

Andrea Alliaud

## Acerca de las formas de producción y circulación del saber pedagógico

### CUANDO EL SABER DISPONIBLE PARECE NO SER SUFICIENTE

Buenos días a todos. Agradecida por la invitación y la convocatoria a este importante evento, que fue cobrando magnitud a medida que pasaba el tiempo y se iba organizando. Como siempre que estamos convocados a participar de este tipo de encuentros, celebro la posibilidad de que acontezcan. En realidad, no es frecuente tomarnos un tiempo para el pensamiento, para la discusión, para la reflexión, cuando estamos inmersos en el trabajo cotidiano y siempre estos espacios de encuentro (distanciados de la labor diaria) nos permiten profundizar, repensar, discutir lo que estamos haciendo y, en ese sentido, también mejorarlo. Son espacios que nos enriquecen. Son espacios que al transitarlos nos dejan mejor provistos. Así que siempre celebro que este tipo de eventos acontezcan, que tengan permanencia, que tengan continuidad. Un gusto estar aquí con ustedes y un gusto, tengo que mencionarlo, que estemos compitiendo, sanamente, con Daniel Suárez, que es muy amigo mío, además de colega, con quien venimos trabajando estos temas: los saberes pedagógicos, el saber de la experiencia como anunciaban recién en la presentación. Igual quédense acá. De todos modos, voy a hacer referencia a Daniel porque no solo trabajamos en la misma Universidad (de Buenos Aires en la carrera de Ciencias de la Educación) sino que venimos emprendiendo juntos proyectos de investigación en estas líneas desde hace ya varios años.

Vamos a hablar aquí del saber pedagógico y a tratar de pensar en la posibilidad de recuperación de lo que nosotros llamamos el “saber de la experiencia”

Bien. Vamos a hablar aquí del saber pedagógico y vamos a tratar de pensar fundamentalmente en la posibilidad de recuperación de lo que nosotros llamamos el “saber de la experiencia”, apostando a su puesta en valor y su sistematización para la producción de saber pedagógico como una forma que podríamos llamar “alternativa” a las frecuentes o dominantes, así como de la importancia de realizar estos procesos y de asegurarlos en las instancias de formación docente. Aclarar que, tal como lo vamos a entender a lo largo de la conferencia, la formación docente abarca la formación inicial y la formación continua. Entiendo como formación continua no sólo la que acontece en las instancias formalizadas, sino y fundamentalmente la que se da en las escuelas, en los espacios institucionales de trabajo. Cada vez estoy más convencida que hay que superar la brecha entre lugares de formación y lugares de trabajo (y esto tiene que ver con lo que vamos a tratar ahora) entendidos generalmente como “espacios de aplicación” de aquello que se ha aprendido por fuera. Creo que siempre como docentes nos seguimos formando y seguimos aprendiendo en nuestros lugares de trabajo; y esas instancias y los saberes que allí se producen son muy valiosos para el enriquecimiento de nuestra tarea. De allí la importancia de considerar a las escuelas como lugares de formación para los docentes y tratar de crear las condiciones para aprovechar la potencialidad formativa que tienen los espacios laborales y los saberes que allí se producen. Como vamos a ver también, si bien la experiencia práctica nutrió siempre la enseñanza y el quehacer cotidiano, los cambios de época y fundamentalmente aquellos se han producido en la enseñanza, nos llevan a valorar las instancias laborales, en tanto espacios donde se produce un saber específico muy valioso que nosotros vamos a llamar en primera instancia “saber de la experiencia” que es preciso recuperar, poner en valor, sistematizar porque, insisto, son saberes que si bien siempre tuvieron un papel protagónico en la enseñanza, hoy por hoy ese protagonismo aumenta debido principalmente a las complejidades de época que la atraviesan, como a otros tantos trabajos. De esto trata esta conferencia.

En los tiempos que corren, la formación docente parece dificultada (la formación en su acepción ampliada que comenté hace un momento).

A pesar de la importancia a ella declarada (y esto que parece ser frecuente hoy no lo era treinta años atrás), recién en las últimas décadas la formación docente empezó a estar en el centro de la escena de los debates políticos y pedagógicos y de los cambios que se vienen realizando tanto a nivel macro como aquellos que realizamos en lo cotidiano. Da la impresión que la formación docente siempre tiene que “estar ahí” como objeto de revisión porque, pareciera ser que está dificultada, no sale, siempre hay algo que modificar, siempre hay algo que ajustar. Parecería ser, en fin, que la formación de los que enseñan y también de los que van a enseñar, no estuviera a la altura de las circunstancias.

Siempre hay circunstancias que nos obligan a pensar y a repensar lo que hacemos, insisto, tanto en lo cotidiano como a nivel macro de las políticas. Circunstancias como las del presente (y esto es lo que quiero resaltar en esta primera parte de la exposición) en que, en general podemos decir, los procesos de formación, de socialización, de intervención sobre las personas ya no salen como antes. Todo lo que implique formar, educar, socializar, en principio y en este sentido amplio, ya no sale como antes. Y esto es así porque son otras las condiciones en las que hoy desarrollamos estos procesos de socialización, de formación, de educación debido a los cambios sociales y culturales actuales que no afectan solamente a las escuelas o a los espacios de formación, sino que afectan a la sociedad en su conjunto.

