

2019

Enseñar-Aprender: un guión (-) con pretensiones de transformación

Eugenio Henao Estrada

Colegio Camino de Paz de la ciudad de Medellín (Colombia), eugeniohenao@yahoo.com

Gloria María López Arboleda

Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia), gloriam.lopez@upb.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Henao Estrada, E., y G.M. López Arboleda. (2019). Enseñar-Aprender: un guión (-) con pretensiones de transformación. *Actualidades Pedagógicas*, (74), 1-14. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.1>

This Artículo is brought to you for free and open access by the Revistas Unisalle at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Actualidades Pedagógicas* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Enseñar-Aprender: un guión (-) con pretensiones de transformación¹

Eugenio Henao Estrada² / Gloria María López Arboleda³

Recibido: 11 de noviembre 2018. **Aprobado:** 17 de julio de 2019. **Versión Online First:** 31 de octubre de 2019

Cómo citar este artículo: Henao Estrada, E., y López Arboleda, G.M. (2019). Enseñar-Aprender: un guion (-) con pretensiones de transformación. *Actualidades Pedagógicas*, (74), XX-XX. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.1>

Resumen

El artículo de reflexión resultado de investigación aborda conceptos ya conocidos como enseñanza-aprendizaje; sin embargo, lejos de querer polemizar reiterativamente, se aboga por una relación fluida y continua, que invita al uso del guión (-) en vez de la 'y', la cual viene siendo aceptada en los últimos tiempos como referencia fundamental de que enseñar y aprender son dos procesos independientes, por lo menos, en tiempos de realización. Se presentan procesos que, en realidad, son un todo continuo, recurriendo a la figura de la banda de Moebius, como argumento que explica la forma en que dos procesos diferentes pueden ser entendidos como prolongaciones el uno del otro, es decir, la otredad como mismidad, pudiendo explicar así, la aparente paradoja de que mientras enseño al otro, me enseñó a mí y mientras aprendo del otro, el otro aprende de mí, en un solo tiempo: el del encuentro. La investigación que soporta estos hallazgos, se desarrolla con un enfoque cualitativo, a través del estudio de casos múltiples, acudiendo a la comparación constante. Se concluye, por ahora, que la educación, como proceso que permite la transformación, requiere sujetos maestros y sujetos estudiantes que la comprendan como formadora desde la enseñanza-aprendizaje, antes que informadora desde la enseñanza y el aprendizaje.


Palabras clave: enseñanza; aprendizaje; encuentro; maestro; estudiante; formación

¹ El guion con una doble acepción, por un lado, la figura lingüística que une, y, de otro, el guion utilizado en teatro como un derrotero, que indica a sus actores un camino a seguir

² Colegio Camino de Paz de la ciudad de Medellín (Colombia)

✉ eugeniohenao@yahoo.com  <https://orcid.org/0000-0002-9967-1140>.

³ Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia)

✉ gloriam.lopez@upb.edu.co  <https://orcid.org/0000-0002-3548-0177>.

ENSEÑAR Y APRENDER COMO DOS PROCESOS DIFERENTES O SOBRE UN SOLILOQUIO EN DESENCUENTRO⁴

“Si el maestro quiere que el alumno aprenda, debe abstenerse de enseñar”

(Roger Cousinet, 1950, citado en Meirieu, 1998, p. 75)

Autores como Phillippe Meirieu (1998), han argumentado que la enseñanza y el aprendizaje son dos actividades completamente diferenciadas, y por tanto se presentan en momentos diferentes, es decir, no se dan en simultáneo, por ello, debe hablarse de enseñanza y aprendizaje (con ‘y’) y no de enseñanza-aprendizaje (con guion), de ahí que se afirme que la acción de enseñar y la de aprender precisan las antípodas de la pedagogía (Meirieu, 1991, citado en Zambrano, 2009).

Meirieu (1998) plantea que enseñar es presentar de manera ordenada algo que se aprendió de manera aleatoria, por tanto, la información transmitida siempre son elaboraciones a posteriori. Asegura, además, que es un “acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (Meirieu, 1998, p. 81), refiriéndose a que el acto de enseñar no puede ir más allá de acompañar y ofrecer los medios para que el otro decida aprender (Meirieu, 1998). Las preguntas en este punto son: ¿qué es lo que se enseña?, ¿conocimientos?, ¿saberes fundacionales de lo humano?, ¿se es consciente de lo que se enseña?; si durante el acto de enseñar, el otro decide aprender algo diferente a lo que quien enseña tiene calculado, ¿ese aprendizaje se considera un proceso educativo y pedagógico? Porque si solo tiene el carácter de educativo lo que fue previamente elegido como enseñable, entonces Freud (1925b) tiene razón cuando afirma que la educación es un imposible.

En este orden de ideas, el propio Meirieu (1998) invita a reconocer que la enseñanza nunca puede ser igual para todos y asegura que no puede ser una “duplicación de idénticos” (p. 77), pues esta, como se mencionó, es una elaboración, que cada sujeto decidirá o no, articular a su proyecto según la percepción que tenga de la aportación que le represente. Es decir, el otro es un ser autónomo de aprender lo que elige y, en tanto una decisión, es completamente imprevisible, nadie puede tomarla por otro, o como muy bellamente lo expresa el teórico: “aunque a veces quizá haya que renunciar a enseñar, no hay que renunciar nunca a ‘hacer aprender’” (Meirieu, 1998, p. 77).

De este modo, el desencuentro entre enseñar y aprender radica en que la primera es la decisión de un individuo sobre el otro, en cuanto a lo que este va a aprender, mientras que el segundo, se entiende como un proceso, aunque sea inconsciente, enmarcado en la decisión de un sujeto. Lo anterior, invita a considerar que la práctica del maestro se centre en variar las estrategias de enseñanza, con el fin de que los sujetos encuentren su propia estrategia de aprendizaje (Meirieu, 1987).

