

DEL MITO DEL NÚMERO A LA PROVOCACIÓN DEL SABER

ARMANDO ZAMBRANO

Universidad Santiago de Cali.
Departamento del Valle del Cauca.
COLOMBIA.



“Del mito del número a la provocación del saber” se titula la conferencia magistral que hoy EDUCERE ofrece a sus lectores, la cual fue dictada a micrófono abierto por el catedrático neogranadino Dr. Armando Zambrano en la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, con motivo de celebrarse el III Encuentro Nacional y II Foro Internacional del Seminario Venezolano de Educación Matemática, realizado en la ciudad de Mérida, el 4 de julio de 2005.

El Dr. Armando Zambrano es profesor, investigador y director de Postgrado de la Universidad de Santiago de Cali, Colombia. Es profesor invitado del Doctorado en Educación de la Red de Universidades Públicas de Colombia, de los Programas de Maestría en Educación, Cinde Manizales, de la Pontificia Universidad Central del Ecuador y del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes de Mérida-Venezuela, entre otras.

*Es conferencista en eventos académicos de Colombia y del extranjero. Asimismo, es autor de varios libros entre los cuales destacan: **La mirada del sujeto educable, la pedagogía y la cuestión del otro; la pedagogía, educabilidad y formación docente; Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica.** Ha traducido al español diversos documentos, conferencias y libros sobre las Ciencias de la Educación Francesa.*

El Dr. Armando Zambrano Leal es fundador e invitado permanente del Seminario Venezolano de Educación Matemática, Sveduma, así como colaborador y árbitro internacional de EDUCERE, la revista venezolana de educación.

C

omenzaré por señalar cómo el tiempo en América Latina es un tiempo de incierto. No sabemos qué puede ocurrir en un evento, en un momento dado; el año pasado ocurrió que cortaron la electricidad y este año fue una manifestación estudiantil. No obstante, América Latina es Occidente y no lo es al mismo tiempo.

Con Ustedes quiero compartir una tesis central y dos proposiciones fundamentales. El título de la charla es **“Del mito del Número a la provocación del Saber”**; entonces pensemos ¿Qué es Escuela, qué es enseñanza de la Matemática y qué es Sujeto? Esa cuestión tiene otra pregunta detrás de sí, las preguntas siempre están detrás de las cuestiones. Esa pregunta es: ¿Puede Occidente ser sin Razón?, lo que –a la vez– podría ser traducida en nuestro medio como ¿Puede ser América Latina sin Razón?

La tesis es: la Razón científica se hace suficiente a través de la disolución mítica del mundo. Ella se expresa como una forma indisolublemente mítica de la experiencia del Saber y del Conocer. ¿Qué quiero con esta tesis?, quiero tratar de pensar si la es Escuela no es, acaso, una forma de recuperación de la Razón occidental. Y si, bien, es una práctica de recuperación de prácticas del Conocer de la Racionalidad científica en Occidente, hacia su interior aparece una contradicción fundamental que es la Irracionalidad. Es decir, cómo la Escuela –como espacio de Saber– se presenta ante los ojos de los Sujetos como un espacio del Conocer.

Bien, para el desarrollo de esta tesis ampliaré dos proposiciones fundamentales: La primera proposición es que la experiencia mítica de la Razón se instala en el sistema escolar y, bajo la forma de la disciplina de la enseñanza, promueve el imperio mítico de la Dureza, de lo Impenetrable y de lo Inalcanzable. Ellos son tres conceptos fundamentales en la experiencia mítica de la Escuela a partir de la Dureza, de lo Impenetrable de lo Inalcanzable. Estos conceptos aparecerán configurados en las experiencias del Saber y en la configuración curricular en el campo escolar y en lo que se denomina disciplinas escolares.

La segunda proposición busca demostrar cómo la experiencia del Contar impone una desmitificación a priori del Número, pues en ella acontece el lenguaje en dos órdenes: el Lenguaje como Compañía y el Lenguaje como Convivencia. Ambos tipos de lenguaje son –como lo señala la Hermenéutica, particularmente la Hermenéutica instalada en el pensamiento de Gadamer (sic)– a partir del concepto de Nombrar. ¿Qué sucede en verdad? Voy a tratar, al final de mi disertación de comprender, con la ayuda de Ustedes, los conceptos de Compañía y de Convivencia a partir del Señalamiento y a partir del Nombrar.

Bien, para comprender la tesis hay que entender una configuración discursiva en Occidente, que tiene lugar en el concepto moderno de Razón. ¿Qué sucede en Occidente? Cuando digo qué sucede en Occidente estoy pensando particularmente en las configuraciones discursivas de Europa occidental. Europa recupera del pensamiento griego el concepto de Mito a partir del concepto de Fe y de Saber. Estos dos últimos conceptos son una práctica que aparece en el pensamiento judeo-cristiano como una experiencia de sí y de obligación. La Razón va a desbancar en Occidente todo el problema del Mito y pondrá a este como una “No Sabiduría”. Sabemos del pensamiento griego que el problema del Mito es un problema vinculado con la Verdad. No obstante, el concepto de Verdad es recuperado en el pensamiento occidental a partir de los ejercicios de la Ciencia.

