

Conferencia: La formación en y para la práctica profesional

INFD. 19 de agosto de 2010

Andrea Alliaud¹

Presentación

Esta ponencia se desarrollará reconociendo, en el punto de partida, la importancia que representa el “saber hacer” y su transmisión en la formación profesional de los docentes para lograr que efectivamente maestros y profesores aprendan a enseñar. En una primera parte, se presentarán caminos alternativos que podrán inspirarnos para avanzar en el sentido de asegurar la transmisión del saber hacer a los futuros docentes. En un segundo momento, nos detendremos en reflexionar acerca de la fisonomía general que tendría que asumir el proceso formativo si lo que pretendemos, como formadores, es enseñar a enseñar.

Saber y saber hacer

En la escuela aprendimos que con “saber” no alcanzaba, había que saber decirlo. No saber decirlo implicaba no saberlo. En esta fórmula, al contenido del aprendizaje (al qué) se le añade la forma (el cómo). Siendo que muchas veces esas formas de expresar (de decirlo o escribirlo), resultaban tan o más valoradas que el contenido en sí mismo.

En los profesorados, maestros y profesores aprendieron que para enseñar no alcanzaba con saber el contenido a ser enseñado, era necesario, además, conocer las formas apropiadas para su transmisión. Las metodologías específicas para hacer que las disciplinas puedan adecuarse a destinatarios diferentes. Más tarde supimos que con el *qué* y el *cómo* no era suficiente que era necesario saber *para qué* y *por qué* enseñábamos lo que enseñábamos. Los fundamentos, las finalidades, el sentido o los sentidos, se incluyeron en el menú formativo. Las complejidades de época, los cambios sociales y culturales acontecidos en las últimas décadas, y acentuados en los últimos años, añadieron la importancia de saber acerca del contexto y de los sujetos a los cuales se

¹ Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Docente –investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Profesora de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella. Coordinadora del Área de Formación Docente del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE/OEI de Argentina

enseña. Hoy en día se valora y hasta se sobre-valora la importancia asignada al conocimiento sobre del mundo contemporáneo con sus generalidades y particularidades, las características no sólo evolutivas/ psicológicas sino también antropológicas, culturales, sociológicas de los alumnos². Los mismos docentes valoran estos saberes en su trabajo.

Sostendremos aquí, como primera hipótesis “fuerte” de esta presentación, que mientras los espacios destinados a la formación profesional de los docentes se fueron poblando de saberes formalizados cada vez más sofisticados (más allá de su calidad y pertinencia), continuaron siendo las prácticas, la residencia o la misma inserción laboral, los ámbitos “naturales” para aprender el oficio de enseñar. Es decir, mientras los espacios destinados a la transmisión del conocimiento formalizado se fueron complejizando, los “espacios de las prácticas” han aumentado en su duración sin que haya variado sustancialmente la concepción de “formación práctica” como aquella destinada al hacer o, lo que es lo mismo, a la aplicación del saber aprendido en otras instancias. Identificada con la acción o con poner en acto lo que formalmente se aprendió, la práctica aún intensificada no resultó. Muchos se decepcionaron y continúan decepcionándose al comprobar que lo aprendido “formalmente” en los distintos espacios curriculares, no se plasmaba en prácticas de enseñanza acordes por parte de los docentes así “formados”. Se hicieron en esta línea (generalmente desde los mismos profesorados), numerosas investigaciones que siempre demostraron más o menos lo mismo: lo que se hace dista de lo que se aprendió. Indagaciones de diverso tipo vienen a redoblar la apuesta al señalar que: por un lado, los docentes reconocen dificultades y hasta imposibilidades a la hora de enseñar y, por otro, que los alumnos no aprenden lo que tendrían que aprender. Por su parte, los docentes se muestran comprometidos y hasta ocupados, preocupados o superados por una tarea que reconocen asumir con responsabilidad, pero que no (les) sale.

