



FABIO AUGUSTO GARCÍA URREA

Investigador del grupo GIDEP, Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia).

Correo electrónico: compa052villacafe@gmail.com.

CONTEXTUALISMO RADICAL COMO ESTRATEGIA DE LECTURA DE LA ARQUITECTURA ESCOLAR CONTEMPORÁNEA¹

RADICAL CONTEXTUALISM AS A READING STRATEGY FOR
CONTEMPORARY SCHOOL ARCHITECTURE

FABIO AUGUSTO GARCÍA URREA

Recibido 13 de abril de 2019
Aceptado 19 de junio de 2019

RESUMEN

En el marco del proceso de formación en Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, y a su vez, al interior de la línea de investigación en Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos, se viene gestando la investigación denominada «Hibridación curricular, saber y prácticas culturales» con el propósito fundamental de plantear críticamente las posibles formas de hibridación curricular, resultado de las colisiones entre el dispositivo curricular y las prácticas culturales dentro de la arquitectura escolar. La tesis de la cual parte este trabajo, establece

¹ El presente artículo está asociado a la investigación: «Hibridación curricular, saber y prácticas culturales». Investigación presentada para recibir el título de Magister en Ciencias de la Educación. En esta se pone de manifiesto la crisis de la escuela contemporánea, derivada de los dispositivos de sujeción y las prácticas culturales que operan como estrategias de resistencia.

que, ante el monismo metodológico que caracteriza algunas prácticas de investigación, conviene hacer un acercamiento a una herramienta metodológica que reciba provisionalmente la denominación de contextualismo radical, y que puede ser empleada como un prisma metodológico a través del cual se pueden hacer lecturas multifacéticas de la arquitectura escolar contemporánea, que incluye los entramados producto de las tensiones valóricas producidos entre espacios, actores y contextos. Para alcanzar tal propósito se hace necesario plantear una articulación del contextualismo radical alrededor de las prácticas de investigación, análisis y reflexión en torno a lo educativo, de modo tal que este pueda constituirse en estrategia de lectura de la arquitectura escolar contemporánea. Esta apuesta posibilita, no solo abordar un aspecto del acontecer escolar (las emergencias resultantes de las colisiones entre el dispositivo curricular y las prácticas culturales), sino a su vez, abrir un espacio para mirar desde otra perspectiva metodológica el contexto educativo con las coyunturas que de él pueden emerger.

PALABRAS CLAVE:

Dispositivo curricular, educación, contextualismo radical, investigación, método, prácticas culturales.

ABSTRACT

Within the process of training in the Master of Science in Education at the University of San Buenaventura, and in turn, within the line of research in cultural studies and contemporary languages, the research called «Curriculum hybridization, knowing and cultural practices» is in process with the fundamental purpose of critically raising the possible forms of curricular hybridization resulting from the collisions between the curricular device and cultural practices within the school

architecture. The thesis of which this work starts, establishes that, given the methodological monism that characterizes some research practices, it is convenient to approach a methodological tool that provisionally receives the denomination of radical contextualism, and that can be used as a methodological prism through which multifaceted readings of contemporary school architecture that includes the frameworks resulting from the tensions produced between spaces, actors and contexts can be made. To achieve this purpose, it is necessary to propose an articulation of radical contextualism around the practices of research, analysis and reflection on education in such a way that it can become a reading strategy of contemporary school architecture. This commitment makes it possible not only to address one aspect of school events (the emergencies resulting from the collisions between the curricular device and cultural practices), but in turn, to open a space to look from another methodological perspective the educational context with the situations that can emerge.

KEYWORDS:

Curriculum device, education, radical contextualism, research, method, cultural practices.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se desarrollará en tres constelaciones que, si bien poseen relación entre ellas, pueden abordarse por separado. En primer lugar, se hará una aproximación a la noción de contextualismo radical, indicando con cierta brevedad, los abordajes que se han dado alrededor de dicha noción. Para ello se hace una revisión teórica y conceptual de distintas fuentes debido a que la construcción de una propuesta metodológica, exige no solo una visión proyectiva, sino retrospectiva que permita detectar de qué manera en otras esferas académicas se viene haciendo uso de ella.

En segundo lugar, se hace un abordaje a la noción de metodología de la investigación, formulando algunas aseveraciones referidas a las aportaciones de los estudios culturales en la construcción de una perspectiva que permita leer los contextos en los cuales se manifiestan la problemática de investigación. Así mismo, se planteará el aporte que el contextualismo radical puede generar en la realización de investigaciones educativas, toda vez que los horizontes de sentido, en lugar de ser únicos, pueden ser múltiples, variados y polifacéticos, tal como lo afirma Häbich (1998), en su texto *Formación en arte y estudios culturales, una apuesta*, «no existe narración o género del discurso capaz de dar un trazado único, un horizonte de sentido unitario de la experiencia de la vida, la cultura, la ciencia o la subjetividad» (p. 195).

En tercer lugar, se describe el prisma que constituye la propuesta metodológica asociada al contextualismo radical, incluyendo como aspectos fundamentales, el abordaje al archivo, (documentación narrativa de la experiencia andragógica), el rol de los espacios-contraespacios, (topografías-heterotopías), la eventualización (el arte de ver de otro modo), el rol del contexto (reconocer lo diverso) y el abordaje a las colisiones generadas en zonas de contacto entre la normalización y las anomalías.

1. Aproximaciones a la noción de contextualismo

En el documento *Stuart Hall y el descenso a lo «mundano» una forma de imaginar y practicar los estudios culturales* (Almanza-Hernández, 2008), se sostiene que la importancia de los estudios culturales radica en su condición de «caja de herramientas» analítica y de aprehensión del mundo (p. 133).

El autor, con base a la selección de algunos textos, se detiene en la particular manera en que Stuart Hall se relaciona con la teoría, porque «si bien este no es un texto sobre el teórico jamaicano, dicho autor permite, con su práctica, acercarme al espíritu de los estudios culturales, esto es, a su vocación política desde los conceptos de contextualismo radical y articulación» (Almanza-Hernández, 2008, p. 135).

En este texto, el autor hace algunas aproximaciones a la noción de contextualismo como proyecto, anotando que el «contextualismo radical» (en adelante puede hallarse CR), es un proyecto que pone su énfasis en pro-

blemáticas concretas, que se opone a las visiones «universalizantes» de lo social, el cual se subleva frente a las concepciones teleológicas de la historia, brega desde la contingencia y desde una postura que indica que las cosas no tienen por qué seguir igual. En este sentido, es una invitación a pensarlo de otro modo, transformando no solo la percepción sobre aquello que se reflexiona, sino la modificación misma de las formas en que se realiza este acercamiento.

El contextualismo radical nos invita a asumir con propiedad el conjunto de especificidades concretas de los contextos en los cuales se desarrollan procesos de investigación escolar o intervención cultural, social o política. Los estudios culturales, desde esta perspectiva pretenden abrir otros espacios de intervención teórico-políticas en luchas coyunturales desde el orden local, de modo que puedan, como afirma Almanza-Hernández (2008) «articularse y consolidarse como un bloque histórico a escala global, donde se celebre la eficacia de lo contaminado en lo concreto y se desprecie la inoperancia de la pureza de los universalismos» (p. 142).

Por otra parte en *Ninguna guerra en mi nombre: feminismo y estudios culturales en Latinoamérica*, Garzón, Cejas, Hernández y Villegas (2014) presentan una propuesta de lectura interesada, limitada, contextuada, desde una metodología de la sospecha, en la cual se examina la intersección entre feminismo y estudios culturales en Latinoamérica, con el objeto de contribuir a la discusión sobre la producción de conocimiento e intervención en países subalternos, y la responsabilidad que tienen al respecto las mujeres asumidas como feministas y cuyo locus de enunciación es la relación entre cultura y poder. Se afirma desde esta postura la vigencia de las prácticas intelectuales, cuyo principio y fin es la transformación social.

En su texto, señalan a su entender, que «el contextualismo radical refiere también a la historia y a la memoria en Latinoamérica, lo que anima eso que han dado en llamar metodología de la sospecha. En otras palabras, la reflexión aguda para evitar las falsas expectativas de una crítica despolitizada sin fuerza transformadora» (p. 159).

En ese contextualismo radical, las autoras proponen la posibilidad de construir otros sentidos desde la crítica feminista, permitiendo con ello, según Garzón Martínez, Cejas, Viera, Hernández Herse y Villegas Mercado (2014):

Identificar teórica y metodológicamente puntos de fuga, intersticios por donde, precisamente, siendo consciente de esos contextos locales, se generan campos de lucha por la significación en el terreno del lenguaje y el discurso. Allí posiciona una crítica feminista caracterizada por el uso político del análisis del discurso para desmontar esencialismos como el signo mujer. Entonces, la crítica feminista puede entenderse como una crítica cultural, y de ahí su «giro», en un doble sentido: crítica de la cultura y crítica de la sociedad (p. 162).

