

El interés y el programa como puntos de partida de la enseñanza

Students' Interest and curriculum as starting points for teaching

Daniel Brailovsky¹

¹Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso); email: dbrailovsky@flacso.org.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1995-9401>

Resumen: Se problematiza el dilema entre tomar como punto de partida para la enseñanza el programa oficial o los intereses de los estudiantes. La dicotomía, muchas veces planteada como un debate entre posturas conservadoras y progresistas, suele remitir a la dicotomía entre la escuela tradicional y los planteos escolanovistas. Se sostiene aquí que este enfoque de la cuestión encubre su complejidad, y se muestrea la conveniencia de pensar la enseñanza en su doble atravesamiento de lo político (que demanda un escenario curricularizado) y de lo singular y relacional (que demanda una puesta en situación). Se recorren para ello distintos argumentos y se analizan dos escenas de clase.

Palabras clave: Didáctica, enseñanza, escuela nueva, curriculum

Abstract: The dilemma between taking as a starting point for teaching the official program or the interests of the students is here problematized. This dichotomy, often referred as a reference for conservative and progressive positions, refers to the traditional school and the new school proposals. It is argued here that this approach to the issue reduces its complexity, and it is shown the convenience of thinking about teaching in a double crossing by the political dimension (which demands a curricular point of view) and the singular and relational dimension (which demands a situational point of view). Different arguments and two class scenes are analyzed.

Key words: Pedagogy, teaching, new school, curriculum

Recepción: 10 de febrero de 2019

Aceptación: 3 de junio de 2019



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

El interés y el programa como puntos de partida de la enseñanza

¿Partir de los intereses de los alumnos o partir del programa?¹

La pregunta que encabeza este inicio forma parte de las tensiones que se conforman en los debates educativos en los que se ponen enfrentadas las ideas de “nuevo” y “tradicional”. Este modo de pensar lo educativo muchas veces invita a un pensamiento binario, dicotómico, que tiende a simplificar el pensamiento. Es una práctica usual, en los cursos iniciales de pedagogía, la de dividir el pizarrón en dos y dibujar un esquema donde, por un lado, se exponen los principios del dispositivo escolar clásico, y del otro lado, se exponen principios superadores de aquél dispositivo, con ideas “nuevas” identificadas con distintas corrientes pedagógicas del siglo XX. El ejercicio puede ser, en muchos sentidos, interesante y fructífero, pues invita a recorrer hitos históricos, didácticos, pedagógicos y políticos. Pero hay también algo sospechoso en ese universo dual, dividido tan nítidamente entre dos conjuntos de argumentos, unos conservadores y otros progresistas. Quien lo lee, se siente enseguida tentado a simpatizar con la versión superadora: a ser innovador y no ortodoxo, creativo y no aburrido, constructivista y no conductista, etc. En ese esquema, el mundo de la pedagogía se divide en “buenos” y “malos” muy claros y establecidos. Los buenos impulsan el pensamiento y la comprensión del alumno, los malos obligan a estudiar de memoria. Los buenos hacen planificaciones flexibles, los malos planifican en forma rígida, como burócratas. Los nuevos evalúan para la mejora, los tradicionales para la calificación estigmatizante. Este esquema, sin embargo, no es transparente. No necesariamente representa la complejidad de las ideas educativas que pone enfrentadas, ni considera otros dilemas pedagógicos y políticos que las atraviesan.

Me gustaría en estas páginas examinar una de las dicotomías que suelen encabezar este planteo: la que distingue entre tomar el “programa” como punto de partida de la enseñanza, opuesto a la idea de “partir de los intereses de los alumnos”, del emergente, de la curiosidad. Por algún motivo, esta dicotomía se ha instalado de tal modo que relega a un segundo plano el estudio de la coexistencia y las relaciones entre el contenido y el interés. La asociación de esta discusión a posturas “tradicionales” o “nuevas”, además, redundante en la cristalización de posiciones extremas: o bien se enseña el programa de forma autoritaria (como si adentrarse en lo desconocido implicara una forma de violencia, como si el saber de los libros que trae el maestro debiera ser una imposición) o bien se subordina la vida en el aula a cualquier capricho espontáneo de los alumnos que llevará el rumbo de la clase a lugares siempre insospechados, pero a los que el docente y la escuela deben ajustarse en nombre de la significatividad del aprendizaje.

