

# No es nuestra culpa si no sabíamos que sabíamos\*

Lisete Bampi\*\* • Miriam Telichevesky\*\*\*

Traducción del portugués: Maria Cristina Gasteasoro Linares\*\*\*\*

## Resumen

### No es nuestra culpa si no sabíamos que sabíamos

Dos personajes se encuentran: la estudiante inquieta con la existencia de pensamientos incapaz de traducir a cualquier lenguaje conocido, y la profesora fugitiva, cansada de tener que dar explicación para todo lo que hacía o pensaba. El encuentro de los dos personajes nos hace pensar sobre los espacios educativos donde hay un exceso de preguntas, de pedidos de explicaciones, pero nos parecen ser pocas las miradas para lo que es capaz de despertar el pensamiento. No el interés en un contenido, pero sí cierta inquietud, como si fuese una sed, exactamente lo que la estudiante siente al intentar representar su pensamiento y lo que hace a la profesora volverse fugitiva. El presente texto es producto de un desafío de querer explicar lo inexplicable. Lo que obtenemos es el modo como ciertas cosas se expresan a través de la imposibilidad de expresión; la falta de sentido es el propio sentido. Y recorriendo estas paradojas, descubrimos, finalmente, que no es nuestra culpa no saber que sabíamos.

**Palabras clave:** fuga, experiencia, pensamiento, aprendizaje, aprendizaje significativo, maestro ignorante, mapa conceptual, palabra.

\* Este escrito es una traducción basada y adaptada del original "A estudante e a professora fugitiva... Um encontro necessario", a ser publicado en el periódico *Childhood & Philosophy*, vol. 8, núm. 16, julio-diciembre de 2012, pp. 459-476, *Periodicos Proped*, [en línea], disponible en: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=article&op=vi&path%5B%5D=1266>. Agradecemos a Maria Cristina Gasteasoro Linares por la traducción y adaptación del original en portugués.

\*\* Licenciada en Matemática, magíster y doctora en Educación por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Porto Alegre, RS, Brasil). Profesora de la Facultad de Educación de la UFRGS. Correo electrónico: lisete.bampi@ufrgs.br

\*\*\* Licenciada en Matemática por la UFRGS (Porto Alegre, RS, Brasil). Correo electrónico: Miriamty@gmail.com

\*\*\*\* Maestra, jubilada. Participante y animadora de UNI3, Institución Abierta de Educación Permanente no Formal (Artigas, Uruguay), desde 1997. Correo electrónico: crist.gast@hotmail.com

## Abstract

### It is not our fault if we did not know that we knew

Two characters run into each other: a female student concerned with the existence of thoughts that cannot be translated to any other known language, and a fugitive professor, tired of explaining everything she did or thought. The encounter of these two characters makes us think about the educational environments, usually full of questions and requests for explanations, but our views seem to be few for what our thinking may generate. It is not exactly an interest in the contents but some concern, like a kind of thirst, what the student feels when trying to represent her thinking and what makes the teacher become a fugitive. This text is the result of a challenge to try to explain the unexplainable. What we finally obtain is the way certain things are expressed through the impossibility of expression; the lack of meaning is the meaning itself. And in our journey through these paradoxes, we finally find that it is not our fault not to know that we knew.

**Key words:** *escaping, experience, thinking, learning, meaningful learning, ignorant teacher, conceptual map, word.*

## Résumé

### C'est pas notre faute si nous ne savions pas que nous savions

Deux personnages se rencontrent, une étudiante inquiète avec l'existence de pensées, incapable d'en traduire à n'importe quelle langue connue, et la professeure fugitive, fatiguée de devoir expliquer tout ce qu'elle fait ou pense. Le rencontre de ces personnages nous fait penser aux espaces éducatifs où il y a des excès de questions et des demandes d'explications, mais ils ne suffisent pour ce qu'il peut éveiller la pensée.

C'est pas l'intérêt à un contenu, mais exactement une certaine inquiétude —comme une soif— ce que l'étudiant sent lorsqu'elle essaie de représenter sa pensée et ce qu'elle rend la professeure fugitive.

L'article est le résultat d'un défi qui cherche à expliquer cet inexplicable, et ce que l'on obtient c'est la manière dont certaines choses s'expriment à travers l'impossibilité d'expression ; la faute de sens c'est justement le sens. Et c'est en parcourant ces paradoxes que l'on découvre, finalement, que c'est pas notre faute de ne pas savoir que nous savions.

**Mots-clés:** *fuite, expérience, pensée, apprentissage, apprentissage significatif, maître ignorant, carte conceptuelle, parole.*

Y yo, he ahí lo que pienso del pensamiento:

LA INSPIRACIÓN CIERTAMENTE EXISTE.

Y hay un punto fosforescente donde toda la realidad se

reencuentra, sin embargo cambiada, metamorfoseada, ¿y por qué?

