

PEDAGOGIA Y COTIDIANEIDAD

Emilio Tenti Fanfani

La palabra sólo es útil si cumple con su oficio, cuando deja aparecer claramente a la idea, y va contra su objetivo cuando trata de brillar con un esplendor tan profuso que atrae la atención sobre ella.

EMILIO DURKHEIM, *L' evolution pédagogique en France*.

LA ESCUELA: UN MUNDO APARTE

Hemos sido convocados para reflexionar acerca de un tema muy abierto y sugerente: la relación entre escuela y vida cotidiana. Empecemos por aquello que parece simple, pero en verdad, es por demás complejo. El mundo de la vida cotidiana, según una reconocida tradición sociológica, es "el ámbito de mis actos corpóreos vivos". Mediante mis acciones me inserto en la realidad que está a mi alcance efectivo y la modifico. Además puedo verificar el resultado de mis actos. Se trata de una realidad compartida con otros hombres con quienes tengo en común no sólo objetivos, sino medios para la concreción de los mismos. Quienes forman parte de mi cotidianeidad influyen en mí y yo puedo influir en ellos. Puedo actuar junto con ellos, nos podemos comprender recíprocamente.

Este mundo está hecho de presupuestos. Es una realidad que se me presenta como natural y no estamos dispuestos a renunciar a esta creencia a menos que ocurra alguna experiencia que nos conmocione y desestabilice y nos ponga en crisis. En este ámbito de vida, la actitud natural suspende la duda acerca de las cosas del mundo. No puedo imaginarme que puedan ser de otra manera. El sentido común implica una especie de complicidad ontológica entre las cosas de la vida cotidiana y las categorías de percepción de los sujetos que lo comparten. Hasta aquí la ayuda de la sociología fenomenológica. Por lo tanto, existen diversos ámbitos de cotidianeidad. Aquí me interesa analizar la relación entre las experiencias de los niños fuera de la escuela y las rutinas de la cotidianeidad escolar.

La escuela tuvo la misión de sacar a las nuevas generaciones del círculo de los intereses domésticos y privados, propios de la vida cotidiana; círculo que, por razones estructurales, es tan restringido que tiende a fundirse con los intereses individuales. En la época de construcción del Estado nacional y de la escuela moderna, se consideraba que los fines domésticos estaban subordinados a los fines nacionales, los cuales tenían una relevancia moral mayor. Los fines personales, individuales, privados se consideraban menos elevados que los fines sociales nacionales. Lo público, en esta configuración cultural, tenía un valor moral superior a lo privado.

La escuela tenía que trascender la cotidianeidad de los niños que la frecuentaban. Ese era el lugar donde conocerían y experimentarían otras dimensiones de la vida social que los trascenderían a ellos e incluso a sus familias y entorno inmediato. El niño se va socializando como ciudadano miembro de la esfera pública en la escuela. Los asuntos públicos de toda clase, políticos, económicos, culturales, internacionales, científicos y artísticos que afectan a toda la sociedad "sacan al individuo del medio doméstico dirigiendo su atención hacia otros objetos". (Durkheim, 1973: 86-87).

Por eso en la escuela se construye un mundo de vida separado y distinto del mundo de la vida cotidiana de los niños. La escuela (y sus recursos: el libro, los mapas, las enciclopedias, etc.) es como una ventana y un puente hacia otros mundos, muchas veces lejanos y diversos de sus mundos conocidos: la familia, el barrio, los vecinos, etc. Ella permite ver y experimentar otras realidades, otros "paisajes" situados en otros espacios y otros tiempos.

Pero esta separación funcional y estructural puede volverse contra la escuela. No fueron pocos quienes en los albores del capitalismo observaban con cierta alarma que los sistemas educativos "tienen vida propia, una evolución relativamente autónoma, en cuyo transcurso conservan rasgos de su antigua estructura". Esta autonomía los defiende "contra las influencias que desde afuera se ejercen sobre ellos, apoyándose en su pasado". De aquí se concluía que "la organización pedagógica se nos aparece como más hostil al cambio, más conservadora y tradicional quizás que la misma iglesia, porque tiene como función transmitir a las generaciones nuevas una cultura que echa sus raíces en un pasado lejano" (Halbwachs, Maurice, en el prólogo a *L' évolution pédagogique en France*, de Emile Durkheim, 1938: 3). La escuela se constituyó en un "mundo aparte" para protegerse de las influencias de una cotidianeidad que se trataba de

transformar radicalmente. Se le asignó una función próxima a la regeneración cultural, el apostolado y la gesta misionera. Por eso la escuela reivindicó un carácter sagrado. La educación se proponía objetivos extremadamente ambiciosos: "hacer de cada indio un gentleman", decía un pedagogo mexicano entre el siglo XIX y el XX.