¿Qué sucede ahí? En el Mito, nos enseña el pensamiento griego, hay ambiente de Sabiduría no contrastable, es decir, a través del Mito hay una compañía de Saber y Conocer, lo cual no puede ser referido sino en el plano de la Metafísica y, entendemos de este último, una forma de comprender el Decir. El Mito es, entonces, portador de Verdad, pero de una Verdad contraria a lo que plantea la Razón instalada en la conciencia de la Ciencia. ¿Qué acontece allí? Resulta que la Razón, en tanto que concepto proveniente del Logos y del Mito, es una recuperación que aparece configurando el campo de la Ciencia, pero está dado por un concepto griego muy antiguo: el concepto de *Nous*, o lo que va ejemplificarse en la práctica del Lenguaje, de la lengua romance, como el en nosotros.

¿Qué sucede? La Razón va a decir que la experiencia mítica no es una experiencia del Saber, puesto que no se puede confirmar objetivamente. Al no poder confirmarse de esta manera, aparece una devaluación histórica del concepto de Mito y del concepto de Logos, y en su lugar, aparece una práctica y un ejercicio de Dominación en el concepto de Razón.

Bien, si vamos siguiendo con cuidado la exposición de mis argumentos, encontrarán la clase “dictada en este mismo lugar el año pasado”; cuando afirmaba que la Ciencia es un campo de Poder que se articula a partir de la recuperación de las prácticas de Saber de tres grandes personajes: el hechicero, el alquimista y el inventor. La



Ciencia instalada sobre el concepto de Razón creará –a su vez– tres conceptos esenciales para justificarse como Razón. El primero, el de Verdad, el segundo, el de Sistema y el tercero, el de Experiencia. ¿Qué sucede con la Razón? La Razón nos dice que algo es por sí mismo porque encarna una forma de Verdad que es objetivamente válida, en contraposición a lo mítico. Hay Verdad por recuperación de unas prácticas objetivas de Dominación. Ciertamente, la Verdad no es sino una invención en el plano de la Ciencia y, particularmente, en el plano de la Ciencia occidental. Pero la Verdad producirá –mejor dicho– estará acompañada, de otro concepto, que es el concepto de Sistema. La Verdad como tal es el resultado de unas prácticas sistémicas, es el resultado de un andamiaje que, solamente, en la deducción del pensamiento lógico tiene lugar a partir de unas experiencias significativamente organizadas.

El Método Científico es el que va a encarnar el concepto de Verdad en el concepto de Razón. Pero ese sistema de concepto no es posible sino a partir del concepto de Experiencia. La experiencia mítica, al no ser más que una forma de celebración de las prácticas de Ser, llevará a los Sujetos a vivir las experiencias por afuera de sí mismos. ¿Qué sucede con las experiencias fuera del sí mismo?: el Sujeto ya no está encarnado en su propia experiencia sino dominado por unos sistemas de pensamiento. Esas formas sistémicas del Pensar son las que encauzarán a los Sujetos a deducir unas formas determinadas de Verdad. ¿Qué es la Verdad? La Verdad de Dios no es válida sino en el plano de la espiritualidad. La Verdad de la Ciencia no es válida sino en el plano de una objetivación posible. Bien, ¿por qué me amparo en el concepto de Razón? Yo sostengo, a partir de la experiencia vivida en mi país, y por haber vivi-



do algunos años en Europa y de pasar por algunos países latinoamericanos, considero –repito– que nuestra Escuela está fundada sobre la base de una Racionalidad y de unas prácticas Irracionales.

¿Qué sucede con la práctica de la Racionalidad? Sucede que la Escuela aparece como un lugar, un espacio, donde se pondrán en movimiento los tres conceptos de la Razón: el concepto de Verdad, el concepto de Sistema y el concepto de Experiencia. En este contexto, la Escuela aparecerá como un lugar de apropiación de los discursos de la Ciencia, bajo la forma de Currículo. Yo creo que bajo esa forma de Currículo es donde aparece el primer elemento del no pensarnos a nosotros mismos, a partir de nuestra particularidad, a partir de nuestra especificidad. La Escuela, al fundarse sobre la Razón, considera que ella debe ser el lugar de comunicación de los conocimientos que se producen en el campo de la Ciencia. Ella, la Escuela, organizará esos “conocimientos” de tal forma que no los piensa para sí misma sino en función de una práctica de Poder y de una práctica de Exclusión. ¿Qué sucede ahí? La Escuela, a partir de la apropiación del discurso de la Razón, considera que el ejercicio de las disciplinas es la que va a fundamentar el ejercicio de la Razón que no es otro que la Autonomía. La Razón es el discurso de Pensar por sí mismo y ese Pensar, que a la vez tiene una fundamentación en el ámbito del pensamiento judeo-cristiano, es lo que llevaría a todo el pensamiento ilustrado a configurar una forma de Escuela. La Escuela debe preparar a los Sujetos, o mejor, a los individuos, para que ellos sean autónomos. Resulta que uno sale de la Escuela y no es libre ni tampoco es autónomo. Pero, a la vez que ella piensa la Autonomía como una forma de recuperación de la Verdad, Sistema y Experiencia, necesita de otro argumento que le permite justificar su Razón de ser. Ese argumento es que las disciplinas son unas prácticas de control del Conocimiento. La enseñanza de la Matemática es una forma de controlar el Conocimiento Matemático. No es una forma de librar a los Sujetos en el Pensamiento Matemático. Se demostrará por qué esto, en la segunda parte de mi conferencia. Al instalarse las disciplinas como prácticas de control del Conocimiento, aparece una Gramática de la Libertad. La Escuela dice: si llegas a Conocer llegarás a ser libre. Y resulta que uno pasa por la Escuela, por la universidad y no es libre ni tampoco es autónomo. ¿Qué es la Libertad, la Autonomía y la libertad en el pensamiento ilustrado? No es sino el ejercicio de la Razón equivocadamente instalado en el plano de la Escuela.

