

Entendimiento: un límite imposible

Luis Fernando Zipasuca Gómez¹

“Es preciso estar siempre aprendiendo; y no creas neciamente que la sabiduría nos viene con la edad”

Máxima de Solón

“Un saber por ser saber, no quiere decir que sea sabido”

Jaques Lacan

Introducción

Tratándose de un campo cuya significación está permanentemente en pugna, la educación ha sido vista desde muchas perspectivas. Por ejemplo, cuando se asume la educación desde la perspectiva según la cual lo que ocurre en la escuela depende principalmente de los propósitos educativos, la acción que se desprende es la de hacer cada vez mejores currículos, redactar objetivos, misión, visión, etc. (esta es tal vez la postura más frecuente). Sin embargo y a pesar de las promesas de transformaciones, esta perspectiva ha saturado la escuela.

Mi propósito es tanto proponer elementos para marcar las características de la escuela y, en consecuencia, establecer qué transformaciones son posibles, como desvelar rasgos comunes que son estructurales a los procesos de comunicación. Desde la perspectiva psicoanalítica, la palabra oral puede ser entendida como un obstáculo epistemológico, ¿Quiénes hablan en la escuela? ¿No podría hablarse de un vínculo entre sujetos hasta cierto punto “virtuales”? ¿Le hablamos al que es? ¿Sabe de lo que le estamos hablando?

1 Colegio Andrés Bello

En este aquí y ahora es donde se re-contextualizan las teorías, a veces científicas, pues no es infrecuente que haya recontextualización a partir de otras recontextualizaciones. Adicionalmente, las dinámicas en el dispositivo suponen verdadero lo enseñado, aunque ello dependa de cada periodo histórico; recordemos la discusión aún vigente sobre la categoría de planeta, y cómo esta afectó el estatuto de Plutón. En este punto se presenta un antes y un después. En cuanto a la enseñanza del sistema solar en la escuela, pueden existir tendencias que señalan que se pasó de memorizar una lista de nueve planetas a memorizar una lista de ocho, lo cual descarta el análisis de las lógicas que se dieron en el campo de producción para tomar dicha decisión, y que sí afectan las condiciones para definir lo que es un planeta. En el campo de producción, ocurrió que un nuevo criterio entró a operar, lo que produjo un re-planteamiento de la definición de planeta y una nueva categoría (*planeta enano*). Así, aparecen nuevas listas. En cambio, según las noticias de prensa, para el campo de re-contextualización, ocurrió que ahora hay que memorizar nuevas listas, independientemente de los criterios en juego.

Entendimiento

El presente documento ayudará a entender cómo los aspectos psicosociales que intervienen en la comunicación —tales como valores, deberes, roles sociales, sentimientos, deseos y, en fin, hechos que implícitamente determinan a un locutor dado (sujeto)—, son matices que el otro percibe, no sólo por medio del enunciado, sino también a través de elementos como la entonación, los gestos faciales, corporales (comunicación no verbal) y la situación de comunicación presentes en las relaciones sociales entre profesores y estudiantes. Por ejemplo, frecuentemente se dice una cosa, pero se hace otra, o se hace una cosa una y otra vez, esperando resultados distintos; ¿esto es locura?, ¿o se trata de lo que se comunica más allá de las palabras?

Estas consideraciones permiten identificar rasgos del dispositivo, vistos como maneras de pensar y de hacer de los *sujetos*. Esta manera de pensar involucra el saber del específico del profesor, el saber que depende exclusivamente de él. Solamente a escala de cada profesor es posible establecer el “nivel” de compromiso con el saber del campo de producción, la medida en que el pensamiento se juega o no en el terreno de la gramática de una disciplina. Hablar de los profesores en general oculta esta dimensión singular. Dos profesores de física, compañeros de estudio, graduados al mismo tiempo, en la misma universidad... no por ello tienen la misma relación con el campo de saber.

Así, puede afirmarse que los libros de texto y los medios de divulgación científica operan mediante preguntas y herramientas didácticas, por ejemplo, de manera que las relaciones se subordinan a los intereses: educativos (tales como “hacer

saber a otro”, a la manera actual) o comerciales (vender las revistas, atraer pauta comercial); y esto se hace mostrando ciertos aspectos como los “resultados” y sus “aplicaciones”; y ocultando otros como la dificultad, la pregunta, la indiferencia por la aplicación inmediata, etc. En esta perspectiva, la escuela puede tender a configurarse como un medio más de comunicación masiva; y, al tiempo, los medios de comunicación retoman objetivos formativos como los de la escuela (programas infantiles con estructura didáctica: “una manera divertida de aprender”... asumiendo que la escuela es una “manera aburrida de aprender”, lo cual presenta un panorama interesante en el cual parece haber una transición).

Tomando como referencia las características del dispositivo, se piensa que las presiones externas lo cambian. Pero también es válido comentar que, cosa que nos compromete mucho más en tanto profesores que estamos desde dentro cambiando las tensiones para mimetizarnos con la época, no fue la época la que redujo la exigencia de conocimiento en el dispositivo escolar, sino que desde dentro del dispositivo se está transformado la naturaleza de las tensiones frente al conocimiento.

Si esto se incrementa, no habrá en el futuro una “escuela entretenida”, sino un dispositivo distinto, con otro estatuto para el objeto: las prácticas de los profesores (que ahora tienden a la “facilitación”), el conocimiento (que ahora tiende a las “competencias básicas”), las relaciones entre los sujetos (que ahora están medidas no por el conocimiento, sino por la “inclusión”, el “amor”, la “tolerancia”, etc.). ¿Qué tipo de dispositivo será el que resulte de esta nueva manera de ejercer las tensiones internas? Queda claro que las presiones existen, pero que la transformación del dispositivo se hace desde dentro: todos estos cambios han sido decididos por nosotros. Ahora, el dispositivo se muestra dispuesto para “asimilar”, sin mucha resistencia, políticas e innovaciones pedagógicas en aras de la “calidad”.

También es común ver en los escenarios pedagógicos la obsesión por calcularlo y prevenirlo todo, tratando de producir ciertos efectos encaminados a un ordenamiento, cuando en el curso habitual, la experiencia educativa es una experiencia con lo incalculable, es decir, no sabemos con qué nos va a salir el otro, estudiante o profesor.

Por tratar de calcularlo todo, es posible el entendimiento. Se cree ingenuamente que el otro entiende; tal vez por esta razón no hay clase que no se cierre con un rotundo y melodioso: *¿entendieron?* En consecuencia los estudiantes tomando una postura obscena contestan en coro, un concluyente: *¡Sí!* Pero, ¿qué entendieron?, si se les pregunta en la siguiente clase, ¿contestarían correctamente? ¿Contestarían como lo planeado?

Ahora, los buenos propósitos *per* se pueden llevar a lo peor. Hoy tenemos los mejores propósitos y sin embargo se ve lo peor como posibilidad. El encuentro con

el otro no es del orden del ahora, del salón o el momento... ya que el otro puede estar dormido, pensado en otras cosas, programando una pelea, etc. Al parecer es necesario aguantarse las ganas de formar al otro con base en los propios ideales. ¿Qué pasaría si se formara al otro a la altura de sus posibilidades? No se evitaría el conflicto, esto es imposible, pero se mordería este saber desde otra orilla, se dejaría de suponerle al otro cosas que de por sí ya están inventadas por nuestro pensamiento, inventaríamos al otro pero desde otra perspectiva. Por otro lado el llamado de atención es a cuidar el discurso del maestro que posibilita un actuar en los estudiantes, y que da la sensación de no querer asumir los límites, de no querer aprender el respeto por el otro. Digamos que se valida entre todos un discurso y después nos quejamos de eso que validamos, se pierde el referente del saber por el referente del dialogo, y esto produce sus efectos... contingentes por supuesto.

Terminaré diciendo que la relación con el saber sería el eje del dispositivo y, por lo tanto, el punto desde donde el maestro se pregunta, se contesta, se regocija, se auto-flagela, etc. Estas tensiones, permanentes y de intensidad variable, cobran sentido en una lógica que revela la posición que tome el profesor: demandante, deseante o negligente.

Demanda: tiene que ver con la relación que hace existir el sujeto frente al saber, al contexto, al otro... en el sentido de “pedir” mejores salarios, otro tipo de espacios (aulas especializadas, mejores infraestructuras), mejor material didáctico, estudiantes mejor dotados, más disciplinados, mejores condiciones de trabajo, menos horas laborales, tiempo y dinero para capacitación, investigación y postgrados, una sociedad más propicia, permisos sindicales, el no uso de la contra-jornada. Lo que queda constituido es un panorama en el que el otro (Ministerio, Secretaría, Gobierno, Rector, etc.) tiene y el maestro no. Por lo tanto, el sujeto queda esclavizado —por su decisión— a responder en función de lo que el otro dé, muestre, tenga, pida, exija, necesite, etc.

Deseo: se refiere a la relación que hace existir el sujeto frente al saber, al contexto, al otro, tramitada por intermedio de la propia falta: algo falta en el sujeto que le produce preguntas, pero también acciones. Por ejemplo, el sujeto puede pedir con el soporte de lo producido: “haga lo que está en sus posibilidades para continuar esto” (o sea que ya hay un producto, un trabajo previo). Allí, no está excluida la solicitud al otro, sobre todo porque el docente también es un funcionario y no todas las condiciones para realizar su acto las puede garantizar él mismo. Pero, en este caso, el motor que lo mueve es su propia falta: se relaciona con un saber a la manera de algo que trabaja pero que no acaba de revelar sus secretos, trabaja esa pregunta de fondo esté o no esté en clase; le interesa intentar una respuesta, independientemente de que “tenga aplicación” o no.

Negligencia. Tiene que ver con la relación que hace existir el sujeto frente al saber, al contexto, al otro, mediada por la conveniencia. Cualquier cosa da lo mismo. Se trabaja por un salario, de manera que la formación, la educación, el país que estamos ayudando a construir, etc., son cosas “ideales”, poco prácticas. Mientras más rápido salgamos, mejor. Mientras menos dure la clase (o la reunión, o la capacitación, o el postgrado), mejor. Hay que aprender a llenar los formatos, pues son los que dan el “paz y salvo” para todo, independientemente de si sirven o no para el asunto educativo. Hay que hacer atractivo el conocimiento, de manera que ver películas, ir al parque, hacer visitas programadas... pueden ser reemplazos agradables de la clase (más allá del sentido que tengan en el proceso formativo). Se investiga, solamente “si pagan”, “si dan tiempo”, de resto, ¿para qué? No hay inconveniente en hacer suyos los logros de los demás. En las tres posturas se trata de maneras de usar el mismo tiempo: un tiempo que depende del otro (demanda), un tiempo que depende de los procesos cognitivos (deseo) y un tiempo precipitado (negligencia).

Dependiendo de cómo sea la relación con el saber, los miedos pueden reducirse al deber ser, y al ajuste de propósitos tales como: ¿cómo aprenden los estudiantes?, ¿qué les voy a enseñar hoy?, ¿cuáles son los conceptos importantes?, ¿evaluó o hago talleres?, ¿el concepto es así porque así está en los libros? Los anteriores presupuestos están enteramente ligados a esta concepción, y siendo los procesos pedagógicos y relacionales inesperados y no adaptativos, como efecto se presentan procesos de exclusión y homogenización propios del dispositivo escolar.

Mientras la demanda encuentra sus condiciones de posibilidad en la necesidad (la norma, la sociedad), el deseo las encuentra en la contingencia: el deseo de aprender está relacionado con la libertad y con ver la educación no de una manera higiénica, sino por el contrario, como la posibilidad de sacarle el jugo a otras cosas o a la cosa: “al poner la oferta y la demanda sobre el contexto, se evidencia la necesidad de crear necesidades y la ambición severa de mostrar la riqueza que habita en los otros mundos, los no familiares ni cercanos” (Antelo, 2005, p. 4). Lo que la escuela puede producir en el estudiante no estaba antes a la manera de una “necesidad”; se puede producir como algo nuevo, a la manera de un deseo.

El llamado de atención apunta a las posturas que puede llegar a tomar el profesor en los diferentes escenarios que lo convocan. La importancia de un saber profesional radica en el “tono” particular del profesor o del investigador; es decir qué de nuevo va a decir o qué va a decir, pero con su propio “tono”. En este sentido, como dice Barthes (1984): “la investigación —sobre todo si es textual— no depende de su «resultado», noción falaz, sino de la naturaleza *reflexiva* de su enunciación”.

Referencias

- Antelo, E. (2005). *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar*. Buenos Aires: Del estante.
- Barthes, R. (1967). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques (1971). *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*. En: *Escritos I*. (pp.231-311) México: Siglo XXI.
- Lacan, Jacques. (1955). *El yo en la teoría de Freud. Seminario 2*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, Jacques. (1970). *El reverso del psicoanálisis. Seminario 17*. Barcelona: Paidós.
- Zipasuca, Luis Fernando (2011). *De la gramática a la pragmática: transformación de conceptos en educación; un abordaje desde la física*. Tesis de Maestría en educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.