

**ANDREA ALLIAUD**

# **Enseñar hoy**

**Apuntes para la formación**

**PAIDÓS EDUCACIÓN**

Alliaud, Andrea  
Enseñar hoy / Andrea Alliaud. - 1a ed. - Ciudad  
Autónoma de Buenos Aires : Paidós, 2021.  
192 p. ; 22 x 16 cm.

ISBN 978-950-12-0345-5

1. Reforma de la Educación. I. Título.  
CDD 370.9

1ª edición: agosto de 2021

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446 de la República Argentina.

© 2021, Andrea Alliaud

Todos los derechos reservados

© 2021, Editorial Paidós SAICF  
Publicado bajo su sello Paidós®  
Av. Independencia 1682, C1100ABQ, C.A.B.A.  
difusion@areapaidos.com.ar  
www.paidosargentina.com.ar

Directora de la colección: Rosa Rottemberg  
Diseño de cubierta: Departamento de Arte de Grupo Editorial Planeta S.A.I.C.

ISBN 978-950-12-0345-5  
3.500 ejemplares  
Impreso en Master Graf S.A.,  
Mariano Moreno 4794, Munro, Pcia. de Buenos Aires,  
en el mes de julio de 2021

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723  
Impreso en Argentina - Printed in Argentina

*A ellxs: Francisca, Boris, Rosita y Salvador.  
A mis queridos TOLONDRÓS.  
Y por supuesto, a mis amigas, amigos y colegas de la vida.*

*Un escritor profesional es un artesano aplicado, que puede  
escribir casi sobre cualquier cosa.*

ABELARDO CASTILLO, escritor

*Un docente profesional es un artesano aplicado, que puede  
enseñar casi sobre cualquier cosa.*

ANDREA ALLIAUD, pedagoga

# INDICE

INTRODUCCIÓN. HAGO LO QUE SÉ Y LO MEJOR QUE SÉ .....	13
--	----

## PRIMERA PARTE. ENSEÑAR

<b>CAPÍTULO 1. DE ENSEÑANZA Y ENSEÑANZAS .....</b>	<b>23</b>
1. El oficio .....	23
2. Enseñanza.....	29
3. Enseñanzas .....	43
4. La transmisión o el destino de toda enseñanza.....	49
<b>CAPÍTULO 2. ENSEÑAR EN TIEMPO PRESENTE.....</b>	<b>55</b>
1. ¡Qué problema!.....	55
2. La escuela.....	59
3. Las juventudes.....	65
4. Enseñar hoy es... ..	86

## SEGUNDA PARTE. FORMAR

<b>CAPÍTULO 3. GRANDES MAESTROS .....</b>	<b>101</b>
1. Experiencias formativas.....	101
2. Experiencias amorosas.....	104
3. Experiencias creativas.....	111
4. Ejercicios para aprender a contar, a imaginar, a crear, a enseñar.....	148

5. Preguntas que nacen sin ofrecer respuestas prefabricadas .....	150
<b>CAPÍTULO 4. DISPOSITIVOS .....</b>	<b>159</b>
1. Enredados en dispositivos.....	159
2. Talleres .....	162
3. Ateneos.....	167
4. Seminarios.....	172
5. La vuelta al oficio.....	173
<b>A MODO DE CONCLUSIÓN. TODA LECCIÓN ES SUSCEPTIBLE DE BELLEZA .....</b>	<b>177</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>183</b>

## INTRODUCCIÓN

### HAGO LO QUE SÉ Y LO MEJOR QUE SÉ

Hago lo que sé y lo mejor que sé. Juntar retazos, combinarlos, hilvanarlos y contar historias. Poner a dialogar voces de otros/as provenientes de distintos lugares, tiempos. Artes, oficios, trabajos y profesiones varias cobran vida en las producciones y reflexiones de sus protagonistas. Voces que nos hablan de enseñar y aprender, de crear, de producir, del amor por lo que se hace, de la cultura. Los sentidos van emergiendo a medida que avanzamos por mundos más o menos conocidos sostenidos por interrogantes y cuestiones pedagógicas que nos plantean las escuelas, la enseñanza, el aprendizaje, los docentes, los alumnos y estudiantes del presente.<sup>1</sup> Un presente transformado y en proceso de constante transformación, tal como lo veníamos experi-

