

Artículo

El placer de aprender Aportes para una pedagogía erótica

Mario Méndez*

Resumen

Este artículo aborda la necesidad de aprender disfrutando y de disfrutar aprendiendo. Señala que las causas de la separación entre placer y escuela están en el origen mismo de la educación moderna, en su articulación con el trabajo y la competitividad, y en el olvido de la dimensión corpórea del aprendizaje. Para recuperar el placer de aprender tendremos que repensar la relación aprendizaje-trabajo y reconocer que el aprendizaje acontece en el cuerpo y en sus relaciones con otros cuerpos y con el mundo.

Palabras claves: Educación, aprendizaje, pedagogía erótica, trabajo

Abstract

This paper approaches the need of learning enjoying and enjoying learning. It points that the separation between pleasure and school is in the origin of modern education, in the articulation between job and competitiveness and in the negligence of the bodily dimension of learning. In order to get back the joy of learning, it is necessary to rethink the relation learning-job and recognize that learning happens in the body and in the relations with other bodies and with the world.

Keywords: education, learning, erotic pedagogy, job

“Pedagogía es encantarse y seducirse recíprocamente con experiencias de aprendizaje”
Hugo Assmann.

Introducción

A la educación le exigimos muchas cosas. Se trata de reclamos muy diversos y a veces contradictorios: igualdad de oportunidades, preparación para la vida productiva, disciplina y autoridad, formación de hombres y mujeres libres, respeto a la integridad de las personas estudiantes, formación en valores cívicos,

* Profesor en la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional, Costa Rica

sociales, humanos; transmisión de contenidos adecuados, capacitación para competir en el mercado, etc. (Hopenhayn, 2009). Este trabajo quiere recordar una vieja petición a la educación: aquella relacionada con la necesidad de generar el placer de aprender.

El *Diario Extra* del 13 de octubre de 2009 publicó datos sobre el número de estudiantes que en Costa Rica habían abandonado las aulas al concluir las vacaciones de medio año. En total fueron 19.724. Los números más preocupantes corresponden a la secundaria: el 4.6% de las personas estudiantes, es decir, 14.799 habían interrumpido sus estudios al finalizar la primera mitad del año escolar (Espinoza, 2009). Seguramente otros lo hicieron durante la segunda mitad. A tal problemática se debe añadir otras no menos preocupantes, como el bajo rendimiento y la repitencia, que son frecuentemente causas de la deserción. Pero, ¿cuáles son las razones del bajo rendimiento y de la repitencia? ¿Por qué los niños, niñas, adolescentes y jóvenes abandonan los centros educativos? ¿Se trata sólo de problemas sociales, o también hay causas asociadas a las limitaciones de los ambientes educativos para generar procesos en los que sea posible disfrutar aprendiendo y aprender disfrutando?

A la secundaria sólo llega el 40 % de las personas que deberían estar en ese nivel. De las personas estudiantes que logran aprobar todos los cursos al final de la secundaria, muchos serán frenados por el examen de bachillerato, otros más por las pruebas de aptitudes exigidas por algunas universidades públicas. El resto afrontará el desafío de sobrevivir en los ambientes universitarias. De esa manera, las diferentes etapas del proceso de educación formal se convierten en una experiencia excluyente y, por eso mismo, difícilmente placentera.

“No quiero ir a la escuela”. “Ojalá que no venga la profesora”. “¿Cuánto falta para las vacaciones?” “Me gusta que los maestros vayan a huelga”. Son frases que muchas personas hemos escuchado alguna vez de boca de un niño, niña, adolescente o joven. Con ellas expresan su resistencia frente a una escuela que no es placentera, a la que van porque “hay que ir”, porque hay que “pasar” al grado siguiente, y no porque en ella disfrutan aprendiendo y aprenden disfrutando. Es un hecho que para muchos niños y niñas, así como para muchos educadores y educadoras, la escuela se vive como una experiencia poco grata de la que quisieran huir.

Y no se trata de algo nuevo. En Centroamérica la escuela nació como un lugar marcado por la huida. Los responsables de las primeras escuelas parroquiales salvadoreñas, por ejemplo, reportaron cómo los alumnos huían al monte o a la milpa:

Entre los Indios, no ha podido establecer Escuela de Leído porque á la hora de apurar los muchachos, ó por la repucnancia con que estan, se huyen á otras partes, ó sus mismos Padres les esconden en sus milpas...¹. (Montes, 1977 p. 201).

1. Carta de Juan, Baptista Collado, cura de Santa Ana, en Santiago Montes, *Etnohistoria de El Salvador, el Guachival Centroamericano*.

El cura de un poblado llamado Mexicanos, por su parte, escribía:

...que el Pueblo de Aculhuaca ha havido Escuela hasta este mes de Noviembre en que se murio el Maestro. Que lo que se enseñaba era solo á ler y escribir. Que el aprovechamiento no era mucho, porque el maestro que enseñaba era Indio; el estipendio que se le daba, corto, porque se le pagaba á razon de ... pesos cada mes y no se le daba sustento. Que los Niños con que se puso la Escuela eran diez y ocho; que de estos se huyeron algunos dexando el Pueblo, y aunque se recogieron los que se pudieron encontrar, se extraviaron sinco para siempre, y no se ha sauido en donde paran, y ási solo asistian trese. Que en los otros pueblos se formaron las Escuelas dos o tres veces, pero por la pobresa de las comunidades, y aborrecimiento que tienen los Indios á ellas, no tubieron subsistencia y quando tenian era con ningun adelantamiento por la poca paga que se le daba a los Maestros². (Montes, 1977:137).

El “aborrecimiento” y la “repugnancia” como expresiones de la forma en que la escuela es percibida, aparece como una constante en las microhistorias de la pedagogía.

Cuando un estudiante o una estudiante dice que “la mejor escuela es una escuela cerrada”, o que “el mejor maestro es el que está incapacitado”, está expresando de forma jocosa algo muy serio: la percepción que se tiene de los centros educativos. Están hablando de las resistencias que construyen frente a experiencias no placenteras.

A qué se resisten realmente las personas estudiantes? ¿Para qué existe la escuela? ¿Qué tareas le asignamos? ¿Cómo entendemos el aprendizaje? ¿Cuántas sonrisas genera?