El contextualismo radical asumido por las autoras convoca a reubicar la pregunta por lo político, a un cuestionamiento por el deseo, a una práctica autorreflexiva, a un conocimiento situado, un contextualismo radical que intervenga como la posibilidad de producir reacciones que den lugar a nuevas emergencias, a nuevos lugares, a nuevas prácticas de sentido. Esta noción (CR) ha sido abordada en diferentes textos por Eduardo Restrepo, quien siguiendo algunos de los postulados de Stuart Hall, hace aportaciones en la constitución de una estrategia metodológica para abordar fenómenos más allá de los tradicionales cuerpos epistemológicos e investigativos.

Como herramienta para mirar, esta apuesta metodológica hace uso de enfoques, metodologías y técnicas de investigación, nacidas en diferentes disciplinas, rearticulándolas creativa y flexiblemente con otras, hallando nexos de significado y posibilidad, haciendo emerger el análisis de «las relaciones complejas de múltiples fuerzas, determinaciones y contradicciones, que pone énfasis en la comprensión de las coyunturas, pero también un pensamiento que se sitúa en los intersticios de las posiciones extremas para no solo transformar las respuestas a ciertas preguntas, sino también para buscar su reformulación y abrir nuevos horizontes problemáticos» (Restrepo, 2017, p. 175).

Este contextualismo situado en los procesos de reflexión e investigación en educación, posee un potencial creativo en la medida que permite poner énfasis en la comprensión de las colisiones, es decir, los encuentros/desencuentros que se producen en la cotidianidad entre distintas fuerzas o polos de poder presentes en la dinámica escolar y social. Así mismo, este contextualismo pone especial énfasis en los acontecimientos con sus modos de emergencia, manifestación y existencia, las anomalías, los espacios

y contraespacios (heterotopías) a partir de los cuales, se pueda realizar un desciframiento del contexto y las distintas redes de sentido y significación que los distintos actores le asignan a través de sus actuaciones.

Desde una perspectiva ampliada, Stuart Hall (2010) define el contextualismo radical como:

Una opción que enfatiza la comprensión de las coyunturas. Se trata, en efecto, de un pensamiento historizante que muestra la contingencia del presente, en tanto la realidad pudo siempre haber adquirido otra forma, y porque subraya que siempre puede ser transformada (...) una forma de analizar la realidad social fuera de las estabilizaciones derivadas por los determinismos establecidos y sin las violencias epistémicas hechas en nombre de idealizaciones morales o políticas (p. 10).

En tal sentido, analizar el contexto desde esta perspectiva, implica en primer lugar, la identificación de múltiples tensiones entre las distintas manifestaciones del dispositivo curricular y en segundo lugar poner la mirada sobre las prácticas culturales que se constituyen en el entramado intra y extraescolar, que marcan la formación social en un momento determinado.

Asumir una dimensión de contextualismo, implica abordar una postura que se sitúa en los intersticios de las posiciones extremas para no solo transformar las respuestas a ciertas preguntas, sino también para buscar su reformulación y abrir nuevos horizontes problemáticos. Este pensamiento se funda en la noción de articulación, es decir, que las cosas del mundo, (prácticas culturales, instituciones, contextos, entidades, ideas) son resultado de las relaciones que las constituyen históricamente contingentes y situadas. (Restrepo, 2017)

Conviene aclarar que, para Restrepo (2011), el contexto no solo será entendido como el telón de fondo, el escenario donde algo sucede, sino que será asumido en sus particulares condiciones de existencia y de transformación (p. 14).

Reconociendo las posibilidades que puede generar este contextualismo como prisma metodológico, se viene gestando al interior de la línea de

estudios culturales una investigación denominada: «Hibridación curricular, saber y prácticas culturales» que espera (sin garantías), hallar algunas problematizaciones derivadas de la pregunta ¿Cuáles son las formas de hibridación que emergen de las colisiones entre el dispositivo curricular y las prácticas culturales dentro la arquitectura escolar, en tanto que estrategias de ruptura frente a las modalidades de sujeción?

Para tal efecto, a partir de la aplicación de dicho prisma metodológico, podría hacerse posible una inmersión sensitiva (visual, oral, auditiva, de contacto) en el contexto, (con cierta distancia), permitiendo con ello identificar e interpretar de manera crítica (provisionalmente) las dinámicas en las cuales se despliega el dispositivo curricular como estrategia de sujeción y las respuestas generadas a través de las prácticas culturales, que como tácticas de resistencia, los actores constituyen a través de sus imaginarios, sus representaciones, significaciones, los acontecimientos (como partes de contextos contingentes) narrativas, cosmovisiones, formas estéticas de habitar el espacio-cuerpo, las formas en que vivencian el entramado de relaciones propias del contexto intra y extraescolar.

2. La cuestión metodológica en los procesos de investigación

Existe un consenso casi generalizado alrededor de la importancia de desarrollar procesos de investigación alrededor del fenómeno educativo debido a los múltiples fenómenos que emergen en las prácticas educativas, incluso en las agendas de política educativa, que también la sitúan como determinante en el mejoramiento de las prácticas de educación y formación. Basta dar un vistazo a las fuentes de información para que inmediatamente salten a la vista estudios que demuestran, no solo un consenso, también un lugar común en las distintas agendas educativas, herramientas, tutoriales, textos, libros guía, entre otros.

Es así como Fuentes (2015) establece no solo la importancia que para la práctica educativa tiene el desarrollo de proceso de investigación, sino para la cualificación misma de los docentes que acompañan dicho proceso. En ese sentido, establece una discusión teórica alrededor de la relación existente entre investigación en educación y docencia. Según la autora, se viene exigiendo que dicha relación esté constituida desde una mira-

da complementaria entre docencia e investigación, de modo tal que las prácticas de educación (docencia) estén retroalimentando las prácticas de investigación y estas últimas sirvan de reflexión para la transformación de la docencia (p. 238).

Las prácticas de investigación en educación deben ir más allá del abordaje a distintos autores de renombrado prestigio, es decir, deben estar en continua retroalimentación con las prácticas situadas en los contextos intra- y extraescolar. Estos contextos aportan no solo problemáticas que pueden ser reflexionadas, sino que además permiten contrastar y poner en tensión determinados discursos que han sido validados como la óptica que ha de guiar las miradas sobre lo educativo y sobre las prácticas que en este campo se producen.

Si bien puede ser cierto que investigar la cuestión educativa, es una tarea de amplia relevancia en la medida en que, producto de la reflexión sistemática y asistemática, es probable hallar mayores comprensiones o descifrar nuevas aristas sobre fenómenos que tensionan la cuestión de la formación, la de-formación, la transformación, el dispositivo curricular, la arquitectura escolar y las prácticas culturales, entre otros; también cabe anotar que existen algunas perspectivas según las cuales –aunque en las instituciones de educación superior (que han proliferado)–, se reconoce que la investigación científica y por ende la investigación educativa, poseen un rol trascendental en el mejoramiento de las prácticas formativas, así como las funciones misionales, los estudios e informes, no solo muestran un desarrollo desigual, sino una escasa producción derivada incluso de las carencias en la asignación de recursos para investigar en problematizaciones de orden social, cultural o educativo.

Pese al impulso que se ha generado en torno a la producción académica enfocada en problemas de orden educativo o formativo, la producción académica en la universidad colombiana que aporte, no solo nuevas formas de mirar los problemas que emergen de las prácticas educativas, sino que permitan constituir nuevas posturas respecto a su consolidación y transformación, aún sigue siendo marginal respecto a otras producciones académicas. Así lo deja entrever De Alonso (1996) quien plantea que «los diagnósticos disponibles reflejan una situación en donde Colombia se ubi-

ca a la zaga de América Latina, con bajos resultados en producción científica, incluso por debajo de países con menores índices de desarrollo y productividad» (p. 3).

Si bien la situación frente a las realidades o ficciones derivadas de la producción científica es un buen nicho de discusión y uno de los aspectos centrales del debate académico en términos de investigación, el presente apartado enfocará su centro de atención en la cuestión metodológica, es decir, un abordaje crítico referido a las formas a través de las cuales se desarrollan los procesos de investigación escolar o universitario. Este es un aspecto sobre el cual todavía se sigue discutiendo, no solo por factores de orden epistemológico, es decir, por los paradigmas o las perspectivas filosóficas que subyacen en las investigaciones, sino incluso, por factores derivados de las estrategias utilizadas para leer las prácticas educativas y los recursos para analizar los hallazgos de dichas lecturas de contexto.

