

# La Eu-ducación

## ¿La *práctica* de la Buena Educación o la Doctrina de los Aprendizajes?

Por: Lic. Jorge A. Cotera.

27 de Abril de 2012

«Quizá de una **buena educación** no siempre deriven buenos resultados, lo mismo que un amor correspondido no siempre implica una vida feliz: pero nadie me convencerá de que por tanto la una y el otro no son preferibles a la **doma oscurantista** o a la frustración del cariño....» (Savater, 1991, pág. 12)

Frente a la etimología de la palabra “**e-ducación**”, que connota “**sacar de**”, “**extraer de**” o “**conducir desde**”<sup>1</sup> se avivan las preguntas curiosas<sup>2</sup> sobre ¿Cuál es ese lugar de donde vamos a sacar, a extraer o a conducir? ¿Qué cosa es la que conduciremos? y ¿Hacia dónde?

Estos interrogantes quizás nos sitúen todavía en la pregunta por el huevo o la gallina; y no es fácil precisar si ¿es la Educación un invento de la Humanidad, o ésta, un forzoso resultado de aquella? Lo cierto es que existe un vínculo inmarcesible entre una y otra, y será ese vínculo el que acaso permita la separación entre la “Educación” como acontecimiento<sup>3</sup>, de los otros llamados conceptos articuladores: “Enseñanza”, “Formación”, “Instrucción” y “Aprendizaje”. (Echeverri & Zuluaga, 2003)

Educar es de humanos; ese mono desnudo cuya neotenia le obliga a depender excesivamente de otros, ha recurrido a ella como la más conspicua posibilidad de perfección. La educación es el

proceso que deja al descubierto nuestro inacabamiento<sup>4</sup>, nuestra necesidad de enseñar y ser enseñados, y tal vez aun en la más perversa situación, la educación sea siempre esa posibilidad de escapar de la barbarie que también llevamos por dentro.

“Sujeto que debía domesticar lo otro de sí mismo, lo “bárbaro” que llevaba adentro y que el nuevo Estado habría de controlar” (Téllez, 2005, pág. 15)

Pero ¿De dónde sacar humanidad, si nuestro punto de partida es una bestia que sobrevive a la barbarie?



(Salvador\_Dalí) - In voluptas mors

En la pedagogía de Kant, vemos como ya la moderna *ilustración* analizaba críticamente a la **e-ducación**, responsabilizándola explícitamente de los **cuidados** y la **formación** de los hombres.<sup>5</sup> Tal formación podía ser negativa en tanto que disciplina, responsable de impedir las faltas, es decir, de convertir “*a la animalidad en humanidad*”; o positiva, en tanto que **Instrucción** y **Dirección**; estas dos últimas, en mayor medida comprometidas con el legado cultural, la primera bajo la tutela del instructor (*Informator*) quien educará sólo para la escuela, y la segunda, bajo la figura del ayo (*Hofmeister*) quien educará

también para la vida. El filósofo de Königsberg también insistirá en que frente a la urgencia de instruir al hombre en los saberes de la cultura (la ciencia) se impone la necesidad de educarlo para la vida, para la humanidad: “*Que lo urgente no impida lo importante*” (Quiceno & Otros, 2003, pág. 34)

<sup>1</sup> Vascos, Carlos Eduardo. En el prólogo a Eloísa Vasco (1996, pág. 10)

<sup>2</sup> “*curiosidad epistemológica*, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto”. (Freire, 2004, pág. 13)

<sup>3</sup> (Foucault, El Orden del Discurso, 1973, pág. 56)

<sup>4</sup> La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión. (Freire, 2004, pág. 50)

<sup>5</sup> Probablemente aún no se refería a las mujeres. (Kant, 2003, pág. 26)

*“La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad... La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca.” (Kant, 2003, págs. 30,32)*

En efecto, está **e-ducación** deberá tomar como punto de partida al género humano, a la especie, y no al individuo. De sí mismo debe entonces el género humano partir, en búsqueda de humanidad; de sí mismo debe sacar las herramientas y las estrategias que le permitan educar a los otros. Fue probablemente esto, a lo que Kant llamó, la **buena educación**<sup>6</sup>.

La **Eu-ducación** (eu del griego εὖ: Bueno, Digno)<sup>7</sup> como acontecimiento filogenético será entonces ese camino que nos ayude a salir de la barbarie, será ese arte que se responsabilice de los cuidados de los hombres y de las mujeres que lo requieren; de la instrucción de éstos, en los saberes de la cultura, no sólo para la escuela sino también para la vida; pero sobre todo, que se ocupe de hacer de ellos, seres humanos que garanticen la perpetuidad de la especie.

*“Desde ese punto de vista, el propósito de la educación es mostrar a la gente cómo aprender por sí mismos... Ese es un concepto de educación. El otro concepto es, esencialmente, Adoctrinamiento.” (Chomsky, 2012)*

Luego, si desde la prístina emancipación del pensamiento, se vislumbraba tan *“noble ideal”*, ¿qué es lo que ha hecho que se le vea como una idea *“quimérica y desacreditada”*?

## Instrucción, un término que puede decir muchas cosas.

No pretendo insistir en la fatigosa separación entre *Educación* e *Instrucción*, pues finalmente puede ser cierto que no sea posible una sin la otra;<sup>8</sup> pero en lo que sí insistiré, es en que son las formas y los propósitos para los que se concibe la primera, quienes determinan su relación con la segunda; por cuanto, más allá de las taxonomías que puedan proponerse<sup>9</sup>, se teje un entramado de dispositivos ideológicos en los que se suscribe la relación Educación-Instrucción.