Uno de los muchos cuentos publicados por Quince Duncan se llama *Demasiado peso*. El título parece adecuado para describir lo que se vive frecuentemente en los ambientes educativos escolarizados. Dice Duncan (1993:54) en el primer párrafo de su cuento:

Cuando niño anduve por estas mismas calles, con las lombrices haciéndome pedazos. Era entonces un niño barrigudo, y lo recuerdo casi con orgullo. Anduve por estos mismos caminos, con el trompo apresado entre las manos, con las canicas en las bolsas, cuarenta yardas de mecate, y un tarro de carnada. La vida era entonces algo bello. Acaso pudiera volver ahora, junto a las conchas secas, resonantes en el sol y la bruma, relucientes sobre la arena mojada por el mar o por la lluvia. Acaso

2. Carta de Estevan Pedro de Robles, cura del Benefico de Mexicanos, en Santiago Montes, *Etnohistoria de El Salvador*.

podiera volver, con la carga enorme clavada en la espalda,
y dejarla allí en el hoyo que la tortuga suele abrir en la playa.
Acaso pudiera volver.

El reclamo de placer, expresado por Duncan, es el reclamo de todos los seres humanos que tomamos conciencia de las prisiones que hemos construido o que nos han construido. A través de las instituciones educativas podemos dar alas o aprisionar; crear subjetividades homogenizadas, o bien liberar el gozo de reconocer las diversidades que resultan de la forma en que cada persona articula sus referencias culturales y religiosas, sus experiencias, su biografía, las memorias de su comunidad, los saberes previos y los saberes nuevos.

¿Es posible hacer de las escuelas y colegios espacios que proporcionan el placer y las posibilidades de aprendizaje que generan el trompo, las bolinchas, la cuerda, los papalotes, los cromos, las celebraciones familiares y comunitarias? ¿Es posible educar estimulando la fascinación, la admiración, la fantasía, la creatividad, el placer? ¿O estamos condenados a seguir educando a partir de certezas inamovibles y de preconcepciones homogenizantes?

Muchos adultos no recuerdan ya lo que aprendieron en clase de matemática, ni recuerdan los nombres de los ríos de las distintas vertientes hidrográficas del país, ni los nombres de las capitales de Asia, pero sí conservan las destrezas adquiridas y sí recuerdan los placeres vividos en los recreos, en el pedazo de patio destinado a jugar bolinchas (chibolas o canicas), en la esquina de la escuela en que inventaban códigos y lenguajes secretos. En educación es más importante el re-cuerdo que la memoria. La palabra recuerdo hace alusión al corazón, al afecto, a la pasión; la memoria sabe a mente, a retención, a asimilación, a aprehensión.

El autor tiene la impresión que se ha convertido la escuela en algo demasiado pesado, tanto para las personas estudiantes como para los educadores y las educadoras. La escuela es un lugar en el que se suelen escuchar muchas quejas, inconformidades y temores. Demasiado peso. Temor a los exámenes, a las autoridades, a los calendarios, al sistema, al sindicato, a las auditorías, a la evaluación docente, a las capacitaciones. Demasiado peso.

La escuela, así de pesada, enfrenta hoy un nuevo desafío, pues los hombres y mujeres tienen cada vez más conciencia de que la vida es aprendizaje y de que muchos aprendizajes son más placenteros que aquellos que intenta promover la escuela. Así, cuando un niño, después de unas vacaciones placenteras pregunta "papá, ¿falta mucho para que tengamos vacaciones otra vez?", tal interrogante puede ser interpretado de la siguiente manera: ¿Cuándo volveremos a tener de nuevo la oportunidad de aprender de una forma distinta a la que se promueve dentro de las cuatro paredes de mi aula?". Los educadores –en escuelas, colegios, universidades y otros espacios educativos– deben comprender que tales espacios ya no son los lugares exclusivos de legitimación del saber, pues

existe una diversidad de “ecologías cognitivas” y de saberes que circulan fuera e independientemente de la escuela (Libâneo, 2000). Las personas estudiantes están empapadas de esos saberes y los disfrutan.

1. La escuela no placentera

1.1. Los orígenes no placenteros de la escuela en occidente

La escuela, tal y como la conocemos hoy, es hija de la modernidad; nace y se desarrolla junto al surgimiento de la burguesía (Streck, 1994) y junto al crecimiento de la industria y del comercio; ha sido ajustada a los diferentes momentos de la historia económica de occidente: revolución industrial, revolución tecnológica, revolución digital... Por eso en ella se ha buscado, desde el inicio, formar los sujetos requeridos por los procesos productivos y por las relaciones de producción generadas en el marco de tales revoluciones. La complejidad de las formas de producción requirió unos conocimientos, unas destrezas y un tipo de subjetividad (sumisa) que la escuela debía asegurar. En ese sentido, los centros educativos tuvieron una función homogenizante.

Los centros educativos debían también asegurar la reproducción de las diferencias sociales. Con tal fin, se crearon sistemas excluyentes y diferenciados, de tal manera que las personas de las diferentes clases sociales, referencias culturales y origen étnico, no recibieran la misma formación. Junto a la función homogenizante, entonces, a las instituciones educativas se les atribuyó una función diferenciadora.

Las clases dominantes requerían instruir a las masas de obreros y de campesinos para que obtuviesen la preparación mínima exigida por la creciente producción. Ese origen explica que aun hoy la escuela y la fábrica tengan muchos elementos en común: rigidez de horarios; diversas formas de control de calidad; criterios de admisión, permanencia y promoción de las personas; estrategias disciplinantes, registros de desempeño, estructura jerárquica, etc. Muchas categorías adoptadas recientemente para describir los procesos académicos han sido tomadas del mundo de la empresa y de los negocios: calidad, excelencia, capital humano, recursos humanos, competencias, planeamiento estratégico, inversión, gestión de la información, etc.