El debate referido a la metódica de la investigación posee innumerables dimensiones, dependiendo de los referentes que se tomen o del campo disciplinar donde se halle inscrito quien formule sus proyectos u ejercicios de investigación. En este caso, se hará referencia a dos dimensiones a partir de las cuales se puede abordar la cuestión metodológica de la investigación.

La primera de ellas proviene de la metodología clásica, que porta en sí misma un grado de determinación, orden y sistematicidad, una mirada regulada y controlada de la actividad investigativa y determinística, no solo en el cómo se desarrolla esta labor, sino a su vez, produciendo un tipo de sujeto investigador parametrizado, regulado y normalizado. La segunda mirada metodológica, presente actualmente en los estudios culturales, expone un campo de reflexión-investigación desde una perspectiva transdisciplinar a partir de la cual plantea la opción de moverse con mayores niveles de indeterminación, aleatoriedad y azar.

Las investigaciones desarrolladas en este campo giran en torno a temas de orden diverso, algunas de ellas relativas al género, en Hincapié García (2014), la cultura mediática (Cruz Vilain, 2012), el performance (Chawla, 2017), la crítica a la identidad (Caloca Lafont, 2015) y la cuestión de la subjetividad (Aquino, 2013) entre otros, manteniendo un nivel de crítica hacia

sus propias producciones, reconociendo la presencia de las incertidumbres y el surgimiento de emergencias. Esta segunda mirada se constituye en pensamiento de no garantía, haciendo posible redireccionar, no solo las concepciones referidas a la construcción de saber, también a los problemas propios que pretenda abordar desde su óptica o desde ópticas, cada vez menos parametrales.

Frente a la primera opción metodológica, en el prólogo del libro *Metodología de la investigación*, Hernández Sampieri (2014) define la actividad investigativa como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos (que se recolectan y analizan datos) y críticos (que se evalúan y mejoran de manera constante) que se aplican al estudio de un fenómeno; es dinámica, cambiante [...] se desarrolla en equipo y cuando se le encuentra sentido, puede ser divertida y genera fuertes lazos de amistad [...] no hay investigación perfecta, pues ningún ser humano lo puede ser; de lo que se trata es de hacer nuestro mejor esfuerzo.

Advierte además que el curso del proceso de investigación es dinámico, cambiante e imperfecto, esta afirmación se torna un poco tenue al revisar el esquema propuesto para desarrollar una apuesta investigativa, ya que en *Metodología de investigación*, expone una mirada lineal especificando el conjunto de pasos que han de guiar la agenda investigativa, a saber, definición de un problema, construcción de un marco teórico, recolección de la información, análisis de datos, construcción de informe que puede servir de aparente garantía de eficacia investigativa frente al logro de los objetivos derivados del proyecto de investigación.

Esta perspectiva de la metodología de investigación puede verse en Bastar (2012), quien en su texto *Metodología de investigación* indica que:

Debido a la importancia y necesidad del hombre por realizar indagaciones, referidas a su entorno inmediato, la «metodología de la investigación», constituye un apoyo de trascendental importancia ya que, al investigar, el sujeto reflexiona y cuestiona una situación, y es así como enriquece sus concepciones de la realidad (p. 3).

Este hecho se mantiene en Cortés y León (2004), quienes plantean un derrotero distribuido en enfoque, marco teórico de la investigación, tipos

de estudios, proyecto de investigación, diseños, técnicas para la recogida de datos, entre otros. Los autores señalan, entre otros aspectos que, la metodología es el saber científico que permite dirigir el proceso de producción de conocimiento, alcanzando niveles mayores de eficacia en términos de resultados debido a la dirección antes y durante el proceso de indagación. Se deriva además de sus interpretaciones que dicha metodología, es aquella ciencia que «provee al investigador de una serie de conceptos, principios y leyes que le permiten encauzar de un modo eficiente y tendiente a la excelencia el proceso de la investigación científica» (p. 8).

Esta tendencia se extiende a otros autores, quienes ofreciendo una mirada ampliada de la metodología de investigación incluyendo criterios, técnicas e instrumentos de recolección de información en el campo de las ciencias de lo social, indican la posibilidad existente de hallar réplicas en la estructura habitual de la investigación, planteándolo en fases que parten del problema y elección del tema, levantamiento bibliográfico, definición de objetivo, marco teórico, formulación de hipótesis, técnicas e instrumentos y resultados en teoría (Ibáñez y Egoscozabal, 2005).

La lista de fuentes de diverso estilo, artículos, folletos, recursos didácticos, guías instructivas, puede ampliarse incluso hacia libros que buscan asumirse como la panacea a los vacíos existentes en materia de investigación científica. Estas fuentes, con amplia riqueza argumentativa, presentan una cuestión de insoslayable magnitud que tiene que ver con la búsqueda permanente de estrategias para que las piezas encajen, se produzcan constantes, emerjan categorías fijas, sobrevivan las epistemologías hegemónicas, se extiendan las identidades, se mantenga la reverencia a las formas instituidas de producción del conocimiento y se reproduzcan las verdades que se originan de la relación saber-poder, derivadas de formas contemporáneas de producción científica que sostiene patrones de clasificación y jerarquización global de los saberes y conocimientos, donde unos aparecen como la encarnación misma del conocimiento verdadero y que es más adecuado, mientras que otros conocimientos son inapropiados, expropiados, interiorizados y silenciados.

Respecto a este primer panorama metodológico, se hace necesario revisar una segunda opción referida al abordaje de la cuestión metodológica,

esto es desde las aportaciones de los estudios culturales a partir de la introducción de un debate que gira alrededor de las posibilidades que puede brindar una mirada que reconozca epistemologías alternativas, periféricas, contextuales, a veces silenciadas, que consolide el rol del contexto en la conformación de las situaciones problema, que ponga en escena a un sujeto investigador que se construye simultáneamente con su ejercicio investigativo, un sujeto que resista a través de la interacción con los contextos, desde una óptica panorámica, a las lógicas dominantes del discurso científico que pretenden producir un tipo específico de individuo-investigador.

Esta mirada-otra, se separa un poco de la perspectiva tradicional de la investigación científica con su particular monismo metodológico, introduciendo la creatividad y la deliberación, haciendo la necesaria invitación a la introducción de un poco de pluralismo que abra nuevas posibilidades a la investigación científica en el escenario educativo, social, cultural o político.

Respecto a esta opción metodológica que se viene desarrollando al interior de los estudios culturales, Hincapié (2017) citando a Hall, expresa que estos y por ende las investigaciones que se han emprendido:

Son una práctica coyuntural de producción de saber, establecida desde la discusión transdisciplinar, no para desarrollar y ampliar los objetos y los métodos que las disciplinas se adjudican, sino para plantear otros problemas que estas disciplinas (las inscritas en las ciencias sociales y humanas), con sus habituales formas de organización y producción de conocimiento, no han podido acoger satisfactoriamente (p. 3).

Así pues, la actividad científica y por ende metodológica, pueden hacer uso de la resistencia propia en el contextualismo radical como posibilidad de visualizar otras maneras de acercarse a los hechos y fenómenos que emergen de la cotidianidad escolar o social. Esta mirada asume criterios de sistematicidad, pero reconoce la dinamicidad propia de las cuestiones que investiga o reflexiona, pretende poner en tensión valórica la producción de saber y es consciente de que estos también pueden convertirse en ficciones o mitos referidos a la «realidad» ideal o material, consciente de su presencia en una realidad cultural en permanente devenir.

En tal sentido y contrario a lo propuesto en la primera perspectiva señalada anteriormente por Hernández Sampieri (2014), quien indica que existe una metodología específica para desarrollar investigaciones, Grossberg (2012) plantea que «la academia contemporánea muchas veces se obsesiona con las cuestiones metodológicas, porque las considera fuente y garantía de rigor [...] Sospecho de la idea de métodos fuera de contextos específicos; no es muy probable que sean autorreflexivos y, en cambio, es muy probable que se los mistifique» (p. 71).

Es en este último marco, donde se propone el contextualismo radical como propuesta y alternativa metodológica para acercarse a la comprensión de los fenómenos que emergen en la sociedad y de la escuela contemporánea mediada por un conjunto de dispositivos que, si bien hacen posible su funcionamiento, también hacen posible su fraccionamiento. Para efectos de una la propuesta metodológica a contrasentido, los estudios culturales y a su vez el contextualismo radical, aporta elementos estratégicos en la medida que estos:

Describen cómo las vidas cotidianas de las personas están articuladas por la cultura y con ella investiga cómo las estructuras y fuerzas particulares que organizan sus vidas cotidianas de maneras contradictorias empoderan o des empoderan a las personas, y cómo se articulan sus vidas (cotidianas) a las trayectorias del poder político y económico y a través de ellas (Grossberg, 2009, p. 17).

