

Ideales

Otro espacio para pensar



Universidad
del Tolima

¡Construimos la universidad que soñamos!



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

Instituto de Educación
a Distancia



Pensar la enseñanza en medio de la aprendificación contemporánea²²

Óscar Leonardo Cárdenas Forero²³

En lugar de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de la satisfacción, una monstruosa salacuna de abundancia pasivamente recibida.

Zuleta

Introducción

El aprendizaje hoy, particularmente el aprendizaje a lo largo de la vida, se instala como una condición fundamental para optimizar las competencias humanas, para sobrevivir, para adaptarse y funcionar en la vida. Es tanto su valor que la enseñanza ha venido reconfigurando su función para ponerse, al parecer, al servicio de esta práctica. En este sentido, el presente artículo procura constituirse en una reflexión frente a la condición actual de la enseñanza y procurar con ello, pensarla como un camino para el pensamiento; un hecho que la conectaría aún más con la filosofía y la desprendería de su condición exclusiva de método o de procedimiento que ejecuta el maestro dentro del aula, para, efectivamente, pensarla de otro

modo, en especial, en relación con la idea del aprendizaje a lo largo de la vida.

Una reflexión sobre la enseñanza

En 2019, el Banco Mundial, ante la situación de crisis del aprendizaje que según ellos se manifestaba, afirmó que estar en la escuela no era lo mismo que aprender. Pero no le bastó con expresar esto. Insinuó además que en todo el mundo había más personas que no aprendían dentro de la escuela, sino más bien fuera de ella. Y que cientos de millones de niños llegaban a ser adultos sin tener las habilidades básicas para desenvolverse en la vida diaria (Banco Mundial, 2019). Unicef, por su parte, iba a apoyar y a confirmar estas aseveraciones al expresar que “ir a la escuela no siempre es sinónimo de aprender.

22 El presente artículo hace parte de las reflexiones adelantadas en el marco del proyecto de investigación doctoral “Los primeros años de vida importan: la emergencia de la primera infancia”, dirigido por el Dr. Alberto Martínez Boom, a quien le agradezco sus aportes y reflexiones.

23. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional –CINDE-. Estudiante del Doctorado Interinstitucional (DIE). Docente catedrático de la Universidad del Tolima. Director del grupo de investigación “Historia de las disciplinas escolares” y coordinador del semillero de investigación “Historia de los saberes escolares en el preescolar”. <https://orcid.org/0000-0003-4894-7888> . olcardenasf@ut.edu.co. Grupo de investigación “Historia de las disciplinas escolares”. CAT Kennedy -Universidad del Tolima-

En todo el mundo, hay más personas que no aprenden dentro de la escuela que fuera” (s. f., párraf. 6).

¿Qué efectos iba a producir esta insospechable afirmación? ¿Quizás es algún tipo de provocación en contra de la enseñanza, del maestro y de la escuela? ¿Acaso insinuar que tanto el maestro, la escuela como la enseñanza misma eran los obstáculos para lograr el aprendizaje, y contra los que, precisamente, se debía combatir? ¿Qué pretensiones persigue este organismo internacional con estas aseveraciones? ¿Tal vez lacerar a la escuela, al maestro o a la enseñanza? ¿Acaso el compromiso contemporáneo de la enseñanza se reduce simplemente al alcance del aprendizaje? ¿O será esta una oportunidad, ante este aparente *desprecio* por la enseñanza, para *reafirmarla*, quizás como una práctica comprometida con el pensamiento, con la dificultad, con el estudio, el saber o lo intelectual?

Desde 2012, el profesor Carlos Noguera advertía que los desarrollos particulares que se venían suscitando en las instituciones educativas, y en general, en las sociedades, insinuaban la desaparición de la enseñanza y la consecuente desaparición del maestro. ¿Cuál es la advertencia que nos hace Noguera? ¿Acaso la desaparición *radical* de la enseñanza o posiblemente una imperceptible reconversión o una transformación profunda que modifica su función y su modo de operar? Sin embargo, más allá de esta posible dilución expuesta por este autor, ¿tendría algún sentido pensar la enseñanza hoy? ¿Cuál sería ese propósito? ¿Tal vez reivindicar, criticar, descalificar o sugerir algo? ¿A lo mejor advertir lo que Masschelein & Simons manifestaron de la sustitución de la enseñanza por “una forma de asesoramiento o de consejo psicológico” (2014, p. 59)? ¿Quizás habría alguna nostalgia tras este propósito? En fin, ¿tendría alguna vigencia pensar la enseñanza hoy, cuando el aprendizaje se constituye en el

factor fundamental de la vida humana? ¿Qué curioso! Pero no es cualquier aprendizaje; es un “aprendizaje a lo largo de la vida” (Ball, 2009, p. 63). Entonces, ¿cabría la posibilidad de pensar en una *actualización* de la enseñanza? ¿En convertirla en subsidiaria de este tipo de aprendizaje? O, por el contrario, ¿podría pensarse en una reafirmación ante la solemnidad del aprendizaje o de algo que se hace intolerable en la escuela y en la sociedad? ¿Qué es lo que se espera con estos cuestionamientos? ¿Exponer a la enseñanza como una “forma de vida” (Masschelein & Simons, 2014)?