Muchas veces ante estos cambios tenemos una reacción o una actitud que yo llamo de “apelación nostálgica” por la cual pretendemos ir en búsqueda o soñamos con una especie de tiempo perdido que se nos representa como mejor. Así solemos escuchar frases como “las escuelas ya no son lo que eran antes”, “los chicos no son como antes, ya no respetan” y demás... Bueno, en general estas reacciones tienen que ver con que, en realidad, los procesos de formación, de educación, de intervención sobre las personas se desarrollan en otras condiciones. Son hoy otros (y esto ustedes lo saben, no nos vamos a detener) los chicos, los jóvenes, los adultos que protagonizan los procesos educativos, formativos; es otra hoy la relación que se establece entre las generaciones y sobre todo son otras (y aquí me voy a detener un poquito

más) las instituciones (en términos de poder y de legitimidad a ellas atribuida).

Actualmente, para poder enseñar los maestros y los profesores tienen que construir esas condiciones que ya no están dadas automáticamente ni tampoco legitimadas trascendentalmente.

Podemos decir sobre este último punto que la fuerte institucionalización que por muchos años sostuvo los procesos de formación y de intervención sobre las personas, empezó a debilitarse (ya hace unas cuantas décadas, podríamos decir en los últimos cincuenta años, acelerándose fundamentalmente en las últimas décadas). Lo que algunos autores llaman el “programa institucional de la modernidad” se halla actualmente debilitado, resquebrajado. Y eso quiere decir que las instituciones ya no tienen el poder de imposición que tenían en otro momento siendo esta realidad, nos guste o no, una característica de época.

Intervenir sobre las personas, educar, formar, enseñar consiste menos en cumplir un rol que en construir una experiencia cada vez y a diario

La pluralidad de los valores, el espíritu crítico, el derecho de los individuos a manifestarse, a determinarse, la proliferación de distintas instancias de circulación del saber y de la información, el aumento del nivel de escolaridad promedio de la población, entre otros factores, han puesto en cuestión el poder (y escuchen estas palabras porque son fuertes pero me parece que sirven para pensar en estas cosas) de estas grandes maquinarias, como el sistema educativo, de formación de personas. Entonces, estas instituciones “fuertes” que sostenían en el pasado los procesos de educación, de intervención y de formación, se hallan hoy debilitadas. Esto quiere decir que han dejado de funcionar como marcos que protegen y regulan las acciones, las decisiones y las relaciones que se establecen en su interior. De este modo, intervenir sobre las personas, educar, formar, enseñar consiste menos en cumplir un rol que en construir una experiencia cada vez y a diario. ¿Qué querrá decir esto? Que lo que antes aseguraba la institución (ese poder instituyente que regulaba fuertemente las acciones, las decisiones y aun las relaciones),

al hallarse estas debilitadas, hoy tienen que asegurarlo los sujetos en su quehacer cotidiano. Actualmente, entonces, para poder enseñar, para poder, digamos, influir sobre otros, los maestros y los profesores tienen que construir esas condiciones que ya no están dadas automáticamente ni tampoco legitimadas trascendentalmente. Quiero decir, no están legitimadas más allá de nosotros mismos y de lo que hagamos. Hace poco, en una entrevista, una maestra jubilada decía “cuando yo enseñaba, lo que decía el maestro era sagrado”. Entonces, más allá de cómo era el maestro y de lo que hacía (no importaba que fuera ella, Juan, Pedro u otro) solamente por ocupar ese lugar, la posición de maestro, contaba con una legitimidad asegurada sobre aquello que decía o hacía. Hoy por hoy, esto ya no existe de la misma manera. Lo cual no quiere decir que los procesos instituidos se hayan borrado, sino que se hallan debilitados y son los sujetos quienes tienen que construir sus experiencias en lo cotidiano.

alliaud  
alliaud2  
alliaud 3  
DSCN7082

A partir de lo anterior, podemos sostener que para poder enseñaren la actualidad, hay que crear experiencias permanentemente y esto que en principio puede parecer liberador, respecto del peso agobiante de las instituciones de antaño (estamos pensando acá en el aparato escolar pero uno lo puede ver o puede hacer el paralelismo en distintas instituciones sociales), nos deja mucho más expuestos como individuos. Digo, nos pasa también en la familia: antes aquello que decía el padre o la madre era respetado, era escuchado y era obedecido porque él o ella lo decían. Hoy por hoy a los chicos hay que explicarles, hay que justificarles y ellos discuten, negocian, confrontan. Y esto que pasa en lo cotidiano, pasa en todas las formas sociales que impliquen educación, transmisión, intervención sobre las personas. Se hallan mutados estos procesos.

Entonces, lo que por un lado nos libera (porque hoy ya no tenemos el peso tan fuerte de lo establecido, de lo que se debe hacer, no tenemos

sobre nosotros ese deber ser que tanto pesaba) por el otro, nos deja mucho más expuestos como individuos a arreglárnoslas unos con otros en estas instituciones que, insisto, están o funcionan de manera diferente a lo que eran.