Esta mirada permite identificar cómo los actores del entramado social y para este caso, el entramado escolar, exploran las posibilidades históricas de transformación de las realidades vividas por vía de la detección de las relaciones de poder en las que se construyen dichas realidades y a través de las cuales se perpetúa, no solo un *statu quo* imperante, sino que también se reproducen, de manera incesante, formas determinadas de subjetividad. A través de la búsqueda de otras alternativas metodológicas, se abre la posibilidad de indisciplinar la investigación y con ella las formas de producción contemporánea de comprensiones referidas a las coyunturas que atraviesa la sociedad y la escuela de nuestros días. Una escuela portadora de acontecimientos que se hace necesario desfamiliarizar, nutrida de espacios-otros que conviene identificar para comprender las dinámicas que en ellos emergen y los mensajes que estos pretender enunciar.

3. Contextualismo radical, una apuesta metodológica para leer la arquitectura escolar contemporánea

La escuela como institución moderna y por ende la educación que circula a través de ella (y a pesar de ella) como discurso, práctica, dispositivo o vehículo social, tiene aún hoy una aparente vigencia, relevancia y posición en la dinámica de la sociedad contemporánea, pese a que las circunstancias y condiciones en las cuales esta se despliegan son asumidas como postmodernas.

Hacer una lectura a estos aspectos cobra sentido toda vez que, en la escuela, se siguen entrecruzando variadas tendencias respecto a la concepción de formación, educación, currículo y construcción de subjetividad que ella ha de desplegar. Esto a su vez deviene en una continua tensión derivada de dos dimensiones presentes en su arquitectura², cada una de las cuales está referida a lo que ha de ser estructurado, difundido e instituido como proyecto cultural, educativo o formativo.

La primera dimensión concibe la educación con sus dispositivos, (entiéndase por dispositivo el conjunto de estructuras físicas, teóricas y normativas que determinan un modo de obrar y de actuar alrededor de la escuela) como un vehículo cultural, otros lo asumen como aparato ideológico e ideologizante a través del cual se transmite generación tras generación, un conjunto de «relatos», verdades, planes culturales, formas de representación cultural y cosmovisiones que han sido validadas por comunidades académicas y de especialistas de diversos campos, que en el marco de una relación saber/poder han controlado y regulado la mayor cantidad de manifestaciones aprehensibles del espectro social, económico, político y cultural, cada uno de los cuales pretende asegurar la identidad del sujeto respecto a los parámetros previamente establecidos.

Representa un proyecto cultural homogeneizante de sujeción y control, mediado por las relaciones entre el saber, el poder y el dispositivo curricular,

² Entiéndase por arquitectura, no solo a la organización del espacio para fines educativos, sino a la relevancia que esta tiene para el conjunto de interacciones entre actores, factores y contexto.

produciendo permanentemente los cuerpos, las formas, las arquitecturas y las subjetividades idénticas y si fuere posible, estandarizadas. A partir de una amplia gama de estrategias se ha logrado naturalizar la cultura dominante, así como sus esquemas de representación, alrededor del conocimiento, la verdad, el saber, el género, la positividad de escuela, determinando las normas de actuación, las voces y los discursos autorizados, establecimiento de saberes, sentidos de la acción escolar y silenciamiento a determinadas voces que contrarían la construcción cultural de realidad escolar.

Proyecta a su vez un tipo de relación entre saber, verdad y construcción de subjetividad, que se hace posible a través de la configuración de un dispositivo con capacidad de sujeción y control, este se denominará en adelante, dispositivo curricular. A través de este, establece qué se enseña, y cómo se enseña, plantea una organización de la escuela, de sus horarios y de su distribución de tareas, adecuación de los cuerpos, delimitan los territorios, se marcan las referencias para componer el currículo que se constituiría en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactorio insatisfactorio, la cultura alta y la baja cultura.

Existe evidencia alrededor de la extensión de la primera dimensión cultural que extiende su noción de razón instrumental a las diferentes esferas de actuación educativa en cada uno de los niveles de formación del sistema educativo colombiano, conduciendo de manera particular al desencanto educativo, a la ampliación de las asimetrías y al crecimiento del disciplinamiento del discurso del maestro, así como su reemplazo por la extendida industria cultural.

De hecho, el sistema se ha asegurado de evitar las fisuras y las fracturas a tal status quo imperante a través de esquemas de representación que en múltiples ocasiones pasan desapercibidos, entre ellos, por ejemplo, los referentes de calidad (lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia, derechos básicos de aprendizaje, las pruebas estandarizadas bajo el modelo basado en evidencias, entre otros).

Al respecto, João Paraskewa, en su texto *Desterritorializar: Hacia a una teoría curricular itinerante*, hace un análisis crítico alrededor de la razón

eurocéntrica y su utilización en la teoría del currículum, asumida como una razón dominante, colonialista, fija y homogeneizadora, al plantear que:

Las formas educativas y curriculares dominantes actuales han demostrado una enorme irresponsabilidad epistemológica y social, sin precedentes, al negarse a pensar sistemáticamente la escolaridad al margen o más allá de ciertos tabús. Cuando se piensa en la escolarización erróneamente se aceptan, como dogma, cuestiones como la evaluación, los sujetos, las horas, los manuales y el conocimiento oficial que tiene que ser transmitido. (Paraskewa, 2016, p. 124).

Esta primera dimensión ha cobrado fuerza a través del conjunto de dispositivos (currículo, discursos, arquitecturas, objetos, tecnologías de gestión y esquemas de normalización) que garantiza unas determinadas relaciones de poder, unos esquemas de verdad y unas formas predeterminadas de subjetividad.

En sentido contrario, emerge una segunda dimensión, representada en las prácticas culturales de diversos actores, quienes a través de sus manifestaciones y acontecimientos asumen formas de resistencia estratégica en contextos escolares y escenarios sociales. Tomando alguna distancia frente al modo de operar de la arquitectura de la escuela moderna, esta mirada asume la educación como «vehículo» de liberación, de divergencia y a su vez de escenario de disputa, de acercamiento y construcción permanente, de subjetividad heterogénea, emergencia, tensión, conflicto, espacio donde la cultura en permanente hibridación adquiere formas cada vez más variadas y dinamizadoras donde concretan las preguntas por una práctica de experiencia «propia» de actores periféricos desigualmente involucrados en el proceso educativo.

Se percibe a su vez como la posibilidad de dejar ver nuevas lógicas teóricas y epistémicas, otras narrativas a contrasentido, lo cual permite reforzar a partir del análisis y la reflexión sistemática el valor de la comprensión frente a la exclusividad de determinadas categorías narrativas de explicación respecto al mundo escolarizado.

Al respecto, Mays (2012) problematizando la noción de currículum como herramienta tecno-instrumental orientadora de los procesos de formación

al interior de la cultura escolar, en su texto «El currículo como dispositivo de encierro y fuga: implicaciones para su interpelación política y cultural», anota que «el docente y el estudiante pertenecen a esos dispositivos y obran en ellos en tanto el cumplimiento de parámetros de subjetividad estructura el tipo de experiencias que los convierte en usuarios y productos» (p. 55). Esta segunda dimensión va a estar representada en las prácticas culturales a través de las cuales, actores periféricos aun perteneciendo o siendo producidos por el dispositivo curricular, desarrollan acciones de resistencia que se constituyen en iniciales líneas de fuga que se intencionan hacia la configuración de renovadas formas de apropiación, no-apropiación del contexto que habitan.

Cabe traer a colación las aportaciones de Berger, Galarraga y Valentinuz (2009), quienes hacen una mención a las prácticas alternativas que permiten resistir o alterar el orden hegemónico apelando a la experiencia, a la conciencia práctica, a saberes cotidianos que permiten constituir un nuevo lugar de producción cultural como cultura vivida (p. 39).

La extensión de las formas de homogenización contemporánea a través de la primera dimensión espacial (identidad), acompañada de los obstáculos impuestos para que la segunda dimensión (la diferencia) haga su arribo como un renovado proyecto cultural, hace vislumbrar con más fuerza el desencanto respecto al proyecto educacional moderno. Ante este panorama, amplía el debate no solo sobre el rol del espacio y la escolarización en la época contemporánea, incluso más allá de ello, puede sugerirse el atisbo del deceso, la muerte de su estructura, su institucionalización, su discurso dominante, su régimen de verdad, su arquitectura, sus propósitos de formación o de-formación, su ideario político, sus estrategias de producción de subjetividad seriada a través de perfiles de salida o competencias específicas.