Ese origen también explica la relación estrecha que con frecuencia se suele establecer entre educación formal y categorías como progreso, desarrollo económico, mercado laboral, desarrollo tecnológico, sociedad de la información, sociedad del conocimiento, etc.... todas categorías en las que muestran más preocupación los economistas y empresarios que los pedagogos. Según Noam Chomsky (2009), los creadores de las políticas públicas –incluyendo las políticas educativas– fueron, en el pasado los comerciantes y fabricantes; y en el presente, las instituciones financieras y las corporaciones transnacionales.

En los espacios de educación formal, las funciones económica y conservadora siempre han tenido prioridad sobre otras (política, crítica) y las han matizado, pues se ha buscado que la educación desempeñe un papel importante en el ritmo de desarrollo económico de las naciones. Incluso cuando en algunos momentos de la historia la educación haya sido utilizada con otros fines, como la formación de identidad nacional –en la época posterior a la emancipación política de América Latina– o la cristianización y europeización de las culturas indoamericanas durante la colonia, los fines económicos fueron prioridad en las intenciones de las clases dominantes.

La función económica de los procesos educativos se expresa fundamentalmente en la preocupación de las instituciones escolares por “suministrar a la fuerza de trabajo el tipo de mano de obra que satisfaga las necesidades de las economías” (Sánchez, 1991:149). Incluso quienes promueven modelos de educación que parecieran alternativos y menos tradicionales, como el aprendizaje cooperativo, justifican tales cambios aludiendo a transformaciones económicas en curso. Mario Comoglio (1999), por ejemplo, al describir las razones para promover el aprendizaje cooperativo, afirma que los cambios rápidos y radicales que han tenido lugar en la sociedad en el campo productivo, económico y científico, requieren educar para la cooperación.

1.2. La relación escuela y empleo.

En occidente ha sido establecida una estrecha relación entre escuela y empleo, entre escolaridad y empleabilidad, entre institución escolar y empresa. La educación pareciera tener su horizonte último en el empleo y el “progreso”. Tal horizonte –del que no podemos prescindir las personas educadoras– tiene su razón de ser en el origen mismo de la escuela moderna.

La educación formal ha sido vista frecuentemente como una inversión cuyo resultado (rentabilidad) debería expresarse en el crecimiento de las posibilidades de empleo³ y, consecuentemente en el crecimiento de las posibilidades de sobrevivir en un contexto de elevado consumo y de creciente competencia. Por eso Rubem Alves afirma que a la escuela entran niños, niñas y jóvenes, con sus fantasías y sus juegos, y que de ella salen adultos productivos, útiles, usables, disciplinados (Alves, 2004). En la escuela, así como en la fábrica, el tiempo es siempre tiempo productivo, tiempo útil y orientado al progreso: en la escuela y en la fábrica “el tiempo es oro”. Otras temporalidades encuentran dificultad para entrar en los procesos educativos.

La eficiencia, calidad y excelencia de los espacios de educación formal se suele fundamentar en la producción de ese tipo de subjetividad sumisa, productiva y capaz de adaptarse a un mercado laboral muy flexible.

3. En un artículo en el que defienden la inversión educativa hecha por el Estado costarricense, los ministros de Educación y Hacienda afirman: “Hemos logrado un aumento dramático de lo que se llama gasto en educación y que más correctamente debiera entenderse como inversión educativa”. Leonardo Garnier y Jenny Phillips, *Aumento histórico de la inversión educativa*, en *La Nación*, 6 de octubre de 2009, p. 26 A.

Pero como el trabajo no suele ser placentero, la escuela que lo prepara tampoco lo es. En efecto, en el modelo liberal capitalista, el trabajo ha sido convertido en una mercancía que se compra y se vende, y que los dueños de los medios de producción utilizan para generar riqueza. Tal compra-venta no genera placer en el vendedor. Quince Duncan (1993:46) lo expresó claramente cuando escribió:

Siempre con el mismo lodazal de ayer. Cada día y cada hora, los ojos llenos de agonía y las manos secas por tanta lucha, y total para nada. Y dicen que uno es un vago, que no le gusta trabajar la tierra, y yo pregunto, ¿trabajar la tierra, para qué? Total, la tierra no nos pertenece después de cincuenta años de trabajarla... Mejor trabajamos en el muelle. ¿Y trabajar en el muelle para qué? Día tras día con los callos vivos restregándose contra las callosidades muertas, como lumbre y ceniza, la palma, cansada de producir riqueza para ninguno de los míos...

La insatisfacción de Duncan puede extenderse a muchos a ambientes laborales actuales. La reducción del trabajo a mercancía que se vende y se compra, le resta placer. El desempleo, el subempleo, la flexibilidad laboral, el debilitamiento de las asociaciones laborales, son realidades que afectan sensiblemente la vida de muchos hombres y mujeres de hoy. De acuerdo a la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (citado por Merino, 2009), en el 2009 el desempleo afectó a más del 7,8 % de la población costarricense, y el subempleo a más de 12%, mientras que la desigualdad en ingresos fue la más elevada de la historia del país. Resulta evidente que al educar teniendo como referencia esas condiciones de empleo, le restamos placer al aprendizaje.

La escuela puesta al servicio de la empleabilidad reproduce el tipo de relaciones de producción que ha sido hegemónico en occidente. Pero esa no es la única forma de comprender el trabajo que ha producido occidente, ni es esa la única forma posible de concebir la educación. En esto último se va a insistir más adelante.

Por ahora se adelanta que la recuperación del "encanto" y del "placer" en el aprendizaje, está condicionado por la respuesta que se dé a preguntas como: ¿Para qué educamos? ¿Cuáles son las tareas prioritarias de las instituciones educativas? ¿Cómo se entiende en la escuela esa realidad humana que se le llama trabajo? ¿Para qué se aprende y para qué se trabaja? ¿Qué tipo de relación es posible establecer entre aprendizaje y trabajo, sin restar placer al aprendizaje?

1.3. Escuela y relaciones de poder

Por tener como horizonte el empleo y sus institucionalizaciones, la escuela es un lugar en que se pueden desarrollar relaciones de poder muy desiguales. Los espacios educativos escolares, así como las instituciones empleadoras, están

rígidamente jerarquizados. No sucede lo mismo con otros espacios educativos que no se definen a partir de su relación con el trabajo-empleo.

