

Cuadernos del IICE N° 1 | ISSN 2618-5377

El campo de la práctica en la formación docente

Material de trabajo para educadores y educadoras

Andrea Alliaud

IICE : Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana

Graciela Morgade

Vicedecano

Américo Cristófalo

**Secretaría de Extensión
Universitaria**

y Bienestar Estudiantil
Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Sofía Thisted

Secretaría de Investigación

Dr. Marcelo Campagno

Secretaría de Posgrado

Dr. Alejandro Balazote

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Marcela Lamelza

**Secretaría de Transferencia
y Relaciones**

Interinstitucionales e

Internacionales

Silvana Campanini

Subsecretaría de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de
Publicaciones**

Prof. Matías Cordo

**Subsecretaría de Hábitat
e Infraestructura**

Nicolás Escobari

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Serie de revistas especializadas

Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación

ISSN

Consejo de redacción de los Cuadernos del IICE

Myriam Feldfeber (Directora)

María Inés Maañón (Secretaria Académica)

Marcela Kurlat (Investigadora)

Equipo editorial

Edición y corrección: Marina Gergich y Adriana Imperatore

Diseño gráfico: Alfredo Stambuk

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Filo:UBA

Puan 480, 4º piso, of. 440 - CABA - Buenos Aires

tel. 5287-2870

iiceuba@filo.uba.ar | iice.institutos.filo.uba.ar

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 213 - info.publicaciones@filo.uba.ar

<http://publicaciones.filo.uba.ar>

ÍNDICE

- 4 Cuadernos del IICE**
- 5 Presentación Cuaderno N°1**
- 7 El campo de la Práctica en la Formación Docente**
- 8 Acerca de las artesanías y los oficios
- 10 El oficio de enseñar hoy
- 11 Las prácticas de formación
- 13 El campo de las Prácticas
- 13 Qué tiene que aprender el docente en formación en estas instancias
- 16 Cómo se transmite el oficio de enseñar
- 19 Cómo se aprende a enseñar/Cómo se enseña a enseñar
- 20 Aprender de la propia experiencia
- 24 Aprender de la experiencia de los otros
- 35 Aprender juntos

- 37 Bibliografía**

Cuadernos del IICE

Material de trabajo para educadores y educadoras

Cuadernos del IICE. Material de Trabajo para Educadores y Educadoras constituye una nueva línea de publicaciones que tiene por objetivo poner en circulación conceptos, ideas y reflexiones surgidos de la investigación educativa para pensar, recrear e interrogar la práctica pedagógica en los diversos espacios en que esta se desarrolla.

A través de este material nos proponemos aportar a la construcción de un espacio de diálogo entre los saberes que construyen los equipos de investigación del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación y los saberes que circulan en otras instituciones y ámbitos del campo educativo. Por ello, cada número contiene categorías y conceptualizaciones con las cuales analizamos e interpelamos la realidad, registros tomados en el trabajo de campo, referencias documentales y bibliográficas, entre otros aportes.

Con esta colección, destinada a docentes de diversos niveles, estudiantes, educadoras y educadores populares e integrantes de espacios educativos en sentido amplio, apostamos a expandir los canales y a potenciar los modos de difusión pública de los conocimientos que se producen en la Facultad de Filosofía y Letras a fin de generar nuevas formas de interacción con otras y otros sujetos y colectivos comprometidos en la construcción cotidiana de una educación emancipadora.

Las y los invitamos a armar su propio recorrido por esta propuesta.

Myriam Feldfeber

Presentación

Cuaderno 1

Este cuaderno es producto de una serie de Proyectos UBACyT, con sede en el IICE, destinados al estudio del “saber de la experiencia docente”, que la Dra. Andrea Alliaud viene dirigiendo sostenidamente desde el año 2004 hasta la fecha.

En las distintas investigaciones se ha indagado en la producción de saber a partir de las experiencias vividas por maestros y profesores de distintas épocas y contextos socio-históricos, plasmadas en formatos diversos (relatos de experiencias pedagógicas, narrativas) con la finalidad de diseñar estrategias de intervención que contemplen el saber acumulado por los docentes en la propia práctica, su sistematización y confrontación con la teoría pedagógica pública, propiciando procesos de desarrollo profesional colectivos y transferencia de conocimientos prácticos. Entre los objetivos de los Programas se destacan la necesidad de indagar y producir conocimiento acerca de los modelos de formación, las estrategias y dispositivos vinculados con la transmisión de los “saberes de la experiencia” mediante “formas” o “maneras” específicas que no son las mismas por las que se produce y se transmite el saber formalizado. Relevar y sistematizar experiencias y dispositivos de formación utilizados para la transmisión del *saber hacer* en diversos campos profesionales y de la formación docente, fueron asimismo dimensiones por las que transitaron las investigaciones.

A partir de este cuaderno se espera contribuir a interpelar los espacios de la formación docente inicial y continua, las prácticas de formación y a enriquecer el diálogo entre el saber experto/académico y el saber práctico de los docentes producidos en su experiencia profesional.

Sobre la autora



Andrea Alliaud es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es profesora de posgrado en la Carrera de Especialización y Maestría en Administración de la Educación y Política Educativa de la Universidad Torcuato Di Tella. Su área de especialización, desde hace más de veinticinco años, es la formación de profesores, temática sobre la que investigó, disertó y publicó tanto en el país como en el exterior.

El campo de la Práctica en la Formación Docente

Posicionados en el campo de la formación docente, nos preocupaba, desde la investigación, aportar conocimientos que potenciaran sus efectos; de manera tal de propiciar que estas instancias formales aseguraran la preparación de maestros y profesores que supieran y pudieran enseñar en las escuelas de hoy. Estudios previos han demostrado que los docentes asumen responsablemente el “proyecto de educar” a las nuevas generaciones, aunque perciben que tienen dificultades y hasta imposibilidades a la hora de enseñar/les. Esta preocupación inicial nos llevó a caracterizar lo que significa enseñar y hacerlo en las escuelas del presente para, desde allí, interpelar a la formación y particularmente a las prácticas con las que formamos a los futuros docentes.

Les proponemos en este *Cuaderno* compartir un breve recorrido que reúne algunos de los hallazgos obtenidos en una serie de investigaciones que venimos desarrollando en esta línea, que hacen foco en la recuperación y transmisión de los “saberes de la experiencia” o “saberes de oficio”, resaltando su importancia para la formación y, particularmente, en el campo de las Prácticas.

Las reflexiones expuestas se elaboraron a partir de un estudio sistemático sobre oficios y ocupaciones variadas, recuperando modelos, estructuras, y prácticas propias de determinadas comunidades profesionales, con la finalidad de enriquecer los procesos formativos en el campo de la formación docente. Al indagar cómo lo hacen las distintas profesiones (artes u oficios), intentamos contar con insumos enriquecedores de las prácticas de formación. Fueron particularmente los aportes de Richard Sennett,

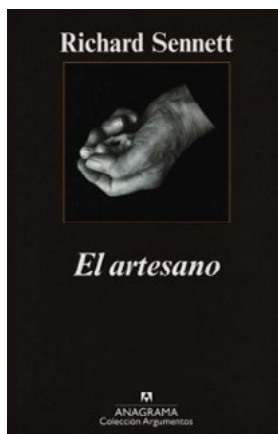
Alliaud, A. 2004. *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Alliaud, A. y Antelo, E. 2009: “Grandezas y Miserias de la tarea de enseñar”, en: *Los gajes del oficio. Enseñanza pedagógica y formación*. Buenos Aires, Aique.