Un punto de mágica utilización de las cosas.

Y yo creo en los aerolitos mentales, en cosmogonías individuales

Antonin Artaud

### La estudiante y el mapa conceptual



ra una estudiante... Una estudiante leyendo sobre cosas que la inquietaban: lecturas sobre profesores, niños, estudios, currículos, planificaciones, espacios escolares... Y en cierta clase ella fue provocada. La actividad era crear un mapa conceptual sobre tales lecturas. Allí comenzaron sus tentativas de elaborar el mapa —a pesar de que ella no pudiese siquiera imaginar de lo que el ingenuo mapa conceptual sería capaz—.

Intentó elaborar un mapa que fuese la fotografía de su pensamiento. En pocos minutos estaba eufórica y quiso crear cosas medio absurdas, como anillos de alumnos en torno de anillos de profesor con un montón de palabras en el medio. Todo porque quería hacer un mapa conceptual diferente, donde cada palabra no sería necesariamente un único componente conexo, y más, algunas palabras podrían estar contenidas en otras; las ligazones deberían atravesar algunas palabras. Llegó a un punto en el que se convenció que aquel mapa no se asemejaba en nada a un mapa conceptual. Estaba solo queriendo posicionar “profesor” y “alumno”... Pero la posición entre ellos estaba difusa y mal definida en su pensamiento, cambiando todo el tiempo... no sabía expresarla con palabras. ¿Qué podría hacer?

Exhausta y medio descontenta, borró aquellos pensamientos y se permitió construir un tradicional mapa conceptual. Lo más próximo de sus locuras fue que hizo de modo que una de las uniones entre dos palabras atravesara una tercera. Casualmente, la palabra que fue atravesada era la palabra “pensamiento”. Algo, que no recuerda qué, *atravesó* el pensamiento, rasgándolo. De manera análoga, la incomodidad con el mapa conceptual hirió su pensamiento, dejándola algo desnortada. Y ella que pensaba que los mapas conceptuales eran óptimos para representar pensamientos hasta sentir en la piel su insuficiencia.

Y fue así que la estudiante comenzó a tener, como habitante de sí misma, una cierta inquietud...

### **La profesora y la fuga**

Era una profesora que quería ser diferente... No aguantaba más siempre la misma cosa, siempre las mismas quejas, los mismos contenidos, las mismas obligaciones, las mismas explicaciones. “Sentido común, discursos. Las personas creen en ellos, pero no deberían”, pensaba ella.

La profesora fugitiva consiguió lo que casi nadie logra, tal vez por ni siquiera intentarlo. Ella logró alcanzar la serenidad que le faltaba por estar siempre preocupada por sus tareas, con sus fardos. Y entonces cambió la preocupación por prudencia. La preocupación nos desgasta, la prudencia nos despierta. La profesora

no quedó más preocupada con sus alumnos y con lo que podría hacer con ellos cuando estos comenzaran con las quejas de siempre. En cambio, actuó con prudencia, buscando hacer no lo más importante —porque ese juicio de valor dejó de existir en su vocabulario y, por consiguiente, en su vida—, pero sí lo que le parecía conveniente, necesario: provocó a sus alumnos. Actuó diferente.

Y fue así que la profesora huyó por primera vez, rumbo a algo que calmase sus inquietudes. En esa fuga, no encontró otro lugar. Huyó apenas. Y no se arrepiente de lo que hizo. Hasta tuvo cómplices. Complicidad en movimiento. Personas que le tendieron la mano y la ayudaron a huir. No son forajidas junto a ella. Cada uno huye de una manera diferente, hacia un lugar diferente. Pero es importante tener cómplices. Los cómplices nos dan fuerza. Saber que no somos únicos ayuda a dar sensatez a nuestros actos, más vida a esa fuga. Ella no parece tan irreal si existen cómplices.

—En el momento que hui, encontré la libertad. *La fuga*: una manera diferente de pensar. No en qué pensar, pero sí en cómo pensar. Esa es mi fuga.

Jacotot, el maestro ignorante, era su cómplice. Si Jacotot viviera, serían grandes amigos. ¡Qué bello par: la Profesora Fugitiva y el Maestro Ignorante! Pero a pesar de no estar presente, sus lecciones le daban las fuerzas y las inspiraciones que ella necesitaba. Porque el maestro ignorante actuaba en forma diferente con sus alumnos, y esa era la diferencia que la profesora buscaba. El maestro rompió con la lógica del explicador y de aquel que recibía la explicación, rompió con la lógica de suponer primero las cosas desiguales para hacer entonces movimientos rumbo a la igualdad.

### **La incomodidad**

La estudiante no se rindió ante sus inquietudes. La incomodidad sentida al intentar hacer aquel mapa debería tener algún motivo. Y comenzó a pensar sobre el propio pensamiento...