La escuela suele generar procesos en los que se distingue con absoluta claridad entre quién sabe y quién no sabe, quién canoniza una forma de producción de saberes y quién debe aceptar tal canonización. En la escuela se distingue entre quién posee conocimientos y los transmite y quién no los posee –o cree no poseerlos– y los recibe; quién da órdenes y quién las obedece; quién controla y quién es controlado; quién evalúa y quién es evaluado; quién dicta y quién escucha el dictado; quién dice y quién repite; quién pide la palabra y quién la cede; quién disciplina y quién es disciplinado; quién orienta y quién es orientado; quién facilita y quién es facilitado. Docente y discente. El qué tiene la luz del saber –el maestro– y quién no lo tiene, quién alimenta y quién es alimentado (la palabra alumno tiene su origen en *alere*, alimentar). Según Danilo Streck (1994), tales distanciamientos –al reducir el conocimiento a algo estático que debe ser transferido o donado– reducen el carácter dinámico y creativo de los procesos educativos.

El problema no es la diferencia de roles, sino la forma en que las distancias y jerarquías terminan produciendo sujetos homogéneos, disciplinados y poco críticos; así como la existencia de formas de colonización del saber que deslegitiman las múltiples formas de construcción de saberes que se dan cita en un proceso educativo.

María Eugenia Dengo (2009 p. 260), al describir las funciones del educador, afirma: "Primordialmente, la función del educador implica el difícil cometido de difundir o secularizar el saber, de ser un puente entre los conocimientos comprendidos en la cultura y la generación joven que se educa para integrarse plenamente a la colectividad de la que es parte". Se trata de una definición romántica que sintetiza lo que suele decirse de la persona educadora en los discursos oficiales y en el "día del maestro". Pero es una definición que explica, también, por qué la escuela y el colegio son lugares en los que el aprendizaje carece de placer.

La función difusora (secularizadora) del saber señalada por Dengo, no deja de expresar el carácter bancario y jerárquico de los procesos educativos, en los que se distingue entre quienes difunden y quienes acogen lo difundido, entre quienes son los sacerdotes y sacerdotisas del saber y quiénes son los seculares (el pueblo).

La educación tiene, en la descripción hecha por Dengo, carácter y capacidad integradora: busca que las personas se integren plenamente en la colectividad de la que son parte; y lo hace difundiendo los conocimientos comprendidos en la cultura. Se entiende, entonces, que anteriormente esas personas no estaban integradas o que sólo lo estaban parcialmente, y que es la educación la que completa la integración.

La persona educadora es, desde ese enfoque, puente entre los conocimientos por difundir, y los receptores de la difusión. Es decir, su "pontificado" consiste en asegurar la difusión y la integración: un "difícil cometido" para los educadores y educadoras. Seguramente tampoco es fácil para las personas estudiantes. No es grato, o por lo menos no es placentero, ser receptores y receptoras de difusiones y ser objeto de integración.

Las resistencias a tales procesos difusores e integradores se expresan con el lenguaje del ausentismo, de la repitencia, de la des-obediencia (des-oír, des-atender, dis-traerse), el des-orden, la deserción.

1.4. El menosprecio del cuerpo

Una de las razones por las que la escuela no es placentera es que en ella se ha buscado alimentar el alma, el espíritu, la mente; inculcar valores; someter los cuerpos.

El aprendizaje es atribuido a la razón. Si los cuerpos están disciplinados, la razón es capaz de conocer. En los cuerpos sentados, silenciosos, atentos, quietos, el aprendizaje es posible. Al salir del aula, los cuerpos saltan, gritan, juegan, y dejan de aprender.

Los diversas formas de castigo físico permitidos en el pasado en los ambientes escolares expresaban claramente el desprecio del cuerpo. Describiendo la educación renacentista, Buenaventura Delgado (2002) cita a Erasmo, el cual ve a la escuela de su tiempo como "una prisión, por el crepitar de las férulas, por el estrépito de los palos". Reporta también que cuando Vittorino da Feltre quiso fundar una escuela diferente, en 1422, la llamó Casa Giocosa (Divertida), y que en la entrada colocó un letrero que decía: "Venid niños, aquí se instruye, no se atormenta".

Los dispositivos de sometimiento violento del cuerpo se prologaron por muchos siglos en la historia de la educación escolar. Pero hoy tales dispositivos han sido sustituidos por otros más sutiles: el cuerpo uniformado, sometido a examen, a reglamentos, a horarios, a calendarios, a registros, a sistemas de promoción. Castor Bartolomé (2005) dice que en nuestra sociedad de control, junto con la inversión en la sujeción de los individuos –o sea en la fabricación de subjetividades flexibles– fueron desarrollados dispositivos de control adecuados a las diversas estructuras e instituciones. Danilo Streck (1994 p. 85), por su parte, afirma que "en la educación actual no podríamos seguir hablando de un 'sadismo pedagógico' abierto y descarado. Aun así los cuerpos continúan siendo apresados, silenciados y atrofiados".

La dicotomía alma-cuerpo trasladó a los procesos educativos el dualismo antropológico heredado de los griegos y del cual se apropió el cristianismo. Y precisamente las iglesias cristianas –con su arraigado dualismo– tuvieron a su

cargo gran parte de la educación de occidente entre los siglos XVI y XVIII. La escuela actual es heredera de esa tradición dualista, que margina al cuerpo.

El cuerpo es el principio del placer, del deseo, de la rebelión, de la resistencia, del aprendizaje. El deseo mora en el cuerpo, es producto del cuerpo. El deseo expresa la provisionalidad del ser humano y –por eso mismo- su capacidad de aprender. El ser humano aprende porque desea, porque es cuerpo. Por eso el aprendizaje no está separado del cuerpo. Al marginar el cuerpo, la educación excluye el placer del aprendizaje.

2. Hacia una escuela placentera

En este apartado se recoge sobre todo los aportes de Hugo Assmann –quien ha sabido combinar epistemológicamente las raíces biológicas y los condicionantes biológicos del conocimiento– y de Rubem Alves, quien insiste en la necesidad de recuperar el placer de aprender. Mi intención es reconocer en los aportes de estos pedagogos, pistas para repensar la relación entre aprendizaje y trabajo, aprendizaje y placer.

