

La transgresión como estrategia para escapar del conformismo y del adoctrinamiento

Fernando Hernández ¹

Favorecer, desde las instituciones educativas, la comprensión crítica de la realidad implica partir, y tener en cuenta, no sólo la diversidad cognitiva, los diversos ritmos y estilos de aprendizaje, la cultura cotidiana y los diferentes intereses del alumnado; sino también las necesidades individuales y contextuales, y la necesidad de dotar a dichas instituciones de un ambiente flexible, estimulante, reflexivo, democrático, descentralizado, cooperativo e integrador que permita superar la dicotomía entre las finalidades educativas y el conjunto de sus prácticas, entre lo que se quiere o intenta hacer y lo que realmente se hace. Esta ruptura en la vida académica sólo será posible si el profesorado modifica sus concepciones sobre la cultura, el conocimiento y la realidad para iniciar un progresivo y constante cambio de mirada sobre la finalidad de la educación y el papel de las instituciones educativas en la sociedad actual, sobre su propia actividad pública, sobre el alumnado, sobre la cultura y sobre el mundo.

"Invertir, desviar, resistir: tres verbos activos cuyos sujetos son, en este caso, crítica y creación". (ROGER LESGARDS, 2001:28)

El difícil camino de la transgresión en la escuela

Hace algún tiempo me invitaron a dar una conferencia sobre 'proyectos de trabajo'. Como siempre he pensado que los ejemplos ayudan a comprender mejor la propuesta educativa a la que se vincula esta manera de abordar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, mostré una experiencia que había realizado junto a Mercé Ventura y Silvia Montesinos con niños y niñas de primero de Primaria. La finalidad de este ejemplo era explorar con los alumnos la importancia de conocer el contexto histórico y social de las personas para poder comprender los significados de sus acciones.

Lo que ilustraba esta postura era un recorrido por la vida de Rembrandt, no fruto del azar y de una intención preestablecida, sino con motivo de la visita que realizamos a una exposición sobre sus grabados y que se presentó en La Fundación de La Caixa en Barcelona. Abordar esta cuestión no era un capricho ni respondía a un deseo exótico de llevar a los niños y las niñas al terreno de las preocupaciones del adulto. Al contrario, formaba parte de un proceso de indagación compartida con las maestras, pero

también con los niños y las niñas que ya venía de lejos, y que habían dejado otras señales en el camino. Con anterioridad nos habíamos acercado a otras exposiciones para responder a cuestiones del tipo ¿qué quiere decir tener influencias (en el arte)?, o lo que significa un símbolo.

En todos los casos lo que pretendíamos era explorar problemas en torno a los cuales 'aprender a dar sentido' constituye un propósito fundamental. Un dar sentido que va más allá del ejemplo y que expande la mirada (hacia uno mismo, hacia otras cuestiones cotidianas) y que nos coloca en una visión del aprender en relación con el contexto, en cuanto coordenadas históricas, sociales, culturales... y biográficas. Desde este marco es desde el que tratamos de comprender las posiciones que los individuos adoptan en una indagación que no termina en una ampliación de los conocimientos, sino como manera de ir más allá de las apariencias, de la superficie de los hechos y de las acciones de los individuos. En suma, como una estrategia para introducirse en el camino de la sospecha a partir de la indagación.

Un camino que, en este caso, no se preocupa tanto de la significación de los objetos, de los grabados, sino de las miradas que se proyectan sobre ellos, y que nos desvelan no sólo la vida y el proceso de trabajo del artista, sino la división social, el papel de la religión, la construc-

ción del espacio privado, la mirada sobre la naturaleza que se transforma en paisaje con valor estético e identitario. Una perspectiva que se sitúa próxima a lo que sería una mirada cultural, similar a la que autores como ALPERS (1987), por citar una referencia que ha explorado cómo las imágenes de la época de Rembrandt eran miradas por los holandeses del siglo XVII, en relación no sólo con los objetos artísticos, sino con el papel que, por ejemplo, los mapas tenían para la comprensión del mundo y del entorno cotidiano de la época.

Estas eran nuestras intenciones y el camino que habíamos recorrido y que en la conferencia trataba de ejemplificar con las imágenes y textos procedentes de los portafolios de los niños y las niñas. Unas imágenes que reflejaban una ausencia de límites y determinismos como los que se pregonan desde la psicología del desarrollo y las didácticas curriculares: 'un niño de siete años no puede comprender un mapa' o 'una niña de la misma edad no tiene la noción de tiempo histórico'. Lo que lleva a que hoy en la escuela, buena parte de los docentes continúa guiando su actividad bajo la divisa de que hay que enseñar lo que el niño puede aprender de acuerdo con su nivel de desarrollo. O aquella máxima pedagógica que establece que hay que abordar en los primeros años de la escolaridad cuestiones que formen parte del entorno próximo del alumno (ya se sabe, la casa, la calle, las fiestas, el pueblo...).

Quizá porque estos principios son los que conforman la mirada sobre el niño, sobre lo que puede aprender y cómo se le debe enseñar de buena parte de los docentes fue que, al terminar mi intervención (tuve suerte de poder acabarla, como ahora se verá), un grupo de profesoras de las primeras filas comenzaron a increparme de manera acalorada. Se pusieron en pie gesticulando, y levantando la voz me decían que lo que había presentado era una barbaridad. ¡Que estaba haciendo de los niños y las niñas unos monstruos! ¡Que cómo enseñaba esas cuestiones a unos niños y niñas que lo que tenían era que aprender cómo cambiaban

¹Universidad de Barcelona

las estaciones y a observar los animalitos!

Intenté explicarles la concepción del niño y de la niña que nosotros teníamos, el por qué pensábamos que muchas veces lo que estamos haciendo en la escuela es 'infantilizar' a los alumnos al no reconocer su mundo de intereses y limitar su curiosidad y su deseo de aprender. Les ofrecí las referencias (de Vygotsky a Bruner) que fundamentaban que a cualquier edad se pudieran abordar estos temas. Además del sentido de comprensión con el que trabajábamos. Estas explicaciones no sirvieron de nada. No me escuchaban y cada vez sus manifestaciones de enfado aumentaban. Estaban demasiado fijadas en una concepción del sujeto y del saber escolar que les impedía acercarse a una visión que, cuando menos, producía una inestabilidad en su posicionamiento. Que les invitaba a revisar no sólo las concepciones que guiaban su práctica, sino su propio saber docente y el lugar en el que se colocan para legitimarse en su trabajo cotidiano en el aula.

Como percibí que estaban cerradas a toda posibilidad de escucha, opté por darles las gracias por sus comentarios. Les dije que tendría en cuenta sus consideraciones y planteé si había otras preguntas, comentarios o discrepancias. Con un barullo de fondo la sesión terminó unos quince minutos más tarde. A la salida se me acercaron otros profesores interesados por lo que les había presentado, docentes que comentaban con confesada envidia la suerte que tenían las maestras de la historia de poder trabajar de esa manera,...

Más tarde, en el camino de regreso a Barcelona, me pregunté qué había sucedido, qué era lo que yo había dicho para poder despertar tal reacción en una profesora de Educación Infantil y del primer ciclo de Primaria, que seguramente se preocupan por sus alumnos y que se muestran interesadas por su trabajo. Me planteé qué concepciones y posiciones firmemente arraigadas se habían podido remover o cuestionar al presentar la experiencia de unos niños y niñas que se acercaron a conceptos como religión, economía, monarquía y poder; que situaron en el mapa a Holanda; que ubicaron en el tiempo la época en que vivió Rembrandt; que exploraron cómo era la vida cotidiana, las preocupaciones de sus gentes y la relación que este universo establece con lo que el artista reflejaba en sus grabados. Todo ello como punto de partida para trazar puentes con el presente y con la vida y los saberes de los

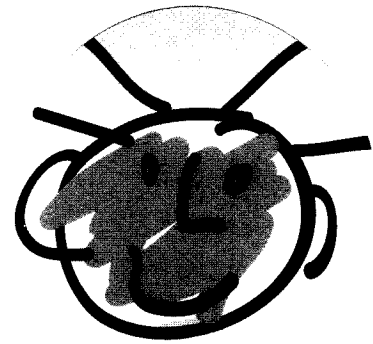
niños y las niñas, sus inquietudes y cuestionamientos.

Ahora, en la distancia esta historia me sirve para reflexionar por qué resulta tan difícil transgredir en la educación escolar, por qué se reacciona con incredulidad ante lo evidente, por qué quienes deciden alejarse de los caminos trillados han de dar explicaciones a sus colegas, mientras quienes siguen el libro de texto se mantienen (sin dar razones) confortablemente instalados en sus rutinas cotidianas.

La transgresión frente a la enseñanza desde las certezas

Recientemente se ha publicado un libro, que por estar dedicado a temas de los que se ha oído alguna de sus músicas en tiempos de la pasada reforma, corre el peligro de pasar desapercibido. Particularmente ahora que todo lo que significa dar evidencias para sostener unos argumentos, mostrar que los problemas sociales no se solucionan con el 'esfuerzo' del alumno y 'la autoridad' del docente, o tener en cuenta la importancia de promover situaciones de aprendizaje en el aula y la escuela que conecten con los sujetos pedagógicos, ha de ser exorcizado como si de un maligno enemigo se tratara. Me refiero al texto, que casi es un artículo por su brevedad, de FICHER (2002) titulado 'Enseñar y aprender' (otras dos terribles expresiones para quienes piensan que su trabajo docente consiste en explicar lo que los alumnos deben dócilmente acatar y reproducir). Este libro contiene, además de una clara y concisa aproximación al pensamiento de Vygostky (otro nombre que ha de despertar un terror fóbico entre los que piensan que para enseñar basta con saber 'mi' asignatura), algunas derivaciones, basadas en las implicaciones de la noción de zona de desarrollo próximo, que sirven para compartir uno de los fundamentos de la posición que sirve de guía para situar el ejemplo (y las reacciones) más arriba reseñado.

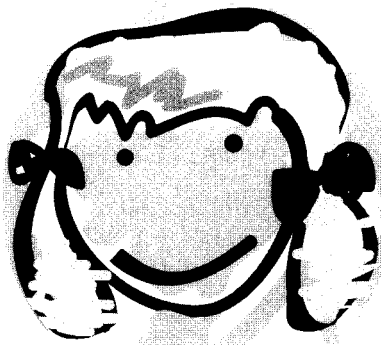
La educación escolar, a lo largo de su historia reciente ha tratado de fundamentar la actividad de los docentes en certezas en torno a qué enseñar (desde los rudimentos de la alfabetización a las competencias recientes) y sobre todo, en para qué enseñar, lo que constituiría las finalidades de la educación (desde el perfil de un sujeto al que hay que someter hasta medir su rendimiento en términos de resultados en los tests, o en las pruebas que tratan de evaluar competencias). En este sentido es importante tener pre-



"Es muy importante que la escuela amplíe su mirada sobre la realidad abarcando no sólo el significado de los objetos sino tratando de comprender aspectos como la división social, el papel de la religión, la construcción del espacio privado, la mirada sobre la naturaleza que se transforma..."

dossier

"Muchas veces la escuela infantiliza al alumnado no reconociendo su mundo de intereses y limitando su curiosidad y su deseo de aprender"



"La educación escolar está configurada en base a una organización cuya finalidad es el control y el adoctrinamiento moral y social"

sente, como nos sugiere GRENE (2002), que "resulta irónico recordar cómo las listas de competencias contribuían a mermar la profesionalidad de los docentes y a convertir el acto de enseñar en algo cada vez más mecánico y (hay que decirlo) aburrido. De hecho, esa preocupación presagiaba el surgimiento de los currículos gobernados por tests que están poniendo de moda en la actualidad".

La educación escolar se ha prefigurado así (y el puente que Dewey trazó hacia la psicología como disciplina sustento de las Ciencias de la Educación ha contribuido a ello en gran manera) en base a una organización cuya finalidad era (es) el control (de los cuerpos, los tiempos, los espacios, los saberes necesarios) y el adoctrinamiento moral, patriótico, de orden social, de lo que es (y no es) razonable pensar o hacer, que fija la posición del yo y del otro, de los otros.

Desde una óptica de la certeza al docente se le han transmitido maneras de pensar y actuar, en forma de principios y fórmulas para la instrucción y la regulación que, cuando se ven amenazadas o cuestionadas no sólo desvelan una construcción de la realidad en términos de ficción ('mi trabajo es enseñaros, pero vosotros no queréis aprender' recriminaba una profesora de secundaria a sus atónitos alumnos), sino que deviene en la añoranza al instalarse en un tiempo que, por imaginado y recreado, se le reviste de reino de la certeza y la estabilidad ('yo a vuestra edad ya sabía,...o había leído,...' que reprochaba otro profesor a un grupo de alumnos de primero de la ESO). Con lo que unos y otros olvidan, como nos enseñó Vygostky, que se aprende y se enseña desde ese espacio diferenciado, desde ese marco-distancia que se configura como la zona de desarrollo próximo, que no es otra cosa, que "un diálogo entre el niño y su futuro, y no un diálogo entre el niño y el pasado de un adulto, de un maestro o de una sociedad" (FICHNER, 2002:32). Algo que muchos docentes y las políticas educativas recientes tratan de ignorar bajo el paraguas de la utilidad (lo que se aprende ha de servir para algo) y del esfuerzo (¿para aprender qué y de qué manera?).

La escuela puede ser de otra manera (y no precisamente de ésta)

Sin embargo, la realidad de la escuela podría ser de otra manera. Lo es ahora desde el trabajo de los docentes que no salen en la tele, escriben libros o cartas al director comentando lo mal que están las

condiciones de su trabajo y lo que poco que se interesan sus alumnos por lo que ellos y ellas les plantean. La escuela podría convertirse en lugar para el encuentro y el intercambio si se atreviera afrontar el desafío de inventar las condiciones para enseñar (por parte del docente y de los alumnos) y aprender (también por parte del docente y los alumnos). Si la escuela, en lugar de concebirla como una realidad ordenada, uniforme y unidireccional, se organizara como un espacio "en constante transformación, un área de problemas, de inseguridad, de perspectivas nuevas y al mismo tiempo desconocidas para cada individuo" (FICHNER, 2002:31).

Esto es lo que define a la escuela como espacio para el aprendizaje, y no el que nos ha inculcado la perspectiva de la certeza. De aquí que resulta tan difícil abrirse a la transgresión y la invención en la escuela, a la aventura de compartir y entender que cada camino, cada itinerario es original, pues como dice Fichner, desde la presencia de Vygotsky, "dos individuos nunca pisarán el mismo camino".

Algo que no es posible si no se acepta que la escuela puede ser un sistema de colaboración de enseñanza-aprendizaje que transforme al grupo de niños y al docente en una comunidad de investigación. Esta es la propuesta que guía la perspectiva educativa basada en los proyectos de trabajo, en la que hemos comprobado que esta colaboración se produce y se percibe como efectiva cuando lo que se enseña-aprende resulta atractivo (porque les atrae ya que les implica) para los alumnos y les ayuda a seguir aprendiendo, porque:

- Conecta con sus vidas. Lo que no siempre coincide con sus intereses, en el sentido de dirigirse a lo que les gusta o se relaciona únicamente con políticas de placer. La curiosidad, la inquietud, la disparidad, el aprender a dar sentido son cualidades a las que se vincula esa conexión con las inquietudes y preocupaciones de los niños y las niñas (y a los adolescentes si no han sido ya silenciados y excluidos).

- Tiene una incidencia funcional, pero no necesariamente práctica (sirve para,...), sino que les ayuda a afrontar sus preguntas e inquietudes... y sobre todo porque amplía su comprensión de la realidad.

- Posibilita diferentes posicionamientos y formas de trabajo en los alumnos, de manera que todos y todas puedan encontrar su lugar para aprender.

Todo ello con la finalidad paralela de, como nos recuerda LEGARD (2001:28),

de volver a dar un contenido vigoroso a la noción de cultura que se produce bajo el paraguas de la actual invasión neoliberal. Realidad que, según este autor, puede 'hacerse carne' al menos, en las siguientes dimensiones:

- el aprendizaje y ejercicio del pensamiento crítico, así como de la razón emancipadora que lleva a un trabajo permanente sobre las certidumbres apresuradas, sobre las ideas recibidas, sobre las ideas y las creencias esquemáticas servidas por los gurús del momento;

- la creación de soportes simbólicos (en diferentes lenguajes, también en las manifestaciones artísticas) mediante los que se ejercitan el imaginario, la sensación, la sensibilidad, la emoción, la pasión. Pero no por el mero placer de la experiencia, sino con la vista puesta en una interpretación del mundo, de la vida, de la muerte, del pasado, para conseguir constituir una representación del tiempo y del espacio (de cada tiempo y de cada espacio y de cómo repercute en el presente y en las diferentes maneras de ver el mundo y de los sujetos representarse a sí mismo);

- la adquisición y el intercambio de saberes, de algo que tiene relación con la búsqueda de la verdad, sabiendo que la verdad en sí misma sólo tiene el valor de la línea en el horizonte y que no es un lugar para instalarse, pertrecharse y defenderse.

- la relación con el otro y lo otro, con lo diferente y lo diverso; lo que implica valorar la comunicación (en el sentido de puesta en común), la construcción permanente del sí mismo, por y con el otro, pero también frente a ese otro;

- la relación con lo bello, no como categoría elitista y universal, sino como manera de interpretar y dar sentido a la realidad, como expresión de una subjetividad (de un sujeto lo suficientemente libre como para entregarse a un juicio, un placer, una consciencia), al tiempo que como tensión hacia un universal. Lo bello como reinención permanente de la relación entre lo sensible y lo inteligible.

Estos serían unos principios que pueden o no compartirse, pero que pueden ayudar a marcar unas finalidades en ese camino de transgresión que estoy proponiendo para la escuela. Pero ¿cómo llevarlo a la clase? La investigación crítica sobre problemas emergentes puede ser una posibilidad. Una investigación que supone:

I. Tener en cuenta el contexto de lo que se investiga: ¿cómo surge? ¿a qué problemas responde? ¿cómo afecta a las representaciones del sujeto, las relaciones y las esferas de la realidad hacia la que se

dirige? ¿qué formas de exclusión favorece? ¿cómo les afecta a sus vidas (también a los sujetos docentes)?

2. Que lo que se investiga no tenga una única respuesta, que permita evidenciar diferentes posicionamientos para aprender a interrogarlos, a investigar lo que muestran y lo que esconden.

3. Que incorpore al sujeto que aprende: que le dé elementos para tener criterio, para posicionarse, para generar pasión por aprender.

4. Que no sea un problema que se cierra en sí misma, o en una visión disciplinar, sino que reclame diferentes saberes para explorarlo.

Para afrontar una perspectiva transgresora de la educación, puede ser relevante tener en cuenta que, como nos recuerda GRENE (2002) "es preciso usar la imaginación para ser capaces de percibir alternativas. Es preciso inventar metáforas para intentar reorientar la conciencia de aquellos que sólo pueden pensar técnicamente en términos medibles, y que concibe la educación como un proceso de acoplamiento entre los talentos y destrezas existentes (todavía visualizado en una gráfica en forma de campana en las mentes de muchos) y las cambiantes demandas de las mutantes tecnologías. ¿Cómo si no, se pueden reconciliar las exigencias de una sociedad materialista, llena de desigualdades, con las necesidades del crecimiento de los niños y de su diversidad?". Algo que parece importante no olvidar en tiempos de conservadurismo y de apelaciones a resituar la función de control y alineamiento de los individuos como divisa primera de la escuela.

REFERENCIAS

ALPERS, S. (1987): El arte de describir. El arte holandés en el siglo XVII. Madrid: Hermann Blume. (1983).

FICHNER, B. (2002): Enseñar y aprender. Un diálogo con el futuro: la aproximación de Vigotski. Barcelona: Octaedro.

GRENE, M. (2002): Las finalidades educativas y la formación del profesorado. En ANN LIEBERMAN Y LYNNE MILLER (comps.) Profesores en la práctica. Barcelona: Octaedro (de próxima publicación).

LESGARDS, R. (2001): Resistir mediante la creación cultural. LE MONDE DIPLOMATIQUE, Edición Española, Diciembre. p.28.

VIGOTSKI, L.S. (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Crítica.

"Bajo el paraguas de la utilidad muchas políticas educativas, y muchos docentes, olvidan que la escuela debe promover aprendizajes que amplíen el dominio del sujeto sobre las herramientas culturales"



"Es necesario convertir a la escuela en un lugar de encuentro e intercambio donde se afronta la resolución de múltiples problemas, es decir en una comunidad de investigación"