En estas páginas, examinaré la cuestión apoyándome en tres cuestiones, y recurriendo a dos relatos de clase, para analizarlos e ilustrar las hipótesis propuestas. El primer punto tiene que ver con recuperar algunos planteos formulados por el movimiento de la escuela nueva en relación a la idea de partir de los intereses infantiles. En el marco de la revolución paidocéntrica que representó esta corriente, crítica del enciclopedismo, se trata sin duda de un postulado central, que alimenta las versiones actuales del debate. La segunda cuestión tiene que ver con la propia idea de interés, a la que se procurará desarmar, desestereotipar, y poner en diálogo con otras (especialmente con la idea de *motivación*) para desanclarla del dilema que estamos analizando. Y en el tercer punto, siguiendo la misma lógica, nos detendremos en la cuestión del programa en su carácter de “obligatorio”. En cada uno de los

últimos dos puntos, además, analizaremos escenas de aula que ayudarán a situar los planteos en ejemplos concretos.

La escuela nueva y la cuestión del interés

En los principios de la escuela activa enunciados por Ferriere en los años 20 del siglo pasado (suele referirse como hito fundacional el congreso de Calais de 1921, véase p.e. Tiana Ferrer, 2008), se habla de estimular en los niños “trabajos libres”, referencia que lleva la cuestión del interés al plano de la actividad, y no del asunto. La cuestión del interés, en el planteo escolanovista es más próxima al espíritu propiamente activo del enfoque y tiene menos anclaje en nuestra idea de interés intelectualizada, entendida como el reconocimiento de lo *interesante*, en abstracto. Desde que “la escuela nueva basa su enseñanza en los hechos y las experiencias” y “recurre a la actividad personal del niño”, según se formula en los principios rectores de este movimiento, el interés se vuelve un aspecto imprescindible de esa misma visión activa (en Marin Ibañez, 1976, pp.29-34). El interés, entonces, no se expresaría tanto en la idea de “interesarse por algo” como en la de “involucrarse haciendo algo”. Esto se refleja también en cuestiones de organización práctica, como que “se estudian pocas materias por día, ya que el interés sostenido no se favorece por la división de los estudios” (Ibíd.).

Un destacado referente de la escuela nueva, el puertorriqueño-cubano Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948), profundizó en sus teorías sobre un aspecto del interés del alumno que pone también bajo sospecha la visión estereotipada de un interés transparente, automotivante y motor automático del aprendizaje: la dicotomía interés-esfuerzo. La idea era valorar que el niño permaneciera “cautivado en sus ocupaciones”, pero sin menospreciar o abolir la concepción del esfuerzo. Aguayo definía el esfuerzo como “todo gasto de energía empleado en vencer una dificultad. Con esta definición resulta claro que la educación no puede renunciar al esfuerzo, porque no hay trabajo sin gasto de energías, sin dificultades que vencer” (en Cordoví, 2016, p. 66). Y distingue no ya entre esfuerzo e interés, sino entre el “esfuerzo fecundo” (dirigido a un fin que interesa al educando) y el “esfuerzo estéril” (desligado de cualquier actividad que motivara el interés del escolar) (Ibíd.). Uno de los aspectos que llaman la atención desde una lectura ingenua de los postulados escolanovistas originales es, de hecho, el lugar que se le da al estudio, como puede verse en uno de sus principios:

18. En la escuela nueva, la enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana. A) De las ocho al medio día hay cuatro horas. Veinticuatro horas por semana deben bastar para un trabajo más intensivo que extensivo. B) Hay estudio personal de cuatro y media a seis. Los pequeños no tienen estudio, los medianos estudio de repetición, los mayores estudio de elaboración (en Marin Ibañez, 1976).

Y agregan, situando la tesitura del estudio, que “la clase será más frecuentemente una clase laboratorio o una clase museo, que un lugar consagrado a la abstracción pura” (Ibíd.). Puede notarse aquí una ponderación del interés como energía que orienta la actividad, como condición de sentido, pero a la vez la conciencia de que la vida escolar demanda esfuerzo y estudio. La asociación entre interés y placer, por un lado, y entre trabajo programado y esfuerzo, por otro, se revela espuria, carece de sentido. El interés es un fenómeno situado, en contexto, y no meramente un acontecimiento situado en la individualidad, diagnosticable o medible. Los niños no *son* interesados o desmotivados, sino que lo *están* en el marco de (al

menos) un ambiente de clase y una cultura institucional. Como lo apunta Meirieu, en lo relativo a la cuestión del interés o la motivación, “muchas cosas se aclaran cuando uno se aparta del enfoque únicamente psicologizante (...) y las inscribe en un enfoque antropológico más amplio que da el lugar que le corresponde a la noción de cultura” (2016, p.71). En efecto, la relación de las personas con el saber y la propia noción de “objeto de conocimiento” están atravesados de las distintas formas del saber que habitan cada tiempo y cada espacio. Esto, que puede parecer una nota excesivamente teórica, puede en realidad verse claramente en la vida escolar: el sesgo de la matemática como difícil o de la historia como aburrida, las formas en las que tradicionalmente se organiza la enseñanza de cada área, a cada edad, no son formas naturales e inevitables, sino expresiones de esta dimensión cultural.