UBACyT 2011-2014: *Dimensiones del saber profesional docente. Su estudio y aportes a la formación*; UBACyT 2014-2017: *La formación docente: modelos, estructuras, trayectorias y prácticas en el marco de la preparación profesional*. UBACyT 2018-2021: *Saberes prácticos y experiencias de enseñanza en la formación docente*, bajo la dirección de Andrea Alliaud.

en su obra *El artesano*, los que guiaron y orientaron esta producción. Antes de abocarnos de lleno a nuestro oficio, repasaremos seguidamente los conceptos centrales en la obra del autor, considerando que los desafíos de ser docentes hoy exacerban la dimensión artesanal de nuestro trabajo: la enseñanza.



El artesano Richard Sennet



Acerca de las artesanías y oficios

En la obra mencionada, Richard Sennett define la artesanía como un impulso humano de hacer las cosas bien. Para el autor el artesano es básicamente un habilidoso y caracteriza la artesanía como “una habilidad desarrollada en un alto grado” que remite a un *saber hacer* referido a algo en particular. En este sentido, no solamente un carpintero o un zapatero tienen un oficio, sino también un deportista, un investigador, un enfermero o un docente. Quien tiene un oficio domina tanto un saber técnico como un arte; el artesano está a medio camino entre el aficionado y el virtuosismo o perfección propia de las máquinas. El artesano es

portador de un oficio, sabe hacer bien su trabajo y lo hace bien por el solo hecho de hacerlo de ese modo.

Sin embargo, más que el estado final de “habilidad máxima”, Sennett destaca el impulso que nos lleva a ir mejorando en lo que hacemos y a hacerlo cada vez mejor. Desde esta perspectiva, todos podemos llegar a ser artesanos en nuestro trabajo: ¿artesanos de la **enseñanza**? Pero hay algunos rasgos más que conviene destacar:

- El artesano es aquel que se *compromete* con lo que hace, con lo que está produciendo, más allá de gustos, preferencias, estados de ánimo, circunstancias o afinidades personales.
- En la producción artesanal, *pensamiento y acción* (mano y cabeza; teoría y práctica) no se separan, sino que van unidas. Es el pensamiento, la reflexión, lo que sirve de sostén y, a la vez, tensiona o pone en cuestión a nuestras acciones y decisiones. La artesanía no es entonces un hacer sin más, se apoya en conocimientos pero también los produce a medida que se desarrolla.
- Así entendida, la ejecución artesanal implica superar la mecanización técnica, monótona y rutinaria de cualquier trabajo e incorporar la *posibilidad de crear, producir, innovar* en lo que hacemos y mientras lo hacemos.
- De este modo, en la producción artesanal conviven: tanto habilidades técnicas, compromiso, pensamiento y sentimientos, como el impulso que nos lleva a mejorar en lo que estamos haciendo.

Dos cuestiones más:

- Al igual que la ciudadanía, la artesanía mejora *cuando se la practica como un oficio cualificado*.
- Y cuando se realiza *colaborativamente*, cooperativamente, con otros, junto a otros.

Finalmente, la artesanía requiere de una cierta preparación, en tanto tiene menos que ver con un rasgo de personalidad que con una habilidad aprendida. De allí que las características aludidas

Tal es el nombre de una obra de mi propia autoría en la que se desarrollan en profundidad los temas aquí planteados. Ver: Alliaud, A. 2017. *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Paidós.

pueden orientarnos acerca de cómo encarar el proceso formativo, a fin de asegurar la preparación de docentes con oficio, habilitados o artesanos en su quehacer. Pero veamos en qué consiste el oficio para el que pretendemos formar a los futuros docentes.

El oficio de enseñar hoy

Si bien enseñar nunca fue una tarea sencilla, podemos decir que hoy resulta ser aún más compleja. Si entendemos a la enseñanza desde la perspectiva de oficio y la caracterizamos, siguiendo a Dubet (2006), como la posibilidad de obrar con otros y sobre otros; de intervenir, de formar, de transformar a esos otros alumnos/estudiantes en algo distinto a lo que eran, notamos enseguida la complicación. Hoy enseñar se complica, a todos se nos complica, entre otras cosas porque esos otros que son niños y jóvenes, suelen resistir a la intervención adulta y también muchas veces a la escuela; una escuela cuya forma de transmitir no condice con los modos de comunicación y socialización predominantes fuera de ella. Una escuela cuya institucionalidad o forma de imponer/socializar/educar se halla debilitada o resquebrajada (como otras instituciones de esta etapa de la modernidad) y que depende sobre todo de la construcción permanente que realizan a diario los sujetos: *“Cuando yo enseñaba lo que decía el maestro era sagrado”*; se le oyó decir a una maestra jubilada. Hoy la sacralidad y la grandeza que la tarea traía aparejadas, ya no resultan para amparar las acciones y decisiones que se toman en las instituciones. Hoy priman la construcción, el diálogo, la justificación y esta tarea libera pero también expone y sobrecarga a los sujetos (docentes y también alumnos) constructores y protagonistas de su propia experiencia. Más que no enseñar porque no se puede o tratar de “crear” las condiciones “ideales” para poder hacerlo, podríamos pensar en encarar la enseñanza de otra manera. Hay que pensar la enseñanza de otra manera.

Enseñar hoy ya no puede entenderse como “aplicar” o bajar lo aprendido en el profesorado al espacio del aula. **Enseñar hoy es ante todo, probar, experimentar, crear, inventar, innovar, re-crear en situación.** Es saber moverse en el desconcierto e incertidumbre que generan las escenas escolares actuales, sin quedar paralizados y poder seguir aprendiendo. Si preparamos a los futuros docentes para afrontar las complejidades propias del oficio en el presente, hay más chances de que los docentes así formados puedan y sepan hacerlo; es decir, puedan y sepan enseñar.

Sería pertinente entonces preguntarse *bajo qué condiciones y con qué dispositivos es posible formar docentes que sepan y puedan crear, innovar, experimentar, pensar, sentir y comprometerse con la enseñanza*, antes que aplicar o replicar un conocimiento externo, lo que sería equivalente a preguntarse cómo formar docentes con oficio, es decir, que sepan y puedan obrar con y sobre otros en las escuelas de hoy.

Formar en y para el oficio de enseñar, parece ser el desafío y este desafío nos conduce a las prácticas que desarrollamos como formadores. Veamos por qué.

Las prácticas de formación

En primer lugar, podemos sostener que en la formación docente nuestras enseñanzas como formadores son decisivas, en tanto tienden a promover formas de enseñar entre quienes se están formando en el oficio docente. Como en cualquier otro oficio, las prácticas tienen un poder formativo o performativo mucho mayor que los discursos (lo que decimos o predicamos acerca de ellas). Tenemos que ser conscientes de que la manera en que enseñamos enseña más que lo que decimos o predicamos acerca de la enseñanza. ¿Cómo enseñamos a los futuros docentes? ¿Qué les mostramos? ¿Qué les ofrecemos? ¿Qué experiencias generamos en ellos como estudiantes/futuros docentes?