Para ello nada mejor que el aislamiento, la escuela es un mundo aparte con su espacio-tiempo bien definido, con sus propios ruidos y olores, alejados de los ruidos del mundo exterior. Esta voluntad de construir un espacio artificial se manifiesta no sólo en los argumentos del discurso pedagógico clásico, sino también en los reglamentos de las instituciones y en su propia estructura material: la escuela templo, es también una escuela fortaleza, cerrada, enclaustrada, atrincherada, enrejada como para no dejar filtrar las cosas del mundo exterior.

Existen múltiples evidencias que muestran cómo la escuela fue hecha para trascender lo cotidiano y el tiempo presente (profano, efímero, pequeño y poco valioso), para alcanzar valores de todos los tiempos. La escuela se constituyó en guardiana y dispensadora de verdades eternas, sagradas y por lo tanto abstractas y válidas para todo tiempo y lugar. Las cosas del mundo (significativamente calificadas de "mundanas") debían permanecer, en la medida de lo posible, fuera de los muros de la escuela: el lenguaje, la política, la economía, los miedos y angustias del presente, los acontecimientos (en especial esos que transmiten los diarios -esos "museos de verdades efímeras", como decía Borges-) que son tan vulgares y comunes afuera, tales como las revistas, los walkman, los juguetes, en síntesis, las cosas que no constituyen "materiales didácticos" y los saberes no incluidos en el programa escolar, no tenían derecho de entrada a la escuela.

La historia que circula en el currículum escolar es historia antigua, lejana del presente y de sus luchas, conflictos, angustias e incertidumbres. La escuela enseña la historia decantada, la historia constituida por una serie de verdades impuestas y que no son objeto de disputa. En suma, la escuela enseña verdades, no dudas, vacilaciones, opciones abiertas. La escuela no puede darse el lujo de mostrar la arbitrariedad de las cosas y las verdades sociales. No puede presentarlas como construidas o impuestas como desenlaces de luchas e intereses: esto les hace perder penetración y capacidad de seducción.

Hoy estamos lejos de las certidumbres de la Razón, escrita con mayúsculas, de los positivistas de principios de siglo. La crisis de lo social es también la crisis de lo público y de la política. Vivimos tiempos de desencantos y decepción. En palabras de un clásico de la sociología, el francés Emile Durkheim, las épocas en que la sociedad desintegrada atrae menos a las voluntades particulares, en razón de su decadencia, y en las que el egoísmo tiene abierto el camino, son épocas tristes. El culto del yo y el sentimiento del infinito frecuentemente van de la mano (Durkheim, 1973: 84). Una de sus consecuencias es el repliegue hacia lo privado, hacia lo inmediato y hacia lo cotidiano. Debemos recordar que la escuela fue una de las instituciones productoras de espacio público por excelencia. Es probable que el ocaso de lo público esté íntimamente relacionado con la crisis de la escuela...

LA INCONTENIBLE IRRUPCIÓN DE LA COTIDEANIDAD EN LA ESCUELA

Hoy los muros de la escuela ya no son tan sólidos como antes. Los propios niños son los "caballos de Troya" de otros saberes y ámbitos de vida. Sus lenguajes, sus intereses (y desintereses), sus temores, sus sueños y aspiraciones se introducen "de contrabando" en la escuela. Las preocupaciones de todos (la violencia, la desocupación y todas las "miserias del mundo") quizás queden fuera de los manuales, pero es cada día más difícil franquearles la puerta de entrada a las instituciones educativas.

Es aquí donde se replantean los problemas clásicos y contemporáneos de la pedagogía: qué enseñar, cómo y cuándo, la disputa acerca de los contenidos (¿cuáles elegir? los "útiles", en un sentido inmediato) o bien es necesario aprender ciertas cosas que sólo sirven para aprender otras (estas si útiles...)... pero el día de mañana. Aquí, al igual que en otros temas, es preciso evitar los extremos y los esquematismos. Al parecer, se trata de un dilema con historia. Ya Durkheim oponía el ideal educativo de Erasmo al de Rabelais. El primero teorizaba una educación esencialmente aristocrática tendiente a la construcción de la *politesse* (las buenas maneras) y enfatizaba el formalismo literario más que el gramatical o el dialéctico. Su propuesta se inscribía en el proceso de estilización o estetización de la vida, propio de una aristocracia que valoraba el refinamiento y las maneras, la elegancia en los lugares de encuentro del mundo de la nobleza en expansión. Erasmo era consciente de los límites sociales de esta educación. "Me preguntas qué podrán hacer los pobres. Cómo podrán educar a sus hijos si apenas los pueden alimentar. A esta objeción sólo puedo responder con las palabras de un autor cómico: No podemos exigir que nuestro poder vaya más lejos que nuestro querer. Nosotros mostramos la mejor manera de formar al niño, no podemos proporcionar los medios para realizar este ideal".