Por los anteriores supuestos y actuado en contrasentido, se hace necesaria la búsqueda de una herramienta metodológica que como espacio entremedio pueda ubicarse en el más allá de la actual coyuntura; cuestione el supuesto carácter inexpugnable, funcional, natural y cuasi universal que posee la escuela contemporánea; suspenda por un momento histórico las funciones que cumple y aquellas que oculta; revele las lógicas o ilógicas resultantes de las tensiones derivadas de dimensiones presentes

en el proyecto cultural institucionalizado; y si fuere del caso, haga posible y enunciable la emergencia del contextualismo radical como alternativa para dinamizar, mirar, leer y comprender las dinámicas resultantes de las colisiones entre el dispositivo curricular y las prácticas culturales que se manifiestan en la arquitectura escolar.

Ante estas cuestiones es necesario postular otras formas de mirar, una manera de pensar los acontecimientos, las contingencias, los contextos, los espacios, los discursos-narrativas de los actores, así como los problemas propios de realidad social y escolar para lo cual el contextualismo radical puede ser una alternativa que revele aspectos y aristas que las tradicionales formas de investigar aún no han contemplado.

A continuación, se describen brevemente cada una de las facetas metodológicas que despliega el contextualismo radical identificado aquí como un prisma (contexto-espacio-acontecimiento-mirada-archivo) a través del cual, pueda acercarse y detectar las diferentes manifestaciones de la arquitectura escolar.

LA CUESTIÓN DEL ARCHIVO: DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA

La primera estrategia metodológica para realizar una lectura a la arquitectura escolar contemporánea, consiste en el acercamiento al archivo. Como bien señala Castro (2004) en su texto:

El vocabulario Michel Foucault, el archivo no hace una referencia al conjunto de documentos que son guardados como memoria y testimonio de una época determinada. El archivo consiste en otras palabras en el conjunto de enunciados [que] como acontecimientos poseen una regularidad que les es propia, que rige su formación y sus transformaciones. Por ello, el archivo determina también, de este modo, que los enunciados no se acumulen en una multitud amorfa o se inscriban simplemente en una linealidad sin ruptura (p. 30).

El acercamiento que puede hacerse desde esta perspectiva, busca indagar a través de la lectura a los discursos, narrativas y percepciones de

los actores presentes en la arquitectura escolar, no solo por las interpretaciones que hacen de las prácticas culturales presentes en la escuela, sino alrededor de las tensiones valóricas que se derivan del espacio escolar. Indagar en el archivo exige entonces la identificación de los límites y las formas de la decibilidad, es decir, de qué es posible hablar en la escuela hoy, qué discursos están autorizados para circular en la escuela, qué tipo de discurso ha sido constituido como dominio discursivo propio de actores céntricos o periféricos.

De igual modo, acercarse a la escuela con la óptica del archivo, exige centrar la atención en los límites y las formas en las cuales se conservan dichos enunciados. Es decir, cuáles son los enunciados que la escuela permite ingresar al aula, al descanso, a la biblioteca, en resumen, al espacio escolarizado. Implica a su vez identificar de qué modo las prácticas pedagógicas del maestro y las prácticas de enseñanza extienden en el tiempo-espacios un conjunto de enunciados validados, y excluyen otros por la periferia que estos representan.

Acercarse al archivo en la escuela contemporánea implica la identificación de las formas de la memoria, es decir, qué enunciados son discutibles y circulan por vía de la enseñanza y cuáles incluso no son incluidos en el dispositivo curricular por la extrañeza que ellos representan. Así mismo, existen enunciados que por razones de orden institucional o contrainstitucional, son reactivados pese a que provengan de otras culturas. Respecto a estos enunciados conviene determinar el tipo de transiciones que estos han recibido y los comentarios o análisis que por vía de las prácticas educativas o discusiones al interior de los equipos pedagógicos han surtido efecto. Es de vital importancia que en el acercamiento que se haga al archivo por vía de la documentación narrativa, se identifique la relación del autor con el discurso y del discurso con el autor, identificando por vía de estrategias de lectura e inmersión en el contexto, las formas en que ciertos individuos poseen dominios de ciertos enunciados y otros son excluidos de dichos dominios.

El acercamiento al archivo contribuye a develar respuestas a determinadas problematizaciones presentes en las interacciones dadas en la arquitectura escolar, así ¿Qué hay tras los discursos, las cosas, los enunciados, los

documentos y los acontecimientos? Esta estrategia permite un acercamiento a datos e informaciones que pueden ser de utilidad en la comprensión de las relaciones existentes entre el dispositivo curricular y las prácticas culturales que se despliegan en el espacio-contexto escolar. Acudir por ejemplo a la interpretación de los enunciados que circulan a través del maestro, quien, desde sus prácticas culturales al interior-exterior del aula, delinea una perspectiva del acontecer escolar, permite indagar cómo circula el dispositivo curricular a través de sus actuaciones, sus cuerpos, sus discursos, sus silencios, sus conversaciones, sus clases, sus imaginarios, sus enunciados.

A través de sus narraciones se puede hacer un acercamiento al tipo de acontecimientos que resultan de la tensión entre las prácticas culturales y el dispositivo curricular. Así mismo, detectar las emergencias que podrían configurarse en los encuentros-desencuentros de culturas disímiles, cada vez más asimétricas; y que finalmente permiten identificar la incidencia que el espacio tiene en los aprendizajes, el relacionamiento y la interacción, el encuentro y el desencuentro con los otros.

LOS ESPACIOS-CONTRAESPACIOS: LOS UMBRALES ENTRE LA TOPOGRAFÍA ESPACIAL Y LA HETEROTOPÍA

En el marco de la descripción provisional al prisma metodológico del contextualismo radical, conviene indicar que quien desarrolle procesos de investigación educativa puede hacer un doble acercamiento al contexto escolar. Por un lado, acercarse a lecturas del espacio escolar habitual y abordar las manifestaciones que en este se configuran a través de una topografía espacial. Por otro lado, tomar distancia de lo habitual, desfamiliarizarse y detectar los contraespacios que tensionan y dinamizan la arquitectura escolar por vía de la detección de las heterotopías.

Respecto a las topografías espaciales que indagan por el rol del lugar en la configuración de determinados acontecimientos, cabe señalar que en la actualidad se vienen desarrollando significativos acercamientos a la noción de espacio y en particular al espacio escolar. Por efectos de abordaje se traerán a colación algunas aportaciones que ejemplifican la existencia de un vínculo entre la cuestión espacial y los procesos educativos y formativos.

El espacio escolar ha sido asumido por Runge y Muñoz (2005) como «espacio pedagógico». Según los autores, en la práctica educativa se ha generado un «encausamiento» que mantiene al ser humano dentro de las fronteras establecidas, procurando que no vaya más allá de estas. Esto puede posibilitar la continuidad de un proyecto cultural que perpetúa el statu quo imperante por vía de las relaciones de poder que se han establecido en el espacio escolar. Es así como desarrolla un acercamiento espacial a la escuela, vinculando la antropología pedagógica y la socio-fenomenología a la cuestión del espacio pedagógico, utilizando las categorías de espacio escolar, mundo de la vida y excentricidad humana. Una de sus conclusiones fundamentales gira en torno a las tensiones que actualmente se presentan en el espacio escolar, según se indica:

El reto que se nos impone es el de pensar la tensión entre espacios pedagógicos en los que el ser humano se forma en tanto va más allá, y espacios escolares en los que prima ante todo un control y encausamiento de los individuos. La paradoja desde el punto de vista del carácter formable y excéntrico del ser humano es que se busca su formación, su educación dentro de espacios escolares que procuran, fundamentalmente, que no se vaya más allá de las fronteras establecidas (Runge y Muñoz, 2005, p. 19).

Desde una mirada crítica a la tendencia en investigación referida al espacio escolar, Castro (2015) sostiene que el espacio escolar ha sido una cuestión que ha estado al margen de la investigación en educación. Buscar las condiciones que hacen posible tal marginalidad es una apuesta que la autora emprende en la Universidad de Córdoba, especialmente en la noción de relato y los efectos producidos:

Cuando hablamos de espacio escolar, no nos referimos solo a lo físico, a la materialidad de los edificios, a su arquitectura, sino que incluimos las ideas y los sentidos construidos por los sujetos en relación a los espacios y la espacialidad (p. 8).

Por su parte, haciendo una alusión a «espacios no escolarizados», Cotes (2017) señala cómo otros espacios, incluidos los de ciudad, pueden constituirse en espacios para la formación. Así, a través de un ejercicio narrativo, se aproxima a una reflexión asociada a la constitución de subjetividad alre-

dedor de experiencias en espacios no escolarizados, como lo es el Parque de los Deseos en la ciudad de Medellín. A través de esta investigación se da a conocer, cómo prácticas que no es posible comprender a simple vista, redimensionan la construcción de subjetividad.