Como *“cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa,”*<sup>10</sup> si por instrucción se entiende la tarea de “conducir” al educando a través de los escenarios que le permitan la aprehensión y comprensión de los saberes de la cultura, y si tal instrucción se realiza de forma que pueda estimular la misma maduración y el desarrollo personal y social del individuo, entonces la instrucción no le quita rigor a la **eu-ducación**; pero si por el contrario, esta instrucción se ciñe a lo estrictamente instrumental y operativo, en cuanto a unos aspectos específicos, disgregados e individuales, y sólo en función de unos fines pragmáticos (*entrenamiento*), este proceso de instrucción estará al servicio de una **e-ducación** diferente a aquella que coloca su acento en lo humano<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> “Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana. Desde ahora puede ocurrir esto; porque se empieza a juzgar con acierto y a ver con claridad lo que propiamente conviene a una **buena educación**. Una **buena educación** es precisamente el origen de todo el bien en el mundo”. (Kant, 2003, págs. 32, 36)

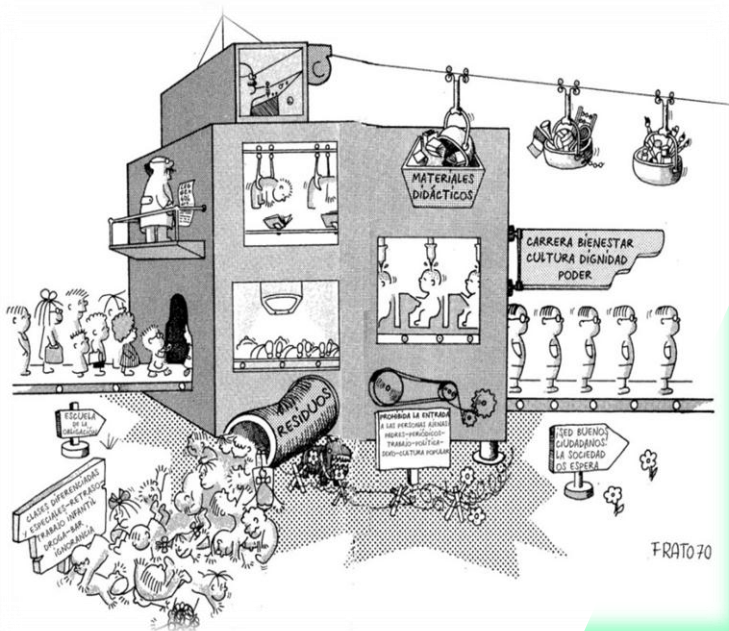
<sup>7</sup> <http://etimologias.dechile.net/?eu>

<sup>8</sup> Los trabajos contemporáneos de psicólogo soviético Lev Vygotsky, confirmaron la necesaria relación entre educación e instrucción. *“La instrucción es una de las fuentes principales de los conceptos infantiles, y también una fuerza poderosa en la dirección de su desarrollo; determina el destino de su evolución mental completa.”* (Vygotsky, 1978, pág. 123)

<sup>9</sup> Por ejemplo, en Capacidades Abiertas y Cerradas. Savater (1991)

<sup>10</sup> Alejandra Pizarnik (1071, pág. 18)

<sup>11</sup> “humano es la capacidad de construir un empeño en torno a un bien común” (Mejía, 2011, pág. 133)



(Tonucci, 1970) - La máquina de la Escuela

*“Por lo tanto, el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce: debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro.”. (Vygotsky, 1978, pág. 143)*

*“No obstante, aún hay más de un príncipe que sólo considera a su pueblo, poco más o menos, como una parte del reino natural, que no piensa sino en reproducirse. Le desea, a lo más, cierta habilidad, pero solamente para poder servirse de él, como mejor instrumento de sus propósitos. Los particulares, sin duda, han de tener presente, en primer lugar, el fin de la naturaleza; pero necesitan mirar, sobre todo, el desenvolvimiento de la humanidad, y procurar que ésta no sólo llegue a ser hábil, sino también moral y, lo que es más difícil, tratar de que la posteridad vaya más allá de lo que ellos mismos han ido”*  
(Kant, 2003, pág. 38)

Ahora bien, la Escuela desde sus orígenes ha estado dispuesta al servicio de las necesidades económicas tanto como a las necesidades esencialmente políticas,<sup>12</sup> y desde muy pronto los discursos surgieron marcando el hito de los acontecimientos<sup>13</sup>: *“instruir a todos, en todo, totalmente”*; por consiguiente esta Escuela como dispositivo de los nacientes Estados, cuya tecnología del poder buscaba la normalización de

los individuos, no aquí como las instancias naturales y preexistente de Hobbes, sino como productos precisamente de esas disciplinas, se ha dado a la tarea de seleccionar un conjunto de conocimientos, técnicas y habilidades que deberán ser postergadas a través de la **e-ducación** (y por la instrucción) de generación en generación, mientras resulten necesarias para sostener esa forma de Estado.