También está claro que la intención de estas líneas no es ir tras la defensa o la crítica de perspectivas que hacen de la enseñanza un método o un hecho operativo y funcional, por dar un ejemplo, como la “Enseñanza para la Comprensión”, de aquellas que la conectan en una relación inusual y dependiente, la “enseñanza-aprendizaje”; o de posturas que señalan que “La buena enseñanza depende también de que los profesores tengan en cuenta las culturas, las perspectivas propias de sus alumnos y presten atención a la manera de aprender de cada uno de ellos” (Buckingham, 2005, p. 14).

Es precisamente de estos postulados que se instalan de los que se procurará tomar distancia. Sin más preámbulos, vayamos tras algunas pistas. En 2003, el profesor Alberto Martínez Boom irrumpió con una insólita provocación: “La enseñanza como vía del pensamiento” (p. 207). Con esta incitación, Martínez procuró, de una parte, pensar la enseñanza como problema. ¿Qué iba a significar esta incitación? ¿Acaso la enseñanza no era el modo como el maestro transmitía el conocimiento en el aula? ¿Qué problema habría en ello? ¿Se iba a formular acaso un *mejor* método para enseñar? ¿Qué era lo que Martínez pretendía transgredir con su postura? Y, de otra, distanciarse de una tradición instalada en la escuela. Esto es, de la

consideración de reducir la enseñanza al acto de enseñar o al acontecer cotidiano de la enseñanza misma, para ofrecer “la posibilidad de pensar la complejidad de elementos y relaciones que constituyen y se establecen en ello” (p. 207).

En la perspectiva de estos planteamientos, Martínez incita a tomar distancia de lo evidente y de lo que acontece. De la exigencia funcional y operativa atribuida a la enseñanza. Para renunciar “a seguir reduciendo la enseñanza a lo que acontece en el salón de clase y en la escuela” (2003, p. 207); y más bien, para apostar por un trabajo que reconozca y analice “el conjunto de elementos y relaciones implicados en ella (conocimiento, lenguaje, lógica, ética, aprendizaje, etc.)” (Martínez, 2003, p. 207) que trasciende aquella comprensión que define, asocia y limita la enseñanza a una relación que se establece entre maestro y el alumno. Que la implica de modo restringido con el acto de enseñar. Que la reduce al saber pedagógico del maestro. Que la sujeta al acontecer del aula, a la proposición de una *innovación* o una transformación en procura de optimizar aprendizajes, de desarrollar competencias o de fortalecer habilidades estudiantiles. Que la enclaustra a lo que el maestro hace en su interior en procura de mejorar las destrezas individuales. Que la somete o la materializa con una didáctica o con un método, desconociendo que podría estar asociada al saber, a la formación, la comunicación, la política, la ética o a los modos de subjetivación.

Esta postura va a procurar *trascender*, precisamente, aquella tradición que la acopla directamente y sin sospecha alguna con el aprendizaje, con lo que ocurre exclusivamente dentro del aula y con el acto mismo de transmitir algo. Esto es, con aquella perspectiva que “la concibe como una posición compuesta por un conjunto de tareas que han de ser ejecutadas, y cuya realización requiere la presencia de ciertas competencias (que puede poseer o no un único

profesor)” (Masschelein & Simons, 2014, p. 69). Se busca entonces reafirmar una idea de la enseñanza en la que, siguiendo a Biesta, “no puede ser enteramente inmanente a la situación educativa, sino que requiere una noción de “trascendencia” (2017, p. 62). Que no significa exclusivamente comprenderla como un regalo o como el acto de hacer un regalo (Biesta, 2017, p. 62). Por lo que es preciso advertir que no se trata de definirla o de articularla con aquello que el maestro hace *solamente* en el aula. Tampoco implica ser una *praxis* o un ejercicio *metacognitivo* sobre el acontecer en el aula o sobre el quehacer pedagógico, en procura de su mejoramiento o de gestar mejores aprendizajes. Es más bien entender la enseñanza de *otro modo*, quizás como un acontecimiento. ¿Acaso asociado con la formación? ¿Con la elevación que nos propuso en algún momento Nietzsche? ¿Con lo intelectual, con el estudio, el saber, con un elogio a la pasión y al sufrimiento (Agamben, 1989), con una exaltación a la dificultad (Zuleta, 2017) o con un modo de caracterizar conocimientos, sujetos y prácticas (Martínez, 2003)? Será este el momento de pensar que

