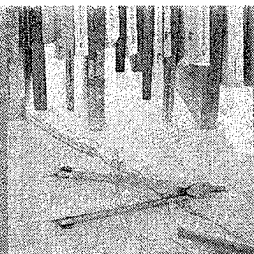


No es tarea sencilla ser maestro hoy: se exige al docente una cantidad innumerable de requisitos. El libro de Andrea Alliaud y Estanislao Antelo se propone reflexionar sobre esto desde una perspectiva lúcida y desafiante, y cuestiona el sentido común de lo que debe y no debe esperarse de un docente.

En el libro, se apela a revisar las ideas preconcebidas y a recuperar el costado artesanal del trabajo docente y el gusto por la enseñanza. Para eso, los autores enfrentan supuestos arraigados en la pedagogía y se preguntan por las posibilidades de reemplazar, en el imaginario social, a la "maestra modelo" por, simplemente, las "buenas maestras" que trabajan en escuelas concretas y resuelven problemas reales.

Los *gajes del oficio* amerita ser leído por los futuros docentes y por aquellos profesores que creen necesario revisar algunas certezas, que los alejan del oficio de enseñar, y los encierran en un castillo técnico sin estudiantes, sin colegas y sin una realidad a la que responder.



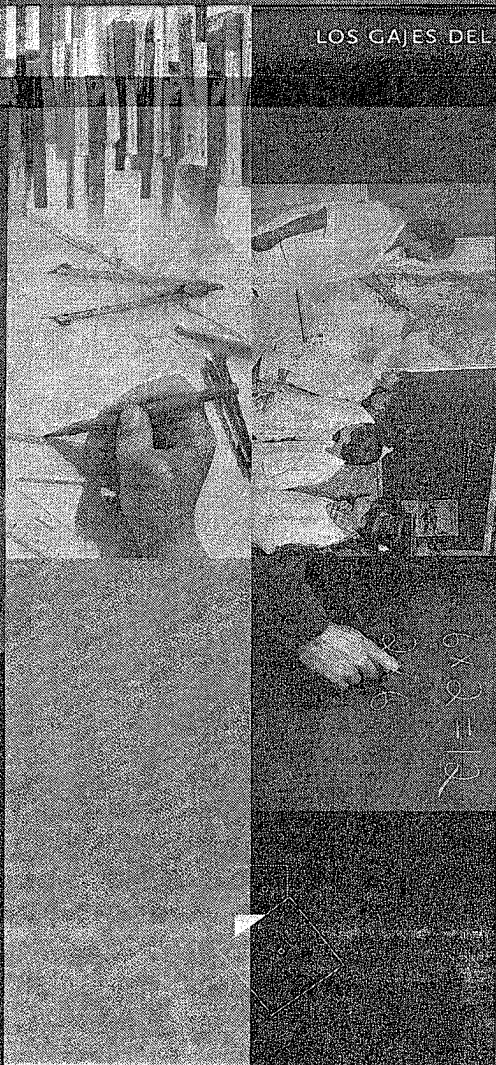
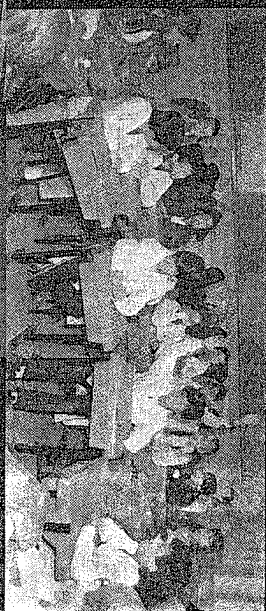
2657

LOS GAJES DEL OFICIO Andrea Alliaud • Estanislao Antelo

Andrea Alliaud
Estanislao Antelo

LOS GAJES DEL OFICIO

Enseñanza, pedagogía y formación



Alliaud, Andrea
 Los gajes del oficio : enseñanza, pedagogía y formación
 Andrea Alliaud y Estanislao Antelo. - 1a ed. 1a reimp. -
 Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2011.
 176 p. : 23x16 cm. - (Nueva carrera docente / Silvina Gvirtz)
 ISBN 978-987-06-0215-6
 1. Formación Docente. I. Antelo, Estanislao II. Título
 CDD 371.1

Dirección editorial
 Diego F. Barros

Edición
 Elvira Boccia

Jefatura de Gráfica
 Victoria Maier

Diagramación
 Rafael Medel

Diseño de tapa
 Gustavo Macri

Asistente de Colección
 Magdalena Soloaga

Corrección
 Cecilia Biagioli

Producción Industrial
 Pablo Sibione

© Copyright Aique Grupo Editor S. A.
 Francisco Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
 Teléfono y fax: 4867-7000
 E-mail: editorial@aique.com.ar - http://www.aique.com.ar

Hecho el depósito que previene la Ley 11723.
 LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
 ISBN 978-987-06-0215-6
 Primera edición - Primera reimpresión

La reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, electrónico, informático, magnético y sobre cualquier tipo de soporte, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

Esta edición se terminó de imprimir en septiembre de 2011 en
 Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.

Índice

Los gajes del oficio

Prólogo	11
Introducción	15
Capítulo 1: ¿A qué llamamos enseñar?	19
Estanislao Antelo	
Capítulo 2: Grandezas y miserias de la tarea de enseñar	39
Andrea Alliaud y Estanislao Antelo	
Capítulo 3: Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar	51
Andrea Alliaud	
Capítulo 4: La maestra modelo y el modelo de maestra	65
Andrea Alliaud	
Capítulo 5: Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia	81
Andrea Alliaud y Estanislao Antelo	
Capítulo 6: Enseñanzas y algo más	101
Andrea Alliaud y Estanislao Antelo	
Capítulo 7: Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado	117
Estanislao Antelo	
Capítulo 8: ¿Hacia dónde va el oficio docente?	133
Estanislao Antelo	
Capítulo 9: Algunas claves para afrontar los desafíos de enseñar hoy	145
Andrea Alliaud	
Bibliografía	163

CAPÍTULO 5

Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia¹

Andrea Alliaud y Estanislao Antelo

Los inicios

Ningún comienzo es fácil. En todas las actividades o empresas de nuestras vidas, el principio suele entusiasmar, pero también, desconcertar. Desalentar, desanimar, desahuciar, desilusionar. Si bien ocurre en todos los rubros, al tratarse de aquellos en los que, además de la propia subjetividad, están comprometidas las vidas y el destino de otras personas, las sensaciones des- suelen aumentar.

En esta oportunidad, nos referiremos a una actividad peculiar: el oficio de enseñar. Pretendemos reflexionar sobre sus comienzos, tomando como referencia las cuestiones más generales relativas a sus aspectos prácticos y a su formación. Es indagando en la naturaleza del oficio (como en su momento, lo hicimos desde la profesión o desde el trabajo) desde donde queremos producir ciertas reflexiones que nos permitan avanzar para comprender la enseñanza, con la finalidad también de dilucidar maneras y procesos de formación de quienes la ejercen: los docentes. Consideramos que este avance es crucial para el estudio y el debate acerca de la institución escolar en un escenario de transformaciones profundas.

Los desafíos que enfrenta la docencia actualmente son comunes a todos los docentes. Aun reconociendo las particularidades vinculadas con una *etapa* profesional específica, es difícil encontrar hoy educadores de cualquier nivel de enseñanza, de cualquier escuela (más allá de la condición social de los alumnos), con mayor o menor nivel de antigüedad o experticia, que se sientan y actúen “como en casa”, frase que utilizó Philip Jackson (2002) para diferenciar los docentes novatos de sus colegas más experimentados.

¹ Una versión de este texto puede encontrarse en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación*, de la Universidad de Granada, España, 2009.

Enseñanza y oficio

Al tratar de salvar la enseñanza de etiquetas y simplificaciones de diversa índole en su mención, la misma deviene en oficio. Además de evitar ciertos alineamientos y sus concepciones respectivas, en términos de trabajo, profesión o vocación, la alusión *oficiosa* pareciera pretender dar cuenta de su especificidad. *Oficio* suele emparentarse con el *saber hacer* o *producir* algo en particular.

La palabra *oficio* es portadora de distintos significados que remiten a 'ocupación', 'cargo', 'profesión', 'función'². Podríamos decir, entonces, que la enseñanza es todo eso y, en principio, esta concepción pareciera salvar la simplicidad a la que conduce la opción exclusiva por alguno de sus componentes.

En un libro reciente, en el que se analizan ciertas *profesiones modernas*, François Dubet (2006) aporta una visión que alimenta la complejidad. Desde la perspectiva del autor, la enseñanza está *anclada* en un oficio, en la medida que, a los individuos que la realizan, se los forma y se les paga para actuar sobre otros, "sobre las almas de otros". Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es la única actividad, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas. Hugo Di Taranto (2007), maestro ajejo pero vital, a la hora de definir su oficio, afirma sin titubear: "Nosotros [los educadores] somos modificadores de almas".

El accionar sobre las personas añade al oficio un *componente vocacional*. Esta dimensión no contemplada en las definiciones recientemente mencionadas se manifiesta claramente en una actividad como la docencia que requiere "pruebas existenciales" (al decir de Dubet) o desafíos (podríamos decir nosotros), que superan formas de pago y preparación. Una idea importante que se desprende de esta concepción es la imposibilidad de mensurar la actividad y de traducirla en salario o en programas de preparación de manera simple o automática: "El tema de la vocación significa que el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afianza su legitimidad solamente en una técnica o *savoir-faire*, sino también en principios más o menos universales"³ (Dubet, óp. cit.: 41). Son precisamente estos *principios* y *valores* los que parecen añadirle a la actividad un componente de realización individual. Aún rutinizadas, poco conscientes, estas prácticas se hallan potencialmente plenas de sentido y de

recursos de justificación, en tanto están amparadas en un orden que trasciende la materia y lo material⁴.

Era el carácter unívoco e incontestable de los valores puestos en juego a la hora de enseñar lo que garantizaba autoridad al maestro, al profesor, y también al médico y a todo aquel que trabajaba con personas. Hoy hay que procurar la autoridad diamante; y se requieren *recursos* y *destrezas* para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas.

Hoy es necesario explicar, justificar las acciones y las decisiones que se toman respecto de la transformación de los otros. En las sociedades posttradicionales, ningún gesto queda al margen de la procesadora reflexiva. La vieja usanza que ligaba permanencia en el tiempo con prestigio y sabiduría cede, en parte, su eficacia y somete a cada quien, al escrutinio permanente del desempeño. Además, podemos sumar la paradoja que se instala rápidamente entre educadores de toda estirpe, en tanto la búsqueda misma de la autoridad coincide, por definición, con su pérdida. Como afirma Alexandre Kojève (2005), en términos estrictos, tiene autoridad quien no hace nada para obtenerla.

A pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo *vincular, relacional*. Los maestros, sobre todo los de niños pequeños, acentúan el componente *afectivo* de su actividad. Esta característica vinculada con la vocación parece ser la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también la más secreta, la menos conocida: "No se sabe cómo, pero lo logró".