*"Como la **escuela-edificio** debe ser un operador de encauzamiento de la **conducta**." "...indica la aparición de una modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia **individualidad**." "...cualquiera puede **aprender** cualquier cosa; podría seguirse 'la genealogía de toda idea observable'; podría **educarse** a diferentes niños en diferentes **sistemas de pensamiento**..."*

*"La 'disciplina' no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una "física" o una "anatomía" del poder, una **tecnología**". (Foucault, 1999)*

## El decurso de la Mortalidad académica.

**E**s justo en este campo, en esta arena, en donde se trastocan los fines de la Educación, y en donde son reducidos a simples medios de instrucción al servicio del Estado. Por eso, también allí florece la examinación (El examen, mimesis de la confesión), en tanto que ceremonia de la objetivación coactiva. Por consiguiente, se corre el riesgo de caer en la perversión, de ir solo tras los resultados de la transformación que aquella máquina mal dentada, creada para moldear los “cuerpos y las almas”, talla sobre esos individuos cada vez más individualizados. Nace con ello el goce por aquellos productos: “Los Aprendizajes” o “Las Conductas”, quienes tendrían la capacidad de dar cuenta del encauzamiento, del establecimiento de la verdad logocéntrica<sup>14</sup> (fallogocentrismo).

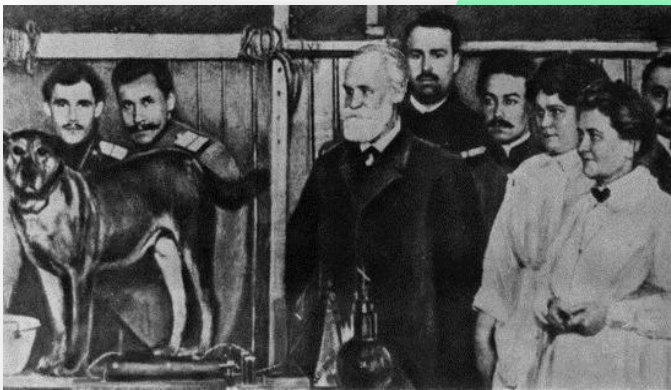
<sup>12</sup> “Y puesto que muy raramente los mismos padres tienen condiciones o tiempo para educar a los hijos, debe haber, por consiguiente quienes hagan esto exclusivamente y por lo mismo sirvan a toda la comunidad” (Comenio, 2007).

<sup>13</sup> Lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno. (Foucault, 1973, pág. 29)

<sup>14</sup> Término utilizado por Derrida para referirse a la predilección por el logos occidental. (1971)



La escuela de hoy, heredera de la escuela moderna, sigue acentuada por las tensiones del Bio-poder<sup>15</sup>, no ya solo para *hacer vivir* al individuo esa verdad ritualizada que persigue y que insiste en postergar, sino también para *dejar morir*<sup>16</sup> a aquellos que se resisten a ser redimidos por ella.<sup>17</sup> Es por eso que, en muchos casos, aquello que hoy llamamos evaluación de los aprendizajes, y que se insinúa como una práctica innovadora de la escuela contemporánea, puede ser caracterizada por el rastro de los “cuerpos y de las almas” moribundas o inertes que deja a su paso (*No en vano se habla de mortalidad académica*), y que sigue mostrándose connivente frente a otras responsabilidades. Por ende, cuando un maestro de hoy señala que sus estudiantes no aprenden, puede estar queriendo decir tres o cuatro cosas diferentes, en correspondencia a su concepción del llamado “aprendizaje”, y del propósito que para él tiene la instrucción como parte de la **e-ducación**. Entonces, en particular ¿qué es lo que intenta decir?



La máquina de (Pavlov).

<sup>15</sup> “Se inicia así la era de un ‘bio-poder’. Las dos direcciones en las cuales se desarrolla todavía aparecían netamente separadas en el siglo XVIII. En la vertiente de la **disciplina** figuraban instituciones como el ejército y la escuela; reflexiones sobre la **táctica**, el **aprendizaje**, la **educación**, el **orden de las sociedades**...” La filosofía de los “ideólogos” —como teoría de la idea, del signo, de la génesis individual de las sensaciones, pero también de la composición social de los intereses, la **Ideología como doctrina del aprendizaje**, pero también del contrato y la formación regulada del cuerpo social— constituye sin duda el discurso abstracto en el que se buscó coordinar ambas técnicas de poder para construir su teoría general” (Foucault, 1977, pág. 169)

<sup>16</sup> De una postura asumida por Santiago Castro-Gómez. (2011)

<sup>17</sup> Idea que se desprende de la tesis propuesta por Castro-Gómez (2011) que asume la bio-política como otra forma de racismo.

### “Vais a oír cómo un fisiólogo ha sido empujado a pasar de problemas puramente fisiológicos al terreno de los fenómenos habitualmente llamados Psicológicos”

La noción de aprendizaje nos llega de una corriente psicológica muy emparentada con el estudio de la fisiología, “Vais a oír cómo un fisiólogo ha sido empujado a pasar de problemas puramente fisiológicos al terreno de los fenómenos habitualmente llamados Psicológicos” (Pávlov, 1995, pág. 531) de ahí que lo que llamamos aprendizaje(s) en sentido básico, no es otra cosa que aquel “cambio relativamente permanente de la conducta, debido a la experiencia, que no puede explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuestas innatas” (Klein, 1964, pág. 2); en pocas palabras, son aquellos cambios de la conducta, producto de la experiencia. Por ende en rigor, “aprendizaje” es diferente a “conducta” y a “experiencia”.

Ahora bien, lo anterior en nada debe significar que ante un aprendizaje necesariamente se desencadena una conducta.