Vista de cerca, además, la cuestión del interés revela una insospechada complejidad. La idea de que el juego, por ejemplo, “vuelve al asunto interesante”, puede discutir con la observación sobre el modo en que, en los escenarios lúdicos puestos al servicio de la enseñanza, el interés no se dirige directamente al asunto o al saber, sino al objetivo del juego que, aunque requiera y convoque al saber, también opera interponiéndose. Meirieu señala esta observación en la obra de uno de los maestros libertarios del escolanovismo, Alexander Neill, creador de Summerhill. En su escritura, dice, encontramos “junto a violentos ataques a la escuela tradicional, un cuestionamiento virulento a los métodos pedagógicos que procuran *dorar la píldora para hacerla tragar más fácilmente*. Neill “denuncia el uso del juego y de todos los artificios que tienen por objetivo volver atractivos en forma artificial los saberes hacia los que, según su opinión, hay que esperar que el niño se vuelque espontáneamente” (Meirieu, 2016, p.64).

El dilema entre el programa y el interés es, claramente, un falso dilema. En principio, porque superpone falazmente dos asuntos diferentes: la cuestión del contenido (¿qué enseñar?) y la cuestión del método (¿cómo enseñar?). Partir de los intereses y experiencias de los alumnos no significa renunciar a enseñar algo que ellos no reclaman (porque no conocen). Significa hacerlo en forma razonablemente sensible al modo en que ellos, inicialmente, ven el mundo y viven la vida. Por otra parte, partir de un programa no significa seguirlo obedientemente, ignorando lo que nos demanden las relaciones: significa el intento de inscribirse en un proyecto más amplio, que trasciende el aquí y el ahora de cada encuentro singular, y que otorga a la educación un carácter público, pues se adentra en el terreno de lo común. Programa, interés y experiencia, entonces, resultan elementos más o menos inseparables dentro de una concepción abierta y libertaria de la escuela.

Interés, motivación y tiempo liberado

El punto central de la oposición entre el programa y el interés del alumno es, por supuesto, el carácter público de la educación, su pertenencia a un sistema escolar que pretende dar una orientación a la formación de sus ciudadanos. La escuela nueva no ha sido indiferente a esto, pero ha sido un movimiento más centrado en los aspectos didácticos de la enseñanza, que en los trasfondos políticos y sociales de la educación. Y cuando en los postulados de aquella corriente se hace referencia a la vida ciudadana, se lo hace presentando un dispositivo (bellísimo) que formula la idea de la escuela como una sociedad a escala. La propuesta parece decir, en sintonía con Dewey, que si queremos enseñar la democracia no debemos limitarnos

a dar definiciones de democracia, sino que deberíamos vivir democráticamente en la escuela. Vale la pena reproducir el fragmento:

La escuela nueva forma, en ciertos casos, una república escolar. A) La asamblea general toma todas las decisiones importantes referentes a la vida de la escuela. B) Las leyes son los medios que tienden a reglar el trabajo de la comunidad en orden al progreso espiritual de cada individuo. C) Este régimen supone una influencia moral preponderante sobre los «líderes» naturales de la pequeña república (en Marin Ibañez, 1976).

Esta recreación de la vida pública en el ámbito escolar procede trasladando un elemento del mundo (la organización social) al seno mismo de la actividad infantil, es decir: crea un interés por medio de la actividad y a la vez da cuenta de lo que hoy llamaríamos un contenido socialmente válido.²

Quisiera tomar una escena escolar, para ahondar en el doble dilema de una vida escolar que parte del interés (porque pone al niño en el centro) pero que a la vez debe seguir un programa (porque así lo demanda el carácter público de la educación). Se trata de una escena actual, situada en una escuela primaria.