—El mapa conceptual es problemático porque no refleja la manera como pienso. Pienso con movimiento,

un movimiento que no puede ser representado en el plano del papel. El movimiento de mi pensamiento está en un espacio abstracto, en algún lugar sin geometría (euclidiana), sin flechas de ida o vuelta, medio desordenado como un conjunto no-enumerable de conjuntos no-enumerables. El mapa conceptual trae descaradamente disfrazada una linealidad del pensamiento. Mi pensamiento no es así, lineal, quieto, puntual... no es posible mapear.

El mapa conceptual es una herramienta poderosa para establecer relaciones entre conceptos e ideas claves en diversos asuntos, ayuda justamente a interconectar palabras que podrían al principio no mostrarse interconectadas o que de repente estaban guardadas separadamente dentro de nuestra gran caja de conocimientos. Pero, ¿qué quería la profesora con aquel mapa? Nada más que eso: aquellas palabras enigmáticas deberían ser remitidas a algo conocido.

La estudiante comenzaba a pensar sobre los pensamientos que pasó a llamar "inefables". La profesora fugitiva, con sensación de ánimo recobrado, proseguía sin esperanza de que sus clases modificaran cualquier cosa. "No cambia nada", pensaba ella... Porque en el fondo no estaba queriendo modificar ninguna cosa. Quería sólo desabrochar de un modo o de otro...

Y fue ahí que ambas compartieron, por un breve instante, cierta incomodidad interior. La incomodidad de la estudiante estaba al borde de metamorfosearse en desánimo. Era una incomodidad tan desagradable, al punto de dejarla cansada y casi hacerla desistir; era como un desgaste, un sofoco. Ya la incomodidad necesaria de la profesora explotó en palabras.

—¿Es molesto, verdad?

La estudiante sonrió callada y apenas dijo *sí* con los ojos. Entonces la profesora reconoció aquella mirada... Sí, fue exactamente de aquella molestia que ella había huido: la incomodidad de saber, simplemente saber que hay algo extraño, algo insuficiente, saber inclusive que se sabe mucho más que aquello que es posible verbalizar, de lo que se sabe decir. Una incomodidad inexplicable, pero al mismo tiempo insistente, promisoría, que las forzaba a persistir. Entonces ella continuó en tono confidencial:

—... pero fue de una molestia como esa que hui...

Una vez más la estudiante no habló, apenas miró a la profesora fugitiva a los ojos, como quien pide desesperadamente una explicación, porque esa respuesta está siendo buscada hace mucho tiempo...

### No me explico

—Hui de tener que explicar, ¿sabes? Existen cosas que no sabemos explicar, ni a nosotros mismos. A veces sumía en el dolor de tener que explicarme el porqué estaba tomando un *capuchino* antes del almuerzo, o por qué tomaba ciertas actitudes hacia mis alumnos en la clase, cuando ellos hacían algarabía o cuando ellos hacían algún reclamo. Hacemos muchas cobranzas. Hay ciertas cosas, sensaciones, ansias, impresiones, dudas, pensamientos —y la profesora parecía haber subrayado este ítem de su habla—, ique son inexplicables!

Entonces la estudiante sonrió. Era exactamente lo que ella estaba pensando. Entonces aquella inquietud fue sustituida por una sensación de complicidad...

—Sé que no lograré hacer aquel mapa por un motivo que se cuál es, pero soy incapaz de explicar. Mi pensamiento parece tener ideas que no se traducen en palabras. Entonces no logro hacer el mapa. Por ese motivo no logro explicar por qué no soy capaz de hacer el mapa, y también por el mismo motivo no puedo explicar el motivo por el cual no logro hacer el mapa...

La profesora, inspirada por aquel encuentro, tenía un objetivo. Quería proporcionar a los estudiantes *La fuga*. Pero ellos no querían huir. Huir es incierto, y ellos tenían certezas. Tenían certeza de que estaban en la escuela para aprender el ABC y también la tabla, un poco de historia general y la geografía del mundo. Sabían que al pasar por la escuela tendrían que estudiar para pasar de clase y también sabían que después de muchos años de escuela, estarían prontos para la vida. Lo que la profesora proponía en aquellos momentos de pura voluntad de huir iba más allá de todas esas cosas que sus alumnos sabían y que era solamente lo que ellos sabían. Y entonces no querían huir.

Entre tanto, sin que sus alumnos huyesen, ella misma no conseguiría huir. Era necesaria una complicidad, una disposición de los niños para huir. Y eso la cansó. Entonces realizó otra fuga. La fuga de su pasado, de sus conquistas y de su sueño, también su más pesado fardo, *enseñar*. Dejó que sus alumnos fuesen aquello que querían ser, y no aquello que quería que ellos fuesen. Los dejó descubrir solos aquello que precisaban descubrir. Sus alumnos también experimentaron, ciertamente, *La fuga*. La profesora fugitiva, en su fuga, se encontró con la libertad. Y para ello tuvo que abrir mano de un pedazo de sí.