Uno de mis estudiantes de octavo grado, a quien llamaré León, provenía de un país vecino, por lo que su acento y su aspecto (fisonomía indígena) contrastaban con el caucásico de la mayoría de los niños de la escuela. Ya había transcurrido el primer periodo y los maestros nos quejábamos de León; asegurábamos que no aprendía, que por más que se le enseñaran las cosas de diferentes formas, el chico ni siquiera podía hablar de ellas, mucho menos responder en un examen oral u escrito. Un tiempo después, cuando por razones fortuitas terminé ganando la confianza del muchacho, pude constatar que León, manifestaba en otros escenarios un nivel de aprehensión y comprensión bastante normal, y que su conducta en clases, simplemente se debía a que conscientemente se negaba a responder a nuestros requerimientos; quizá como una forma de protesta hacia sus padres, por haberlo traído hasta aquí contra su voluntad; y hacia sus maestros y compañeros por no respetar su condición, y en ocasiones llegar a burlarse de él.

El caso de León también nos permite apreciar que existen conductas que pueden no deberse a aprendizajes; “muchos estímulos de la realidad que llegan al sujeto a través de los sentidos pueden generar reacciones a nivel del organismo; estas reacciones de tipo fisiológico-emocional, actúan de tal forma que predisponen nuestra conducta”; así, algunas conductas de nuestros estudiantes en clase pueden no ser producto propiamente de los aprendizajes, sino también de algunos estados emocionales, o incluso de factores medio-ambientales que repercuten en cierto tipo de patrones de acción fijos (PAF).

Ha sido bien documentado el caso de los famosos pacientes con síndrome de Tourette. *“Estos pacientes se caracterizan por su incesante teclear con los dedos, hablar continuamente, mover los brazos a toda hora e incapacidad de quedarse quietos; en resumen, es el individuo típicamente hiperactivo”.*

Con ello no estoy diciendo que aquellos estudiantes con comportamientos similares padezcan tal síndrome, sino, acudiendo a un ejemplo citado por Llinás (2001, pág. 165) para mostrar cómo frente a algunos estímulos del ambiente, en esta clase de personas se desencadenan automáticamente algunas conductas; y con ello mostrar a finalidad, que no todas estas, son producto de un aprendizaje propiamente dicho.



(Galeano) - Curso Básico de Racismo y Machismo.

Ahora bien, cuando una persona ha sido expuesta por otra, o se expone a sí misma a una experiencia, (vivencia con un objeto físico u abstracto) y como producto de ello se encuentra potencialmente dispuesta para cierto tipo de conducta, podría sí tratarse de un genuino aprendizaje; sin que ello signifique que dicho estado sea absolutamente permanente, o extremadamente fugaz. Esta apreciación del aprendizaje connota cierto nivel de conciencia en el sujeto que aprende, y restringe de alguna forma, aquellas otras adaptaciones de tipo más automáticas. Adicionalmente, se abre a la posibilidad de un proceso colectivo y cultural, y no meramente individual.

Con esto no pretendo en ningún momento una definición de aprendizaje; pero considero que con el anterior acercamiento a dicha noción, puedo por el momento avanzar en este orden de ideas.

Por consiguiente, si el aprendizaje no condiciona a que aquella experiencia tenga que ser en torno a unos contenidos o prácticas específicas, sino en cuanto que sea una experiencia consiente y con resultados relativamente perdurables, podemos pensar, que es potencialmente la Escuela, ese lugar en donde los educandos pueden encontrar múltiples experiencias que le permitan el aprendizaje, y por ende, concluir que en ella siempre se aprende.

### La mala y la Buena Educación.

**E**n consecuencia, en la escuela pueden aprenderse cosas “buenas” y “malas”, por lo que cobra sentido que en ocasiones la escuela sea el lugar para la **mala educación**, una forma de anti-escuela según Bruner (Citador por (Savater, 1991)) o de contra-escuela según Galeano; y que sea la **buena educación**, el conjuro a esa paradójica situación en donde los que fuimos “deficientemente educados — seremos capaces de educar bien”; yo diría, de intentar educar mejor.

*"la escuela, en mayor grado de lo que solemos constatar, compete con miríadas de "antiescuelas" en la provisión de distinción, identidad y autoestima..." Op Cip.*

*"Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela. (Galeano, 1998, pág. 8)*

Una de esas anti-escuelas o contra-escuela, es la que reduce el término "aprendizaje" a aquellas conductas que permiten constatar la apropiación por parte de los estudiantes, no solo de unos contenidos, técnicas e instrumentos que han sido seleccionados por los círculos de poder-saber<sup>18</sup> en que se sustenta el actual sistema mundo-capitalista y que han dado en llamarse, los "contenidos" escolares; sino incluso, en las formas en que estos están estructurados y cómo operan sobre los sujetos. Bernstein señaló lo comprensible que resulta, que un niño en algunas ocasiones en clase, no de cuanta de estos contenidos *"porque en ella el conocimiento está estructurado de manera diferente en el espacio y en el tiempo, y la interacción segmentada no trabaja más allá del segmento en donde ha sido actuada"* (2000, pág. 69).



(Foucault) - Biopolítica y Biopoder.