Sara, una maestra de sexto grado enseña a sus alumnos un contenido de geometría. El programa lo enuncia así: “Ángulos, su medición con el transportador. La suma de ángulos y el sistema sexagesimal”. Sara está parada frente al grupo y comienza dibujando un ángulo en el pizarrón. Primero traza una recta horizontal, luego decide la apertura y lo traza con el transportador grande de madera, deslizando la tiza sobre el pizarrón verde. Y pregunta, empleando esa primera persona que reúne en una especie de complicidad a maestra y alumnos: ¿cómo puedo hacer ahora para dibujar otro ángulo que se sume a éste? ¿Cómo utilizo el transportador para medirlo? Algunos alumnos proponen opciones de uso del transportador: apoyarlo sobre la línea de base y trazar el ángulo que resulta de la suma de los dos valores propuestos, o bien utilizar la línea oblicua del primer ángulo como base para trazar el segundo, midiéndolo en su propio valor. La maestra invita entonces a dos alumnos a pasar al pizarrón y realizar la suma de ángulos, con cada uno de los procedimientos.

Los demás chicos están sentados en sus lugares, en disposición de clase tradicional, y formulan preguntas referidas a la consigna (“¿hay que copiar el ángulo?”). Cuando el ejercicio grupal está resuelto, la docente escribe en el pizarrón varios ejercicios de sumas de ángulos consecutivos, con grados, minutos y segundos bajo el título “Resolver”, y explica lo que espera que hagan en la carpeta: copiar las consignas y realizar las sumas en forma escrita y gráfica, utilizando el transportador.

- “A medida que vayan terminando”, agrega la maestra, “podrán salir al recreo”.

El contenido que Sara eligió para enseñar parte, con bastante claridad, del programa. De su método se diría que es tradicional, enciclopédico, conservador. Sara dice: “Cuando terminen, salen al recreo”. Al hacer esto, podría señalarse, instala en los alumnos el interés... por salir al recreo. Como muro de contención de ese deseo, está la actividad, dictada por el programa. Mientras los chicos realizan la actividad, entonces, no estarán pensando en la intrigante forma del mundo de representarse en ángulos. No estarán emulando la idea fantástica de Galileo, de que Dios creó el mundo en el lenguaje universal de la matemática. No estarán pensando

en las preguntas que se abren al intentar representar las formas del mundo en valores aritméticos. Estarán pensando en salir al recreo.

Una alternativa (de la que podríamos suponer que hubiera puesto en primer lugar el interés de los alumnos) hubiera sido, por ejemplo, proponer una salida al patio para fotografiar ángulos con los teléfonos celulares. Ya en el aula, se podrían medir los ángulos con el transportador sobre las fotos impresas. Un niño habrá tomado una foto de las ramas de un árbol, que se bifurcan formando ángulos consecutivos. Otro, de los dedos de su propia mano. Otro, de las líneas que forman las baldosas del patio. Sara les dirá, entonces: “Inventemos un árbol cuyas tres ramas se separen en ángulos de 60° y 30° ”, y estará proponiendo un ejercicio (probablemente sentido por los niños como un juego) que serviría al mismo propósito didáctico del ejemplo anterior, pero que sintonizaría con ciertos aspectos de la experiencia infantil, como lo son el juego y el empleo de los celulares. Se podría decir de esta alternativa, además, que resultaría más “motivante” para los alumnos.

Pero el dilema que proponen estos ejemplos es más complejo de lo que parece, y no se limita a una tensión entre formas divertidas o motivantes de presentar el contenido, en oposición a las ejercitaciones típicas del trabajo en clase. Se dirime también entre pedir a los alumnos que se sumerjan en la lógica del saber matemático, con sus estéticas, sus rituales y sus arideces, o bien atenuar ese mundo desconocido, acercándolo un poco a las formas de su experiencia cotidiana. Y también se dirime entre un dispositivo que busca controlar que todos y cada uno de los niños se enfrenten al desafío de resolver un ejercicio (la tarea en el cuaderno), o bien un dispositivo que invita a habitar, sin demasiada obligación, la posibilidad de enfrentarse a ese desafío (el juego en el patio). Esto último lleva la cuestión al terreno del carácter igualitario de algunas opciones didácticas, porque es probable que, al salir al patio a fotografiar ángulos, algunos niños no realicen la actividad con la misma atención y concentración con que realizaron la tarea en el cuaderno. Es probable que todos se dejen llevar por el goce del juego, pero que no todos atraviesen el “esfuerzo fecundo” que demanda la consigna. Y esto podría conducir a la maestra a preguntarse si ha ofrecido a todos sus alumnos la oportunidad de aprender.