Sostendremos en este caso, como segunda hipótesis “fuerte” de esta presentación, que las dificultades o imposibilidades detectadas a la hora de enseñar se deben, fundamentalmente, a que maestros y profesores no han aprendido a hacerlo. Y no es, en este caso, porque no sepan qué decir o cómo decirlo; la imposibilidad se coloca, más bien, del lado del saber hacer. ¿Qué queremos decir? El aprendizaje de conocimientos formalizados y la práctica como ámbito de actuación *per se* ya no alcanzan para decidir qué hacer ni cómo hacerlo. No alcanzan hoy para enseñar, para provocar cambios en los otros, para “producir” sujetos transformados en algo distinto a lo que eran. Más allá de las consecuencias que esta imposibilidad genera, en términos de aprendizajes de los alumnos, el hecho de no ver plasmado su procedimiento, intervención o enseñanza en obra, es lo que (según distintos autores) quita el sentido a la tarea y lo que deja a los docentes desprotegidos ante sí mismos y ante la sociedad en general. Surge en este sentido una interesante inquietud: “Si los expertos no pueden dar sentido a su trabajo, ¿qué puede esperarse del público en general?”.

² No sólo se sobrevalora sino que el desconocimiento de tales variables suele considerarse como causa del “fracaso de enseñar”. Ver: Alliaud, A. y Antelo, E. 2008.

¿Por qué los docentes que han pasado por instancias de formación profesional no han aprendido a hacerlo?, podríamos preguntarnos, a lo que tendríamos que responder que no han aprendido a hacerlo porque nadie se ha ocupado de transmitir ese saber específico: saber hacer, saber obrar, saber enseñar que, sabemos hoy, se aprende mediante formas de transmisión también específicas, que no es práctica sin más o más práctica.

Aprender a hacerlo

En su último libro *El artesano*, Richard Sennett (2009) plantea dos cuestiones muy interesantes que nos permitirán avanzar en el tema que nos preocupa.

- En el proceso de producir cosas concretas, la gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce.
- La gente puede aprender a hacer las cosas bien, entendida esta habilidad por el autor como una “artesanía”³ que no es necesariamente instrumental.

Es interesante reparar en estas ideas de Sennett y abordar nuestras preocupaciones sobre quienes enseñan y su enseñanza. La gente puede aprender a hacer las cosas bien, nos enseña el autor. Y hacer las cosas bien es mucho más que aplicar una técnica o un conocimiento especializado. Es mucho más que solucionar problemas. Es descubrir nuevos territorios. Es poder revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones. Es comprometerse con lo que se hace; es, fundamentalmente, **conjugado el pensamiento y la acción**:

“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).

Pero, para aprender a hacerlo bien o para aprender una artesanía, según el autor, resulta necesario dirigirse hacia el “proceso productivo”. Entonces, para aprender a enseñar, podríamos decir, es necesario abordar la enseñanza, concentrándose en la tarea, en lo que se hace, y no sólo en su definición. Para aprender a enseñar y a enseñar bien, es necesario **insertarse en el proceso que produce enseñanza** y este posicionamiento implica tanto a quienes se están formando como a los propios formadores⁴. Vale aclarar que, desde la perspectiva que adoptamos en este trabajo, la enseñanza es un proceso que produce o tendría que poder producir transformaciones o

³ La artesanía, así concebida, abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. “Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico, al artista... y mejora cuando se la practica como un oficio cualificado. Los artesanos se dedican a hacer bien su trabajo por el simple hecho de hacerlo bien” (Ibíd.: 32).

⁴ Vale aclarar que son “formadores” desde esta concepción, no sólo quienes están involucrados directamente en las carreras de formación docente sino también, y fundamentalmente, los maestros y profesores “insertos” en el proceso productivo, es decir, los maestros y profesores que enseñan en las escuelas.

modificaciones sobre las personas. Para Francis Dubet (2006), la enseñanza es uno de los oficios (no el único) destinado a producir modificaciones o transformaciones en otros.

Varias orientaciones pueden surgir de estas consideraciones generales que nos permitirán pensar o inspirarnos a la hora de tomar decisiones que aseguren la transmisión del saber hacer, saber obrar, saber enseñar en la formación de los futuros docentes. Vamos a compartir algunas de ellas como caminos alternativos que podrán conducirnos u orientarnos en nuestra búsqueda.