*"Manuel Zapata Olivella nos recordó que las cadenas ya no están en los pies, sino en las mentes. Al parecer, la preocupación de Zapata Olivella era cómo la dominación colonial y racial ha implicado y requerido una forma particular de pensamiento. Son estas cadenas puestas por las estructuras y sistemas del poder y saber coloniales, y aún mantenidas y reproducidas por la institución educativa, las que dirigen y organizan las maneras tanto de pensar como de ver el mundo" (Walsh, 2005, pág. 3)*

Cuando a un niño escolarizado se le juzga de no haber aprendido, bien sea por el hecho de no dar cuenta de ciertos "contenidos" específicos de la física, la biología, la química o la economía, o por no ostentar un nivel de estructuración de dichos conocimientos,<sup>19</sup> o hacerlo parcialmente, es posible que se le esté discriminando injustamente, al anteponer unos aprendizajes específicos, que pueden ser ajenos (*códigos elaborados*), en detrimento de los suyos (*códigos restringidos*) (Ibídem, pág. 124). Esto sin importar que se invoque el apelativo de "significativo"<sup>20</sup> solo por considerar los aprendizajes previos, que de hecho siempre resultan ineludibles, y que no por ello garantizan no ser violentados por una **e-ducación** al servicio de cierta forma de colonialidad<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> "Entre técnicas de saber y estrategias de poder no existe exterioridad alguna, incluso si poseen su propio papel específico y se articulan una con otra, a partir de su diferencia. Se partirá pues de lo que podría denominarse "focos locales" de poder-saber: por ejemplo, las relaciones que se anudan entre penitente y confesor o fiel y director de conciencia: en ellas, y bajo el signo de la "carne" que se debe dominar, diferentes formas de discursos —examen de sí mismo, interrogatorios, confesiones, interpretaciones, conversaciones— portan en una especie de vaivén incesante formas de sujeción y esquemas de conocimiento. Asimismo, el cuerpo del niño vigilado, rodeado en su cuna, lecho o cuarto por toda una ronda de padres, nodrizas, domésticos, pedagogos, médicos, todos atentos a las menores manifestaciones de su sexo, constituyó, sobre todo a partir del siglo XVIII, otro "foco local" de poder-saber". (Foucault, 1977, pág. 120)

<sup>19</sup> "El conocer y el aprender provienen cada uno de corrientes diferentes al interior de una misma disciplina. Pero es importante poner de manifiesto, que el optar por una u otra tiene implicaciones en el oficio de enseñar. Estas situaciones no son ni buenas ni malas per se, siempre y cuando el docente tenga claridad cuando su práctica pedagógica está intencionado el aprender y cuando el conocer". (De Tezano, 2007, pág. 4)

<sup>20</sup> Para ser significativo, no basta con tener en cuenta los conocimientos previos, se trata esta de una apreciación simplista de los trabajos de Ausubel; pues solo será significativo fundamentalmente por traer a contexto la conciencia sobre los significados y "sentidos" que se tejen en torno a esos conocimientos.

<sup>21</sup> Noción que va más allá del colonialismo, como visión de mundo, control de las mentes y de los cuerpos, a través de la educación, y de la que por tanto no podemos librarnos mediante simples luchas armadas e independentistas. (Mejía, 2011, pág. 82)



*“Hablar de un “orden de conocimiento” es importante porque nos permite empezar a pensar sobre el problema educativo desde otra perspectiva. Es decir, nos posibilita ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular, y considerar cómo la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la **colonización de las mentes**, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras”... “Reconocer la operación de esta colonialidad del saber es, entonces, dar cuenta de la negación de otras formas de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas y “científicas” en el sentido cartesiano y newtoniano. El asunto, entonces, no es sólo la elevación de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento como perspectiva única, sino también la autoridad que esta hegemonía tiene en determinar qué es conocimiento, y quiénes lo producen”. (Walsh, 2005, págs. 4 - 5)*

*“La dificultades que los seres humanos de nuestro tiempo tienen para comprender las matemáticas y las ciencias, no es por falta de capacidades, sino porque no se logra encontrar un camino adecuado que facilite usar el conocimiento para explicar fenómenos cotidianos” Bruner citado por Mejía (2011, pág. 172)*

*“Cultivar esa capacidad para buscar lo que es significativo y estar siempre dispuesto a cuestionar si estamos en **el camino correcto**, de eso es de lo que debe tratar la educación, ya sea usando computadores e internet o lápiz, papel y libros”. (Chomsky, 2012)*

Esta forma de **e-ducación**, que se define en términos economicistas como los de calidad,<sup>22</sup> evaluación, estándares, etc; pone su proa visionaria en la incorporación de nuevas estructuras de poder-saber, que hablan de globalizaciones, de nuevas tecnologías (de consumo), de competencias y de un conjunto de términos<sup>23</sup> que nadie define ni explica, y que todos aceptan, porque vienen impuestos por el modelo pedagógico (político) imperante; la **“bio-política”**; ese que perfila a todas las escuelas que no tienen claro el suyo, ese que descalifica a todo aquel

modelo que intenta construirse desde lo “molecular”, ese que aun en la más penosa discriminación intenta homogenizar en la lógica de lo “molar”,<sup>24</sup> y que gracias a sus fauces tecnocráticas nos recuerda en cada dentellada, que pese a todo, aun **“tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza”** y que **“tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza”** (Cubides, 2006, pág. 111)

*“En toda esta mirada tecnocrática, el mundo de las decisiones es visto como correspondiendo sólo al conocimiento técnico... Por ese avasallamiento que produce la tecnología presente en los procesos de la educación, la investigación educativa ha ido develando cómo cada vez más educadores vienen haciendo un trabajo educativo puramente instrumental... Aparece un nuevo imperativo categórico centrado en la vida y en la vida digna, en cuanto la técnica tiene la capacidad de poner en peligro la pervivencia de la especie humana” (Mejía, 2011, págs. 167, 171, 180)*

En cambio, si con el “no aprende” intentamos expresar nuestra preocupación por la falta de formación (Cultura/Humanidad), por ejemplo, frente al derecho de interpretar nuestro entorno y las realidades, comprender las complejidades que nos rodean, narrar la vida desde el plano de la subjetividad, vivir en una dietética<sup>25</sup> de sí y con el ambiente, y asumir un compromiso más allá del derecho<sup>26</sup> e incluso del deber,<sup>27</sup> más que nada consigo mismo y a pesar de sí, tanto como con el otro, esto es, pensar y actuar éticamente; tórnase entonces en un problema de enseñanza, en un problema de dignidad de vida, que debe ser abordado en la Escuela y por el Maestro, en cuya singularidad renace la **Eu-ducación**.