Pero la mayoría no necesita de este tipo de educación. Tiene necesidad de vivir "y lo que se necesita para vivir no es saber hablar con estilo y con arte, sino saber pensar correctamente, para poder actuar. Para luchar eficazmente contra las cosas y contra los hombres, es preciso poseer armas sólidas y no esos adornos brillantes que los pedagogos humanistas se ocupan de dotar al espíritu" (Durkheim, 1938: 43-44). Mientras la tan criticada tradición escolástica formaba el hábito y el espíritu para la lucha (formaba hombres de acción) la educación que recomendaba Erasmo no preparaba para la vida. Era una educación de lujo para una vida de lujo, que sólo podía darse una minoría.

Por eso Durkheim prefería la propuesta de Rabelais en favor de una cultura científica, la cual "tiene la gran ventaja de obligar al hombre a salirse de sí mismo, para entrar en un comercio, en un intercambio con las cosas y a través de ellas, le hace tomar conciencia del estado de dependencia en que se encuentra frente al mundo que lo rodea" (Durkheim, 1938: 54). Esta percepción de que existe algo que está más allá del hombre es la base del sentimiento moral de los hombres. En cambio para el hombre de letras, "el mundo es su representación...es obra de su imaginación". El hombre es entonces el centro. Su independencia es la condición de su felicidad, pero el costo es el egoísmo, el aislamiento y por último, la desprotección.

Por eso la educación científica, la que va más allá de los mecanismos formales del pensamiento es profundamente humanizadora. Ir más allá de los conceptos y los esquemas lógicos y formales, vacíos de contenido real, tiene un efecto positivo en la socialización del niño.

"El hombre no es sólo un entendimiento puro y para formarlo completamente no basta hacerle saber en qué consiste el mecanismo formal de su pensamiento y cuál es su funcionamiento normal. Es preciso que se le inicie en su naturaleza de hombre, en su totalidad y, como el hombre de un tiempo y de un país no es todo el hombre, es preciso revelarle esta humanidad múltiple, variada, que se desarrolla en la historia, que se manifiesta en la diversidad de las artes, de las literaturas, de las morales y de las religiones. Y, puesto que el hombre no es más que una parte del universo, para que se conozca verdaderamente tiene que aprender a conocer cosas distintas de si mismo. Es preciso que en lugar de concentrarse en si mismo, mire a su alrededor, se esfuerce en comprender este mundo que lo rodea y del cual es solidario, que se dé cuenta de su riqueza y de su complejidad, las cuales desbordan infinitamente a los marcos estrechos del entendimiento lógico." (Durkheim, 1973: 212).

LO MÁS ÚTIL ES LA CULTURA GENERAL

Hoy es preciso reivindicar, para la educación general básica, la más útil de las culturas: la cultura general. Esta es una especie de "manual de uso", de "instructivo" de nuestras sociedades. Esta es la educación útil para todos. La cultura especializada es necesaria para un subconjunto de la población: los especialistas.

Sin embargo, el sentido común de muchos está detrás de una demanda por una educación especializada, supuestamente útil para aprobar exámenes y conseguir empleo... No son pocos quienes creen que la estructura de los títulos escolares debe reproducir lo más fielmente posible la estructura de los puestos de trabajo, como si semejante adecuación fuera posible. Pero la cultura general viene lógicamente primero. En verdad, toda especialización supone una cultura, es decir, un sistema de categorías de distinción entre lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, lo verdadero y lo falso, en síntesis, una manera de plantarse frente al mundo exterior, frente a los demás y frente a si mismo.

Pero en materia de enseñanza y aprendizaje, cometemos errores reiterados. Uno de los más persistentes y dañinos consiste en confundir la lógica y el método de la ciencia y su producción con la lógica y el método pedagógicos. Esta también es una vieja confusión que data del siglo pasado: algunos piensan que no hay diferencia entre el método científico y el método pedagógico, otros reivindican la distinción.

La indiferencia por esta diferencia induce a errores. En demasiadas ocasiones los programas de enseñanza comienzan con el conocimiento de las bases teóricas del saber, luego se pretende progresar lógicamente hacia la comprensión de la realidad. El buen método pedagógico aconseja un recorrido inverso: partir de la experiencia y el saber inmediato del aprendiz, es decir de su conocimiento y de las cosas que lo rodean y le interesan para desde allí ir hacia niveles mayores de abstracción. Hoy los medios de comunicación, en especial la televisión, ponen a las personas en contacto con objetos y situaciones situados mucho más allá del campo de la experiencia tradicional. El punto de partida de cualquier aprendizaje sistemático debería ser el propio mundo del aprendiz, es decir, sus intereses, pasiones, percepciones, lenguajes, etcétera.

Pero el objetivo es trascender esa experiencia inmediata. Por eso, en materia de aprendizaje hay que tomar en cuenta un segundo principio general: el primer objetivo del buen maestro debe ser despertar la

curiosidad, el gusto, el amor, la pasión y el deseo de aprender. Una vez generada la necesidad y la "demanda" de aprendizaje vendrán los conceptos y las definiciones, los esquemas y las clasificaciones, en suma, las teorías y las abstracciones.