El dilema también se dirime entre una enseñanza que llega (aunque mediante explicaciones que no siempre tendrán una reciprocidad por parte de todos los alumnos) a cada recóndito intersticio del asunto, o bien a una enseñanza que busca reacción, que busca poner a los niños en movimiento, que ninguno sea un mero espectador, aunque abandonando – el docente – su lugar de guía minucioso, de ilustrador del detalle, de narrador que cautiva. Y se dirime entre una enseñanza que a toda costa busca incluir a todos los alumnos en la lógica de un mundo que se presenta allí para ser conquistado y habitado, porque todos son y deben ser ciudadanos plenos de ese mundo, o bien en una enseñanza que busca ayudarlos a rodear las rigideces del mundo, interrogándolo desde la comodidad de la propia cotidianeidad, las propias palabras, sin salirse de estilo, sin abandonar la propia mirada.

Lo que se dirime, además, es el significado de esa frase (“A medida que vayan terminando, podrán salir al recreo”). En esa frase puede haber puro enfrentamiento de voluntades, si se da por hecho que lo que todos quieren es salir al recreo, y que el ejercicio es apenas un obstáculo para irse del aula: los tiene de rehenes, y la tarea es una especie de rescate que deben pagar por su libertad. Pero también podemos leerla como la sanción de un tiempo liberado del deseo de ir al recreo, un tiempo (que no existe si no se lo fabrica, y nadie lo

fabrica sino la escuela) donde los contenidos escolares cobran vida, y se despliegan en ejercitaciones.

Y sobre todos estos dilemas, está el falso dilema de que se deba elegir todo el tiempo entre una cosa y la otra, toda vez que la escuela es un territorio de tiempos extensos, que permite hacer ambas cosas, muchas veces, y los docentes somos, en nuestras prácticas, innegablemente propensos a la experimentación y el ensayo.

Tal vez el dilema pueda plantearse, siguiendo a Simons y Masschelein, a partir del contraste entre *interés* y *motivación*, dos términos que muestran la cuestión desde perspectivas bastante diferentes. Mientras que el interés surge de las cosas (y por lo tanto, del programa que las trae a escena), la motivación es personal, y en realidad está separada del mundo. Puede notarse también este mismo desplazamiento, de las cosas a los individuos, en el relevo de los *contenidos* (que refieren a las cosas) por las *competencias* (que refieren a los individuos).

“Una demostración matemática, una novela, un virus, un cromosoma, un bloque de madera o un motor: todas estas cosas se vuelven interesantes y significativas. Ese es el acontecimiento mágico de la escuela, ese *movere* –ese movimiento real– que no hay que remontar a una decisión, a una elección o a una motivación personal. Mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. Nos lleva fuera de nosotros mismos (2014, p.51).

Ese “fuera de nosotros mismos” es, recíprocamente, un modo de incluirse en un espacio abierto e indeterminado en el que es posible volver a uno mismo, transformado. Reinventarse. Formarse. Puede decirse del aula que produce cierta forma de magia. Una magia que consiste, esencialmente, en producir un encuentro libre (o liberado) de finalidades externas al propio encuentro, donde personas desconocidas se vuelven íntimas por un rato, y entablan una conversación profunda, honesta y muchas veces profusamente documentada, a propósito de una serie de asuntos señalados como interesantes. Este tipo de encuentro sucede en las aulas, y sólo en las aulas. No hay otro espacio en el que suceda tal cosa. Ver la clase tradicional de este modo, como vemos, invita a repensar su carácter “tradicional” como un estigma negativo. La idea de que la escuela abre, libera un tiempo que se dedica al estudio, se inscribe en el sentido que da Larrosa (2003) al término *estudio* como actividad propia del estudiante, que sólo deviene tal a partir del estudio. Poéticamente, describe el acto de estudiar como *leer escribiendo y escribir leyendo*.

Para Larrosa, el profesor es quien convierte los asuntos de la conversación del aula en materia de estudio. Y así como en el cine un asunto se transforma en materia haciendo una película, “en un curso, un asunto se transforma en materia seleccionando los textos que se van a leer y diseñando los ejercicios que se van a hacer”, de modo que “un curso tiene que ver con el pensamiento (con dar a pensar alguna cosa) y no solo con el saber, tiene que estar organizado en torno a un asunto y no a una lista de “contenidos” (2018, p.55). Lejos de disecar el saber, o de asumirlo desde un enfoque enciclopedista, como supone el estereotipo de la clase tradicional, la idea del maestro como curador de las lecturas y actividades lo pone en la posición de quien cuida y está atento a la experiencia del aula. El aula, entonces, se constituye en una especie de *gimnástica*, de ejercitación y disciplinamiento de la atención que es condición para la formación y que demanda del profesor una labor de selección (una