Bien, al instalarse estos dos conceptos de Libertad y Autonomía, la Escuela generará tres grandes discursos que contradicen el plano de la Razón; o, mejor, que contradicen el plano de la Irracionalidad: el primero de ellos es que en la Escuela todo es duro, es decir el concepto de Dureza aparece como la forma de repetir que el compor-

tamiento de la Ciencia no es un asunto fácil, que dominar el Saber de la Historia y el Saber de las Ciencias Humano-Sociales no es asunto fácil. Es decir, van ejercitándose unas tipologías y unos comportamientos en la Racionalidad de los Sujetos en la Escuela, particularmente en los administrativos y en los profesores, que dan cuenta de una forma de Dureza. **La Dureza**, igualmente, tiene una connotación en la división de las disciplinas escolares. ¿Cuál es esa división? Hay una forma mitológica que aparece en la Escuela y que comienza, precisamente, con el Saber Matemático: el Saber Matemático es para “inteligentes”, no es para todo el mundo. Es la primera contradicción que aparece en la objetivación, o en el principio de educación, que instala la Escuela como lugar de educación. Lo segundo es lo que tiene que ver con lo **Impenetrable**. La Ciencia, sabemos, el ejercicio de la Ciencia, las prácticas de la Ciencia, van generando unas formas simbólicas a las cuales acceden solamente los Sujetos científicos y hay una especie de Metodología en la Ciencia que tiene que ver con lo Impenetrable. Solamente está en la Ciencia quien es científico y solamente se accede a la Ciencia si hay unos dominios de Saber, de algunas prácticas de Saber de la Ciencia, eso es lo Impenetrable. Ese Impenetrable no aparece de manera implícita en los Currícula porque la contradicción de estos es presentarnos una posibilidad de Educación y, a la vez, hacer que la educación, por el lado del Saber, sea imposible. Al decir esto, recuerdo en este mismo momento y me pregunto ¿cómo fue que aprendí el Saber de la Matemática?, ¿cómo fue que aprendí el Saber de las Ciencias Sociales? y ¿cómo fue que aprendí, finalmente, a entender que la Escuela, quierase o no, no es un lugar tan agradable como todos quisiéramos que fuera?.

El tercer elemento tiene que ver con lo **Inalcanzable**. ¿Qué sucede en la Ciencia que, a la vez, se dirigirá –por las apropiaciones de los Sujetos profesores– hacia el Saber de la Ciencia?: primero, que la Ciencia, como una especie de “religión”, no es alcanzable sino por aquel que no ha recibido la “bendición” como científico. Y, a la vez, sabemos que la Ciencia es excluyente por sus prácticas de Saber y por sus prácticas de Poder. Y la Escuela legitima unas prácticas Inalcanzables al tipificar el acceso a tales prácticas a través del concepto de Inteligencia, en sus formas distributivas del Saber, como por ejemplo el Saber Matemático en el que sólo acceden o alcanzan cierto dominio del Saber Matemático, aquellos considerados como Inteligentes. Yo no sé si para ir a la Escuela hay que ser inteligente. Creo, por el contrario, que para ir a ella es necesario no considerarse inteligente porque, de alguna forma, uno sale con la inteligencia trastocada. La inteligencia requiere formas y prácticas inteligentes para impulsar lo que es verdaderamente importante en la escuela: los aprendizajes

Bien, me parece entonces, que el problema de la Dureza, lo Impenetrable y lo Inalcanzable, se constituyen en gramáticas que organiza el Currículo. Por tanto, creo yo, que el problema del Currículo es el problema fundamental si interrogáramos: ¿qué Escuela para América Latina? Considero que la forma como aparece en la discursividad escolar del Currículo impide que veamos y pensemos el problema del Aprendizaje. La Dureza, lo Impenetrable y lo Inalcanzable, quiérase o no, constituyen una gramática racional de la Escuela y esa Racionalidad se impone por las prácticas de Saber de los profesores. El profesor de Matemática, por ejemplo, hace todo lo posible para que la Matemática sea un asunto de Dureza; hace todo lo posible para que el Sujeto no Penetre el Saber de la Matemática y hace lo imposible para que el Sujeto no Alcance el Saber de la Matemática.

