



**DEL
"DESEO DE
SABER"
AL "DESEO DE
APRENDER"**

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

Instituto de Formación Docente *Juan Amós Comenio*

Docente: Profa. Nirian Carbajal

Estudiante: Jennifer Rodríguez Merlo

Magisterio, 4to A

Canelones, 2021

Índice

Introducción	p. 2
Poniendo en contexto	p. 2
Deseo de saber	p. 4
Deseo de aprender	p. 7
Buscando posibles causas que conducen al desinterés	p. 8
<i>La suspensión de la escuela como espacio de suspensión</i>	p. 9
<i>La educación como agente de represión</i>	p. 12
<i>El docente como obstructor de deseo</i>	p. 14
Buscando posibles condiciones que suscitan el deseo	p. 17
Ensayando reflexiones	p. 21
Bibliografía	p. 23

Introducción

El problema pedagógico que pretendo abordar en mi ensayo es la ausencia de deseo de aprender por parte de los educandos en las instituciones educativas, especialmente en tiempos de virtualidad. Deseo que está íntimamente relacionado a la atención que como enseñantes debemos despertar en los estudiantes, a fin de avivar el interés y la pasión por aprender y por, en definitiva, conocer el mundo.

A lo largo de mi formación, en diversas oportunidades y ámbitos he observado en algunos niños una falta de interés frente a los objetos de estudio, o bien una mecanización en la realización de tareas. Esto me ha llevado a preguntarme: ¿A qué se debe esta falta o ausencia? Y, ¿cómo puedo afrontarla como docente? Por ende, el propósito que persigo con el presente ensayo pedagógico es identificar y enunciar las posibles causas que llevan a la falta de deseo de aprender. El objetivo es obtener instrumentos que me permitan la comprensión de esta inquietante temática y que, de alguna manera, me conduzcan a reflexiones que me allanen el camino para la toma de decisiones en torno a esta problemática en mis próximas prácticas docentes, poniendo en diálogo teoría y práctica.

Si bien este nodo problemático trasciende el escenario actual, podría decirse que se ha visto magnificado en este último tiempo.

Poniendo en contexto

Cuando volvamos a las aulas sepamos que este no fue un tiempo perdido. Fue un tiempo excepcional, muy raro, en la historia humana en el que estuvimos dispuestos, contra viento y marea, a seguir aprendiendo, a seguir construyendo juntos. (Inés Dussel)

Como sabemos, actualmente asistimos a un contexto de singularidad histórica. La pandemia generada por la Covid-19 ha provocado una crisis mundial importante en muchos ámbitos. Frente a la educación, esta ha dado lugar al cierre de las instituciones educativas por un largo período de tiempo. Como se establece en el artículo elaborado por CEPAL y UNESCO (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, en mayo de 2020 más de mil doscientos millones de estudiantes de todo el mundo -de los cuales más de ciento sesenta millones eran de América Latina y el Caribe- habían dejado de tener clases presenciales. La suspensión de las clases presenciales ha presentado el desafío de encontrar soluciones para lograr la continuidad de los aprendizajes mediante diversas alternativas. En gran cantidad de países la presencialidad de la educación fue sustituida y dio origen al despliegue de diversas modalidades. En el artículo se señala que en la mayoría de los países se buscaron otras formas de enseñar y de aprender a través de la modalidad a distancia.

En este sentido, como se menciona en el documento denominado *En el marco de la nueva presencialidad: Desafíos de la educación a distancia, estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas*, la educación a distancia es

un tipo de educación que se desarrolla entre docentes y estudiantes que no comparten el mismo lugar físico. En el contexto actual también ha circulado el nombre de educación remota de emergencia (Aragay, 2020) a esta fase en la que abruptamente docentes y estudiantes se han visto sumergidos. (ANEP/CoDiCen, 2020, p. 4)

Pero, además de esta realidad que nos toca atravesar, Dussel (2020) en *La clase en pantuflas* menciona que de un tiempo a esta parte hemos estado viviendo la mercantilización de la atención, ya que nos vemos sobrestimulados para captar nuestra atención con la finalidad de que miremos más y compremos más.

¿Qué es la economía de la atención? El término fue acuñado por primera vez en 1969 por el economista estadounidense Herbert Simon y hace referencia a que cuando Internet se vuelve masivo, la atención empieza a producir valor. Es entonces cuando, gracias a la globalización y al capitalismo, grandes empresas dieron inicio a la capitalización de la atención de las personas, convirtiéndola en una mercancía que maximiza sus ganancias. Según Dussel en la nueva economía de la atención lo que prima es la fragmentación, la dispersión y la rapidez; la creciente abundancia de información genera escasez de atención en las personas. Se dice que en los últimos cincuenta años -a causa del auge de Internet, los medios masivos de comunicación y los aparatos inteligentes- se ha reducido en dos tercios la capacidad de atención de las personas. Gracias a la expansión de Internet, tenemos acceso a una enorme cantidad de información, pero toda esa información llega sin jerarquizar. Vivimos una época de conexiones crecientes que cada vez tienen mayor intensidad, en un mundo sobreexigido, en ebullición, todos queremos conocer todo. Pero, ¿por qué nos interesa conocer?