Es François Dubet, [1] un autor francés, quien caracteriza de este modo el cambio acaecido en las instituciones de la modernidad, insisto: la escuela, la familia, la iglesia. Pero así y todo, dice él (y se dedica especialmente a estudiar la escuela, la salud, el trabajo social) y yo comparto la idea, estas instituciones funcionan. Y, en el caso de las escuelas, siguen siendo las únicas por el momento que permiten el pasaje de un acervo cultural común entre las generaciones de manera sistemática y masiva, así como la formación de ciudadanía. Parecen cuestiones bastante obvias pero más allá de que hablemos y hagamos referencia reiteradamente a la crisis de la escuela, del sistema escolar, sigue siendo la escuela, como sistema, el sistema escolar, el único que permite que se efective el pasaje cultural entre las generaciones de manera sistemática, pautada y masiva; cuestiones que, por supuesto, no son menores y de ello, me parece, no nos tenemos que olvidar.

Ante este escenario, sostenernos en un pasado ideal, que además de pasado no fue ideal parece poco conducente. Ocurre muchas veces que cuando nos acordamos de algo (pasa con las relaciones, pasa con distintas vivencias) se evocan las partes buenas. Uno, por lo general, no se acuerda de las partes malas y lo mismo vale para los procesos sociales. Entonces, cuando uno se dice que los chicos, las escuelas, los maestros de ahora no son como los de antes, es porque nos acordamos de las partes “buenas” de esa historia y no de todo. Pero yendo aún más lejos, más allá de cómo haya sido ese pasado, que seguramente no fue tan ideal como tampoco lo es el presente, ya fue y no va a volver a ser. Hoy la situación es del todo diferente a la de antes: son otras las instituciones, somos otros los sujetos, son otros los vínculos, es otra la relación con el conocimiento, con el saber, etc. De allí que sostenernos en ese pasado parece muy poco fructífero para movernos en el presente. Muchas veces, quedarnos ahí pegados y tratar todo el tiempo de comparar lo que es con lo que fue, no nos da demasiados elementos, no nos da demasiadas herramientas para pensar y para poder intervenir en

el presente.

En cambio, preguntarnos acerca de las posibilidades de acción con las que contamos, puede ser una posibilidad para, precisamente, superar la experiencia crítica que deviene de esta filiación imaginaria: de quedarse ahí agarrado al pasado que portan estas instituciones que tuvieron mucho peso, que tuvieron mucho poder de imposición y que -de hecho- lo siguen teniendo porque funcionan y (como me gusta decir) permanecen. No solamente permanece el sistema educativo con su estructura y modo de funcionamiento propios sino que también, las instituciones escolares perduran (y de allí la idealización del pasado) como imágenes incorporadas e internalizadas por cada uno de nosotros y por la sociedad en su conjunto. Tan es así que cuando pensamos alternativas, nos formulamos preguntas incluyendo otras posibilidades, cuando presentamos ciertas visiones críticas, nos cuesta; no solamente porque la institución está presente en su materialidad y mantiene las características más rígidas propias de otra etapa de la modernidad, sino también porque quienes pasamos por la escuela fuimos educados, formados, socializados, intervenidos por este tipo de instituciones (“formateados”, tal como referí en mi tesis de doctorado) [2] y conservamos esa forma incorporada. De allí que muchas veces, sin darnos cuenta, tendamos a repetir o a quedar afiliados imaginariamente con algo que en alguna parte y en otro tiempo fue. Pero fundamentalmente, me preocupa cuando este apego al ideal nos limita a pensar de una manera activa en las posibilidades que abre el presente.

Reparando específicamente en el proceso de enseñar y frente a estos cambios, lo que antes (y a mí esto me parece interesante) era obvio, como dicen los chicos, ahora requiere espacios de discusión y debate. Por ejemplo, nos estamos preguntando en esta oportunidad acerca del saber, del saber pedagógico. Nos preguntamos y seguimos preguntándonos acerca de lo que tiene que saber un docente, dónde lo aprende; preguntas que quizás puedan parecer bastante elementales pero que necesitamos formularlas y volver a plantearlas en tanto no hay respuestas definitivas para ellas, como tampoco para otras que se abren permanentemente vinculadas, insisto, con los procesos de enseñanza, de formación, de educación, de socialización de las personas. Vamos