En segundo lugar, es preciso considerar que si pretendemos formar docentes con oficio, que sepan y puedan enseñar en los escenarios educativos del presente, será una necesidad apelar en todos los espacios de formación a formas o maneras de formar que no disocian la teoría de la práctica, el saber del hacer, el conocimiento de la acción. Será menester para ello superar la concepción “aplicacionista” originaria, aún vigente en la formación docente y en las instituciones escolares. Como en cualquier otro oficio, para aprender a hacer algo y poder hacerlo bien, se necesita practicarlo, pensarlo, sentirlo, experimentarlo.

Retomando los aportes de Sennett, notamos que el “saber hacer” del virtuoso es mucho más que aplicar una técnica o un conocimiento especializado; no es sólo poder solucionar problemas, es también descubrirlos, revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones:



Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. (Ibíd.: 21)

Debido a lo anterior, podemos afirmar que **todos los formadores**, más allá del espacio curricular en el que enseñen, **tendrían que ocuparse de la práctica de enseñanza** en alguna de sus dimensiones, aquella que se corresponda con el contenido particular del que trate su campo de estudio. Todos los contenidos implicados en una propuesta de formación, podrían transmitirse apelando a situaciones de enseñanza, aportando elementos que contribuyan a entender, comprender, pensar, sentir, experimentar el oficio para el que estamos formando. De este modo, la práctica de enseñar no tendría que ser una preocupación exclusiva de los profesores de las prácticas, sino que debería atravesar la totalidad de las prácticas formativas. Prácticas de enseñar con las que habría que familiarizarse (a través de observaciones, prácticas reales y simuladas pero también recurriendo a relatos, casos, filmaciones, películas y obras literarias en los que se presenten

situaciones de enseñanza) para poder confrontar, discutir, analizar (apelando a las distintas teorías) y así esbozar, crear, imaginar respuestas o vías de accionar alternativas. Esta pedagogía de la formación acostumbra, entrena, prepara para la acción, para operar en contextos y situaciones reales porque son esos contextos y situaciones los que forman parte de su contenido.

El campo de las Prácticas

Si bien, como hemos sostenido, **TO**dos los formadores de **TO**dos los espacios curriculares de la formación tendrían que hacer foco en el oficio para el que están formando (la enseñanza), **son las instancias de la práctica los espacios privilegiados** para transmitirlo, si pretendemos formar docentes que sepan y puedan enseñar, docentes con oficio o “artesanos” en su quehacer:

“

Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión.
(Davini, 2015: 42)

Profesor de Práctica es la figura. En estos espacios el docente en formación tiene que aprender a enseñar a través de las enseñanzas que le imparta su “maestro” y de las condiciones que éste genere para lograr su aprendizaje. Son los formadores/ profesores de práctica los responsables principales de transmitir el oficio a quienes se están formando, porque son los profesores de Práctica los que más saben (o deberían procurar saber) del oficio.

¿Qué tiene que aprender el docente en formación en estas instancias?

Las capacidades para la actuación docente en las aulas y las instituciones, es decir, todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Más que apelar a modelos ideales, es el puesto del trabajo de enseñar con las particularidades que

asume en el presente, lo que tendría que servir como referencia para guiar la propuesta formativa. Los perfiles docentes comprendidos en los planes de estudio definen estas capacidades. Se pueden completar, enriquecer, pero no se pueden obviar ya que constituyen los referentes hacia donde se dirige el proceso formativo y la apoyatura necesaria para las instancias de la Práctica.



Los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 24/07) contemplan las capacidades; también lo hacen los diseños curriculares de cada jurisdicción. Un estudio de Daniel Feldman: “Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica” brinda interesantes aportes en este sentido.



Daniel Feldman



Revisemos las capacidades, completémoslas y aseguremos su adquisición a lo largo de la formación.

Pero además de capacidades “técnicas”, para llegar a ser artesanos en nuestro oficio, se requiere COMPROMISO (con lo que se hace) y CONFIANZA (hacia las instituciones, los sujetos y la tarea). En el caso de la docencia, ese “plus” antes estaba garantizado por la vocación, entendida como una adhesión sagrada y sacrificada hacia los valores universales que sostenían a las instituciones escolares. Hoy, esa cualidad valorativa que se suma a la dimensión instrumental de la tarea y que es ineludible, por ser propia de todas aquellas profesiones que “trabajan con personas”, descanza en el compromiso. Desde esta acepción, más acorde con los tiempos que corren, saber y poder enseñar y hacerlo “bien” tiene un valor cuyo alcance no solo llega a cada sujeto individual sino que compete a todos. Tenemos entre manos un oficio que

nos conecta con la posibilidad de formación y transformación de las personas, con la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones. El compromiso no es entonces ni con el más acá (con los sujetos con los que se trabaja ni con uno mismo porque le gusta lo que está haciendo) ni con el más allá, como era concebida la vocación de antaño. Es, más bien, con lo que somos y con lo que hacemos porque elegimos hacerlo: el pasaje del acervo cultural a las nuevas generaciones. Más que el amor a los niños, es la pasión con la transmisión y con aquello que se está transmitiendo.

De acuerdo con lo anterior, la “vocación” de antaño o el compromiso presente también pueden aprenderse si se generan las condiciones propicias. No nos contentemos entonces con afirmar que los estudiantes de ahora (futuros docentes) “no tienen vocación”. A través de lo que enseñamos, pero fundamentalmente en el cómo lo enseñamos, es posible transmitir la pasión y el compromiso para y con la educación/ formación/ transformación de otros.

En un nivel de importancia no menor, los docentes en formación tendrían que aprender a confiar en las posibilidades de los sujetos que aprenden, en su tarea y en la institución escolar. *¿Cómo podemos pretender que el maestro confíe en la educabilidad de sus alumnos y en él mismo, en sus posibilidades, si no ha experimentado en su propia formación procesos de reconocimiento de la misma índole?* Si en la preparación profesional está ausente el reconocimiento de lo que el otro puede o podrá como maestro, *¿qué posibilidad tendrá ese futuro profesor de abrirse al proceso de formación y al trabajo formativo con otros?*

La confianza a la que nos referimos alcanza asimismo a la escuela como instancia legítima para la transmisión sistemática, pautada, masiva y compartida de un acervo cultural “común” a las nuevas generaciones. Más allá de las crisis de la **escuela**, de la legitimidad de las acciones de intervención hacia los niños y jóvenes, del desprestigio de la cultura letrada, de la burocratización de las organizaciones; se trata de la transmisión, es decir, del encuentro de los hombres con la cultura. *¿Cómo pretender que la enseñanza acontezca si nos perdemos en sin sentidos o nos enredamos en complejidades y dificultades desdibujando al docente y a la especificidad de su oficio: la enseñanza, y a la escuela como institución social responsable de asegurar los aprendizajes?*

Para Merieu (2006), la crisis de la escuela es sobre todo una crisis de confianza.

En síntesis, durante el recorrido por el campo de la Práctica, los docentes en formación tienen que aprender el oficio de enseñar y este aprendizaje implica un “saber hacer” que descansa en capacidades técnicas y también en la confianza y el compromiso que la tarea trae aparejados. Porque la enseñanza es un “saber hacer” que se lleva a cabo con personas (con otros y sobre otros) y no simplemente un hacer que supone la aplicación de conocimientos y técnicas externos a ella en ausencia de los valores que la sustentan.