Pero hay otras disciplinas donde se discute el problema de Dureza, lo Impenetrable y lo Inalcanzable, por ejemplo: la Gramática. Bien saben Ustedes que la Gramática no proviene de ninguna apropiación discursiva de la Ciencia, sino que es el resultado de las prácticas de Comprensión del Lenguaje en la Escuela. Quizá hay solo una disciplina escolar que es propia de la Escuela y esa es, precisamente, la Gramática. Las otras disciplinas aparecen como incorporación o apropiación del Saber de la Ciencia organizadas, sobre esa base, en la Escuela.

Bien, la segunda proposición o elemento es que la experiencia de Contar impone una desmitificación a priori del Número, puesto que en la Escuela acontece el problema de la Compañía, de la Convivencia, el Señalar y el Nombrar. ¿A qué me refiero?: primero, a que en la Escuela lo que menos se pregunta es lo que hacemos. De otro modo, lo que menos se pregunta –inclusive el profesor– es de dónde proviene lo que él enseña. Lo que menos se pregunta el profesor es cuáles son las experiencias que tiene el Sujeto frente a las proposiciones o a la Gramática del Saber de la disciplina, por ejemplo, el Número. ¿Qué es el Número? Existen múltiples definiciones de Número en el campo de la Matemática, pero resulta que el Número aparece en la experiencia primera del Ser. ¿Quién me dice a mí que uno es un Número en la adjetivación mía, de mi experiencia como Ser? El Número está en mí y no está afuera; el Número no aparece en un plano sino en mi experiencia fundamental. Y, al aparecer en este tipo de experiencia, la Escuela lo que hace es desconocerla para introducir la relación racional del discurso científico y despojar a los Sujetos de su primera experiencia. Dicho de otra manera, de una manera más humana: lo que menos piensa la Escuela es que el otro piense. El ejercicio del Pensar no puede ser visto como una gramática proveniente de la Ciencia, tiene que ser el ejercicio de una Experiencia primera de uno. ¿Qué estoy diciendo con esto? Estoy diciendo que después de pasar por la Escuela uno se pregunta ¿qué es Pensar? y cuando uno se pregunta, la Escuela se

hace insuficiente. Por ejemplo: mi Papá. Él apenas estudió segundo de Primaria, y era un albañil que sabía perfectamente construir una pared, hacer una casa y elaborar unos planos. ¿Dónde aprendió ese Saber mi Papá? Lo aprendió en la Escuela; pero él, que se ganaba 25 pesos al mes, lo que no alcanzaba ni para comprar los zapatos a todos los hijos –que eran siete conmigo–, descubrió un día algo maravilloso. La persona que vendía la ropa de casa en casa, el árabe, le dijo: “yo le enseñaré a vender”. Él salió con el árabe y aprendió a vender. Trabajó el primer domingo de 8 a 12 m y se ganó 50 mil pesos. Y mi papá dijo: “¿cómo así?”. Yo tengo que trabajar un mes y me gano 25 pesos y voy por mediodía y me gano 50 mil pesos. Y llegó, entonces, a una conclusión que me parece de las más sabias de él: “hay que trabajar menos y hay que ganar más”.

Bien, yo creo –si seguimos la cuestión del Número– que éste no es simplemente un modo de agrupación. Creo yo que, en realidad, el Número es una forma de manifestación de uno frente al mundo. De igual manera sucede con la Distancia. Vamos a ver: ¿Qué es un Número y qué es una Distancia?; ¿qué es una relación con el otro? En mi primera relación ante el mundo no es posible, pero esa relación ante el mundo no es posible porque en la Escuela no se piensa en la relación frente al otro. En la Escuela lo que se piensa es en una relación de Poder frente al otro que es profesor. Bien, en esta medida quiero señalar dos ejemplos fundamentales que me permiten decir lo que estoy afirmando: No lo busco entre los estudiantes porque la emoción a veces es mínima y cuando son estudiantes de doctorado aún más mínima es; la encuentro, entonces, en mis hijos. Hay dos experiencias fundamentales en mis hijos. La primera: Matías escribe un día: $A+B=2$. Él tiene 9 años, todavía no ha visto esa organización, esa relación, y yo le pregunto: ¿qué es eso?, ¿dónde lo aprendiste?– Me respondió: “lo único que he hecho es pensar, en mi soledad, que las Letras tienen Números por dentro y los Números tienen Letras por dentro”. ¿Cómo así que las Letras tienen Números por dentro y los Números tienen Letras por dentro?, ¿dónde encuentras esa relación? Responde: “simplemente cuando yo estoy en mi soledad y hago el acto de leer también voy contando las palabras. Y al estar contándolas me pregunto:

¿Cómo así que las palabras tienen Números pero los Números no aparecen? Mi hijo me advierte una cosa: que el Saber es una especie de visibilidad de lo que a veces aparece como oscuro y Matías sigue insistiendo en esa visibilidad para que yo vea que las palabras tienen Números por dentro: “Voy a establecer una Distancia”. ¿Cuál es la distancia que marca Matías para ver los Números dentro de las palabras?: lo que él marca para el poder Señalar y para poder Nombrar, él tiene que tomar un tiempo para pensar lo que está leyendo. De hecho –entre paréntesis– mi hijo ha leído tres veces la obra de Harry Potter y, ahora lee El Quijote de La Mancha. Entonces, sigue con la experiencia



del Contar y me dice: “Voy a contarte qué sucede con Harry Potter...” y Harry Potter aparece como una excusa del Contar. Pero no es Contar matemático sino es el Contar de la relación de Matías con la lectura que, a su vez, es la relación de la lectura con los Números, con la Matemática, con su Espacio, con su Ser, etc. Y él empieza a Contar porque Contar es una forma de Conversación. Contar no es Contar: uno, dos, tres, etc.; ¡No!, Contar es una manera de celebrar, en forma de conversación, lo que nuestro espíritu ve, lo que nuestro espíritu observa y lo que nuestro espíritu percibe. ¿Qué percibe, qué observa Matías?, ¿qué observa Matías en su soledad? Matías piensa, observa y ve en su soledad, que el mundo de la Escuela no es el mundo que él encuentra en los libros. Y al no encontrar la Escuela en el mundo de los libros, él se refugia en los libros para pensar la Escuela y dice: “Papá, yo voy a la Escuela –sinceramente– porque no tengo adonde más ir”, digamos. Sí, él tiene adonde más ir. Pero él va descubriendo una lectura distinta de la Escuela. ¿Cuál es? La lectura distinta de la Escuela es que ésta no es más un lugar donde él tiene que pasar. Ese pasar de Matías en la Escuela es un pasar que, a mi manera de ver, lo salva. ¿Y por qué lo salva esa forma de comprensión de la Escuela, a sus nueve años?: porque él después comenzará a separarse de los discursos de la Escuela. Claro, observo ya una forma de separación de mi hijo respecto a la Escuela.. Y la Escuela hace, contradictoriamente, que Matías se quede en la Escuela. La Racionalidad de la Escuela es la de retener sobre la base de liberar: Si tú conoces, eres libre. Pero, para Conocer hay que retenerte. ¡No!, no creo. No creo que uno tenga que quedarse en la Escuela simplemente por quedarse, sino que uno tiene que Aprender a ver la Escuela como una forma de separación de sí. La Escuela, sobre esa base de la discursividad de la separación, se hace más amigable, más cordial, no es una novia sino una amante, porque la amante es una forma de pasar. La amante es una forma de estar sin estar.



Ser amante es una forma sombría, es un lugar escondido, es un lugar no penetrable, es un lugar donde uno no está y – a la vez– está. Esa forma de pasar la Escuela no sobre la retención sino de la liberación, es la que va a fundar la Irracionalidad de la Escuela.

Veán Ustedes que la Escuela se establece sobre una base de Racionalidad por el lado del Currículo, si a éste lo entendemos como esa forma de organizar unos Saberes de la Ciencia, o el conocimiento de la Ciencia a partir de una malla, y a partir de una práctica de visibilidad que se

denominan cursos, seminarios, tutorías, etc.. Bien, por la Irracionalidad es que la Escuela busca preparar para liberar y, en verdad, después de que uno sale de la Escuela ni es libre ni se ha preparado para estar. ¿Qué sucede, entonces? ¿Cómo es posible instalar en el seno de la Escuela una no Racionalidad? ¿Qué implicaría pensar una no Racionalidad que sea, precisamente, un lugar donde cada uno pueda vivir alegremente una experiencia deseada? Primero, hay que pensar que la Escuela no puede seguir siendo el lugar donde se apropian los discursos de la Ciencia. Hay que pensar que la Escuela tiene que ser, primeramente, un lugar donde uno empieza a comprender algo de uno mismo. Comprender algo de uno mismo ya implicaría no pensar de manera angustiante la Racionalidad del discurso de la Ciencia, porque la Ciencia no nos libera, porque la Ciencia nos impide ser felices, de alguna manera, si Ustedes quieren. El problema de la Escuela es cómo pensar la realización del Ser, pero no del Ser por el lado de la Razón. ¡No! Debe ser el Ser por el lado del no Ser. ¿Qué es el no Ser?: Que yo voy a la Escuela para comprender lo que yo no debo Ser, pero en la Escuela se dice: “Usted debe ser esto...”. ¡No!; en la Escuela uno debe entender lo que no debe Ser.