dietética), que se expresa en la idea de poner algo sobre la mesa. “Sólo si reconocemos la autoridad del texto”, dice Larrosa, “podremos reconocer la autoridad del mundo” (Ob.cit., p.63). Esto se choca con las tradiciones de una escuela que insiste en decirle a los alumnos “que ellos son los protagonistas, que lo más interesante que hay en la clase son ellos mismos”, pues los pone frente a un mundo “que no reconoce ninguna autoridad o en el que la única autoridad que se reconoce es la del propio ombligo, eso que [Rafael Sánchez] Ferlosio llamaba ‘onfaloscopia’” (Ob.cit., p.63).

En esta sintonía, podemos pensar que una educación que lleve al extremo la idea de motivar, de partir del emergente, etc., correría el riesgo de prescindir del mundo, de mirarse demasiado el ombligo, de renunciar a ese gesto de salir de uno mismo, indispensable para que la escuela sea escuela y el aula sea aula. En el aula, nos dirá Larrosa, no se debería sentir uno *como en casa*. “(...) tanto los alumnos como el profesor tienen que sentirse un poco incómodos, un poco extraños, un poco constreñidos, (...) porque solo así el aula se convierte en un espacio generoso, un espacio que, por su propia estructura, te pone por encima de lo que eres, te hace ser mejor (más cuidadoso, más atento) de lo que eres” (Ob.cit., p.60).

La forma de aprender que permite la escuela es, entonces, una en la que se demanda cierta renuncia, cierta salida de uno mismo, cierto desarraigo de los modos propios (personales, familiares, religiosos, nacionales, etc.) de ver y vivir el mundo. Y esa forma de aprender, la formación en un sentido amplio, es la que realmente vale la pena. “El proceso de *aprendizaje*”, dicen Simons y Maschelein, “sigue siendo introvertido: un reforzamiento o una extensión del ego, y por lo tanto el desarrollo de la identidad, (...) la *formación* en cambio implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio. Es un movimiento extrovertido, el paso que sigue a una crisis de identidad” (2014, p.48, destacado nuestro).

Interés y obligatoriedad

La relación entre la curiosidad de los alumnos y el programa oficial como puntos de partida para la enseñanza, es problemática porque opone intereses públicos (expresados en el programa) con intereses propios de las relaciones singulares. Ya se ha dicho muchas veces: la enseñanza es dos cosas a la vez. Por un lado, por supuesto, es una *relación*. Hablamos de relaciones de enseñanza cuando nos referimos a aquello que sucede entre quienes se involucran en un encuentro alrededor de algo tan íntimo y profundo como el saber, las creencias, las convicciones, las vivencias. Pero al mismo tiempo, la enseñanza es un *sistema* político y social – y uno de proporciones industriales – que trasciende en muchos sentidos a las relaciones. Los sistemas de enseñanza distribuyen distintas credenciales, desde la institucionalización simbólica de los reconocimientos y prestigios, hasta las habilitaciones y los títulos profesionales. La noción de *capital cultural* de Bourdieu, tan empleada en los textos pedagógicos, y otras como trayectorias, desgranamiento, matrícula, etc. dan cuenta del nivel de análisis en el que la educación es un bien social que la escuela distribuye, y que puede ser pensado en términos sociológicos. A la vez, claro, la educación escolar es una experiencia única y singular, para cada uno y cada una.

Esta distancia entre el escenario situado de la enseñanza y su trasfondo institucional y político amplio remite a distinciones amplias, y es materia de estudio en muchos otros campos de conocimiento. La razón por la que es interesante señalar esta dualidad aquí, es que a la

enseñanza le cuesta mucho ser ambas cosas a la vez, ya que algunas demandas del sistema parecen contradecir lo que piden las relaciones singulares. Cuando el sistema pide control de asistencia, las relaciones piden deseos de estar presentes. Cuando el sistema pide calificaciones numéricas, las relaciones piden vocación de saber y deseos de aprender. Y en lo que a nosotros nos importa aquí, los sistemas piden contenidos obligatorios y las relaciones piden significatividad singular para las experiencias de aprendizaje.