### La necesidad

¿Es posible, en presencia de otro, provocarle sed? ¿Es posible hacer algo, un gesto, un movimiento que le traiga la necesidad de buscar agua? Cada uno tiene un por qué de sentir sed. Si quiero provocar sed a otro, tal vez sea sensato, antes, conocer el porqué. Lo mismo en el salón de clase. Cada uno de los treinta niños tiene un despertar para la necesidad del pensar.

*¡No!* No estamos hablando del *interés* en un contenido, pero sí de un desasosiego que sólo después de sentirlo se es capaz de decir que existe. Así como algo nos deja sedientos, algo nos quita el sosiego, nos inquieta, nos trae la necesidad que es provocadora del pensar. Puede ser un ejercicio de matemática, una sonrisa enigmática, una música o su letra, un aroma muy conocido o una variación del mismo, un tropiezo, un mapa conceptual, una frase en una remera, un miedo, un mirar, un gesto, un movimiento... ¿Quién podrá saber?

### Pensamiento y pasión

Después de esta gran tentativa de explicar cómo es aquel tipo de pensamiento —y creo que sólo quien lo tiene logra creer en su existencia, por su simple y compleja presencia—, viene un momento de sosiego, de justo cansancio, como si hasta ahora hubiese hecho un gran esfuerzo físico. Y la imagen que tengo de ese esfuerzo es la de un parto. Ya vivencí ese sentimiento de alivio postesfuerzo en algunas oca-

siones: varias de ellas intentando describir sensaciones o pensamientos, y otras varias intentando resolver un problema matemático un poco más elaborado. Entonces me pregunto: ¿qué tienen aquellas palabras de tan especial? *Vivencias, sensaciones, complejidad, sentimientos, inspiración*. No son conceptos como “hospital” o “mesa”, que me permiten una definición y algunas palabras para describir. Son conceptos que aceptan permeabilidad, de cierto modo, de otras ideas; son inestables, a veces funcionan de una manera, a veces de otra: casi cambian de idea a toda hora. Están siempre escapando. Y son aquel tipo de concepto que no se deja ser causa o efecto de otras cosas. Son ariscos en el pensamiento... ¡cambian demás! Eso sin mencionar el hecho de que nos remiten a muchas otras palabras, de modo que, en un mapa, serían una telaraña de conexiones.

El hecho de trabajar con esas palabras no es del todo un problema: podríamos tomar una fotografía de esas fugitivas y copiarlas en el mapa, de modo que alguna cosa quedaría. Algo estacionado en el tiempo, es verdad, una representación. El mayor problema está en el conjunto de palabras problemáticas. Él remite a los pensamientos que fueron denominados “inefables”. Por ejemplo: cuando son arrojadas hacia mí palabras como “profesor”, “alumno”, “niño”, “educación”, “salón de clase”, “planificación”, etc., comienza a pasar por mi mente un torbellino de ideas que, a pesar de sentir su presencia, no se concretiza en palabras. Son casi como sentimientos, pero no los llamo así, porque en aquel momento lo único que sentía era una especie de euforia, hasta un cierto miedo, por tener tantas ideas o pensamientos, sin tener, en cambio, la posibilidad de accederlos.

Sucede que existen pensamientos que, por lo que todo me indica, son imposibles de transformar en palabras. No sé si debo llamarlos “pensamientos”, pero es lo que para mí parecen ser. Tal vez un día se transformen de tal modo que sea posible enunciarlos con palabras. Tal vez no...

Espero que no, porque estos pensamientos, cuando se manifiestan —en momentos que acostumbraban a ser raros, pero después del episodio del mapa conceptual se han mostrado más frecuentes—, causan gran euforia y sensación de libertad.

¿Y qué son esos pensamientos sino una prueba de que la libertad existe para cada uno de ellos? Son pensamientos que existen, simplemente, pensamientos que no se curvaron a nada, todavía no fueron encasillados por algún tipo de lenguaje, justamente porque son no traducibles. Pero siendo así, ¿cómo sé que existen? Hay evidencias, diría. Tal vez no sea suficiente para comprobar su existencia, pero, por ejemplo, cuando estoy estudiando algo muy abstracto en Matemática, comprendo el objeto con el cual estoy trabajando, no obstante no pueda describirlo. Es decir, intentar describirlo sería justamente un obstáculo para su comprensión.

Es como si el pensamiento pensase aquello que no se deja pensar...

Ese tipo de pensamientos ya me visitaba cuando estudiaba textos sobre Educación. Uso la palabra "visitaba", palabra un poco contradictoria, porque es la impresión que a veces tengo en cuanto a esos pensamientos: a pesar de ser sólo míos, "llegan sin hora marcada", como si me visitaran, sorprendiéndome y trayendo novedades. Tal como una agradable visita. Algunas discusiones se hacían en la clase, yo leía un poco más, y al cabo sentía una gran explosión de sentimientos: sí, todo tenía mucho sentido, tenía la impresión de que todo estaba muy relacionado, de que todos los pensamientos estaban juntos de una manera tan enmarañada y maleable que parecían formar un único pensamiento simplemente indescriptible.