Secretos, modelos y relatos

En primer lugar podríamos decir que *para aprender a enseñar es necesario dirigirse a quienes enseñan*. Y si lo que nos interesa es que se aprenda a hacer las cosas bien (¿a enseñar bien?), tendríamos que identificar y analizar lo que funciona bien; preguntarle a los que trabajan por su propio trabajo, tratando de reparar no sólo en los procedimientos sino en los “secretos”, los misterios o “gajes” de su oficio. Los “secretos (de fabricación)” son para Philippe Merieu ese “algo” que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de “vibración particular” de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Van tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula (de métodos, técnicas, modos de actuar) que en principio permite distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía, va sedimentando a medida que se enseña y tenderá a prevalecer a menos que surja un problema; algún imprevisto, algún cambio que cree o provoque la necesidad de hacer otra cosa.

Asegurar el pasaje de los secretos de oficio, de los trucos, de las fórmulas mágicas que logran que la transmisión acontezca, desde quienes enseñan y saben hacerlo hacia aquellos que están atravesando un proceso de formación, podría considerarse como uno de los caminos a transitar en el proceso de formación profesional de los docentes, a fin de asegurar el aprendizaje del saber hacerlo. Ello implica compartir lo que nos es visible en apariencia, hablar de lo que se hace y cómo se hace, de lo que es posible... De imaginar, de aventurar y hasta de hipotetizar cómo hacer algo, avanzando en sus consecuencias.

En segundo lugar y siempre posicionados desde el “proceso productivo”, es decir, orientados hacia los escenarios en los que la enseñanza tiene lugar, otra alternativa podría ser *formarse con las obras de otros*. Así como los artistas se forman a partir del contacto y la familiarización con las “buenas” obras de arte, lo mismo podría pensarse para aprender el oficio de enseñar. ¿Hay buenas obras de enseñanza, las podemos detectar? ¿Existen los grandes en este campo? Vale la pena buscarlos.

Tendremos que evitar en este caso caer en la concepción modélica que generalmente acontece dentro del formato escolar. Tal como lo desarrollamos en otro trabajo⁵, el que lo sabe hacer suele

⁵ Ver: Alliaud, A. 2009. “La maestra modelo y el modelo de maestra”; en Alliaud, A. y Antelo, E. *Los gajes del oficio...*

presentarse ante quienes lo están aprendiendo, como un modelo ideal y, en tanto tal, inalcanzable o imposible de aproximar. Pensemos en el maestro modelo, la escuela modelo o la clase ejemplar. Quedar atrapado en la forma que los modelos así concebidos establecen, más que ayudar, paraliza y acentúa la imposibilidad del que se está formando o intenta aprender a hacerlo. Por el contrario, el modelo sirve o ayuda a enseñar, si se presenta y concibe como una posibilidad, como una referencia que inspira la creación de la obra propia. Si nos deja mejor provistos para hacerlo, si despierta el deseo de hacerlo (de enseñar). Si contribuye a solucionar un problema que se presenta en el emprendimiento de lo que se está haciendo. En estos casos, lo que se toma “prestado” podrá reordenarse, manipularse, re-crearse en función de las decisiones que tome el autor o creador de su propia obra, de su propia clase. En uno de sus cuentos, titulado precisamente *El placer de pintar* Orhan Pamuk así lo expresa: “Dibujaba recordando aquellas imágenes pero los dibujos eran míos”. Ernesto Jodos, un músico de jazz contemporáneo, al referirse a su propia experiencia de formación decía que entender o aprender cómo lo hicieron los otros, los clásicos, nos hace más libres para emprender nuestra propia ejecución.

Por lo anterior, parece importante *disponer en los espacios de formación profesional docente de buenas obras de enseñanza*, de las que se pueda copiar, imitar, robar, que sirvan para inspirar, para crear. Las acciones formativas emprendidas a partir de “buenas” obras mueven; promueven el despegue antes que quedar pegado a la forma o la obra de otro. En este sentido, no está formado quien encara mejor la forma o el formato de otros, sino quien utiliza los modelos como una posibilidad, como un ejemplo que le permite armar o al menos encarar su propia producción: “Pienso en él como ejemplo de lo que es ser un artista hoy”.