Ahora bien, es justamente por la comprensión anterior, que Meirieu (1998) retoma la frase de Rousseau (1762):

“el pedagogo lo hace todo sin hacer nada”(Rousseau, 1762 citado en Meirieu, 1998, p. 104), para explicar que el educador debe ofrecer todo para la educación del otro, menos actuar directamente sobre él, buscando que el sujeto lo haga por su cuenta, pues de lo contrario no tendría en él un efecto duradero ni

⁴ Derivado de la investigación “Los riesgos de la lectura muda y la analgesia del cuerpo olvidado: investigación a propósito de la relación existente entre la adquisición de la lectura y la manifestación de conductas agresivas en niños de un colegio de la ciudad de Medellín”, la cual fue realizada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, a quien los autores extienden su agradecimiento. La tesis de maestría recibió grado honorífico en el 2018. Este escrito vincula y desarrolla en formato artículo las ideas expuestas en el capítulo 4 del libro: “Los riesgos de la lectura muda y la analgesia del cuerpo olvidado. Nuevas comprensiones en torno a la lectura y la enseñanza-aprendizaje”, que estará disponible al público a mediados de octubre de 2019, y que será publicado por la Editorial de la Universidad Pontificia Bolivariana.

aportaría nada a la elaboración de su proyecto, ya que sin su voluntad no sería posible; también, advierte el autor que no es fácil renunciar cuando se está convencido de que se posee no solo lo mejor para el otro, sino los mejores medios para ofrecérselo, y en ello, asegura, reside la diferencia fundamental entre “la fabricación de un objeto y la formación de una persona” (Meirieu, 1998, p. 105).

Enseñar y aprender, al entenderse como dos procesos diferentes, se desdibujan en un soliloquio en desencuentro, que deja a la enseñanza como un acto que atenta contra la libertad, en la medida que se suspende el deseo y limita la opinión al mostrar una única manera de aprender (la de quien enseña), mientras que aprender será materializar la libertad bajo la decisión de qué y cómo aprenderlo (Meirieu, 1991, citado en Zambrano, 2009). ¿Habrá posibilidad de que ambos procesos se encuentren en una conversación ‘unida’ por un guion? A continuación, unas ideas para considerar.

ACÁPITE UNO. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: ¿POR QUÉ UN GUIÓN (-)?

Dependencia ontológica

Al pensar una ‘y’, gráficamente podría imaginársele como un signo constituido por dos guiones (-); y dos guiones, a su vez, al reconfigurarlos con otra distribución pueden conformar un igual (=). Este juego con los signos nos lleva a pensar distintas formas de leer una situación, pues finalmente, estos no son más que representaciones gráficas de la realidad, y por ende ayudan en su comprensión.

En este orden de ideas, en la relación entre enseñanza y aprendizaje solo bastaría con descomponer la ‘y’ en sus dos guiones para formar la relación: enseñanza = aprendizaje, o lo que sería lo mismo: enseñanza-aprendizaje; basta, con solo ubicar ambos guiones uno detrás del otro. Este pequeño cambio de tan solo dos líneas, transforma dos procesos separados en el tiempo en un proceso simultáneo, dos momentos diferentes en un todo unitario, una relación causal en una ontológica (Febsternacher, 1986, citado en Llumiguano, 2014).

Para definir esta relación el citado autor, utiliza como ejemplo las palabras correr y ganar, donde quien corre busca ganar, pero no necesariamente quien corre gana, esto es lo que el autor define como ‘dependencia ontológica’ (Febsternacher, 1986, citado en Llumiguano, 2014); del mismo modo, entre enseñar y aprender hay una relación estrecha pero no causal, pues lo que se pretende enseñar no necesariamente es lo que se aprende y no sería lícito pensar que eso aprendido sea menos relevante que lo que se pretendía enseñar.

Este artículo comparte la idea de Febsternacher (citado en Llumiguano, 2014) de que la relación entre enseñanza-aprendizaje no es causal, sino de ‘dependencia ontológica’ (p. 1), pero se aleja de su idea de que ambos procesos pueden darse de manera separada, como lo sugiere también Meirieu (1998), entendiéndolo más bien en un solo tiempo. La cuestión, como se propone en este escrito, es que no necesariamente se corresponden los contenidos enseñados con los aprendizajes obtenidos, lo cual es muy distinto a decir que no hubo aprendizaje y, por tanto, tampoco enseñanza. Por ejemplo, mientras un maestro enseña un tema de matemáticas, las preguntas de sus estudiantes pueden llevarlos a encontrar la respuesta a una vieja pregunta formulada en otro momento sobre un distinto tema; o bien, llevarlo a clarificar cierto tema que no acababa de comprender; incluso, podría permitirle descubrir nuevas formas de comprender uno o varios asuntos, ampliando su horizonte conceptual. Ahora bien, lo que es fundamental es que para que este proceso de decidir aprender algo se materialice, debe existir interacción con el otro, lo que Larrosa (2006) llama ‘experiencia’, “eso que me pasa” (p. 45), tanto para un aprendizaje conceptual como para uno existencial. Es importante aclarar, que la práctica pedagógica entendida de esta manera no es completamente controlada, es decir, siempre habrá algo que escape frente a lo que planea enseñar uno, y lo que decide aprender otro.

En concordancia con lo anterior, el aprendizaje no tiene un tiempo de inicio conocido (idea que se desarrollará más adelante), así como tampoco se conoce en qué momento aparecerá una información que el otro decide

apropiar para sí. Lo anterior, implica que la enseñanza-aprendizaje no está ligada de manera inmodificable a los conceptos maestro-estudiante, pues también son independientes de ellos, oscilando de un rol a otro libremente. De este modo, el maestro aprende del estudiante mientras relata lo que enseña, cuando recibe devoluciones sobre lo que plantea, o bien, cuando resuelve preguntas, pues mínimamente está aprendiendo a enseñar, como afirma Meirieu (1998) “educar es un ‘acto’ nunca acabado” (p. 81). Por su parte, y dentro de la misma lógica, los estudiantes están enseñando muchas cosas mientras aprenden. Es necesario pues, comprender la pedagogía como un saber en diálogo, enmarcado dentro de la complejidad humana, que más que la transmisión de conocimientos, debe, como ya se mencionó, tocar y permitir ser tocado; en fin, una relación educativa que se da en simultáneo entre dos sujetos, y por ello en el presente texto se piensa lingüísticamente mediada por un guión (-).