En materia de enseñanza de las lenguas y la literatura, por ejemplo, es preciso comenzar por la lectura de las obras, no tanto para analizarlas en su lógica genética y estructural, sino para degustarlas, apreciarlas, quererlas. Todo indica que las "lecturas" escolares deberían ser elegidas en función de los intereses y sensibilidades juveniles e infantiles y no según su interés literario o científico.

Ser cultivado, dice un profesor francés, es haberse encontrado con ciertos textos y haber vivido con ellos una historia de amor... Darle al niño textos para amar, textos para vivir... "Si de entrada se practica la 'masacre analítica' de textos seleccionados y fragmentados, si se practica la vivisección literaria armado con un bolígrafo, bajo la forma de las sempiternas explicaciones, lecturas dirigidas, metódicas, etc. se pierde la experiencia íntima, la conmoción indispensable del imaginario, de lo maravilloso, que toda narración, todo texto de ficción lleva en sí. Se pone delante la carreta retórica antes que la emoción haya hundido sus huellas" (De Closets, 199G: 63). Todo ejercicio metódico tiende a esterilizar la sensibilidad y la imaginación. El alumno se concentra en los métodos que se transforman en procedimientos y recetas. El texto se convierte en un pretexto, pierde su función primera que es la de transmitir un sentido, una emoción, una historia.

Recuperar el placer de jugar con el lenguaje, aprender el gusto por la lectura y no las estructuras lingüísticas, el formalismo lingüístico. Esto viene después, como la carreta viene después de los bueyes.

Todo parece indicar que estamos en presencia de una paradoja ya que: "Mientras que las clases se democratizan, la enseñanza se vuelve más abstracta, más teórica. Sin dudas esta evolución es necesaria, para tomar en cuenta el progreso de las ciencias (...) Nuestra enseñanza sufre de una pretensión incorregible, al estilo de esas maestras del siglo pasado que se obstinaban en enseñar a leer a niños que todavía no sabían hablar(...) la evolución de los contenidos enseñados agravó la distancia cultural que separa la enseñanza de su público" (A. Prost, citado por De Closets, 1996: 65).

Para colmo hay que combatir contra una cultura, la de los jóvenes, que marginaliza la lectura, y más aun la literatura. Los alumnos están inmersos en los sonidos y las imágenes, no en lo escrito. Son seducidos por mil distracciones y placeres inmediatos (televisión, video juegos, rock, etc.), que no demandan ningún esfuerzo, ninguna iniciación.

Habría menos posibilidades de equivocarse si se partiera del niño y del adolescente, de sus intereses y estados culturales, si se buscara sistemáticamente interesarlo, motivarlo, movilizarlo, en vez de partir con los esquemas epistemológicos del tipo: objeto de la disciplina, relación con otras ciencias, etc. Es necesario priorizar el uso y la familiarización antes que la teorización y la conceptualización. El mismo sentido común indica que se puede hablar perfectamente una lengua sin haberla estudiado. Más que ordenar el aprendizaje de definiciones y conceptos es mejor despertar la curiosidad.

Desde el punto de vista de la educación general, hay que recordar que no todos los saberes teóricos son necesarios para vivir intensamente la cultura. "Uno puede ser un melómano sin necesidad de saber solfeo, gastrónomo sin saber cocinar, apasionado por la astronomía sin saber matemáticas, lector insaciable sin haber oído jamás hablar de semiología o lingüística, cinéfilo sin haber estudiado los secretos del montaje" (De Closets, 1996: G9).

Si insistimos en comenzar con las teorías y los métodos corremos el riesgo de no llegar nunca al placer y al uso del conocimiento y las obras culturales. Por eso la cultura general es prioritaria, porque es la cultura cuyo valor se verifica en el uso cotidiano. La enseñanza de la lengua es paradigmática. El lenguaje, para la mayoría de los mortales, es un instrumento, un medio de comunicación y una herramienta "para hacer cosas" (porque se hacen cosas con palabras: hay palabras que hacen sufrir, angustiar o bien hacen soñar, ilusionar, unas causan dolor otras un inmenso placer). La lengua es un objeto de observación y análisis para una minoría de habitantes de un país: los lingüistas, los comunicólogos, algunos sociólogos, etc. Pero en la educación general básica debemos enseñar lenguaje para todos los ciudadanos, tanto para los futuros alumnos de literatura como para los futuros choferes de ómnibus, carpinteros, ingenieros, vendedores, peluqueros, economistas, administradores y hasta... desempleados.

Con las matemáticas sucede lo mismo. La escuela procede en el sentido inverso al sentido común. Según un observador advertido, "Los niños y niñas de Francia (y yo diría que los maestros también) deben aprender las matemáticas de conjuntos, las investigaciones en semiología, las teorías monetarias o la evolución de las estructuras de parentesco, pero no tienen ninguna necesidad de saber cómo funciona un horno de microonda, un lector de discos láser, el sistema de código de barras o el de las tarjetas bancarias. Sólo Dios sabe que la curiosidad manifestada alrededor de estos y otros objetos permite entrever fenómenos

físicos fundamentales. Pero nuestra enseñanza prefiere lo abstracto a lo concreto, y la educación le interesa más a los universitarios que a los ingenieros" (De Closets, 1996: 98).