Las obras y también el obrar de los grandes maestros nos desafían pero, a la vez, nos ofrecen. Es grande, en este sentido, quien muestra su hacer y se muestra; quien cuenta cómo lo ha hecho. Más que sermones o grandes hazañas, los relatos de los “grandes” remiten sencillamente a sus saberes y haceres. Nos cuentan cómo lo hicieron y qué les pasó durante ese proceso de producción/ creación. Una especie de “pequeña pedagogía del “paso a paso”. Hacen referencia a situaciones por ellos vividas, de las que cuentan y testimonian aventuras y desventuras por ellos protagonizadas. Se muestran como seres inacabados en proceso de crecimiento, de formación, de adaptación. Siempre centrados en su oficio, alientan, apoyan, acompañan y permiten tomar conciencia, entre quienes están aprendiendo o se están formando, de que es posible hacerlo.

En tercer lugar, aunque no desvinculado de las alternativas anteriores, habría que *reparar en procedimientos que recuperen el saber hacer docente*, aquel que los docentes producen en sus prácticas de enseñanza, relegado por mucho tiempo al status de técnica o experiencia y considerado imposible de ser transmitido. Tal como lo sostiene Flavia Terigi (2007), los docentes transmiten un saber que no producen y en ese proceso de transmisión producen un saber que no suele ser reconocido como tal. Ese saber producido, mientras se hace, en situación, fue desvalorizado frente “al” saber. Sin embargo, lo que se hace y se produce al enseñar es algo más que un procedimiento irreflexivo. Y el saber es algo más que el saber formalizado. Hoy sabemos que es posible y necesario sistematizar la experiencia y transformarla en saber; transformar el

“arte” de enseñar en “metodología” de enseñanza. Mediante este procedimiento de objetivación, la experiencia, la técnica o el arte se transforman en un saber que puede ser enseñado y aprendido.

Transformar aquello que en la práctica resultó en un saber transferible o disponible para otros, resulta una operación no menor que puede efectivizarse a través de distintos formatos: desde relatos de experiencias pedagógicas hasta la producción de saber pedagógico formalizado.

Pensando o apostando, específicamente, al trabajo con relatos de experiencias pedagógicas como otra vía alternativa, el desafío consistiría en *detectar, elegir y hasta coleccionar narraciones* producidas por quienes consideran o consideraron que tienen algo para contar, legar, pasar o transmitir a otros en materia de enseñanza. Relatos que ya cuentan con cierto grado de difusión o publicidad pero también relatos a realizarse... Relatos significados, marcados, que *pretendan transmitirse*, compartirse, publicarse, conservarse, continuarse en otros. Relatos que den cuenta de cómo se hizo, *cómo lo hizo* quien protagonizó una experiencia, del proceso y los resultados, así como de lo *que le pasó* a lo largo de la misma. Relatos que contengan *reflexiones* producidas a partir del curso de los hechos y de las acciones. Relatos que brinden *consejos*, que expresen moralejas, aleccionamientos o indicaciones que puedan servir para orientar acciones y decisiones de quienes se están formando.

¿Cómo se aprende a hacerlo? Algunas claves para su transmisión

Al reconocer la importancia de asegurar el aprendizaje del “saber hacer” en los espacios formales destinados a la formación profesional de los docentes, hemos transitado a lo largo de este trabajo por caminos que no suelen recorrerse habitualmente. Mirar la enseñanza, asegurar la transmisión de los secretos del oficio, disponer de buenas obras de enseñanza, recopilar, coleccionar y tener a mano relatos de experiencias pedagógicas, también generar las condiciones para que estas producciones acontezcan, son algunos de ellos. Para finalizar, presentaremos ciertas consideraciones acerca de la fisonomía general que tendría que asumir el proceso formativo, si lo que se pretende es que quienes lo transitan aprendan a enseñar o puedan enseñar.