2.1. Educación y corporeidad

Ivone Gebara (2002 pp. 138-139) expresó así, radicalmente, su experiencia corpórea:

“Todo comienza con el cuerpo.

Todo se hace con el cuerpo.

Todo se inventa con el cuerpo.

Todos se crea con el cuerpo.

El cuerpo atrae, repudia, repugna, une, funde, ama, separa, odia, mata, muere.

... El cuerpo es mi carne, mi sexo, mi trabajo, mi ciudad, mi país, mi mundo, mi tierra, mi planeta, mi galaxia.

... El cuerpo es mi mito, mi rito, mi ética, mi poética, mi religión, mi invención.

... Todo es cuerpo. Nada es fuera del cuerpo.

El cuerpo también es aprendizaje. Una primera condición para recuperar el placer de aprender tiene que ver con redescubrir el carácter corporal del aprendizaje y el carácter aprendiente del cuerpo.

Según Assmann toda “morfogénesis” del conocimiento tiene algo que ver con la experiencia de placer. Todo conocimiento tiene una inscripción corporal y se basa en una compleja interacción sensorial. Para Assmann, aprender significa entrar en mundos simbólicos pre-configurados, mundos de sentidos que nos son dados. Pero aprender significa también reconstruir los significados, es decir, desaprender cosas “ya sabidas” para “re-saberlas” (re-saborearlas) de un nuevo

modo. Eso implica reconocer que los significantes tienen una relativa autonomía con respecto a los significados. Existe una especie de juego auto-organizativo de los significantes, por el cual pueden unirse a nuevos significados. Por eso, para Assmann (1998), domesticar y esclavizar los significantes a un significado es un atentado contra el aprendizaje. Educar es crear las condiciones para que los actores de los procesos educativos puedan crear y recrear significados.

Pero el conocimiento humano, por el que reconstruimos significados, nunca es pura operación mental. Toda activación de la inteligencia está entrelazada de emociones. Por eso es preciso pensar la educación a partir de los nexos corporales entre seres humanos concretos, es decir, centrando la atención en la corporeidad viva, donde necesidades y deseos forman una unidad (Assmann, 1998).

Sin placer, el aprendizaje se reduce a instrucción, a transmisión, a difusión. Es cierto que la instrucción y la transmisión son parte importante de la vida escolar, pero la experiencia de aprendizaje implica, además de la información, la reinención y construcción personalizadas de conocimiento. Y el placer es una dimensión clave de ese proceso de reinventar y construir.

Por eso, según Assmann (1998), re-encantar la educación significa colocar el énfasis en la producción de experiencias de aprendizaje. El conocimiento es un proceso corporal. Por eso no es secundario el hecho de que venga acompañado de placer. El cerebro está hecho para el disfrute del pensar. Pensar y conocer tienen que ser experiencias gozosas; y el placer es un tema pedagógico fundamental.

Nuestra tradición educativa moderna es visual y auditiva. Funciona de tal manera que para asistir a las clases bastaría que las personas estudiantes tuvieran un par de ojos, unos oídos, y las manos para agarrar el lápiz. Queda fuera el componente afectivo, y los otros sentidos. Tales opciones obedecen a intereses de los grupos de poder y a necesidades de los procesos de producción. Por eso, para renovar la educación es necesaria una inversión sensorial que ayude a deslocalizar y relocalizar las fronteras entre las cuales ha sido aprisionado nuestro sistema de conocimiento (Restrepo, 1994).

Assmann denuncia la comprensión tradicional de los sentidos como especie de ventanas del conocimiento. Tal concepción ha fundamentado la separación individuo-medio, receptor-emisor, alumno-profesor. Según Assmann (1998) lo que realmente existe es un sistema unificado organismo-entorno, de tal manera que el aprendizaje implica una dinámica permanente de auto-organización de los organismos en interrelación. No somos simples receptores, sino interlocutores activos del medio circundante; en esa interlocución nos vamos configurando en la medida en que aprendemos. El conocimiento es siempre resultado de una historia de percepciones, acciones, interacciones. El conocimiento no pre-

existe al conocimiento sino que es fruto de la actividad histórica de un sistema cognitivo. Surge de la historia de la acción humana, de las prácticas humanas cotidianas.

2.2. Educación y vida

Hugo Assmann (1998) defiende la equiparación radical entre procesos vitales y cognitivos. Según él, “no existen verdaderos procesos de conocimiento sin conexión con las expectativas y las vida de los aprendientes”.

Alves (2004), por su parte, insiste en que la educación debería ofrecer herramientas y juegos para la vida. Las herramientas son los conocimientos que nos permiten resolver los problemas vitales cotidianos; los juegos son todo aquello que no tiene ninguna utilidad, lo que simplemente provoca placer, alegría. Frecuentemente, las personas estudiantes tienen dominio de los conceptos, pero sin saber su relación con la vida. Por eso fácilmente olvidan lo que aprenden si esos aprendizajes no están articulados con sus vidas. Ese olvido es un signo de inteligencia: solemos tener la inteligencia suficiente como para olvidar lo que somos forzados a aprender en los espacios educativos, cuando esos aprendizajes están alejados de la vida.

Para Alves (2004:113), la vida no se construye con los conceptos, ni con la inteligencia instrumental: “la vida se construye con la inteligencia amorosa”. Y el aprendizaje está en función de la vida: el ser humano aprende para vivir mejor, para gustar de la vida; aprende viendo la vida, admirándose de lo que ve, sintiendo curiosidad, haciendo, experimentando, soñando. La educación, por eso, implica aprender a ver, aprender a pensar, aprender a inventar. Ver, pensar e inventar, son herramientas y juegos del cuerpo: “El cuerpo ve, piensa e inventa en virtud de la necesidad de vivir”.

Ver, pensar e inventar son acciones que forman parte del aprendizaje. Pero también forman parte de esa expresión de lo humano –tan estrechamente articulada con la escuela moderna- a la que llamamos trabajo.

2.3. Ambientes placenteros de aprendizaje: ecologías cognitivas

Los ambientes placenteros para el aprendizaje son aquellos que dan prioridad a la relación yo-tú, y no a la relación yo-eso, es decir, aquellos en los que se supera la lógica sujeto-objeto, para hacer de todos los actores y actoras, sujetos en interrelación.