La lista de estudios o abordajes conceptuales podría extenderse, pero en este caso solo se exponen como ilustración que convoca a situar un discurso-saber en clave espacial. La elección que se ha hecho en la presente fase de investigación por lo espacial y por lo contra-espacial, nos convoca en el marco de la lectura a la arquitectura escolar, a superar la visión de continuidad, de planeación, de orden y de regulación, para incluir una mirada que se abra a la posible emergencia de discontinuidades en el funcionamiento escolar, a las irregularidades y azares respecto a las dinámicas que se presenten en la escuela, lo cual podría potenciar las prácticas de educación y formación. Esto implica asumir el reto de una renovada lectura del contexto escolar, indicando la presencia de formas diversas referidas a los sentidos que se constituyen en muchas ocasiones de manera imperceptible alrededor de las formas que adquiere el espacio, en relación muchas veces con las prácticas del saber, las prácticas del poder y las prácticas de la subjetividad mediadas o entrecruzadas con las prácticas escolares.

Llama la atención que el tema que nos ocupe al revisar el contexto, no sea la noción de tiempo sino de espacio y en ello hay una intención de suspender la idea de continuidad, elemento característico de la dimensión contextual de temporalidad, para posibilitar la idea de discontinuidad en la conformación de la escuela contemporánea, que invita a revisar el espacio escolar como un espacio-otro, ya no como un topos, sino como una heterotopía que ya no responde a los convencionalismos de programación, planeación, control y obtención de resultados previamente establecidos y rompe con los espacios del poder instaurado como formas situadas de transgresión posible a los órdenes espaciales hegemónicos y tradicionales.

Para rastrear la noción de heterotopía, se hace necesario hacerlo desde cuatro dimensiones: la primera de ellas alrededor del texto «El cuerpo utópico»³; la segunda gira alrededor del texto «Las

³ «El cuerpo utópico», conferencia pronunciada por Michel Foucault en el círculo de estudios arquitectónicos, 14 de marzo de 1967.

heterotopías», conferencia presentada ante el Círculo de Estudios Arquitecturales en marzo de 1967; la tercera puede rastrearse en «De los espacios otros», (conferencia que fue pronunciada en el Círculo de Estudios Arquitectónicos, el día 14 de marzo de 1967)⁴; y finalmente, recurriendo al prefacio de *Las palabras y las cosas*, en cuyas formulaciones Michel Foucault nos deja entrever la posible emergencia de la heterotopía y por ende una ciencia (heterotopología) que tuviera por objeto de estudio esos otros espacios que operan al margen de espacios instituidos y donde podrían estarse generando tácticas o estrategias para la emergencia de la hibridación curricular.

A partir de la lectura que se haga del contexto escolar y a los acontecimientos con sus particularidades, se tendrán datos e informaciones iniciales que permiten dar inicio a la construcción de los mapas heterotópicos y topografías espaciales, con la intención de describir las formas que configuran los actores en espacios normalizados, habituales, regulados, condicionados y las construcciones de contra-espacios, espacios de ruptura, de umbral y de frontera.

En relación a los primeros espacios, escribe Foucault (2010):

Esto es lo que quiero decir: no se vive en un espacio neutro y blanco; no se vive, no se muere, no se ama dentro del rectángulo de una hoja de papel. Se vive, se muere, se ama en un espacio cuadrículado, recortado, abigarrado, con zonas claras y zonas de sombra, diferencias de nivel, escalones, huecos, relieves, regiones duras y otras desmenuzables, penetrables, porosas; están las regiones de paso...están las regiones abiertas... y además están las regiones cerradas del reposo y de la propia casa (p. 20).

La construcción de mapas topográficos busca identificar el tipo de arquitectura escolar cerrada o abierta que podría condicionar y determinar el funcionamiento del dispositivo curricular, así como las prácticas culturales en ellos inscrita. Se busca comprender cómo se manifiesta este dispositivo,

⁴*Architecture, Mouvement, Continuité*, n.º 5, octubre de 1984, pp. 46-49. Texto escrito en Túnez, en 1967, cuya publicación no fue autorizada por M. Foucault sino hasta la primavera de 1984 (traducción de Marie Lourdes).

cómo construye normalizaciones, estrategias de inspección, así como discursos a través de los cuales logra constituir un arquetipo de subjetividad.

Lo anterior implica rastrear el modo en el cual se vinculan estos espacios habituales con determinadas actuaciones y eventos, detectando si replican la estructura de la cual son objetos o por el contrario se construyen formas alternativas de apropiación espacial.

En relación a los segundos espacios, es decir, a los contraespacios o heterotopías, escribe Foucault (2010):

Ahora bien, entre todos esos lugares que se distinguen los unos de los otros, los hay que son absolutamente diferentes; lugares que se oponen a todos los demás y que de alguna manera están destinados a borrarlos, compensarlos, neutralizarlos o purificarlos. Son, en cierto modo, contraespacios. Los niños conocen perfectamente dichos contra-espacios (p. 3).

Leer la arquitectura escolar a la luz del contextualismo radical, implica la necesaria identificación de los no lugares, los contraespacios, espacios diferentes, esos otros lugares, esas impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos, espacios de transición, umbrales que dejan entrever la dimensión adentro-afuera, espacios que se constituyen en respuesta ante las tendencias de control y regulación del espacio y del cuerpo.

Es del espacio del afuera que quisiera hablar ahora. El espacio en el que vivimos, que nos atrae hacia fuera de nosotros mismos, en el que se desarrolla precisamente la erosión de nuestra vida, de nuestro tiempo y de nuestra historia, este espacio que nos carcome y nos agrieta es en sí mismo también un espacio heterogéneo. Dicho de otra manera, no vivimos en una especie de vacío, en el interior del cual podrían situarse individuos y cosas. No vivimos en un vacío diversamente tornasolado, vivimos en un conjunto de relaciones que definen emplazamientos irreductibles los unos a los otros y que no deben superponerse (Foucault, 2010, p. 68).

Foucault, si bien se ocupa del espacio en su doble dimensión: interna y externa, en su exposición aclara que su análisis se va a centrar en los espacios

de afuera, es por ello que cobra relevancia la necesidad de pensar allende de los espacios pedagógicos tradicionales y hacerlos girar hacia una pedagogía del afuera, del contexto, de los espacios otros, una heterotopedagogía que como se expresa Foucault (1968) en el libro *Las palabras y las cosas*, sirva de crítica a los esquemas espaciales a través de los cuales se agencia la educación y se posibilita la formación, de-formación, transformación.

La eventualización: El lugar del *voyeur* (mirada intencionada) y el *flâneur* (no intencionada)

Asumir una perspectiva renovada alrededor de la lectura a la arquitectura escolar contemporánea, implica un ver de otro modo, implica un arte de distanciamiento respecto a lo que habitualmente afecta nuestra comprensión de lo educativo, implica el arte de ver los acontecimientos. En su texto *Mapas y herramientas para conocer la escuela*, Yuni y Urbano (2015) plantean que, para conocer la escuela con sus particulares manifestaciones, conviene introducir la perspectiva metodológica de la eventualización como alternativa para hacer visibles los acontecimientos que pasan desapercibidos y que pueden ser de valiosa importancia para des-familiarizar las acciones que tienen lugar en el entramado escolar. Con ello sacudir su aparente inmovilidad y reintroducir líneas de ruptura frente a la linealidad propia del discurso educativo que ha dejado de ver diversidad, conflictualidad y colisiones permanentes con las formas actuales de agenciar los escenarios educativos.

Para tal efecto, se puede acudir a dos modos de acercamiento a la arquitectura escolar, la primera será la mirada del *voyeur*, en su versión etimológica no peyorativa. *Voyeur* deriva del verbo *voir* (ver) con el sufijo de agente *-eur*, y significa «el que ve» pero ese ver es un arte de ver desde lejos, bien mirando por un resquicio, o utilizando medios técnicos como un espejo, una cámara, de modo tal que sea posible captar aspectos del contexto que no son tan evidentes debido a la continua familiaridad que van adquiriendo determinadas prácticas institucionalizadas. El segundo modo de acercamiento es la mirada del *flâneur* o paseante. Es Walter Benjamin en su escrito «El paseante y la ciudad», quien pone de manifiesto otra opción para ver, mirar, recrear la realidad, lo que hay en los pasajes, lo que pasa en ellos a través de la errancia, falta de objetivos e inmersión en la multitud y sus contextos.

