

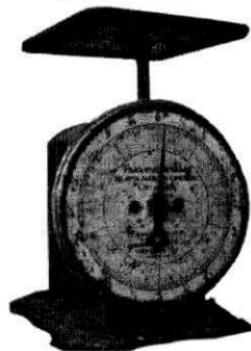
# "La poquedad pedagógica"

Carina Rattero / UNER

El parloteo pedagógico insiste en términos de falta, fracaso, déficit, carencia, decadencia, deterioro. En los intentos por explicar (o calmar) la inquietud que produce una tarea denunciada por sus magros resultados, los argumentos ensayados son siempre escasos, culpabilizadores: "no leen", "no se interesan". Se trata de expresiones que refieren al origen y a un contexto "pobre, privado, carenciado".

Las falencias de la docencia; las fallas en la formación; la incapacidad didáctica, disciplinar, o de experiencia docentes; el déficit del nivel anterior; la herencia de lo que no se aprendió y tantas otras insistencias conforman toda una política de la verdad, que se consolida en este modo de nombrar que no deja de producir series: pobres maestros, pobres chicos. "*Poco, fácil, pobrecito*". La fuerza radica en el adverbio que da la cantidad: poco, muy poco, poquísimo. De aquí la necesidad de explorar lo que viene diciéndose, demorar en aquello que nosotros mismos decimos. ¿Cómo se traducen estas preocupaciones y que hacemos con ellas? ¿Qué significados entretejen? ¿Qué idea de educación se configura en esa trama? A esto refiere la poquedad pedagógica. Algo así como un decálogo de la *escasez* que nos regula

poquedad  
pedagógica



### **"Lo que no se piensa insiste"**

En estas notas que traigo, resuenan preocupaciones que fui agendando en mi experiencia, en diálogo con docentes de distintas geografías, en lo que viene diciéndose. Una escucha atenta, más allá de las palabras de superficie, y encuentra, aún en sus marcas diferenciales, cuestiones que se reiteran. Efectos de sentido que replican una y otra vez. Estas *porfías* nos desafían desde el cerco que dibuja la poquedad pedagógica.

Entonces se produce un hallazgo. Llegan a mí estas palabras del filósofo Alain Badiou, que parecieran estarnos destinadas: *"Lo que no se piensa insiste"* (Badiou, 2005). Se trata de pensar, de rodear una inquietud por la enseñanza enlazando entonces un modo de interrogar, hurgando esos sentidos compartidos, sus redes y complicidades, buscando en nuestras propias insistencias, aquello por pensar.

### **"Poco pero bueno" <sup>1</sup>**

Hace unos días tuve oportunidad de compartir un seminario de especialización con profesores de Formación Docente (IFD)<sup>2</sup>. De las ricas discusiones que allí se generaron, surgieron preocupaciones en torno de la formación y de los conocimientos requeridos para ser maestro hoy.

Javier, un profesor del norte de la provincia de Santa Fe, señaló que en primer lugar era preciso entender que el alumno que elige ma-

gisterio *"es ya un resignado"*. Y lo decía con preocupada implicación, porque él es un profesor muy reflexivo, comprometido en su tarea y con sus alumnos, allí, en ese rincón cercano y a la vez tan distante de posibilidades:

*"El estudiante de magisterio es alguien que, por la dificultad que supone estudiar en estos pueblos del interior, donde muchas veces no tienen acceso ni medios económicos para otras carreras, se inscribe en el magisterio porque otra cosa no puede hacer"*. Un *"pobrecito"*, que además, proviene de una familia y un medio sociocultural empobrecido. *"Por lo tanto —agregaba este colega— llega a la formación desganado, desmotivado, desanimado"*. Condiciones que van produciendo en las instituciones formadoras un argumento con fuerza de legitimidad al definir qué enseñar: *"Poco pero bueno"*. Entonces la pregunta surge inmediatamente: ¿qué es "lo bueno" y por qué debe ser poco?

Estas palabras nos sitúan desde la formación de maestros. Es que las trayectorias vitales, los aprendizajes, la travesía en la cual vamos haciendo experiencia, tienen que ver con los encuentros y con las posibilidades que abre la presencia o la ausencia de otro, ya sea un profesor, un texto, un puñado de palabras o una pregunta inesperada que nos invita a un movimiento.

Se suele insistir atropelladamente en diferentes modos de *restricción en la enseñanza*.

Escuchamos hablar de *adecuación, selección, priorización, lecturas "útiles"*. Entonces nos preguntamos: ¿qué es lo bueno? Lo bueno podría resultar de una clasificación de los saberes desde una lógica moralizante, a veces excluyente —bueno o malo—; de la lucha de unos saberes con otros por su comprobada actualidad, utilidad, científicidad; o simplemente de la validación de lo naturalizado en el imaginario escolar... Lo bueno muchas veces se ofrece como argumento que invita a convalidar lo que ya se viene haciendo.

En este mundo ruidoso donde la información cobra centralidad, *poco pero bueno* podría significar una formación delineada en torno de un saber informativo, iluminador para el hacer "un saber práctico", un saber *para la práctica*; también un *saber útil*. Estos principios ordenan las demandas a la capacitación y muchas decisiones al interior de las escuelas.