El ambiente pedagógico tiene que convertirse en un lugar de fascinación y de creatividad, de colaboración. No debe inhibir, sino propiciar el entusiasmo y la fascinación necesarios para que el proceso de aprendizaje acontezca con la máxima presencia de todos los sentidos. Hugo Assmann (1998) suele hablar de “ecología cognitiva” para designar el tipo de ambiente educativo y de relaciones educativas que posibilitan la construcción de conocimiento.

Es el ambiente propicio para la generación de experiencias de aprendizaje gratificantes y para la relación pedagógica gozosa. Es el espacio que posibilita aprender los placeres de los ojos, de los oídos, de la nariz, la boca, la piel, el pensamiento.

Para Alves (2004), el aprendizaje tiene lugar en el espacio habitado, el espacio donde las personas –con sus sentidos y su curiosidad–, las sensaciones, los sentimientos, los objetos cotidianos, las herramientas, los escenarios, las situaciones forman un mundo.

Los espacios se convierten en ambientes educativos gracias a las interrelaciones que en ellos se realizan. Y las interrelaciones son construcciones, fruto de voluntades, hechas por personas concretas que aportan la riqueza de sus diversidades.

Y para quien pregunte por la disciplina de los ambientes educativos, Alves (2004) responde que es sólo del placer que surge la disciplina y la voluntad de aprender. Es precisamente cuando el placer está ausente que la amenaza se hace necesaria.

2.4. Educación, olvido y palabra

Los procesos educativos pueden hacernos olvidar lo que somos –hombres y mujeres creativos, miembros de una comunidad humana, capaces de admirarnos, de inventar– para recrearnos a imagen y semejanza de otros. Frente a tales procesos, afirma Alves, es necesario promover una educación que ayude a cada persona a olvidar lo que aprendió para recordar lo que olvidó.

La educación es ese proceso mágico por el cual la palabra despierta los mundos que han sido adormecidos en los seres humanos. Para Alves (2004:55), educar exige tomar conciencia del poder que tiene la palabra para transformar los cuerpos, para construir mundos: “los mundos nacen en el lugar en que la Palabra y los cuerpos hacen el amor”.

Michel Foucault (2008 p. 45) también puede ayudarnos a comprender el rol de la palabra en la escuela. Según él, “la educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican”.

Siguiendo a Foucault (2008), la escuela debería superar la sumisión del discurso que ritualiza el habla, que fija funciones al sujeto que habla, que dogmatiza y que adecua los discursos a determinados saberes y poderes. En ese sentido, la

educación debería buscar la liberación de la proliferación del discurso, de su peligrosidad, de su desorden, discontinuidad e incontrolabilidad, para permitir la irrupción de los juegos del pensamiento y de la lengua.

La escuela puede liberar la palabra para permitir la reconstrucción de los mundos, para despertar los mundos adormecidos.

2.5. Preguntas y sueños, además de respuestas

Todo aprendizaje comienza con una solicitud, con un pedido, con una necesidad expresada. Sin pedido no hay aprendizaje (Alves, 2004). Nada es tan fatal para el pensamiento, como la enseñanza de respuestas ciertas, que no responden a ningún pedido. Las escuelas no existen para enseñar respuestas sino para enseñar preguntas, para provocar pedidos. Mientras las respuestas permiten caminar sobre tierra firme, las preguntas permiten adentrarse en un mar desconocido, permiten navegar, hacer camino.

Es cierto que no se puede vivir sin respuestas, sin tierra firme. Para volar es necesario apoyar los pies en tierra firme, es decir en las miles de preguntas para las cuales las pasadas generaciones ya encontraron respuesta. Pero esas respuestas no deben bloquear la capacidad de pensar, de desear, de volar, de navegar. Para Alves (2004), la principal tarea del educador es provocar la pregunta, el pedido, el deseo, para que, deseando, la persona aprenda.

Algunos procesos educativos se quedan en la tierra firme, en las respuestas "ciertas". Así, de tanto enseñar los legados del pasado, hacen que las personas se olviden de que su futuro no es el pasado cristalizado en un saber. La educación debería ser, más bien, un "no saber" que solamente puede ser explorado con las alas del pensamiento (Alves, 2004). Por eso, afirma Alves, después de enseñar lo que sabe, el educador debe enseñar lo que no sabe. Es lo que Assmann (1998:32) expresa cuando afirma, "Es preciso sustituir la pedagogía de las certezas y de los saberes prefijados por una pedagogía de la pregunta, de la mejora de las preguntas"

Las preguntas hacen surgir sueños. Para Alves (2004:84-85), educar es enseñar a soñar: "de los sueños salen pájaros salvajes que ninguna educación puede domesticar". Se hace soñar ayudando a hacer preguntas más que ofreciendo respuestas. Los sueños se construyen no sobre las certezas, sino sobre las preguntas. Las respuestas con pretensión de certeza, domestican, mientras que las preguntas hacen soñar. Los sueños son como los mapas que los navegantes usan cuando van en busca de mundos nuevos. Para Alves (2004 pp. 91-93), todo conocimiento comienza con un sueño. Pero el sueño no se enseña, sino que está inscrito en el cuerpo. El educador, dice Alves, es alguien que dice al estudiante: "cuéntame tus sueños para que soñemos juntos". Los sueños son las distracciones de los estudiantes en el aula, por eso si los educadores entrasen en los mundos que existen en las distracciones de sus estudiantes, serían mejores

educadores; se convertirían en compañeros de sueños e invenciones. Los educadores, antes que especialistas en herramientas del saber, son intérpretes de sueños. Tal perspectiva ayudaría a superar la colonización de saberes y la violencia epistemológica que se encierra en la pretensión de poseer y transmitir respuestas cargadas de certezas.