Todo oficio encierra misterio y autoría propia en el proceso por el cual algo que era de determinada manera se transforma en otra cosa. Como recuerda Antonio Santoni Rugiu en su trabajo sobre el maestro artesano, *mester* y *misterio* han mantenido, más allá de la sinonimia, diversas y fructíferas relaciones: "La hipótesis más plausible para explicar esta tendencia a la intercambiabilidad es que los dos términos, si bien muestran etimologías y matices de significado específico, se confundieron cuando se referían a una misma realidad, el arte, que presentaba estrechamente entrelazados los requisitos de una actividad rigurosamente organizada (mester) y un hacer secreto (misterio)" (1996: 85).

² Tal como se consigna en el *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid: Espasa, 1992.

³ Aunque aquí entendemos lo universal, no como un contenido particular definido a priori, sino como el sitio mismo donde la puja por el sentido de la educación tiene lugar.

⁴ George Steiner, en un gesto poco hospitalario con la coporación genial, afirma que pagaría para poder enseñar, porque hacerlo es ser cómplice de una posibilidad trascendente: "No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos; esta es una higuera aventura que no se parece a ninguna otra (...). Es una satisfacción incomparable ser el servidor, el correo de lo esencial, sabiendo perfectamente que muy pocos puedan ser creadores o descubridores de primera categoría. Hasta en el nivel más humilde —el del maestro de escuela—, enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente" (2004: 27 y siguientes, y 173).

Johann Sebastian Bach, joven viajero pero ya reconocido músico, sale a la caza del secreto del oficio, armado de *ojos y oídos*, es decir, a la búsqueda "del secreto de los procedimientos y ritos, gestionados y custodiados por los iniciados. Estos comprenderían los procedimientos didácticos para iniciar gradualmente a los aprendices de maestros y, en ocasiones, a los mancebos más capaces" (Santoni Rugiu, óp. cit.: 168 y 235). Habrá que esperar al pleno desarrollo de la industria para que el misterio se pierda o perdure tenuemente en el minúsculo y agonizante universo del pequeño taller fabril donde, en ocasiones, perviven los retaceos, las demoras o el simple rechazo a *pasar* las claves del oficio.

Al tratar de formar, educar o transformar a las personas y *cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido*, el secreto, el truco o la magia se potencian o magnifican.

Lo que ocurre en ese momento es "extraordinario", contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas (...). Los alumnos aprenden, comprenden, progresan (...). Nos damos cuenta de que hemos logrado lo que ni siquiera las preparaciones más sofisticadas podían hacer esperar. Nos entusiasramos (...). Entonces el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender (...). Este fenómeno está prácticamente ausente de los escritos sobre la enseñanza y sobre la escuela. Lo vemos y reconocemos, en cambio, en algunas escenas cinematográficas o quizá lo hemos vivenciado en nuestra propia escolaridad con algún profesor en particular (Meirieu, 2006: 16 a 19).

Así y todo, es todavía probable que el *milagro* se produzca y, que en esa producción, la profesión adquiriera sentido, por lo que el autor invita a mirar de cerca esa *dimensión oculta* del oficio de enseñar.

Los "secretos de fabricación" son ese "algo" (en palabras de Meirieu) que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de *vibración particular* de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Van tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula (métodos, técnicas, modos de actuar), que en principio permiten distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía se va sedimentando a medida que se enseña, y tenderá a prevalecer, a menos que surja un problema, algún imprevisto, algún cambio que cree o provoque la necesidad de hacer otra cosa. El *oficio* remite entonces a *la manera en que uno hace su trabajo*. Cómo lo hace. Recordemos que *oficioso* es alguien eficaz para determinado fin.

La manera de hacer el propio trabajo, cómo cada uno lo hace, involucra el procedimiento, pero se dime básicamente en el *producto* o los productos; es decir, en la obra, aquello que se logró con algo que era de determinada manera y llegó a ser distinto. Es cierto que, al tratarse de sujetos, quienes potencialmente van a ser transformados, se añade el componente de la creencia o la confianza en aquel que, en principio, ocupa el lugar de transformador. Nuevamente, esta creencia asignada al *rol* docente y a la escuela moderna hoy no está asegurada, y hay que procurar que la enseñanza ocurra. Y dedicarse a esta procuración también forma parte del cómo hacerlo.

Pero, insistimos, el oficio no carece de puestas a prueba. Es la *constatación de lo hecho o producido*, como producto del propio trabajo, lo que asegura no sólo confianza y autoridad hacia la figura del docente, en este caso, sino identidad profesional. Eso "antes" que el reconocimiento de la corporación, dirá Dubet. Es lo que da sentido a la profesión, según Meirieu. Al aceptar que la manera en que cada uno lo hace no se desliga de lo que produce al hacerlo, resulta particularmente atractivo reparar en la dimensión oculta de la enseñanza (lo que se hace, pero no se ve), sin dejar de relacionarla con lo que se produce (lo que se ve como resultado de la intervención sobre otro).

A continuación, profundizaremos en la enseñanza y su desarrollo en las condiciones actuales del sistema escolar, así como en los inicios y en la formación de los docentes, desde esta perspectiva.

Enseñar

En su libro *Práctica de la enseñanza*, Philip Jackson se pregunta por la "verdadera" enseñanza. Philippe Meirieu se formula la misma pregunta, años después, en *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*.

... no es posible identificar la actividad de enseñar sólo mediante pruebas visuales. Se requiere algo más, algo que tiene que ver con la autenticidad de la situación total. (...) El punto a tomar en cuenta es que en la enseñanza, como en la mayoría de los actos humanos, no es tanto lo que se ve como lo que se lee (Jackson, óp. cit.: 114 y 115).

Para el autor norteamericano, más allá de los resultados obtenidos, que requerirían de una constatación posterior, no hay enseñanza en sí, a menos que "se tenga en cuenta el *contexto* en que esta tiene lugar". Entra aquí en juego la interpretación de sus protagonistas y también la de las personas ajenas a ella.

"(...) Siempre debemos preguntarnos: ¿cuáles son las circunstancias? ¿Por qué se emprendieron esas acciones?" (ibid.: 130 y 131).

Para Meirieu, en cambio, enseñar es *organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas* para hacerlo propio.

En cualquier caso, el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber que lo sobrepasa y proporcionarle la ayuda necesaria para que lo interiorice. Al mismo tiempo, debe solicitar el compromiso de la persona y *poner a su disposición los recursos*, sin los cuales no podrá obtener buenos resultados en su aprendizaje (Meirieu, óp. cit.: 24).

En cualquier nivel, la *verdadera enseñanza* no consistiría, entonces, ni en demasiado cuidado ni en abandono, sino que

(...) adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria. No exige al alumno de tirarse a la piscina, de lanzarse a una aventura inédita para él, pero le da algunos consejos para no ahogarse, le indica algunos movimientos para avanzar y prevé el uso de una cuerda por si da un paso en falso (...). Siempre es el mismo oficio, un oficio que asocia, en un único gesto profesional, el saber y el seguimiento (ibid.: 25 y 27).

Además, ciertas emociones aparecen resaltadas por Meirieu: pasión (por el conocimiento), deseo (de enseñar), voluntad (de no confinar el encuentro con el saber, de transmitir), esperanza (de que se produzca el acto pedagógico).

Mientras que, en la definición que adoptó Jackson, la enseñanza merecía una interpretación en sí misma, en este caso, se la vincula con los resultados y hasta con los buenos resultados: interiorizar el saber y hacerlo propio. Con los productos, podíamos decir, retomando las consideraciones expuestas en el apartado anterior. Sin embargo, los resultados/productos logrados requieren de cierta constatación, de pruebas que así lo demuestren. He aquí dónde se pueden plantear diferencias. Las pruebas estandarizadas que midan lo que los alumnos aprendieron y sirvan para *evaluar la eficacia* de las escuelas y aun de los sistemas escolares es una forma, pero puede haber otras en las que los protagonistas se sientan más identificados. Lo cierto es que la enseñanza, mirada desde la perspectiva del oficio, no está desligada de los resultados que produce. Es la manera como cada uno lo hace, también lo que produce y también su constatación; y no es sólo la constatación individual, por ser la educación de las personas un asunto público. Para muchos docentes, pendientes del proceso o del procedimiento, puede resultar ajeno el planteo de *probar públicamente* los

resultados. Sin embargo, tiene que ver con la esencia del propio trabajo y, por lo tanto, con su propia identidad, hoy cuestionada, resquebrajada. Lo primero, entonces, será aceptar esta premisa, luego podrá discutirse cómo se miden o constatan los resultados o los productos, o los aprendizajes. Lo cierto es que hoy, menos que nunca, puede prescindirse de la totalidad del proceso que constituye el oficio de enseñar.

Enseñar hoy

Los planteos expuestos adquieren vitalidad cuando pensamos en los nuevos escenarios escolares, en *todos*, con las inquietudes e incertidumbres que generan a *todos* los docentes⁵, incluso a los que aún mantienen la pasión por conocer y el deseo, la voluntad o esperanza de enseñar.

El resquebrajamiento de los pilares que sostenían la institución escolar moderna permite explicar gran parte de los inconvenientes que se presentan actualmente a la hora de enseñar. La idealización de lo que ya no es (hoy son otros quienes asisten a las escuelas, ya sea por su condición social, por su entorno familiar, por el acceso a las nuevas tecnologías, por su derechos adquiridos, etcétera) convive muchas veces con la aceptación de mucho, o algo, de lo que ya es. Los postulados referidos a la integración, a la justicia social, a la igualdad de oportunidades, a los derechos de los individuos están siendo aceptados en las escuelas, al menos, discursivamente. Pero igual, cuesta enseñar. Entonces, cuando no sale, se piden *recursos* complementarios de variado tipo.

Sin embargo, las clases como lugares de encuentro entre docentes y alumnos persisten, y desde allí, se puede aminorar la sensación crítica si se comprende (y se está preparado para ello) que, si bien la ambigüedad y la incertidumbre caracterizan los encuentros pedagógicos, es posible obtener precisiones y certezas derivadas del propio oficio. Los docentes lo hacen mucho mejor cuando mantienen fuertemente el sentimiento de poseer un oficio, un conjunto de rutinas y de códigos a partir de los cuales negocian con los demás, en el sistema y fuera de él, sin sentirse cada vez más amenazados de desaparecer (Dubet, óp. cit.).

El autor francés sostiene que quien enseña actualmente tiene que hacer mucho más que cumplir un rol asignado: "Se deben encontrar equilibrados y modos de llegar a acuerdos con los otros y con uno mismo". Lo que se hace

⁵ Ya no se trata sólo de los problemas que tiene el docente novato que trabaja con poblaciones desfavorecidas, ni del que debe lidiar con adolescentes, ni del que se encuentra en escuelas pobres. Hoy para todos los docentes, es difícil enseñar en todas las escuelas; a grandes, jóvenes, chicos y muy chicos, más allá del sector social de procedencia.

requiere de negociaciones, acuerdos, justificaciones y explicaciones. No hay fórmulas únicas, nunca las hubo y hoy menos que nunca. Pero hay mucho por hacer. Hay que probar, experimentar y hacerlo en cada ocasión. Y esto se hace o no se hace. Es por acción o por omisión. El oficio hoy debe conquistarse. Esta nueva manera de trabajar sobre los otros *más tensa y más contradictoria*, producto del agotamiento del programa institucional como sistema integrado de valores y principios centrales, hace que sea *normal* que la socialización pierda su unidad y se apunte a formar desde la multiplicidad.