<sup>24</sup> En el sentido dado por Gilles Deleuze y Félix Guattari (Mil Mesetas - Capitalismo y esquizofrenia, 2002, pág. 207)

<sup>25</sup> Alude al uso de los placeres en función de una manera determinada de preocuparse del propio cuerpo. (Cubides, 2006, pág. 21)

<sup>26</sup> Se trata entonces de un sujeto ético y no sólo de un sujeto de derecho, como en el modelo cristiano, donde el individuo renunciado a sí mismo es sometido a la ley. (Cubides, 2006, págs. 45, 51)

<sup>27</sup> Incluso del deber Kantiano. (Derrida, Pasiones, 1993, pág. 72)

<sup>22</sup> Que no debería medirse en cuanto que connota cualidad. (Del lat. qualitas, -ātis, y este calco del gr. ποιότης). (RAE)

<sup>23</sup> La “nueva vulgata planetaria”; (Bourdieu, 2000).

*“La necesaria presencia del maestro supone una condición formadora y una relación pedagógica, o más bien de paideia, pues cuidar de sí no se entiende meramente como una acción de “Aprendizaje”, sino como una forma de cultura que gira alrededor del mismo principio de cuidar de sí” (Cubides, 2006, pág. 40)*

*“Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que, importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar”. (Kant, 2003, pág. 39)*

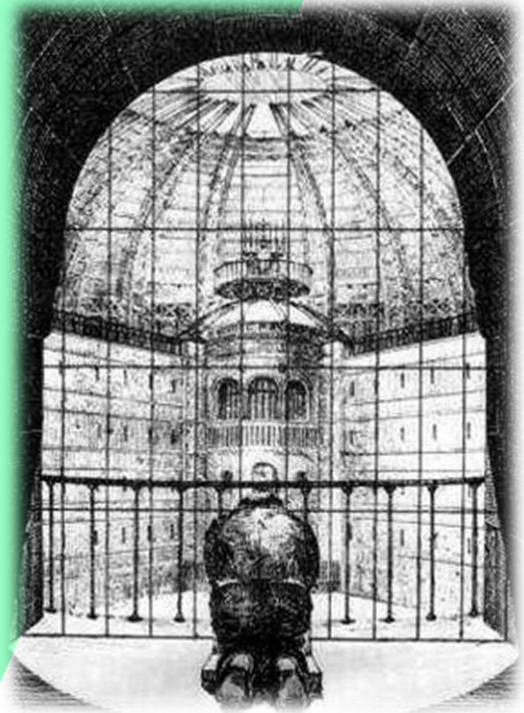
Hasta aquí hemos dicho que una **buena educación** con lleva siempre un proceso de instrucción, y que éste, más que preocuparse por los aprendizajes (que en rigor siempre se dan) debe ser asumido cuanto más como una Enseñanza, es decir, como la tarea de lograr que aquellos aprendizajes sean genuinos y deseables. (Con relación a la evolución ontogenética y filogenética)

## La Doctrina de los Aprendizajes

**E**ntonces, de acuerdo a lo dicho ¿Será necesario precisar la dupla: Enseñanza-aprendizaje? ¿En qué momento y por qué razón se trastocan estos términos hasta el punto de generar la enorme confusión que nos acontece?

Si a propósito no se redujera el objeto denotado por la palabra aprendizaje, a aquellos contenidos escolares seleccionados por los esquemas de poder-saber, sino que por el contrario, asumiéramos el aprendizaje como el fenómeno espontáneo o sistemático que es, entonces la dupla sólo podría significar que la tarea de la enseñanza es provocar aprendizajes genuinos y deseables; pero como en muchos casos no resulta así, en ocasiones dicha pareja connota la tarea de precisar mediante la enseñanza, la producción de unos aprendizajes en términos de la relación costo-beneficios; de tal manera que para muchos docentes, dicha pareja es indispensable, y peor aún, única.

Si ya desde Comenio se consideró que “*el método de enseñar debe disminuir el trabajo de aprender*” (Comenio, 2007, pág. 74), por qué no, prescindir del segundo elemento de la dupla, asumiéndolo siempre posible, o incluso sustituirlo, considerando otras tareas hasta ahora descuidadas por la escuela. Después de todo, parte del enrarecimiento de la pedagogía deviene en parte de la atomización a que ha sido sometido su campo de saber, en donde algunos de sus objetos han sido tomados como objetos de análisis por otras disciplinas; precisamente, el aprendizaje ha sido uno de esos objetos que la psicología educativa ha antepuesto a la enseñanza, de ahí también que en esa pérdida de saber y en esa desvalorización intelectual, el maestro termine reducido a la tarea de un simple desarrollador disciplinar (Quiceno & Otros, 2003).