(...) La enseñanza ya no es una misión pedagógica que implica una (no calculada) obligación con respecto al oficio, a la materia que enseña y a los niños, que va más allá de producir resultados de aprendizaje y de recoger los incentivos que se derivan de ello. (Masschelein & Simons, 2014, p. 71)

Al valorizarse continuamente el aprendizaje, la enseñanza ha venido perdiendo su valor o, mejor, cambiando su sentido y su modo de funcionamiento. De ser el factor fundamental para lograr el aprendizaje, se constituyó repentinamente en el obstáculo a superar. Y fue, precisamente, su relación directa e incuestionable con el aprendizaje la que la redujo a ser definida como lo que acontece en el aula, con el trabajo del maestro y con un método

para lograr mejores aprendizajes, conocimientos, valores y habilidades. ¿Acaso lo que se insinúa hoy es que la enseñanza es una práctica que obstaculiza el aprendizaje? ¿Esto será lo que tiene en “crisis” a la enseñanza? ¿Tendría algún sentido, frente a este valor exacerbado que se le otorga al aprendizaje, insisto, pensar en la enseñanza? Muchas de estas preguntas, más que intentarse resolver en este texto, procuran constituirse en provocaciones para emprender rutas alternativas de indagación.

Volvamos de nuevo. ¿Qué significaría pensar la enseñanza como una vía para el pensamiento? ¿A quién le correspondería esta labor? ¿Al maestro? Quizás sí, pero no a cualquier maestro, sino a uno que contribuya a la *elevación*, a mostrar que la enseñanza implica cuestionar lo que aparece como dado, definido y formado para regular los comportamientos y las mentalidades humanas. Que esté dispuesto a hacer complicado el camino de la formación. Y posiblemente a pensar en aquello que hoy se hace *intolerable* en las escuelas y en la sociedad.

Pero, ¿qué es eso que se hace intolerable en la actualidad? ¿Quizás la sutil reivindicación por lo débil, por lo que resta vitalidad, por lo que sustrae poder? ¿La valoración exacerbada por hacer de la escuela algo divertido y lúdico, en donde se la “pasa bien”, en el que todo se hace “flexible” y sencillo, desprovisto de dificultad y en el que el discurso y la práctica apoyan la “eliminación de las barreras” para aprender; que hace que la vida se exponga como “algo fácil”? Es, justamente, la enseñanza uno de los caminos que permitiría *suspenderse* y tomar distancia de lo inmediato, de lo contextual y de lo cercano. Y a la vez, pensarla como un *acontecimiento*, a través del cual se “muestra lo que una época tiene de intolerable, pero también hace emerger nuevas posibilidades de vida” (Lazzarato, 2006, p. 44).

Esto afirmaría que la escuela es el lugar *exclusivo* de la enseñanza, pero no de

cualquier tipo de enseñanza. Más bien una que contribuya a *problematizar* lo que se enuncia hecho inobjetable, a pensar lo *impensado*, a examinar de otro modo las cosas que se exponen *naturales*, y a elaborar análisis distintos a los que convencionalmente se han establecido respecto a asuntos asociados a la comunicación, a la ética, a la política y a la estética.

Asociarla con la estética haría de la enseñanza una posibilidad de constitución de una “estética de la existencia”; esto es, de un modo de “reconciliación entre arte y vida” (Castro, 2016, p. 33), que trasciende dispositivos estatales o económicos establecidos, y que convierte a la vida misma en una obra de arte (Castro, 2016). La enseñanza sería, en esta perspectiva, una de las vías para estetizar la vida propia, para hacerla bella y, al mismo tiempo, para establecerla independiente de los códigos morales instaurados. Lo que implicaría comprender que la enseñanza como una estética de existencia contemplaría “la idea de que el logro de la autonomía y la felicidad dependerá *enteramente* del trabajo que un sujeto hace sobre sí mismo” (p. 38).

Este modo de comprender la enseñanza como vía para el pensamiento, para estetizar la vida y para cuestionar lo dado, la distanciaría de ser simplemente un procedimiento en el aula, para transformarlo en un “ejercicio artístico” (Martínez, 2003, p. 209), que posibilitaría pensarla en una óptica diferente a la del aprendizaje o a la del conocimiento. Esto haría de la enseñanza, más que, como lo propone Estanislao Antello (2011), un lugar de resistencia, “una aventura interrogadora sin absolutos ni respuestas terminales” (Martínez, 2003, p. 211). Esto significa comprender la enseñanza como una “actitud vital” (p. 211) y de búsqueda que no culmina en lo evidente y en lo verdaderamente establecido. Y al convertirla en la vía para el pensamiento, más allá de entenderla como “enseñar a pensar”, implicaría

comprender el pensamiento “como libre incursión en lo nuevo [...] para precipitar otros modos de ver y de decir” (p. 212).