El proceso formativo se desarrolla en torno al oficio. El oficio (la enseñanza en nuestro caso entendida como un oficio particular), es el centro que aglutina y orienta la totalidad de la formación. No se trata, desde esta perspectiva, de aprender los contenidos para luego enseñar. Tampoco de enseñar a enseñar, haciendo algo distinto de lo que se pretende a posteriori se enseñe. Porque el oficio (la enseñanza) no es sólo el objetivo, la meta a alcanzar, sino que constituye el método de la formación y se utiliza como herramienta a lo largo de todo el proceso formativo. Si lo que se pretende es formar maestros y profesores que sepan/ puedan hacerlo, sea en la materia, el espacio o la unidad curricular que fuese, todos los formadores (los involucrados directamente con el nivel superior pero también los maestros y profesores de las escuelas) tendrían que estar comprometidos con la enseñanza. No pueden eludirla. Ello no significa quedar atrapados en la norma ideal del oficio, ni en su definición, sino poner la atención en la actividad de los individuos y en el proceso de su propia formación; es esencial que **cada uno**, que **cada maestro** en formación, aprenda a enseñar y ello requiere de una mirada atenta y particular.

La formación supera a las personas individuales. Si bien, como acabamos de decir, al formar están en la mira quienes se están formando, el desafío no es con cada uno individualmente, sino que se inscribe dentro de un proyecto educativo- social que trasciende a los sujetos particulares. Sería algo así como mirar más allá y estar convencidos de la importancia de formar docentes que sepan y puedan enseñar, por el valor social que ello representa para un país, para el conjunto de la una sociedad. El pasaje inter-generacional de la cultura es lo que vale considerar. Hasta ahora es la escuela (sin ser la única), la instancia encargada de asegurar que ese pasaje acontezca. Muchas veces, quienes han vivido la experiencia de superación social por la vía educativa, resultan ser los más optimistas respecto a la apuesta emancipadora. Este aspecto demuestra que el proceso de formación se centra en el oficio y en los valores que lo sostienen. Quienes se comprometen en la formación de maestros y profesores, es decir, en un oficio que tiene como propósito la intervención sobre las personas, no lo hacen sólo desde el punto de vista técnico o instrumental de brindar un servicio y preparar para ejercerlo. Hay un sostenimiento de la actividad en principios más o menos universales y esa “ética del trabajo” es compartida por los formadores y transmitida a lo largo del proceso formativo.

Todas las relaciones permanecen centradas en el oficio. Tanto en las relaciones que se establecen entre los formadores y quienes están en proceso de formación, como las que se generan entre ellos, predomina la colaboración. Pero la colaboración adquiere aquí un sentido particular, en tanto favorece la productividad. Para Sennett (op. cit.) cuando desaparece la cooperación y predominan los solistas y la competencia entre ellos, el trabajo se degrada. Uno se forma al formar parte de la vida de un grupo de trabajo, sostiene Dubet (op.cit.). Sin embargo, para este autor, el oficio constituye el centro de la actividad formativa y media la relación que es establece. De este modo, la relación colaborativa se focaliza en la tarea más que en la persona o, mejor, se centra en las personas en tanto sujetos que están compartiendo un proceso de formación/ producción y que para hacerlo se requieren mutuamente.

Aún con diferencias en el dominio de la habilidad, que hay que reconocer y ejercer como en cualquier proceso formativo para asegurar que el “pasaje” acontezca, en la transmisión del oficio de enseñar, predominan las relaciones de igualdad entre adultos. Quienes se están formando no son tratados como alumnos (niños o jóvenes) del nivel en el que van a ejercer, sino como colegas. Quienes forman lo hacen porque saben del oficio, aunque no se muestran como sabiéndolo todo. Los formadores siempre declaran estar en proceso de formarse y, de hecho, continúan haciéndolo. Los que enseñan a enseñar ayudan, acompañan y enseñan no sólo 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 enseñar o dar lo máximo de sí, con la esperanza de que lo suyo sirva de base para el despegue de los otros. Se establecen, de este modo, lazos de solidaridad entre los institutos y las escuelas asociadas con las que necesariamente se trabaja en una tarea formativa común.

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, para contribuir a que la enseñanza acontezca, más allá de espacios, tiempos, condiciones sociales y niveles escolares.

Bibliografía

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

Alliaud, A. y Antelo, E. 2009. *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.

Benjamin, W. 1999 (2da edición). "El narrador". En: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid, Editorial Taurus.

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

Sennett, R. 2003. *El respeto*. Barcelona, Anagrama.

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

Terigi, F. 2007. "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar"; en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, del estante editorial.