Deseo de saber

En los inicios del siglo XX, Freud estableció que en todo ser humano tienen lugar ciertos impulsos psíquicos denominados *pulsiones*. Estas pulsiones, que se inscriben en el registro del inconsciente, aparecen como deseos y son las que nos mueven a satisfacerlos o reprimirlos. *Trieb* (vocablo alemán que se traduce como pulsión), a diferencia de *instinkt* (instinto), no es una conducta predeterminada por la naturaleza o heredada genéticamente,

sino un empuje que hace tender al organismo hacia un objeto y un fin no prefijados, los que permiten la satisfacción pulsional.

El concepto de pulsión evocado por Freud tiene como base la descripción de la sexualidad humana: en el sujeto se origina una excitación a nivel corporal, lo que genera una tensión. Para suprimir el estado de tensión, el organismo se ve movilizado por pulsiones. La meta de la pulsión es reinstalar el equilibrio previo al inicio del estado de tensión. En el sujeto se da una lucha de dos energías de sentido contrario, dos pulsiones básicas: la pulsión de vida (Eros) nos empuja a construir y a unir; la pulsión de muerte (Tánatos) nos empuja a destruir y desunir. Como menciona Freud (1938) en *Esquema del psicoanálisis*, "La meta de la primera es producir unidades cada vez más grandes y, así, conservarlas, o sea, una ligazón (*Bindung*); la meta de la otra es, al contrario, disolver nexos, y, así, destruir las cosas del mundo" (p. 146).

Una de las pulsiones que subyacen a la pulsión de vida es la pulsión de saber o pulsión de investigar o pulsión epistemofílica. La epistemofilia, según se establece en el *Diccionario de Psicología* de Galimberti (2002), es la "propensión a conocer y a indagar en detalle" (p. 407). En términos del psicoanálisis, esta pulsión es una extensión de la curiosidad sexual. Al decir de Freud (1905) en *Tres ensayos de teoría sexual*, "A la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento, entre los tres y los cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar" (p. 176). No obstante, como manifiesta el autor, el deseo de investigar no está orientado a comprender lo que sucede a su alrededor teóricamente, sino que sus intereses despiertan a través de elementos de la práctica.

Un ejemplo que emplea es el de un niño cuya madre está embarazada:

La amenaza que para sus condiciones de existencia significa la llegada, conocida o barruntada, de un nuevo niño, y el miedo de que ese acontecimiento lo prive de

cuidados y amor, lo vuelven reflexivo y penetrante. El primer problema que lo ocupa es, en consonancia con esta génesis del despertar de la pulsión de saber, no la cuestión de la diferencia entre los sexos, sino el enigma: «¿De dónde vienen los niños?»». (Freud, 1905, p. 177)

Es decir que no surge en el niño el interés por comprender qué es lo que sucede o cómo, si no es a través o luego de vivir una experiencia; o sea, de que algo le suceda.

Como manifiesta Enriquez (1993) en *El análisis clínico de las Ciencias Humanas*, esa pulsión epistemofílica es el deseo de saber que nos invita a buscar y a construir el sentido o los sentidos al problema existencial que todo ser humano se plantea, ser de experiencia, en tanto ser de lenguaje y de palabra. "Todos tenemos necesidad de explicar, de comprender, de interpretar el universo en el cual nos movemos y los seres con los cuales compartimos la vida" (p. 17).

Enriquez manifiesta que el niño pequeño, para conocer y sentirse parte del mundo, necesita manipularlo, tocarlo. Es por ello que la pulsión epistemofílica está relacionada a la pulsión de posesión: para conocer, el sujeto necesita poseer. "Esa pulsión de posesión, que da satisfacción a la pulsión epistemofílica de la que deriva, puede estar presente o no en un proceso de sublimación" (p. 14). ¿Qué es la sublimación? Según se establece en el Diccionario de Psicología, es un término del psicoanálisis que refiere al "mecanismo responsable del desplazamiento de una pulsión sexual o agresiva hacia una meta no sexual y no agresiva que encuentre valoración social, como la actividad artística o la investigación intelectual" (p. 1031). Enriquez le imprime al término un carácter trágico, doloroso. Menciona que la sublimación aparece como un deseo de conocer, de pensar, de reflexionar pero es un deseo que causa dolor en el sujeto, ya que implica perder certezas, entender que hay un

universo desconocido, comprender que lo que domina es ínfimo, implica también angustia y esfuerzo por salir de la zona de confort.

Por lo tanto, todos los niños poseen el deseo de saber, sin embargo, desear saber no es lo mismo que desear aprender (Meirieu, 2020). ¿Y qué implica desear aprender?

Deseo de aprender

Es el hombre interior el que tiene que dar vida y realidad, desde su interioridad misma, a la sabiduría. Y ahí, en la exposición de lo que sea el llegar al recuerdo desde dentro, es donde aparecen los términos «verdad» -aletheia- y «aprendizaje» -didaché-. (Jorge Larrosa)

Desear saber está relacionado con el resultado, con el éxito. Por otro lado, desear aprender tiene que ver con el placer por comprender el funcionamiento, con el proceso.

Pero, ¿qué es aprender? Según Meirieu (1998) en *Frankenstein educador*, “aprender es siempre tomar información del entorno en función de un proyecto personal” (p. 76). Es una decisión que el aprendiente adopta, en un acto de rebeldía, para demostrar y demostrarse libre de superarse y de cambiar lo que es. Es decir que por medio del aprendizaje el sujeto se construye a sí mismo, desafiando las expectativas que los demás depositan en él. Para Meirieu el aprendizaje es una decisión, pero la enseñanza es obligatoria.