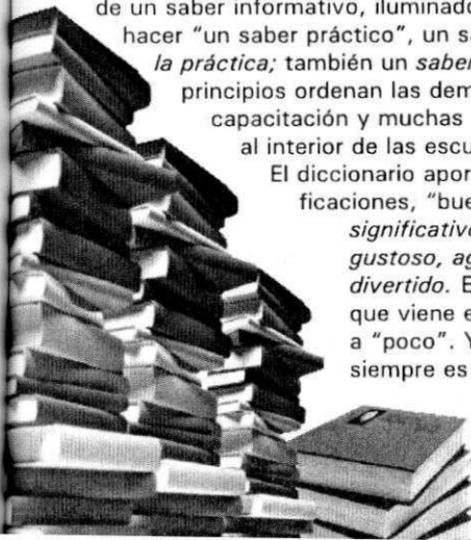
El diccionario aporta significaciones, "bueno" es *significativo, útil, gustoso, agradable, divertido*. El tema es que viene enlazado a "poco". Y "poco" siempre es *escaso*,

*limitado, corto en cantidad o calidad, reducido en cantidad, menos de lo regular, ordinario.*

Sería interesante si eso "poco" fuera lo mejor, aquello que potencia pensamientos, permite la transferencia de conocimientos, la imaginación, la participación cultural activa. Hay también un valor en lo minimalista, la exquisitez de una buena selección de autores, textos, películas. Pero sucede que muchas veces, lo que vemos tanto en las escuelas como en instituciones de formación docente, es que lo que se enseña además de poco, suele ser irrelevante y banal. La repetición inerte de lo ya sabido.

Entonces tendríamos varias cuestiones por pensar. En primer lugar quisiera compartir estas palabras de Jorge Larrosa: "*Probablemente la crisis de la educación no coincida tanto con una crisis de la legitimidad del saber que transmitimos sino con un empobrecimiento del sentido de la vida y del sentido de nuestras experiencias*" (Larrosa, 2003). Escuchando a los maestros y a los chicos, queda la sensación de que lo que pasa en la escuela no tiene que ver con nada ni con nadie. Pareciera ser un saber empobrecido, un saber muerto.

¿Cuál es nuestro vínculo al saber, o cómo estamos pensando esta relación vital entre el saber y experiencia? Se escucha mucho de





aprendizajes significativos, saberes para la vida y saberes útiles en un mismo plano. ¿Qué es significativo para quién? ¿Qué sería *lo útil* y *qué sería lo valioso*?

Analicemos la propuesta cultural y formativa que ofrece la escuela. Porque educar no es sólo desarrollar competencias o saberes prácticos, es también potenciar un sentido ético, estético e histórico que permita reconocernos en las herencias culturales de las cuales somos parte. Philippe Meirieu lo dice mejor, con palabras más bonitas: *“Educar es introducir a un universo cultural en el que los hombres han conseguido amasar, hasta cierto punto, la pasión y la muerte, la angustia hacia el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos”* (Meirieu, 1998).

Todos sabemos el lugar de las palabras y las imágenes para ir abriendo mundos, ahuyentar los miedos, compartir con otros... para inventarnos otras vidas. La antropóloga francesa, Michéle Petit, en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, señala con maestría el rol de la lectura en las trayectorias vitales de jóvenes de sectores relegados; cómo este contacto con la biblioteca permite modificar sus vidas; de qué manera ese encuentro con las palabras, y con las imágenes que traen esas palabras, contribuye a volverse un poco más los actores de sus propias vidas, permitiéndoles encontrar así, un poco de juego en el tablero social.

A partir de sus investigaciones, Petit nos muestra cómo las divisiones escolares entre lecturas útiles y lecturas de distracción han dejado de tener validez. Esos jóvenes de sectores relegados podían divertirse tanto con el movimiento de las estrellas, como pensar que es infinitamente útil, infinitamente valioso descubrir palabras que den voz a sus temores ocultos, que le den sentido a sus vidas.

Es que las palabras nos trabajan como lectores muy iejos de las divisiones escolares entre saber útil o de distracción. La lectura nos permite elaborar un espacio interior, en algunas situaciones nos ofrecen un refugio, un lugar donde alojar los sueños. En *“Leer: una cacería furtiva”*, dice De Certeau, *“Los lectores son viajeros, circulan sobre las tierras de otra gente, nómadas que cazan furtivamente en los campos que no han escrito”*. Es que la lectura permite ese espacio de interioridad, de encuentro con el secreto, con los fantasmas, con el misterio, nos da la posibilidad también de fuga... *“estar en otra parte, allí donde no están”* (De Certeau, 1996).

Sin embargo en el día a día escolar, cobra privilegio un uso del lenguaje instrumental, escaso. La escasez en los modos de nombrar, y en la relación que los docentes establecemos con las palabras, con la lectura<sup>3</sup> y el conocimiento; va opacando la posibilidad de abrir otros mundos, de idear otras propuestas.

Sabemos que en muchas ocasiones las mismas condiciones de trabajo van limitando los términos del intercambio. En las instituciones educativas circula un código legitimado —el que producen determinadas condiciones históricas, políticas y culturales— que restringe la multiplicidad de sentidos posibles. Es que la práctica —“esa carrera por la vida”— conlleva la presión de la “urgencia temporal”, la premura y la demanda de eficacia. Esto que nos impide detenernos en los “problemas interesantes” va reduciendo a mera instrumentalidad nuestra relación con las palabras. Dejando excluido todo aquello que pareciera suntuario.

Entonces, es mucho lo que está en juego: es la responsabilidad por la democratización del conocimiento; es el acceso a los signos, la posibilidad de constituirse, de encontrar sentidos; de imaginar y pensar, el distanciamiento necesario que da la teoría. Y aquí es preciso recuperar el lugar de la teoría como aquello que nos permite tomar distancia, pensar de otro modo.

### Saberes menguados

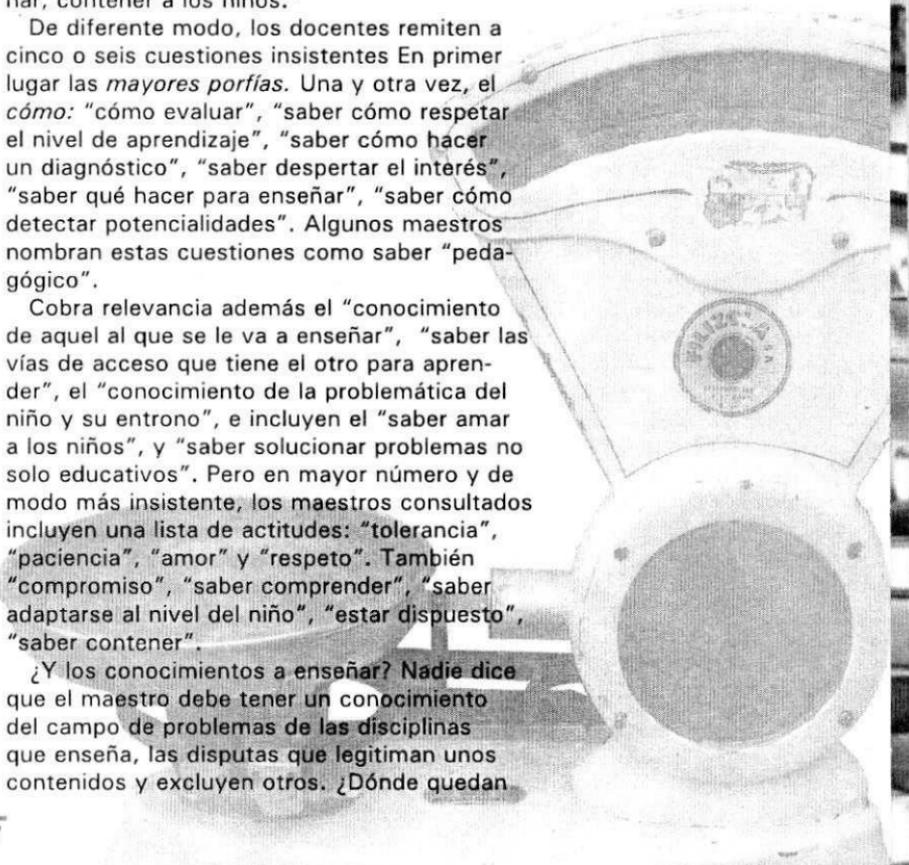
Vamos por otro lado. Lo que narraré a continuación es resultado de un estudio exploratorio realizado con maestros primarios de Entre Ríos en mayo de 2008. Consultados ciento sesenta maestros, respecto de los “saberes necesarios para enseñar hoy”, todas las voces podrían escucharse en una: “saberes con respecto a

lo pedagógico, saberes con respecto al niño, saberes con respecto a la realidad (contexto sociocultural, saberes como orientar, acompañar, contener a los niños.”

De diferente modo, los docentes remiten a cinco o seis cuestiones insistentes. En primer lugar las *mayores porfías*. Una y otra vez, el *cómo*: “cómo evaluar”, “saber cómo respetar el nivel de aprendizaje”, “saber cómo hacer un diagnóstico”, “saber despertar el interés”, “saber qué hacer para enseñar”, “saber cómo detectar potencialidades”. Algunos maestros nombran estas cuestiones como saber “pedagógico”.

Cobra relevancia además el “conocimiento de aquel al que se le va a enseñar”, “saber las vías de acceso que tiene el otro para aprender”, el “conocimiento de la problemática del niño y su entrono”, e incluyen el “saber amar a los niños”, y “saber solucionar problemas no solo educativos”. Pero en mayor número y de modo más insistente, los maestros consultados incluyen una lista de actitudes: “tolerancia”, “paciencia”, “amor” y “respeto”. También “compromiso”, “saber comprender”, “saber adaptarse al nivel del niño”, “estar dispuesto”, “saber contener”.

¿Y los conocimientos a enseñar? Nadie dice que el maestro debe tener un conocimiento del campo de problemas de las disciplinas que enseña, las disputas que legitiman unos contenidos y excluyen otros. ¿Dónde quedan



algoritmos, esdrújulas, ritmo libre y medido, las cotiledóneas y dicotiledóneas?

Parece interesante entonces, demorar en lo que se enuncia para pensar también allí lo que queda excluido. Lo relegado por los propios maestros estaría dando cuenta también de los procesos de exclusión y relegación en los que ellos mismos se inscriben respecto del conocimiento y su relación al saber.

Ya en el año 1965, Adorno intenta poner de relieve algunas dimensiones de la aversión hacia la docencia que desempeñan un papel no tan manifiesto pero, precisamente, por esto considerable. Motivos racionales, muchos de los cuáles se sostienen en condiciones materiales —la docencia como profesión de hambre—, pero también motivaciones subjetivas e inconscientes. Denomina “*tabúes*” a estas representaciones de los candidatos a la docencia, como también de los demás —sobre todo de los propios alumnos— que condenan a esta profesión y la exponen a dificultades de las que muy raras veces se tiene idea clara. Estos prejuicios, como sedimentación colectiva de representaciones se conservan tenazmente y operan sobre la realidad, transformándose en fuerzas reales. (Adorno, 1973).<sup>4</sup>

De modo que es posible pensar cómo, con las manos blancas de tiza, estos tabúes que sitúan a nuestros docentes como trabajadores devaluados, resignados, están funcionando como principios rectores de su tarea. Una ta-

rea, que los mismos maestros definen en torno de una serie de acciones —*tolerar, contener, cuidar, amar, animar, detectar, adaptarse...*— dentro de una configuración que descuida tanto el reparto de los signos, como los saberes para que este reparto tenga lugar.

La pedagogía no es ajena a estos modos de comprensión. En los niveles iniciales del sistema educativo —inicial y primaria— los procesos de jerarquización y disciplinarización de los saberes tienden a ordenarse de acuerdo a los *códigos psicopedagógicos* y de acuerdo con una *didactización* que reclama para sí y para quien debe enseñar el conocimiento del “niño” (Varela, 1995) dejando de tal modo relegada la preocupación por la transmisión educativa, como los conocimientos que son objeto de esa transmisión. Un modo de enunciación donde el conocimiento y lo que éste trae de inquietud al pensamiento —leer, escribir, estudiar, comparar, narrar, contar y tantos más— son los grandes ausentes. Se configuran, así, *saberes menguados para enseñanzas dosificadas*.

### Un mundo de gestores y ejecutivos

El conocimiento fue quedando relegado de la escuela<sup>5</sup>, y me atrevo a decirlo, también fue quedando relegado de esa relación vital con la experiencia, con la propia tarea. Sumado a esto, la primacía de la gestión y las perspectivas ejecutivas (que cíclicamente cobran renovados bríos) hacen estragos. Gestores

curriculares, gestores de aprendizajes, gestores de la inclusión educativa, administradores de programas socioeducativos, ejecutores de propuestas `innovadoras´ definidas por `expertos´... Cabe preguntarse: ¿*todos somos gestores....?* Si esto es así, nos quedamos sin maestros: repartidores de signos, inventores de mundos.<sup>6</sup>

Algunos autores dedican capítulos enteros, aburridísimos, a describir la complejidad de la tarea de enseñar en los términos siguientes: la cuidadosa elaboración de un plan; la ejecución; la evaluación de esfuerzos; la revisión del plan para volver a actuar; el manejo de personas y recursos; la eficacia en las decisiones sobre esas personas; los tiempos y los rendimientos. En definitiva, tareas de ejecutivo. (Fenstermacher/Soltis, 1998). Si un maestro cumple eficazmente todas estas tareas, se presume, el aprendizaje estaría garantizado.

Sin embargo, en las escuelas, a más énfasis *aplicador*, menos inventiva, menos entusiasmo en enseñar; a mayor presión por la *eficacia* y control evaluador, menos probabilidades de que algún aprendizaje acontezca. Lo vemos a diario.

Lo interesante entonces es advertir los límites de ese modo de ver. Estos enfoques ejecutivos no dedican una palabra al contenido, ni a la cultura, ni al contexto. Uno podría exclamar que al fin se olvida el contexto, ya que la proclamada adecuación al entorno es otro modo

de la *poquedad* pedagógica. Se trata pues de la restricción de la enseñanza a un mundo cercado en sí mismo, a la pura continuidad entre familia y escuela. Hay tantos contextos como chicos, escuelas, familias, paisajes, momentos. En muchas circunstancias se sustancializa también el contexto. Se lo identifica y describe como parámetro de "adecuación curricular". Y así, una vez definido, se pretende siempre el mismo. Sin embargo, cuando alcanzamos a nombrarlo se vuelve otro. El contexto es parte del mismo texto que dibuja la cotidianidad. Está dentro del aula, entrometido en cada clase.

Pero los enfoques ejecutivo-gerenciales también dejan fuera lo que Derrida y Roudinesco definen como *lo incalculable*, la venida imprevisible del otro; lo que escapando a todo cálculo, signa todo encuentro con ese otro (Derrida y Roudinesco, 2001).<sup>7</sup> Para decirlo en términos escolares: "tené cuidado, porque los chicos te pueden salir con cualquier cosa" (¡nos pueden sorprender!). Lo que implica olvidar que la infancia no puede ser capturada, que escapa a todo cálculo. Sin sorpresas; sin incalculables; sin por venir: ¿qué sería educar?

Así, sin mística ni misterio, solo queda la pura gestión entendida como administración de lo que estaba ya en la anticipación, la mera ejecución en la concreción de lo pre visto: (lo viable, lo que hay, la consecución de una profecía: "este es hijo de tal, los hermanos son



todos repetidores".) Sin apuestas ni sueños queda poco margen de invención: Aplastado el entusiasmo, el estudio, el reparto, prevalece lo escaso, lo medido, lo mezquino, lo menguado. Lo poco...: apocado. Sin lugar de maniobra, también los educadores quedamos apocados.

### Enseñanzas dosificadas

La poquedad atenta al corazón de la tarea de educar. Dosificando la enseñanza; apocando la *desmesura* que supone toda intervención educativa, renuncia a la apuesta, a la enseñanza como política<sup>8</sup>. Así, es posible localizar *porfías*, que al modo de obstinaciones recurrentes, ya forman parte del decálogo profesoral básico:

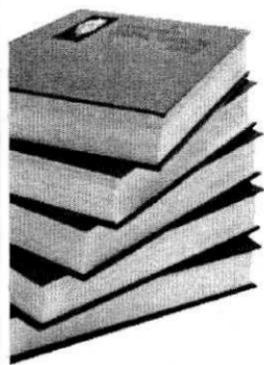
La `adaptación curricular´ como un imperativo `didáctico´ de este tiempo, demarca el campo de lo posible. Un entramado de presupuestos múltiples y sutiles van construyendo sentidos, delineando las reglas de un juego sin jugadores: Saberes simplificados, se dosifican para ser comunicados *a medida o a demanda*. Metodologías facilitatorias de corte instrumental, `papillas para bebés´, circulan en torno

de una idea poderosa por sus efectos prácticos, y también

políticos: la de una enseñanza administrada a pequeñas dosis. De lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto. La adecuación a la cultura del barrio, el puro entorno renunciando al espesor tembloroso del mundo. Poco, familiar, lo mismo, lo de siempre. ¿Qué es tan simple? ¿Qué es lo cercano en un mundo globalizado?

Dibujando un mundo de datos sin sorpresas, lo por venir queda amarrado a los marcos de lo posible.<sup>9</sup> De tanto definir a los estudiantes en términos de déficit y escasez se les niega el derecho a lo distinto, lo distante, a aquello que puede abrir otro espacio de juego en el diagrama social en el que se los inscribe.

El docente es quien hace las preguntas porque ya conoce las respuestas. Lógicamente, la respuesta es lo que la escuela llama respuesta. Se trata así, vertiginosamente, de reducir la zozobra que produce el encuentro. Es que la enseñanza actualiza cada vez, un zig-zag de movimientos cuyos efectos son imponderables, incontrolables. En la trama de los asuntos humanos — en cada clase y con cada alumno — un encuentro es siempre acontecer expuesto a lo inesperado, a lo que pueda ocurrir. Una apuesta a final abierto, que puede desencadenar lo imprevisible y hacer posible lo improbable. ¿Qué significa entonces la insistencia en *conocer* a quien se va a enseñar?



El requerimiento conocer al otro —al niño o joven— intenta localizarlo, individualizarlo rápidamente, como si hubiese posibilidad de atraparlo en una fórmula sin variación. He señalado en otro texto cómo esta pretensión de “conocer al otro” produce como efecto la “objetivación del sujeto”, sustancializándolo (como carente, especial, pobre, violento) y va dibujando un así, un diagrama en el que los lugares quedan asignados, de modo tal, que hace difícil ver otras posibilidades en las que podría aventurarse, no incluidas o anticipadas en las líneas que esa topología predetermina (Rattero, 2007). Las psicologías del desarrollo se han ocupado de capturar al niño, describirlo y explicarlo. Muchos piensan que están allí las claves para enseñar. Conocer al otro, transparentarlo, daría las pistas para adecuar los contenidos, recuperar sus intereses, determinar su destino, formarlo a mi modo.

Pretendiendo capturar sus sentidos, reducir el misterio, maniatar ese resto de clandestinidad que desafía las consistencias del poder y la verdad; lo que se busca es encuadrar y controlar el encuentro pedagógico. Sin embargo, siempre hay una relación paradójica, íntima, entre quien enseña y quien aprende. “*Cuan enmarañada y azarosa se revela la relación maestro- alumno, erótica de pensamiento y de la transmisión*” dicen Steiner y Ladjali: en ese bellissimo libro que es *El elogio de la transmisión*.

Es que ese saber sabor que tiene gusto compartido, se entreteje a la vez, cada vez de modo singular. Lo humano está sujeto a la sorpresa, entonces los enigmas de la transmisión requieren mantener algunos velos, sostener para otro una ilusión, abrigando para él la posibilidad de sorprendernos. Por esto entonces, quizás solo se pueda enseñar a alguien olvidándolo un poco, o de otro modo, sólo enseñamos des -conociendo esa pretensión de conocerlo.”<sup>10</sup>

Si pasamos lista a los verbos que conjugan la tarea de enseñar (en un eco de palabras escuchadas *sembrar; construir; abonar; acompañar; adecuar; contener; respetar; amar a los niños.*) encontramos significaciones que pasan del maestro ejecutivo a la maestra tía.<sup>11</sup> Las metáforas que impregnan la tarea escolar sitúan a los educadores, como administradores de planes y programas, gestores, analistas de mercado, contenedores, asistentes, cuidadores, animadores, promotores de entretenimientos para la infancia, dosificadores y adaptadores curriculares.

Enseñanzas dosificadas para saberes menudados, retaceados, escasos. Tanto enfoque ejecutivo y de gestión, tanta propulsión por calcular lo incalculable, tanta didáctica de la simplificación y adecuación, al medio, al entorno, al niño, a su interés o capacidad, a lo viable, limitado, a lo que hay...” terminan socavando la enseñanza. La escasez ocupa la

pequito  
pequito  
pequito



escena que dimite del ofrecimiento educativo para *adecuarse* a la demanda. De este modo, ideas, pensamientos, signos, mundos... van quedando arrinconados; adaptados *a medida*, en pequeñas dosis, administrados *a demanda*. La *poquedad* pedagógica se configura de así, en este cerco de significaciones que reproducen sus propias condiciones de *poqueza* - pobreza.

### Lo que hay, lo que falta y lo que sobra

El campo educativo parece afanado en la lógica de la *acumulación* y el *cálculo*: lo que hay, lo que falta, lo que sobra; lo necesario y lo superfluo. *Lo que hay* que saber, *lo que hay* que evaluar, *lo hay que* estudiar. ("Profe, ¿hasta donde estudiamos para la prueba?"). Siempre midiendo costos y resultados.

Bauman ha señalado que en la fábrica del conocimiento el producto es separado de los residuos. Y es *la visión de potenciales clientes, de sus necesidades o deseos es la que decide cuál es cuál* (Bauman, 2005). La educación a demanda atiende a la necesidad, el interés, la diversión del (niño) cliente. Entonces lo que vemos es *la pura escasez, cortedad, mezquindad. Pobreza o falta de lo necesario*<sup>12</sup>.

La disputa por lo necesario es una disputa política. No alcanza con decir que

algo es escaso. La batalla se juega también en los modos de nombrar las cosas y el mundo, más allá de los sentidos disponibles, en contra de la poquedad que nos constriñe y aplasta. Es preciso reinstalar en el lenguaje pedagógico el debate en torno de la igualdad y la justicia. La disputa acerca de qué *se da*, lo es también en torno de aquello que *se esta retaceando*, lo que para **muchos esta siendo negado**.

La escasez se arrincona con abundancia. No con tecnicismos vacíos, porque el ropaje de la técnica solo muestra la vacuidad de las políticas. Desarticular el círculo de la escasez requiere ir abriendo, también, una distancia entre saber y pensar, esa distancia necesaria que se abre cuando lo que ya sabemos se nos da como lo que hay que pensar. Entonces se trata de ir interrumpiendo lo que hace serie: pobrecitos chicos, pobres maestrillos, poco, fácil, secuenciado, adaptado, de a poquito. Esto que el incesante parloteo deja oír...

No se trata aquí de culpabilizar sino de mostrar marcas de aquello que, por evidente, ha dejado de asombrarnos. Es la propia visibilidad cercenada también por



las condiciones de producción, de enunciación, por el horizonte en el que se inscribe la solitud de propuestas. Significaciones que, en situaciones de mucha desigualdad, contribuyen a reforzarla. Propuestas que en muchos casos, se convierten en una sumatoria de actividades sueltas y de talleres para no aprender nada.

### Entretenido, interesante, divertido...

Se suelen plantear de modo ligero algunas equivalencias: bueno/ necesario; bueno/ útil; bueno/ entretenido o asociar lo banal a disfrute y lo difícil a tedio. Una vez más el pensamiento binario: divertido versus esfuerzo; interesante versus obligatorio. Al pensar una propuesta formativa para la escuela, los sentidos circulantes parecen centralmente preocupados por *lo divertido, atractivo, entretenido, interesante*.<sup>13</sup>

¿Qué se entiende por "interesante"? Los intereses infantiles están regulados también por su entorno, la cultura mediática, la oferta del mercado. En la actualidad los medios de comunicación y el mercado operan como fuertes agentes de socialización. No sólo regulan "intereses" y preferencias infantiles, sino que están definiendo toda una pedagogía cultural para la infancia. ¿Cuál es nuestro papel como adultos, como educadores frente a esto?

Beatriz Sarlo, escritora, crítica, y ensayista argentina, denuncia este costado mercantil progre de llenar la escuela de contenidos que

a los chicos resulten "interesantes". *"Nuestra escuela corteja el mundo de los chicos en lugar de ofrecerles una alternativa de conocer otros mundos"* (Sarlo, 2003). Si bien los chicos saben muchas cosas, señala, ese saber tiene un límite estrecho. Toda la cultura es una construcción contra la espontaneidad. La cultura es siempre un corte, un desvío o una suspensión de los instintos y la escuela es el lugar donde ese corte debe realizarse de modo menos autoritario. En tal sentido la escuela puede entrar en conflicto con los intereses infantiles, pero no puede resignar su participación en ese conflicto (Sarlo, 2003).

Veamos. La hora de música: *"No puedo hacer nada, mis alumnos sólo escuchan cumbia" se queja una maestra. "El maestro de música nos deja hacer lo que queremos porque pretende darnos cosas aburridas y no lo dejamos"*, cuentan los chicos. En tanto el maestro sea *discjockey* de cumbias y canciones patrias, algunas musicalmente pobres, los chicos pierden posibilidad de encontrarse con obras maravillosas. Nuevamente, pedagogía de la escasez.

Marta, una docente, acerca otra voz: *"Yo pensaba que nunca me iba a poder comunicar con mis alumnos. Tienen pelo largo, piercings y escuchan Intoxicados. Una vez intenté hacerles escuchar música de Bach: uno se puso los auriculares de su mp3, otro se fue a hacer fotocopias y nunca volvió; varios pidieron permiso para ir al baño. El resto se puso a*

charlar. Fue frustrante. Entonces pensé, algo tengo que hacer. Armé una actividad en la que cada grupo debía elaborar y representar un relato a partir de una música dada: una danza de Tchaikovsky, una música ritual de Hermeto Pascoal, un rock de Frank Zappa, una milonga de Otro Puerto, un tema instrumental de Rubén Blades con el grupo Tiempo. Le pedí a la directora algunos espacios y se pusieron a trabajar. Al rato viene la directora y me pregunta: '¿Qué les hiciste a los chicos que hay un grupo que escucha y vuelve a escuchar una música de iglesia?' Más tarde pudieron hablar de la música que habían escuchado, de sus características y los contenidos musicales que habían tenido en cuenta. ¡Lo mejor fue que les había gustado! El grupo más rebelde trabajó con música sacra de Bach. Ahora puedo hablar de música con mis alumnos. Nunca pensé que eso me iba a pasar."<sup>14</sup>

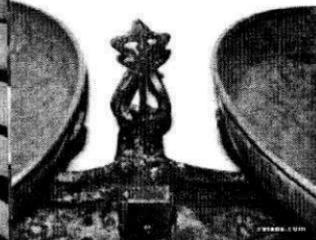
¿Puede la propuesta de la escuela quedar sujeta sólo al imperativo de lo interesante o divertido? La escuela es una institución cuya función no es divertir sino proponer itinerarios de aprendizaje, desafíos intelectuales, aventuras de pensamiento e imaginación.<sup>15</sup> Lecturas, hábitos y prácticas de estudio demandan esfuerzo, suponen cierta exigencia. Pueden no ser "entretenedas" pero no por esto dejan de ser disfrutables. Todos experimentamos alguna vez el vértigo que produce aprender, la

emoción y la gozosa dificultad que procura el saber.

Podríamos pensar lo divertido como *di-versión*, diversas versiones. Se trata, entonces *idear* y *poner a prueba*. Sucede que muchas veces ni se pone a prueba (no se apuesta por la invención, por las ideas), solo se implementa o aplica y ante el primer fracaso se abandona. Ensayar es probar, imaginar, idear, inscribir la ilusión. Es apostar mas allá de la continuidad de lo que hay.

Enseñar, una y otra vez; reparto en abundancia. *Dar es dar*, como en esa hermosa canción de Fito Páez: "Cuando el mundo te pregunta/ del por qué, por qué, por qué, / por qué das vueltas la rueda. / Por qué no te detenés / yo te digo que dar es dar / dar es dar."

Dar es dar. Pero no es dar cualquier cosa, ni de cualquier manera. No se trata de llenar la escuela de actividades sin contenido. Vale entonces —aunque sabemos que son definiciones históricas y cambiantes— retomar aquí el criterio de "lo bueno". "La escuela tiene que administrar el canon, separar buena literatura de mala literatura sin remordimientos", dice Martín Kohan, escritor argentino, quien nos recuerda además que en un ámbito escolar no puede haber malas lecturas porque también el lector se deforma. No se trata sólo de formar lectores, sino de formar buenos lectores (Kohan, 2008).<sup>16</sup>



Simplemente recorrimos algunos de los sentidos circulantes para ir recuperando aquello que, por no pensado, no deja de insistir. Los chicos son parte de una cultura. Inscribirlos en una historia común es defender su derecho a ser parte de la tribu. Enseñar es mostrar. Es estar atento a lo desconocido que vibra y promete en cada uno de ellos y ofrecer las señas que les permitan encontrarse, nombrarse. Y esto sólo es posible si trabajamos en contra de toda poquedad. Porque una política

de la transmisión implicada en la creación de lo común, no tiene que ver solo con el transporte de lo mismo, sino con la posibilidad de lo otro, el despliegue de la diferencia. ¿Qué es preciso aprender en la escuela? Lo otro, lo distinto, lo desconocido. La pluralidad de los signos. Quizás la lectura del mundo en un puñado de obras. Quizás el mundo en tan sólo una.

*A René, y en su memoria, a todas esas maestras que enseñaron sin poquedades.*

#### NOTAS

Este texto recupera algunas ideas desarrolladas en mi conferencia *Pedagogías de la escasez*. Buenos Aires, agosto 2008. Primer Encuentro Nacional de Educación Primaria "El desafío de garantizar una educación con igualdad y calidad". Ministerio de Educación Nacional.

<sup>2</sup> Se trata de una Especialización en "Nuevas infancias y Adolescencias que dictamos por convocatoria del Ministerio a las universidades nacionales, desde la Universidad de Entre Ríos en conjunto con las Universidades del Litoral y de Rosario. El comentario recupera notas de trabajo sedes Santa Fe- Rosario junio / julio 2008, en el módulo *Enseñanza, escuela y subjetividad*.

<sup>3</sup> Hace unos años, en febrero del 2004, tuve oportunidad de trabajar como profesora en la Primera Escuela Itinerante de Capacitación docente en la provincia de Corrientes. Después de una intensa semana de trabajo compartido, pregunté a los maestros correntinos qué cuestiones o inquietudes les quedaban después de esos días, alguien expuso: "lo vivido me deja pensando que alejados estamos los maestros de los textos".

<sup>4</sup> "El concepto tabú en un sentido más bien estricto, como sedimentación colectiva de representaciones que, (...) han perdido su base real, pero que como prejuicios psicológicos y sociales que son, se conservan tenazmente y reaccionan a su vez sobre la realidad, transformándose en fuerzas reales." Adorno, Theodor: "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en Consignas. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1973 (pág. 64)

<sup>5</sup> Aun en la aparente plenitud de contenidos que implicó el optimismo reformista de los noventa técnicamente prescriptos y dificultosamente implementados.

<sup>6</sup> Puede leerse en otro de mis trabajos, Rattero (2007) "Artífices de una posibilidad. La enseñanza. como política". [www.me.gov.ar/fopie/docs/confmatterochaco.pdf](http://www.me.gov.ar/fopie/docs/confmatterochaco.pdf). La gestión de políticas educativas inclusivas. Foppie, OIT, MECT argentino (Chaco octubre 2007), consultado 30 julio 2008.

<sup>7</sup> Derridá señala que “*el otro responde siempre por definición, en el nombre y la figura de lo incalculable*” (...) *La venida del otro, el arribo del recién llegado es eso que llega en cuanto acontecimiento imprevisible. Saber, tener en cuenta lo que desafía las cuentas (...) es no negar esa venida imprevisible e incalculable del otro*”.

<sup>8</sup> Toda intervención educativa es desmesurada. (Antelo: 2006)

<sup>9</sup>. En este caso, no hay tal desmesura, porque la *poquedad* mide los costos, anticipa el destino, apoca y renuncia a la apuesta.

<sup>10</sup> Sabemos que quién enseña apuesta, se la juega y no calcula a priori el resultado de su acción.

<sup>11</sup> *Olvidar y desconocer* refiere aquí a la pretensión de transparencia y control. No implica, entonces que el maestro no observe, escuche, atienda, *nombre* a cada uno de los chicos

<sup>12</sup> En un encuentro que coordine en la Escuela Normal de Paraná, en la mística espectral de ese recinto, surgió una conversación entre docentes: ¿Es lo mismo “maestra” que “seño”? – “*Y no, maestro tiene una carga fuerte, el maestro es ejemplo, modelo, autoridad, en nuestra tradición pesa el normalismo y el guardapolvo blanco. Pero a nosotros nos dicen seño, seño es una abreviatura que indica el vínculo porque nos ven como una tía.*” No se trata de *entretener, contener, divertir* o tan sólo *amar* a los niños. La escuela es el lugar para hacer una diferencia respecto del punto de partida. ¡La escuela no es cosa de tías!

<sup>13</sup> Lo necesario en educación también son las ideas. Son numerosos los ejemplos que ponen en evidencia la *poquedad de ideas*, la escasez de miras en las prácticas educativas. En proyectos presentados por las escuelas de E. Ríos para la extensión de jornada, vemos en la mayoría, que no se enuncia como problema *Para qué y por qué* se proponen determinados talleres, lo que aparece son actividades, muchas inconexas, y justificadas a partir de problemas y carencias de lectura, oralidad, falta apoyo de los padres. Algunos, pocos, proponen utilizar medios audiovisuales, videos, computadoras, TV, revistas: “Es la misma escuela en chiquito, pero menos, más corto y que suene más divertido”.

<sup>14</sup> Estos sentidos se analizan en las respuestas de 80 directivos en la provincia de Entre Ríos a la solicitud de formular criterios que orienten la extensión de jornada. Los criterios señalados por los directivos refieren a: “*lo divertido*”, “*lo que interesa a los chicos*”: “*atractivo*”, “*entretenido*” “*significativo*”, “*innovador para que respondan al interés del chico*”, “*que despierte curiosidad*”... Otros refieren a “*la adecuación al entorno*”, “*que atienda a necesidades del medio*”, “*viable*”, “*coherente al contexto*”. De hecho exceden la propuesta de extensión de jornada en tanto son significaciones que organizan la enseñanza. (Encuentro con maestros directivos y supervisores de jornada extendida y completa de la provincia de Entre Ríos, abril 2008.)

<sup>15</sup> Este relato es deudor de una experiencia que me relatara M: Gabás.

<sup>16</sup> Sarlo señala que la escuela tiene que presentarse como es espacio universal, como nuestros abuelos, encontraron en la escuela no un teatro mas interesante que el de la radionove-

la de la tarde, *pero si diferente*. Por eso quizás medianamente interesante y medianamente útil (Sarlo, 2003).

<sup>17</sup> Kohan afirma: "Yo creo que en un ámbito escolar no puede haber malas lecturas. No estoy de acuerdo con esa idea que dice "No importa qué, pero que lean". Porque también se deforma un lector. (...) Y no creo que el camino que empieza con un mal libro algún día culmine en Borges. (...) Yo creo que la escuela tiene que formar un lector que rechace un libro cuando está mal escrito; como pasa con la música, cuando uno "pone cara" si algo suena desafinado. Y hay libros que desafinan de punta a punta, y no me parece que la escuela deba avalar que alguien lea eso como bueno.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor, "Tabues relativos a la profesión de enseñar" (pág. 64), en Consignas, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1973.
- BADIOU, Alain, *El siglo*, Buenos Aires, Manantiales, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt, *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Barcelona, Paidós, 2005.
- DE CERTEAU, Michel, "Leer: una cacería furtiva" (pp. 177-189), en *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores, 1996.
- DERRIDA, Jaques y ROUDINESCO, Elisabeth, *Y mañana, qué...*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2001.
- KOHAN, Martín, "La escuela tiene que separar la buena de la mala literatura, sin remordimientos", en *Revista EL MONITOR* N° 16, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2008.
- LARROSA, Jorge, "Saber y educación" (p.194), en HOUSSAYE, Jean (comp.), *Filosofía y Educación*, Buenos Aires, Enfoques contemporáneos Eudeba, 2003.
- MEIRIEU, Philippe, *Frankenstein Educador*, Barcelona, Leartes, 1998.
- PETIT, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1999.
- RATTERO, Carina, *Artífices de una posibilidad. La enseñanza. como política*. La gestión de políticas educativas inclusivas. Foppie, OIT, MECT argentino (Chaco octubre 2007)
- RATTERO, Carina, *La pedagogía por inventar*. En Larrosa Y Skliar ( comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens, FLACSO 2009.
- SARLO, Beatriz, *Tiempo presente. Notas sobre el cambio en la cultura* (pág. 106), Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- STEINER, Geroge y LADJALI, Cécile, *Elogio de la Transmisión*, Madrid, Siruela, 2005.
- VARELA, Julia, "El estatuto del saber pedagógico", en *Volver a Pensar la Educación. Prácticas y discursos educativos* (Congreso Internacional de Didáctica), Morata, 1995.