El Panóptico de (Bentham)

*“Al asentar el **énfasis en el fundamento psicológico** del currículo, estos autores argumentan que el debate sobre el cambio educativo se restringió y se reemplazó por una nueva jerga psicológica que **distrajo la atención del profesorado** de los focos liberadores de qué debe enseñarse, por qué y cómo.” (Rodríguez, 2009, pág. 6)*



Con todo esto, no pretendo subestimar la importancia de los “aprendizajes”, pero sí me propongo hacer digna resistencia frente al “adoctrinamiento” que se viene extendiendo por los pasillos de la escuela, como único y “legítimo discurso” que reduce la “Enseñanza” a la aplicación de simples procedimientos, incluso confundiendo con el “enseñar”, como aquello que acontece al interior del quehacer docente.

Esta mirada se irgue en detrimento de la posición con que todos los maestros deberíamos asumir a la Enseñanza, esto es, como el discurso pedagógico por excelencia; la cual aun nutriéndose naturalmente de la práctica pedagógica y de la relación entre los sujetos, requiere ser asumida más allá de ella y de ellos.

La **Eu-ducación** como discurso político (*poder-saber*), tiene el compromiso desde sus fines, de responder a través del saber pedagógico<sup>28</sup>, es decir, a través de las formaciones discursivas y de las *prácticas*<sup>29</sup>, por el resarcimiento del concepto de “Enseñanza”; no ya para tomarlo como una simple realidad del quehacer docente (la sola práctica), o como un ineludible requisito de la relación docente-alumno en la tarea de enseñar (acción), subordinado a la doctrina de los aprendizajes; o como la estricta actividad que permite el dialogo entre los conocimientos internos y externos de la escuela, que al decir de Martínez Boom (2003), pese a que le aporta cierta complejidad, sigue restringiéndolo solo a aquello que ocurre dentro del aula; y ni siquiera, como actividad que involucra los componentes del sistema escolar, pues aun así, el concepto de Enseñanza no dejaría de ser pensado más que con

referencia a la relación entre los sujetos y en torno al acto de enseñar.

*“En esencia, la reforma del currículo oficial optó por una noción de aprendiz desnudada de sus contextos sociales, históricos y culturales que, consiguientemente, limitó el aprendizaje a los confines del individuo y dio lugar a una comprensión de este proceso como uno de beneficio propio. Los fundamentos psicológicos del currículo oficial no permitieron un análisis del aprendiz como un sujeto histórico ni un análisis de la enseñanza como parte de diferentes discursos de poder y resistencia” (Rodríguez, 2009).*

En mi trabajo de grado<sup>30</sup>, desarrollé una propuesta en la que luego de diagnosticar estilos cognitivos, se procuraba la mediatización a través de representaciones semióticas como estrategia para la enseñanza de algunos objetos matemáticos; por lo que, pudiera decirse que existía en rigor, una mayor preocupación por la enseñanza que por el diagnóstico de ciertas habilidades cognitivas, ligadas estas a la aprehensión de los objetos geométricos (aprendizaje de los contenidos escolares); sin embargo, debo reconocer que tal situación no llega a ubicarse más que al interior de una necesidad instructiva con relación al acto mismo de enseñar, y no como tarea en torno a la enseñanza en tanto que acontecimiento<sup>31</sup> y objeto de la reflexión pedagógica.

Como vemos, no es fácil abandonar la reductibilidad con que la escuela atrapa a la Enseñanza, más aun cuando esta se encuentra subsumida por la doctrina de los aprendizajes, cuando se la piensa a dispensa de los contenidos y de los resultados. No obstante, incluso apreciando

<sup>28</sup> “Pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma” (Foucault, 1970, pág. 307) “El saber pedagógico es una estrategia analítica que lee y ve los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación, para comprender que la significación que se desprende de sus unidades, conceptos y políticas, esconden un sentido, oculto, profundo, implícito e invisible” (Zuluaga & Quiceno, 2003, pág. 17)

<sup>29</sup> Tomadas aquí no como las simples acciones (El accionar), sino como una noción que da cuenta del saber pedagógico. “Se dice “práctica” de un saber para ubicar que la región del análisis no separa mecanismos de poder y acontecimientos de saber” (Zuluaga O. L., 1999, pág. 148)

<sup>30</sup> Las Representaciones Semióticas en la Aprehensión y Comprensión de los Objetos Geométricos (Cotera & Otros, 2011, págs. 10 - 13)

<sup>31</sup> Claro está que el acontecimiento no es ni sustancia, ni accidente, ni calidad, ni proceso; el acontecimiento no pertenece al orden de los cuerpos. Y sin embargo no es inmaterial; es al nivel de la materialidad cómo cobra siempre efecto y, como es efecto, tiene su sitio, y consiste en la relación, la coexistencia, la dispersión, la intersección, la acumulación, la selección de elementos materiales; no es el acto ni la propiedad de un cuerpo; se produce como efecto de y en una dispersión material. Digamos que la filosofía del acontecimiento debería avanzar en la dirección paradójica, a primera vista, de un materialismo de lo incorporeal. (Foucault, 1973, pág. 57)

su primacía sobre los aprendizajes, es necesario, aun cuando resulte complejo, proponémosla como acontecimiento, como un concepto escurridizo que nos permita intentar otras duplas; tal vez, Enseñanza-Pensamiento, Enseñanza-Creatividad, Enseñanza-Subjetividad, Enseñanza-Eu-ducación, etc, en otras palabras, proponer la Enseñanza, como *práctica* de la buena educación.