El sistema y las relaciones parecen muchas veces enfrentarse. Pero la educación, tanto como la enseñanza necesita imperiosamente ser las dos cosas. Necesita ser una *relación*, porque sin alteridad, no podría haber encuentro pedagógico de ningún tipo. Y necesita ser un sistema público, porque de otro modo no podría estar al servicio de un proyecto social, y sería apenas un abanico atomizado de experiencias individuales.³

Para pensar la cuestión en términos narrativos, como lo habíamos anticipado, situémonos en primer año del profesorado, en la carrera de formación docente para la educación inicial y primaria. Decidí allí realizar un ejercicio con mis estudiantes de didáctica, que me llevó a pensar hasta qué punto cuando enseñamos, no enseñamos cosas, sino nuestra relación con las cosas. Vamos al relato.

En primer año del profesorado, quise conectar a mis estudiantes de didáctica con algunos de los problemas que surgen ante el desafío práctico de enseñar algo. Pedí entonces que alguien se ofreciera voluntariamente para enseñar algo que supiera, al resto del grupo. Dedicaríamos los primeros minutos de la siguiente clase al ejercicio y lo aprovecharíamos para aprender de la experiencia. Después de dudarlo por un momento, alguien se ofreció y anticipó que nos enseñaría *las reglas del hockey*.

Y así fue. Cuando llegamos al aula, en el siguiente encuentro, la estudiante voluntaria había dibujado en el pizarrón un croquis de una cancha de hockey. Había representado a los jugadores con cruces, y con líneas punteadas los posibles movimientos. Explicó detalladamente las reglas e hizo circular de mano en mano un palo de hockey, acerca de cuya forma y diseño nos hicimos varias preguntas. Finalmente, ya que contábamos con una pantalla, ilustró los conceptos con un video en el que se podía ver, sobre una jugada real, el modo en que se aplicaban esas mismas reglas. Dedicamos el resto de la clase a analizar una serie de cuestiones didácticas a las que esa clase ejemplar nos condujo: los momentos de la clase, la organización de los contenidos, el uso de ejemplos, etc. Fue un interesante ejercicio, nos hizo pensar.

Finalizada la clase, pedí que alguien más se ofreciera como voluntario para repetir la experiencia, aunque con una especificación en la consigna: quien se ofreciera para enseñarnos algo, debería hacerlo tratando de evitar el estilo expositivo. Queríamos que nos enseñaran algo poniéndonos en tarea, y no meramente pidiéndonos la atención; ofreciendo consignas, y no sólo explicaciones. Me interesaba suscitar una situación en la que nos viéramos invitados a profundizar en ese contraste, con todas las aristas que presenta a la vista de estudiantes principiantes del magisterio. Un alumno se interesó enseguida en la propuesta y se ofreció para enseñarnos una técnica de dibujo: la copia por medio de la cuadrícula.

A su turno, entonces, este alumno colocó en el centro del pizarrón una imagen que representaba una especie de jarrón antiguo y nos propuso que la copiáramos con la mayor exactitud posible. Todos lo hicimos, cada uno a su modo, cada uno como pudo.

El muchacho pasaba por los bancos observando las producciones, sonriente y disfrutando de estar ocupando el rol del docente por un rato. Finalizada esta primera parte del ejercicio, nos explicó la técnica de la cuadrícula: trazó líneas verticales y horizontales sobre el dibujo del jarrón y nos invitó a que volviéramos a copiarlo orientándonos por una cuadrícula idéntica que replicaríamos en nuestras hojas. Por último, nos hizo comparar las dos versiones del jarrón, para comprobar que, en casi todos los casos, la segunda era mucho más exacta que la primera. Aplausos y vivas. Esta enseñanza ponía sobre la mesa la famosa concepción mediacional que veníamos estudiando en la materia, y que considera que el aprendizaje no es un efecto directo de la enseñanza del maestro, sino de las propias actividades que realiza el alumno. Aún con mayor intensidad que en la ocasión anterior, nos quedamos toda la clase discutiendo las dicotomías que existen entre la enseñanza “que dice y muestra”, opuesta a la enseñanza que brinda al alumno un lugar protagónico.

Casi finalizando la clase, les propuse realizar el mismo ejercicio una vez más, y pregunté si había algún voluntario. Entusiasmados por las experiencias previas, casi todos levantaron la mano, ofreciéndose para enseñarnos algo al comienzo de la siguiente clase. Señalé a uno de ellos y le propuse lo siguiente: debería enseñarnos, del modo que lo creyera más conveniente, el cálculo del mínimo común múltiplo (MCM) y máximo común divisor (MCD).