En suma, esta libertad de no correspondencia entre lo que se planea enseñar y la decisión de los contenidos a aprender, así como la libertad de funciones entre los roles maestro-estudiante, son los que en este escrito se conciben como una relación de dependencia ontológica, distinta a una relación de causa efecto, por lo demás, bastante generalizada.

La banda de Moebius⁵ o el proceso que no termina

Una definición clara y detallada de esta figura topológica, se encuentra en el texto “La banda de Moebius” de Jaime Carmona (2015) cuando explica: “La Banda de Moebius es una figura de la topología, —que es una rama de las matemáticas— dedicada al estudio de aquellas propiedades de los cuerpos geométricos que permanecen inalteradas por transformaciones continuas” (p. 1). Además, el autor aclara que el ser humano habita dos mundos: uno físico, químico y biológico, y otro lingüístico. Por tanto, al ser el lenguaje una construcción social con el otro, asegura que “en la relación con el lenguaje el sujeto es creador y creado, transformador y transformado, determinador y determinado” (Carmona, 2015, p. 3), o como se empleará frecuentemente en el presente artículo: educador y educado, enseñante y enseñado, aprendiente y aprendido, tocante y tocado, ya que como lo explica Carmona:

[...] el sujeto es al mismo tiempo sujeto y objeto en el sentido gramatical de estas palabras: es el que realiza la acción y sobre el que recae la acción realizada [...]; lo otro es lo que no soy yo y en otro sentido podemos decir “yo soy otro”. (2015, p. 3).

Muy bellamente lo define Walter Ong (2006) cuando habla de la comunicación humana: “En cierto modo, tengo que encontrarme de antemano dentro de la mente del otro para poder entrar con mi mensaje, y él o ella deben estar dentro de la mía” (p. 171).

Esta mirada de la subjetividad, plantea un sujeto que no es una esencia inmutable y que al contrario propone a un ser humano en el que confluyen múltiples roles (Carmona, 2015), por ejemplo, un sujeto maestro-estudiante que oscila continuamente en sus roles de enseñar-aprender, es decir, los roles de maestro y de estudiante desligados de las funciones de enseñar y de aprender, pues, como se mencionó, el sujeto es al mismo tiempo sujeto y objeto (Carmona, 2015), tesis que acompañará, a lo largo del presente escrito, la argumentación de la importancia del guión (-) entre enseñanza-aprendizaje.

Se comprende entonces, que la metáfora utilizada de la banda de Moebius, sirve para representar un guion (-) extendido que permite decir, una vez más, que la enseñanza-aprendizaje es un proceso continuado,

⁵ Banda de *Möbius* (Moebius, en castellano), fue descubierta de forma independiente por los matemáticos alemanes August Ferdinand Möbius y Johann Benedict Listing en 1858. La banda es una superficie que “tiene una sola cara y una sola orilla, y si se la corta transversalmente no da dos. De hecho —y metafóricamente—, la banda o cinta de Moebius no es sino la frontera de un agujero que, curiosamente, da dimensiones espaciotemporales para la significación de lo propiamente humano” (Frigerio, 2012, p. 11). Frontera se entiende desde la perspectiva griega como aquello a partir de donde algo comienza a ser lo que es, o lo que puede (o quiere) ser.

diferenciado solo en lo que históricamente hemos comprendido como sus fines y propósitos, pero en continua conversación como parte de la experiencia del sujeto de la educación, es decir, todo sujeto.

La lingüística como apoyo para comprender el intringulis de la cuestión

Para Larrosa (2002) no usamos el lenguaje, sino que estamos contruidos de lenguaje. Se propone una lengua no para tener la verdad de las cosas, sino para que permita vivir el mundo y elaborar con otros el sentido de lo que nos pasa (Larrosa, 2002); en ese orden de ideas, la experiencia educativa, como toda experiencia humana, está atravesada por el lenguaje, he ahí la importancia de apoyarse en la lingüística.

Por ello, con el fin de seguir sustentando la tesis hasta aquí expuesta, se proponen tres conceptos lingüísticos para lograr lo dicho: el guion (-), el retruécano⁶ y la paradoja, (García, 2014). De esta forma, el guion (-) es utilizado con frecuencia en textos filosóficos para denotar dos palabras como un todo unitario, mientras que se puede usar lo paradójico del retruécano: “enseñar aprendiendo para aprender enseñando”, con el fin de visibilizar su inserción por fuera de una lógica de causa-efecto.

Esta paradoja implícita en el retruécano como figura literaria, ayuda a simbolizar la manera en que un sujeto-maestro es un continuo con un sujeto-estudiante; de igual modo simboliza la relación enseñanza-aprendizaje como dos opuestos que hacen parte de un todo. Se acudirá a la topología de la banda de Moebius, señalada anteriormente, para explicar cómo es posible que un sujeto enseñando aprenda y aprendiendo enseñe, ya que cuando enseña termina de comprender asuntos que no tenía muy claros, y justamente en la interacción con el otro va construyendo, como se ha dicho, no solo desde lo conceptual, sino principalmente desde lo existencial, pues de acuerdo a autores como Larrosa (2002) y Meirieu (1998), esta segunda dimensión es propia no solo de la educación, sino también de la pedagogía.