Durante mucho tiempo se pensó que las matemáticas constituirían la base de la cultura del hombre del siglo XX ("El computador no calcula con el sistema decimal, sino con el cálculo binario, se decía, aquellos que no comprendan este cálculo serán incapaces de utilizar estas máquinas... serán analfabetos funcionales..."). Sin embargo, la experiencia indica que se trató de una idea falsa. Según un profesor de matemáticas: "Vivimos una época de apretar botones y no de pensamiento matemático. El computador, por ejemplo, lejos de exigir más matemáticas, ahorra matemáticas. Las matemáticas son necesarias para quien programa computadoras y no para quienes las utilizan... Y en cuanto a los razonamientos de la vida cotidiana, su estructura muy raramente es matemática" (Profesor Bernard Charlot, citado por De Closets, 1996:90).

Nuevamente, la paradoja reside en que mientras más abstractos son los conocimientos, más elitista y selectivo es el sistema educativo. La especialidad matemático-científica del bachillerato francés es cada vez más el reducto de los hijos de las clases privilegiadas. Según las estadísticas, los hijos de profesionales universitarios pasan del 20% en 1967/1968 al 40% en 1980/1981, mientras que los hijos de los obreros caen del 18% al 8% en ese mismo período. La causa es el desconocimiento de un principio pedagógico básico: la capacidad de abstracción no es una dote natural de los "ricos" sino algo aprendido. En todo caso es un resultado del aprendizaje. Nunca es un punto de partida.

La misma tendencia al estructuralismo, al formalismo y teoricismo se manifestó en la enseñanza de la historia. Contra la historia narrativa, cronológica, de acontecimientos, se puso de moda la historia "estructural", "conceptual" y teórica. Al hacer esto se transfirió al campo de la enseñanza una lógica que tiene su legitimidad en el campo de la investigación histórica. De este modo, se prioriza el aprendizaje de los conceptos: capitalismo, feudalismo, absolutismo, Estado, política, burguesía, etcétera.

Tiende a predominar una acepción de la teoría que la concibe como conocimiento hecho, y hecho para ser enseñado y aprendido. Se olvida que la teoría, con todo lo que ella implica (definiciones, relaciones, conceptos, esquemas, etc.) tiene un valor instrumental como herramienta para producir conocimientos. La teoría no es más que un sistema de categorías de pensamiento y análisis. En última instancia es un lenguaje que sirve para hacer cosas: producir conocimientos. Como tal no tiene sentido si no se la usa. Se vuelve lengua muerta cuando sirve para la memorización y para aprobar exámenes.

Los manuales tienden a albergar un saber teórico, abstracto, formalizado, institucional, pletórico de jergas, esquemas con flechas que vienen y van, los cuales, en vez de simplificar y facilitar la comprensión, la complican, sin el menor atisbo de investigación original, adornados con recuadros donde se incorporan documentos, citas, totalmente desprovistos de sentido, de contexto... que apenas es útil para los profesores, pero no para chicos de 11, 12 o 15 años.

No hay campo del saber que no haya sido seducido por los cantos de sirena del estructuralismo y el teoricismo. Hasta la denominada formación cívica o ciudadana cae en la tentación de las definiciones y esquemas. Uno debe preguntarse por qué no se enseña el derecho a la educación mostrando y discutiendo las cifras sobre escolarización y sobre las dificultades que tienen los más desprovistos en capital cultural para conseguir empleo en vez de proponer definiciones jurídico-formales extraídas de los manuales de derecho constitucional y teoría del Estado. En lugar de estudiar la estructura del sistema judicial por qué no mostrar lo esencial que es para una democracia la independencia de los jueces para que puedan castigar a los corruptos y delincuentes sin importar la posición que ocupan en la escala social.

El buen sentido pedagógico aconseja considerar las preocupaciones cotidianas de los alumnos. Todos ellos están inmersos en la sociedad y oyen hablar de la inflación, la estabilidad, el tipo de cambio, la inversión, el gasto público, el presupuesto, los impuestos, el desempleo, subempleo, etc. y tienen en sus cabezas una idea más o menos correcta o incorrecta de estos fenómenos. ¿Por qué no partir de este conocimiento que se apoya en la experiencia en vez de presentarles un conjunto de conceptos y definiciones pretendidamente "científicos" pero difíciles de aprehender y comprender? Lo mismo podríamos decir de todo el bagaje de definiciones abstractas que inundan los manuales de formación cívica y ciudadana para adolescentes de nuestro actual nivel secundario.