El trabajo sobre los otros se concibe, bajo el *declive* de las instituciones, como una experiencia construida por los actores. El docente construye su trabajo y, en ese movimiento, se construye también a sí mismo. Y no sólo nos referimos a los profesores; hoy y en el día a día, los alumnos también tienen que hacerlo. Se trata entonces de *experiencias homólogas y complementarias* que afectan a todos. Una visión interesante, ya que el malestar o la crisis suele enfocarse sólo desde el lado de los docentes. Sin embargo, “en gran medida, los profesionales reconocen exactamente las mismas dificultades que sus objetos” (ibíd.: 392-415).

El cambio, en las condiciones del ejercicio docente, resalta el papel que adquiere la prueba. Siguiendo la distinción de Norbert Elias entre *conocimiento y saber*, tal como lo hemos analizado en un trabajo reciente (Alliaud y Antelo, 2008), quien sabe es quien ha probado, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza. Desde esta perspectiva, el docente que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras o estrategias de enseñar. Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar es probar y probar haciendo. Este rasgo se potencia con el desvanecimiento de las garantías. Hoy más que nunca hay que probar para saber enseñar y para llevar a cabo una tarea que requiere pruebas y pruebas a prueba constantemente. Son precisamente las pruebas sobre el producto las que podrán otorgar certidumbre y legitimar tanto el quehacer como el saber que se va produciendo, al enfrentar los desafíos a los que nos somete la experiencia.

Cuanto más se apoyan los actores en su oficio, más serena será la experiencia de trabajo. Tomar como apoyo el oficio significa que el trabajo pueda objetivarse y que el profesional pueda decir *esta es mi obra*, es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo. *Oficio*, en este sentido, se define como *la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo conocer*. En un mismo proceso, la consolidación del oficio también protege los objetos de este tipo de trabajo sobre otros (Dubet, óp. cit.: 443 y 444).

La crisis se aminora cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su propio trabajo, cuando pueden saber y experimentar lo que han producido. Muchas veces los maestros, más que los profesores de la enseñanza media, experimentan tal sensación y en ella amparan los justificativos de satisfacción y realización personales. “Esa impresión de producción objetiva es una de las fuerzas del oficio” (ibíd.: 146). Llevado al extremo, es la sensación de que se puede todo.

Enseñar hoy y formarse para empezar a obrar

El interés por los estadios finales en la formación de un docente es, en cierta forma, complejo. Por un lado, el que termina tiene que iniciarse; en este sentido, el inicio es un debut. La iniciación representa así un desafío, una puesta a prueba de los gajes del oficio —es oportuno señalar que *gaje* significa ‘prenda’ o ‘señal de aceptar un desafío’—. Al mismo tiempo, el interés conlleva una preocupación genuina por los resultados. Iniciación y prueba. Debut y desafío. ¿Sabrá hacerlo bien? ¿Cuál es el producto de su formación? ¿Cómo sabemos que funciona y que está listo para enseñar? ¿Qué pruebas tenemos?

La pedagogía ha formulado estas preguntas en numerosas ocasiones. Las respuestas acumuladas a lo largo del tiempo no siempre han proporcionado certezas. Probablemente, la falta de claridad obedece, entre otras causas, a que en la historia de la formación de los docentes, la idea de obra ha sido puesta en tela de juicio. Criticada por desatender y eclipsar el valor de los procesos que la hacen posible y la singularidad del actor que la firma, o condenada por su aparente exceso instrumental y su estrecho vínculo con la distinción, no aparece con firmeza en el horizonte de los estudios recientes sobre la formación de los profesores.

Nuevamente, por *obra* nos referimos al producto final, a la cosa hecha, producida. Y entonces surgen de inmediato las preguntas: ¿cuál es la obra de un enseñante?: ¿la enseñanza?, ¿el aprendizaje? La hipótesis tentativa indica que sabemos que la formación *ha sido exitosa* (Subrayemos el tiempo verbal) a través de las obras. A través de ellas, valoramos a los enseñantes, su formación y sus enseñanzas. Pero podríamos preguntarlo de otro modo: ¿qué produce un enseñante cuando su tarea es exitosa?

Sabemos que, a pesar de su evidente cercanía, la obra no es exactamente el desempeño, en tanto que *desempeño* no describe necesariamente un estado final, una habilitación, una autorización o *pose*, un *ahora sí* sino el cumplimiento de una labor, el ejercicio, la ejecución, el trabajo, la dedicación. Se puede evaluar el desempeño sin otorgar relevancia a la obra. Un desempeño modoesto no nos permite leer con tanta eficacia el suceso de una formación, como sí

lo hace una obra fallida. Probablemente, podemos afirmar que la eficacia de una formación se visualiza si sumamos *desempeño a la obra*. De nuevo, el procedimiento y el producto. Veamos algunos ejemplos.

Es probando el pan como sabemos de la eficacia del trabajo sobre el trigo; es al cruzar el puente y atravesar su consistencia como advertimos el acierto en el cálculo; es al dar con la fórmula matemática como accedemos a un remoto, pero eficaz, pasado escolar de *tablas y regla de tres simple*. Tanto como sabemos que un mecánico es un buen mecánico si nuestro auto, averiado, luego funciona; como sabemos que un atleta es el mejor si cruza primero la meta; como sabemos que Borges es Borges cuando ese verso nos toca *físicamente*, como la cercanía del mar. Claro que hay excepciones. Pero ¿cómo sabemos si un maestro es un buen maestro? ¿Cómo, si la suma y la resta fueron efectivamente enseñadas? ¿Sabemos eso sólo si un niño/alumno/estudiante es capaz de sumar y restar?

Por supuesto que aquí la obra no es la buena obra, sino el producto de un recorrido exitoso. El éxito no está atado ni al bien ni al mal. Se puede cruzar la meta en primer lugar, construir el mejor de los puentes, ser parte del equipo Ferrari, escribir los versos más precisos, y ser cruel o ruin. O se puede ser bondadoso e incapaz de enseñar la tabla del dos. Por supuesto que, además, existe lo imponderable, el azar, lo eventual, la contingencia y lo incalculable. La enseñanza tiene su *Titanic*. Sin embargo, tampoco resultará beneficioso abandonar la obra en la formación de futuros enseñantes.

En un mundo como el artesanal, generalmente idealizado, la señal inconfundible de que las cosas marchan bien en materia de formación, es (¿o era?) la obra. En un mundo de hombres libres que practican las *artes liberales*, el instrumento es el libro y la palabra; y el objetivo pedagógico principal es formatar las mentes. Las cosas marchan bien si pueden explicarse, decirse, presentarse con claridad.

Buena parte de la historia de la pedagogía ve repetirse, mediante distintas denominaciones, tñfulcas bien conocidas: *trivium* y *quadrivium* frente a *adestramiento práctico*. Artes liberales frente a artes mecánicas; instrucción intelectual frente a instrucción profesional; la escuela de gramática frente al taller artesanal; inducción frente a deducción; escuela frente a lugar de trabajo; aprender haciendo frente a aprender escuchando; la lección frente a la práctica; Dewey frente a Taylor (Santoni Rugiu, óp. cit.: 101). Nos interesa detenernos brevemente en el momento en que unos y otros precisan la sanción, la habilitación, el pase —sin perder de vista que, en la actualidad, *la distancia* entre unos y otros *se encuentra atenuada*—.

Recuerda Santoni Rugiu, a propósito de los maestros artesanos medievales (factores principales que, en sus talleres, desplegaron aquella famosa y añorada

dupla maestro-aprendiz), que sólo conseguían el *magisterio* —entendido como título o grado— los mejores o más afortunados (incluyendo en la *fortuna* también el dinero de que disponía la familia del aprendiz), después de un largo tirocinio (aprendizaje) y repetidas eliminatorias (ibíd.: 130). Amplifiquemos los términos: *tirocinio*, *eliminartorias*, *lo mejor*. Arduo y extenso aprendizaje, título final. Es importante destacar que del recorrido —entre cuatro y siete u ocho años—, previo pago de impuestos, emerge un maestro artesano matriculado. Pero no está todo dicho; es un paso más el que sanciona la maestría: la preparación de una *obra maestra*. Si el arte es menor, la obra se pospone, pero se requieren *pruebas de habilidades en las operaciones elementales*.

Otro tanto ocurre en lo concerniente a aquellos oficios que se desarrollaban fuera de los talleres (como el de los médicos, los juristas y los especialistas), pero que también eran sometidos a distintos exámenes rigurosos, exposiciones permanentes a comisiones de cónsules y notables. Salvo excepción —el título de maestro se podía y se puede comprar—, no se era maestro sin examen, sin obra.

En cierto momento, la obra es expulsada o sometida al imperio del proceso. Importa menos el resultado final que el camino que conduce a él. Importa más el trayecto que la meta. Sumado a ello, se pone en entredicho la idea de distinción. Importa más que todos lleguen (si es posible, juntos) a que lo hagan unos pocos. Es el verso conocido de León Felipe: "Voy con las riendas tensas y refrenando el vuelo porque lo que importa no es llegar solo ni pronto, sino todos juntos y a tiempo". La *distinción* pasa a ocupar el terreno del mal y del desprecio. La meritocracia, junto al cuadro de honor y de las recompensas, es arrojada al baúl de los autoritarismos de turno.

Probablemente, si bien nadie quiere un mundo educativo regulado por el éxito y la competencia —cuesta entender que el término que más se usa para explicar qué cosa es enseñar no sea examinado en su dimensión ganancial—, un ser competente (y todos, en cierta forma, lo somos) sabe que está en carrera y que debe ganar. Es decir que formar competencias es formar competentes y no, pseudoanarquistas soñadores que rechazan el duelo, la disputa, la justa varonil, el espíritu agonístico o la supervivencia de los más aptos, los mejores, los más fuertes. O al menos, nadie lo quiere a la luz del día.

Pero este deseo se choca con todas las formas posibles e imaginables de la diferencia. Richard Sennett (2003) ha mostrado la incoherencia de superponer talento y distinción con desprecio, sorteando el valor radical del reconocimiento. Podemos decirlo así: hay en el mérito una posibilidad cierta de reconocimiento. Recientemente, en su visita a la Argentina, Philippe Meirieu dio cuenta de esta paradoja. En el caso deportivo escolar (donde el desprecio es más des-

fachatao), es común encontrar dosis importantes de aprecio y reconocimiento de los poco aptos para la práctica deportiva. Resumiendo, se puede ser feliz jugando mal, jugando poco o sin jugar, pero formando *parte de*.

Otro tanto ocurre con la distinción. Un ejemplo trivial puede iluminar este tema. La militancia de izquierda universitaria tiene sus líderes. Los criterios con los que se los elige (mal que les pese a los igualitaristas) son oscuros, pero no imposibles de reunir. En casi todos los casos, se trata de buenos oradores, capaces de movilizar a las masas. Un líder se distingue por su prosa, su verba, su claridad. No hay líderes afásicos o tartamudos.