Algo semejante me sucedió al escribir este texto. Y la imagen que tengo de esa explosión de sentimientos es la de una *pasión*. Existe un pensamiento que es como una pasión que persigo y al mismo tiempo me persigue. Es como si yo fuese movida por una primera pasión, tal como nunca fue vivida. Una pasión que parece presidir todos mis amores. Una pasión lejana que parece estar más allá de nuestra experien-

cia, algo que nos ultrapasa. Una imagen bastante rica para diversificarse en los seres que amamos, y mismo en apenas un ser amado; exactamente como se repite en nuestros amores sucesivos y en cada uno de nuestros amores tomados aisladamente.

¿Tal vez la imagen del hijo? ¿O de la hija?...

Esa pasión es la misma y es otra, tanto en relación con mis otros amores como en relación con ella propia. Hay tantas pasiones que sería preciso dar un nombre específico a cada una de ellas y, en cambio, es como si fuese un mismo tema, una misma pasión, vista sobre varios aspectos.

—Ahora comprendo también por qué un día, al cursar la octava clase de enseñanza básica, me sentí tan fascinada al ver la correspondencia entre la no existencia de la división por cero con la no existencia de intersección de rectas paralelas.<sup>1</sup> En aquel momento la fascinación vino porque nacía un pensamiento inefable. Un pensamiento que parecía lograr comprender todo de una sola vez. Un pensamiento que, por más que se intentase, era imposible traducir en cualquier lenguaje. ¡Pero era evidente, para mí, que él estaba allá! Él me está *guiando* a escribir todo esto: un pensamiento respecto de ese tipo de pensamiento, que parece ser él mismo uno de ese tipo, lo que se torna algo autorrepetitivo, y cada vez más difícil de describir.

Sí, ese pensamiento, una vez concebido, es libre e inútil. No es práctico, no hacemos uso directo de él en las clases. Pero de algún modo él graba su presencia en nuestro conocimiento y eso lo aumenta de cierta forma.

### El no saber

Creo ahora que es como si viviese en el pensamiento una inquietante extrañeza que no suelto y no quiere

1 Esto sucedió cuando queríamos calcular la tangente de  $90^\circ$ . Sucede que, algebraicamente, podemos calcular la tangente de cualquier ángulo dividiendo su seno por su coseno. Sin embargo, el coseno de  $90^\circ$  es cero, así que esta división no existe. Se puede también calcular la tangente de un ángulo utilizando el círculo trigonométrico y una recta tangente a él, considerando intersección de rectas. Pero a través de ese abordaje, calcular la tangente de  $90^\circ$  es equivalente a encontrar un punto en común entre dos rectas paralelas, lo que no existe dentro de la geometría euclidiana. De esa forma, calcular la tangente de  $90^\circ$  es imposible de cualquier manera que intentemos hacerlo.



soltarme. Es más que eso: es como si fuese movida por una especie de dolor necesario, un sentimiento desesperador que parece querer llevarme cada vez más y más lejos... Lo que intento describir es una sensación de angustia por tener tanta dificultad en encontrar un equivalente para expresar sensaciones que parecen servir de código para lo que sucedió.

Justo cuando se tenía algo para decir... aquella misma dificultad... no encontrábamos las palabras... ni el pensamiento.

¿Cómo dar vida a una experiencia que es siempre otra? ¿Qué imágenes evocar?

Es como si fuera la experiencia del no saber... la experiencia de saber todo cuando no se sabe nada... experiencia que habría permanecido oculta en nosotros mismos si no tuviéramos los encuentros necesarios. Y esos encuentros quedarían sin efecto si no lográramos vencer ciertas creencias.

¿Quién las vivió? ¿La profesora? ¿La estudiante? ¿La profesora fugitiva? No se sabe... Pero fue en uno de aquellos encuentros en que se intentaba dar una respuesta a ese no saber, un sentido para aquella inquietud que nos perseguía y al mismo tiempo perseguíamos...

Fue un tiempo sin tiempo... en un tiempo más allá del tiempo... en una captura real, huidiza, pero irrefutable... ahí fue que todo hizo algún sentido. Es como si el mundo se congelase, yo huyese, y el mundo volviese a lo normal. Esa fuga fue también una fuga de tiempo...

Al invocar la imagen de aquella escena, momento en que fue posible dar algún sentido a lo que nos sucedió, tengo la impresión que preciso mostrar otra imagen que haga resurgir aquel momento... Una imagen con los colores que imaginamos... Es como si sucediese en los sueños donde las palabras se tornan imágenes...