Con ese norte, el aprendizaje de las capacidades (a las que sumamos compromiso y confianza), la pregunta fundamental sería:

¿Cómo se transmite el oficio de enseñar?

Hay formas específicas, apropiadas para la transmisión del “saber hacer” que se distinguen de las formas dominantes para la transmisión del conocimiento formalizado. Ahora bien, al tratarse de un tipo de saber tan personal y poco codificado ¿puede transmitirse a otros?, ¿de qué modo? Mientras la experiencia en sí misma es personal, subjetiva e intransferible, los saberes de oficio que de ella se derivan, sí pueden ser transmitidos. Nuevamente, los aportes de Richard Sennett en *El artesano*, servirán de guía para la creación de estas formas posibles de transmisión del oficio de enseñar. Según este autor, todos pueden aprender un oficio y todos pueden llegar a hacerlo “bien” (lo que equivale a decir: convertirse en artesanos), bajo ciertas condiciones.

La respuesta a la pregunta por el “cómo” podemos encontrarla en la recuperación de lo que sucede en el taller del artesano, es decir, se trata de reconstruir “los mil pequeños movimientos cotidianos que se agregan a una práctica” (Sennett, *op. cit.*: 101). En este encuentro entre el experimentado y el novato se abre el espacio propicio para la transmisión: en el hacer y mostrar, en el acompañamiento, en la experimentación, en el tanteo, la prueba y también en la explicitación de lo que se hace. Durante el proceso, el novato va incorporándose en una comunidad sostenida en un oficio.

Resulta relevante avanzar en la recuperación y puesta en discusión de formas de transmisión adecuadas para la transmisión del saber hacer/saber enseñar.

▶ ¿Qué ocurría en los talleres y en los gremios de antaño cuando se enseñaba un oficio?

Llegar a saber hacer algo bien lleva tiempo.

- En los gremios medievales la duración del aprendizaje era de 7 años y tomaba hasta 10 la presentación de una “obra maestra”, por la que el aprendiz debía convencer a sus maestros de que podía llegar a ser uno de ellos.
- Cuanto más lenta y exploratoria era la práctica del oficio más fiable parecía. Los resultados inmediatos eran sospechosos.
- Había **etapas de progreso** en el aprendizaje: al comienzo, la presentación del aprendiz se basaba en la **imitación** del procedimiento, luego en la **producción de una obra propia** en la que el oficial debía demostrar competencia de gestión y liderazgo.
- **Esa lentitud posibilitaba la reflexión y la imaginación** al tiempo que **permitía disfrutar** durante su adquisición. Las habilidades así adquiridas eran duraderas.

¿Qué hacían los MAESTROS que formaban en gremios y talleres para que se adquirieran habilidades?

- El maestro basaba su autoridad en la **transferencia de habilidades**.
- **Brindaba instrucciones personales y prácticas**.
- Transfería los “**secretos**” de oficio, aquellos que fueron construyendo personalmente durante su práctica.
- Se ocupaba en persona de **los detalles** más insignificantes de la producción.
- La formación técnica implicaba **contacto directo con los instrumentos y explicaciones orales**.

- Los maestros lograban explicar, **sacar a la luz, el conjunto de pistas y movimientos que habían asimilado silenciosamente en su interior.**
- El taller bien administrado debía **equilibrar el conocimiento tácito** (el que sostiene la acción, eso que por lo general no se cuenta) **y el explícito.**
- Los miembros de los gremios forjaban un fuerte **sentimiento de comunidad.**
- Los **rituales del trabajo** aseguraban la cohesión social.



¿Qué hacen los que forman adultos en un oficio?

- En primer lugar, los formadores son tales porque **saben de su oficio.** Si bien no se muestran como “modelos acabados”, como sabiéndolo todo, saben de qué se trata lo que tienen que enseñar. Aun así, están en proceso de formarse y, de hecho, continúan haciéndolo mientras enseñan a otros.
- **Los que forman a otros ayudan, acompañan y también enseñan,** no solo las **competencias técnicas** sino también las **competencias sociales** y capacidades de “adaptación” a los escenarios laborales diversos y cambiantes.
- Además de saber hacerlo, **a los formadores les gusta lo que hacen, y pueden mostrarlo y ofrecerlo porque están orgullosos de ello.** El oficio los define y están dispuestos a dar lo máximo de sí, con la esperanza de que lo suyo sirva de base para el despegue de otros.
- Finalmente, y pese a que las condiciones no siempre resultan del todo favorables, el discurso de los formadores es excepcionalmente estable y apacible, sereno y poco vacilante. Porque **están convencidos de que tienen algo valioso que dar, que legar, que dejar en otros,** más allá de espacios, tiempos, condiciones sociales y situaciones adversas.



Son estas las primeras ideas. Lo invitamos a pensar, crear su propia práctica formativa como profesor de práctica en función de algunas de ellas. Pueden hacerlo acudiendo a su propia experiencia o a la de otros profesores.

Cómo se aprende a enseñar / Cómo se enseña a enseñar

Como ya hemos señalado, dadas las características que asume el oficio de enseñar en el presente, necesitamos:

- Conocimientos formalizados más y más complejos.
- Que esos conocimientos estén puestos al servicio de situaciones de enseñanza.
- Ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de toda la formación, mediante formas de formar que no disocien el saber del hacer, la teoría de la práctica, el pensamiento de la acción.
- En todos los espacios de formación, pero fundamentalmente en los de las Prácticas tenemos que apelar y convocar muchas y variadas experiencias de enseñanza.

Experiencias que nos impliquen, experiencias convocantes, que promuevan el pensamiento, la invención, la producción de cursos alternativos de acción.

Experiencias que alienten la imaginación, que preparen a los futuros docentes a abrirse a lo inesperado, a lo que sucede, ¿o acaso no se trata de eso enseñar hoy?

Experiencias que habiliten a experimentar, a probar. Porque de ese modo, se garantiza la adquisición de saber. Mientras los conocimientos remiten a un conjunto de significados creados por el hombre, saber es probar.

Necesitamos formar docentes que hayan experimentado/probado muchas y varias maneras de enseñanza (aprovechemos el acrecentamiento de las horas de prácticas).

De este modo, los conocimientos formalizados en sí mismos no alcanzan para poder enseñar. Se necesita además probar/experimentar las maneras de poner a disposición lo que los otros tienen que aprender. Probar y experimentar varias y diferentes maneras de dar a conocer el mundo. Practicarlas, manosearlas, discutir las, analizarlas (Alliaud/Antelo, 2008).

Para eso tenemos que saber que en la formación se puede y se debe aprender de la propia experiencia, de la experiencia de otros y también aprender juntos.

Aprender de la propia experiencia

El aprender haciendo es fundamental para la adquisición de cualquier habilidad. El docente aprenderá a enseñar enseñando o, mejor, inserto en el proceso en el que se produce la enseñanza, ya sea en escenarios reales o en condiciones especialmente creadas en los distintos espacios de la formación. Ahora bien, no se trata de puro hacer o de hacer sin más, se trata de aprender a enseñar en este proceso.

Combinar la repetición y la imaginación. La repetición es una cualidad esencial de este tipo de aprendizaje. Al repetir una práctica podemos ir poco a poco modificándola, cambiándola o mejorándola. Sin embargo, de la propia práctica se obtiene saber siempre que se desarrolle más centrada en la imaginación que en la mecánica de la acción. Para aprender de lo que hacemos es importante concebir que ese hacer es un inter-juego constante entre solución y apertura de nuevos problemas, entre ejecución y creación. Es esta una dinámica similar a la que se da en la práctica del juego. Al jugar los niños repiten (y hasta disfrutan al hacerlo) determinadas acciones pero en esas mismas repeticiones van innovando, van inventando, van creando. Una extraña síntesis entre repetición e imaginación; tenacidad e ingeniosidad.

Insertos en la enseñanza o en el proceso en el que esta se produce, los docentes en formación tienen que poder ejercitar paulatinamente su oficio: probando, ensayando, experimentando y poniéndose a prueba en esas situaciones. Además de estar en las aulas con los alumnos o en otros espacios con distintos actores

institucionales, es posible aprender a enseñar mediante simulaciones, dramatizaciones e improvisaciones.

Para el caso de la docencia, las circunstancias vividas las constituyen tanto las prácticas reales o simuladas que quienes se están formando puedan realizar durante su formación, como aquellas que protagonizaron siendo alumnos a lo largo de su **recorrido escolar previo**.

La reiteración de escenas y situaciones cobra sentido en la medida que estas sean concebidas en su singularidad, su especificidad, lo que dará lugar a la exploración, a la indagación y a la experimentación de cursos de acción alternativos. En este marco, lo que acontece por fuera de lo esperado, de la norma, enseña y prepara para afrontar la complejidad de las situaciones escolares. Más que luchar contra lo problemático, en las “Escuelas Asociadas” donde los docentes se forman, por ejemplo, tendríamos que aprovechar el aprendizaje que proporcionan este tipo de situaciones. Lo imperfecto, lo problemático, lo fuera del modelo, de lo frecuente, de lo esperado, de lo conocido se convierten entonces en “experiencias instructivas”.

Porque es precisamente lo no esperado, lo fuera del modelo y de la norma, lo dificultoso, lo problemático, lo que se constituye en moneda corriente en la enseñanza de hoy. Para poder afrontar situaciones variadas y complejas, los docentes tienen que estar formados; no para replicar o “aplicar” lo que han aprendido, sino más bien para inventar, proponer, buscar alternativas, variar, innovar y, de este modo o de algún modo, lograr que los alumnos aprendan.

No se trata entonces de “hacer” sin más; es preciso hablar, escribir, pensar, narrar y producir saber a partir de lo hecho o vivido en determinadas circunstancias. En este momento “distanciado” de lo que se hizo o se vivió, se intentará problematizar las evidencias y aprender de todo aquello que acontece por fuera de lo esperado, de la norma, de lo naturalizado. En términos de Edelstein (2011) es preciso lograr una “reconstrucción crítica de la experiencia”:

A diferencia de otras profesiones, la docencia acontece en una institución escolar que se ha frecuentado durante muchos años y en etapas decisivas de la vida siendo alumno. Distintos trabajos reconocen el poder formativo que esta experiencia vivida en la escolaridad tiene para el ejercicio profesional (cfr. Alliaud, 2004). Asimismo, es muy recomendable el capítulo: Donde trato de revelar las marcas de una enseñanza. Reflexiones sobre la sensación de estar en deuda con un antiguo maestro, escrito por Philip Jackson y que forma parte del libro *Enseñanzas implícitas* (1999). Buenos Aires, Amorrortu.



Postulamos la reconstrucción crítica como invitación a un ejercicio sistemático de producción de un efecto de extrañeza y desfamiliarización que ponga en suspenso las evidencias, las categorías y modos habituales de pensar, de describir y explicar, en este caso, las prácticas de enseñanza. Procurar pensarlas de otro modo; admitir las vías de entrada más diversas para una lectura, una mirada, una escucha y, de esa manera, reconstruir su compleja trama. (Ibíd.: 140)

Pero también es importante que quienes están aprendiendo un oficio aprendan a dar cuenta del conocimiento que está detrás de sus actos. No es un proceso fácil, ni se da automáticamente, hay que guiarlo. Pero sorprende y gratifica al que puede hacerlo. Estos “saltos imaginativos” nos guían desde una realidad desconocida hacia otra plena de posibilidades.



Para profundizar en el análisis de las prácticas les proponemos la lectura de: *Edelstein, G. 2011. Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós. Capítulo 4. Págs. 149 a 162, “Los ejercicios de análisis”.*



Luego de la lectura, ¿podría imaginar situaciones de clase en las que se desarrollen algunos de los ejercicios propuestos? ¿Cómo sería la clase?

Alentar la imaginación, el pensamiento y la reflexión en la medida que las prácticas se repiten, parece ser el primer desafío a enfrentar en las prácticas que emprendemos como formadores si pretendemos formar “buenos” en el oficio de enseñar.

Algunas claves:

Propiciar el uso de “herramientas estimulantes”. En el aprendizaje de cualquier oficio se privilegia el contacto directo con las herramientas de trabajo. *¿Cuáles son las herramientas de un docente? ¿Saberes, técnicas, recursos, tecnología?* Conviene reparar en lo que constituyen los instrumentos del trabajo docente y preparar/entrenar en su uso. Son estimulantes aquellas herramientas que contribuyen a acrecentar la imaginación y la intuición del docente en formación: las herramientas limitadas, las inciertas y las multiuso.

¿Cómo hacer cuando no se dispone de las herramientas “adecuadas” para dar una clase? o *¿De cuántas maneras posibles se puede preparar/dar una clase?* En situaciones simuladas ello permite formular cursos de acción alternativos y, por lo tanto, apelar a la imaginación. Permite pensar alternativas, abrir el abanico de posibilidades para la acción.

¿Cómo hacer cuando se dispone de herramientas que puedan tener varios usos? Este tipo de herramientas puede servir para alentar la curiosidad. *¿Cómo utilizarlas? ¿De cuántas maneras posibles? ¿Hay herramientas multiuso que puedan utilizarse en muchas situaciones de enseñanza?* La narración podría ser un ejemplo de ellas. Gabriela Mistral, en un rico escrito dedicado a la enseñanza llamado “Enseñar es contar” consideraba que la virtud del “buen contar” no podía estar ausente en los buenos maestros. “Si yo fuese directora de una Escuela Normal –decía– no daría título de maestro a quien no contase con agilidad, con dicha, con frescura y hasta con alguna fascinación. Contar es la mitad de las lecciones –añadía–, contar es encantar”.

Aprender de la experiencia de otros

No sólo se aprende haciendo, sino que en estos procesos resulta altamente formativo aquello que otros hacen o hicieron. De nuevo, el potencial instructivo de estas experiencias depende de las condiciones en que se desarrollen.

Mostrar antes que explicar. En formación docente (como ya lo mencionamos), como en cualquier otro oficio, **la práctica de los formadores** tiene un poder formativo mucho mayor que los discursos. Pero, además de la propia práctica de formador y con el aditivo que esta conlleva porque se experimenta desde el lugar de estudiante, también es formativa la práctica de otros docentes. Quienes se están formando para enseñar aprenden de las enseñanzas que les brindan sus formadores y también de las que tengan oportunidad de frecuentar: las de otros docentes que trabajen en las aulas con alumnos, las que presencian en vivo y en directo aunque también puede resultar llevar a la propia clase o al espacio de formación las clases de otros (a través de filmaciones, relatos, escenas de películas). *¿Qué enseñanzas elegimos mostrarles? ¿A quiénes convocamos? ¿Qué enseñanzas será posible obtener de aquellas experiencias que suceden?* Se trata en este caso de rescatar el potencial formador que tienen las enseñanzas de los “buenos” maestros para aprender a hacer la propia obra.

En ambos casos se advierte el carácter modelizador que representa este tipo de experiencias para los docentes que se están formando, siempre que se evite caer en la **concepción modélica** que caracteriza los procesos formativos que acontecen dentro del sistema escolar. La familiarización con las prácticas de enseñanza de otros, no tiene por finalidad que quienes se están formando aspiren a hacer lo mismo que hace “el modelo”, a replicarlo para llegar a parecerse a él o a desautorizarlo intentando una forma totalmente opuesta (los “buenos” y los “malos”). Por el contrario, las buenas enseñanzas de los formadores y docentes “sirven” si ayudan a enseñar, si se presentan y conciben como una posibilidad, como una referencia que inspira la creación de la obra propia, de la propia enseñanza. Sin nos dejan mejor provistos para hacerlo, si aportan herramientas para solucionar un problema que se presenta en lo que se está haciendo; si despiertan el deseo de enseñar:

La vigencia de los modelos en el sistema escolar y particularmente en la práctica y formación de los docentes, ha sido desarrollada en profundidad en: “La maestra modelo y el modelo de maestra”. Ver: Alliaud, 2009.

“

... uno puede aprender de lo que otros hacen, dicen, hicieron, dijeron o produjeron sin quedarse en la antesala, en el homenaje o en la admiración del grande, del modelo acabado, del que le salió bien y fue reconocido por ello. Uno puede aprender utilizando el lenguaje de otro, tomando ideas o palabras prestadas, siempre que reconozca la propia potencia en su hacer, su propia creación, su propia sensibilidad, su propia producción. Sólo desde esta concepción, resulta más que interesante aprender imitando, creando a partir de lo hecho por otros. (Alliaud, 2009)

*Las enseñanzas que ofrecemos y las que elegimos mostrar, ¿aportan enseñanzas a quienes se están formando? ¿Brindan herramientas o insumos para emprender la propia enseñanza? ¿Despiertan el deseo de enseñar? Además de los saberes técnicos, la **pasión** por y con lo que se hace, el disfrutar con lo que se tiene entre manos: la transmisión y con aquello que se está transmitiendo, tiene mucho que ver con esto. Hay dos películas que representan esta pasión por el conocimiento. Ambas vinculadas con la música: se trata de *Escuela de Rock* y *Cuatro minutos*. En la primera un falso profesor apasionado por el Rock, lo único que puede hacer con sus alumnos ocasionales es hacer de ellos (muy alejados por cierto de este ritmo musical) una banda de rockeros apasionados por y con lo que hacen. En la segunda, una anciana y pianista excelsa obliga a una joven presidiaria con talento para ese instrumento a no dejar de tocar, aclarándole que no lo hace porque la quiere sino por amor a la música que no puede privarse de ese talento.*



Escuela de rock (2003)
Richard Director: Richard Linklater



Cuatro minutos (2006)
Chris Kraus



Convocar modelos de quienes sea posible aprender, ser conscientes de nuestras propias enseñanzas en tanto modelizadoras de enseñanzas, parece ser otro de los desafíos a enfrentar en las prácticas formativas que emprendemos como formadores si pretendemos formar “buenos” en el oficio de enseñar.

Hablar de lo que se hizo. El hacerlo sin más, forma, enseña, pero la descripción o demostración de lo que se está haciendo, la puesta en palabras enriquece el proceso de aprendizaje del que se está formando. Es esta una modalidad típica del aprendizaje llevado a cabo en los antiguos gremios y talleres y hasta en los laboratorios donde maestros y aprendices trabajan juntos aunque no como iguales. Quien está aprendiendo mira, observa cómo el otro lo hace mientras el maestro va describiendo lo que hace y de este modo su exposición se convierte en guía.

Cuando el oficio es la enseñanza, se trata de que el docente o maestro que estuvo a cargo de una clase pueda hablar de ella: hablar de lo que hizo y cómo lo hizo. También puede ser esta una posibilidad para los formadores. En ambos casos y nuevamente depende de qué se cuente y cómo se cuente.

Suele no resultar dar órdenes o utilizar verbos imperativos (hacé, decí, poné, sacá) que indiquen al otro/a lo que tiene que hacer. Más fructífero aunque no tan sencillo **es develar el conocimiento tácito** que sostiene las acciones desarrolladas, aquello de lo que en general no se habla. En el caso de las clases, sería poner en palabras el procedimiento de lo que se hizo y su justificación: “en el momento que saqué los materiales lo hice porque me di cuenta de que los alumnos no estaban entendiendo”; “decidí acortar el tiempo de la explicación cuando percibí que el tiempo disponible no era suficiente”; “aproveché la pregunta de Juan para iniciar una síntesis del tipo de las que uno ve en los noticieros, para dar un par de ejemplos”.

El desafío en este caso es develar aquello que para el “experto” o el que lo sabe hacer constituye lo habitual, lo evidente, lo natural. Las obviedades de unos serán conocimiento valioso para quienes se están formando. A la hora de hablar del propio trabajo, puede resultar valerse de: analogías, apelando a situaciones conocidas para el que está aprendiendo (comparar las acciones

implicadas en la enseñanza con situaciones cotidianas) sabiendo que el acudir a lo que uno ya ha hecho y conoce otorga seguridad y confianza; metáforas que promuevan la comprensión y la imaginación (las metáforas permiten acceder más fácilmente a los procedimientos implícitos en cada una de las acciones que entran en juego en el hacer/obrar y color adverbial, haciendo referencia a las tonalidades y matices propios de las acciones en determinadas situaciones).

Asimismo, a la hora de hablar sobre la enseñanza resulta utilizar ejemplos, hechos vividos, anécdotas que vengan al caso para ilustrar y dar fuerza a lo que se está contando. También apelar a figuras propias de otros campos. *¿Por qué no a la literatura o al cine que mediante imágenes e historias de distintos tiempos y espacios permiten acceder a otros mundos enriqueciendo el abanico de posibilidades?* A través de estas “herramientas imaginativas”, los conocimientos implícitos se convierten en guías prácticas, orientadoras del hacer de quienes se están formando. Este tipo de relatos conecta el oficio técnico con la imaginación; orienta acerca del sentido de totalidad de una práctica facilitando así la comprensión del proceso.

Finalmente, es importante también que quienes están enseñando a enseñar y hablen acerca de su enseñanza, transmitan no sólo los procedimientos técnicos sino también los “secretos”, los misterios o los “gajes” del oficio. Al igual que la cocina, la enseñanza tiene sus trucos y estos se van descubriendo, construyendo y validando en la propia práctica, siendo sus portadores los docentes que han enseñado. Son estas raras fórmulas que mezclan métodos, técnicas y modos de actuar que han sido puestas a prueba y que se van modificando en función de lo que sucede en situaciones de enseñanza, poderosas herramientas para poder hacerlo. De ellos no dan cuenta ni los tratados de pedagogía ni los de didáctica, son los que enseñaron mucho lo que pueden ofrecerlos a quienes se están formando. Una cosa es decir “condimentar la carne” y otra hacer referencia al momento oportuno para hacerlo o aludir a condimentos posibles según la disponibilidad. Dar ejemplos, apelar a situaciones en las que “usos posibles” dieron lugar a la confección de ciertos productos, ¿cómo sería en la enseñanza?

“A veces lo único que vale la pena salvar en todo un día es lo que preparas para comer. Con el acto de escribir descubro que puedo contar con los ingredientes correctos, tomarme todo el tiempo y los cuidados necesarios, y no conseguir nada. Lo mismo se aplica al amor. La cocina, por lo tanto, puede mantener cuerda a una persona aplicada” (John Irving. *El mundo según Garp*. 2008. Buenos Aires: Tusquets). ¿A qué se parece más la enseñanza a la cocina o a la escritura y el amor?

Anticipar la dificultad. El pasaje de saberes de maestro a aprendiz, cobra sentido siempre que el formador pueda ser capaz de ponerse en el lugar de quien está aprendiendo, es decir, regresar al momento en que él mismo fue aprendiz teniendo presentes las inseguridades propias que representa esta etapa. Además de hablar de lo que se hizo, es importante anticiparse, en la medida de lo posible, a las dificultades con las que se encontrará el futuro docente, **aconsejándolo**. Los consejos, las moralejas, las indicaciones prácticas que se desprenden del relato de situaciones de enseñanza, cumplen asimismo un papel fundamental para guiar las futuras acciones y decisiones del docente en formación. Más que respuestas a una cuestión puntual, los consejos representan “propuestas” referidas a la continuación/producción de una historia en curso y en tanto tales se convierten nuevamente en ayudas u orientaciones para quienes están aprendiendo a enseñar. El docente en formación necesita de orientaciones antes de afrontar situaciones de enseñanza “reales” y para ello puede resultar aquello que le pueda anticipar el formador.

Antes que indicaciones sueltas y aisladas, resulta en estos casos evocar situaciones de enseñanza vividas por el propio formador y/o por otro/s para hacer de ellas relatos completos. Los **relatos** nos transportan a lugares desconocidos. Sirven si aportan escenas claras y detalladas de lo que ocurrió, si poseen además el agregado personal de significación que aquella situación puntual despertó para su protagonista (en términos de sensaciones y reflexiones). Los “buenos” relatos alimentan y en su intriga alientan la imaginación de quienes se están formando.

En esta misma sintonía, quien enseña a enseñar, quien forma y considera que tiene algo para dar, para transmitir, tendría que referir a su propio proceso de formación, aquel que lo condujo a ser lo que hoy es y que seguramente lo llevó, entre otras cosas, a estar allí con otros formándolos, enseñándoles. “*Contar cómo lo hizo*” es asimismo una manera que aproxima al formador con la dificultad de quien se está formando y ayuda siempre que lo que se cuente no adquiera la forma de “grandes hazañas” convertidas en un “deber ser”. Por el contrario, se trata de relatar las propias experiencias y aprendizajes en forma simple, directa, de manera tal que quienes en esa oportunidad se encuentran aprendiendo

puedan encontrarse y tal vez identificarse con un igual y aprender de él. Hacer referencia a las situaciones vividas, contar y testimoniar las aventuras y desventuras protagonizadas a lo largo de una carrera, de una vida, sirve, ayuda en tanto favorece que quienes están aprendiendo o se están formando tomen conciencia de la capacidad propia para poder hacerlo. Tales modalidades de formación acercan, acortan las distancias y humanizan el vínculo que se establece entre enseñantes y aprendices.



Se trata aquí de que quien enseña pueda mostrarse como una imagen real, asumir y proyectar su “inmadurez”, reconocerse como ser inacabado. Así como resulta valioso que el modelo se muestre “vivo”, “hablante”, contando acerca de lo que hizo y de cómo lo hizo, también lo es que quien enseña aparezca como alguien no acabado, “modelo imperfecto”. Y que esté allí educando, formando, guiando, enseñando para elevarse y desarrollarse a sí mismo, para aprender, para educarse, para formarse.’ (Alliaud, 2009)



¿Se animan a hablar de la propia enseñanza utilizando analogías, metáforas, adverbios?

¿Por qué no contar una anécdota vivida acerca de una enseñanza que se protagonizó?

Les solicitamos imaginen situaciones de clase en las que se incluyan los relatos propuestos.

¿Cómo sería la clase?

Familiarizarse con las obras de otros. Así como resulta un componente fundamental de la formación artística el contacto y la familiarización con “buenas” obras de arte que en general resultan ser producciones de “grandes” maestros, lo mismo podría pensarse para la formación docente. Se trata en este caso de rescatar el potencial formador que tienen las obras de otros para aprender a hacer la propia obra. En el uso o, mejor, en la familiarización con las “buenas” obras no se intenta hacer lo mismo que hace o que hizo el “grande”, el destacado. Por el contrario, las buenas obras

“sirven” si ayudan en el emprendimiento de la obra propia, si se presentan y conciben como una posibilidad, como una referencia que inspira la creación. Sin nos dejan mejor provistos para hacerlo, si despiertan el deseo de hacerlo. Si contribuyen a solucionar un problema que se presenta en lo que se está haciendo, en el sentido en que lo expresara Orhan Pamuk en uno de sus cuentos, titulado precisamente *El placer de pintar*: “Dibujaba recordando aquellas imágenes pero los dibujos eran míos”.

¿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 vale 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.

Maestros pedagogos o pedagogos maestros (¿cómo nombrarlos?) fueron los artífices de lo que he dado en llamar “obras de enseñanza” (cfr. Alliaud, 2012), 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, intervenir, transformar a otros (recordemos una vez más que de eso trata el enseñar).

“

Pensemos en las hermanas Cossettini y en la experiencia de la Escuela Serena, que produjo “una nueva manera de hacer, de vivir, de enseñar en la escuela”; en la provincia de Santa Fe, en el año 1923. También en la obra del maestro rural Luis Iglesias, en el Buenos Aires rural de los años 40, a partir de la cual cobró una nueva dimensión la expresión oral, escrita y artística de los niños campesinos que convivían en un mismo ambiente de aprendizaje. [...] No hace mucho, Cécile, una profesora de literatura ubicada en los suburbios de Francia, trabajó con sus alumnos autores y obras clásicas, a partir de lo cual ellos escribieron sesenta sonetos sobre el “mito de la caída” que fueron publicados en un libro prologado por el filósofo George Steiner” (Alliaud, 2011: 64).

En: Pamuk, O. 2006. *Estambul. Ciudad y recuerdos*. Barcelona, Mandadori.

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.



La Escuela de la Señorita Olga- Documental pedagógico



Canal Encuentro Contraplano: Programa de documentales y documentalistas

Entrevista que el actor y conductor Gastón Pauls realiza a Mario Piazza, realizador y director del documental LA ESCUELA DE LA SEÑORITA OLGA, y a Amanda Paccotti ex alumna de la Escuela Cossettini en ocasión de la proyección por Canal Encuentro de dicho documental.





Luis Iglesias - Historia de un maestro



Aun producidas a partir de experiencias singulares que en general resultaron “innovadoras”, estas obras 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 pensamiento pedagógico así producido no surge como un ensayo o reflexión teórica *per se*, sino que se funda en problemas y situaciones prácticas afrontadas y resueltas por docentes en escenarios educativos diversos (Alliaud, 2011).

Por lo anterior, parece importante disponer en el sistema escolar y en los espacios específicos destinados a la formación pro-

fesional, 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).



Los invitamos a descubrir otras obras de enseñanza, más allá de las mencionadas. ¿Cuáles serían?

Incorporar lo que ofrece resistencia. No sólo los buenos ejemplos o las buenas prácticas tienen un importante potencial formativo, también puede ayudar para enriquecer la formación y alentar la imaginación de quienes se están formando, lo que ofrece resistencia. Por lo anterior, tendríamos que incorporar a las prácticas formativas, lo imperfecto, lo problemático, lo que no salió bien, lo que ofrece resistencia (clases imperfectas, observaciones malas, malas planificaciones) para desde allí pensar otras formas posibles.

Para abordar tales casos o situaciones conviene re-definir el problema, incorporando otros protagonistas y comenzar a resolver primero las pequeñas dificultades. Trabajar en colaboración con lo que ofrece resistencia puede resultar, asimismo, una salida provechosa. Más que resistir a las dificultades que hoy son moneda corriente en la enseñanza, hay que comprenderlas: “este es probablemente el mayor reto con el que se encuentra cualquier buen artesano: el de reconocer la dificultad con los ojos de la mente” (Sennett, *op. cit.*: 282).

También es posible imaginar, mediante simulaciones, las posibilidades de fracaso y tratar de entender por qué se produjo. Supongamos que hemos realizado una planificación que al ponerla en práctica salió mal. En este caso, se puede intentar tratar de comprender lo ocurrido e identificar causas que no habían sido consideradas en el momento de tomar las decisiones correspondientes. Estos “errores de predicción” son inevitables. Hay eventos aleatorios, situacionales, que son imposibles de prever por lo inesperado y raros, sólo *a posteriori* podemos esbozar alguna explicación de su ocurrencia. Nos cuesta mucho aceptar la imprevisibilidad y movernos en contextos de cambio, aunque tenemos que saber y aprender que una planificación cuidada y detallada

siempre está sujeta al azar, es decir, a lo que no sabemos va ocurrir y efectivamente ocurre.



¿Qué situaciones dificultosas/anormales/anómalas podríamos traer a los espacios de formación? ¿Cómo aprender a partir de ellas? ¿Cómo podemos transformar estas situaciones en experiencias instructivas para quienes se están formando?

Aprender juntos

La docencia se comprende mejor en su dimensión institucional, con las limitaciones y las posibilidades que ello implica, entre las últimas, la posibilidad de concebirla y ejercerla como una tarea colaborativa (Terigi, 2012).

Ante situaciones complejas e inciertas, cuando ya los profesores comprenden que no pueden superar por sí solos los desafíos que la tarea les presenta, el trabajo colectivo se vuelve no sólo un recurso sino una necesidad para “recuperar la seguridad, para no considerar a los fracasos como resultantes únicamente de su responsabilidad personal y para renovar su motivación al abordar experiencias pedagógicas” (Dubet, 2006: 183). Desde esta perspectiva para favorecer la enseñanza, habría que “socializar los problemas de oficio” (Martucelli, 2009), tratando de asumir colectivamente la responsabilidad por la producción que ya no será de cada individuo, sino de todos los que trabajan juntos. En este sentido, mejorar la “productividad”, la calidad de lo que se hace, y mejorar las maneras de hacerlo se une a formas colectivas e institucionalizadas de ejercer el oficio de enseñar.

Para Sennett (*op. cit.*) el trabajo colectivo motiva a hacer las cosas bien y favorece la producción de una artesanía o un trabajo de buena calidad. Por el contrario, cuando desaparece la cooperación y predominan los solistas y la competencia entre ellos, el trabajo se degrada. A diferencia de lo que ha afirmado el capitalismo occidental, no es la competencia, sino la colaboración lo que motiva a las personas en su trabajo.

Ahora bien, la gente necesita practicar las relaciones interpersonales implicadas en el trabajo con otros. De allí la relevancia de propiciar en los ámbitos de formación docente relaciones colaborativas entre quienes están protagonizando procesos de formación. Uno se forma y aprende a trabajar con otros en la medida que produce, sintiéndose protagonista y relevante en un proyecto que compete a todos. Tanto las habilidades propias como las ajenas, son valiosas en la obra colectiva. Aprender a solucionar y descubrir problemas, a pensar y a reflexionar con otros, fortalece el oficio y, por lo tanto, contribuye a mejorar aquello que se produce.

Generemos en las prácticas condiciones (observaciones conjuntas, clases de a pares, planificaciones compartidas, etcétera) para que las habilidades de los futuros docentes se pongan de manifiesto e integren en proyectos conjuntos.

Al estar incrustada en una gramática escolar dividida y fragmentada, desde sus orígenes, las prácticas educativas/formativas institucionalizadas fueron concebidas desde la esfera individual y referenciadas en las paredes de un aula o en una porción de conocimiento. Conviene en este caso recordar que: “las capacidades de la gente para cooperar son mucho mayores y más complejas de lo que las instituciones permiten” (Sennett, 2012:52). Aprovechémoslas.



Para finalizar este Cuaderno, los invitamos a leer un apartado del libro *El artesano* donde se explayan las ideas aquí abordadas. Se trata de: “*Sus secretos MURIERON CON ÉL*”. En el taller de Stradivarius.

Bibliografía

Alliaud, A. 2004. *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Alliaud, 2009. "La maestra modelo y e modelo de maestra" , en: *Los gajes del oficio. Enseñanza pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.

Alliaud, A. y Antelo E. 2008. "El fracaso de enseñar. Ideas para pensarla enseñanza y la formación de los futuros docentes"; en: Brailovsky, D. *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Noveduc.

Alliaud, A. y Antelo, E. 2009. "Grandezas y Miserias de la tarea de enseñar", en: *Los gajes del oficio. Enseñanza pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.

Alliaud, A 2011. "Narraciones, experiencia y formación docente", en: ALLIAUD, ANDREA y SUÁREZ DANIEL. Compiladores. *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras/ CLACSO. Bs. As.

Alliaud, A. 2012. "Formar buenos en la artesanía de enseñar". *VIII Foro Latinoamericano de Educación: Qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires, Fundación Santillana.

Alliaud, A. 2017. *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Paidós.

Davini, M. C. 2015. *La formación en la Práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.

Dubet, F. 2006. *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.

Edelstein, G. 2013. *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

Irving, J. 2008. *El mundo según Garp*. Buenos Aires, Tusquets.

Jackson, Ph. 1999. *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.

Martuccelli, D. 2009. "La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción". *Diversia* Núm. 1. CIDPA, Valparaíso.

Meirieu, Ph. 2006. *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Graò.

Mistral, G. (Ed. 1979). *Magisterio y niño*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.

Pamuk, O. 2006. *Estambul. Ciudad y recuerdos*. Barcelona, Mondadori.

Sennett, R. 2009. *El artesano*. Barcelona, Anagrama.

Sennett, R. 2012. *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona, Anagrama.

Terigi, F. 2012. *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico. VIII Foro de Educación. Buenos Aires, Fundación Santillana.