Peter Sloterdijk dice sin tapujos que “hay un malestar en el poder de elección, y pronto constituirá una opción a favor de la inocencia el hecho de que los hombres se rehúsen explícitamente a ejercitar el poder de selección que han alcanzado de modo fáctico” (2003: 70). Fernando Savater comenta el trabajo de Sloterdijk y destaca una de sus provocaciones: “Es una venganza de la historia en nosotros, los igualitaristas, que también tengamos que vérmolos con la obligación de distinguir”. Savater, que piensa sin demasiado temor, señala el quid de la cuestión. No se puede enseñar sin valorar “pero nadie se arriesga a valorar de verdad —ni siquiera, a dejar claro que existen diferentes grados en lo estimable y no sólo privilegios o prejuicios—, y por tanto es improbable que nadie se comprometa demasiado a educar” (2002).

Sin valorar y sin revalidas, cómo sabemos si los maestros son buenos maestros? La escuela no es escuela sin obras, sin distinción y sin mérito, porque la enseñanza misma tiene lugar en el interior de un oficio. No hay oficio sin obra, sin menester y sin misterio. Probablemente, la educación masiva no sea sin exámenes, sin pruebas o sin jerarquías. Otra cuestión bien distinta es el derrotero que sitúa al éxito como imperativo y meta educativa. No se trata de arrojar al mundo de los residuos al que no llega primero a la meta.

Los oficios docentes

Hacia una pedagogía de la formación

Entonces, cómo se forma a quien se inicia en la docencia? ¿Qué tipo de guías para la acción es posible repartir entre los maestros inminentes? ¿Qué instrucciones prácticas se pueden poner a disposición? Si ningún comienzo es fácil, tampoco lo es dar con las claves para la formación de los debutantes.

En los países con mayor rendimiento educativo, los mecanismos más utilizados para apoyar y fortalecer el trabajo de los docentes son: “la construcción de habilidades prácticas durante la formación inicial y la primera etapa de ejerci-

cio profesional, la dotación de tutores que acompañen a los novales y la promoción de instancias para que los docentes aprendan entre ellos” (PREAL, 2007; el destacado es nuestro).

Las consideraciones expuestas, sostenidas y acordadas internacionalmente presentan una serie de asociaciones para considerar. Más allá de la fuerza o la determinación que puede atribuirseles, establecen una relación entre el rendimiento educativo y las características del trabajo docente. A su vez, este último pareciera verse favorecido si la formación inicial y los primeros desempeños tuvieran una fisonomía particular. Acordando con estos planteos, sostenemos que es necesario avanzar sobre el desarrollo de una pedagogía específica, tanto de la formación docente inicial como de la etapa de iniciación profesional, entendiendo las instancias formativas no sólo como espacios pertinentes para difundir los cambios educativos, sino como ámbitos definidos conforme a las necesidades emergentes de los nuevos procesos de trabajo y de las nuevas y complejas condiciones escolares en que la enseñanza se ejerce. Específicamente, nos preocupa saber en qué condiciones formativas lograremos o nos acercaremos a la construcción de las *habilidades prácticas*.

Asumiendo el desafío propuesto, avanzaremos en la perspectiva de oficio que venimos trabajando. Partimos de pensar la pedagogía de la formación docente como una preparación específica para un trabajo particular que distingue al maestro o profesor del que no lo es. Entendemos la enseñanza como el acto complejo de transmitir de manera intencional, metódica y sistemática fragmentos de mundo a las nuevas generaciones, y consideramos que es posible contribuir al diseño de una pedagogía de este tipo colocando la enseñanza y el oficio en el centro de la reflexión. Porque, ¿dónde, sino en el interior mismo de la reflexión y la práctica que supone el ejercicio de los oficios, es posible apropiarse de las claves para la formación?

a. El oficio constituye el centro que aglutina y da sentido al proceso formativo

En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Hay formadores y sujetos en formación sustentados por un programa institucional con valores e identidades jerarquizadas. Más allá de las distintas temáticas y procedimientos utilizados para *transmitir la transmisión*, hay una unidad que puede brindar cohesión a todo el proceso formativo. Se trata de la *práctica de enseñar*. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante toda la formación. Desde esta perspectiva, y tal como lo venimos sosteniendo en distintos trabajos, el oficio docente no tendría que ser una preocupación exclusiva de determinados profesores o determinados espacios

curriculares. Por el contrario, debería constituirse en el eje articulador de los diversos contenidos desarrollados durante la formación; es decir, no después, sino en el inicio. Algo similar plantea Flavia Terigi (2004) al proponer considerar la enseñanza como un problema político, esto es, politizar la enseñanza y dejar de entenderla solamente como un problema didáctico o instrumental.

La búsqueda de un sentido *aglutinador* del proceso formativo tiene sentido en tanto la experiencia laboral presenta situaciones variadas y complejas, que no suelen responder a parcelas del conocimiento o a técnicas en particular. A menudo, los docentes recién graduados sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar el desafío. Como dijimos, si bien hay una angustia o desconcierto inicial, que es inevitable en cualquier campo ocupacional, reconozcemos que los docentes tendrían más chance de operar sobre situaciones complejas y enseñar (es decir, ejercer su oficio), si *gente con oficio* o preocupada por él los prepara para ello. Preparar para el oficio docente es, entre otras cosas, reducir la distancia entre el contenido de la transmisión y la forma de efectivizarla. Enseñar el oficio es practicarlo. Y practicarlo mucho. En este sentido, los resultados o *buenos* resultados se pueden relacionar con prácticas sostenidas y coherentes con lo que se intenta transmitir.

b. La enseñanza del oficio debe dar la espalda a los métodos escolares

La afirmación puede sonar un tanto *disruptiva* al referirnos a la formación de docentes. De todos modos, no es menos importante, ya que escolarizar la formación suele ser la manera predominante. Claro que la propuesta formativa debe estar orientada hacia lo que sucede en la escuela. Debe tomar sus problemáticas, basarse en situaciones reales, en casos, etcétera. Nunca será suficiente señalar la poca relevancia de propuestas que ignoran el nivel de actuación de los docentes, ignorancia que se hace notoria y se padece, fundamentalmente, en los comienzos de la profesión. Pero lo que sí tiene que ser diferente es el modo *escolarizado* con el que muchas veces se forma, producto de tradiciones precedentes y de formatos organizacionales presentes.

Es preciso distinguir entre el contenido u objeto de la formación, que es la escuela, de las estrategias, métodos y ambientes escolares cuando no se está educando niños, sino formando adultos que serán o son sus docentes. La dinámica del acercamiento y distanciamiento ilustra la distinción aludida. La formación tendría que desarrollarse muy cerca de los temas, los problemas y las situaciones escolares, pero tendría también que poder distanciarse y propiciar espacios de reflexión y prácticas alternativas, lo cual permitiría discutir, analizar y problematizar a la misma escuela. No toda práctica que reduce es oro. Es esta

una manera de impedir la vigencia de estereotipos y la naturalización de rutinas, muchas veces, experimentadas durante la propia biografía escolar que una formación *escolarizada* no haría más que reforzar, además de desalentar a adultos que aspiran a ser docentes. La reflexión sistemática objetivada puede, en cambio, capitalizar la experiencia y transformarla en saber disponible y susceptible de ser utilizado en distintas circunstancias.

c. El oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación

Si bien no trabajamos en laboratorios, la prueba, el ensayo, la experimentación en situaciones reales o simuladas tiene un alto componente formador en la enseñanza. Esta actividad, como vimos, remite a la experimentación, en tanto consiste en probar distintas maneras de ofrecer el mundo y ser puesto a prueba.

Los proyectos se cuidan, las acciones se planifican, se toman decisiones, pero todo ello se re-dimensiona, se complejiza o acomoda, en función de una situación determinada. A su vez, las distintas teorías y procedimientos son validados en las escuelas o en las aulas. Durante todo este proceso, de tanteo y experimentación, se aprende; los docentes aprenden probando, experimentando y producen distintos saberes en ese quehacer, que no siempre logran el estatus merecido.

El aprendizaje por ensayo y error suele acontecer solitariamente en los inicios de la profesión. Entonces la prueba ocurre en el desconcierto y con la apelación de lo que se recuerda de la propia experiencia escolar o, a lo sumo, pidiendo algún material al maestro generoso. La posibilidad de hacer algo propio, la propia obra, y la potencialidad de la prueba que ese procedimiento implica se vería favorecida si, en los primeros años de trabajo, tuviera lugar el acompañamiento de docentes formadores durante todo el proceso de producción, y llegar incluso hasta los resultados o a la constatación final de lo que se produjo. Pero se trata de un acompañamiento deseado que se anula a sí mismo lentamente, en el instante en que el experimento es bien sucedido. ¿O no es un objetivo de toda formación (y tal vez, de todo intercambio con fines educativos) dejar que el otro, al fin, se marche? De nuevo, señalamos la relación entre el procedimiento y los resultados como partes integrantes del oficio.

Asimismo, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza diversificados en las aulas con los docentes que se están formando. Es decir, que los propios formadores propicien y pongan a prueba distintas maneras de hacerlo con aquellos que se están formando. Porque probar es ensayar; y ensayar es, en cierto modo, *reconocer algo antes de usarlo*. Sin temor. Esos espacios tienen un alto potencial formador y transformador si se convierten en ámbitos de experimentación y de puestas a prueba de experien-

cias pedagógicas diversas. De lo contrario, si constituyen *más de lo mismo*, sólo servirán para confirmar y reforzar lo que se experimentó desde la posición de alumno. Entre un alumno al que se hace probar en gotas un poco del oficio y un colega experimentado con quien se experimenta un oficio, existe una distancia considerable.

d. Enfatizar y destinar mucho tiempo a ejercicios, consejos, manos tendidas en ayuda, explicaciones orientadas, ¿no son acaso y, en sentido estricto, enseñanzas?

Durante el proceso formativo y también en los primeros desempeños docentes, se requiere práctica y ejercitación de lo aprendido y de lo que se va aprendiendo: practicar cómo hacerlo, cómo enseñar, en diferentes situaciones en las que se puedan idear estrategias, y reflexionar sobre lo que se produce a partir de ellas. En estas escenas, cobra protagonismo el consejo, la ayuda de los que tienen algo para aportar basado en lo que saben, en lo que hicieron y en lo que están haciendo.

No se trata de dictaminar exactamente cómo se debe hacer, ni pasar carpetas para que otros copien, ni reducir al otro a un espectador más o menos físgón, sino de poner a disposición aquello que se probó (lo que se probó es lo que se sabe, ¿no?). Una pregunta básica que suele rondar todo proceso formativo es la siguiente: “¿Probaste?”, interrogante lanzado a rodar casi como una invitación, un convite mejor que puede, a su vez, resultar inspirador en la producción de la obra propia, en una determinada situación. El consejo, decía Benjamin (1998), no es tanto la respuesta a una cuestión determinada como una propuesta. Es este el sentido de los consejos, las indicaciones prácticas, los aleccionamientos para la acción. Ayudan a que otros enseñen. Suelen estar basados en esas *fórmulas misteriosas* que, construidas y probadas en el tiempo, resultaron y tienen la intención de perdurar. Porque conservan en el presente algún sentido que promueve su permanencia y, por lo tanto, la continuidad de lo que resultó.

Pero el que ayuda y aconseja tiene que estar allí, en el momento preciso y oportuno, disponible y dispuesto a acompañar y a retroalimentar el proceso formativo de quienes lo están protagonizando, sean futuros docentes o docentes en ejercicio. Es quien está dentro y que, sin embargo, puede distanciarse para brindar explicaciones orientadas y realizar señalamientos oportunos. No tapa ni asfixia. Es el formador que se ofrece como guía e inspiración. Experto probador, aconseja, ayuda, guía, explica y también aporta o pone a disposición los saberes o *trucos* relacionados con la resolución de los problemas que se presentan.

e. Para formar de modo eficaz, basta con que uno lleve adelante su oficio y muestre cómo lo hace

Es preciso añadir en ese aspecto una importante salvedad para no caer en la tampa del modelo *modélico* tradicional ni tampoco, en sobredimensionar lo *ejemplar*. El mostrar cómo se hace tiene sentido siempre que el *modelo* muestre o cuente cómo lo ha hecho, sin tratar de imponer o imponerse como la manera acabada que indica en qué o en quién tiene que convertirse el que se está formando o está empezando. El ejemplo requiere un espectador atento, pero también una práctica difícil, como es la comparación. El ejemplo *indica* un camino para seguir, pero puede en ocasiones erguirse en plan moralizador. Se señala el sitio o el recorrido mediante el cual se accede al bien, o se señala la magnitud del mal. En cambio, el elogio de la muestra—tenemos mucho para aprender aún del modo en que los artistas tratan la muestra, la exposición y la obra—no está puesto en la norma ideal de un oficio, sino en la actividad de los individuos y en su formación. Más ejercicio que sermón. En este proceso, cada uno irá tomando confianza en sí mismo, reconociendo la relevancia de lo que hacen quienes también se presentan como sujetos formados y en formación, antes que como obras acabadas para copiar o imitar.

Como hemos planteado, hay quienes consiguen hacerlo y hacerlo bien, y estos sujetos reconocidos y nombrados como *experimentados* suelen aparecer como portadores de saberes específicos y secretos, por oposición a los novatos. Desde sus orígenes, la formación docente utilizó la pedagogía del modelo, pero basada en la norma ideal (de docentes, de clases, de instituciones) lo cual, antes que ayudar y habilitar para la producción de la obra propia, muchas veces, inhibe tanto la acción como la misma formación.

Sería interesante contar con docentes experimentados que pudiesen mostrar, aconsejar y acompañar, durante todo el proceso creativo/productivo, a quienes se están formando o están empezando a enseñar. Aquellos no sólo pueden aportar una solución técnica sino que, además, pueden contribuir a crear las *fórmulas* (las claves) necesarias para enseñar.

Los más fogueados tienen que estar a mano de los novatos, de aquellos que muchas veces padecen más crudamente el impacto o el *shock* de la práctica laboral y que, como vimos, tratarán de sortearlo como pueden y en soledad. Pero el acompañamiento tendría que basarse en una relación de *igualdad* que sólo se vuelve desigual en torno a la cantidad de cosas probadas y errores cometidos; relación de paridad, de colega a colega y entre adultos que siguen aprendiendo y tratan de comprender la situación con el fin de delinear la mejor solución en las complejas situaciones que el oficio hoy plantea. De nuevo, hay

que evitar caer en la trampa escolar que asimila al sujeto en formación con el niño. No es tomar del brazo al debutante, decirle "Párese acá, manténgase callado y observe", sino "¡Pruebel, haga conmigo".

f. Así y todo, la pedagogía del oficio es también una socialización en competencias, capacidades y disciplinas, que parecen importantes para enseñar

Dadas las características de la práctica docente, tanto los aprendizajes más formados como los menos parecen necesarios para aprender a enseñar. Saber enseñar es saber hacerlo y, para poder hacerlo, como dijimos, hay que ensayar, ejercitar, probar. Pero no se trata de probar de la nada o porque sí. Además de las consideraciones expuestas sobre el acompañamiento y la disponibilidad del saber, debemos añadir que, para que la práctica resulte, hay que otorgarle una *apoyatura específica*, sobre la que será posible sostenerse. Ciertos autores denominan *competencias* a aquellas capacidades de movilizar varios y distintos recursos cognitivos para enfrentar y resolver situaciones de enseñanza⁶. En un estudio reciente⁷, hemos preferido denominarlas *capacidades básicas* de los maestros (por estar referidas a quienes se dedican a enseñar en el nivel primario). Sin pretender agotar todo lo que un docente debería ser capaz de hacer, las caracterizamos como *capacidades para la acción* y las definimos como *un repertorio instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar*. Se trata de estar preparado para sortear los obstáculos recurrentes, aquellos que con éxito han superado los experimentados probadores que definen lo propio de un oficio.

El conocimiento disciplinar o multidisciplinar tiene, asimismo, un valor de suma importancia para la formación. Nadie puede enseñar lo que no conoce; y si enseñar es dar a conocer el mundo, el docente tiene que poder recuperar y re-significar formas abiertas de ver el mundo. Esta preparación incluye, asimismo, los conocimientos pedagógicos. Respecto al conocer, y a las disciplinas en general, podemos decir que es importante posibilitar el acceso tanto a los contenidos específicos y a la información como a los modos de pensamiento y producción propios del conocimiento científico, evitando el dogmatismo y la cosificación a los que suele someterlos el conocimiento escolar. En este aspecto, es relevante considerar el perfil de los mismos formadores. Dadas las caracte-

terísticas de nuestro sistema de educación superior, muchas veces quienes forman docentes no están socializados en las formas académicas que suponen, además de la transmisión, la producción y transferencia de los conocimientos. No siempre se dispone, a la hora señalada, de *los indispensables*: una historia de la cultura, una del arte y una de las ciencias. No siempre se tiene en mente la conveniencia de disponer de una cierta idea de excelencia en el horizonte de toda formación.

g. Uno se forma al ser parte de un grupo de colegas que trabajan

Reconociendo las distintas dimensiones puestas en juego en el oficio de enseñar y en las condiciones escolares en las que actualmente acontece, es prudente recordar que este tipo de actividad no está en crisis, sino que esa fisonomía define hoy su identidad. En este sentido, y para sortear el peso de la situación y la impotencia que se manifiesta cuando se intenta sobrellevar la tarea en soledad, el trabajar con otros (en equipo) puede resultar mucho más que un simple marco para la organización laboral. Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la individualización exacerbada de la acción. En la medida en que se supera el plano meramente individual y pueden reconocerse temas y problemas comunes, las explicaciones, las discusiones, los acuerdos y el hallazgo de soluciones compartidas tranquilizan y renuevan el sentido de la actividad.

Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una manera de formar profesionales, que luego favorecerá el ejercicio profesional. Esta modalidad no sólo alienta la participación por sí misma, sino que proporciona una sensación de objetividad en el propio trabajo. Atenúa las representaciones demasiado heroicas, aumenta el oficio y protege del desgaste. En este caso, el desafío es otorgarle a la práctica de la enseñanza un estatuto público, una dimensión relevante de la vida cívica, más allá de las dificultades personales en el ejercicio profesional. Un objetivo común, una decisión compartida, objetiva, que da seguridad y tranquilidad. Un *nosotros*, los prestos a iniciarse en el mundo de la enseñanza sistematizada, que le dan sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerdan que no estamos solos.

⁶ Por ejemplo, Philippe Perrenoud (2006).

⁷ Silvina Feeney y Daniel Feldman (coords.), (2007): *Evaluación del Currículum de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario y Capacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, CGBA, Dirección General de Educación Superior (DCESUP).

Últimas reflexiones

Ni la formación inicial ni los primeros acompañamientos a docentes que se están incorporando a trabajar podrán aportar todas las respuestas para un desempeño eficaz. Es cierto. Como ya sostuvimos, el comienzo tiene sus particularidades: genera angustias, dudas e incertidumbres en todas las actividades.

Pensamos que la formación docente inicial y el acompañamiento durante los primeros desempeños puede colocar a los docentes en mejores condiciones para enseñar, si durante su desarrollo, se combina la incorporación de lo que pasa en la escuela y el trabajo para el que se está formando, con la reflexión y el estudio sobre lo que se está probando. No de manera ideal, sino en la construcción que se realiza día a día en la institución escolar, con oficio. Desde esta perspectiva, cobran sentido los rasgos atribuidos a la formación pedagógica de los docentes. No se pretende que, a partir de esta pedagogía, se obtengan las respuestas para todo lo que va a acontecer. Sí, que se favorezcan procesos formativos y de acompañamiento que brinden los gajes del oficio, es decir, prenda o señales de que se está preparado para aceptar el reto de enseñar.

CAPÍTULO 6

Enseñanzas y algo más

Andrea Alliaud y Estanislao Antelo

Más allá de la enseñanza

Dicen las malas lenguas educativas que tuvo que haber un tiempo en el que enseñar era cosa sencilla. Bastaba apropiarse de un saber, tener vocación y deseo de repartirlo. Pero eso es hoy pura leyenda. ¿Quién enseña bien? ¿Cómo sabemos si una enseñanza llega a destino? ¿Cómo sabemos si la transmisión se produce? ¿Cuál es la clave? Esas son las preguntas que desvelan a maestros, profesores y pedagogos de todas las estirpes, procedencias y especialidades.

Disponemos de un repertorio medianamente actualizado de respuestas. Muchas de ellas, incluso, ya no funcionan como respuestas, sino como condiciones indispensables para que la enseñanza tenga éxito. Son los sine qua non, que no pueden faltar, los *si y sólo si* de la práctica de la enseñanza. Los agrupamos en tres conjuntos de problemas. Vamos a describirlos y analizarlos brevemente sin olvidar que son actuales, tan actuales como otras perspectivas que ponen en entredicho la pertinencia y el valor de esas respuestas, supuestamente ineludibles.

Contextos y destinatarios

Desde hace un tiempo, hemos comenzado a repetir que una enseñanza que se precie de tal debe adecuarse al contexto y a las características particulares de los destinatarios. El contexto determina la enseñanza. No es lo mismo enseñar en un centro urbano densamente poblado que en una escuela rural. No es lo mismo enseñar en una escuela situada en un barrio cerrado de clase alta, que en una escuela pobre de los suburbios. No es lo mismo enseñar en el 2001 que en el 2008. No es lo mismo enseñar a chicos con estas familias que con otras. *Contexto* puede querer referirse al medio socioeconómico, al espacio geográfico o al terreno, que puede ser un barrio, una villa o una zona, pero también, puede aludir a

las particularidades de la época o de una población, a la diversidad cultural, étnica, sexual, etcétera.

Sin embargo, es evidente que el contexto del que tanto se habla en el campo educativo, y que por momentos tiñe todo lo que toca, es adverso o pobre. Contextos, muchas veces, entendido como obstáculo. Es visible en el caso de la zona, que siempre es desfavorable. Nadie habla del contexto cuando este es una fiesta.

O si se hace algo por el estilo, es para repetir la vieja estrategia de quien se afirma sólo en el rechazo.

Es difícil objetar el sentido de esas preocupaciones. Básicamente, porque la predominancia del contexto remite, en general, al presente. No tiene mucho sentido oponerse al presente, que es lo que hay; a menos que se introduzcan preguntas del tipo: "¿Existe algo en la enseñanza que pueda ir más allá de los contextos y situaciones particulares, más allá del presente y sus actores?".

Analicemos un poco más de cerca la cuestión. Como hemos planteado, el determinismo contextual es bifronte: conocer el lugar y las características peculiares de los destinatarios que lo habitan. Esas son las competencias que precisa quien aspire a trabajar en las instituciones educativas del siglo XXI. ¿Cómo se obtiene ese tipo particular de conocimiento? De dos maneras: *estando* y *capacitándose*.

Estando significa recorrer, permanecer, estar cerca de la realidad o de la práctica. Las expresiones son elocuentes: embarrarse, caminar el terreno, conocer la cancha, darse un baño de realidad, ensuciarse con tiza¹. Conoce quien está siempre cerca, hace mucho tiempo, en cualquier circunstancia. Desconoce el que está lejos. Es la versión del dudo, conocedor, idóneo. Sabe por baqueano y no, por graduación.

Capacitándose significa entrenarse de manera más o menos sistemática en el arte de conocer el contexto. Para eso, se crean universidades y cátedras, se arman paneles y seminarios, florecen especialistas para cada contexto. Los saberes prioritarios combinan versiones de una sociología crítica con etnografías también críticas o en *situación*. La pregunta por el lugar, por el "dónde estoy cuando enseño", amplificada, remite a un saber sobre la condición social de la población. Se fundan posgrados y revistas para tal fin. Se inauguran en las universi-

des equipos de investigación, simposios y especializaciones que consideran como objeto el contexto.

Compartamos algunos ejemplos de quienes dicen conocer el contexto: "En general, todas las escuelas están dentro de un barrio, pero cuando son de clase media no decimos 'dentro' o 'fuera' porque es homogéneo, no existen límites tan claros que marquen el territorio. Cuando es un barrio pobre, sí" (Antelo, 2006: 14).

Una directora afirma: "La primera decisión que tenés que tener tomada para bajar acá es tu relación con el sector social al que los chicos pertenecen" (ibid.: 93).

Leamos lo que dice una maestra que se queja de sus colegas: "Cada docente elige los contenidos del Diseño Curricular Jurisdiccional, sin adaptarlo al contexto social de los alumnos de la localidad" (Fosch, 2003).

Hasta aquí, el conocimiento del contexto, analicemos ahora a los destinatarios. Conocer al destinatario implica también un "saber quiénes son esos pibes".

La expresión común es la siguiente: "Lo sé, no me lo contaron. Los tengo frente a mí, todos los días". Se trata de un saber relacional fundado en la experiencia que se enriquece cuando acude a la psicología. Como afirmamos en nuestro artículo sobre la relación entre la enseñanza y la asistencia, la pregunta por el *otro de la enseñanza* cae en el territorio de la (psico)pedagogía con sus virtudes y defectos². También la academia saca su partido. Al igual que con el contexto, florecen las ofertas de capacitación. El monopolio es de la oferta adaptada a múltiples necesidades que siempre parecen ser especiales. Se afirma que ningún niño es igual a otro; y se deriva de esa sentencia, que la enseñanza no tiene chance si no conoce, particularmente, a cada uno de los destinatarios. El conocimiento del otro precisa instrumentos y una predisposición a la cercanía. Es ahí, en el nudo entre el desnudo cara a cara sistemático con los chicos y las dosis adecuadas de psicologías, donde parece estar la clave. "Si no sé quién sos, no te puedo enseñar eficazmente".

Leamos algunos ejemplos de quienes conocen al destinatario:

A nadie se le ocurre que un ingeniero se ponga al frente de un grupo de chicos de jardín de infantes, sin embargo nos suele ocurrir que un ingeniero toma horas como profesor, sabe mucho de matemáticas, pero no sabe lo que es un adolescente y no puede con el grupo (Antelo, 2006: 16).

¹ Un maestro sin demasiado júbilo sintetiza el asunto al juzgar a un funcionario: "Lo de siempre: un bol... que juntó títulos y, en su vida, se ensució de tiza. Estos son los teóricos de la educación que, desde los años setenta, vienen *jodiendo* a la educación hasta que la demolicion. Lo dice un maestro con 46 años de tiza sobre los hombros y a punto de jubilarse". Se trata de un texto en la sección "Urgente 24", del diario digital *El Porvenir*, consultado el día 27 de febrero de 2008. Véase un texto breve y reciente que interroga esa jactancia en Estanislao Antelo: "No tienen ni idea o cómo promover lo que no se practica", *Suplemento Educación*, diario *La Capital* (Rosario), 2008.

² Compárese con el capítulo 7 "Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado".

Entre los referentes de su familia y el barrio, seguramente tendrían cosas valiosas, pero no olvidemos que se trata de un contexto muy traumático del cual ellos quieren salir. Los chicos viven esa contradicción. El otro día, escuché a un pibe decir “Yo soy del bajo y me la banco” y, al rato, decía que quería salir y no vivir una vida como la del hermano. Hay muchos ejemplos de adultos valiosos a su alrededor, pero todos viven en una situación de fracaso generacional del sector social (ibid.: 23).

Hasta aquí, la descripción de estas nuevas prescripciones/obligaciones (lo acaso no han terminado por transformarse en obligatorias?) para que una enseñanza tenga suceso.

Sin embargo, citamos algunos problemas que podemos encontrar en tanto afán contextual. Uno de ellos comienza cuando los anunciadores contextualistas dicen con voz grave: “No, pero aquí tenemos una situación donde los chicos no comen”. Los psico-conocedores de pibes y familias afirman: “Los jóvenes fuman Paco, las familias se desentenden, los padres no ayudan, hay chicos desatentos, la violencia está en aumento, los chicos ya no vienen como antes”; y los especialistas, ni lerdos ni perezosos, aman una capacitación que está obligada a incluir entre sus prioridades algunos rasgos emergentes de las nuevas configuraciones del mundo contemporáneo.

Unos y otros cumplen a la perfección la función de esclarecimiento e ilustración. Por ejemplo, cuando aseveran: “Las familias no son lo que eran. Ahora son ensambadas”, la tentación es responder: “Gracias por avisarnos. No sabemos”.

Como traductores eficaces, la tropa capacitadora reclutada supone transmutar el *pathos* escolar contemporáneo en *jerga* descriptiva. Demos algunos ejemplos de cursos que se ofrecen bajo el rubro “Capacitación: Escuela y diversidad”, “Una mirada ética y estética al jardín de infantes”, “Asistir, cuidar, integrar”, “Danza inclusiva en la escuela”, “¿Chicos difíciles? La escuela y su responsabilidad en el desarrollo emocional de la infancia”, “Siglo XXI: Escuela media en tiempos de fragmentación. Enseñar, cuidar, acompañar”, “Niñez y adolescencia en la sociedad de consumo. Nuevos desafíos para los educadores”, etcétera.

No conocemos el contenido de cada uno de estos cursos, pero sí, el lugar que ocupa el presente, el contexto y las características de los destinatarios en la serie que terminan por armar.

El contexto y la psico- (pedagogía) se interponen entre la enseñanza y los pibes, con el propósito de multiplicar una especie de *querer saber* a priori sobre el resultado de la enseñanza. Tanto es el esfuerzo por querer saber sobre los ingredientes necesarios para que una enseñanza sea exitosa que siempre corremos el

riesgo de abandonar la enseñanza. Tanto es el esfuerzo por hacer que los docentes *prueben* diferentes remedios que olvidamos que no estamos aquí por alguna enfermedad particular, sino por el placer de haber escogido un oficio. “Lo hemos probado todo —o pronto lo haremos— para responder a la angustia de las familias y a la demanda social de educación”, dice Meirieu (2006: 49). ¿Y entonces? El riesgo sigue siendo omitir lo que nos reúne. Por suerte el educador francés lo afirma, lo dice a cada paso, aquí y allá, en cada oportunidad, sin temor:

No hay que olvidar nunca que se trata de la transmisión, por lo tanto, del encuentro con la cultura de los hombres (...). Nuestro error principal —el mío, sin duda, y el de mis colegas— ha sido el de no colocar lo bastante el acto de transmisión en el punto de mira de nuestros esfuerzos (...). No hemos entendido del todo que no podríamos trabajar por los “alumnos” más que con los profesores (ibid.: 48 y 53).

Por otra parte, no debiéramos privarnos de someter a escrutinio la nueva y foránea *perla* educativa, llamada *calidad*. Porque ahora la cuestión parece centrarse en la calidad. Competencias más calidad, como antes eran aprendizajes significativos y expectativas de logro. Pero ¿qué es una educación de calidad? Como han señalado recientemente Narodowski y Báez, “educación de calidad” puede virar rápidamente en satisfacción al cliente en tanto lentamente, día a día, el oficio acrecienta el arte de satisfacer demandas. “La angustia de los educadores ante la ineficacia de sus intervenciones es, básicamente, angustia ante la —ocasional o constante— dificultad por alcanzar un grado de calidad, definida como satisfacción de la demanda y ausencia de conflictos” (2008: 74).

Cuando alguien habla con gravedad de la importancia del contexto, por un lado, recuerda el papel siempre vigente del determinismo en educación y, por el otro, sin proponérselo deliberadamente, termina por convertir la enseñanza en un arte de adecuación a la demanda. Repetir que la enseñanza de calidad es la que se adecua a la demanda aventura, tal vez, la suspensión final de la enseñanza deliberada y sistemática. Porque una enseñanza, como hemos procurado mostrar en cada uno de los capítulos de este libro, es enseñanza más allá de la demanda³. Poner el énfasis en los niños y en los contextos confunde los destinatarios, a la hora de la formación. El desti-

³ En un artículo reciente (Alliaud y Antelo, 2008) llamado “El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes”, aventuramos llamar a este gesto de adecuación pedagógica, *teach on demand*, emulando la novedosa posibilidad de imprimir el número de ejemplares de un determinado libro, que uno desea (*print on demand*). Por otra parte, la omnipresencia de padres demandantes, furiosos o reflexivos, en el interior de las escuelas, confirma en parte nuestra hipótesis.

natario quizá sea otro muy diferente. Como afirma Valeria Llobet, a propósito de la compulsión afectiva y afectuosa que gobierna las acciones de muchos educadores:

Cuando se dice [que] estos niños son carentes de "afecto", ¿se supone que lo que se tiene que "pasar" entre adultos y niños es amor? ¿Y que esto puede ser un imperativo de una política pública? La producción de infancia requiere de amor por añadidura, pero no es un "amor anónimo". El pasaje, lo que se transfiere a los niños, es la inclusión en un universo cultural y social, es el conjunto de las herramientas y los códigos de la cultura y la sociedad en la que han nacido (2005: 253).

Vocación

No existe la enseñanza sin vocación. La fe pedagógica en las bondades del componente vocacional no cede ni un ápice. Por el contrario, se acrecienta, y el tamaño de su esperanza es proporcional a la emergencia de escenarios que ponen en duda la eficacia de la instrucción escolar profesionalizada, a fuerza de mostrar por doquier resultados decepcionantes.

"Sin vocación no se va a ninguna parte", afirman los maestros más viejos. Pero también lo sostienen los jóvenes y novatos. En una investigación reciente (Alliaud, 2004), mostramos cómo las biografías de los maestros debutantes sesgan sus vocabularios y terminan por conformar, en un auténtico modelo para amarr, una versión del docente—basculando entre la buena maestra y la maestra buena—, en la que el componente afectivo-vocacional ocupa un lugar central. Efectivamente, los novatos destacan en sus biografías a aquellos profesores que los supieron amar, comprender y entender. La serie que se le adjunta a la enseñanza es la siguiente: ayuda, afecto, comprensión y contención. En este mismo libro⁴, se plantean algunos de los problemas que contempla esta serie, pero no disponemos de un conjunto exhaustivo de rasgos asociados a la dimensión vocacional examinados con más detalle. Si bien es cierto que la dimensión de *llamado* o *inspiración* que habita en la idea de vocación presupone dosis considerables de renuncia, entrega y sacrificio (en tanto el *llamado* no tolera renuncia y exige plena dedicación), también la vocación supone una *indclinación*, incluso un deseo: el de perseverar en lo que uno quiere y en el esfuerzo que supone llevar ese deseo a buen

puerto. La vocación⁵ no se comprende descalificándola. Analicemos la coexistencia de diversos estados y prácticas en su interior.

Gratificación personal

Los maestros novatos incluyen en su modelo ideal de docente a alguien que siente "gusto, pasión, satisfacción por aquello que hace". La fuente de esos sentimientos suele provenir de la demostración, por parte de los alumnos, de aquello que ellos mismos sembraron: "Me quieren", "Me saludan", "Me cuentan sus problemas" (Alliaud, óp. cit.). Es que enseñar tiene su premio, y es el intercambio que supone un acto pedagógico, por más diferido que sea, el que proporciona placer. Efectivamente, se trata de los placeres de enseñar y de cierto *algo más*, un *je ne sais quoi*, al que ya nos referimos y que está en el núcleo del oficio de enseñar. Meirieu, como hemos visto a lo largo del libro, se esfuerza en mostrar—a contramano de la queja generalizada y gruñona que parece invadir la tierra de los enseñantes— el goce que puede producir la tarea, el deseo de enseñar. Uno la pasa bien aun cuando (o a causa de que) la pase mal⁶.

Trascendencia

La vieja metáfora hortelana que piensa la enseñanza como un cultivo introduce la poderosa idea de que algo del oficio de enseñar trasciende nuestro presente restringido y efímero. Algo de lo que uno siembra como enseñante perdura, o quiere durar, desplazarse, ir más lejos de lo que nosotros mismos, en tanto transeúntes contemporáneos y provisionarios, podemos ir. George Steiner va más lejos al referirse a la vocación de enseñar:

No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros, hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra. Conforme se amplía, la familia compuesta por nuestros antiguos alumnos se asemeja a la ramificación, al verde de un tronco que envejece

⁴ La letra de una canción-himno de los maestros argentinos—«estarán hoy plenamente convencidos de su contenido?— es elocvente. Todo parece estar allí: la cuestión hortelana, la dedicación que es paciencia, el misterio, el milagro y la alfarería. Reproducimos un fragmento: "Con manos sucas de tiza, siembras semillas de letras y crecen abecedarios pacientemente maestra. Yo sé los sueños que sueñas Rosario Vera, tu vocación pide una ronda de blancos delantales frente al misterio del pizarrón. Tu oficio, qué lindo oficio, magia del pueblo en las aulas. Milagro de alfarería sonriosa de la mañana. Palotes, sumas y restas tus armas son, maestría, ganando manans batallas, ganándolas día a día". Rosario Vera, *maestra*, letra de Félix Luna y música de Ariel Ramírez.

⁵ Compárese con el capítulo 3 "Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar".

⁶ Compárese con el capítulo 7 "Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado".

—yo tengo alumnos de los cinco continentes—. Es una satisfacción incompable ser el servidor, el correo de lo esencial, sabiendo perfectamente que muy pocos pueden ser creadores o descubridores de primera categoría. Hasta en el nivel más humilde —el del maestro de escuela—, enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez, conjete el teorema que mantendrá ocupados a los siglos. Una sociedad como la del beneficio desenfrenado, que no honra a sus maestros, es una sociedad fallida (2005: 173).

Entrega

Si la vocación es llamado (“Estoy aquí en la tierra pedagógica porque tengo una función que cumplir”), el llamado puede ser divino o mundano. En su versión laica, es militancia. No puedo renunciar, tengo que ocuparme, estoy obligado por... sigo una causa... La diferencia entre hacerlo por deber y hacerlo por querer es inmensa. La entrega también es renuncia a los placeres y la capacidad de resistir. Sostener, contener. También cierta figura clásica de la psicología, la del que dice “Si no me ocupo yo (de estos chicos), quién se ocupa...”. Podríamos completar el listado de rasgos asociados al componente vocacional con pinceladas de *reconocimiento, gratitud, generosidad, reciprocidad, respeto, confianza*. El cuadro queda así terminado.

Conocimiento, práctica, competencia y experiencia

Suele afirmarse que, para enseñar, no basta con saber. Saber en el sentido de conocer los contenidos para enseñar. Para enseñar, resulta necesario contar con un saber específico referido, precisamente, a la enseñanza. Desde estas posturas, los docentes tendrían que aprender no sólo el contenido, sino las formas, las maneras, los métodos para enseñar más y mejor.

Sin embargo, no siempre fue así. Antes enseñaba quien sabía más que el resto, quien era experto en algo o, simplemente, quien conocía algo. Había quienes lo hacían mejor o peor, y entonces se suponía que saber transmitir, pasar lo que uno sabía a otro, dependía de ciertas cualidades naturales, distribuidas de manera desigual. Estaban los que tenían facilidad, eran los que les salía, tenían una especie de *talento* pedagógico asociado con la naturaleza de cada quien. Tal concepción se vincula con uno de los significados atribuidos a la vocación docente, entendida como una inclinación *natural* hacia una ocupación que adquiere un significado trascendente (en tanto están implicadas las almas de las personas), que aumenta en magnitud cuando se trata de niños.

Con el surgimiento de la pedagogía como *ciencia* de la educación, las formas de enseñar se formalizan. Ya no se trata de apostar a individualidades vocacionales, sino que existe un saber sistemático y escrito en libros y tratados, susceptible de ser transmitido. Con este saber como fundamento, se crean instituciones específicas para la formación de docentes: las Escuelas Normales, cuya función primordial era transmitir la norma. Para educar a muchos, fue necesario sistematizar y regular las condiciones de los procesos de escolarización-inculcación, incluida la formación de los docentes. Formar o transformar la subjetividad, según valores y principios socialmente establecidos, requirió de un trabajo profesional específico y organizado. En un libro de pedagogía de finales del siglo XIX se lee:

La pedagogía comprende la ciencia o la teoría de educar y enseñar, y el arte de aplicar esta teoría a la dirección, ya de un individuo completamente aislado, ya de varios individuos en común. Abraza dos partes: la pedagogía propiamente dicha o la teoría y la práctica de la educación, y la didáctica o el arte de enseñar (Avedaño y Cardenera, 1885: 13).

Aun así, la contradicción entre vocación y formación quedó planteada. En las mismas instituciones formadoras, la vocación para enseñar se consideraba una cualidad que definía el éxito o fracaso de un futuro maestro. La formación docente, desde esta perspectiva, puede mucho, pero no puede formar vocaciones. La inclinación natural para enseñar continúa vigente; y son precisamente los mismos docentes, sobre todo los maestros, quienes apelan a las propias virtudes, a la hora de justificar su opción o predilección hacia la enseñanza. El famoso juego de la maestra, el gusto por los chicos, el alumno que tenía facilidad para explicar a los compañeros son evocaciones que utilizan, frecuentemente, quienes trabajan como docentes para dar cuenta de su *opción* profesional. Una joven maestra de estos tiempos expresa: “Yo no tuve un momento en que dije: podría ser maestra. Yo fui maestra toda mi vida. Cuando estaba en séptimo grado, por ejemplo, les explicaba todo a mis compañeros, y eso me encantaba” (Alliaud, óp. cit.).

Si bien es cierto que la vocación prevaleció, la cuestión metodológica, la didáctica o el arte de enseñar, ocupa para muchos un lugar protagónico en la enseñanza —“(...) en el momento inaugural se configura una imagen ideal de maestro que coloca la vocación y las cualidades morales en el primer lugar, luego el dominio del método y, por último, la sabiduría” (Tenti Fanfani, 1995: 18)—. Philippe Perrenoud (2007), en uno de sus últimos trabajos, afirma contundentemente: “La verdadera competencia del profesor es esencialmente didáctica”. Los jóvenes docentes, como

hemos visto en este mismo libro⁷, consideran que los principales errores que cometen en su tarea cotidiana se deben a su incompetencia didáctica.

Sin negar la sabiduría o el dominio de los conocimientos y preocupado por los buenos resultados del aprendizaje, Philippe Meirieu considera que saber los contenidos disciplinares no da automáticamente las claves de su transmisión. Hay otras cosas que el profesor *debe* hacer con la finalidad de que otros aprendan: debe ayudar a los que aprenden a lidiar con saberes que, a menudo, los sobrepasan y comprometerlos con la tarea.

El saber formalizado acerca de la enseñanza se topa, sin embargo, con algunas objeciones que, sencillamente planteadas, adoptan la forma siguiente: "Hay quien enseña bien sin saber enseñar" y "Hay quien sabe enseñar y no enseña bien". Cuatro respuestas posibles podríamos recuperar en torno a estas cuestiones, tomando como referentes los componentes principales asociados con la tarea de enseñar: *conocimiento, práctica, competencia y experiencia*.

Conocimiento

Para enseñar, hay que estudiar. Así como sin destinatarios, el educador no tiene trabajo, tampoco lo tiene sin un contenido para ser transmitido. Para enseñar Biología, es preciso estudiarla. No se puede no estudiar. Para enseñar Historia, debe estudiarse esta disciplina, y así sucesivamente. "Y sólo eso", añaden algunos ("Aunque eso no es suficiente", retrucan otros). No se puede enseñar lo que no se sabe. Situar en el centro de la tarea la cuestión de la transmisión requiere adjudicarle un lugar central a lo que, en pedagogía, llamamos *contenidos*.

La importancia de los contenidos se manifiesta cada vez que se lanzan al ruedo encuestas sobre el rendimiento académico de lo estudiantes: el 60% de los chicos que asisten a la escuela secundaria se llevan materias. La Argentina ocupa el puesto número 51 (de un total de 57 países) en el ranking de desempeño en ciencias. El país es el que parece fracasar.

En los círculos eruditos, el saber acerca de la enseñanza suele ser despreciado. Los más distinguidos representantes del mundo académico, conferencistas y catedráticos, rara vez, han recibido algún curso formal de capacitación docente. La transformación de los contenidos disciplinares para su *divulgación* (transposición) pareciera jugarles en contra a los conocimientos formalizados. Puede resultar interesante la observación que vincula el deterioro de la enseñanza con el abandono de lo difícil. Así como la dificultad se asocia a los contenidos formalizados de las

distintas disciplinas, la facilidad puede quedar identificada con la enseñanza. Uno de nuestros intelectuales más notorios se refirió recientemente a la "fácil terminología pedagógica". Si enseñar es *fácil*, qué sentido tendría entonces aprender normas y principios pedagógicos.