Y ¿qué es enseñar? Según plantea Antelo (2011) en *3 x 3 Problemas pedagógicos para pensar la formación docente actual*, enseñar es ofrecer, es mostrar, es poner a disposición, es también transmitir elementos de la cultura que se han ido acumulando a través del tiempo. Enseñar constituye una intromisión, ya que es un gesto que, aunque amoroso y

bien intencionado, “consiste en darle algo a quien que no lo ha pedido (...) en poner a circular los signos entre quienes nunca lo han solicitado” (pp. 2 y 3). En su capítulo *A qué llamamos enseñar* (2011), el autor subraya que enseñar es proporcionar guías o pistas culturales “para obrar en lo sucesivo” (p. 23) y, como los niños llegan al mundo sin esas guías, la enseñanza es obligatoria, puesto que no se transmiten espontáneamente de generación en generación. Pero, como indica Larrosa (1997) en *Saber y Educación*, la educación, además de transmitir el saber y de enseñar a vivir, también debería transmitir “ese gesto audaz y enigmático en el que el saber es puesto a distancia para que aparezca el pensamiento” (p. 53). Y aquí radica la importancia de la escuela.

Si todos los niños poseen el deseo de saber, ¿por qué no todos tienen el deseo de aprender? Dussel afirma que “en esta nueva economía de la atención, es difícil concentrarse en algo. Y si en la escuela concentrarse en el estudio ya era difícil, en el ámbito doméstico lo es mucho más” (p. 8). ¿Por qué en el ámbito doméstico es mucho más difícil concentrarse en el estudio?, ¿qué hay en la escuela que no hay en los hogares?

Buscando posibles causas que conducen al desinterés

*Nuestra atención es caprichosa, le gusta buscar rendijas por las que escabullirse
para mirar cosas más interesantes. (Gregorio Luri)*

Como menciona Enriquez, no hay una razón sino muchas razones, no existe una única causa sino una multicausalidad para explicar un fenómeno. Es por ello que se enunciarán algunas causas que pueden contribuir al desinterés o a la ausencia del deseo de aprender en este contexto.

La suspensión de la escuela como espacio de suspensión

Además de que en los hogares puede haber un sinnúmero de distracciones que imposibilitan la concentración, Masschelein y Simons (2014) en *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, hacen hincapié en que en la escuela se da una suspensión de las desigualdades de orden social y económico entre educandos.

la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su «posición») no tenían derecho a reivindicarlo. O, para expresarlo de todo modo, lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: polis) como del hogar (en griego: oikos). (Masschelein y Simons, 2014, p. 11)

Según establecen los autores, en la escuela se produce un espacio-tiempo en el que los niños pueden hacer a un lado sus rutinas diarias y sus necesidades para dejar de ser hija, hermano, tía y convertirse en un estudiante más, dejando atrás su condición socioeconómica. Si bien docentes y estudiantes continuaron trabajando, a través de la educación a distancia la “escuela” perdió su carácter de suspensión ¿podría entonces seguir llamándose escuela? Los niños no tuvieron ese espacio-tiempo que ofrecía la escuela, por lo que esta suspensión quedó suspendida, y es probable que ello contribuya a la falta de interés. Pero... ¿qué es la escuela?

En este sentido Masschelein y Simons establecen que la escuela es “una forma específica de tiempo libre y no productivo, indefinido, al que no se puede tener acceso fuera de la escuela” (p. 12). Mencionan que lo escolar tiene que ver con ofrecer tiempo libre para que los estudiantes logren ver el mundo que está fuera de su mundo vital. La escuela es el

tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas o, en otras palabras, la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo.

Señalan que lo escolar tiene que ver con separar las “cosas del mundo” de su normalidad, de su finalidad, para convertirlas en objetos de estudio y de práctica, que permitan su resignificación por parte de los estudiantes. “La escuela tiene que ver con estar atento a (o con estar interesado por) algo, y ese algo es precisamente lo que hace posible alejar a los jóvenes de su entorno” (p.59). La atención debería estar vinculada, según los autores, no a la motivación sino al interés, ya que la motivación tiene que ver con “una cuestión personal: el alumno es devuelto a sí mismo” (p. 59). Por el contrario, la atención posibilita acercar el mundo al educando para pensarlo, posibilitando su apropiación mediante el estudio y la práctica, independientemente de su utilizabilidad. El docente participa de este proceso mostrando algo externo al mundo vital de los estudiantes no como instructor, sino como un facilitador.

La escuela (con su profesor, su disciplina escolar y su arquitectura) infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar(nos). La escuela nos hace atentos y permite que las cosas -desvinculadas de sus usos y posiciones privadas- se tornen «reales». Provocan algo, son activas. En este sentido, las cosas que componen el mundo no son un recurso, un producto o un objeto para su uso en el interior de una cierta economía. Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar o nos induce a rascarnos la cabeza. En ese momento mágico, de pronto algo deja de ser una herramienta o un recurso y se transforma en una cosa real, en algo que nos hace pensar y también practicar y estudiar. (Simons y Masschelein, 2014, p. 23)

¿Y qué pasa en los hogares? Lastimosamente hemos visto en esta época de cuarentenas un aumento de la violencia intrafamiliar. En este sentido, según datos de UNICEF (2021) en *La pandemia incrementó la violencia contra los niños y niñas en América Latina y el Caribe*, con anterioridad a la pandemia ya se registraba en América Latina y el Caribe un alto índice de violencia hacia niños y niñas.