La enseñanza como una vía para el pensamiento y la vida misma sería más que un procedimiento, un método o una función, “una actitud hacia el mundo y una forma de proceder en el discurso” (p. 212), que tomaría distancia de aquella relación que la sujetó directamente con el aprendizaje, como una condición *sine qua non* y que hoy está siendo cuestionada a tal punto que se la considera un obstáculo para lograr los aprendizajes requeridos. A través de ella, no solo se pondría en suspenso y en suspensión lo que se muestra *incuestionable*, sino que se abriría la posibilidad de formular “nuevas posibilidades de vida” (Lazzarato, 2006, p. 51), frente a lo que se expone como *intolerable*.

Reflexiones finales

Ante esto que deviene, ¿por qué no pensar en la enseñanza como una vía estética para una vida bella, esto es, la enseñanza para una estética de la existencia? ¿O por qué no pensar en la enseñanza como una vía para el pensamiento, como lo sugiere Martínez (2003)? ¿O por qué no en un lugar de resistencia, como lo sugiere Antello (2011)? Más allá de estas provocaciones, sin lugar a duda, hoy se hace fundamental pensar la enseñanza en una clave distinta a la de la razón, del conocimiento o del aprendizaje. Para concebirla como una oportunidad para reafirmarla, para valorarla y convertirla en la vía para examinar lo que hoy se hace *intolerable* en las escuelas y en la sociedad y poner de manifiesto nuevas posibilidades de vida, ante las que hoy se instauran los dispositivos estatales o económicos actuales. ¿Quizás se deba volver a Kant para pensar la enseñanza en relación con la cultura?

Parafraseando a Dussel (2018), podría convertirse esta en una oportunidad para elogiar la enseñanza, un hecho que

(...) pasa por apreciarla, cuidarla, expandirla para que no se establezca ni en lo efímero, ni en lo desechable, sino como una condición vital de un ensamblado que está siempre al borde de su destrucción, pero también movimiento, abierto, capaz para el mundo y ayudar a crear nuevos montajes imaginando otros futuros. (pp. 103-104)

Y, siguiendo a Antello (2011), reconocer que frente a esta tendencia contemporánea a la “aprendificación” (Biesta, 2017), la enseñanza es lo que mejor caracteriza el oficio de ser maestro. Que está asociada con el acto de repartir y dar, de guiar para obrar, de mostrar y exponer un mundo, de hacer ver tomando distancia, para brindar herramientas que permitan cuestionar y pensar de otro modo lo que convencionalmente está establecido, de profanar y de suspenderse (Masschelein & Simons, 2014); de internarse en los laberintos de las teorías para inspeccionar lo que regula los comportamientos y las mentalidades humanas; y de apostar por lo impredecible e incalculable.

Con los planteamientos anteriores, se procura motivar la posibilidad de pensar la enseñanza más allá de sus formas pedagógicas canónicas y aproximarla más a la filosofía; lo que implicaría reflexionarla en clave de establecer una relación con el pensamiento. Y con esto, reconsiderar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y tratar de ver las posibilidades productivas de esta relación, más que los efectos de contrarios que hoy se visibilizan. El camino que se viene es amplio y las posibilidades múltiples para hacer hoy de la enseñanza algo distinto; esto es, para pensarla de otro modo, más conectada con el pensamiento y con la filosofía y dispuesta a ser un simple método, relación o un procedimiento que ocurre solamente dentro del aula.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1989). *Idea de la prosa*. Editorial Península.
- Antello, E. (2011). ¿A qué llamamos enseñar? En: *Los gajes del oficio*. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique Educación.
- Ball, S. (2009). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. *Educación y Cultura*. Federación Colombiana de Educadores (FECODE). 84, 63-76. https://www.fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Educacion%20y%20Cultura%208
- Banco Mundial. (2019). Crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Biblioteca de innovación educativa.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización: aprendizaje de cultura contemporánea*. Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2016). *Historia de la gubernamentalidad II*. Filosofía, cristianismo y sexualidad en Michel Foucault. Siglo del Hombre Editores.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En: *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila. 83-107.
- Kant, I. (s. f.). *Pedagogía*. www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Tinta Limón.
- Martínez-Boom, A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En: *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Noguera, C. (2012). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4069/3497>
- Unicef. (s. f.). Educación. *Todos los niños y niñas tienen derecho a aprender*. <https://www.unicef.org/es/educacion>.
- Zuleta, E. (2017). *El elogio de la dificultad. Y otros ensayos*. BC. Filosofía.

Referencia

Óscar Leonardo Cárdenas Forero. *Pensar la enseñanza en medio de la aprendificación contemporánea.*

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 19, 2025, pp. 50-56

Fecha de recepción: febrero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025



Universidad
del Tolima



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

¡Construimos la universidad que soñamos!

Instituto de Educación
a Distancia