De otro lado, resulta interesante que el significante ‘formación’, asociado a formar, es decir, “hacer o componer el todo del cual son partes” (Diccionario de la Lengua Española —RAE—, 2017), sea sinónimo de aprendizaje y de enseñanza, pues esto es justamente lo que sucede entre enseñanza-aprendizaje, sus sinónimos, se conforman como un todo en total coherencia según lo ilustra el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2017), para el cual aprender, en algún momento fue sinónimo de enseñar, es decir enseñar = aprender, pues entre las distintas acepciones de aprender, hay una en desuso que dicta: “Aprender: tr. desus. Enseñar, transmitir unos conocimientos” (RAE, 2017). Así pues, semánticamente, enseñanza y aprendizaje han sido sinónimos y a la vez antónimos, lo imposible hecho posibilidad, y con esta idea aparece nuevamente la paradoja que solo encuentra explicación bajo la figura de Moebius, la cual muestra, cómo dos opuestos pueden convertirse en lo mismo, haciendo parte de un continuo en el que oscilan permanentemente.

Los roles de quien enseña y de quien aprende

Habiendo precisado estas cuestiones, podemos indicar que un maestro carga con un supuesto saber para enseñar, que en realidad es un saber inconsciente, pues termina enseñando lo que no sabe que enseña, en realidad, enseñar es imposible pues nadie tiene la capacidad de intervenir en lo que el otro decide aprender, o sea, hay un enseñar inconsciente⁷, entendiendo enseñar como la propiciación de espacios adecuados y la

⁶ “Repetición de las mismas palabras de una oración, pero en orden diverso” (Müller, 1994, p. 37).

⁷ Tomando la definición de inconsciente del psicoanalista Jacques Lacan (1977):

[...] es pensable que se piense en las cosas sin pesarlas, basta para eso con las palabras. Las palabras dan cuerpo. Lo que en absoluto quiere decir que se comprenda nada en ellas. El inconsciente consiste en eso: en que nos guían palabras de las que no comprendemos nada (párr. 26).

disposición de un modelo de identificación, que posibilita que el otro aprenda, aunque quien enseña no tiene la menor idea de qué, cómo, cuándo ni dónde surgieron esos aprendizajes, que por lo demás, no son solo conceptuales, incluso, son principalmente existenciales. De ahí, que cada maestro influya de maneras distintas, tanto positivas como negativas, y sin ningún control, en sus estudiantes, al punto que cuando se le interroga por la manera en que logra cierto éxito escolar sobre sus educandos, no sabe qué responder, solo sabe que le funciona, aunque no tiene ni idea de cómo explicarlo a sus desconsolados colegas, que esperan de él la fórmula secreta.

Así mismo, quienes desempeñan el rol de educandos asisten con la supuesta intención de aprender ciertas cosas, aunque en muchas ocasiones terminan aprendiendo otras, o dicho de manera más adecuada, deciden aprender otras; incluso, pueden obtener aprendizajes más significativos de un compañero, del portero del colegio o de una historia de un tercero narrada por alguien cercano, antes que de quien desempeña en el momento el rol de educador; pues bien, una de las tesis del presente escrito es que todos desempeñan tanto el rol de maestro como el de estudiante continua e incesantemente, pues enseñar-aprender no son actividades exclusivas de una profesión u oficio, sino una experiencia de encuentro entre dos sujetos, y ello no se restringe a un aula de clase.

Entendida de esta manera, la educación es un diálogo entre dos sujetos, donde ambos preguntan-responden⁸, donde ambos enseñan-aprenden a través del encuentro con el otro, un encuentro educativo que para poder ser llamado así debe ser una experiencia que posibilite que algo los toque (Larrosa, 2006). De ahí que el presente texto proponga el guión (-) como la manera de escribirlo, pues maestro-estudiante simboliza una relación entre dos sujetos que se tocan y son tocados, ya que la 'y' muestra a dos sujetos que ni lingüística ni simbólicamente se tocan, por tanto, en la realidad tampoco lo hacen. De igual modo, sucede cuando se escribe enseñanza-aprendizaje, pues al reemplazar la 'y' por el guión (-), ya no se está hablando de dos actividades, sino de una experiencia educativa que simbólica y lingüísticamente toca y es tocada.

Es decir, esta imagen del maestro que no se encuentra con la enseñanza, del estudiante que no se encuentra con el aprendizaje, de la enseñanza que no se encuentra con el aprendizaje o del maestro que no se encuentra con el estudiante, recuerdan la figura de la asíntota⁹ que representa la imposibilidad del encuentro, tal y como intentan imponerlo algunos a la pedagogía, pues para que pueda haber enseñanza-aprendizaje se requiere fluidez, sin fronteras entre lo interno y lo externo, entre los opuestos que son un continuo; se requiere entender la educación y la pedagogía no como la transmisión de conocimientos, sino como experiencias que pasan por el cuerpo y que como dice Larrosa (2006) les llega, los toca, una experiencia donde se comparten temas fundacionales para la vida, más allá del saber, y que no son unidireccionales, es decir, no solo el maestro toca al estudiante, también sucede lo inverso, pues tanto física como lingüísticamente es imposible tocar sin ser tocado en simultáneo. Así pues, si se intenta simbolizar esta experiencia a través del lenguaje que somos, se escribiría: tocar-tocado, no tocar y tocado, pues la experiencia se da en un tiempo y no en dos, lo mismo sucede con la experiencia de enseñar-aprender.

Al respecto, Freire (1975) plantea algo muy profundo: invita a abolir los roles de educando y educador y cambiarlos por un educando-educador con un educador-educando, es decir que parte de la premisa de que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión” (p. 3).

De otro lado, Freud, ubica el saber inconsciente como saber no sabido, pero, del que se es responsable, diferente de la significación vulgar del término saber cómo conocimiento a disposición del yo. Freud afirma la coexistencia de un conocimiento consciente con un no saber (Ujidos, 2015).

⁸ Partiendo de la estructura de diálogo como pregunta-respuesta propuesta por Gadamer (1998).

⁹ “Línea recta que, prolongada indefinidamente, se acerca de continuo a una curva, sin llegar nunca a encontrarla” (RAE, 2017).