reflexionando, vamos produciendo pero se abren nuevas preguntas. Siempre pongo como ejemplo (no sé si ustedes lo conocen) el relato de Beatriz Sarlo cuando ella cuenta la historia de Rosita del Río, [3] que era una maestra normal, ¿lo conocen?, para los que no lo conocen, era una maestra que empezó a ejercer a principios del siglo XX, una maestra de las primeras formadas en las escuelas normales de nuestro país, hija de inmigrantes. Al ser nombrada directora de escuela (a poco de recibirse, porque así era en esa época: las maestras tituladas ocupaban las direcciones de las escuelas), un buen día Rosita llamó al peluquero de la esquina y mandó a rapar a todos los chicos que tenían piojos, ¿se acuerdan? El relato se llama Cabezas rapadas y cintas argentinas porque mandó a rapar a los alumnos que, como ella decía, tenían unos bichos asquerosos dando vueltas por la cabeza. Cada vez que trabajo esta historia en la facultad les digo a mis alumnos: seguramente Rosita del Río no necesitaba hacer ningún curso de autoridad ni nadie en ese momento se preguntaba por la autoridad del docente ¿no? He aquí la diferencia lo que antes parecía obvio (con Rosita del Río estamos hablando de una maestra de principios de siglo XX, la maestra jubilada que hablaba de “unos años atrás”, seguramente ya no hubiera hecho lo que hizo Rosita del Río) hoy nos interpela y ello se debe a los mismos cambios que atraviesan a las instituciones, que nos atraviesan como sujetos, que atraviesan las relaciones y que, fundamentalmente atraviesan la enseñanza y todos los procesos vinculados con la formación y la educación de las personas. Así, nuevos interrogantes, nos ponen en agenda nuevas problemáticas que antes no existían. Y permanentemente, insisto, vamos construyendo o pensando respuestas para estas incertidumbres que se han vuelto, a esta altura, constitutivas de nuestro trabajo.

el saber pedagógico existente parece no ser suficiente para dar respuesta a los problemas que presenta la enseñanza en el presente,

Reparando en el oficio de enseñar, vamos a referirnos en esta oportunidad al saber, uno de los temas que se ha abierto y que está en agenda. Para comenzar vamos a partir de una afirmación de Flavia Terigi (no sé si ayer ella habrá hablado sobre esto) quien en una de sus últimas producciones dice que el saber pedagógico existente parece

no ser suficiente para dar respuesta a los problemas que presenta la enseñanza en el presente, en nuestro sistema educativo, en las prácticas docentes. Pareciera ser entonces que el saber pedagógico no termina de ser suficiente para dar respuesta a los desafíos del presente. En realidad, si uno recupera argumentos ya conocidos se puede preguntar qué hay de nuevo en esto. Y es cierto, para empezar. Uno puede decir por qué el saber pedagógico existente no es suficiente porque la práctica docente responde a un saber, y esto todos lo sabemos, que no descansa solamente en conocimientos formalizados, en lo que nosotros llamamos comúnmente la teoría, sino responde a “otro” saber, que no es solamente el conocimiento formalizado disponible.

El conocimiento de los docentes, ese conocimiento que se pone en acto, que se produce y que se va creando y recreando en la práctica cotidiana, no reconoce como única fuente la teoría pedagógica; hay allí, cierta mezcla de saberes y técnicas y una buena dosis de producción personal que supera la teoría pedagógica “pura”, por decirlo de alguna manera. Por lo tanto, el conocimiento y la práctica de los docentes se nutren de otros saberes, que se producen a propósito de la resolución local de problemas y desafíos que maestros y profesores enfrentan al enseñar. O sea, hay aquí otros saberes que nutren las prácticas y que derivan precisamente de las prácticas, ¿se entiende? Son saberes que se producen al enseñar a propósito de la resolución de problemas y desafíos que se presentan cuando uno enseña. Enseñar, de este modo, es algo más que aplicar las teorías y los procedimientos que se hayan aprendido; en los procesos de transmisión, de formación, se produce un saber y ese saber que se produce “en situación” tiene, a su vez, un alto potencial para nutrir tanto el conocimiento como las prácticas docentes. Y ello tiene sus consecuencias en la formación.

cuando los saberes de la experiencia quedan afuera, la formación en sí parece poco conducente para afrontar las situaciones de enseñanza que maestros y profesores tienen que protagonizar con sus alumnos en el presente

Pareciera ser que las concepciones y prácticas vigentes que conciben a la formación docente sobre la base de conocimientos formalizados

y teorías (aun suponiendo que éstas sean relevantes) por un lado, y prácticas, por el otro, no incorporan esta dimensión de “la experiencia docente” (experiencia que los docentes han vivido cuando fueron alumnos, que siguen viviendo mientras están siendo formados y también de la que viven cotidianamente en la escuela). Si la formación es ciega a esta dimensión de la experiencia resulta, en sí misma, poco conducente para dar respuesta a las situaciones de enseñanza que maestros y profesores tienen que enfrentar en el presente. Hay sobre esto muchas investigaciones que dicen, por ejemplo, que en sus primeras prácticas los docentes formados o en formación no hacen en las aulas lo que se espera que hagan conforme a lo que aprendieron en los profesorados. Pareciera que ahí, en las prácticas, hay otra cosa que se está imponiendo y ello se explica por los desfases que se producen entre aquello que se aprende como conocimiento formalizado y aquello que se experimenta, aquello que convoca y nos convoca desde la experiencia. Entonces, cuando la experiencia queda afuera, cuando los saberes de la experiencia quedan afuera, la formación en sí parece poco conducente para afrontar las situaciones de enseñanza que maestros y profesores tienen que protagonizar con sus alumnos en el presente. En realidad, para decirlo claramente, esto siempre fue así: es lo que nos ha estado preocupando y que por muchos años referíamos como la (famosa) disociación entre la teoría y la práctica. Desde estas posturas es posible sostener que lo que se aprende en las instancias formales no tiene un equivalente o no tiene impacto (había muchas investigaciones que hablaban del “bajo impacto” de la formación docente) en la práctica docente.