---

1. Quiero aclarar que las referencias a las cuestiones de género en el uso del lenguaje escrito son consideradas en todos los casos, aunque no necesariamente siempre explicitadas, en pos de acompañar el proceso de lectura de aquellas y aquellos que se encuentren con esta obra.

mentando, y que con la situación de la pandemia de la COVID-19 que nos asoló y afectó al conjunto de la humanidad a partir del año 2020, se hizo más que evidente.

Al referirse a sus producciones, Jaques Rancière sostiene:

Lo importante para mí es poder descubrir siempre algo, leer algo que no había leído, releer, descubrir, que las cosas sobresalgan, que de pronto se empalmen con otra cosa, que tracen una pista, que hagan resonar una armonía. Lo importante es darme todos los días la posibilidad de descubrir algo nuevo, con la idea de que los pensamientos son cosas enunciadas, escritas, que están ahí, que nunca están en la cabeza sino siempre en tránsito sobre las páginas, que esperan ser transportadas a otro lugar y ser formuladas de otra manera. Se trata de un punto absoluto en mi trabajo, estar siempre cerca de un corpus, ya sea un texto, una película o una obra. Nunca pude trabajar como se hace en historia o en las ciencias sociales, en donde se reúnen los datos y después se procesan. Mi manera de trabajar no consiste en juntar datos que después se procesarán, sino lograr alcanzar cierto nivel de intensidad. Hay algo que sobresale, que fuerza a pensar. Tener siempre una especie de corpus que uno no esperaba. Hay un dinamismo de pensamiento si uno corre constantemente el riesgo de verse sorprendido por el material, por una provocación que viene de otro lugar (Rancière, 2014: 57).

Y así es como he procedido para la confección de esta obra, provista de un corpus que reúne libros, fuentes, pero también películas, literatura y hasta pedacitos de diarios, de revistas, de artículos, de entrevistas, que fui recopilando de manera desordenada a lo largo del tiempo, cada vez que leía algo que sobresalía, que me conmovía, me resonaba, o hacía eco con las ideas y pre-

ocupaciones siempre en tránsito que me atravesaban, referidas a las escuelas, a la enseñanza, a los docentes y, fundamentalmente, a su formación.

De este modo, al volver sobre mis colecciones, encontré puntos de contacto entre esas voces divergentes provenientes de campos diversos, que trascienden las fronteras permitidas de lo pedagógico y se meten con la escritura, el cine, la poesía, el diseño, y hasta la gastronomía. Voces e historias que fui transportando e hilvanando artesanalmente para, en una nueva formulación, encontrar sentido y dar sentido a las distintas dimensiones o aristas de un tema muy recorrido y transitado, pero al que pretendí dar un tratamiento diferente. Porque entiendo y vengo sosteniendo, trabajando y hasta militando en que es preciso abordar y entender con otras categorías, con otros marcos de referencia la educación y la formación de los docentes de hoy.

Como verán, si bien hay aspectos clásicos o básicos de los que parte esta obra y sobre los que se apoya –vinculados con la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la transmisión–, hay también en la primera parte una vuelta sobre lo que significa enseñar, para hacerlo y poder hacerlo y saber hacerlo con los niños, niñas y jóvenes que recorren las escuelas del presente, más allá del nivel, modalidad o contenido en cuestión. Escuelas que, como creaciones de la modernidad, venían siendo provocadas, cuestionadas, hasta que de pronto, en el último tiempo, quedaron suspendidas, vacías, cerradas, clausuradas. Pero entonces, ¿nos quedamos sin escuelas (colegios, institutos, universidades)? Bueno, más que quedarnos sin escuelas nos quedamos sin instituciones. ¿Nos quedamos sin instituciones? Bueno, quizás podríamos decir que nos quedamos sin presencialidad. ¿Nos quedamos ausentes? Bueno, en realidad mantuvimos una presencia virtual. Y podríamos seguir. Sin embargo, lo

que verdaderamente se alteró fue el contacto directo, cotidiano, sistemático y compartido en las instituciones educativas. En fin, lo que se alteró o modificó en este contexto de excepcionalidad fue uno de los pilares que suponíamos inamovibles de la tan dura y permanente "gramática escolar", a la que por supuesto aludimos en este libro. Así y todo enseñamos, seguimos enseñando en una escuela que, en ausencia de la presencialidad física o con la presencialidad física trastocada, como ocurrió posteriormente, desnudó sus debilidades y nos desafió a hacer otras cosas.

Por su parte, los jóvenes merecen y reciben en nuestras reflexiones un protagonismo destacado que contrasta, asimismo, con las ideas y concepciones muchas veces imperantes referidas a su desinterés, pasividad, comodidad o hasta indiferencia respecto de aquello que, como generación adulta, tenemos para ofrecerles, transmitirles, legarles. Jóvenes que, en cambio, también nos venían desafiando, interpelando, cuestionando, haciéndonos volver a pensar sobre nuestras maneras de educar, de transmitir, de formar, de enseñar/les. Jóvenes que se nos venían rebelando ante lo estereotipado, lo cosificado, lo pasivo, lo estático, y que ahora más que nunca y en concordancia con las instituciones, nos instan a buscar nuevos caminos, más acordes con los que ellos están transitando en función de una época, esta época, que les tocó vivir y convivir entre ellos y con nosotros. Que nos desafían a pensar, a probar y experimentar nuevas propuestas pedagógicas que tendremos que ser capaces de desarrollar en las escuelas actuales ancladas en sus formas rígidas (aunque recientemente alteradas), con múltiples y contradictorios mandatos; limitantes, es cierto, pero que también nos brindaban ciertas condiciones lo suficientemente estables como para poder ejercer nuestro oficio: nuestra artesanía de enseñar.

La formación de los docentes por venir no puede hacer oídos sordos a estas cuestiones tan complejas. La bibliografía podrá actualizarse, las materias expandirse y desplegarse, tanto como las propuestas de formación continua, pero esto no es suficiente si sostenemos y militamos la pretensión de formar maestras, maestros y profesores con oficio, es decir, que puedan y sepan enseñar en las escuelas de hoy. Necesitamos más saberes y más complejos, acudir a distintas disciplinas y también a la interdisciplinariedad, pero con eso no basta. Reparar en las formas o maneras de formar, en cambio, parece ser la alternativa, y sobre esa alternativa pretende reflexionar buena parte del contenido de este libro. Ya habíamos empezado, con *Los artesanos de la enseñanza*, a avanzar en esta búsqueda y, así, proponíamos dar protagonismo a la experiencia, a las experiencias vividas por quienes comparten un proceso de formación y también a las de otros que pueden ser convocados a estos espacios, ya sea en vivo y en directo o mediante obras, relatos, películas, literatura. De esta manera intentamos dar vida y expresividad a "instrucciones muertas" que entonces transmutaron en "expresivas". En ese marco, los artesanos por formarse o en formación comenzaron a cobrar una nueva dimensión que los vincula con el conocimiento, las habilidades técnicas, pero también con el compromiso, la confianza y la pasión con y por lo que hacen.

Pretendemos ahora, con esta obra,<sup>2</sup> dar un paso más y

---

2. Mientras *Los artesanos de la enseñanza* tomó como fuente de inspiración la obra de Richard Sennett que lleva ese nombre, en la que el autor trabaja con diversas ocupaciones y oficios, *Enseñar hoy* intenta proceder metodológicamente como la obra de Sennett; es decir, considerando ocupaciones y oficios variados, pero vinculados, en este caso, con la creación, la invención, la innovación. Ambas producciones se realizaron en el marco de