La disciplina violenta –que incluye el uso de castigo físico y psicológico– afectaba a casi 75 por ciento de los niños y niñas de 3 a 4 años, de los cuales más de la mitad sufría castigo físico. La propagación de la COVID-19 y algunas de las medidas tomadas para frenarla, como el aislamiento social, exacerbaban el riesgo de violencia contra niños y niñas. Lamentablemente la mayoría de los casos de violencia en los primeros años de vida se da por parte de un familiar directo o persona cercana al niño o niña. (UNICEF, 2021)

Por lo tanto, la educación mediante la virtualidad trajo aparejados grandes cambios en las dinámicas escolares a través del distanciamiento de los cuerpos y el velo de los gestos detrás de las pantallas. Esta realidad conlleva una gran dificultad para entablar el vínculo necesario en todo proceso educativo. Vínculo que se da entre educador-educando y entre educando-educando y que favorece la construcción de conocimientos, por lo que su ausencia o debilitamiento en este contexto seguramente contribuye a la mencionada falta de interés y desazón por parte de los estudiantes.

Según se plantea en el *Plan de inicio de cursos 2021 Orientaciones y lineamientos generales. Documentos técnicos correspondientes a los objetivos 2, 3 y 4* elaborado por ANEP, cuando no se establece un vínculo pedagógico y afectivo entre enseñante y aprendiente, se pierde un gran potencial educativo. Por ello se propone construir el vínculo educativo desde un carácter relacional, ya que se aprende siempre en relación con otros. Se

hace hincapié en la importancia de la interrelación entre el sujeto de la educación (educando) y el agente de la educación (educador), quienes, a partir de la comunicación y mediatizados por los contenidos, se van transformando gracias a la construcción de conocimientos.

El vínculo se expresa como producción de sentido y forma de acción, y ambas, brindan la posibilidad de nuevos aprendizajes. La estructura vincular es dinámica y conflictiva, dándose la posibilidad de transformación mediante el proceso de aprendizaje grupal. (ANEP/CoDiCen, 2021, p. 139)

Asimismo, en el *Programa de Educación Inicial y Primaria 2008* se manifiesta que el docente, con su intervención en el aula, posibilita que los educandos se relacionen con el saber, por ello es preciso que la escuela recupere su importancia a nivel cultural a los ojos de la comunidad. "Estas relaciones están acompañadas y condicionadas por relaciones de poder que pautan los vínculos interpersonales y grupales en los escenarios educativos" (p. 12). ¿Y si esas relaciones de poder son las que impiden que el deseo de aprender emerja?, ¿será la escuela en sí misma un agente represor del deseo de aprender?

La educación como agente de represión

La educación tiene una función socializadora, dirigida a compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros. Es decir de crear comunidades en torno a hábitos, valores y significados compartidos que exigen ciertas dosis de homogeneidad en el pensamiento, en los valores y en la conducta.

(Joan Muntaner)

Como se mencionó anteriormente, la tarea de educar consiste en transmitir elementos de la cultura a las jóvenes generaciones, elementos que los niños no han pedido, en palabras de Antelo. Por lo tanto, puede verse al acto de educar como un acto de amor -como lo observa el autor- o como un acto violento, que atenta contra la naturaleza del sujeto.

En este sentido Freud (1930) en *El malestar en la cultura*, menciona que gran parte de la desdicha del ser humano se debe a la cultura: “el precio del progreso cultural debe pagarse con el déficit de dicha” (p. 130). Esto se debe a que el sujeto debe rechazar o regular sus deseos pulsionales más básicos para adquirir la cultura y adaptarse a ella. Esto le genera malestar y frustración: “el ser humano se vuelve neurótico porque no puede soportar la medida de frustración que la sociedad le impone en aras de sus ideales culturales” (p. 86). Ideales culturales que el ser humano no buscaría naturalmente, pero que paradójicamente Freud los asemeja a la perfección de elementos de la naturaleza, como los astros: “el hombre posee más bien una inclinación natural al descuido, a la falta de regularidad y de puntualidad en su trabajo, y debe ser educado empeñosamente para imitar los arquetipos celestes” (p. 92).

Aquí aparece nuevamente el concepto de sublimación, Freud lo señala como un rasgo del desarrollo cultural, ya que mediante este proceso el sujeto logra desempeñar un papel socialmente valorado. En pos de un bien común deja de lado su individualidad, su búsqueda de dicha -que podría decirse egoísta- transformando al propio «principio de placer» en «principio de realidad», bajo la influencia del mundo exterior. Por eso, según el autor, es que la cultura resulta difícil de aprehender intuitivamente, ya que el proceso cultural de la humanidad -lo que equivale a la educación- no busca la felicidad de los individuos, sino producir una unidad a partir de los individuos mediante la regulación de sus vínculos recíprocos.

El elemento cultural está dado con el primer intento de regular estos vínculos sociales. De faltar ese intento, tales vínculos quedarían sometidos a la arbitrariedad del individuo, vale decir, el de mayor fuerza física los resolvería en el sentido de sus intereses y mociones pulsionales. (Freud, 1929, p. 93)

Entonces, la imposición de la cultura constituye un elemento importante a tener en cuenta para comprender la falta de deseo. No obstante, cabe decir que es imposible que los sujetos no se sometan a la cultura, tampoco es deseable, puesto que de ella depende en gran medida la posibilidad de convivencia -en síntesis, la existencia de las sociedades- y, como es sabido, el ser humano es un ser social que depende de otros seres de su misma especie para alcanzar su óptimo desarrollo.