Ocurre que las consecuencias de una formación así concebida (que deja de lado la experiencia) antes se saldaban apelando, por ejemplo, a la propia biografía escolar que uno había vivido como alumno, que es una dimensión de la experiencia, y a la propia práctica profesional, que iba acrecentando ese caudal de experiencia a lo largo del tiempo, en la medida que se enseñaba. Es frecuente que maestros y los profesores digan “yo aprendí a ser enseñar en la práctica” ¿Qué quiere decir esto? Que esos “saberes de oficio” (y personalmente me gusta mucho esta palabra) que son necesarios para enseñar (que siempre fueron necesarios y hoy lo son más que nunca) tenían como fuente principal las vivencias que uno había ido protagonizando como alumno y también las

que uno seguía protagonizando en las escuelas como docente. Yo me acuerdo que, hace algunos años atrás, criticábamos estas formas que llamábamos “conservadoras” de formación, en tanto no eran innovadoras sino que, más bien, reproducían las condiciones en las cuales nosotros habíamos sido formados, pero acá hay que reconocer esta dimensión de la experiencia que tiene una instancia decisiva y definitiva en las prácticas. Antes era la experiencia escolar vivida que continuaba su curso en las vivencias que realizaban maestros y profesores en las escuelas.

Hoy la situación es del todo diferente. Ya no se trata de evitar ser conservadores, ocurre que muchas veces las condiciones escolares que nosotros vivimos en nuestra época de alumnos (y aun las que vivieron los mismos docentes que ahora se están formando) distan bastante de lo que son las escuelas actualmente. Hoy, estos referentes individuales, sostenidos en nuestro propio pasado (escolar) quedan desfasados, como tampoco resultan esas formas de aprendizaje por ensayo y error, asistemáticas, que acontecen en las escuelas cuando uno se inserta a trabajar. En realidad, estos procesos de socialización que tenían una gran relevancia para la práctica docente, parecen hoy no ser suficientes para afrontar los desafíos de la enseñanza en el presente. Y aquí hay algo que me parece interesante resaltar: si bien enseñar nunca fue una tarea sencilla, hoy por hoy (y a raíz de todos los cambios que vinimos enunciando) podemos decir que enseñar resulta ser una tarea más compleja.

Si entendemos (y acá voy a apelar a una definición bastante fuerte, a lo francés, que me parece muy potente para pensar en estos procesos) a la enseñanza como una posibilidad de obrar con otros y sobre otros, como una posibilidad de intervenir, de formar y, en este sentido, de transformar a otros, (alumnos, estudiantes) en algo distinto a lo que eran, notamos enseguida la complicación. Si aceptamos esta definición sobre la enseñanza estamos comprometidos (como docentes, como formadores, como docentes formados o en formación) con la formación y, en ese sentido, con la transformación de las personas. Esta posibilidad de obrar con otros y sobre otros, define nuestro trabajo. No poca cosa tenemos entre manos. Por eso digo que si bien esto fue siempre así, hoy resulta aún más complejo, entre otras cosas porque, como decíamos,

actualmente los niños y jóvenes suelen resistir a la intervención adulta: “¿y por qué?” dice mi hijo, “¿y por qué?”, “¿y por qué?” (y no tiene tres sino quince años). Los niños y los jóvenes “de ahora” suelen resistir a la intervención adulta de todo tipo y especialmente a la intervención de una escuela cuya manera de transmitir, de formar, de educar y hasta de comunicar, va a contramano con las formas de socialización y de comunicación dominantes fuera de ella. Por eso decimos que enseñar hoy es más complicado, porque estos procesos de intervención, de obrar con otros y sobre otros, se van complicando y nos complican. Los riesgos que estas complicaciones acarrear no son menores y van desde el quedarnos paralizados (el docente que no consigue enseñar, es muy común, aún cuando perciba que sabe porque estudió, porque se formó, pero siente que no puede hacerlo) hasta lo que suelo llamar la “hiperacción”. Se trata de aquellos docentes que ante situaciones complejas e inciertas (moneda corriente en las escenas de enseñanza del presente) tratan permanentemente de re-establecer las condiciones para después (suponen) poder enseñar. Desde esta postura, primero habría que motivar o calmar (según las circunstancias) para luego enseñar. A este ritmo y tratando de alcanzar condiciones que parecen más tener que ver con la idealización que con la realidad, la enseñanza nunca llega. Permanentemente y activamente, pareciera ser que se tratan de re-establecer escenarios que ya no existen, que tienen más que ver con lo que imaginamos (por eso hablaba de las “filiaciones imaginarias”) que con lo que ocurre en los procesos de enseñanza actuales. Dado este panorama, más vale dedicarse a enseñar en estos escenarios que poner las energías en crear las condiciones y reestablecer esas escenas perdidas que no van a volver. En la hiperacción, uno actúa, actúa, actúa, pensando que la sobre-actuación es necesaria para poder enseñar hoy y, así de pronto se le pasó la hora, tocó el timbre y todavía se están creando las condiciones.