### Bibliografía

- Bentham. (s.f.). *El Panoptico*. Obtenido de <http://www.bifurcaciones.cl/002/Gamarra.htm>
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Bourdieu, P. (Mayo de 2000). *La Nueva Vulgata Planetaria*. Recuperado el 2009 de Abril de 20, de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/42\\_04ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/42_04ens.pdf)
- Castro-Gómez, & Santiago. (20 de Abril de 2011). *Conferencia - Foucault y la Colonialidad del Poder - Universidad nacional de Colombia - Sede Medellín*. Recuperado el 20 de Diciembre de 2011, de <http://www.youtube.com/watch?v=xCdIlg4yepIs>
- Chomsky, N. (2012). *El objetivo de la educación: La deseducación*. Costa Rica.
- Comenio, J. A. (2007). *Didáctica Magna* (17a. ed.). México: Porrúa.
- Cotera, J., & Otros. (2011). *LAS REPRESENTACIONES SEMIÓTICAS EN LA APREHENSIÓN Y COMPREENSIÓN DE LOS OBJETOS GEOMÉTRICOS - Trabajo de grado para optar al título de licenciados en Educación Básica con énfasis en Matemáticas*. Cauca: Universidad de Antioquia.
- Cubides, H. (2006). *Foucault y el Sujeto Político*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- De Tezano, A. (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP - Educación y Ciudad*, <http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista12.pdf>.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas - Capitalismo y esquizofrenia*. Paris: Pretextos.
- Derrida, J. (1971). *De la Gramatología*. México: Siglo XXI.
- Derrida, J. (1993). *Pasiones*. Argentina: Amorrortu.
- Echeverri, J., & Zuluaga, O. (2003). Campo Intelectual de la Educación y Campo Pedagógico - Posibilidades, Complementos y Diferencias. En Varios, *Pedagogía y Epistemología* (pág. 119). Bogotá: Magisterio.
- Foucault. (s.f.). *Biopolítica y Biopoder*. Obtenido de <http://chillanseactiva.blogspot.com/2007/12/foucault-agamben-butler-trayectos-del.html>
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del Saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1973). *El Orden del Discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la Sexualidad - La Voluntad de Saber*. Paris: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y Castigar*. Barcelona: Circulo de Lectores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Galeano, (s.f.). *Curso Básico de Racismo y Machismo*. Obtenido de <http://onlyanurse.wordpress.com/2011/12/04/curso-basico-de-racismo-y-machismo/>
- Galeano, E. (1998). *Patatas Arriba - La Escuela del Mundo al revés*. Montevideo: Siglo XXI.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Klein, S. (1964). *Aprendizaje - Principios y Aplicaciones*. Barcelona: Mc Graw Hill.
- Llinás, R. (2001). *El Cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Norma.
- Martínez, A. (2003). La Enseñanza como posibilidad del Pensamiento. En O. Zuluaga, J. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Saez, & Á. Alejandro, *Pedagogía y Epistemología* (págs. 195 - 200). Bogotá: Magisterio.
- Mejía, M. (2011). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II - Entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Bogotá: Desde abajo.
- Pavlov. (s.f.). *La máquina de Pavlov*. Obtenido de <http://www.librosmaravillosos.com/laepopeyadelamedicina/capitulo12.html>
- Pávlov, I. (1995). *Los Reflejos Condicionados*. Barcelona: Circulo de Lectores.
- Pizarnik, A. (1971). *Infierno Miscal*. Recuperado el 12 de Febrero de 2012, de <http://apoplitiks.files.wordpress.com/2007/12/alejandra-pizarnik-el-infierno-musical.pdf>
- Quiceno, H., & Otros. (2003). Educación y Pedagogía: Una diferencia necesaria. En O. Zuluaga, J. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Saez, & Á. Alejandro, *Pedagogía y Epistemología* (pág. 23). Bogotá: Magisterio.
- RAE. (s.f.). Recuperado el 2 de 04 de 2012, de [http://buscon.rae.es/drae/ServletConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=calidad](http://buscon.rae.es/drae/ServletConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=calidad)
- Rodríguez, E. (2009). *Constructivismo e ideología: lecciones de la reforma curricular española en los ochenta*. Recuperado el 12 de Marzo de 2012, de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356\\_04esp.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_04esp.pdf)
- Salvador Dalí. (s.f.). Obtenido de <http://whatkatdidnext.blogspot.com/2011/07/in-voluptas-mors.html>
- Savater, F. (1991). *El Valor de Educar*. Bogotá: Ariel.
- Téllez, M. (2005). *DISCIPLINAR EL "BÁRBARO" QUE SE LLEVABA ADETRÁS: UN ACERCAMIENTO A LA LEY DEL BUEN CIUDADANO DEL SIGLO XIX*. Recuperado el 25 de Agosto de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=93701007>
- Tonucci. (1970). Obtenido de [http://ahorasoymama.com/la-importancia-del-juego-durante-la-infancia/frato\\_la\\_mquina\\_de\\_la\\_escuela/](http://ahorasoymama.com/la-importancia-del-juego-durante-la-infancia/frato_la_mquina_de_la_escuela/)
- Vasco, E. (1996). *Maestros, Alumnos y Saberes*. Bogotá: Magisterio.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Péyade.
- Walsh, C. (4 de Noviembre de 2005). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/6652/6095>
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía - La Enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O., & Quiceno, H. (2003). Introducción: La Epistemología como una Herramienta - La Epistemología y el Saber pedagógico. En O. Zuluaga, J. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Saez, & Á. Alejandro, *Pedagogía y Epistemología* (pág. 17). Bogotá: Magisterio.