LOS ESPECIALISTAS, LOS PEDAGOGOS Y SUS JERGAS

Parte de la responsabilidad se encuentra en el peso desmedido de las corporaciones disciplinarias. Cada disciplina contiene un conjunto de especialistas que defienden determinados intereses: la presencia de las materias especializadas en el currículum, en los planes de estudio, la cantidad de horas, etc. Detrás de

cada "materia" o "curso" del currículum escolar hay un conjunto de interesados. Cada materia es una "fuente de trabajo" de un conjunto de especialistas. Si uno tuviera que responder a todas las demandas de las disciplinas y sus cultores no bastarían las horas de una vida para desarrollar el currículum... Varios agudos observadores europeos han señalado que las disciplinas pesan demasiado en el proceso de construcción de los planes y programas curriculares. Esta influencia excesiva es tanto más dañina cuando se trata de definir los mínimos culturales que deben ser enseñados y aprendidos en la educación general básica.

Acerca de las influencias de los "expertos en ciencias de la educación" en Italia, Ferroni (1996) no se anda con vueltas ni eufemismos. Al respecto afirma que "se deberán evaluar todos los inconvenientes ligados al hecho de confiar la temática escolar y ciertas programaciones a los expertos, a aquellos que con los problemas de la escuela construyen campos disciplinarios e institucionales específicos (...) No se evita la impresión de que la institucionalización y autonomización de la pedagogía terminen por encerrarla en un horizonte autorreferencial, para burocratizarla y empobrecer al máximo sus raíces teóricas (lo cual tiene su correlato en la escasa presencia en la discusión cultural y en el sistema de las ciencias humanas). Más que una especialización pedagógica quizás puede ser más productiva una reflexión metodológico-didáctica en el interior de las disciplinas específicas, ligada a una visión global de sus fundamentos epistemológicos, de su función social, de su relación con los ambientes humanos donde deben ser transmitidas. No creo -concluye Ferroni- que cierta pedagogía nos ayude mucho en este sentido, aun cuando soy consciente de la ira que estas declaraciones pueden suscitar en la corporación de los pedagogos" .¹

Mientras los expertos más reconocidos en los distintos campos disciplinarios en casi todo el mundo tienden a despreciar el problema pedagógico y la pedagogía, los pedagogos no parecen estar a la altura de las circunstancias. En demasiadas ocasiones, en vez de enfrentar los verdaderos desafíos pedagógicos contemporáneos (cómo desarrollar el aprendizaje de conocimientos complejos en niños y jóvenes que llegan a la escuela sin el capital cultural de las clases medias y acomodadas) tienden a enredarse en discusiones pseudocientíficas acerca del "objeto" de la pedagogía y a dirimir la bondad de las teorías pedagógicas en la arena del "debate teórico". Mientras tanto, los científicos, es decir, los "dueños" del saber especializado siguen desconociendo la especificidad de los dilemas pedagógicos, que siguen irresueltos.

La buena pedagogía, la pedagogía necesaria, se interesa por los niños y los aprendices. En otras palabras, debe interesarse por conocer tanto sus intereses y motivaciones como los conocimientos efectivamente incorporados fuera de la escuela. Sólo así podrá medir la distancia que los separa del currículum escolar y encontrar las estrategias más adecuadas y eficaces para acortarla.

El maestro más que especialista en contenidos debe ser un especialista en motivación y seducción. Debe saber despertar la curiosidad, el interés en saber, la pasión de descubrir, el placer y la disciplina de aprender. Estos son los objetivos de una buena pedagogía. Estas son las cualidades que tenemos en cuenta a la hora de recordar a quienes fueron nuestros mejores maestros.

En estos tiempos de sobreexigencias de capacitación, reciclamiento y reconversión laboral, los maestros deben ser conscientes de que es más fácil enseñar a enseñar que... simplemente enseñar. La gran apertura hacia el perfeccionamiento (que en gran medida existe entre los docentes, aunque más no sea para conservar el puesto de trabajo) debe complementarse con una actitud crítica permanente. Porque también entre nosotros (y no sólo en España o en Francia) "la pedagogía pragmática y sin pretensiones de nuestras escuelas primarias ha sido dejada de lado en provecho de investigaciones teóricas, modelos alambicados y jergas sabihondas. Se tiende a hablar de educación con un estilo pedante. Mediante esta elevación de tono, la corporación pedagógica pretende ganar un estatuto científico" (De Closets, 1996: 93). Nuestros didactas se alejan de la vida cotidiana de la escuela y de las preocupaciones de los maestros. Demasiadas veces las jergas y las palabras sueltas reemplazan el verdadero conocimiento. Algunos ejemplos extraídos del contexto francés, para no herir susceptibilidades nacionales...