Su cara se transformó... no era precisamente lo que tenía en mente. Durante la semana, según nos confesaría luego, buscó manuales escolares, cuadernos viejos y hasta videos de YouTube para volver a encontrarse con un contenido en el que no había pensado desde hacía tiempo. En cuanto a su clase, la hizo a imagen y semejanza de uno de esos videos y asumió un carácter expositivo, limitándose al uso de la palabra y el pizarrón. La obligación de enseñar un contenido “obligatorio” de algún modo interrumpió la búsqueda creativa de formas de enseñar que se venía organizando alrededor de este ejercicio.

La moraleja de este pequeño relato es confusa, pues podría sugerir a primera vista que el curriculum mata a la creatividad, disuelve el interés, y que lo “obligatorio” de la enseñanza obligatoria es el nudo de su carácter tradicional. Tras haber recorrido el asunto en las páginas previas, sin embargo, podemos afirmar que la moraleja es probablemente otra. Por una parte, que nunca enseñamos sólo “cosas”, por más obligatorias que sean, sino que enseñamos desde nuestra propia relación con las cosas, y eso vuelve a mostrar que es absurdo oponer una enseñanza “desde el programa” a una “desde la experiencia”, pues todo programa se materializa en experiencias, y fabrica intereses. La materia, nos ha dicho Larrosa, es lo que crea el profesor partiendo de los asuntos del programa.

Pero, además, esta breve historia sugiere que el curriculum, esa terceridad omnipresente en las relaciones escolares, da sentido social y político (es decir, público) al acto de enseñar y aprender. Por eso, partir del programa es más o menos inevitable (si queremos que siga habiendo escuela), y partir del interés de los alumnos podría no significar mucho más que acercarlos en forma personal, imaginativa y amorosa, al programa. Lo obligatorio (con todo lo que nos moleste obligar a los alumnos a lo que sea dentro del aula) es un elemento importante, que tal vez parezca conservador a nivel didáctico, pero que es claramente progresista a nivel político.

Bibliografía

Cordoví, Y. (2016). La “disciplina autónoma” desde la psicología del aprendizaje de Alfredo Miguel Aguayo. Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, (6), 60-82.

De Larrosa, J. (2003). Estudiar/Estudiar, Belo Horizonte: Auténtica (p.6).

Larrosa, J. (2018), P de Profesor, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Marín Ibañez, R. (1976). Los ideales de la escuela nueva. Revista de Educación. Madrid, (242), 23-42.

Meirieu, P. (2016). Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Paidós Argentina.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tiana Ferrer, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva, Transatlántica de educación, N° 5, 2008, págs. 43-48.

¹ El tema planteado en este artículo puede hallarse ampliado y desplegado sobre otras dicotomías similares en: Brailovsky, D.: Pedagogía (entre paréntesis), Buenos Aires, Novedades Educativas, 2019.

² Un ejemplo interesante de implementación de esta modalidad puede hallarse en el relato que hace Alexander Sutherland Neill (1883-1973) de la escuela Summerhill, donde la asamblea es el órgano de gobierno y se educa a partir del principio de la autodeterminación. Ver: Neill, A. S., & Miró, S. (1975). Hablando sobre Summerhill. Editores mexicanos unidos.

³ Al hablar de sistema, es preciso agregar, estamos haciéndolo de un modo lo bastante genérico como para no entrar en una discusión (que excede los alcances de este libro) acerca de la naturaleza compleja de lo sistémico, tal como la plantean autores como Edgar Morin o Denise Najmanovich (ver p.e.: Najmanovich, D. (2007). El desafío de la complejidad: redes, cartografías dinámicas y mundos implicados. Utopía y Praxis Latinoamericana, año/vol 12, nro 038). Abundan las metáforas que analizan las formas contemporáneas de la organización social: las redes, la transparencia, la liquidez (Bauman), el enjambre (Byung-Chul Han), la espuma (Sloterdijk), entre otras. Estas miradas sugieren que hablar del “sistema” a secas, puede resultar reduccionista. Digamos entonces que el contraste entre relación y sistema se plantea aquí como un recurso para discernir entre niveles de análisis, en un contexto en el que se busca señalar, precisamente, la falacia resultante de que estos niveles de análisis se superponen en forma confusa.

Daniel Brailovsky

Pedagogo, doctor en educación, docente universitario y de formación docente, autor, entre otros, de *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos* (Homosapiens, 2012), *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo* (Noveduc, 2014) y *El juego y la clase: Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional* (Noveduc, 2011), de donde se retoman las cuestiones tratadas en este artículo. Su libro más reciente, es: *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica* (Noveduc, 2016). Director del proyecto www.nopuedonegar