Es como si se tuviese que describir lo que pienso o siento con palabras que no tengo... para una lengua que desconozco... Aquellos pensamientos son como las palabras que nunca leemos... ni siquiera oímos... cuya forma nunca vimos, pero sentimos su

presencia... sospechamos... su lugar vacío dentro de nosotros... o del universo... no sé...

Y un pensar fuera del lenguaje exige él mismo que se huya de la noción de que es el lenguaje de las palabras el que asume el papel más importante en la descripción de los pensamientos...

O sea, una fuga exige la otra...

### El sentido

Ahora es como si se estuviese sintiendo el codear de lo desconocido: un enigma. ¿Quién sería capaz de descifrarlo? Niños jugando. Los niños se atreven a usar la fantasía y la imaginación. Ellos saben que no es necesario saber que sabemos para saber. Ellos son capaces de vivir en el abismo y saltar a la cuerda en los rieles del tren. Esto entusiasmo. Alegría desconocida... Alegría en movimiento... Fuerza o voluntad de vivir. Posibilidades de crearse a partir de un potencial común. Esto es raro.

¿De dónde vinieron esos niños? ¿Quiénes son ellos?

Es imposible responder esas preguntas... Si queremos saber más sobre niños jugando, es prudente tomar distancia... pero también aproximarnos... poco a poco y... quién sabe... jugar con ellos.

Siento que hay algo inminente a suceder...

Puede ser algo incierto...

Es como un parpadear de ojos...

*¿Pero qué tiene que ver con todo esto un ingenuo mapa conceptual?*

— Es que de repente me encuentro como si estuviese delante de la imagen de la insuficiencia de aquel mapa conceptual. Es como si estuviese delante de una misma presencia... Una presencia que hace coincidir, en una simultaneidad sensible, momentos incompatibles, momentos separados por todo el curso de la duración, pero que hacen con que algo haga sentido... Es como si fuese una luz rasgando la tiniebla cuya presencia sólo se hace sentir por lo que no se deja ver...

No es nuestra culpa si no sabíamos que sabíamos

Ahora me encuentro como en el momento en que me veía delante de aquel *texto-imagen* y, por un incidente ínfimo, fui introducida en otro mundo... Todo lo que allá estaba escrito, ya conocía, es verdad. Pero aquel ingenuo mapa... nunca lo vi... o lo olvidé. Todavía no sabía distinguir la imagen del imaginar...

Sí, ahora entiendo que aquel que está en la posición privilegiada de observar alguien intentando fotografiar el aprender y no lograr hacerlo consigue de alguna forma capturarlo. Es como si sólo fuese posible mirarlo directamente pasando a través de una imposibilidad de verlo.

Ahora vislumbré lo que sólo más tarde podría ver, quiero decir: sólo después lo pude entender. Lo que parecía falta de sentido era justamente *el sentido*.

### Preguntas y respuestas

En aquel momento la estudiante no habló nada... apenas miró a los ojos de la profesora como quien dice: "Ahora no preciso decir nada. Todo tiene sentido absoluto, y hablar puede quebrar la magia del movimiento, de la vida de ese conocimiento...".

Es como si por algún tiempo ella hubiera estado quieta... esperando... y al sentir la presencia de aquellos pensamientos, tomando la forma de una imagen, inaccesible y, sin embargo, manifiesta en su presencia ausente, tuviese que tomar una decisión, completamente sin esperanzas. Por eso tan grande era su certeza. Eso aún no había experimentado...

—Mis pensamientos que eran inefables hasta hoy, están comenzando a ganar palabras, ya que ahora... parece que no veo más el lenguaje como aprisionadora del pensar... lo que aprisionaba mis pensamientos era una necesidad de responder preguntas.

Y eso es lo que ha sucedido en muchos espacios educativos... el mapa conceptual no deja de ser una pregunta sobre cómo vemos el conocimiento. Tal vez producir un mapa conceptual sea lo mismo que responder una pregunta que genera incomodidad por no tener el potencial de una *cuestión*, en cuanto que las dichas "respuestas" a la pregunta

del mapa son mucho más que respuestas, son legítimas *respuestas-de-cuestiones*.

Son hechas muchas preguntas en relación con la Educación, pero son pocos los problemas, las cuestiones enunciadas al respecto. Las preguntas son casi siempre las mismas, las respuestas dependen apenas de una localización espacio-temporal y también de quién las expone. En general no hay grandes innovaciones en tales respuestas.

### Aprendizaje

Haga un mapa conceptual sobre el aprender y estará colocando, en el papel, respuestas para las preguntas que la teoría del aprendizaje significativo hace sobre el aprendizaje.

El mapa conceptual intenta representar cómo se estructura el pensamiento de quien lo diseña. ¡Y lo logra! Pero el interés ahora no es la representación. Es necesario más que eso....