"El vocabulario en uso desde hace un siglo en la educación se ha reemplazado progresivamente por un *pathos* pretencioso que oculta el vacío conceptual... Evitemos decir alumnos, estudiantes, digamos "aprendices", ya no se aprende, se "construyen saberes" y se "adquieren competencias" que se miden gracia a la "función de certificación" de los exámenes. No tomemos apuntes, dejemos una "huella escrita", interesémonos en los "registros de la lengua" más que de los modos de hablar, no redactemos, "produzcamos textos", no hablemos, "emitamos discursos", y descubramos que nuestras mímicas y entonaciones se transformaron en "índices extralingüísticos", mientras que el nombre del autor, el título del libro y la fecha

¹ En una nota al pie de página. el autor recuerda la reacción violenta del presidente de la Sociedad Italiana de Pedagogía ante un artículo suyo publicado en la prensa donde señalaba la presencia excesiva de las disciplinas pedagógicas en los currícula de las instituciones de formación de profesores del nivel medio.

de publicación constituyen "elementos paratextuales". Los docentes son invitados a "contextualizar" su saber, es decir, a ponerlo a nivel de los alumnos. Ya no se trata de enseñar a leer y escribir a los niños sino de ofrecerles ejercicios sobre "objetos metalingüísticos preconstituidos", se insistirá en hacerles adquirir un "metadiscurso" desarrollar una lectura "intertextual o transtextual".

Podríamos agregar otros ejemplares de nuestra propia cosecha tales como prácticas y objetos "áulicos" (¿?), "abordaje de la problemática", "marco teórico-metodológico", etc.) Habrá que recordar que lo áulico se refiere al círculo dorado de la corte y que nada es tan rutinario y ordinario como las cosas del aula; que la teoría no es un "marco", es decir, algo marginal, exterior a un objeto determinado, sino que es un lenguaje, un sistema controlado de categorías de percepción, un instrumento para "ver", "interpretar", "explicar", en síntesis para conocer un ámbito determinado de la realidad; que el método no es un conjunto de recetas y procedimientos que se "aplican" obediente y disciplinadamente (tal como lo prescriben los manuales), sino una estrategia, un conjunto de recursos articulados flexibles cuyo uso requiere de un operador culto, inteligente y creativo, capaz de tomar decisiones, hacer adaptaciones a casos determinados.²

Durkheim (1938: 182) ya alertaba sobre la peligrosa tendencia a la estereotipación pedagógica cuando escribía: "No hay nada que tienda a estereotiparse y degenerarse más que un procedimiento escolar. El número de aquellos que lo usan con inteligencia, con el sentimiento siempre presente de los fines a que sirve y a los cuales debe quedar subordinado, es siempre poco considerable. Una vez que se instaló en el uso, que se ha apropiado de la autoridad de la costumbre, está casi inevitablemente inclinado a funcionar de un modo maquinal. Se lo emplea sin tener conciencia del objetivo hacia el cual tiende, como si existiera para sí mismo, como si él mismo fuera su propio fin. Se convierte en objeto de una suerte de fetichismo que abre la puerta a todas las exageraciones y a todos los excesos. No hay práctica pedagógica que no se pueda ridiculizar fácilmente de acuerdo con el uso que se hace de ella actualmente".

Este proceso de estereotipación, reducción y malformación puede ocurrir con cualquier recurso pedagógico-didáctico, desde el diario en la escuela hasta las guías de aprendizaje, pasando por los regímenes de convivencia, las didácticas de la lengua o de las matemáticas, el taller de escritura, el proyecto institucional o comunitario, los derechos del niño en la escuela, la clase magistral, la dinámica de grupos.

Parece oportuno recurrir a los sabios consejos de viejos maestros de la pedagogía. Tomemos a A. D. Ferriere (1953: 42), por ejemplo: "En consecuencia -afirmaba-, es evidente que la escuela pública no debe imponer sistemas demasiado rígidos, programas demasiado analíticos, horarios *ne varietur* y exámenes sin opción. Ante todo, debe tener en cuenta las aptitudes de los maestros, y no imponerles prácticas que excedan las posibilidades de realización de que disponen".

"La pedagogía misma -escribe Kerschensteiner (195G: G9-70)-, que parece ser una materia de estudio especialísima para los maestros, no servirá para su formación más que cuando abandone la moda de las 'prédicas pedagógicas', es decir cuando en lugar de pretender dictar *reglas para hacer escuela*, se convierta en una reflexión sobre la realidad viva de la educación, conciencia de las leyes del desarrollo espiritual. Vista de este modo, la Pedagogía no es ya un manojo de normas, sino una profundización de la cultura, una ascensión desde la consideración abstracta de los varios objetos del saber a la consideración concreta del procedimiento del saber (...). La pedagogía (...) es una cosa vacía sin el múltiple contenido de la cultura (...). Quienes tienen la responsabilidad de diseñar programas de formación inicial y permanente de maestros deberían recordar que la suya es una empresa cultural y que la cultura es análisis del pensamiento que se integra en una perpetua síntesis, no reglas. O mejor aún, la cultura misma es la regla del maestro. Fuera de esto no hay más que el ejercicio de la actividad docente, o como aprendizaje o como profesión. Y el ejercicio docente no puede ser concebido como una aplicación de recetas ya preparadas para su utilización inmediata, sino como la cultura misma en su actualización (...), en su adaptación a la mente del discípulo."