¿Y qué es entender lo que uno no debe Ser? Ese discurso de entender lo que uno no debe ser lo comprende uno –en términos de aprendizaje– a posteriori. Es angustiante –me parece, desde mi propia experiencia como Sujeto– que la Escuela esté insistentemente pensando en la Racionalidad del Aprendizaje. Uno no aprende en la Escuela. Mi tesis al respecto es que uno allí no aprende porque el Aprendizaje realmente es una temporalidad; uno aprende afuera. ¿Dónde uno aprende el Amor?: cuando se divorcia. No se puede aprender el amor sin el divorcio y ¿qué es el divorcio?: la forma de ver el amor. ¿Dónde se aprende la Matemática?: en la no Matemática, en el Lenguaje; casi que el profesor de Lenguaje debería ser el lugar del divorcio para poder comprender el lugar de la Matemática. No es en la Matemática misma donde uno comprende la Matemática; es afuera. ¿Dónde es?: en la tienda, en la vida cotidiana, en otra discursividad, cuando fracaso, cuando la novia me dice “ya no más”.

Bien, si el problema de la Escuela es el problema del Ser o del Sujeto, yo creo –profundamente– que hay que replantear el problema del Aprendizaje y también hay que replantear el problema del Enseñar. ¿Qué es Aprender?: Aprender es ser de otro modo; lo que yo aprendí en la Escuela no lo he aplicado en mi vida cotidiana. Entonces, ¿qué fue lo que yo aprendí en la Escuela? Lo que allí aprendí es que para poder Aprender había que Obedecer. Y resulta que esa es una forma judeo-cristiana de la Fe y el Saber: Hay que Obedecer para Aprender. El profesor tiene que obedecer el Currículo; el profesor tiene que obedecer las gramáticas que funcionan a partir de la Racionalidad del Estado; pero el profesor tampoco es en la Escuela. Nada es más angustiante que estar en una Escuela donde uno no es feliz; de

la misma forma, que no hay nada más angustiante que estar en una relación donde el amor no es el amor. Pienso yo que, respecto a la Escuela, tenemos que pensar en la primera pregunta: ¿Qué es la Escuela?, tendríamos que pensar una Escuela que no esté fundada sobre el acto de la Razón. Y si de esta manera no está fundada, señoras y señores y sobre todo los estudiantes: Sublévense esta tarde misma. ¡Hay que descurricular la Escuela! Lo que impide que la Escuela sea un lugar de Amor, un lugar de Placer, un lugar de Estar, es el Currículo. Y lo que impide que nosotros seamos de otro modo, a mi manera de ver, es el Currículo. Todo el esfuerzo está dirigido, toda la Racionalidad está dirigida en nuestros países, a pensar unas redes que impiden que uno Sea, que uno Esté y que uno esté en el Placer.

Y aparece la primera antagonía entre el ser racional de Occidente y la Escuela, de otro modo: ¿Puede ser Occidente sin Razón? ¿Puede ser América Latina sin Razón? ¿Podemos pensar en una Escuela sin Razón? ¿Podemos pensar una Escuela donde uno aprenda a perder y no a ganar? Porque uno aprende perdiendo, porque perdiendo es como se aprende. Me parece a mí que sería una Escuela totalmente contraria a la Escuela de la Razón.

Dos: ¿Cuál Escuela creo yo que debe ser la Escuela? Una Escuela donde se piense el Aprendizaje de otro modo, pero ese aprendizaje no puede ser de otro modo mientras permanezcan unas configuraciones discursivas que impiden que la Escuela sea el lugar del Estar; por ejemplo: ¿Qué tal si pensáramos la Escuela desde la no Psicología? ¿Qué tal si pensáramos la Escuela desde la no Sociología? ¿qué tal si pensáramos la Escuela desde la no Matemática? ¿qué tal si pensáramos la Escuela desde las no Ciencias exactas?, etc. Podemos pensar una Escuela que sea una Escuela más allá de las de la Racionalidad científica. Podemos pensar una Escuela a la estatura del Sujeto. ¿Podemos pensar una Escuela que sea para los niños un lugar donde ellos puedan Ser y puedan proyectar e inventarse el mundo de otra forma?

Bien, la segunda pregunta es. ¿Qué Enseñanza de la Matemática? La Matemática no puede ser un lugar de Dureza, un lugar de lo Impenetrable y un lugar de lo Inalcanzable. Eso supone, entonces, pensar lo que yo presentaré más adelante –al momento del foro–, pensar qué tipo de profesor para qué tipo de Matemática. El problema fundamental de la Escuela no es cómo organizar, cómo racionalizar más las disciplinas escolares. El problema de la Escuela es cómo quitarle la Razón a las disciplinas escolares, cómo hacer para que uno pueda ser de otro modo en la Escuela.

Y, tercero: ¿Qué Sujeto? Lo que menos se pregunta en la Escuela es ¿qué es el Sujeto? Claro, algunos dirán: Usted está contra la Razón y su pensamiento es racional. Claro, para pensar en la Razón hay que estar en

la Razón de otro modo. ¿Qué implica pensar el Sujeto?: ustedes saben muy bien que el concepto de Sujeto es un concepto occidental. El Sujeto es una construcción, es un pensamiento que aparece en el pensamiento occidental y, particularmente, en el pensamiento de las Ciencias Humano-Sociales. Y, ¿acaso no habría una incorporación de esa Racionalidad occidental al introducir el concepto del Sujeto? Bien ese Sujeto, en todo caso que no es el Sujeto occidental, debe ser –por lo menos– quien tenga la virtud de vivir el Placer, de aprender a Desear y de aprender a Ser. Quien tenga la virtud de aprender el Placer puesto que uno lo es por el Placer, de la misma forma que el Amor lo es por el Placer. El Estar en la Escuela tiene que ser un lugar de Placer. ¿Cómo pensar el Placer? ¿Cómo pensar el problema del Deseo en la Escuela? ¿Cómo pensar el problema de Estar en la Escuela de otro modo? Ya no es el problema de cómo regularizar el discurso de las disciplinas escolares, sino de pensar que en el Placer, en el Deseo y en el Estar se pueden Pensar las disciplinas escolares. Dicho de otro modo: Estar en la Escuela, Pensar la Escuela desde la no Racionalidad es Pensar el problema del Placer, el problema del Deseo y el problema del Estar.

MUCHAS GRACIAS.

Preguntas

Profesor Pedro J. Rivas

Agradecemos altamente al doctor Armando Zambrano tan magnífica conferencia que –estamos seguros– generará algunos comentarios de carácter pedagógico-curricular, propios de los discursos establecidos como válidos. De tal manera, pues, que las interrogantes que alrededor del referido discurso y exposición del doctor Zambrano ya se han suscitado son, justamente, los propósitos del presente Seminario sobre Educación Matemática. Más que conseguir respuestas, el propósito es preguntarnos sobre todo aquello que –de alguna u otra manera– el Seminario ha generado a lo largo de estos tres días, no solamente en las conferencias magistrales, en los foros, sino también en las reflexiones y en los encuentros de quienes hacen la Escuela, y que estuvieron presentes –asimismo– en los laboratorios y en los talleres. De tal manera, entonces, que este espacio, que es plural y abierto para repensar la Educación, la Pedagogía, la Didáctica, los Saberes y todas sus interrogantes que nos hemos formulado, encuentran en los conferencistas y en ustedes la posibilidad de Discusión que apenas ahora comenzamos. En consecuencia, queda abierto el Debate, el Derecho de Palabra, pueden hacerlo a través de sus notas o, simplemente, pueden hacer uso de los micrófonos. Se abre, pues, un compás de preguntas, de interrogantes y –por supuesto– de respuestas.



Un participante

Buenas tardes, doctor Zambrano. Usted plantea la construcción de una Escuela sin Razón. Pero como ahora vivimos un mundo globalizado donde existen inmensas cantidades de políticas para que los países desarrollados y en vías de desarrollo no se queden estancados, y también existen ciertas necesidades indispensables; ¿cómo hacer, entonces, en casos específicos para que esta Escuela sin Razón, donde se estudiaría de manera libre, sin ataduras, sin un Currículo específico y, también: ¿cómo hacer para que ello se generalice y no se ubique únicamente en casos particulares?, porque lo que Usted plantea está en el discurso del Método, de Renato Descartes, quien dice que lo aprendido no le sirvió de nada.... (*espacio inaudible-Nota del transcriptor*).... Mientras existan necesidades y los países busquen poderío, siempre habrá un Currículo escolar que haga una especie de bozal, donde las personas estudiarán lo que se necesite, lo que se amerite en ese momento. Por ejemplo: en Venezuela actualmente necesitamos médicos y se han implementado las medidas para que las personas estudien Medicina. ¿Qué opinión es la suya al respecto? ¿Cómo hacer para que esa Escuela sin Razón, sin barreras, vaya creándose?



Respuestas

Doctor Armando Zambrano

Efectivamente, pensar una Escuela sin Razón, una Escuela que no esté atravesada por la Razón, es atrevernos a pensar otro mundo. De hecho, tenemos que pensar otro mundo. Pienso que habría que comenzar a reconfigurar, por lo menos a discutir, el concepto de Currículo. Ustedes saben muy bien que el concepto de Currículo es una construcción histórica que surge, por un lado, en el pensamiento anglosajón y que tiene que ver –de alguna manera, de otra forma– con el pensamiento norteamericano. Para los anglosajones el concepto de Currículo es la Teoría de la Educación, para los norteamericanos es el concepto de la Fabricación en el campo de la Educación. Creo yo que ese concepto de Currículo norteamericano, vigente desde después de 1950 cuando se produce toda la apropiación de la discursividad pragmática estadounidense, es la que sigue imperando. Pero lo que sabemos, en la realidad, es que la Escuela cubre desde básica, el colegio y hasta la universidad. Digamos que el concepto de

Escuela es el concepto de que en el seno de la sociedad se piensa el concepto de Cultura, se piensa el problema de los Sujetos, se piensa el problema del Aprender, se piensa el problema de Enseñar, etc.