El tiempo del aprendizaje, el tiempo del sujeto

Cabe anotar, que tanto la relación aprender-enseñar, así como el lenguaje mismo son infinitos (Bassols, 2010), por lo que el sujeto se inserta en ellos sin un punto de inicio y sin un final. Es por ello, que rastrear cuál fue el primer aprendizaje-enseñanza que tuvimos es del orden de lo imposible, porque desde siempre han estado ahí, nacimos insertos en ellos, como nacimos insertos en el lenguaje (Gadamer, 1998).

Tal vez, la dificultad radica en que no se aprende lo que el maestro demanda, sino lo que el estudiante desea, y estas dos cosas no siempre confluyen; de allí, la pretendida intención de enmarcar la enseñanza y el aprendizaje en tiempos bien delimitados, sistemáticos y planificados, desconociendo el continuo proceso fluido, constante y atemporal que escapa a la planificación en la doble vía: enseñanza-aprendizaje. Así, todo maestro es estudiante y todo estudiante es maestro, configurándose como maestro-estudiante y desconociendo en qué punto se pasa del uno al otro en esta relación infinita. Al fin y al cabo, ¿quién puede determinar cuándo se inserta un sujeto en su primer aprendizaje?, ¿cómo determinar si en los aprendizajes previos con que llega un estudiante a un curso se encuentra la respuesta a algo que ha estado buscando un maestro?, ¿cuál es el principio y el fin de un aprendizaje, para que permita reconocer donde comienza el rol de quien enseña y el rol de quien aprende?

“El problema reside en que, como inicio y como comienzo, el tiempo de la educación, que no es cronometrable ni programable, tampoco es del todo pensable” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 238); pero, ¿podemos todavía pensar la ‘verdad’ de la educación desde esa experiencia primordial? La cuestión determinante es: ¿se aprende a comenzar?, ¿es posible un aprendizaje del comienzo si, como acaecimiento, el comienzo tiene la forma de un presente intempestivo, la figura misma de lo sorprendente y del instante? Desde la mentalidad moderna se diría: un mundo ordenado es aquel que sabe con seguridad (sin ambivalencia ni incertidumbre) cómo continuar. Desde el lenguaje de la experiencia se dice: incipere no discitur (Bárcena et al., 2006, p. 239), “no se aprenden los comienzos”. ¿No se aprenden o no se enseñan?, ¿se dicen o simplemente se muestran? Porque aprender significa reconocer que hay un tiempo (el “después”) en el que sabemos lo que en un cierto ‘antes’ ignorábamos. Solo que en ese tiempo posterior no alcanzamos a recordar en qué instante aprendimos lo que ahora creemos saber (Bárcena et al., 2006).

Ahora bien, la pregunta sobre enseñar conocimientos ‘útiles’ al individuo o dar sentido a la formación a través de cuestionamientos fundacionales para el sujeto, plantea cuestiones relevantes para la discusión que se viene desarrollando.

Meirieu (1998) plantea que muchos de los conocimientos de la escuela no motivan a los niños, quienes siempre sospechan que esta les ofrece “mercancías no del todo en buen estado o difícilmente utilizables” (p. 83). El teórico resalta la diferencia entre sentido y utilidad sustentándose en Claude Lévi-Strauss (1962): “Las cosas no son conocidas por cuanto que son útiles; son declaradas útiles o interesantes porque ya son conocidas” (p. 15), y agrega Meirieu (1998) “Y, ¿qué hace que sean conocidas, sino el hecho de que tienen que ver con interrogantes esenciales que nos constituyen en nuestra humanidad?” (p. 83). En síntesis, las cosas se aprenden en tanto son significativas para el sujeto, y en este sentido, lo más significativo no es la información, que incluso puede consultarse sin necesidad de mediación con el otro, sino el aprendizaje de saberes existenciales que inexorablemente están mediados por la relación con el otro que soy yo (Carmona, 2015). Esa relación formativa incluye una enseñanza-aprendizaje, en tanto ambos se disponen y ambos se interesan, por tanto, ambos enseñan y ambos aprenden; así las cosas, el presente escrito no concibe la razón de ser de la educación desde la enseñanza de conocimientos, sino como la formación a través de cuestionamientos fundacionales del sujeto, que no encuentran respuesta en la lengua del conocimiento técnico-científico, sino en el lenguaje, en el encuentro con el otro, de allí que el acto educativo de enseñanza-aprendizaje en tanto encuentro y experiencia, se proponga escrito con un guión (-).

Enseñar, un imposible con posibilidades

Este origen nebuloso del proceso de enseñanza-aprendizaje deja entrever que en él hay una pieza que falta. Ya Freud nos advertía de la imposibilidad de educar en el prólogo escrito a August Aichhorn:

Nada extraño tenía, pues, la esperanza de que la labor psicoanalítica en el niño fuese provechosa para la actividad pedagógica, que lo guía, lo estimula y lo encauza en su camino a la madurez. Mi aporte personal a esta aplicación del psicoanálisis ha sido muy escaso. Desde un principio hice mío el dicho de las tres profesiones imposibles: —educar, curar, gobernar— y, por otra parte, la segunda de ellas me tenía suficientemente embargado. Mas esto no me impide reconocer el alto valor social que puede reclamar la labor de mis amigos pedagogos. (1925b, p. 162).

De este modo, la impotencia de la pedagogía, se estrella con la omnipotencia humana de pretender controlarlo todo, negando sus límites y enmarcándose dentro de lo imposible, lo cual trae como consecuencia sufrimiento, tanto a quien pretende enseñar como a quien pretende aprender; ya nos advierte de ello la antropóloga francesa Michéle Petit (2000), muy familiarizada con las profundidades del psiquismo, frente a la necesidad de enseñar:

Por supuesto, ese sueño de omnipotencia es el reverso de un sentimiento de impotencia, y detrás de ese título se oye también un lamento, una letanía: ellos ya no leen, cómo hacer para que lean, traten de darnos recetas para que por fin podamos dominar a esos lectores inasibles. (párr. 18).