Flâner es ese desvío (*Umweg*) que Benjamín ya había tomado para sí como método de un saber que encuentra en los detalles la exposición más pujante de la verdad. Pero en la percepción de los fenómenos particulares la verdad no aparecía para él como desvelamiento que pudiera reducirla a una sola enunciación tranquilizadora, sino como revelación instantánea que lejos de sosegar al paseante le reclamará justicia (Benjamin, 2006, p. 58).

A través de esta mirada estratégica, se pone de manifiesto la importancia, en una primera instancia, de darnos tiempo para mirar, admirar, repugnar o contemplar, ver lo que acontece a nuestro lado, en frente, en los pasillos, en las aulas, en los baños, allí acontecen las interacciones con los otros, los eventos, las espacializaciones las intervenciones e invenciones del espacio. El «otro», los otros, lo existente, lo aparente, las personas, las edificaciones, los espacios verdes, los no espacios, la apertura o el encierro, será estudiado, conocido caracterizado y, a partir de ello comprender y postular otro modo de ver el contexto situado y sus emergencias, contradicciones y azares.

En su texto *Walter Benjamin, el ángelus novus como alegoría de la Historia*, Melero Martínez y Blanco Mayor (1991) permiten caracterizar el tipo de abordaje que dará el investigador desde la perspectiva del *flâneur*.

Para efectos de esta mirada a la arquitectura, no habrá en el acercamiento colar una intencionalidad, ya que para que este acercamiento sea auténtico, debe ser una clara ruptura con la voluntad de reconocimiento, lo que abunda no son los criterios prefijados, sino la puerta abierta a las manifestaciones que emerjan en el recorrido. En este recorrido el paseante buscará en los instantes y los rostros, experiencias de aura y de choque que le sustraigan de la inmovilidad en la que se puede habitar y pueda despertar una penosa elaboración. Para ello se hace necesario, entre otras particularidades, que quien indague en la arquitectura escolar, procure una ausencia de presión sobre el objeto derivada del sujeto, ya que solo se percibe aquello que se constituye como enigmático.

Foucault, como se cita en Restrepo (2008), afirma que desde esta perspectiva, se trata de «remover una falsa evidencia, de mostrar su precariedad, de hacer aparecer no su arbitrariedad, sino la compleja vinculación

con unos procesos históricos múltiples y, en muchos casos, recientes» (p. 20). Esta toma de distancia implica la necesaria des-familiarización de lo que acontece, la superación de lo obvio, de lo cotidiano, de lo común, lo corriente, lo pasajero que se torna en la actualidad como «cáscara vacía» sin contenido sustancial, haciendo posible la emergencia de los acontecimientos que pasan desapercibidos e inmóviles. El proceso de acercamiento a los acontecimientos (los eventos), dotaría de otros contenidos, otros enunciados, otros discursos referidos a lo que acontece haciendo emerger problemáticas de contexto que habían permanecido opacados, borrados e incluso ocultados.

Asumir esta perspectiva, permite identificar en este «acontecimiento» una crítica a lo que se considera como dado, como linealidad histórica, como estable logrando visibilizar su importancia, su amplitud temporal, su capacidad de producir efectos, irrupciones en otras dinámicas e incluso en otros acontecimientos. Habría que entender el acontecimiento de manera relacional, situarlo, incluso si es posible deshacerlo, rehacerlo y determinar en lo posible las relaciones con otros eventos. Tal análisis implicaría también detectar cómo un determinado acontecimiento se constituye, en qué medida modifica las relaciones entre actores y espacio, contrapone o una fractura a constantes históricas. «Allí donde nos sentimos bastante tentados a una constante histórica una característica antropológica inmediata o también a una evidencia que se impone manera igual para todos se trata de hacer surgir una singularidad» (Foucault, 1982, p. 61, citado por Restrepo, 2008, p. 117).

La forma en que delineamos un acontecimiento definirá en parte las preguntas que ese mismo acontecimiento genere, siendo posible incluso la producción de novedosas problematizaciones dentro de un contexto. Por tal razón, ante la presencia de un acontecimiento, se acudirá a la entrevista de los actores que tuvieron incidencia en su constitución, manifestación o afectación. Restrepo (2008) indica que:

La eventualización como sospecha radical y lucha permanente sobre los conceptos y supuestos que tienden a tomarse como evidentes y que en general se mantienen fuera de examen, implica un procedimiento de acercamiento cauteloso a otros horizontes

de historicidad y a los propios buscando entender en sus singulares amarres un suceso, es decir un acontecimiento o serie de sucesos (111 y ss.).

Comprender la eventualización como alternativa para re- visar esos acontecimientos como parte del contexto, como revitalizador de las relaciones que se constituyen en un determinado escenario, esto es eventualizar, implicaría a su vez descubrir cómo la vida cotidiana del entramado escolar, está íntimamente afectada por las relaciones de poder, por discursos que hacen ver de un modo lo que acontece y por dispositivos que reproducen un estado de cosas.

El contexto: como reconocimiento de lo diverso

Para ampliar un poco la formulación de una metodología que permita incursionar en la arquitectura escolar contemporánea, conviene precisar una de las aristas fundamentales del prisma metodológico del contextualismo radical, es decir, el contexto.

Un contexto aquí no se refiere solo a un fragmento de espacio y tiempo aislado, sino a un complejo y en ocasiones contradictorio conjunto de relaciones existentes entre espacios y contrasespacios en los cuales se constituye la dinámica de lo educativo, discursos céntricos y periféricos, que en relaciones armoniosas y a la vez conflictivas, redefinen los discursos de verdad que tienen su asidero en lo escolar y contra-escolar, actores que desde la frontera y de manera directa en ocasiones, generan tensiones y colisiones respecto a las formas de construcción de subjetividad. Así mismo, este contexto incluye factores de orden simbólico e instituido que hacen posibles las tramas relacionales al interior de la escuela.

En tal sentido, una de las estrategias metodológicas a la hora de hacer una lectura de la dinámica escolar o social, consistirá en realizar un acercamiento cartográfico al contexto en el cual se sitúa la investigación o la reflexión, analizando entre otros aspectos, cómo este se ha constituido; trazar líneas y delinear conexiones; mapear las relaciones entre factores, conceptos, singularidades, realidades, conductas de actores, ubicando históricamente su devenir y las conexiones que de ello se derivan.

Hacer lectura del contexto implica, en palabras de Almanza-Hernández (2008), un modo, una forma de intervenir en el mundo sin perder sus vínculos con la academia. Es decir, ejercer todo el nivel de exigencia y rigor intelectual y académico, «pero tomando distancia de ciertas posturas que asumen la elaboración teórica como “objeto de veneración” en sí misma, es decir, como fin último» (p. 138).

Consiste además en una convocatoria permanente a intervenir desde las tramas derivadas de las relaciones de poder en sus objetos, los sujetos, en la media que su teoría y su método están en cierto grado permeados por las dinámicas y características del contexto y de la coyuntura histórica en que se está produciendo. El contexto no es un marco, es el escenario de múltiples posibilidades y tensiones valóricas, es el terreno de las articulaciones.

Colisiones: zonas de contacto e hibridación

Hacer investigación en educación o al interior de las prácticas sociales, implica no solo el reconocimiento de las particularidades de los contextos, sino a su vez, la identificación de las colisiones generadas en zonas de contacto entre las formas de normalización existentes en dichos escenarios y las anomalías que como dispositivo de fuga hacen resistencia por vía de tácticas y estrategias determinadas en las prácticas que allí se desarrollan.

Al interior de la arquitectura escolar se logra evidenciar no solo un proyecto cultural que busca constituir una determinada subjetividad, sino que acude a uno de sus dispositivos, el currículo para lograr tal propósito.

El dispositivo curricular entendido como la red de saberes, técnicas, discursos y prácticas instauradas en el contexto escolar, busca (a veces lo logra) instaurar un proyecto cultural homogenizante produciendo permanentemente los cuerpos. Así lo plantea Bourdieu (1999) quien, siguiendo la postura de Foucault en relación al cuerpo, indica que el cuerpo es una fuerza de producción que no existe como tal, es decir, como relación bio-material, sino que existe en y a través de relaciones de poder, de un sistema político quien otorga cierto espacio al individuo «un espacio donde comportarse, donde adoptar una postura particular, sentarse de una determinada forma o trabajar continuamente» (p. 26).

La inmersión en la arquitectura escolar implica develar no solo las colisiones referidas al cuerpo, también aquellas que se derivan de las arquitecturas, las formas de subjetivación y las luchas resistencias de diversos actores a dichas formas. Implica a su vez, comprender la amplia gama de estrategias que este, el dispositivo curricular utiliza para naturalizar la cultura dominante, así como sus esquemas de representación alrededor del conocimiento, la verdad, el saber, el género, la positividad de escuela, voces y discursos autorizados, el establecimiento de saberes, sentidos de la acción escolar y las formas de silenciamiento a determinadas voces que contrarían la construcción cultural de realidad escolar.