Estos son los riesgos que acarrear estas complicaciones “de época” en el accionar de los sujetos: en este obrar que implica el enseñar. Y aquí queda al desnudo el peligro que se corre cuando se interrumpe la enseñanza porque, decíamos hace un momento, siguen siendo las escuelas aun con sus cualidades de instituciones quebradas, debilitadas, mutadas, las únicas que aseguran, por el momento, el pasaje de la

cultura entre las generaciones de manera sistemática, pautada y masiva. Entonces, cuando la enseñanza no acontece, cuando la transmisión se interrumpe, genera graves inconvenientes y ello tiene consecuencias sociales pero también y fundamentalmente tiene consecuencias para los sujetos: para los alumnos, por supuesto, y también para los mismos docentes. A quién le gusta no poder hacerlo, sentir que uno no puede, quedarse paralizado ante la impotencia o agotado tratando de hacer algo que uno se da cuenta que no sale. Así, los riesgos alcanzan a los propios docentes, quienes ante estas sensaciones de imposibilidad o agobio suelen padecer cuadros de estrés, “síndrome de burnout” (o cabeza quemada) y otros tantos padecimientos que suelen identificarse como crisis de las identidades profesionales, tan comunes hoy en la docencia. Todo esto tiene que ver con la complejidad pero fundamentalmente tiene que ver con cómo nos situamos ante ella.

Dados todos estos cambios y en estos escenarios actuales, ya no resulta concebir a la enseñanza como “bajada” o aplicación de lo que uno aprendió en alguna instancia de formación como tampoco, digamos, o de lo que uno ya siendo docente planificó. Concebir a la enseñanza como aplicación de lo aprendido no resulta porque enseñar en estos tiempos es, -ante todo- crear, inventar; es poder construir en situación. Por supuesto que son necesarios saberes de donde agarrarse, planificaciones de donde sostenerse; pero fundamentalmente enseñar hoy implica inventar, salirse del guión, del libreto. Hay una dimensión creativa, una dimensión innovadora implícita en estos procesos. Insisto, si bien se puede decir, que siempre la enseñanza tuvo esta veta creativa o innovadora, absolutamente ligada a la situación y a las personas con las que acontece, hoy esta cualidad se halla exacerbada. Enseñar hoy es crear, es inventar, es probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Es probar, es experimentar en situaciones, probarse uno y probar lo que se creyó, lo que se aprendió y seguir aprendiendo en cada momento y es, sobre todo, poder tolerar (cosa que para nosotros docentes no es fácil) la incertidumbre e inseguridad que se generan permanente. Entonces, “el maestro que todo lo sabe”, el único referente del saber (otro gran pilar que sostuvo y legitimó su tarea) tiene que saber que si bien los conocimientos y la cultura son sus principales herramientas, su tarea consiste en poder producir y crear con ellas. El docente de hoy

puede caracterizarse como un aprendiz que tiene que estar dispuesto a aprender y a permanecer (sin paralizarse ni sobre activarse -como decíamos-) en esa confusión e incertidumbres propias de los espacios de creación, de los espacios de innovación.

Fíjense cómo estas consideraciones nos conducen directamente a la formación docente. Concebida, institucionalizada, anclada e incorporada, internalizada, como el lugar donde se adquieren conocimientos que luego “se aplican” en otra instancia. ¿Cómo se llamaban las escuelas primarias que se creaban en las escuelas normales donde los maestros practicaban? Escuelas aplicación. Hay una matriz de origen que concibe a la formación como el espacio donde se brindan conocimientos que luego los docentes aplican en las aulas. Hoy esta concepción, decimos, resulta insuficiente. Tenemos que pensar la formación de otra manera. No tenemos que formar docentes que puedan aplicar sino docentes que puedan crear, que puedan innovar, que puedan producir, con lo cual cambia (y para mí esto es lo fundamental) no solo el contenido sino las formas de formar, la manera en que encaramos la formación de los docentes. Es desde esta perspectiva que destacamos la importancia de acrecentar la producción pedagógica, recuperando los saberes que los docentes producen en las situaciones de clase, para sistematizarlos y producir un saber que podría llegar a ser (tal como diría Flavia) un saber pedagógico generalizable. Entonces, por un lado, tenemos que acrecentar la producción pedagógica para tratar de dar respuesta a esta necesidad actual que presenta la enseñanza entendida como innovación, como producción, como creación. Necesitamos de esos saberes que maestros y profesores producen al enseñar, de estos “saberes de la experiencia” (y yo digo) para llegar a producir un conocimiento pedagógico generalizable pero también y fundamentalmente necesitamos recuperar y transmitir lo que he mencionado como los “saberes de oficio”: saberes que por supuesto se producen en situación, de los que son portadores los docentes, de los que como formadores contamos como saberes incorporados, y también de aquellos que están disponibles como saberes formalizados que no suelen ser del todo aprovechados ni en las instancias de formación ni tampoco en el sistema escolar.