Quizá, con la utilización de la ‘y’ entre enseñanza y aprendizaje, se pretenda instaurar una separación entre el que enseña y el que aprende, pues como también señala Petit, en otro de sus textos, “hay un temor de salirse de sí para ir hacia el otro y ambos formar una sola cosa” (Petit, 1999, citado en González y Ortiz, 2005, párr. 4), justamente esa cosa que es la fusión, entre dos sujetos, de la que nos da cuenta el guión (-).

En este sentido, Mora (1991) asegura que “la imposibilidad de la educación no se encuentra en la misma sino en el sujeto” (p. 2); quizá, más bien deba decirse: la imposibilidad no está en la educación, sino en el deseo del sujeto, tanto en el deseo de lo que quiere enseñar el que enseña, como en el deseo de lo que no quiere aprender el que aprende.

Desde ahí, podría pensarse que lo que se enmarca dentro de lo imposible no es la educación, sino la pedagogía¹⁰, entendida como la transmisión de solo conocimientos puntuales y de los que el sujeto que aprende no desea saber, pues mientras haya demanda y deseo se puede enseñar-aprender, y estas condiciones sine qua non están presentes en la mayoría de actividades educativas, mientras que difícilmente se encuentran en las pedagógicas, que normalmente se remiten al currículo y son impuestas. Esta imposibilidad de la pedagogía puede sintetizarse en la frase de Comenio (1998): “Enseña todo a todos” (p. 24), pero, no todos los sujetos tienen interés en todos los temas y pretender enseñar lo que no se desea aprender es un imposible.

Ahora bien, una “pedagogía del tacto” (Bárcena et al., 2006), comprendida como una experiencia que permite que al otro le pasen cosas que tocan lo esencial en la existencia del sujeto, y sin la pretendida imposibilidad de controlar lo que el otro aprende, no solo es una pedagogía posible, sino incluso, inevitable. A manera de ejemplo, el aforismo de Lacan (citado en Posada, 1998) “no hay relación sexual” (p. 1), indica que el encuentro sexual es un desencuentro entre dos sujetos que gozan distinto, aunque compartan el acto sexual; por tanto, no es un problema de pareja; de este modo, el abordaje que pretende la sexología pasa por lo imposible. El aforismo de Lacan sirve para ilustrar cómo también la pedagogía es un desencuentro entre dos sujetos que confluyen en el acto de enseñanza y aprendizaje, enmarcado por lo imposible, en la medida que ambos sujetos

¹⁰ Los autores saben que la definición de pedagogía no se ajusta solamente a esta idea; esta se usa particularmente para lo que se quiere argumentar en el escrito.

desean distinto por más que compartan el acto educativo. En este orden de ideas, la relación sexual no se puede aprehender y la relación pedagógica no se puede aprender.

En conclusión, la educación y la pedagogía no solo son posibles, son inevitables. La afirmación anterior invita a que se replanteen las concepciones de maestro, de enseñar, de lo que se debe enseñar (entendiendo enseñar como un disponerse para el otro), y de la función de la educación desde un horizonte diferente, ya que siempre escapará algo de lo que se pretenda enseñar o aprender, y allí radica la importancia de entender la enseñanza-aprendizaje como un fluir y no como un proceso causal, que como se ha explicado a lo largo de este texto, está más allá de la transmisión de información.

ACÁPITE DOS. EL DESAFÍO PEDAGÓGICO SUPREMO O SOBRE ENSEÑAR-APRENDER EN LA VIDA Y SOBRE LA VIDA

Meirieu (1998) al igual que Larrosa (2002) afirman que los saberes deben surgir como respuestas a preguntas verdaderas “para que el sujeto se reinscriba en los problemas vivos, fundacionales, de los saberes humanos, e incorpore los conocimientos a la construcción de sí mismo” (Meirieu, 1998, p. 82); no es, por tanto, una educación centrada en la información, sino en el ser, o si se quiere, en el lenguaje con el otro, más que en la lengua de un saber específico; esto es lo que se llama la lengua de todos que finalmente es la lengua de nadie (Bárcena et al., 2006).

Aunado a lo anterior, Meirieu (1998) asegura que los niños no van a la escuela solo a obtener conocimientos fósiles y a hacer tareas utilitarias, que solo apuntan al éxito escolar y que para nada llevan al autocuestionamiento sobre su vida, sino que podrán aplicar algo de ellas en situaciones completamente imprevisibles, de modo que “si ‘queda algo’, no se sabe realmente qué ni cómo” (Meirieu, 1987, p. 113)

En este punto es necesario entender la enseñanza como la creación de condiciones con el otro y no sobre el otro, lo cual celebra el citado autor, en tanto reconoce que el educador no puede actuar directamente sobre sus estudiantes, pues tiene claro que el rol del maestro va más allá de la transmisión de conocimientos:

Su tarea es crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás. (Meirieu, 1995, citado en Meirieu, 1998, p. 84).

En este orden de ideas, Meirieu (1998) se acerca a Larrosa (2002) en una concepción de la función del maestro y del educador más existencial, más posible, más humana, cuando nombra el aprender como una decisión voluntaria, y a los aprendizajes como el vehículo para que un sujeto se construya y pueda encontrar sus propias respuestas a preguntas fundacionales, invitando a que la educación transmute del mito de la fabricación al medio por el cual los hombres puedan vivir en el mundo y decidir su suerte en él, ya que finalmente “aprender, en el fondo, es hacerse obra de uno mismo” (Meirieu, 1998, p. 80).

Por consiguiente, los estudiantes van a la escuela para descubrirse, para conocerse; el aprendizaje es entendido como un proceso existencial, y por ello van a todo menos a conocer el pensamiento del maestro; si un maestro piensa que su quehacer es transmitir información, entonces, como lo expresó Freud (1925a), ese quehacer está enmarcado dentro de lo imposible, porque “aprender es siempre tomar información del entorno en función de un proyecto personal” (Meirieu, 1987, citado en Meirieu, 1998, p. 76). Un proyecto personal entendido como la formación de un sujeto, que se da siempre en relación con otro. Dicha relación debe ser expresada lingüísticamente con un guión (-), pues, el otro soy yo, (Carmona, 2015). En este fluir humano no hay límites definidos entre quien enseña y quien aprende.