Este dispositivo curricular establece qué se enseña, y cómo se enseña, plantea una organización de la escuela, de sus horarios y de su distribución de tareas, de la adecuación de los cuerpos; delimita los territorios, marca las referencias para componer el currículo que se constituiría en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactorio insatisfactorio, la cultura alta y la baja cultura. Por este dispositivo curricular se han de hallar:

Las líneas atraviesan los umbrales en función de los cuales son estéticas, científicas, políticas... los dispositivos tienen como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición (Deleuze, 1999, p. 157).

Frente a este esquema de producción y reproducción de subjetividad, surgen formas alternativas que de manera provisional son nombradas como prácticas culturales, que a través de tácticas de lucha y resistencia buscan poner en interrogación las formas, los discursos, y las estrategias propias de la positividad, así como su normalización por vía de un conjunto de tácticas de orden diverso.

En este marco se entenderá táctica bajo la premisa de Michel de Certeau (2000), quien indica:

Llamo «táctica» a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como

una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa, fragmentariamente, sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia. No dispone de una base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias. Lo «propio» es una victoria del lugar sobre el tiempo. Al contrario, debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a «coger al vuelo» las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos «ocasiones» (p. 50).

El prisma metodológico del contextualismo radical ha de poner su óptica sobre las colisiones derivadas de la red del dispositivo en tensión con las redes de resistencias y de lucha presentes en las prácticas culturales. Este acercamiento podrá tener algunas preguntas que orienten su análisis, entre ellas: ¿Cómo se manifiesta la táctica y la estrategia en los distintos actores de la arquitectura escolar? ¿Qué cruces se dan entre estas? ¿Cómo formula la táctica sus desplazamientos rápidos e inesperados? ¿De qué manera se responde a la creación de sorpresas, cómo logra escabullirse al control? ¿Qué espacios y contraespacios propician las resistencias y cuáles las positividads? ¿Tiene previsto el dispositivo curricular la respuesta frente a la astucia del débil y sus intromisiones sobre el tiempo?

En esta dimensión del contextualismo radical conviene en las lecturas a la arquitectura escolar, descifrar las líneas del dispositivo: líneas de fuerza, visibilidad, enunciación, sedimentación, fisura, ruptura; incursionar en lo previsible, prescrito, lo planeado, normalizado, diseñado y programado y en las tácticas de resistencia como prácticas de contra poder y micro-resistencia, en ocasiones inesperada, imprevisible, fugaz y sorpresiva, lo atemporal, los inasibles, inaccesibles e incapturables.

Asumir la mirada de un renovado contextualismo radical en sí misma, es una perspectiva que inquieta y mina de manera abierta los lenguajes y los discursos que impiden mirar y nominar de otra manera los contextos, las prácticas y los acontecimientos que circulan en la escuela contemporánea. Es una perspectiva que busca romper con los lugares comunes, con las zonas de certeza, con las técnicas de sujeción y reproducción de un tipo de subjetividad útil al status quo, que defina una nueva semántica del proceso

educativo-formativo y desafíe los espacios de confort que puedan estar esterilizando las transformaciones que demandan de formación real de amplios grupos poblacionales a quienes se les ha mantenido en una relación de dominación del hombre por el hombre, y ante la cual la educación solo la ha reproducido. El contextualismo radical es una clara invitación a constituir una mirada pedagógica transformadora (heterotopedagogía), como praxis revolucionaria (Hincapié García, 2016), a través de la cual «se le haga justicia a una idea emancipada del ser humano» haciéndonos responsables de los pasados no dichos y no representados que habitan el presente histórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almanza-Hernández, R. (2008). Stuart Hall y el descenso a lo «mundano»: Una forma de imaginar y practicar los estudios culturales. *Tabula Rasa*, (8), 133-143.
- Alonso, A. R. (1996). Investigación en la universidad colombiana: Contexto y estrategias. *Nómadas* (5).
- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica (México)*, 28(80), 259–278.
- Bastar, S. G. (2012). *Metodología de la investigación*. Tlalampantla (México): Red Tercer Milenio.
- Benjamín, W. (2006). *El origen del Trauerspiel alemán*. Madrid.
- Benjamín, W. (2012). *El París de Baudelaire*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Berger, S., Galarraga, G. y Valentinuz, S. (2009). Prácticas culturales productivas en escuelas en contexto de exclusión social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (38), 37–53.
- Caloca Lafont, E. (2015). Significados, identidades y estudios culturales: Una introducción al pensamiento de Stuart Hall. *Razón y Palabra*, 19, 1–32.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Quilmes, Argentina: Prometeo.

- Castro, E. (2015). *Espacio escolar y sujetos políticos y experiencias Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Certeau, M. D. (2000). *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer*. México: Cultura Libre.
- Cortés, M. E. y León, M. I. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Ciudad del Carmen (México): Universidad Autónoma del Carmen.
- Cotes, A. M. G. (2017). Formación en espacios no escolares: relatos de jóvenes acerca de sus experiencias en el Parque de los Deseos de Medellín.
- Chawla, D. (2017). Performance y estudios culturales. *Escritanía*, 12(1), 39-43.
- Cruz Vilain, M. A. (2012). Los medios masivos de comunicación y su papel en la construcción y deconstrucción de identidades: apuntes críticos para una reflexión inconclusa. *Bibliotecas: Anales de Investigación*, (8-9), 189-199.
- Deleuze, G. et al. (1999). *Michel Foucault filósofo*. Buenos Aires: Gedisa
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico, las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fuentes, C. (2015). Educación : Praxis & Saber,
- Garzón Martínez, M. T., Cejas, M., Viera, M., Hernández Herse, L. F. y Villegas Mercado, (2014). «Ninguna guerra en mi nombre»: Feminismo y estudios culturales en Latinoamérica. *Nómadas*, 158-173.
- Grossberg, L. (2009). El corazón de los estudios culturales. *Tabula Rasa*, (10), 13-48.
- Grossberg, L. (2012). *Estudios culturales en tiempos futuros*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grossberg, L. (2016). Los estudios culturales como contextualismo radical. *Intervenciones en Estudios Culturales*, 33-44.
- Häbich, G. (1998). Formación en arte y estudios culturales una apuesta. *Nómadas*, 196.

- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas de los estudios culturales*. Quito: Enviñon editores.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hincapié García, A. (2014). Revisiones críticas al concepto de género. Apuntes para la teoría social contemporánea. *Universitas Humanística*, 79(79). Recuperado de <https://doi.org/10.11144/javeriana.uh79.rccg>.
- Hincapié García, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: Los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios*, 13, 257-279.
- Hincapié García, A. (13 de octubre de 2017). Programa de Línea estudios culturales y lenguajes contemporáneos, s. p. Medellín, Colombia.
- Ibáñez, C. L. y Egoscózábal, A. M. (septiembre-diciembre de 2005). Metodología de la investigación en ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas.
- Melero Martínez, J. M. y Blanco Mayor, C. (1991). Walter Benjamin: El ángelus novus como alegoría de la Historia. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (5), 47-67.
- Mays, T. A. (2012). El currículo como dispositivo de encierro y fuga: implicaciones para su interpelación política y cultural. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias*, (18), 51-66.
- Paraskewa, J. (2016). Desterritorializar: Hacia a una teoría curricular itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación*, 30(1), 121-134.
- Portocarrero y Vich. (2010). *En torno a los estudios culturales. Trayectorias, localidades y disputas*. Santiago de Chile: Editorial Arcis.
- Restrepo, E. (2008). Cuestiones de método: «Eventualización» y problematización en Foucault. *Tábula Rasa*, (8), 111-132.
- Restrepo, E. (2011). Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones. *Revista de investigaciones UNAD*, 10(1), 14.

- Restrepo, E. (2017). Estudios culturales: Derroteros y estilos del trabajo intelectual. *Desacatos*, (57), 176.
- Restrepo, E. (2017). Stuart Hall: derroteros y estilos de trabajo intelectual. *Desacatos*, (53), 170-179.
- Rey, D. A. (2010). *Forma lógica y sensibilidad contextual*. (Tesis para optar por el título de magíster en Filosofía). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado el 28 de mayo de 2018, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/2746/1/438291.2010.pdf>
- Runge, A. y Muñoz, D. (2005). Escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Scielo*, 1–20.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Unesco. (2015). Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Recuperado el 30 de mayo de 2018, de <https://es.unesco.org/node/275048>
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2015). *Mapas y herramientas para conocer la escuela*. Córdoba (Argentina): Brujas.