3. Repensar el trabajo para recuperar el placer de aprender

Parece que los procesos educativos promovidos en los ambientes de educación escolar están inevitablemente vinculados al trabajo-empleo. Se trata de una relación entre dos grandes instituciones –las escolares y las empleadoras– que las marca a ambas: la escuela tiene como horizonte a los espacios laborales, y éstos requieren de aquella para la formación de una determinada subjetividad trabajadora. Ese vínculo está a la raíz misma de la escuela en Occidente, y constituye la versión institucional de la relación entre dos expresiones de lo humano: aprendizaje y trabajo. El ser humano aprende trabajando y trabaja aprendiendo; es aprendiente y es laborante (aunque no tenga escolaridad, y aunque no tenga empleo).

Labor y aprendizaje son dos procesos corpóreos que, por eso mismo, están vinculados al placer. Por eso Louis Philippart (1972), interesado en el bienestar de los trabajadores franceses, afirmaba que los educadores debían valorar la curiosidad, estimular la imaginación creadora, y la realización de actividades sociales de los niños y jóvenes, a partir de sus intereses, aptitudes y recursos.

Para recuperar el placer de aprender, quizá tendríamos que repensar el trabajo, con el fin de despojarlo, por un lado, de su carácter punitivo y, por otro lado, de su interpretación economicista.

El carácter punitivo –presente incluso en la etimología que se suele atribuir a la palabra trabajo⁴– ha sido reforzado, en el pasado, por algunas antropologías cristianas, que entendieron el trabajo como castigo divino, como padecimiento, consecuencia del pecado original.

En Grecia y en Roma antiguas, el trabajo era una actividad degradante, pues la persona que trabaja no poseía tiempo para alcanzar la virtud. El trabajo manual envilece a quien lo práctica; es ocupación de esclavos. El trabajo tiene que ver con el cuerpo, con la producción material. Por eso no goza de dignidad. Tal perspectiva ha marcado fuertemente a Occidente. Eso explica por qué el trabajo ha podido ser lugar en que los cuerpos se someten, se disciplinan, se gastan. El trabajo es parte del “valle de lágrimas” y del castigo del que se libera cuando se libera del cuerpo.

4. El *tripalium* era un instrumento de tortura con el que se castigaba a los esclavos que no querían someterse. Como su nombre lo indica, era un instrumento hecho de tres palos.

Trabajo y castigo se unen también en la historia carcelaria de occidente. Según Foucault (2008), la prisión, en el siglo XIX, fue concebido como un lugar en que se adiestraba a los cuerpos para el trabajo.

La perspectiva economicista del trabajo, lo convierte ya sea en una mercancía que se compra y se vende, o bien en un factor (útil) de producción y de dominio de la naturaleza. En la práctica, el trabajo ha sido frecuentemente ocasión para la explotación de las personas y lugar en el que se visibilizan distintas formas de discriminación.

Tanto la perspectiva punitiva como la economicista excluyen el placer y el gozo como parte de la experiencia humana del trabajo. Lo opuesto al trabajo es el júbilo (jubilación), es decir el placer de no tener que trabajar más.

Incluso en algunos intentos de humanizar el trabajo persiste la perspectiva sacrificial. Por ejemplo, ante la forma en que el trabajo degradaba a los salvadoreños y salvadoreñas en las primeras décadas del siglo XX Alberto Masferrer (1996:69) afirmaba que trabajar es darse, es dar vida: "literal y esencialmente, el que da su trabajo da su vida" Trabajar es "dar uno la vida acumulada en sí". El trabajador es una persona que da su vida: como tiempo, como pensamiento, como voluntad: "tiempo, corazón, pensamiento, músculos y nervios, huesos y tendones, sangre y sudor, todo se quema en el trabajo; el ser entero se trasfunde en la obra realizada, que no es ni más ni menos que un trozo de la vida individual, trasmutado en vida total".

Lo mismo podemos decir incluso de la doctrina social cristiana. El Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia afirma que:

El trabajo representa una dimensión fundamental de la existencia humana no sólo como participación en la obra de la creación, sino también de la redención. Quien soporta la penosa fatiga del trabajo en unión con Jesús coopera, en cierto sentido, con el Hijo de Dios en su obra redentora y se muestra como discípulo de Cristo llevando la Cruz cada día, en la actividad que está llamado a cumplir (Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia, 2009).

Para que la educación recupere el placer de aprender, tendríamos que despojar al trabajo de su carga punitiva-sacrificial y economicista para comprenderlo como expresión humana. Las mujeres y los hombres son aprendientes y laborantes, no sólo aprendices para el trabajo. Laboran aprendiendo y aprenden laborando y colaborando. Son cuerpos laborantes y aprendientes. Laborar, elaborar, colaborar, son acciones vinculadas al gozo de crear, de inventar, de aprender. "Labrar" es cultivar, es crear y recrear cultura. Los ambientes educativos son ambientes laborales, es decir, son laboratorios de creatividad, de cultivo, de sueños. Son espacios en que los cuerpos crean y recrean, se crean y se recrean; lugares en que el mundo se hace extensión del cuerpo, para ser cuidado y transformado

(no dominado y exterminado). Los procesos educativos son laboratorios en los que la diversidad encuentra casa y se convierte en una gozosa condición para el aprendizaje.

El trabajo, así entendido, es creatividad; es lo contrario de imitar, de copiar y de reproducir. Afirmaba Martí (2002:28), "Los jóvenes de América se ponen la camisa al codo, hunden las manos en la masa y la levantan con la levadura de su sudor. Entienden que se imita demasiado y que la salvación está en crear".

El trabajo es posibilidad de transformar creativamente los mundos que habitan. Louis Phillipart (1972) relaciona el trabajo y educación con la realización personal y con las posibilidades con construir una sociedad de seres humanos libres, justos y fraternos.

Conclusión

Alves y Assmann ayudan a comprender que placer y aprendizaje no se excluyen, sino que se exigen. Por eso se puede hablar de una pedagogía erótica, anclada en la corporeidad y en la interrelación de los cuerpos entre sí y de los cuerpos con el mundo (Bercovich, 2006)⁵. Lo ha hecho de forma explícita el mexicano Miguel Escobar. Para Escobar (2007) la pedagogía erótica está vinculada al esfuerzo por leer la realidad, por pronunciar el mundo y transformarlo desde los ambientes educativos. Se trata de una perspectiva que se inspira en el pensamiento de Pablo Freire y que implica el reconocimiento de las otras personas, así como el reconocimiento y valoración de las diferencias que existen entre seres humanos que participan en los procesos educativos. Por eso mismo, la pedagogía erótica es también una ética erótica.