Tal vez esa dificultad de concentración que menciona Dussel, ese déficit de atención, de interés, de entusiasmo, de pasión no radique en el educando sino gracias al educador.

El docente como obstructor de deseo

A las plantas las endereza el cultivo; a los hombres, la educación. (Jean Barthélemy)

Lo que una escultura es para un bloque de mármol, la educación es para el alma humana. (Joseph Addison)

Existe una infinidad de frases célebres que indican que la educación posibilita que el ser humano sea un ser "hecho y derecho", frases que sugieren que a través de la educación el educador es quien da forma al sujeto mediante su educación. Lo cierto es que la educación de un individuo implica un proceso cultural o de socialización. Este proceso es necesario tanto para la supervivencia inmediata como para dar continuidad a una sociedad. Consiste en

introducir al sujeto desde su nacimiento en el sistema de vigencias, en las tradiciones, en la cultura de la sociedad a la que llega. Meirieu (1998) plantea que como todo ser humano ha nacido -aunque con la capacidad de aprender- despojado de conocimiento, debe ser educado. Todo enseñante se enfrenta a una misma realidad que es transmitir lo que considera necesario para la supervivencia y desarrollo de su aprendiz, para que aprenda a vivir con sus semejantes. Al mismo tiempo, el aprendiz se beneficia del apuntalamiento, del andamiaje que le facilita el enseñante.

El niño necesita, pues, ser acogido; necesita que haya adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las capacidades mentales que le ayudarán a vivir en el mundo, a adaptarse a las dificultades con que se encuentre y a construir él mismo, progresivamente, sus propios saberes. (Meirieu, 1999, p. 23)

La tarea del educador supone una tarea noble, ya que el educador educa pensando en el bien de su educando. Por ello cuesta creer que el educando se resista, que sufra por la acción educativa. El docente enseña aquello que el niño necesita saber, más allá de si a este le interesa; porque si el niño supiera lo que necesita conocer, entonces, ya habría recorrido y completado su educación. El problema, según Meirieu, es cuando el educador cree que puede fabricar o modelar de tal forma a su educando, trazando un camino para que lo conduzca a la emancipación como objetivo a perseguir. El problema radica en que esto es una paradoja, puesto que si pretendo forjar un sujeto con la esperanza de que se asemeje a mí, habré fabricado a alguien que no puede ser libre. Ya que de este modo moldearía a un sujeto para que sea libre y emancipado, con la esperanza de que haga su propia voluntad pero eligiendo el camino que yo considero más acertado. Porque, como plantea Meirieu:

Hemos «hecho» un niño y queremos «hacer de él un hombre libre»... ¡como si eso fuese fácil! Porque, si se le «hace», no será libre, o al menos no lo será de veras; y, si

es libre, escapará inevitablemente a la voluntad y a las veleidades de fabricación de su educador. (Meirieu, 1999, p. 17)

El autor señala que para dar forma a este proceso existe una técnica (*techné*). No obstante, para ser un buen educador no basta con tener una buena técnica, sino que hace falta saber qué es lo que hacemos cuando educamos. La empresa educativa busca transformar, busca dar al educando instrumentos para su emancipación y autonomía. Pero, ¿es posible educar sin fabricar?

Meirieu habla de educabilidad, el término hace referencia a que todo sujeto puede ser educado. Este es un ideal que todo docente debiera perseguir y para intentar materializarlo es preciso probar por diferentes medios, con diferentes métodos. Menciona que la educación está marcada por la oposición entre *poiesis* y *praxis*. ¿Qué es *poiesis*? Es una actividad, la actividad de fabricar, la actividad que culmina cuando se cumple el objetivo de llegar al resultado planteado a priori. ¿Qué es *praxis*? Es una acción, un acto que nunca termina porque no persigue un objetivo externo, prefijado, no busca fabricar un objeto sino que es una acción que tiene como finalidad la misma acción. “Tenemos, de ese modo, que la educación no puede ser nunca por entero una *poiesis*, aunque tenga inevitablemente características de «amaestramiento» que remiten a una imagen, definida previamente, de conformidad social” (p. 62). Para el autor lo que debe hacer el docente no es fabricar sino formar, en el sentido de posibilitar el acceso al conocimiento sin buscar algo específico como resultado. Para ello es preciso que se ponga el foco en la relación entre el sujeto y el mundo; en la relación entre el sujeto y la cultura; en la relación entre el sujeto y el conocimiento que construye; en la construcción del *yo* del sujeto; en la construcción del sujeto en el mundo. No obstante todo ello, el educando siempre se resiste de diferentes formas: no atiende, no estudia, no recuerda, no aprende, en fin... el oficio del estudiante. ¿Por qué el educando se rebela? La educación

está minada de calamidades porque es una aventura imprevisible, dice Meirieu, porque no tratamos con objetos inertes sino con sujetos de deseo.

Hay que admitir que lo «normal», en educación, es que la cosa «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. (Meirieu, 1999, p. 73)

Pero si -como establecen tanto Meirieu como Antelo- en educación el que manda es el aprendiente, si el deseo pertenece al sujeto que aprende y el educador no tiene control en ello, ¿es posible inducir a nuestros educandos del deseo de saber al deseo de aprender?, ¿es posible suscitar el deseo de aprender?, ¿qué puede hacer el docente?

Buscando posibles condiciones que suscitan el deseo

Corresponde al maestro movilizar al alumno, apoyar sus esfuerzos y permitirle adoptar una visión lo más exigente posible de su aprendizaje. (Philippe Meirieu)

Sabemos que en educación no existen recetas mágicas a seguir, pero es importante crear las condiciones que permitan el brote del deseo de aprender. Porque enseñar es nuestra tarea aún sabiendo que el aprendiente se opone; porque no debemos renunciar a despertar el deseo a pesar de ello. Porque aceptar la imposibilidad de desencadenar los aprendizajes no reduce al educador a la incapacidad de hacer algo al respecto. Por el contrario -señala- si bien “no puede actuar directamente sobre las personas (¡felizmente!), sí puede obrar sobre las

cosas y ofrecer situaciones en las que pueda construirse, simultáneamente, la relación con la Ley y la relación con el saber" (p. 84).

Lo primero es tener presente la importancia de la educación, su finalidad última que es introducir al estudiante al mundo al que llegó. Acompañar a ese sujeto que se construye no imponiendo o moldeando, sino mostrándole los signos para que logre constituir el mundo y mantenerse en ese mundo construyéndose a sí mismo. Lo segundo -o quizá también sea lo primero- es creer en la educabilidad de las personas, creer y estar convencidos de que todos los aprendientes tienen la capacidad de aprender.

En este sentido Ranciere (2003) en *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, hace hincapié en la teoría de que todos tenemos la misma inteligencia. Señala, por ejemplo, que un niño pequeño requiere estar atento para comprender la innumerable cantidad de signos arbitrarios que hay a su alrededor, por lo que está movido por la necesidad de conocer y es allí donde radica su inteligencia. Cuando crece, una vez satisfecha esa necesidad, la atención disminuye, la voluntad se adormece y la inteligencia no tiene razón de ser si no tiene una voz interior que le recuerda lo que ha sido y lo que es capaz de lograr por sí mismo: "allí donde cesa la necesidad, la inteligencia descansa" (p. 31).

Insiste Ranciere en que el maestro no debe explicar a sus estudiantes lo que deben aprender, esto sería subestimar al educando, sería atontarlo, sería arrancarle el deseo. Por el contrario, el docente debe encerrarlo en un círculo del cual puede salir solo o mejor dicho, junto a sus iguales. Es decir, el conocimiento se construye con otros, pero con otros que saben o ignoran lo mismo. El docente lo que debe hacer es permitir que esto suceda abriendo un tema, dejándolo sobre la mesa y haciéndose a un lado. Todo ello no sin antes establecer la importancia que tiene para el estudiante el saberse capaz de, el saber que la pereza es nuestro

peor enemigo, el saber que la atención es lo que le permite o le impide construir, aprender, desplegar su inteligencia.

Tu impotencia sólo es pereza para avanzar. Tu humildad tan solo es temor orgulloso a tropezar bajo la mirada de los otros. Tropezar no es nada; el mal está en divagar, en salir del propio rumbo, en no prestar ya atención a lo que se dice, en olvidar lo que se es. Ve entonces por tu camino. (Ranciere, 2003, p. 34)

Por lo tanto, es inminente que dejemos de desprestigiar al error, puesto que quien no se equivoca es quien no intenta, equivocarse es signo del andar, del aprendizaje; puesto que -en palabras de Meirieu (1999)- “aprender es «hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo»” (p. 78). En este sentido señala que para que el estudiante se atreva a «tratar de hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo» necesita garantías: garantía de poder probar, equivocarse y volver a empezar sin caer en ridículo, sin ser juzgado de tal forma que su error lo marque, lo determine y lo persiga.

Del mismo modo es imperativo destacar la importancia que tiene la expectativa que el docente deposita en su estudiante, ello determina en gran medida el grado de aprendizaje del aprendiente, puesto que suscita el deseo de aprender. Cabe destacar aquí el denominado “efecto pigmalión”: si bien cada estudiante adopta la decisión de aprender, lo hace o no por razones ajenas a él. Si el docente está convencido de que el estudiante es un “buen estudiante”, lo inducirá (de forma consciente o inconsciente) a comportarse como tal y mostrarse (consciente o inconscientemente) a la altura de la imagen que de él se tiene. Asimismo, y en concordancia con ello, es necesario no subestimar al estudiante en su capacidad e inteligencia para verse interesado por temas exigentes, no creer que no puede aprender tal o cual saber, no limitarlo o ponerle un techo. Al decir de Meirieu, lastimosamente

“siempre se subestiman demasiado la inteligencia de los niños y su capacidad de motivarse por cosas de envergadura” (p. 83).

Asimismo, para que ello tenga lugar, otro aspecto a tener en cuenta a la hora de suscitar el deseo, es el de la experiencia. Experiencia no en el sentido de experimento, sino en el sentido de algo que al sujeto le pasa con aquello que vivenció, poder ponerlo en palabras, tener memoria de ello, darle un sentido. Porque el sujeto se construye conociendo de dónde viene, qué historia le tocó vivir y cuál es el sentido de esta.

Sin esas u otras referencias, lo que soy y experimento corre el riesgo de no alcanzar nunca un nivel de expresión en el que la inteligencia pueda apropiárselo; sin ello, yo me anularía en la expresión del instante, sin capacidad de pensamiento, de memoria o siquiera de lenguaje. (Meirieu, 1999, p. 26)

A este respecto, Larrosa (2009) en *Experiencia y alteridad en educación* señala que la experiencia tiene que ver con “eso que me pasa”. Menciona que la experiencia tiene un momento de exteriorización, el sujeto tiene que salir de sí mismo para encontrarse con *eso* que le pasa y para que haya experiencia. Pero al mismo tiempo, *eso* que le pasa tiene que rebotar en sí para que *eso* deje una marca, una huella que afecta al sujeto de alguna forma. Esta experiencia -dice el autor- siempre es subjetiva, puesto que se trata de algo que *le* pasa al sujeto y ese sujeto permite que *eso le* pase, es un sujeto expuesto, sensible, vulnerable, un sujeto que se transforma. Por ende, la experiencia es algo que vive cada sujeto como única e irrepetible, es algo no transmisible. Sin embargo, se aprende poniendo en juego y relacionando la experiencia propia con la experiencia de otros; se elabora así la experiencia con otros. Pero el resultado de esa experiencia no puede saberse con anticipación, ya que es emprender un viaje a una aventura incierta, por ello tiene una dimensión de riesgo, de peligro. Larrosa pone como ejemplo la experiencia de la lectura y plantea que luego de haber leído un

texto, lo que importa en cuanto a experiencia es cómo esa lectura ayuda al sujeto a decir lo que aún no puede, no quiere o no sabe decir, transformando su lenguaje. Lo importante es cómo ayuda al sujeto a pensar, transformando su pensamiento. Lo que importa es cómo esa lectura le ayuda a sentir, transformando su sensibilidad. Es decir que la experiencia es cómo el sujeto se forma o se transforma en relación con aquello que le pasa. Si no hay experiencia, no hay memoria, no hay lenguaje, no hay sentido, no hay aprendizaje; en fin, no hay vida, mucho menos puede haber deseo.

Ensayando reflexiones

Hay mucho por decir, hay mucho por escribir aún en relación a este tema. Honestamente, lo que he podido abarcar en este ensayo es una pequeña parte de todas las puntas que tiene este nudo. Por ahora, y solo por ahora, me conformo con lo que he podido enunciar. He tratado de ponerme en la piel de un investigador, y cabe recordar que el investigador no es objetivo en su investigación, todo en ella es subjetivo. No he seleccionado a los autores sin motivo; no he seleccionado aquello de lo que dicen los autores sin motivo; tampoco he seleccionado mis palabras sin una razón; pero eso quien está leyendo, ya lo sabe. Considero que he hablado a través de estas selecciones, las que han expresado mis pensamientos, pero que también me han nutrido y me han ayudado a descubrir tensiones que desconocía hasta el momento.

Del "deseo de saber" al "deseo de aprender", título con el que implícitamente anuncio una intencionalidad de transformación. Al inicio me planteé dos preguntas básicas y

que considero claves para comprender qué sucede y qué puedo hacer al respecto: ¿a qué se debe la falta o ausencia de deseo de aprender? Y, ¿cómo puedo afrontarla como docente?

En mi mente veo una especie de red cuyos delicados hilos se entrelazan constituyendo el problema pedagógico que he abordado. Esos puntos de encuentro -necesarios para formar la red- son la captura de la atención del estudiante y la necesidad de aprender generadas por el docente; el deseo y la pasión por el conocimiento que construimos con otros y que nos construye; el aprendizaje con sentido de la mano de aquello que nos deja huella; el poner a disposición y abrir el mundo; la dicotomía entre esa cultura que en cierta medida nos oprime y nos violenta pero, que al mismo tiempo, posibilita la convivencia y nos permite crecer en el amplio sentido de la palabra. Todo ello mediado por el contexto histórico que nos toca vivir. Todos estos aspectos influyen y constituyen la presencia o ausencia del deseo de aprender pero, como dije, seguramente haya otros -y de hecho los hay-, muchos otros puntos que inciden en el deseo de aprender y que no han sido abordados aquí.

En este recorrido aprendí que el deseo es inherente al ser humano. El ser humano es un ser social por naturaleza, que se nutre de otros, pero también es un ser de deseo y de voluntad. Conviene entender que en cuanto a temas de educación, precisamente en cuanto al aprendizaje del estudiante, el docente no tiene el control sino es el educando quien manda; no obstante el docente tiene mucho por hacer. Tal vez sea necesario empezar por dejar de demonizar al error y crear un ambiente de aula seguro, confiable y amigable; por producir vínculos relacionales interesantes que permitan la comunicación: por crear condiciones que susciten el deseo. Como docentes debemos captar la atención de nuestros educandos: la escuela tiene que tener que ver con interesar a los niños por el mundo, con despertar ese interés, con hacer que se interesen por otras cosas que no sea su propio entorno. Tiene que tener que ver con detenernos e invitarnos a pensar y estar atentos.

Nuestra tarea no es ataviar a los niños de saberes digeridos pero es sí mostrarles aquello que no verían de otra forma; no es fabricar un sujeto a nuestro antojo sino acompañarlo en su propia construcción, ayudarlo y apuntalarlo en este proceso.

Me gustaría cerrar con algo que considero fundamental en cualquier orden de la vida y, desde luego, también en las prácticas educativas y es comprometernos seriamente con la tarea que emprendemos, tan seriamente como para hacerla alegremente, apasionadamente, en fin, amorosamente.

Un acto de amor es ofrecer la cultura, esta llave es la que abre la puerta a un mundo más justo.

Bibliografía

ANEP/CEIP (2013), *Programa de Educación Inicial y Primaria año 2008*. Recuperado de: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf, noviembre de 2021.

ANEP/CoDiCen (2020), *En el marco de la nueva presencialidad: Desafíos de la educación a distancia, estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas*. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/julio/200703/Desafi%CC%81os%20de%20la%20educacio%CC%81n%20a%20distancia%202020.pdf>, noviembre de 2021.

ANEP/CoDiCen (2021), *Plan de inicio de cursos 2021 Orientaciones y lineamientos generales Documentos técnicos correspondientes a los objetivos 2, 3 y 4*. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/marzo/210318/Documentos>

[%20de%20referencia%20para%20los%20centros%20educativos%20asociados%202021%20v8b.pdf](#), noviembre de 2021.

Antelo, E. (2011) *3 x 3 Problemas pedagógicos para pensar la formación docente actual*.

Recuperado de: <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Antelo-Estislao.pdf>, julio de 2021.

Antelo, E. y Alliaud, A. (2011) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*.

Recuperado de:

[https://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Alliaud,%20A.%20,%20Antello,%20E.%20\(2011\).%20Los%20gajes%20del%20oficio%20-%20ense%C3%B1anza,%20pedagog%C3%ADa%20y%20formaci%C3%B3n.pdf](https://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Alliaud,%20A.%20,%20Antello,%20E.%20(2011).%20Los%20gajes%20del%20oficio%20-%20ense%C3%B1anza,%20pedagog%C3%ADa%20y%20formaci%C3%B3n.pdf), julio de 2021.

CEPAL/UNESCO (2020), *Informe COVID-19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de:

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf, noviembre de 2021.

Dussel, I. (2020) *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*.

(Conversatorio virtual). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>, julio de 2021.

Enriquez, E. (1993) *El análisis clínico de las Ciencias Humanas*. Recuperado de:

<https://studylib.es/doc/7317158/enriquez---el-analisis-clinico-en-las-ciencias-humanas>, noviembre de 2021.

Extensión Bellas Artes (2020), *Conversatorio con Jorge Larrosa*. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=VmEzyTploWA>, diciembre de 2021.

Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (s/f), *La pedagogía de Philippe Meirieu*. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=zSmh-9pP7Lk&t=3037s>, diciembre de 2021.

Freud, S. (1905) *Tres ensayos de teoría sexual en Sigmund Freud. Obras completas. Volumen VII*.

Recuperado de: <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/07%20-%20Tomo%20VII.pdf>, noviembre de 2021.

Freud, S. (1929) *El malestar en la cultura* en *Sigmund Freud. Obras completas. Volumen XXI*. Recuperado de: <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/21%20-%20Tomo%20XXI.pdf>, noviembre de 2021.

Freud, S. (1938) *Esquema del psicoanálisis* en *Sigmund Freud. Obras completas. Volumen XXIII*. Recuperado de: <http://bibliopsi.org/docs/freud/23%20-%20Tomo%20XXIII.pdf>, noviembre de 2021.

Larrosa, J. (1997) *Saber y Educación*. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/download/71458/40539>, julio de 2021.

Larrosa, J. y Skliar, C. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Recuperado de: <https://niefupelipm.jimdo free.com/app/download/10643776957/SKLIAR-Carlos-y-LARROSA-Jorge-EXPERIENCIA-Y-ALTERIDAD-EN-EDUCACION.pdf?t=1582639130>, noviembre de 2021.

Larrosa, J. (s/f) *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>, noviembre de 2021.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Recuperado de: <https://isfd133-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Masschelein-Simons-En-defensa-de-la-escuela.pdf>, julio de 2021.

Meirieu, Ph. (1998) *Frankenstein educador*. Recuperado de: <https://ciccentro.files.wordpress.com/2013/07/merieu-p-frankestein-educador.pdf>, julio de 2021.

Meirieu, Ph. (2020) *La escuela es obligatoria, pero el aprendizaje no se decreta*. Recuperado de: <https://es.linkedin.com/pulse/la-escuela-es-obligatoria-pero-el-aprendizaje-se-decreta-brener>, julio de 2021.

Meirieu, Ph. (2020) *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?* Recuperado de: <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>, julio de 2021.

Ranciere, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.*

Recuperado de:

<https://www.eafit.edu.co/centro-integridad/guias-docentes/SiteAssets/El%20Maestro%20Ignorante.pdf>, julio de 2021.

Sánchez, C. (2019) *Normas APA - 7ma (séptima) edición.* Recuperado de:

<https://normas-apa.org/>, diciembre de 2021.

Savater, F. (1997), *El valor de educar.* Recuperado de:

<https://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>, noviembre de 2021.

UNICEF/ALMA (2021), *La pandemia incrementó la violencia contra los niños y niñas en América Latina y el Caribe.* Recuperado de:

<https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/la-pandemia-incremento-la-violencia-contra-los-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe>, noviembre de 2021.

Universidad de la República Uruguay (2021), *La educación dominante y la que queremos.*

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=tW-yptsxS100>, diciembre de 2021.