Y aquí, creo yo, tenemos que intentar recuperar y transmitir esos “saberes

de oficio” mediante formas y formatos de transmisión que no disocien la teoría de la práctica, el saber del hacer (al decir de Richard Sennett, [4]) el pensamiento de la acción; porque es desde la concepción de enseñanza entendida como aplicación cuando se disocia la teoría (identificada con el saber) de la práctica, entendida como el espacio del hacer. Entonces, cuando yo hablaba hace un momento de pensar la formación o de concebir la formación docente de otra manera, era para resaltar la importancia de pensar en formas de formar que convoquen la experiencia. Formas de formar que por supuesto no son las habituales ya que no disocian sino, más bien, vinculan el hacer con el saber, la teoría con la práctica, el pensamiento con la acción.

Avanzando en esta línea, encontramos algunas perlititas que a mí me gustan mucho. No tenemos tanto tiempo pero los invito a asumir el desafío de seguir pensando en estas cuestiones. Yo voy a hablar de algunas formas de pensar la formación en esta sintonía y me voy a referir a: las obras de enseñanza, los docentes narradores y los relatos de experiencias pedagógicas, entendiendo que todas ellas son potentes para la transmisión de los “saberes de oficio”, saberes imprescindibles para enseñar hoy en estas circunstancias, insisto, saberes que muchas veces están disponibles pero que no son del todo aprovechados.

#### Obras de enseñanza

Aún producidas a partir de experiencias singulares que en general resultaron “innovadoras”, las mismas contienen descripciones de acontecimientos y situaciones, vivencias que fueron experimentando sus protagonistas pero también, y fundamentalmente, reflexiones y conceptualizaciones sobre temas pedagógicos. Las producciones a las que nos referimos expresan saberes formalizados que trascienden lo particular, pero encuentran en la experiencia o en las experiencias vividas sus referentes constantes. El saber pedagógico así producido se funda en problemas y situaciones prácticas afrontadas y resueltas por docentes en escenarios educativos diversos.

Maestros pedagogos o pedagogos maestros (¿Cómo nombrarlos?) fueron los artífices de lo que he dado en llamar “obras de enseñanza” de quienes maestros y profesores pueden aprender. Desde esta perspectiva,

se trata de resaltar la importancia que merece formarse con la obras de otros para poder obrar, para poder intervenir para poder transformar a otros (recordemos una vez más que de eso trata el enseñar). Así como los artistas se forman a partir del contacto y la familiarización con las “buenas” obras de arte, lo mismo podría pensarse para la formación inicial y continua que implica el aprender a enseñar.

¿Hay buenas obras de enseñanza, las podemos detectar? ¿Existen los grandes en este campo? Vale la pena buscarlos, identificarlos y usarlos. Más aquí o más allá y en diferentes momentos históricos. Porque lo que importa no es tanto el contexto como el texto en sí, por lo que dice, por lo que transmite y, fundamentalmente, por su potencial inspirador, provocador, desafiante, para el emprendimiento de la propia producción, de la obra propia. Pensemos en las hermanas Cossettini, también en la obra del maestro rural Luis Iglesias. Por qué dejar de mencionar a Rancière y su maestro ignorante o a Tólstoi en la escuela de Yásnaia Poliana. Son sólo algunos, la lista sigue y siempre está por completar.

Se trata en estos casos de evitar caer en la concepción modélica que caracteriza a los procesos formativos que acontecen dentro del sistema escolar. En el uso o, mejor, la familiarización con las obras de enseñanza no se intenta hacer lo mismo que hace o que hizo el “grande”, el destacado. Por el contrario, las buenas obras “sirven” si ayudan a enseñar, si se presentan y conciben como una posibilidad, como una referencia que inspira la creación de la obra propia. Si nos dejan mejor provistos para hacerlo, si despiertan el deseo de hacerlo (de enseñar). Si contribuyen a solucionar un problema que se presenta en lo que se está haciendo.

Por lo anterior, parece importante disponer en el sistema escolar y en los espacios específicos destinados a la formación profesional docente de buenas obras de enseñanza, de las que nos podamos inspirar para crear, para experimentar, para probar (recordemos que también de eso se trata enseñar).

Docentes narradores

Además del saber pedagógico sistematizado y plasmado en “obras de

enseñanza”, para inspirar la enseñanza (la obra) podríamos dirigirnos a los que enseñan con la finalidad de recuperar los saberes que éstos han ido produciendo a lo largo de su trayectoria profesional. Para ello tendríamos que identificar y analizar lo que funciona bien, no para observarlo y registrarlo simplemente, sino para preguntarles a los que trabajan por su propio trabajo, tratando de reparar no sólo en los procedimientos, sino en los “secretos”, los misterios o los “gajes” de su oficio.

Esta dimensión oculta del oficio constituye, según Merieu [5], lo más íntimo de la enseñanza y no puede expresarse a través de un listado de competencias. De esos misterios o trucos son portadores los docentes y van tomando forma en la práctica, a medida que se enseña. Parecen ser productos de una rara fórmula que combina métodos, técnicas y modos de actuar que, en principio, permiten distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esta alquimia que sirve de guía para enseñar, va sedimentando en el tiempo y tenderá a prevalecer a menos que surja un problema, algún imprevisto o un cambio que genere o provoque la necesidad de hacer otra cosa. En el mismo sentido, Dubet (ya citado) caracteriza a los profesores como bricoleurs que, con el paso de los años, van construyendo sus métodos, sus modos de actuar y sus hábitos. Estos “secretos de fabricación”, semejantes a las recetas de cocina, se elaboran en el transcurrir de la propia experiencia y se caracterizan por mezclar distintos ingredientes, ir probando, y validar o no la mezcla en función de lo que sucede.