Una postura un poco menos pretenciosa indica que la necesidad de conocimiento acerca de cómo organizarlo para ser enseñado se muestra directamente proporcional a la distancia existente entre el docente y los alumnos: "Cuando los docentes trabajan con alumnos que son muy similares a ellos, hay pocas cosas que aprender sobre la enseñanza", afirma Philip Jackson (2002: 48). Ello equivale a decir que la formación pedagógica se torna ineludible para quienes van a enseñar en los niveles primario y medio, y es menos necesaria para quienes se desempeñan como docentes en los niveles superiores. ¿Qué pesa más en un concurso docente de nivel superior: el título docente o la trayectoria académica basada en publicaciones, conferencias y trabajos de investigación?

Práctica

La enseñanza sólo puede aprenderse en la práctica. "Siento que, en realidad, me da muchos más elementos mi propia práctica, mi propia acción docente que mi formación", afirma una joven maestra. Y no es la única. Más allá de las condiciones en las que acontezca, la formación práctica en la práctica resulta del todo valorada por maestros y profesores. El sólo hecho de estar allí y tener que afrontar los problemas que se presentan parece aportar un causal de saber que resulta potente para enseñar. Asimismo, numerosos trabajos de investigación se han referido al alto poder formativo que representan los procesos de formación laboral entre los docentes, frente a las instancias de preparación formales. Basados en tales premisas, durante los años noventa, en varios países (sobre todo, sajones), se ha disminuido el tiempo de formación docente en las instituciones especializadas, y pasaron a ser las escuelas los escenarios privilegiados. Sin llegar a tales extremos, los espacios de la práctica fueron ganando terreno en los planes de estudio de las carreras docentes de nuestro país y de tantos otros.

La consideración de la práctica como materia de formación parece un avance no menor, superador de las concepciones aplicacionistas y deductivas que suponían que, primero, el maestro aprendía y, luego, aplicaba/enseñaba. Pero no es sólo una cuestión sumativa: más práctica para enseñar mejor, sino que, una vez más, depende del tratamiento que se les otorgue a estas instancias. Hemos planteado en este mismo libro, una pedagogía específica para la formación docente,

⁷ Compárese con el capítulo 5 "Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar".

colocando la enseñanza y el oficio en el centro de la reflexión⁸. Más práctica puede resultar si allí efectivamente se practica, en el sentido de probar, experimentar, ensayar y no, de aplicar. Más práctica puede resultar si se logra la distancia óptima que posibilite indagar, sistematizar, analizar y aprender, tomando como punto de partida lo que sucede en situación. Destacaremos más adelante la importancia de concebir la formación docente como un terreno de investigación, así como de estudiar sistemáticamente las prácticas con el fin de componer un repertorio de conocimientos para la formación docente. Ahora nos conformamos con destacar que la formación práctica no es sin contenido. La prueba, el ensayo, la experimentación requieren de orientaciones que conducen los procesos formativos, que es preciso definir. Algunos las llamarán *competencias*, otros se referirán a *capacidades* o *habilidades*, lo cierto es que los espacios de la práctica no pueden quedar en blanco en las propuestas curriculares de formación docente.

Competencia

El saber formalizado acerca de la enseñanza parece no ser suficiente para enseñar con éxito. Si bien la didáctica como disciplina implica necesariamente un compromiso con la acción práctica (Camillioni, 2007), para poder enseñar, se requiere algo más que teorías referidas a los procesos de enseñanza y a sus relaciones con el aprendizaje. La práctica, por su parte, no es sin más. Aprender a enseñar practicando implica aprender a hacer determinadas cosas, utilizando los conocimientos pertinentes para enfrentar y poder resolver situaciones determinadas. La práctica, por eso, es una instancia decisiva para aprender a enseñar, aunque no es responsabilidad exclusiva de estos espacios garantizar tal aprendizaje. Por el contrario, la preocupación por la enseñanza tendría que orientar todo proceso formativo que implique a los docentes.

Ahora bien, la enseñanza transcurre en un escenario complejo, que lo es cada vez más. A la inmediatez y urgencia que le eran propias, se le han sumado la reflexión, la profesionalización, el trabajo en equipo, los proyectos, la autonomía y responsabilidad, el tratamiento de la diversidad, el énfasis en los dispositivos y en las situaciones de aprendizaje, la sensibilidad con el conocimiento, etcétera. Tales desafíos han sido tomados por Perrenoud, quien ha elaborado y propuesto una serie de *competencias profesionales* aptas para afrontar lo que cambia.

Aun reconociendo el valor de disponer de una cultura más amplia a la hora de enseñar, el autor destaca la posibilidad que tienen los docentes de poder planear exitosas situaciones de aprendizaje. Las competencias básicas enunciadas remiten al aprendizaje y se refieren a la gestión de la escuela, al trabajo en equipo, a la relación con los padres, al uso de las nuevas tecnologías, a la ética de la profesión y a la formación continua. Lo interesante de este planteo, más allá de su apertura específica, es el reconocimiento de la necesidad de contar con referentes que orienten los procesos formativos de los docentes. Referentes que no se asocian directamente con un saber disciplinar particular, pero que proporcionan claves para formar a los que van a enseñar.

En el estudio que hemos citado en el capítulo 5, referido a las capacidades básicas para enseñar, ellas remiten a la instrucción y a la planificación, evaluación, dinámica grupal, disciplina, y organización y desempeño institucional. Con apoyaturas firmes, parece más factible la prueba, el ensayo, la experimentación que supone enseñar. Sobre tales pilares, el abordaje de casos, las simulaciones, el trabajo por proyectos cobran sentido, tanto como la construcción de saberes que resultan de esos procesos.

Experiencia

En el sentido del análisis que estamos sosteniendo, un docente *experimental* sería aquel que probó mucha enseñanza. Pero tampoco resulta suficiente aquí el procedimiento acumulativo. No es experimentado, ni necesaria ni simplemente, el que tiene más años de antigüedad como docente, sino el que puede capitalizar lo vivido y transformarlo en un saber susceptible de ser comunicado y compartido con otros. Desde esta concepción, la experiencia se liga con el saber y con su posibilidad de trascendencia. Quien sabe es aquel que ha podido transformar los acontecimientos vividos, en tanto encuentra en ello un sentido formador y transformador. Experiencia, digámoslo una vez más, no es mucha práctica, es pensamiento, es producción, es reflexión, es indagación.

El *saber de la experiencia* alcanza diversos grados de formalización. Muchas veces, sobrevive en forma de consejos o ayudas para enseñar que se transmiten informalmente. Otras, revive y adquiere el modo de narraciones pedagógicas que expresan reflexiones, hasta llegar, en algunas ocasiones, a producir conceptualizaciones que se distinguen precisamente por el hecho de haber sido elaboradas a partir de situaciones. Y allí radica su potencial formador.

Distintos autores —entre ellos, McEwan (1998)— destacan la importancia de trabajar con historias contadas por los propios docentes acerca de lo que hacen

⁸ Compárese con el capítulo 5 “Los gaies del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia”.

para avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza. Suárez (2007) plantea que la documentación narrativa de experiencias escolares es una estrategia de trabajo pedagógico entre docentes que supone, al mismo tiempo, el desarrollo de prácticas de investigación y acción colaborativas, y de modalidades de formación y desarrollo profesional. Los trabajos alertan, sin embargo, sobre la necesidad de teorizar y reconceptualizar las experiencias generadas o reconstruidas por los docentes. Una vez más, la práctica será formadora sólo en la medida en que sea objeto de reflexión y diálogo productivo con referentes teóricos de la pedagogía.

¿Fracasamos?

Sucede que los sine qua non de la enseñanza no acaban con el fracaso. Las cosas no siempre funcionan y, si lo hacen, es de manera intermitente. Muchos son los educadores que experimentan la enseñanza como un fracaso. Eso produce desasosiego. Habitualmente, el fracaso se liga con la insuficiencia, pero también, puede referirse a lo que funciona bien. En parte porque, a pesar de los obstáculos percibidos, los docentes encuentran gratificación con lo que hacen.

Sennett (2000) realiza un esfuerzo por esclarecer las distintas aristas del fracaso. Afirma que, rara vez, discutimos con otros acerca de nuestros propios desaciertos; y que admitir que uno fracasó no debería presentar tanta dificultad. Admitir que uno no es bueno no es lo mismo que fracasar. El admitir *no ser lo suficientemente bueno* remite sin escalas a la insuficiencia. El *looser* no es un fracasado, sino un incompetente. De la incompetencia, no es tan fácil volver. Pero del fracaso, se pueden extraer enseñanzas. Es menester estudiar la oposición éxito-fracaso. Y también es necesario sortear la tendencia a hacer del fracaso una cuestión personal.

¿Cuál es el antídoto contra el fracaso?

a. Discutir la propia carrera (el oficio, el estatus que da, el placer que proporciona) y los valores profesionales que le dan forma. Esto significa considerar el componente valorativo asociado, principalmente, con el oficio de enseñar. El valor de la enseñanza no se circunscribe a lo puramente instrumental, ni a la prescripción moral. Ni técnico ni predicador: oficioso. Aquel que está involucrado tanto con el procedimiento—que en el caso de la enseñanza, tiene siempre un componente valorativo—como con el resultado. Se trata de la obra o la constatación de lo hecho a partir del propio trabajo. El resultado se transforma en una obra digna de ser mostrada, reconocida e intercambiada.

b. Reconocer en qué aspecto *adoramos* nuestro trabajo. Al componente afectivo que con ropaje de vocación, impulsa la elección de carreras, se suman los buenos sentimientos y el aspecto vincular que conducen a su concreción. La adopción y la satisfacción, tal como la experimentan los docentes, suele quedar reducida al *objeto*, antes que a la tarea misma (que implica tanto el procedimiento como la obra). Si bien, como hemos visto, se trata de una falsa opción plantear la cuestión como una elección excluyente entre el amor a los niños y el amor al saber, tampoco se debe eliminar lo que da sentido y sostiene a la enseñanza: “Entonces el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender” (Meirieu, óp. cit.: 16).

c. Narrar la carrera, objetivar el oficio, implica contar y encontrarse como protagonista y no, como víctima de lo acontecido para, desde allí, descubrir las causas del porqué se ha fracasado. Esa forma narrativa suele eliminar la sensación de deriva a la que conduce la adjudicación a la responsabilidad externa (al sistema, a los que mandan, al contexto, etc.). La narración con un sentido más amplio de comunidad cura. En tanto proviene del compromiso con la dificultad, “Una narrativa reconoce y prueba la realidad de todas las maneras erróneas que puede salir la vida y, en efecto, sale” (Sennett, óp. cit.: 141).

Reconocer las *obras*, no relegar el placer de enseñar y compartir las narraciones que han hecho de nosotros lo que somos. Probablemente, sean estos los *algo más* de la enseñanza.