En Escobar y en el movimiento que él ha promovido, el erotismo es una dimensión esencial de los seres humanos. Tal dimensión habla de la condición de seres inconclusos, vertidos hacia las otras personas, configurándose, seres capaces de dar vida, de amar, de apasionarnos (Vieyra y Pineda, 2009): rasgos todos que son condiciones para el aprendizaje y para el desarrollo de las posibilidades laborantes.

Para Escobar (2007:211) –así como para Alves-, la pedagogía está relacionada con los sueños: "El sueño ilumina el sendero de una pedagogía erótica. Sin amor difícilmente aprenderemos a soñar y sin erotismo no es posible la utopía".

En la propuesta de Escobar, la relación pedagógica debe rescatar la vida cotidiana, construir sueños y utopías, promover la lucha contra la muerte, la exclusión y el olvido; debe pensar la realidad para transformarla. En su poema a la pedagogía erótica, ésta es vista como opción por la vida y lucha contra la muerte:

5. La relación entre pedagogía y erótica no es novedad. Susana Bercovich recuerda que "la pedagogía griega estaba íntimamente ligada a una erótica. La palabra misma filosofía indica un eros en relación a un saber. La relación del maestro con su discípulo es también una relación erótica. El saber se ha alejado del amor, del que originalmente formaba parte".

"Muerte del acto pedagógico
como refugio de tánatos
deshojando la vida en el aula,
como negación del acto de amor,
como silencio de la palabra
y germen para la apatía.
[...]
No a seguir lapidando sueños y
encarcelado la utopía.
[...]
Traigamos la seducción de Eros
al acto pedagógico
el deseo de engendrar vida,
la dialéctica que reinventa el acto de amor.
Hagamos un altar a la pulsión de Eros
y desafíemos el conocimiento como lucha,
a la pasión erótica.
como eclipse entre saber y transformar
(Escobar, 2005).

De nuevo nos encontramos con la necesidad de conectar los procesos y los ambientes educativos a la vida. Sin interacción entre vivientes, no hay aprendizaje. La escuela tiene que encontrar su papel de mediadora, negociadora e interlocutora crítica. No se trata de rescatar la escuela solamente como negociadora de los sentidos del saber (contenidos), sino también de los sentidos de la vida: aquellos que la convierten en espacio de intercambio, de experiencia gozosa, de referencia para la vida (Libâneo, 2006).

Bibliografía

- Alves, R. (2004). *Por uma Educação Romântica*. São Paulo: Ed. Papirus.
- Assmann, H. (1998). *Reencantar a educação - Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Bartolomé, C. (2005). *Transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle*, en José de la Fuente y Yamandú Acosta (Coordinadores) *Sociedad civil, democracia e integración. Miradas y reflexiones del VI encuentro del corredor de las ideas del Cono Sur*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Raúl Silva.
- Bercovich, S. (2006). *Nuevas formas de subjetivación*, en Juan Carlos H. Vera (Editor). *Filosofía y Psicoanálisis*, México: Facultad de Filosofía y letras, UNAM.
- Chomsky, N. (2009). Ni Adam Smith ni John Stuart Mill comieron cuento. *Diario Extra*. México, 10 de noviembre de 2009.
- Comoglio, M. (1999). *Il perché del cooperative learning*, en Mario Comoglio et Al, *Il cooperative learning. Strategie di sperimentazione*. Turín: Ed. Gruppo Abele.

- Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*, consultada en su versión digital, en noviembre de 2009, en http://www.vatican.va/roman_curia, No. 263.
- Delgado, B. (2002). *La educación en la reforma y la contrarreforma*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Dengo, M. E. (2009). *Educación costarricense*. San José: UNED.
- Duncan, Q. (1993). *Una Canción en la madrugada*. San José: Editorial Costa Rica.
- Escobar, M. (2005) *Eros en el aula. Diálogos con YMAR*. México: Ed. La Burbuja.
- Escobar, M. (2007) Las cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y de la tolerancia. *Revista Científica*, 9(1).
- Espinoza, M. (reportera) (2009). 19.724 estudiantes dejaron las aulas. *Diario Extra*. México, martes 13 de octubre de 2009, p. 3.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Barcelona: Ed. Fábula.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Gebara, I. (2002). *La sed de sentido. Búsquedas ecofeministas en prosa poética*. Montevideo: Editoras Doble Clic.
- Hopenhayn, M. (2009). *La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia*, en *Pensamiento iberoamericano*, 1.
- Libâneo, J. C. (2006). *Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores? en Educativa*, Vol. 9, Nº1.
- Masferreer, A. (1996). *Ensayos*. San Salvador: Biblioteca Básica de Literatura Salvadoreña.
- Martí, J. (2002). *Nuestra América*. San Salvador: Canoa Editores.
- Merino, J. (2009). Crece la pobreza, el desempleo y la corrupción. *Diario Extra*, 2 de noviembre de 2009, p 3.
- Montes, S. (1977). *Etnohistoria de El Salvador, el Guachival Centroamericano*, Tomo II, Ministerio de Educación, San Salvador.
- Philippart, L. (1972). *Batir en hommes*. Bruselas: Ed. Labor.
- Restrep, L. C. (1994). *El derecho a la ternura*. Bogotá: Arango Editores.
- Sánchez, J. J. (1991). *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la sociología de la educación*. Madrid: Ed. Libertarias.
- Streck, D. (1994). *Corrientes pedagógicas. Aproximaciones entre pedagogía y teología*. San José: Ed. CELADEC.
- Vieyra, M. y Pineda, M. (2009). *Pedagogía erótica: un reencuentro con la pedagogía del oprimido en el espacio universitario*, consultado en noviembre de 2009 en www.paulofreire.org/.../Pedagogia_Erotica,_un_reencuentro_con_la_Pedagogia_del_Oprimido.doc
- Merino, J. (2009). Crece la pobreza, el desempleo y la corrupción. *Diario Extra*, 2 de noviembre de 2009, p 3.