Lo anterior, se comprende mejor al leer la importancia que para Meirieu (1998) tiene la relación psicoafectiva y la identificación con otro en el proceso de aprendizaje, ya que “no hay, en consecuencia, ‘ser-para-mí’ que no sea también ‘ser-para-el otro’: querer enseñar, es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza del otro hacia mí” (Meirieu, 1991, citado en Zambrano, 2009, p. 221); es decir, el proceso formativo siempre está en relación al encuentro con el otro que soy yo, esa paradoja que solo puede representarse con un guión (-), como aquí de manera acertada, lo hace Meirieu.

En este orden de ideas, lo enseñado escapa al control total del educador, pues el aprendizaje llega en un momento incalculado: no obedece necesariamente a los planes preconcebidos de quien enseña ni siquiera a los de quien aprende. Por esto, “el aprendizaje aparece varias veces bajo la forma de un discurso donde la presencia del otro se reafirma, adviene, se manifiesta”. (Meirieu, 1991, citado en Zambrano, 2009, p. 223). Es decir, yo estoy siempre presente en el discurso del otro y el otro aparece siempre en mi discurso, sin posibilidad de definir las fronteras entre lo que es del uno y lo que es del otro, ya que ambos son un continuo entre el yo y el otro.

Si nos interrogamos sobre lo que en nuestra trayectoria personal ha sido verdaderamente formador o que nos ha permitido reestructurar nuestro sistema de representaciones, ha enriquecido de manera decisiva nuestro concepto de las cosas, nos ha llevado a modificar notablemente nuestras prácticas, descubrimos sin duda que se trata de sorprendentes correspondencias, de coyunturas favorables en donde un elemento de explicación, una aportación teórica, un instrumento o un método de trabajo dieron una respuesta a una pregunta o a un problema que planteábamos, llenaron en nosotros un vacío que nos parece ahora haber estado listos para recibirlo. (Meirieu, 1998, p. 80).

En conclusión, la pedagogía es un saber en diálogo que trasgrede los límites imaginarios que le hemos impuesto, al asignar roles de maestro y de estudiante, cuando en realidad, estos van en doble vía y de manera fluida, en tanto que no se rigen por la lógica del inicio y el final, del allá y del acá, del yo y del otro, todos ellos atravesados por una ‘y’ que los separa, cuando en las relaciones humanas, lo otro es un continuo con lo mismo (Carmona, 2015), y la experiencia educativa no escapa a ello, por eso “contribuir en la educación del alumno, ayudarlo a encontrar su condición de Otro, es un desafío pedagógico supremo” (Meirieu, 1991, citado en Zambrano, 2009, p. 221).

ULTÍLOGO. EL GUIÓN (-), OTRA POSTURA FRENTE AL MAESTRO Y LA EDUCACIÓN

Partiendo del argumento de Larrosa (2006) que asegura que pensar no es sólo intelectualizar, sino que es principalmente dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, entonces, enseñar y educar no se limita, como comúnmente se piensa, a conocimientos; esto implica un proceso más profundo e intangible y va más allá de la simple acción. Ahora bien, la información no es experiencia, es decir, que los conocimientos por sí mismos en la escuela no tocan al sujeto (Larrosa, 2006); en este sentido, se comprende que,

[...] la experiencia siempre lo es de lo que no se sabe, de lo que no se puede, de lo que no se quiere, de lo que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad. La experiencia tiene que ver con el no-saber, con el límite de lo que sabemos. En la experiencia siempre hay algo de “no sé lo que me pasa”, por eso no puede resolverse en dogmatismo, (Bárcena et al., 2006, p. 256).

Igualmente, la información que el sujeto recibe constantemente lleva a la necesidad de una opinión, pero esta opinión también es una antiexperiencia que evita que algo nos pase; está claro entonces que ni la información ni la opinión cumplen con lo que, para Larrosa (2006), es la función más relevante de la educación, atribuyendo a las instituciones educativas la responsabilidad de hacer imposible que algo nos pase, pues anda centrada en lo que los pedagogos han llamado “aprendizaje significativo” (Larrosa, 2006).

Ahora bien, la experiencia, por ejemplo, educativa, de que algo *nos* pueda pasar exige detenerse, suspender el automatismo, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2006), para poder ser tocados mientras tocamos, pues la experiencia de tocar al otro es imposible sin ser tocado por él. Es por esto, que, en las dinámicas pedagógicas centradas en la pretendida enseñanza de información, manteniendo ocupados a maestros y a estudiantes, no hay ni tiempo ni espacio para un encuentro con el otro y consigo, donde en realidad pueda darse un acto de enseñanza-aprendizaje en el que algo les pase, donde ambos se toquen, donde ambos sean tocados, o expresado lingüísticamente: toquen-tocados.

El lugar de la experiencia no es el discurso dominante de las lenguas tecnocientíficas instaladas en la pedagogía, puntualmente en quien pretende enseñar; su lugar está en el cuerpo y en la conversación. Por tanto, la educación ha de entenderse de acuerdo a su origen latino *educere*, que significa conducir a alguien fuera de lo propio y empujándolo hacia lo extraño (Bárcena et al., 2006), es decir, invitar al sujeto a ubicarse en el lugar del otro; la educación entendida como una invitación donde no todo puede planificarse, mucho menos la enseñanza, pues en tanto me abandono a mí mismo, reconozco a otro sobre el cual no tengo control, entonces justo ahí comprendo que aprender es su decisión.

Ahora bien, la diferencia entre el profesor y el maestro es que el primero enseña haciendo, es decir, desde la experiencia y en el encuentro con el otro, donde las figuras entre quien enseña y quien aprende no están tan definidas; el segundo, transmite desde el discurso de algo que incluso muchas veces no sabe hacer (Bárcena et al., 2006). Si aceptamos la definición de maestro que implica hacer con otro, entenderemos que el proceso educativo de enseñar-aprender va mediado por un guión (-), pues siempre es en relación con el otro, a través de lo que Bárcena et al. (2006) llaman ‘lengua propia’, que en el presente escrito prefiere llamarse lenguaje, y no con la lengua de todos que es la de nadie, la del conocimiento (Bárcena et al., 2006). En síntesis, la relación educativa es con el lenguaje del otro, y no con la lengua del conocimiento, por lo que maestro es el que forma, no el que enseña.

Cuando la educación se desprovea de la pretensión de “conducir la mirada del otro en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida” (Bárcena et al., 2006. p. 241), se podrá decir que la fuerza no está en el conocimiento, sino en la expresión del ser, en la experiencia, como una relación entre maestro-estudiante y entre enseñanza-aprendizaje, pues esta no puede existir sin la interacción de dos sujetos que conversan, que comparten una mirada, donde ninguno carga con el despropósito de enseñar y donde ambos son libres de aprender, todo ello se da en un solo tiempo, el del encuentro, es decir, el de la simultaneidad con el otro, que es el tiempo del guión (-).

En concordancia con la idea que hasta ahora se ha desarrollado, Bárcena Larrosa y Mèlich, (2006) plantean la diferencia entre la “pedagogía de la táctica” y la “pedagogía del tacto”; la primera, opera desde la ejecución; y la segunda, en cambio, como una pedagogía que reconoce la singularidad del otro:

Los pedagogos saben que las situaciones verdaderamente difíciles y realmente importantes no pueden resolverse técnicamente, esto es, aplicando un “conocimiento de experto”. Me refiero obviamente a las situaciones que hacen referencia a la contingencia, es decir, a aquellas preguntas que implican la vida humana en su totalidad o, mejor todavía, el sentido de la vida: el nacimiento, el amor, el mal, el sufrimiento, la muerte [...]. Las situaciones contingentes son “situaciones laberínticas” inseparables del modo de ser de los seres humanos en sus mundos, situaciones que no pueden resolverse acudiendo a la figura del experto. (p. 254).

Dicho lo anterior, contrario al postulado de Freud, la educación sí es posible, siempre y cuando se acepte que su finalidad son las preguntas que no encuentran respuestas en el texto, porque dichas respuestas solo pueden resolverse desde la relación de un sujeto con otro, un continuo moebiano entre un otro que también soy yo, y por eso al comprenderle me comprendo y al enseñarle me enseño, pues ambos tienen un lenguaje común: el humano.

En consecuencia, la educación bajo su forma dialógica, enseñanza-aprendizaje, es una experiencia y no una práctica, por lo cual no debe dividirse entre las acciones aisladas de enseñanzas y aprendizajes, pues pensada así, en distintos tiempos, no se ve atravesada por el lenguaje del otro, sino por la lengua del saber específico, en la cual no se encuentran las respuestas que necesita el sujeto, y que en esencia son el fin formativo de la educación.

REFERENCIAS

- Bárcena, F., Larrosa, J., y Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-259. <https://impactumjournals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1157/605/>
- Bassols, M. (11 de enero de 2010). Lenguaje e infinito [Mensaje en un blog]. Blog de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis. Recuperado de http://blog.elp.org.es/all/cat19/lenguaje_e_infinito_miquel_bassols_barce/
- Carmona, J. (2015). El sujeto en la banda de Moebius. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. México: Porrúa. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freud, S. (1925a). Sigmund Freud obras completas. El yo y el ello y otras obras (1923-1925) XIX. Buenos Aires, Argentina: Amorrortou.
- Freud, S. (1925b). Sigmund Freud obras completas. Moisés y la religión monoteísta, Esquema del psicoanálisis, y otras obras (1937-1939) XXIII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortou.
- Frigerio, G. (30 de mayo de 2012). En la cinta de Moebius [Mensaje en un blog]. Federación Latinoamericana de Psicoterapia Analítica de Grupos. Recuperado de <http://flapag.blogspot.com.co/2012/05/>
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- García, J. (2014). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Madrid, España: Arco libros.
- González y Ortiz, F. (2005). Petit, Michele. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. *Investigación bibliotecológica*, 19(39), 209-212. <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2005.39.4087>
- Lacan, J. (1977). Consideraciones sobre la histeria. Recuperado de <http://nel-medellin.org/consideraciones-sobre-la-histeria-jacques-lacan/>

Larrosa, J. (2002). Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona,

España: Laertes S.Mora

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Revista Educación y Pedagogía, 18, 43-51.

Llumiguano, J. (17 de octubre de 2014). Proceso Enseñanza-Aprendizaje. [Mensaje en un blog]. La Revolución de la Informática en la educación. Recuperado de <https://sites.google.com/site/revolucioninformaticaeducacion/novedades/procesoensenanza-aprendizaje>

Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Barcelona, España: Laertes.

Mora, L. (1991). La educación, profesión imposible. Tramas, 3, 179-186. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/1991/no3/13.pdf>

Müller, M. (1994). Comunicación eficaz. Técnicas de redacción II. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_1a8G3vHkyoC&oi=fnd&pg=PA17&dq=figuras+estilistica+s+retruecano&ots=p5Dl5U6jfh&sig=ISnJgCAtVQ74svoGohA_hXcXp6Y#v=onepage&q&f=false

Ong, W. (2006). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (mayo, 2000). ¿Construir lectores? En Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Posada, P. (1998). En tanto no hay relación sexual... entonces síntoma. *Affectio Societatis*, (2), 1-11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5029987.pdf>

Real Academia Española —RAE—. (2017). Diccionario de la Lengua Española. Recuperado de <http://www.rae.es/>

Ujidos, L. (2015). El saber agujereado. Recuperado de <http://www.fundaciontiempo.org.ar/index.php/textos/articulos-academicos/14-sample-data-articles/266-el-saber-agujereado-lic-luciana-ujidos>

Zambrano, A. (2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad. EDUCERE Ideas y personajes, 13(44), 215 - 226. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35614571026>