Las narraciones parecen ser las formas propicias para el pasaje de estos secretos entre los docentes. Hablar del propio trabajo si bien no es fácil, resulta, la mayoría de las veces, más fructífero que realizar demostraciones (te muestro lo que hago para que vos lo imites). De allí la importancia que cobra el tipo de relato a realizarse. En general son poco conducentes los que a través de la enumeración de verbos y acciones expresan órdenes. Más fructíferas se revelan el uso de metáforas, el color adverbial y todas aquellas formas que “expresivamente” permitan develar el conocimiento tácito y convertirlo en guías prácticas, orientadoras del hacer.

Ponerse en el lugar del que está aprendiendo es otra condición fundamental para aquel que está contando. Aconsejar, anticipando la dificultad que va a encontrar el aprendiz. Orientar antes de hacerlo, mediante la evocación del contexto, del relato completo de una situación. Transportarnos a un lugar donde se muestren escenas claras y detalladas pero intrigantes en cuanto a su significación, alimenta y alienta la imaginación, provoca.

Por lo anterior tendría que asegurarse, dentro del sistema formativo y del sistema escolar, que quienes lo hacen y saben hacerlo puedan transmitir los saberes de oficio (los trucos, de los secretos, las fórmulas mágicas) a aquellos que están atravesando un proceso de formación. Disponer de maestros narradores o narradores docentes que puedan hablar “expresivamente” de su trabajo ayuda, orienta a enseñar y produce sentimientos de confianza y seguridad para poder hacerlo.

#### Relatos de experiencias pedagógicas

Finalmente, podríamos decir que hay saberes por producir, a nivel de las experiencias institucionales, en instancias colectivas compartidas por los docentes. Por esa vía, y mediante la puesta en diálogo y problematización, las experiencias individuales que maestros y profesores van protagonizando pueden, asimismo, transformarse en saber. Transformar aquello que en la práctica resultó en un saber transferible o disponible para otros, mediante procedimientos de sistematización, confrontación y hasta de validación de la experiencia, resulta una operación no menor que puede efectivizarse de distintos modos: desde la producción de relatos de experiencias pedagógicas hasta la producción de saber pedagógico formalizado. En ambos casos, con sus diferencias, se trata de un saber que en tanto está ligado a la experiencia, a lo que hacemos y a cómo somos, convoca y en tanto tal es susceptible de inspirar a otros en el proceso de producción de la obra propia, del guión de la propia enseñanza o de su propia narración.

Desde esta perspectiva, tanto el sistema formador como el sistema escolar tendrían que propiciar la circulación y también la producción de relatos de experiencias pedagógicas. Que los docentes puedan aprender de las experiencias de otros (de sus saberes, de sus haceres, de su saber

hacer), que puedan inspirarse en ellas, pero también que puedan producir su propio relato. Que aprendan a escribir, a sistematizar experiencias y fundamentalmente a someterlas a procesos de diálogo y confrontación con las experiencias de otros y con la teoría pública.

Desde esta perspectiva, tanto el sistema formador como el sistema escolar tendrían que propiciar la circulación y también la producción de relatos de experiencias pedagógicas.

Lo mismo valdría para la investigación pedagógica. La investigación sobre la enseñanza producida en ámbitos académicos no suele transitar por el circuito escolar. Maestros y profesores no están familiarizados con este tipo de producciones, como tampoco los investigadores con los escenarios escolares. Que los resultados de investigaciones puedan usarse, manipularse, ser puestos a prueba, transformarse, implica otras formas de relacionarse con los conocimientos y este quehacer involucra a docentes, formadores e investigadores. Nuevamente es superando la mera aplicación del conocimiento producido como pueden propiciarse otros modos de aprender, de formarse y de saber.

Si estos caminos alternativos comenzaran a recorrerse, a frecuentarse, estaríamos en mejores condiciones para avanzar en la producción de un saber pedagógico formalizado, de las características ya mencionadas. Como decíamos es una tarea que interpela al trabajo y a la producción de los docentes, los investigadores, y que pone en valor lo que se produjo y también de lo que queda por producir en torno a un saber que no está escindido del hacer y que comporta un gran potencial para formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy, con estos alumnos, en estas escuelas.

### Referencias Bibliográficas

Alliaud, Andrea, La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2004.

Dubet, F. 2006. Introducción y “¿Puede prescindirse de las instituciones?”; en: El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad, Barcelona, Gedisa.

Merieu, Philippe, Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy, Graò, Barcelona, 2006.

Sarlo, Beatriz, “Cabezas rapadas y cintas argentinas”; en: La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas, Buenos Aires, Ariel, 1998.

Sennett, Richard, El artesano, Anagrama, Barcelona, 2009.

ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN

