

Sobre la Enseñanza y sus elementos

Juan Cruz Medina

CICES- IdIHCS- UNLP-CONICET

jcmeta@hotmail.com

Resumen

Si al aproximarnos al modelo teórico de la Educación Corporal encontramos que a lo Real uno solo puede acercarse infinitamente, no debemos preocuparnos sino ocuparnos del asunto de manera consecuente. Es decir, que no podamos contar con una cosa en sí, que no concibamos un Real prediscursivo nos coloca en un lugar bastante preciso.

Ese posicionamiento puede admitir una fórmula que articule, por ejemplo, con la idea que se manifiesta cuando pensamos en la enseñanza, a saber, un proceso en que los productos acabados y cerrados no pueden ser otra cosa que ficciones.

Para la EC el aprendizaje no puede garantizarlo el maestro, aunque si puede hacer más con la enseñanza, tampoco es todo. El todo no existe, a menos que todo sea abierto.

La enseñanza es abierta e inacabada, no hay una manera como no hay algo concreto a transmitir. Si bien podemos convenir en que, efectivamente, existe un fragmento (de cultura) a transmitir.

Palabras Claves: Enseñanza; lenguaje; saber; deseo; ética;

Lo primero que voy a mencionar son algunos principios¹ que ordenen nuestro accionar:

1- Puestos a elegir, es conveniente sostener, agregar o quitar significantes, siempre que previamente hayamos corroborado que sostener, agregar o quitar se convierta en un obstáculo que confunda, que sea redundante, o bien que carezca de novedad.

Resulta interesante reducir la cantidad de significantes solo hasta el punto en el cual seguir quitando se correspondería con el simplismo y no con la simpleza.

En términos de enseñanza el punto de partida es intentar sostener significantes como enseñanza, trasmisión, maestro, aprendiz, saber, conocimiento, deseo y ética; sin que nada impida agregar o quitar siempre que no se caiga en una complejidad innecesaria ni en el simplismo.

2- Sabemos que, en tanto que Programa de Investigación, la Educación Corporal difícilmente pueda sostener un saber acabado, por otro lado es inherente a la investigación el reconocer el saber cómo fallado y el conocimiento establecido como algo contingente. Sin embargo si algo queremos decir de lo que investigamos debemos poder formalizar, aunque sea de manera transitoria, el estado de un sistema o un programa. Esto nos obliga a tomar decisiones no solo epistemológicas (decisiones que seguramente nos resulten más fáciles en cierto sentido) sino también decisiones técnicas (más difíciles pues parecen entrar en conflicto con las decisiones epistemológicas). Esta segunda serie de decisiones, las menciono pensando en poner un corte al proceso de investigación, para dar cuenta de lo investigado.

3- Y por último tener claro el objetivo, o bien cuál es nuestra intención o bien porque estamos discutiendo esto y no otra cosa. Esto es primordial, las discusiones tienen que tender a problematizar la práctica. No es ocioso recordar que cuando pienso en prácticas lo hago contemplando toda la precisión y complejidad con que la educación corporal la interpreta.

Intentando entonces sostener los significantes, comenzaremos con el concepto de enseñanza.

¹ Estos son claramente discutibles, pero una vez decida la cuestión sería prudente recordarlos cada vez que algo nos desvíe del objetivo.

Si al aproximarnos al modelo teórico de la Educación Corporal encontramos que a lo Real uno solo puede acercarse infinitamente, no debemos preocuparnos sino ocuparnos del asunto de manera consecuente. Es decir, que no podamos contar con una cosa en sí, que no concibamos un Real prediscursivo nos coloca en un lugar bastante preciso.

Ese posicionamiento puede admitir una fórmula que articule, por ejemplo, con la idea que se manifiesta cuando pensamos en la enseñanza, a saber, un proceso en que los productos acabados y cerrados no pueden ser otra cosa que ficciones.

Para la EC el aprendizaje no puede garantizarlo el maestro, aunque si puede hacer más con la enseñanza, tampoco es todo. El todo no existe, a menos que todo sea abierto.

La enseñanza es abierta e inacabada, no hay una manera como no hay algo concreto a transmitir. Si bien podemos convenir en que, efectivamente, existe un fragmento (de cultura) a transmitir.

El primer inconveniente lo viene a plantear (¿crear?) el lenguaje, observemos la siguiente apreciación de Bordoli (2007):

...la enseñanza se constituye en ese borde entre aquello posible e imposible de ser enseñado (saber-conocimiento) en el encuentro intersubjetivo. Borde en tanto el lenguaje se erige como una “barrera” entre el sujeto y el saber –de sí y de la cosa. Por medio del lenguaje el sujeto bordea, se aproxima y se distancia de ese saber. Pero es también por medio de la palabra que se deslizan la representación y la construcción de conocimientos. Esta es la dialéctica de saber intrínseca en el acto de enseñanza que, en definitiva, es un acto de conocimiento. (p. 16)

Esta tensión entre el sujeto y saber que media el lenguaje, se da en una doble dimensión por un lado la que separa pensamiento y objeto, es decir aquella representación que tenemos de la cosa, pero por otro lado, otra dimensión (que termina siendo la única en nuestro modelo) en la que se trabaja con representaciones de representaciones.

Las consecuencias lógicas de la fórmula son contundentes, si el lenguaje media esta relación y nos condiciona en la posibilidad de aproximación al

saber, el peso del significante es significativo. Pues esa representación que viene a ocupar el lugar de objeto, juega un rol en los juegos de verdad-mentira no solo como borde entre sujeto y objeto sino además como borde entre sujeto y sujeto. Sin embargo, esto no puede doblegarnos en nuestros intentos, debemos si reflexionar sobre ello y pensar las consecuencias que pueden tener en la práctica de la enseñanza.

Una vez problematizado el asunto y visto que no existe manera de establecer una posición fija y eterna, podemos si pensar en la formulación de principios que orienten nuestra práctica, y aceptar que deberemos estar atentos y dispuestos a resignar cualquiera de ellos si el modelo comenzara a dar muestras de regresión (Lakatos, I. 1989).

Primer Principio: la enseñanza es un proceso que tiene lugar gracias al lenguaje, tanto por que relaciona las personas entre sí, como por que relaciona estas con el saber.

Partiendo de aquí intentaremos reducir la enseñanza y sus componentes a su mínima expresión simplificando la ecuación de tal manera que sacando cualquier elemento esta no podría ser posible. Podemos identificar cuatro elementos, a saber: un maestro, un alumno, ambos enlazados por un saber que los convoca y atravesados por el lenguaje.

Ya podemos identificar aquí que corresponde algún lugar al Deseo (sobre porqué deciden enlazarse en esa relación) y la Ética (sobre como llevan adelante esa relación) más adelante volveremos sobre esto.

Dice Luis Behares (2013):

“la enseñanza solo se puede definir en su implicación con el saber: lo que ocurre cuando el saber se hace presente de alguna manera en una intersubjetividad, en la que están involucrados cuerpos” (p. 246)

Aunque en esta cita no se nombre la condición sine qua non del lenguaje, si lo hace más adelante marcando al mismo como “condición mínima” del acto de enseñanza, a su vez señala que:

“Hay pues dos parámetros constitutivos básicos de la enseñanza: el saber y el lenguaje” (p. 247)

Si bien parece bastante obvio lo dicho, implica algunas cuestiones que quizás no lo sean tanto, por ejemplo como “el lenguaje está implicado en el saber, porque no puede haber lenguaje sin saber” (p. 247), lo cual hace pensar en si puede haber saber sin lenguaje, lo que en principio y por principio parece imposible. Por lo que aceptar la recíproca no solo se presenta como posible sino como necesario.

Este punto no es menor y nos coloca frente a un primer núcleo problemático, continúa Behares

“Esa inscripción en el lenguaje es indistinguible de una inscripción en el saber: estar en el lenguaje es estar en el saber y, por lo tanto, estar en posición de enseñanza. (...) Por lo tanto, no hay un solo momento de nuestras vidas en que no estemos en posición de enseñanza, porque no hay ningún momento (...) que estemos fuera del lenguaje” (p. 247)

El problema se manifiesta ahí donde no podemos hacer distinción alguna entre una situación de enseñanza y de no enseñanza. Aquí parece necesario, recordar nuestros principios y reflexionar respecto a cuál es la práctica y cuál es nuestro objetivo. En otras palabras, parece que aquí deberemos tomar una decisión respecto a donde consideramos que hay enseñanza y ver si restringimos esta a ámbitos formales o no. En tal caso lo que se manifiesta necesario para tomar la decisión, es recordar que posibilidades habilita nuestro modelo teórico y de ser más de una, apelar a la más lógica según la práctica en cuestión.

Sin embargo quizás sea solo la práctica la que contenga en potencia las condiciones de posibilidad del proceso de enseñanza. Para intentar cristalizar esta abstracción, si pensamos en la práctica profesional de un educador del cuerpo, habrá enseñanza siempre que encontremos los elementos constitutivos fundamentales, un al menos tres que se constituye con maestro aprendiz y saber (Rocha Bidegain, 2013) sin olvidar la función constitutiva del deseo y la ética en su relación paratáctica. Pues es el deseo el que implica la decisión de establecer y sostener una relación de este tipo, y lo que a su vez fundamenta la intencionalidad y el sentido del acto de enseñanza. Y es la dimensión ética,

aquella que estructura la relación, en cuanto supone una responsabilidad en la relación con el saber, los otros y sobre todo consigo mismo.

La incorporación de estos dos elementos para diferenciar espacios luego del recorte de Behares, en la cual si nos detenemos demasiado corre el riesgo de mostrar su ilogicidad², es necesaria.

El deseo en cuanto no puede faltar el querer enseñar, el querer aprender, el querer relacionarse con una práctica. Un saber que convoca y personas convocadas. Esto nos viene aclarar que no es lo mismo estar en posición de enseñanza, en tanto que potencia, que efectivamente enseñar, aquí el deseo ilumina el asunto y se constituye como factor fundante del acto de enseñanza.

Y ética en tanto que todo acto de enseñanza es político, y esto no se debe tanto al posicionamiento subjetivo de sus actores como a que

“al ser un acto de palabra está implicada la acción de decir, que es en definitiva la única dimensión política posible.” (Behares p. 248)

Para reforzar la idea de política, es necesario considerar que el hombre no es político así como así, dice Arendt (1997):

“La política nace en el Entre-los-hombres por lo tanto completamente fuera del hombre. De ahí que no haya ninguna sustancia propiamente política. La política surge en el entre y se establece como relación.” (p. 46)

En este sentido la dimensión ética viene a esclarecer cuestiones respecto a la calidad de la enseñanza³. Aquel que ocupe el rol de maestro, debería ser movilizado no solo por el deseo por enseñar sino además por aprender, es decir establecer una relación con el saber dinámica, y aquí de nuevo, no solo porque este saber cambia (recordemos su falla) sino además porque en esta relación que se establece con el saber y con el otro, el poder circula, en una situación de enseñanza éticamente estructurada ambos circulan, saber y poder. Es decir el saber es lo que convoca (deseo) a al menos dos personas

² Si todo espacio es de enseñanza entonces no existe espacio de no enseñanza con lo que hablar de enseñanza sería imposible, pues nada se puede decir de algo que no se distingue de nada. Vale y corresponde aclarar que no es ilógico Behares, quién cuenta con nuestra admiración, sino la posible interpretación que del recorte hacemos.

³ En este sentido cierta dimensión del imaginario universitario piensa que las cátedras deben estar a cargo de los mejores, aquí es necesaria la reflexión sobre quiénes son los mejores, y quienes dictaminan que son los mejores.

(maestro aprendiz) y los enlaza, y este enlazamiento se establece bajo una dimensión ética.

Recuperemos aquello mencionado brevemente, a saber, la falla de todo saber, lo cual nos va a permitir establecer cierta diferencia con otra categoría, el conocimiento. Al hablar de saber pensamos en algo abierto, este deja lugar al conocimiento, entendiendo por este el saber establecido, cerrado. El saber, en este sentido, encierra el conocimiento posible pero lo abre, lo agujerea, le agrega una cuota de imposibilidad, le agrega una falta, una falla. Ahí el lugar a lo nuevo, a la transformación del conocimiento. Además si entendemos así la política y aceptamos esta distinción entre saber y conocimiento. No podemos más que otorgar al saber ese espacio político en cual ejercer la libertad.

“Un ego poderoso que mantiene relaciones con ese todo de representaciones que constituye el conocimiento. Nada sobra allí, tampoco falta.” (Behares, p. 250)

Esta distinción entre saber y conocimiento es fundamental a la hora de ser coherentes con un sistema de pensamiento cuyo núcleo duro no admite un real prediscursivo. El saber en tanto dimensión que contempla la falta, o mejor, en tanto que hay algo que no deja de no representar, pues aún cuando se representa, termina siendo esta misma la que en el mismo movimiento oculta aquello que viene a descubrir (este es el acercamiento infinito al que hacíamos referencia al principio).

Pero además es coherente con una dimensión ética, en la cual maestro y aprendiz se vinculan con un saber que no es poseído por ninguno, lo que obliga a cierto tipo de relaciones con el saber por un lado y entre ellos por otro⁴. Desposeído de todo saber el rol del maestro cambia, no desaparece. Vale aclarar que no poseer él saber no significa no poder tener una relación con el mismo sino todo lo contrario.

¿Cuál es el rol del maestro entonces? Independientemente de la respuesta que se pueda encontrar, parece más interesante sostener la pregunta e intentar en cada respuesta pensar en la enseñanza como un proceso caracterizado por dos cuestiones: por un lado ciertas condiciones de posibilidad; y por el otro una

⁴ Distinción que solo hago con fines analíticos ya que difícilmente puedan separarse en una práctica.

estructura ética que enlaza a maestro, aprendiz y saber en una relación. Quizás podamos permitirnos pensar en esta como una relación de amor.

El hincapié puesto en la ética, es pertinente porque el hecho de que el maestro se relacione profundamente con el saber, que lea, mire, escuche, experimente y piense ese campo permanentemente sin suponer haber llegado a la verdad, no puede dejar de pensarse como una actividad altamente relacionada con el gobierno de sí. Hecho que en definitiva parece ser lo más cercano a un buen maestro. Si preguntásemos hoy ¿quiénes son los mejores maestros? Podríamos decir aquellos que se relacionen con el saber profundamente. Sin embargo pensando en la pregunta y siguiendo con la respuesta, otra pregunta emerge, la cual no solo parece corresponderse con la respuesta sino que parece una pregunta mucho mejor ¿A quién queremos de maestro?

En este sentido difícilmente estemos pensando en una persona específica, sino seguramente en un determinado tipo de relación. Una relación de amor. De amor con el saber y con los otros, y por ende una relación apasionada con la enseñanza. O acaso ¿no pensamos que una relación como la que proponemos, no puede ser de otra manera que apasionada?

Si bien difícilmente podamos establecer una verdad así sin más, si podemos suponer que es altamente probable que así sea, o al menos es necesario suponer que es así. Las derivas de pensarlo de otra manera tiene consecuencias nefastas. Si bien el rodeo es largo, baste decir que pensarlo de otra manera decanta en situaciones en las cuales el fracaso del acto educativo reside siempre y únicamente en el aprendiz.

Toda la cuestión ética, la cual nos empuja a la reflexión sobre el gobierno de sí, no solo atañe al maestro, sino también al aprendiz. Y este no es un tema menor, pues no exime a nadie de su responsabilidad ética. En otras palabras, que los maestros, a partir de este enfoque, tiendan a cuestionarse su relación con el saber, no dice, ni deja de decir nada respecto al rol del aprendiz, el cual asume en este sentido las mismas responsabilidades que el maestro.

En este punto debemos agregar una falta, pues si bien hemos avanzado bastante respecto a la falta en el saber, en tanto que inacabado y abierto, también debemos hacer mención a lo que falta en el aprendiz. Pero no es esta

falta necesariamente el conocimiento, esta falta es un vacío, que viene a estar representada por el deseo, el deseo siempre es una ausencia, pues se desea lo que no se posee. La pregunta entonces es ¿de dónde sale ese deseo?

Si de falta hablamos como condición necesaria para el deseo, resulta interesante recuperar la falta anterior, a saber, la que supone el saber.

Si bien, difícilmente podemos establecer como generar deseo, veamos lo que decía Arendt en una entrevista en 1974:

“el otro, en tanto ser pensante, es tan capaz como yo de reflexionar si así lo desea, lo que no se es como hacer que este deseo surja en él” (parte ¾:10”)

Parece interesante sostener esta pregunta, pues en definitiva, pocas cosas podrían asegurarnos éxito en la enseñanza como el deseo de aprender. En este sentido reflexionar sobre el deseo no parece una pérdida de tiempo. Y como el deseo solo es posible en la falta deberemos dedicar algún tiempo a identificar y sostener aquellas dimensiones donde la falta se manifieste. Dos cosas al respecto, por un lado mostrar la falta en el saber, es decir, mostrar el saber fallado; y por otro, ya operando con las diferencias entre saber y conocimiento ante dichas, la falta de conocimientos en el aprendiz.

De cualquier manera, una persona apasionada, la cual establece una relación profunda con el saber, aleja las inseguridades y se constituye como maestro
Escribe Crisorio (2008):

“...el maestro debe reflexionar, pensar, analizar frente a y con sus discípulos y estudiantes, dividirse frente a ellos y dudar con ellos. Se trata de despertar en los estudiantes y en los discípulos el deseo, de poner una obsesión en su camino.” (p. 165)

En resumen, todo lo hasta aquí expuesto parece indicar que tanto en el fondo como en la superficie, lo que subyace a toda práctica de enseñanza es el amor, la verdad, en este sentido parece situarse más próxima al amor que al saber
Como dice Barthes (2008)

“Desplazamiento: no es la verdad lo que es verdadero, es la relación con el señuelo lo que se vuelve verdadero. Para estar en la verdad basta obstinarme: un “señuelo” afirmado infinitamente, contra viento y marea, se vuelve una

verdad. (Queda por saber si no existe, al fin de cuentas, en el amor-pasión, un pedazo de verdad... verdadera.) (p. 288)

Bibliografía

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la Política?*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Barthes, R. (2014). *Fragmentos de un discurso amoroso* (2ª ed. 5ª reimpr.). Burzaco: Siglo veintiuno.
- Behares, L. (2013). Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza. En: SOUTHWELL, M.; ROMANO, A. **La escuela y lo justo**. Ensayos acerca de la medida de lo posible. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria, p. 245-260.
- Bordoli, E.; Blezio, C. comps. (2007). *El borde de lo (in)enseñable*. Anotaciones para una teoría de la enseñanza. Uruguay: Departamento de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de la República.
- Crisorio, R. (2008). La enseñanza como herramienta en la divulgación y apropiación del conocimiento. *Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas*, v. 30, n.1, p. 153-169, set. 2008. Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/197/204>
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Lubchansky, J.C. (1974). Entrevista a Hanna Arendt - parte 3 de 4. Real Media file. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=c33BKuOzweY>
- Rocha Bidegain, L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas* (Tesis de maestría inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>