Algunas veces las jergas son obstáculos a la comprensión y un elemento dentro de una estrategia de distanciamiento entre los expertos y el vulgo. El conocido filósofo español Fernando Savater pide que se le reconozca "la paciencia con la que he soportado en demasiadas ocasiones -dice- la jerga de cierta pedagogía moderna, cuyos pedantes barbarismos, del tipo 'microsecuenciación curricular', 'dinamización pragmática', 'segmento de ocio' (¡el recreo!), 'contenidos procedimentales y actitudinales', etc., la lista podría seguir un buen trecho, son un auténtico silicio para quien de veras quiere enterarse de algo. También la filosofía tiene

² Podrían sumarse más perlas para el diccionario de la jerga experta tales como el uso reiterado de los siguientes términos: disciplinar (según la real academia relativo o perteneciente a la disciplina eclesiástica. pero usado para referirse a las disciplinas científicas); repensar-se (el gusto por el re y el guión reflexivo); resignificar-se (ídem); coherentizar (la formación docente por ejemplo); Invisibilizar y otros Intentos de transformar adjetivos en verbos.

su jerga, desde luego, pero por lo menos está vigente desde hace bastantes siglos. En cambio, los pedagogos de los que hablo son advenedizos de la vanilocuencia y se les nota inconfundiblemente". Por lo que concluye que: "A lo largo de los años y luego de haber visto, leído y oído tantas teorías pedagógicas... he llegado a la conclusión de que en materia pedagógica nada suele ser tan provocativo como la sensatez" (Savater, 1997).

Por último, es preciso buscar por todos los medios reintroducir y difundir en el sistema educativo el conocimiento práctico producido por los maestros a lo largo de su experiencia docente. Este es el conocimiento que "sirve" en la profesión. Su validez no se dirime en el "debate teórico" sino en la capacidad demostrada de producir aprendizajes significativos en alumnos de carne y hueso. Quienes lo conocen (en primer lugar sus propios colegas) saben identificar al buen maestro. A este se le conoce por sus obras y no tanto por sus "dichos" y escritos. Este conocimiento se produce y aprende en las aulas. Este es el conocimiento que merece enriquecer el oficio de los maestros. Porque, como dijo hace tiempo un excelente profesional de la enseñanza, el maestro Luis Iglesias, "cuando la teorización académica no acierta a dar las respuestas que acucian a la didáctica, es por el camino de las experiencias objetivas por donde se diseñan las salidas o, al menos, por donde llegan los más estimables aportes" (1967: 12). Hoy podríamos decir que lo que abundan son las soluciones "teóricas", es decir, en el papel, y con pretensiones de universalidad, aptas para todo tiempo y lugar.

En demasiadas ocasiones los "especialistas" (de las disciplinas, de la pedagogía y las múltiples ciencias de la educación, la sociología, la psicología, etc.) monopolizan los espacios institucionales de formación docente. Es tiempo de recurrir a los buenos maestros, a esos que no muestran su sabiduría a través de los títulos, sino en la propia experiencia práctica, para colaborar en la formación inicial y permanente de las nuevas generaciones docentes. Esa sabiduría práctica no se "enseña" en conferencias, no se deja aprehender en conceptos, definiciones y clasificaciones, sino que se muestra en estado práctico: haciendo cosas en el aula. De lo contrario los esfuerzos de capacitación y perfeccionamiento docente seguirán padeciendo los mismos defectos que acabamos de señalar en la educación general básica. En efecto, qué es lo que le queda a un maestro que ha hecho un curso de actualización más allá de una serie de definiciones y esquemas abstractos, unos retazos de teorías que terminan por transformarse en un conjunto de palabras huecas y empobrecidas que reemplazan a otras palabras, pero que no tienen ningún impacto sobre el modo de hacer las cosas en el aula y la escuela.

Por último, nobleza obliga, una aclaración y una disculpa. Sé que le hablo a profesionales de la enseñanza. Por mi parte tengo una doble identidad: soy, al mismo tiempo, profesor y sociólogo. Sé bien que en mi exposición hablan mis dos identidades. Es por esta razón que muy probablemente haya incurrido en el doble discurso. De allí la necesidad de pedir disculpas.

REFERENCIAS

DE CLOSETS, F. (1996), *Le bonheur d' apprendre. En comment on le tue*, París.

DURKHEIM, E. (1938), *L' évolution pédagogique en France*, París, Alcan.

DURKHEIM, E. (1973), *La educación moral*, Buenos Aires, Shapire.

FERRIERE, A. D. (1953), *La escuela a la medida del maestro*, Buenos Aires, Kapelusz.

FERRONI, G. (1996), "Alle radici del problema scolastico", en: Bosetti, G. (comp.), *Tutti a scuola!* Milán, Reset, 1996.

IGLESIAS, L (1967), *La escuela rural unitaria*, Buenos Aires, Labor.

KERSCHENSTEINER (1956), *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, Barcelona, Labor.

SAVATER, F. (1997), *El valor de educar*, Buenos Aires, Ariel.