

## EL FRACASO DE ENSEÑAR. IDEAS PARA PENSAR LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES

*Andrea Alliaud y Estanislao Antelo en "Sentidos perdidos de la experiencia escolar: angustia, desazón, reflexiones", capítulo 1. Buenos Aires. Noveduc, 2008*

La época es generosa cuando se trata del fracaso y su fisonomía. Tan añejo como las sociedades que le han dado existencia, casi todos tenemos a mano una versión remozada del fracaso, que se ha tornado familiar, cotidiano, siempre dispuesto a entrar en acción. Como sensación, aventaja claramente al pecado, la culpa o el desvío moral. Se teme más fracasar que traicionar un ideal, o el ideal mayor parece ser, justamente, no fracasar, rendir, poder, triunfar, tener éxito. Prestigioso es quien no fracasa, Escuelas y maestros no son la excepción, índices, indicadores, estadísticas, sensaciones, noticias. Proliferan las dificultades, los impedimentos, la impotencia; una especie de no poder o no saber cómo hacerlo mejor, generalizados. La decepción circula por las instituciones educativas y entre sus agentes principales. Decepción respecto de la formación docente, que siempre resulta insuficiente o poco pertinente. Decepción sobre las prácticas, que siempre parecen erradas o ineficaces. Fracaso en la formación, fracaso en la enseñanza.

El profesor se dedica a enseñar. Se lee esta frase en la introducción del último libro de Merieu (2006), cuando el autor intenta recordar a los jóvenes profesores cuál es la especificidad de su tarea. Propia y distinta al resto de las profesiones, ocupaciones, trabajos u oficios. Por su parte, los maestros en las escuelas (según se desprende de una investigación reciente) asumen el proyecto de educar, aunque confían bastante poco en sí mismos a la hora de enseñar. Se trata de jóvenes que, asumiendo la responsabilidad educativa de su tarea, sienten que no son capaces de hacerlo, que no están preparados, que les falta. Si bien la imposibilidad percibida fue interpretada como directamente proporcional a la asunción de la grandeza depositada en una actividad que, además de su carácter simbólico, concretamente se complicaba y los complicaba, las preguntas o cuestionamientos apuntaron directamente hacia la formación. Y no es porque esta instancia preparatoria o permanente pueda resolverlo todo. No se trata de trasladar grandezas de un ámbito a otro, pero sí hay algo de estas percepciones que tendría al menos que interpelar los discursos y las prácticas con las que estamos formando a los futuros docentes.

A propósito, un estudio reciente, realizado en el ámbito de nuestra ciudad, da cuenta de que los maestros formados en los últimos años opinan que la formación recibida no los prepara lo suficiente para el trabajo con los niños, ni en el dominio o conocimiento de los temas que tienen que enseñar. Los planes de formación docente actualmente en vigencia (semejantes a la mayoría de los que se desarrollan en nuestro país, siguiendo a su vez las tendencias externas) privilegiaron, en la organización de los contenidos, los "problemas" y las didácticas específicas frente a las disciplinas y le asignaron a la formación práctica un protagonismo peculiar. En este caso, planes de formación, innovadores en muchos aspectos, implicaron la pérdida de lo disciplinar y un tratamiento de las instancias prácticas no del todo aprovechado, lo cual puede estar jugándole en contra a las dificultades que perciben los docentes para hacer lo que tendrían que hacer: enseñar.

Lo cierto es que el maestro no puede enseñar. El director no puede conducir. La escuela es la misma (su infraestructura es la prueba más evidente de la permanencia gramatical) y es otra: "los chicos de hoy no son como los de antes", suele escucharse. La formación intenta acomodarse a los nuevos desafíos. Sin embargo, no sale o parece no salir en varias oportunidades. La lista de yerros es extensa, la decepción se multiplica y se vuelve omnipresente, por momentos tediosa.

Veamos un ejemplo:

*"En el campo había también un grupo de escolares, unos treinta niños y niñas de doce años: gritaban, se reían y cuchicheaban tonterías. Estaban más interesados por sus compañeros que por lo que el profesor les enseñaba y les explicaba. Lo que veían sólo les servía para fanfarronear, lomarse el pelo los*

*unos a los otros o hacer bromas. Jugaban a guardias y prisioneros, y gemían en las celdas como si los estuvieran torturando o se murieran de sed. El profesor hacía todo lo que podía, y escuchándolo se veía claramente que había preparado afondo la visita al campo con los niños. Pero todos sus esfuerzos eran en vano" (Schlink, 2006).*

Nos encontramos con un profesor que ha preparado su visita, que hace todo lo que está a su alcance, un profesor que se esfuerza en vano. También maestros y profesores, muchos, "quieren dejar de enseñar": el 50%, según una encuesta reciente realizada en la provincia de Buenos Aires.

Hasta aquí apenas esbozado el problema. Las principales consecuencias, ahora. Una de ellas se refiere a si es posible enseñar cuando uno percibe que no puede hacerlo. ¿Se puede enseñar desde la percepción de la propia imposibilidad? Ya no se trata de desconfiar de las posibilidades o potencialidades de los alumnos para aprender. Los cuestionamientos sobre el fracaso y el éxito escolar parecen haber virado ahora hacia el lado de los docentes y su enseñanza (de la educabilidad a la "enseñabilidad", podríamos decir). La segunda es la sensación de extrañamiento, de desconcierto, que se produce al percibir que no se está haciendo o no se puede hacer aquello que define la naturaleza misma del trabajo, la profesión o el oficio; aquello que le da sentido. "Cuando el artista pretende conmover, el político convencer, el hombre de negocios dirigir, el profesor se dedica a enseñar", es la frase completa de Philippe Meirieu (2006). Los españoles hablan de "crisis de identidad profesional", de "identidad resquebrajada". Parálisis, retirada, resignación, apelación nostálgica al pasado, acentuación de las normas de disciplina, búsqueda de culpables o responsables externos de cualquier índole, etc., parecen ser las derivaciones más frecuentes que producen la desconfianza y el extrañamiento docentes.

Pero todas estas consecuencias, producto del fracaso de enseñar, se subsumen en la principal, referida a la posibilidad (o no) de aprender que se da a las nuevas generaciones. Suponemos aquí que la imposibilidad o el fracaso de enseñar, y también de conducir, de decidir, de guiar, tiene un alto impacto en el aprendizaje (de allí la preocupación y ocupación por el tema). Al menos en la escuela. Resultados también recientes de evaluaciones de aprendizajes escolares ponen de manifiesto que quienes están en nuestras escuelas aprenden poco o no aprenden lo que deberían aprender. Sabemos y sostenemos que la relación entre enseñanza y aprendizaje no es mecánica. Que la primera, centrada en el docente, sólo asegura condiciones para que el aprendizaje acontezca. Que el aprendizaje es más bien producto del estudio y el protagonismo del estudiante. Así y todo, nos preocupa que quienes tienen que ofrecer, promover, crear o simplemente "dejar" (como decía Heidegger) que otros aprendan no lo estén haciendo o lo hagan con cierta dificultad.

Varias y complejas resultan las aristas de este problema que se enuncia tan simplemente. Nos proponemos en este trabajo examinar las explicaciones/justificaciones más frecuentes acerca del fracaso de la enseñanza, para detenernos, finalmente, sobre algunas alternativas posibles.

### **1. No saben enseñar porque no saben los contenidos**

No hay dudas de que quien enseña (o pretende hacerlo) tiene que saber sobre lo que va a enseñar. Tiene que saber los contenidos de la disciplina. Y esta sabiduría es primordial. Sin embargo, frecuentemente, los defensores a ultranza de esta postura parecen hacerlo manifestando a la vez menosprecio por los contenidos pedagógicos. Para enseñar con saber basta, todo el resto no sirve o hasta puede resultar perjudicial en tanto banaliza los conocimientos específicos. Se reaviva aquí la vieja tensión de principios de siglo entre académicos y profesores, para el caso de los docentes de media. Para el de los maestros, en cambio, suele apelarse a la revitalización de un saber perdido. Sabemos, sin embargo, que el magisterio originario privilegió cuestiones relativas al ser y al hacer de los educadores - civilizadores antes que al saber. Esto mismo dice un viejo ejemplar de la corporación enseñante, poeta, coplero, en una entrevista destinada a reunir relatos de viejos, viejísimos maestros:

*"Para ser maestro no se necesita ser ninguna lumbrera, no se necesita ser sabia. Basta, amar a los chicos y dedicarse" (Aledo L. Meloni, 2006).*

Ya sea por el lado del canon o por el lado del consumo cultural, la condena a la insuficiente preparación de los maestros, evidente en el desconocimiento llano o restringido de los contenidos,

pareciera abreviar en cierta nostalgia por una formación clásica. Como si la insuficiencia fuera proporcional a la distancia que separa al maestro de una formación cultural general (hecha de contenidos) que hace posible una erudición. La idea que trabaja por dentro de la queja supone que las claves de la transmisión están en el canon, es decir, en la apropiación compleja de la disciplina. Nora Catelli (2005) ahorra eufemismos y ataca sin piedad a los miembros de la casta de pedagogos que se ha hecho con el poder educativo y que ha vaciado de contenidos el ideal de transmisión de la cultura. Peter Sloterdijk (2003) denuncia el progresismo y la vacuidad de la corporación enseñante que pretende sustituir lo sublime por lo popular. No es nuevo el argumento, como tampoco lo es el desprecio por la tarea de enseñar. Borges decía sin remilgos que existe gente que no ama suficientemente la poesía y se dedica a enseñarla. Jack Black, en el papel de un desopilante maestro farsante protagonista de la bellísima "School of rock" (2003) del director Richard Linklater, cita una frase de otra formidable película, "Annie Hall": los que no saben hacer algo, enseñan y los que no saben enseñar, enseñan gimnasia.

Perdida en las problemáticas actuales (del sujeto y el mundo) y en las didácticas específicas, la formación docente parece no aportar los contenidos necesarios para enseñar. El tiempo es acotado; los estudiantes portan importantes "falencias" de los niveles anteriores, suele escucharse. Lo cierto es que los maestros en formación se pierden el acceso a los núcleos conceptuales que configuran un campo particular, a líneas de pensamiento determinadas, a las formas de producción de los conocimientos científicos (cuyo acceso evitaría, entre otras cosas, la naturalización y ritualización del conocimiento escolar), cuando la propuesta formativa obvia o menosprecia el abordaje disciplinar.

Así y todo, un profesor que sabe de su materia, que es culto, ¿puede ser un buen profesor, puede o podría o estaría formado para enseñar?

## **2. No saben enseñar porque no saben didáctica**

Philippe Meirieu (2006) proporciona una introducción a la versión del fracaso como resultado del desconocimiento de ciertos saberes (no los contenidos de tal o cual disciplina) y competencias específicas requeridas para practicar el oficio, al afirmar que *"el dominio de los contenidos disciplinares, por muy perfecto que sea, no da automáticamente las claves de su transmisión (...) En cualquier caso, el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber que le 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"* (Ibíd-, 25).

Otro Philippe, Perrenoud (2007), en uno de sus últimos libros traducidos al español, propone instrucciones para enseñar mejor. Desconfía de los simplificadores de la enseñanza y sus abstracciones, *"el ala conservadora de la profesión, que incluso niega la necesidad de explicitar los gestos profesionales y las competencias necesarias (...). Los que dicen en voz alta ¿Por qué hilar tan fino si todo el mundo sabe qué quiere decir enseñar?"* (Ibíd., 151). Suscribe el fracaso de los modelos tradicionales magistrales y pregona correr el eje, poner en el centro al estudiante y al aprendizaje. Su afirmación es contundente: *"la verdadera competencia del profesor es esencialmente didáctica"*.

Sin rechazar el valor de disponer de una cultura más amplia a la hora de enseñar, señala que los maestros fracasan cuando no consiguen relacionar contenidos con objetivos o plantear exitosamente situaciones de aprendizaje. Nos habla de talentos didácticos, situaciones didácticas y habilidades tales como la soltura. Uno no puede desembarazarse del resultado. Uno enseña, ¿pero el otro aprende? Para responder a esa pregunta, oferta diez competencias para enseñar mejor (en realidad son cincuenta y cinco). En la grilla compuesta de verbos que describen las competencias se lee una sola vez el verbo enseñar. Se enumeran otros: trabajar, construir, planificar, adquirir, desarrollar, compartimentar, fomentar, favorecer, administrar, organizar, coordinar, comunicar, animar. Cuando se detiene en el saber, es un *"saber explicitar sus prácticas"*. Cuando se hace referencia a la enseñanza es con el fin de *"explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza"*.

Algunas competencias son bien ambiciosas: "*prevenir la violencia en la escuela o la ciudad*". Otras, casi universales: "*hacer frente a crisis o conflictos entre personas*" (Ibíd., 16 y ss.). Evidentemente, lo que se pretende no es un maestro culto, erudito, distinguido por su repertorio cultural amplio, sino uno eficiente, que enseñe mejor, pero que pueda mostrarnos pruebas, resultados, evidencias de su mejor enseñar.

El problema que genera adjudicar a la falta o insuficiencia didáctica, la causa del fracaso de enseñar también ha sido planteado recientemente por Flavia Terigi (2006), cuya tesis central es la siguiente: los maestros transmiten un saber que no producen y producen un saber que no se reconoce. Ese no participar en la producción del conocimiento transmitido pone en entredicho el prestigio de la tarea en tanto la transforma, de alguna manera, en una transposición más o menos eficaz de lo que otros han elaborado en otro sitio. Si el docente es en un punto un hacedor, habrá que buscar su creación por el lado de los hábitos, los comportamientos y/o espíritus, pero nunca en lo que atañe al conocimiento. No porque esté separado del conocimiento, sino porque el que produce es el que se acumula en cada acto de enseñar. Entre la invención del ADN y la clase sobre la membrana plasmática parece mediar un abismo cuyo resultado se asemeja a la desvalorización del enseñante que, como sugerimos, es de larga data, tan larga quizás, como el oficio. Es el abismo que separa al creador del reproductor, fundamentalmente producido a causa de la pretensión de universalizar la transmisión, anhelo que está en la base misma de la cuestión escolar. ¿Pierde parte de su legitimidad la objeción que los partidarios de la enseñanza a secas promueven, una vez que sabemos que el contenido que la escuela transmite no coincide con el elaborado y reclamado? ¿Cuál es la diferencia entre Borges dando una conferencia y el más competente de todos los profesores de literatura existentes? ¿Qué tiene que saber un agente cuya función es reproducir, sino todo aquello que lo ponga en la situación de poder reproducir mejor? Se puede decir de otra manera: lo que objeta el "contenidista" a ultranza ¿es una versión degradada de lo que el maestro reproduce y distorsiona o es la distorsión misma que toda reproducción supone?

Una práctica en apuros, como es la famosa Residencia Docente, pone de manifiesto la dificultad señalada. Sobre esta instancia formativa se han concentrado esfuerzos y expectativas. Se intenta, como vimos, la prolongación de las prácticas, se suman especialistas, orientadores, coordinadores, se crean instancias de articulación. Se pretende la innovación. Así y todo los resultados finales no conforman y el maestro en formación continua tratando de sortear la Residencia, adecuando su propuesta a los distintos profesores participantes (quienes cobran más protagonismo que los propios alumnos y el conocimiento disciplinar), además de señalar la falta de correspondencia entre la excesiva carga horaria de la formación práctica y una mejor preparación profesional (DGESUP).

¿Qué hace un profesor para no fracasar? Apropiarse de todas las competencias y habilidades necesarias para enseñar mejor. ¿Qué otra cosa podría hacer?

### **3. No saben enseñar porque no conocen el contexto**

Si saben los contenidos y son competentes para enseñar, ¿está resuelto el fracaso? De ninguna manera. Resta mucho por hacer. Fracasa quien no distingue y diferencia contextos, quien no dispone de un saber adecuar la enseñanza a distintas y cambiantes situaciones, quien no conoce los barrios, sus habitantes, la composición de las familias, la relación con la comunidad, la cuestión multicultural, la diversidad sociocultural, el mundo globalizado, etcétera. La lista es extenuante y fracasa quien no sabe identificar las necesidades de la gente y las demandas o necesidades del contexto.

La impresión es que para ser un enseñante más o menos exitoso habrá que ser, además de enseñante, un poco sociólogo, semiólogo, psicólogo, antropólogo, pero, fundamentalmente, un luchador. El que conoce el contexto gana votos independientemente de su repertorio de contenidos y de su talento didáctico, que ceden en importancia a lo que podríamos llamar coraje, compromiso y conciencia sociológica epocal. La lista ya no es de competencias, sino de adecuaciones siempre por hacer. El mismo Perrenoud sitúa algunas de sus competencias en este rubro: "*(...) luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales*". Tal es la predominancia del término contexto que encontramos espacios curriculares (lo que antes se conocía como materia o asignatura) que llevan ese nombre, como por ejemplo La escuela y su contexto, materias, posgrados, especializaciones, libros, revistas, títulos y pronto, quizás, atuendos específicos para cada contexto.

La centralidad del contexto se mezcla con una disputa por la apertura de nichos de enseñanza en las instituciones y en las instancias de capacitación. Nuevas subjetividades, transformaciones en el ejercicio de la autoridad, emergencia de las tribus juveniles, etcétera. Como si nuevas situaciones poblacionales o, directamente, nuevos campos del saber inspirados en mudanzas/conquistas sociales dieran forma a lo que debe ser enseñado. La maniobra es elocuente alrededor de la educación sexual, la educación vial, la educación alimentaria y vaya a saber uno qué sigue. Cada maestro con su contexto. En un claro gesto de enfrentamiento con el pasado y las tradiciones, todo lo que en la sociedad sucede o puede suceder debe ser enseñado en las escuelas que, como esponjas, deben absorber y transformar el presente, todo presente, independientemente de su valor, en materia de enseñanza. Un padre amenaza a una profesora y armamos un taller sobre la diversidad y el otro diferente. Un psicópata entra en la escuela y asesina a unos cuantos ejemplares escolares y hacemos un taller de dramatización para docentes sobre las tragedias. Un techo se cae en una escuela y la comunidad de padres (que nunca ha estado como hoy tan cerca, y tan lejos, de las escuelas) propone invitar a bomberos, arquitectos, expertos en catástrofes, etc... Si sumamos la obligatoria adecuación y/o el obligatorio uso de las nuevas tecnologías, el mundo informatizado y la sociedad de redes (las TICs y su mundo propio), el menú está completo.

Se trata de algo que podríamos llamar *teach on demand*, es decir, la adecuación absoluta y definitiva de la enseñanza (que ya no ocupa el centro de la cuestión) a las demandas que el contexto plantea. Volveremos sobre esta cuestión.

¿Qué hace un profesor para no fracasar? Conocer y adecuar su tarea al contexto. ¿Qué otra cosa podría hacer?

#### **4. No saben enseñar porque no conocen a los destinatarios**

Una versión similar -y muy cercana a la enseñanza a demanda contextual- es la que se concentra en los usuarios o destinatarios. Es decir, la que prioriza los intereses, las características propias o particulares, las motivaciones, las operaciones intelectuales, las sensaciones, las representaciones -en fin, otra vez la lista es exhaustiva- de los chicos, alumnos, estudiantes. Muchas veces fundida con el afán didáctico, la hipótesis de base indica que si -y sólo si- conozco más y mejor a los alumnos (en todos y cada uno de sus aspectos), puedo enseñar mejor. Fracasa entonces quien no sabe lo suficiente sobre el otro de la educación. Una buena enseñanza, dice Ida D'Anna de Bustíos (2006) otra ex maestra de 82 años entrevistada, es la que se adapta a cada niño en particular. Esta vez no es sólo el contexto, sino el niño, alumno, estudiante; es decir, lo que el otro es. Dime quién eres y te enseñaré mejor. Perrenoud (ob. cit.) también describe algunas de estas competencias demandadas por lo que el otro es: disponer de bases teóricas sólidas en psicología social del desarrollo y del aprendizaje, tener un control teórico y práctico de los aspectos afectivos y relaciones del aprendizaje, tener una cultura psicoanalítica de base, favorecer la definición de un proyecto personal del alumno, suscitar el deseo de aprender, desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. Ya sobre el final de su libro, resume su preocupación: *"sigue siendo necesario dar clases y ejercicios, obtener una forma de disciplina, evaluar de forma, certificativa. Sin embargo, no es posible eludirla llegada de nuevos problemas y nuevos esfuerzos por superarlos"* (Ibid., 151).

El asunto consiste en la delicada línea que liga y desliga a las competencias tradicionales con las ahora llamadas emergentes. Lo emergente es lo que está determinado por el avance de saberes básicamente concentrados en la psicología cognitiva, la psicología del aprendizaje y el mundo del marketing y las teorías organizacionales. En todos los casos, lo que se omite es que las distintas psicologías tampoco proporcionan las claves para enseñar mejor. Eso dice uno de nuestros expertos locales:

*"De algún modo, la psicología, creo, se convirtió en esto, se apropió del discurso sobre los sujetos hasta el punto que parecía ser que los que trabajábamos en el campo de la psicología educativa teníamos una suerte de verdad última, de clave última acerca de los sujetos. Clave que sólo disponíamos nosotros".* (Baquero, 2007, 76).

Pero lo emergente es también aquello que se vincula a un verbo caro a la tradición pedagógica: suscitar. El fracaso suele tener la forma de lo que no sigue nuestras intenciones, de lo que no conseguimos suscitar. Una vez que conocemos a nuestros destinatarios, tenemos que implementar

estrategias y actividades que provoquen o susciten en ellos diversos estados emocionales o mentales. Algunos famosos y en apariencia neutros, tales como interés, atención, respeto, motivación, curiosidad, autonomía, creatividad, decisión de aprender, iniciativa, deseo de saber. Y otros estados más progres, tales como conciencia crítica, ciudadanía plena, capacidad de desnaturalizar y desmitologizar, cooperación, solidaridad, etcétera. Suscitar, estimular, motivar. En fin. Todo eso no parece funcionar.

¿Qué hace un profesor para no fracasar? Conocer y adecuar su tarea a las particularidades de los destinatarios, usuarios o estudiantes. ¿Qué otra cosa podría hacer?

### **5. No saben enseñar porque no tienen experiencia**

Los que trabajamos en el campo pedagógico tenemos una versión sedimentada del valor de la experiencia. No sólo porque traducida en salario da como resultado la antigüedad y sus beneficios, sino porque asociamos permanencia en el tiempo con prestigio. Cualquier educador reconoce a otro mayor, con más experiencia. También cualquier educador conoce la jactancia, esa idea típicamente pedagógica que asocia el haber estado mucho tiempo en el mismo lugar con el saber resolver problemas.

Lo cierto es que el fracaso asociado a la experiencia suele estar basado en la idea de déficit. Por un lado, se dice que los docentes no tienen experiencia porque se los forma con mucha teoría y poca práctica. Enunciado dicho hasta el hartazgo, sin contar con argumentos precisos acerca de la complejidad que habita esta oposición. Fracasa el que tiene poca práctica.

Por otro lado, en las ínfulas que la experiencia hace visible habita otra idea de larga data: sabe más, tiene más experiencia, quien está más cerca de la realidad. Y si bien ese estar más cerca de la realidad remite al fracaso contextual, al que hicimos referencia en el punto tres, también nos confronta con una forma del fracaso directa: para saber enseñar hay que estar con los chicos, en las escuelas. La capacitación debe ser en las escuelas y las prácticas en las escuelas. El sentido común de tamaña afirmación, suele omitir los problemas que la conexión causal entre ese "estar cerca de la realidad" y el éxito en la enseñanza, pone en evidencia. Fracasa el que tiene poco contacto, el que poco ha experimentado, con la realidad. ¿Por qué? ¿Dónde están las pruebas? ¿Cómo explicamos entonces los fracasos masivos si los vinculamos con la permanencia en el tiempo de la corporación docente?

Al ser la enseñanza una práctica situada, compleja, poco definida, atravesada, cierto es que el "estar ahí" en el momento apropiado, donde la cosa sucede, puede favorecer procesos de formación y reflexión docente. Sin embargo, más allá de la contingencia y situacionalidad, es preciso reconocer la permanencia de ciertas invariantes constitutivas en la tarea de enseñar que trascienden lo puramente coyuntural. Quizás distraídos en el problema, en la particularidad, en la novedad, en la complejidad, se pierdan de vista sus componentes básicos vinculados con la transmisión, con el acceso al saber, con la ayuda y el seguimiento necesarios, pero como condición para el crecimiento, el despegue y la autonomía de los que, al fin, aprenden. Con lo conservador y lo nuevo. De allí la pertinencia de sumergirse o encontrarse con los clásicos, experimentados, los que tienen algo para decir, aunque no necesariamente se asocia experiencia con cantidad de años vividos, trabajados o dedicados, estando entonces sí más cerca de la experticia. Tampoco parece relacionarse necesariamente saber o saber enseñar con edad.

Hasta aquí hemos vistos distintas versiones del fracaso a la hora de enseñar. Podríamos agregar una más, que lentamente toma su lugar en las discusiones pedagógicas. Es la que sostienen sobre todo los partidarios de la llamada "tercera revolución educativa". Ellos afirman que el fracaso consiste en la ilusión de haber supuesto que era la enseñanza misma la que debía ocupar el lugar central:

*"Cada vez es mayor el número de profesores que asume en su metodología del aula la idea de construir unas instituciones en las que todos los niños, sin exclusiones, tengan un lugar para aprender. Cada vez más, se extiende la idea de que nuestros sistemas de enseñanza tienen que plantearse como objetivo prioritario el aprendizaje como actividad centrada en los alumnos, y no la enseñanza, entendida como una mera actividad discursiva en la que los protagonistas son los profesores"* (Esteve, 2006, 25).

Sin embargo, colocar la centralidad en el aprendizaje ¿nos libera efectivamente del problema del fracaso?

## Algunas alternativas posibles

### 1. Conocimiento y saber

Una apreciación puede ayudarnos a sortear algunas de las antinomias o dificultades que hemos planteado. Se trata de la diferencia que existe entre conocimiento y saber. Mientras que conocimiento remite a un conjunto de significados creados por los hombres, cuya característica principal es la de ser intercambiables y servir de medio de orientación (Elías, 1994), saber hace referencia a una dimensión más instrumental, incluso ligada a una expresión frecuente en los discursos pedagógicos: saber es probar. Quien sabe es el que ha probado. Probablemente tenga alguna utilidad no perder de vista el carácter experimental de toda enseñanza, el poner a prueba o ser puesto a prueba, que remite a la dimensión "tentativa" de toda enseñanza.

Solemos decir que la lección es la que da el alumno. Ahora bien, ¿no se somete a prueba un docente cada vez que enseña o intenta hacerlo?, ¿no pasa él también a dar una lección? ¿Qué sabe el maestro que sabe? ¿Qué conoce el que conoce? Desde esta perspectiva, el maestro que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras, o estrategias de enseñar. El maestro que conoce, en cambio, es el que tiene un repertorio de conocimientos, es decir, de medios de orientación, ampliado. Si enseñar es repartir el mundo y saber es probar, el que sabe enseñar es el que ha probado numerosos bocados de ese dar el mundo, de dar un mundo que conoce, del que dispone de numerosos signos. ¿Un maestro de mundo o un maestro mundano?

Probablemente, diferenciar conocimiento y saber permita también distinguir entre distintos tipos de decepciones. Una cosa es fracasar porque uno no ha probado aún lo suficiente -y eso no es fracasar en tanto el éxito está por verse-. Otra bien distinta es fracasar porque no se conocen las claves para enseñar, que, recordemos, no parecen estar en el mundo ni en la mente de los chicos. Una cosa es decepcionarse porque la clase "no sale" y otra cosa es no saber lo que hay que hacer para que salga mejor. Al parecer, el conocimiento, tanto del mundo como de las claves para enseñar, no resulta suficiente. Se necesita, además, probar las maneras, las formas necesarias de poner a disposición lo que los otros tienen que aprender. Probar variadas y diferentes maneras de dar a conocer el mundo. Practicarlas, enfrentarlas, "manosearlas". Discutirlas con distancia. Analizarlas. Aprender a enseñar durante la formación y enseñar y seguir aprendiendo. Meirieu (2001) plantea el problema con claridad cuando afirma que la enseñanza es obligatoria y el aprendizaje es una decisión.

Otro conjunto de problemas se perfila en torno al carácter complejo del acceso al saber que luego habrá de transmitirse. En una entrevista, Beatriz Sarlo ensaya una explicación que podríamos granear como sigue. Muchos saben hacer un mapa conceptual, enseñar cosas interesantes de manera amena y adecuadas a las expectativas de los jóvenes; pero no distinguen la complejidad que diferencia enseñar distintas versiones de la historia. Veamos.

*"En la Argentina, la versión de la historia que transmite la escuela está debilitada por el profundo desinterés que la escuela produce en sus usuarios, los alumnos. La escuela ya no es un lugar de legitimidad simbólica, sino un lugar de pasaje (para que transcurra la adolescencia, para obtener un trabajo, para conseguir comida o seguridad). Por lo tanto, lo que puede decirse allí sobre la historia está afectado por la falta de peso y de autoridad que toca a todos sus mensajes. La escuela compite en desventaja con los medios de comunicación. Pero no sólo en el caso de los alumnos, sino también en el de los maestros" (2005).*

Para Sarlo, los medios, son tanto o más importantes en la cultura de los docentes que la propia formación. Y afirma que *"el ámbito de mayor responsabilidad es el de los institutos de formación docente: si allí se enseña una historia maniquea, no veo de qué modo los maestros y profesores van a poder presentarles a sus alumnos una versión más precisa que la que ofrece la historia de divulgación mediática" (Ibíd.).*

Lo útil del argumento es que localiza distinciones y las sitúa como problemas. No hay una sola historia (u otra disciplina) para ser enseñada, sino varias; al menos una de divulgación mediática y otra más

precisa. La diferencia que inaugura la complejidad de lo que no es divulgación mediática sitúa la importancia que tienen el esfuerzo, lo complejo, o el acceso restringido y, en ocasiones, elitista, a ciertos conocimientos. Catelli (2007) vuelve para acusar a la casta de pedagogos. Conocedora de la paradójica situación de los que triunfan al fracasar ("el fracaso en las escuelas de Barcelona es un triunfo de los pedagogos", afirma), también se detiene en la relación directa entre la enseñanza y lo dificultoso, o entre el deterioro de la enseñanza y el abandono de lo difícil.

## 2. Enseñar y contar

Conocer para enseñar, en el sentido de estar preparado, como docente enseñante, para poner a disposición o mostrar distintas versiones del mundo a todos. Pero también saber acerca del enseñar. Saberes de la práctica que necesitan ser revalorizados y tratados como tales en las instancias de formación y capacitación docente. ¿Qué es lo que eso significa? No se trata (porque no funciona) de aumentar la carga de formación en un trayecto específico, cuando éste carece de contenidos que permitan verdaderamente integrar y recuperar los conocimientos que van aportando las distintas instancias formativas. No se trata, tampoco, de probar sin más suponiendo que de la prueba o de las pruebas sucesivas se obtendrán mágicamente las claves para enseñar. Se trata, más bien, de darle a las instancias prácticas apoyaturas fuertes, sobre las que será posible sostenerse a la hora de probar, practicar, ensayar, utilizando los conocimientos que permitan enfrentar y resolver situaciones de enseñanza determinadas. Desde esta perspectiva, la formación es una y la enseñanza podría, entonces, transformarse en una ocupación común para el conjunto de los formadores.

Un estudio reciente refiere, por ejemplo, a las "capacidades básicas" de los docentes de nivel primario, entendiéndolo que éstas alertan sobre distintas dimensiones de la actividad escolar y a las "capacidades para la acción", que deberían ser consideradas y tratadas en las instancias formativas. Sin pretender agotar todo lo que un docente tendría que dominar o ser capaz de hacer, se define un repertorio básico habilitante para "comenzar a participar" en la tarea de "ayudar a aprender" o dejar aprender o permitir que el aprendizaje acontezca.

*"(...) no se proponen como una metodología general o un enfoque de enseñanza. Se considera que constituyen formas básicas de enseñar que pueden ser aceptadas en distintos contextos pedagógicos. Como tales, forman parte de diferentes, propuestas y de prácticas vigentes en las escuelas. Son un repertorio instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar" (Ibíd., 26-27).*

Son treinta y cuatro capacidades básicas, dieciocho de las cuales remiten a la instrucción y el resto a la planificación, evaluación, dinámica grupal, disciplina y organización y desempeño institucional.

Referentes que podrían ser considerados como apoyatura de las pruebas necesarias para empezar a participar o seguir participando en la tarea de enseñar. Sobre estos pilares (o semejantes), el abordaje de casos, las simulaciones, el trabajo por proyectos, las experimentaciones empiezan a tener sentido, tanto como la construcción de los saberes que resultan de probar, analizar y experimentar en situaciones determinadas. Experiencias y saberes que pueden, además, ser contados y compartidos con otros. Porque enseñar es, en gran medida, contar:

*"quien sabe contar donosamente tiene aprovechado y seguro medio programa (...). Si yo fuera Directora de Normal, no daría título de maestro a quien no contase con agilidad, con frescura y hasta con alguna fascinación" (Mistral, 1929,96-97).*

Hoy sabemos que no hay una sola forma de contar y, por lo tanto, de saber enseñar. De la agilidad, frescura y fascinación se puede pasar al mouse, Internet, imágenes y sonidos, entre links y computadoras.

Se puede aprender a enseñar también a través de lo que otro/s nos cuenta/n. Nuevamente los pilares, y los distintos contenidos puestos al servicio de una formación que se preocupa por el saber enseñar, en algo que va más allá de los saberes del campo disciplinar o cultural, puede nutrirse de lo hecho por otros así como de los consejos, las ayudas, las indicaciones prácticas (al fin y al cabo, enseñar es en un punto indicar) que se desprenden de lo que aconteció y pasó y les pasó a otros.

Sin caer en la simplificada asociación entre antigüedad y saber, que ya mencionamos, recuperamos sí la vinculación entre la experiencia o las experiencias pedagógicas con la producción de un saber susceptible de ser transmitido o compartido con otros, con un alto potencial formador. No se trata de transferir una experiencia, sino de recuperar lo que esa experiencia produjo, en tanto puede aportar para inspirar, para imaginar, para tomar las decisiones y accionar en situaciones determinadas. Inspirarse en las obras de otros. Poner a disposición, en los espacios de formación, "buenas obras de enseñanza" (en el buen sentido de la palabra de la palabra bueno), y que quienes las produjeron puedan compartir con otros los saberes que les resultaron, así como los pensamientos, reflexiones y teorizaciones que elaboraron a partir de lo hecho. En vivo o en directo o mediante relatos o producciones que trascienden actualidad y espacialidad.

Como decíamos en alguna oportunidad, estas escenas imaginadas se alejan del pasaje de información "objetiva" sobre hechos y acciones que los profesores que saben les transmitirían a los que no. El encuentro planteado, más que dejar docentes atrapados en los decires o hazañas de otros, tendería a producir lazos; es decir, docentes encontrados entre ideas, consejos y reflexiones. Desde esta concepción, no habría fieles "reproductores" de lo que otros hicieron (o les contaron que hicieron); no sería posible, entre otras razones, debido al carácter particular que toda situación de enseñanza plantea y a la intransferibilidad propia de toda experiencia. No se trata de que uno le diga a otro u otros cómo tienen que hacerlo. Se trata de dar cuenta de cómo lo hizo, de lo que le aportó ese hacer, de lo que le pasó en términos de reflexión, de las transformaciones que esa experiencia le generó. La propuesta apunta, entonces, a una dimensión incontrolable e inmanejable de la formación: lo que se puede "provocar" en otro/s, en términos de pensamiento, imaginación, decisiones, creación, acción y, por qué no, en dar curso a la propia narración.

Las instrucciones para enseñar mejor como relatos acerca de lo que se puede hacer (o lo que no es conveniente hacer), basados en lo que se ha hecho, corren el peligro, sin embargo, de acercar la formación al género de autoayuda. Si conseguimos tratarlas como algo más que un enunciado cándido y optimista, es decir, si conseguimos situarlas en la intersección entre conocimiento y saber (al fin y al cabo, en algún punto, instrucción, conocimiento y saber se conectan fuertemente), si las tratamos como heteroayuda, pueden ser fructíferas.

### **3. Oferta y demanda**

Conocer, probar dar el mundo, inspirarse en las creaciones de otros, para asumir con algunas chances a favor la obligación de enseñar en situaciones y contextos escolares que, convengamos, sí presentan sus particularidades. La misma escuela es a la vez diferente. Son otras (variadas y complejas) las exigencias hacia la institución, las expectativas juveniles, las infancias, las familias, etcétera. No nos detendremos aquí. Sí en afirmar que la misma escuela, como institución de disciplinamiento, jerarquizada, graduada, burocratizada, meritocrática, hoy se ve obligada a incluir, retener, abrirse a la comunidad, alimentar, educar y también (además de todo) enseñar.

La adecuación al contexto/demanda tiene importantes inconvenientes. Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti Fanfani (2003) han dado inicio a una discusión (una de las más estimulantes de los últimos años) con respecto a la centralidad de cada término. Mientras Tedesco focaliza cierto éxito de la maquinaria escolar (en vías de transformación) a partir de la primacía de la oferta pedagógica, incluso en su capacidad de crear demanda, Tenti opta por matizar y relativizar la confianza en el valor de la oferta. La discusión, que lamentablemente no tuvo segundas partes visibles, ofrece un espacio sugerente para la reflexión, al ofrecer dos versiones bien diferenciadas del fracaso: ¿Fracasa quien no enseña o quien enseña mal? ¿O fracasa quien no adecúa la oferta/enseñanza a la demanda/necesidad de los alumnos?

En uno de sus artículos periodísticos, Beatriz Sarlo (2007) señala la inutilidad de pensar el aprendizaje en términos de utilidad. Critica el "consejo pedagógico" de relacionar toda educación con el mundo inmediato. Al contrario, expresa que *"lo arrebatador de un aprendizaje es cuando se escucha algo que no se sabía antes, cuando alguien puede interesar a otro en lo que le resulta, hasta ese momento, radicalmente ajeno, como llegado de otro planeta"*. Mariano Narodowski (2007), en un sentido similar, pone en cuestión la cuestión educativa de satisfacer al cliente, lo cual coloca a los docentes en meros proveedores, con el costo en debilitamiento que tal posicionamiento implica. Es necesario asumir,

concluye, en sintonía con lo que expone en su capítulo de este mismo volumen, el fortalecimiento del lugar del docente, "(...) *que la última palabra sea del docente y que todos sintamos alegría al reconocerla y responsabilidad para respaldarla*".

#### **4. La decisión de aprender**

Un docente autorizado, respaldado, reconocido, respetado. Uno que conoce, sabe, accede, instruye, no es garantía suficiente para el aprender, considerando, como dijimos, que el aprendizaje es una decisión y la enseñanza una obligación. Este reconocimiento puede propiciar cierta astucia conservadora. Es claro que la educación vive de la conservación. No la hay, no parece poder haber, una educación que en un punto no sea conservadora. Aprendimos eso tempranamente. Sara Pain (1983) escribió un libro memorable en el que situaba esa dimensión inherente a la acción pedagógica. O tal vez haya sido Hannah Arendt la que mostró la magnitud y peso de la conservación en las cuestiones ligadas a la enseñanza. Transmitir es dar el mundo, decía, pero para dar el mundo es preciso apropiárselo previamente. El contacto con lo viejo (y con los viejos), con los muertos, con ciertas prácticas ligadas a la custodia, el acopio, la colección y la recolección, así como otras vinculadas a la distribución y el reparto, son inevitables.

Tan inevitables como la disposición de un ejército selecto de agentes encargados de practicar ese reparto del mundo entre las nuevas generaciones, y unas ideas consecuentes de patrimonio y repertorio.

Pero conservar se conserva con afanes bien diferenciados. Para protegerse del carácter inexorable de la variación, del movimiento y la libertad que presupone la intervención de todo destinatario sobre lo conservado, es decir conservar por temor (¿no es eso quizás la definición más ajustada de conservadurismo?). También se conserva para suministrar las guías para obrar en lo sucesivo que faltan en la cría inmadura, inerme y débil, al nacer. En el primer caso, se conserva para acumular lo más rico, lo mejor, lo distintivo. Se conserva para poseer, cuidar y evitar pérdidas. En el segundo, la conservación es puramente instrumental. Se conserva para hacer posible la vida. No hay otra chance que conservar para suministrar. Esto quiere decir que el objetivo de la educación, como lo quería Dewey, es el crecimiento, el progreso entendido como complejidad (Moreno, 2001).

También habita en el juicio conservador una necesidad nostálgica de mantener en el centro de la enseñanza ese mix entre vejez y autoridad, que tantos y olvidados perjuicios nos ha causado. En efecto, los conservadores temen lo joven, les produce envidia y escozor y no son capaces de avizorar un mundo enseñado sin diferencias generacionales, las que suelen confundir con jerarquía, dominio u agobio. Olvidan que lo/s viejo/s está/n para ser abandonados. Eso decía Kant con milimétrica claridad, en su *Pedagogía*: Se le educa (al niño) para que un día pueda ser libre, esto es, para no depender de los otros. La asimetría no es dominación, sino anterioridad fundadora. Que uno sepa más no se traduce en una pedagogía carcamán, tan familiar, tan vitalmente rancia. El prestigio de lo viejo no cesa de radicar en su distorsión. Dice María ("Mary") Fernández Lacour, maestra, de 103 años, cuando se le pregunta por qué este mundo necesita maestros: "*¿cómo va a ser si no? Se precisa alguien que sepa más*". O, dice Jerkho Spiller, maestro de 97, frente a la misma pregunta: "*siempre hay uno que va más adelante*", borrando de un plumazo esa culpa progresista que recusa, sin justificar, las ideas de distinción y selección. Que el aprendizaje sea una decisión es señal de que estamos vivos y no un obstáculo que debe ser despejado. Quiere decir, ni más ni menos, que el que manda en educación siempre es el otro, que la responsabilidad en educación es siempre adulta y que en cuestiones de enseñanza existe un derecho negado, omitido, ninguneado: el derecho a la indiferencia, es decir, el derecho que tiene el otro (alumno, mientras no tengamos otra palabra más efectiva) a no entrar en el intercambio.

El fracaso a la hora de enseñar, finalmente, puede entenderse como la desproporción de pretender suscitar o provocar estados en los alumnos. Eso que Schlink llama lo vano, lo vanidoso, incluso. Esa paradoja fundamental cuyo reconocimiento puede proporcionar cierto sosiego al alma enseñante. Es en el abismo que se abre entre transmitir y suscitar, donde es posible encontrar ayuda para la enseñanza. Juan Carlos Onetti afirma, con respecto a la vocación literaria de comunicar, lo siguiente:

*"El que pretende dirigirse a la humanidad, o es un tramposo o está equivocado.*

*La pretendida comunicación se cumple o no; el autor no es responsable, ella se da o no por añadidura. El que quiera enviar un mensaje -como se ha reiterado tantas veces- que encargue esta tarea a una mensajería" (2007)."*

Viene el escritor a decir algo que todos sabemos: esos estados que se producen en los otros, como resultado de una enseñanza, se dan por añadidura y no porque los transformemos en la meta principal de nuestra actividad. Si el aprendizaje es una decisión, ¿de qué es responsable un enseñante? ¿Qué hace un alumno con lo que un maestro enseña? ¿A dónde va una enseñanza? ¿Quién es su destinatario?

### **Conclusiones**

Se suele afirmar que la enseñanza fracasa porque no se encuentran las claves. Hemos visto que tal vez esas claves no estén en ningún lado; ni en los contenidos, ni en la didáctica, ni en el conocimiento del contexto o de los destinatarios, ni tampoco en la experiencia. No están. ¿Y entonces?

No saber sobre las claves no nos libera del asunto. En absoluto.

Una estrategia es la sumatoria (a la vieja usanza de tomar un poco de cada cosa) que no ha dado mayores resultados. Las prácticas puestas a trabajar bajo el nombre de integración, interdisciplina o articulación no siempre han contribuido a hacer, de este oficio, un oficio más eficaz. Pero hay otras prácticas, más pacientes, menos pretenciosas, incluso, menos espectaculares. Alrededor de esas prácticas hemos encontrado en estos años unas pocas orientaciones provisorias para enseñar. Podríamos agruparlas bajo el nombre de heteroayuda para enseñar más y mejor. ¿De qué está hecha esa heteroayuda?

Dominio de aquello que un enseñante ha decidido enseñar. Esto entra en un verbo todavía vivaz: estudiar.

- Probar la enseñanza. Experimentar la enseñanza. Ejercitar distintas y variadas formas básicas de enseñar, contando con apoyos que brinden la confianza necesaria.
- Intercambiar y analizar distintas versiones de enseñanzas bien y mal sucedidas. Contar, contarse, compartir esas pruebas, esos experimentos, esas situaciones. Estudiar, probar, analizar y experimentar. ¿Es poco?