Parece que me veo mirándome, intentando hacer el mapa sin lograr hacerlo, ya que no tengo preguntas para responder sobre la Educación, pero sí tengo millones de *cuestiones* que se manifiestan a ese respecto. Y era, sobre eso, el mapa conceptual a ser elaborado en aquella clase.

Cuestiones, indagaciones son productoras en potencial. Al cuestionar no se esperan respuestas, sino otras cuestiones. Y en el nacimiento de una nueva cuestión está la gran posibilidad de ver lo que es concreto de otra forma. No es que no debemos hacer más preguntas o que solamente cuenten las *cuestiones* o *problemas*. Pero que permitamos y nos permitamos el nacimiento de *cuestiones*.

Esta protesta no se hace en nombre de preceptos aristocráticos. No se trata de decir que pocas personas piensan y saben qué significa pensar. Al contrario, hay alguien, aunque sea uno con la modestia necesaria, que no llega a saber lo que todo el mundo sabe y que niega modestamente lo que juzga ser reconocido por todo el mundo. Alguien que no se deja representar y que tampoco quiere representar quien quiera que sea. No uno particular, dotado de buena



voluntad y de pensamiento natural, pero un singular lleno de mala voluntad... Sólo él comienza efectivamente y repite efectivamente. Él es intempestivo, ni temporal y ni eterno.

### **El niño y el olvido**

Ahora es como si supiésemos todo... todo lo que se puede saber cuando no se sabe nada... Es como si fuese una negación del aprendizaje. Esta puede ser la negación de un adulto-niño. Puede ser la negación de Ernesto. Él que quería aprender todo... pero las cosas que no sabía... no quería aprender...

Ernesto había dicho que el viento también era conocimiento. Que el conocimiento también era el viento, tanto aquel que se zambullía en el camino cuanto el que atraviesa el espíritu. Cuando un hermano mayor le preguntara cómo era representado el conocimiento, por qué dibujo, Ernesto dice: "no se puede dibujarlo. Porque es como un viento que no para. Un viento que no se puede alcanzar, que no para, un viento de palabras, de polvo, no se lo puede representar, ni escribirlo, ni dibujarlo".

### **Aprendizaje significativo y el nacimiento de los pensamientos inefables**

Cuando estamos hablando del aprender, estamos situados fuera de la escena.

La teoría del aprendizaje significativo logra fotografiar el aprender a través de un mapa conceptual, porque está en la lógica de las preguntas que él hace. Por ejemplo: ¿cómo posicionar espacio-temporalmente el aprendizaje?

Esto es lo que el mapa conceptual intenta hacer. O mejor: lo que hace.

El mapa conceptual es una fotografía del aprender según las lentes de aquella teoría. Nosotros no tenemos una fotografía para el aprender, porque no nos interesa fotografiarlo. Pero a través del acto de intentar fotografiarlo, tenemos delante de nosotros un desasosiego aparentemente inexplicable. Es complejo describir qué nos sucedió. Pero fue justamente en

la frustración de intentar capturar el aprendizaje que logramos de alguna forma comprenderlo, aunque no supiéramos inicialmente traducir esa comprensión en palabras...

...he ahí que nacieron los *pensamientos inefables*.

¡Un torbellino de ellos!

### **Palabra y experiencia**

Por fin, después de tanto pensar y escribir sobre el pensamiento, las imágenes, las ideas y las palabras, descubrí que mi palabra preferida ahora es la palabra "palabra". Las palabras han dado un tono muy bonito, un color apasionante a mi vida. Porque ellas son capaces de decir mucho y porque también a veces se ausentan. Son humildes lo suficiente para darse cuenta que a veces existen cosas que sólo existen en su ausencia. Como el sol que permite a las estrellas tomar cuenta del cielo, como las flores que dan lugar a los frutos, como una risa que da lugar a las lágrimas. Las palabras están increíblemente vivas en mí y alrededor de mí... hablantes o calladas, sea como sea...

Por algún tiempo tuve la sensación de que la palabra *experiencia* nos revelaría el sentido de lo que nos sucedió...

Tal vez ha sido necesario vivirla, por no saber cómo decirla... ¿Y por no saber cómo decirla viví otra?

### **Una verdad inventada**

Sea cuales fueran las sensaciones, las imágenes, las impresiones, las visiones, las percepciones, los sentimientos, las alucinaciones, los encuentros... que nos inspiraron a describir esta experiencia, importa que ella se relaciona también con cierta experiencia de la escritura...

Los movimientos que nos condujeron a este texto tienen mucho que ver con la insuficiencia de nuestro lenguaje en sus relaciones con el pensamiento.

—Relaciones que nos parecían necesarias para dar sentido a la experiencia.

No es nuestra culpa si no sabíamos que sabíamos

—Insuficiencia que nos sirvió como un cierto impulso para reproducirla.

—De ahí también la necesidad de encontrar otros personajes para dar fuerza a nuestros movimientos...