En esa perspectiva, podríamos ir configurando una Escuela que esté desposeída de Currículo. Pero es una pregunta que, claro, es peligrosa para nuestro medio. ¿Cómo es posible? ¿Podemos ser una Sociedad sin Currículo? Ser una Sociedad sin Currículo es similar a decir cómo alcanzar el pensamiento crítico sin estar atravesados por unas prácticas curriculares. Aprender no es el resultado de un método, de una fórmula; no puede ser, tampoco, la imposición de una forma escolar proveniente de las hegemonías políticas. La Escuela tiene que ser un lugar donde permanentemente se esté subvirtiendo toda la condición del Ser. ¿Qué es lo que yo veo en las prácticas de Enseñanza-Aprendizaje? Los programas escolares dicen que tienen como finalidades o como objetivos: “Vamos a potenciar el desarrollo del pensamiento crítico y analítico”, por ejemplo. Pero uno ve que en la trama del Currículo, en la organización de los planes de estudio, lo que menos se posibilita es el pensamiento crítico y el pensamiento analítico, para tener estos pensamientos hay que salir de la Escuela.

Hay que inventar una Escuela donde realmente el profesor se atreva a pensar de otro modo. Hay que construir una Escuela donde uno no sienta la obligación de llevar a sus hijos. Y hay que inventar una Escuela donde uno pueda volver cuantas veces sea necesario. Eso implica una lógica distinta en la Racionalidad de la formación, ¿por qué?: la experiencia de América Latina en el campo occidental, mejor, es que uno no puede llegar a la universidad sin haber pasado por la Escuela. Esa es una forma de configuración de un orden de Poder que ubica y sitúa a los Sujetos en un orden de Obediencia. Pero, ¿qué tal si pensáramos una Escuela donde yo pudiera asistir cuantas veces tuviera la necesidad de acudir?, adonde uno no sintiera la angustia de tener que llevar a sus hijos, porque la Escuela –de alguna manera– me prefigura una forma de destino social; sino voy a la Escuela no soy nadie en la vida. Claro, asistiendo a la Escuela tampoco somos nadie en la vida. Acá no me pongo en el lugar del institucionalista sino en la de aquel Sujeto que piensa de otro modo su propia Experiencia: Yo tengo que manifestar que hoy me hubiera gustado ir a la Escuela de otro modo, porque yo no aprendí nada en la Escuela. El próximo año le responderé lo siguiente. **FIN.** ©

*Transcripción desde cassette, script y adaptación: Carlos Villalobos León.
Mérida, Agosto 2005.*

UNA NORMALISTA

Ella es profesora en una institución de educación superior y tiene formación de postgrado, pero comenzó como normalista. Al escuchar una conferencia sobre el trabajo por proyectos en el aula se le avivan los recuerdos. Ahora estamos almorzando en la sede del evento, un hotel en La Puerta, Trujillo, y ella comenta. “También a mí me enseñaron que los alumnos tenían que aprender en contacto directo con la realidad”. Se refiere a los años cincuenta en la Escuela Normal de ese mismo estado. “Por ejemplo”, añade, “teníamos prohibido enseñar las plantas con una lámina, las plantas se estudiaban saliendo al jardín y haciendo que los niños las observaran directamente”. Me sorprende oírlo, sobre todo porque hoy en día a menudo no hay ni lámina, y las plantas se estudian copiando un texto y un simple dibujo de la pizarra. Cuando se estudian... “Para otros temas, usábamos la mesa de arena”. Casi salto de la silla: la mesa de arena la vi mencionada hace poco en un libro sobre maestros estadounidenses innovadores. La profesora sigue, centrada en sus memorias: “Si el tema era ‘La ciudad’, los niños podían hacer allí sobre la arena cuerdas y calles, construir casitas con cajas de fósforos, postes con palitos, e ir armando así su modelo con diversos elementos. Si se estudiaba ‘El río’ los alumnos podían construir montañas, un río que surgía de un manantial y que iba bajando hacia el lago, sus afluentes, su valle, etcétera”.

Agrega con énfasis: “Las materias no se estudiaban aisladas, integrábamos asignaturas alrededor de temas en los centros de interés, que en algo se parecen a los proyectos de aula. Sólo que los centros de interés los organizaba el maestro y en los proyectos participaban los niños”. Con orgullo en la voz concluye: “A mí me formaron para la escuela activa, así me formó mi profesora Briceño” (indicó el nombre completo, lamento no recordarlo). Luego se ensombrece: “Todo eso se perdió, y recuperarlo va a costar años”. Discutimos: ¿Por qué se perdió? Yo señalo que afectó mucho la falta de previsión al expandir la matrícula en los años sesenta, pero la profesora agrega secamente: “Fue aquello de los objetivos conductuales, llegaron con eso y acabaron con lo que había”.

Aurora Lacueva.
Tomado del diario Últimas Noticias.
01-08-05.