—¿Quién vino primero?

—¿Deleuze?

—Tal vez...

—¿Nietzsche o Spinoza?

—Quien sabe...

—¿Foucault o Proust?

—Puede ser...

—¿Clarice Lispector o Marguerite Duras?

—No se sabe...

—¿Blanchot o Artaud?...

—Deja para después...

—Pero es como si ellos fuesen personajes que fueron surgiendo cuando se sentía que algo en común nos unía en una cierta relación de complicidad...

—Algo que de cierta forma provocaba la presencia de aquellos enigmáticos pensamientos...

—Algo que parece no tener fin... que continúa... siempre que se responde *Sí* a una provocación.

— ¡Ah! Y allá viene el éxtasis...

—El movimiento... la vida del conocimiento... la sensación de libertad...

—Escribir cruzando la calle, en la parada de ómnibus, en los pasillos del supermercado, en los cordones de las aceras, en las salas de espera, en los parques, en los ascensores, en los cafés...

—En aquellos lugares donde se *pierde el tiempo*...

—Escribir porque simplemente los pensamientos aparecen...

—Visitan sin avisar...

Estoy atrás de lo que queda atrás del pensamiento.

Inútil querer clasificarme: yo simplemente escapo.

Género no me atrapa más.

Más allá del más, la vida es corta demás para leer todo

el grueso diccionario a fin de

por casualidad descubrir la palabra salvadora.

Entender es siempre limitado.

Las cosas no precisan más tener sentido.

No quiero tener la terrible limitación de quien vive

apenas de lo que es posible hacer sentido.

Yo no: quiero una verdad inventada.

Clarice Lispector

*¿Quién es capaz de fotografiar el exacto instante en que algo se rompe y miradas se encuentran?*

## Referencias bibliográficas

Para *explicar* lo que nos pasó, utilizamos *ideas-imagenes*, cuyas referencias se encuentran a continuación.

Artaud, A., "O Pesa-Nervos", in: *Linguagem e Vida*, São Paulo, Editora Perspectiva, 1995, pp. 209-211.

Bampi, L., "De que é capaz o eu-multicultural?", *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 32, núm. 114, jan.-mar., 2011, pp. 225-242.

—, "Governo, subjetivação e resistência em Foucault", *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 27, núm. 1, jan.-jun., 2002, pp. 127-150.

—, "Ordenando poder-saber: hierarquização de direções e produção de identidades", *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 32, núm. 1, jan.-jun., 2007, pp. 25-42.

Blanchot, M., *A conversa infinita*, São Paulo, Escuta, 2007.

—, *O livro por vir*, São Paulo, Martins Fontes, 2005.

- Deleuze, G., "A imagem do pensamento", in: *Diferença e Repetição*, Rio de Janeiro, Graal, 1988, pp. 215-272.
- , *Espinosa: filosofia prática*, São Paulo, Escuta, 2002.
- , *Proust e os signos*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2003.
- Duras, M., *Chuva de verão*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.
- Foucault, M., "Las meninas", in: *As palavras e as coisas*, São Paulo, Martins Fontes, 1981, pp. 19-31.
- Larrosa, J., "A libertação da liberdade", in: *Nietzsche e a educação*, Belo Horizonte, Autêntica, 2002, pp. 81-126.
- , "Notas sobre a experiência e o saber da experiência", *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados, núm. 19, jan-abr., 2002, pp. 20-28.
- , "Sobre a lição", in: *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*, Belo Horizonte, Autêntica, 1999, pp. 173-183.
- Lispector, C., *Água Viva*, Rio de Janeiro, Rocco, 1973.
- , *A paixão Segundo GH*, Rio de Janeiro, Rocco, 1964.
- Nietzsche, Friedrich, "O discurso das três metamorfoses", in: *Assim falou Zaratrusta*, trad. Mário Silva, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998, pp. 51-53.
- Parnet, C., "P de professor", "Q de questão", in: *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze, Brasil, Ministério de Educação, 2001, Paris, Éditions Montparnasse. Videocassete, VHS.
- Proust, M., *O tempo redescoberto*, Rio de Janeiro, Ediouro, 1995.
- Rancière, J., *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- Silva, T. T. da, "Dr. Nietzsche, curricularista - com um pequena ajuda do professor Deleuze", in: Sandra Corazza y Tomaz T. da Silva, orgs., *Composições*, Belo Horizonte, Autêntica, 2003, pp. 35-57.
- Spinoza, B., *Ética*, trad. Tomaz T. Da Silva, Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

---

## Referencia

Bampi, Lisete y Miriam Telichevesky, "No es nuestra culpa si no sabíamos que sabíamos", traducción del portugués por Maria Cristina Gasteasoro Linares, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 63-64, mayo-diciembre, 2012, pp. 171-181.

Original recibido: 27/03/2011

Aceptado: 18/12/2012

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---