ofrecer algunas pistas que, como formadores, nos dejen mejor provistos para volver sobre nuestras propias prácticas con la intencionalidad de formar maestras, maestros y profesores que no sean meros repetidores o aplicadores de enseñanzas, sino creadores, protagonistas y artífices de su propio quehacer. Inventores, artesanos en su oficio, que irán aprendiendo y mejorando en lo que hacen a medida que lo realicen y se realicen al hacerlo. Enseñar es, desde esta perspectiva, lo mismo de siempre, pero fortalecido o afianzado en esta dimensión inventiva y creadora que abre una multiplicidad de posibilidades, de enseñanzas, y que, al hacerlo, nos conecta con otros: alumnos y colegas con quienes compartimos nuestro trabajo. Por eso, *Enseñar hoy* también alude a la posibilidad de trabajar juntos, de producir, de pensar, de crear, de imaginar, aun cuando las estructuras tambaleen y nos pongan ante la evidencia de lo que hasta no hace mucho no queríamos, no sabíamos o no podíamos ver. ¿O acaso no nos sentimos, en este último tiempo, como docentes inventores, creadores, al tratar de promover enseñanzas varias, variadas, distintas, aunque siempre destinadas y dedicadas a generar procesos de aprendizaje y formación genuinos? Y de esto precisamente se trata este libro: de cómo saber y poder hacerlo, pero también de cómo formar a los futuros docentes para que sepan y puedan enseñar en las escuelas de hoy.

A lo largo de la segunda parte, nos encontraremos con escenas de formación en las que cobran vida los autores clásicos,

los destacados, por entender que la creatividad no es pura originalidad; los mediadores (como los libros o las tecnologías de la información y la comunicación –TIC–) que sacuden los lugares comúnmente asignados a quienes enseñan y aprenden. Las experiencias de fracaso propias de un proceso formativo se suceden, junto con la habilitación que requieren para seguir probando, tanteando, experimentando la ejecución de la propia obra. Tanto como la imitación y la asociación, la repetición y la práctica adquieren protagonismo en el aprendizaje de este oficio, siempre que sean acompañadas y guiadas por “los que están alrededor”. Los señalamientos, las correcciones, las discusiones aparecen disruptivamente en escena.

Siguiendo los pasos de un consagrado escritor, también ofrecemos en este libro una caja de herramientas no exenta de ejemplos, consejos, trucos y secretos para transmitir a quienes se están formando y también nos forman al hacerlo. El enamoramiento con y por lo que hacemos junto con la seducción que promete el cómo lo hacemos no podían estar ausentes, como tampoco cierta magia o misterio que esconden estos procesos. Los buenos y los malos (autores) aparecen en escena cuando se trata de adquirir el estilo o la propia voz, confianza y entusiasmo para con nuestro oficio. Las historias y las narraciones que contamos y estimulamos a contar asimismo son parte de esta obra que se empeña en la formación de quienes van a enseñar. Prescindiendo de reglas, principios y recetas universales, desterrando mitos, nos vamos aproximando a formar docentes que puedan y sepan enseñar aquello que quieran enseñar. El desarrollo de la imaginación, las imágenes, los sueños, la extrañeza de lo cotidiano se funden en esta alquimia creadora que, paradójicamente, requiere aprendizaje, ejercitación y mucha práctica para concretarse. De allí que una serie de ejercicios cerrarán este

---

Proyectos UBACyT, desarrollados en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) dirigidos por la autora: “La formación docente: modelos, estructuras, trayectorias y prácticas” (programación 2014-2017) y “Saberes prácticos y experiencias de enseñanza en la formación docente” (programación 2018-2021).

apartado del libro plagado de reflexiones e interrogantes en torno a las ideas propuestas.

Para el final, el libro propone un cierre realizado (pero para seguir realizándose) sobre la apertura anterior, que caracteriza a ciertos espacios de formación alternativos a las materias tradicionales, tales como talleres, seminarios y ateneos. Sostenemos allí que estos dispositivos que conjugan materiales empíricos con espacios colectivos de pensamiento y reflexión, resultarán fértiles para abordar los distintos contenidos implicados en cualquier propuesta de formación.

Sólo resta empezar. Empezar a transitar esta obra, pero también empezar a probar, ensayar y experimentar nuevas formas o maneras de formar a los docentes por venir. A formar ya, urgente, docentes con oficio que sepan y puedan enseñar y que quieran hacerlo cada vez mejor porque así lo creen, así lo sienten y por eso se comprometen y se juegan cotidianamente.

## **PRIMERA PARTE ENSEÑAR**

# CAPÍTULO 1

## DE ENSEÑANZA Y ENSEÑANZAS

*Los más grandes pedagogos han confesado el desfase irreductible entre las formalizaciones necesarias para comunicar su pensamiento y su "pensamiento en actos", encarados a situaciones educativas concretas.*

PHILIPPE MEIRIEU

### 1. EL OFICIO

Así como el ingeniero construye puentes, el panadero hace el pan, ¿y el docente? A diferencia de lo que ocurre con las primeras afirmaciones, muchos se quedarán en silencio o dudarán ante esta última interpelación. ¿Será porque no estamos seguros o intentamos complejizar la respuesta junto con las complicaciones que derivan de estos enredos? El docente enseña. Y la enseñanza constituye el corazón de nuestro oficio, lo que le da vida. Sin enseñanza, no hay docencia ni docentes.

Para tratar de evitar nuevas marañas, complejidades y hasta confusiones en torno a si lo que hacemos puede denominarse trabajo, profesión o hasta vocación, caracterizar la enseñanza como un oficio que deviene artesanía parece acorde con lo que significa enseñar y hacerlo conforme a los desafíos que esta ocupación (como todas) enfrenta en el presente. La artesanía (según Sennett, 2009; 2003) comprende distintos trabajos y profesiones: desde el soplador de vidrio o el fabricante de ladrillos, hasta el médico, el ingeniero informático, pasando por toda una variada gama de actividades que el autor estudia minuciosamente. El artesano es aquel que desarrolla cualquier trabajo o profesión en alto grado, lo que implica la unión entre el pensamiento y la acción más el compromiso que mueve a realizarlo bien. En la artesanía, mano y cabeza no se separan, según el autor. Mano, cabeza y corazón, podríamos agregar. Lo interesante de esta caracterización es que entrelaza el hacer, el pensar y el sentir en la realización de cualquier actividad, así como la posibilidad de ir mejorándola en su devenir. Pero, además, la puesta en valor del componente subjetivo (el sujeto como protagonista del propio trabajo) permite hacer foco en la capacidad de todas las personas de hacer algo bueno en sí mismo, por sí mismas. Quien ha realizado algo y se ha esforzado para hacerlo se respeta, más allá del resultado obtenido; y ese reconocimiento puede dar impulso a aprender y a mejorar en su quehacer. Desde esta concepción, todas y todos podemos llegar a ser artesanos en nuestro oficio, dependiendo básicamente de ciertas condiciones que incluyen, además de lo material, la formación y el posicionamiento ante el propio trabajo.

Dubet (2006) caracteriza a la docencia como una actividad remunerada y reconocida (entre otras) que se plantea como explícito objetivo transformar a otros. Desde la perspectiva del autor,

la enseñanza está anclada en un oficio,<sup>1</sup> en la medida en que a los individuos que la realizan se los forma y se les paga para actuar sobre otros. A diferencia de otros oficios, la enseñanza se lleva a cabo no sobre objetos materiales, sino sobre personas. Implica, de este modo, una irrupción directa sobre las conductas, valores y representaciones de los individuos, las "almas" de quienes pretendemos educar, formar, transformar en algo distinto de lo que eran cuando iniciaron un proceso educativo/formativo, transformativo y transformador, ya sea una clase, un año lectivo, un ciclo de la escolaridad, un encuentro, etc. La enseñanza "busca llevar a cabo una transformación en la persona que la recibe, un cambio cualitativo, con frecuencia de grandes proporciones, una metamorfosis por así decirlo", afirma Philip Jackson (2015: 126).

Si bien la enseñanza puede caracterizarse como un accionar que se mete con otros, la persona formada, transformada, educada o socializada tendrá mayores posibilidades de liberarse, de emanciparse y hasta de rebelarse contra lo que ha recibido. Así lo decía Kant, en su *Pedagogía*: se educa al niño para que un día pueda ser libre. Educar para la libertad significa para Meirieu (2016) trascender los determinismos de las historias individuales o sociales de nuestros alumnos y ayudarlos progresivamente a emanciparse de esas determinaciones, suponiendo que algo diferente puede emerger, articulando, desarticulando y rearticulando la propia historia.

Al tratarse de una ocupación que se ejerce con otros y sobre otros, a fin de garantizar su formación, su emancipación, su liberación, Dubet advierte que, además de las competencias técnicas

---

1. La palabra "oficio" porta distintos significados, que remiten a "ocupación", "cargo", "profesión", "función", tal como se indica en el *Diccionario de la lengua española* de la RAE.

necesarias para desarrollarla, hay un componente vocacional: "El tema de la vocación significa que el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afina su legitimidad solamente en una técnica o *savoir-faire*, sino también en principios más o menos universales" (Dubet, 2006: 41). Son precisamente estos principios y valores los que parecen añadirle a la actividad un tinte de realización individual, que convive con la legitimidad política y social necesarias para sostenerla y desarrollarla. Aun rutinizadas, poco conscientes, estas prácticas se hallan potencialmente plenas de sentido y de recursos de justificación en tanto están amparadas en un orden que trasciende la materia y lo material. Podríamos referirnos al compromiso para y por lo que hacemos como un proyecto que apuesta y contiene la esperanza por la humanidad que viene. Para George Steiner, enseñar es ser cómplice de una posibilidad trascendente: "No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es una aventura que no se parece a ninguna otra" (Steiner, 2004: 27).

Ahora bien, en tanto nuestro oficio se despliega con sujetos y no con objetos o, como diría Dubet, el objeto de nuestro trabajo son sujetos, es normal que estos se resistan, se escondan, se rebelen o simplemente se opongan para recordarnos que, cuando educamos, enseñamos, tenemos entre manos "no un objeto en construcción sino un sujeto que se construye" (Meirieu, 2001: 73). Por lo tanto, podemos sostener que nuestro oficio consiste en obrar sobre otros y con otros para que esos otros obren sobre sí mismos, se construyan, se formen, se transformen. Desde esta perspectiva, la enseñanza promueve la formación de las personas en un proceso que las implica directa y activamente.

Porque la *formación* consiste en salir constantemente de uno mismo, trascenderse a sí mismo, ir más allá del entorno propio por medio del estudio y la práctica. Simons y Masschelein (2014) reconocen que la peculiaridad del fenómeno escolar consiste en abrir y habilitar a los alumnos y estudiantes para ingresar a un mundo desconocido, superador incluso de la utilidad o aplicabilidad inmediata y hasta de la dificultad. Ese mundo abierto y libre de condicionamientos puede transformarse en algo potencialmente interesante para ser compartido y compartible, para formarse:

Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar o nos induce a rascarnos la cabeza [...] y también practicar y estudiar [...]. Ese es el acontecimiento mágico de la escuela, ese movimiento real, que no hay que remontar a una decisión, a una elección o una motivación personal (Simons y Masschelein, 2014: 50-51).

Quien se forma o se "deforma", estudia, practica, piensa, reflexiona, se rasca la cabeza. Aprender no es sólo incorporar información, cuerpos de conocimientos, habilidades, valores; implica también comprender, recordar, encarnar esos contenidos en las subjetividades para poder obrar con ellos y a partir de ellos, individual y colectivamente. Aprender es nacer a otra cosa, descubrir y acceder a mundos que hasta entonces desconocíamos, en el sentido de que algo externo pasa a formar parte de nuestro universo enriqueciéndolo e informándolo en un sentido compartido. Aprender es ver cómo se tambalean las propias creencias, las propias certezas (Meirieu, 2006: 26). El aprendizaje responde al interés que despierta algo que está por fuera de nosotros mismos; algo que nos toca, nos conmueve, nos implica, nos intriga

y nos lleva a estudiar, practicar y pensar. Aprender es hacerse obra de uno mismo –afirma Meirieu–. Aprender es enseñarse a sí mismo –para Jackson–, a partir de la marca o huella que dejamos con nuestras enseñanzas, agregamos.

Por eso, cuando hablamos de enseñanza, podemos identificar una pretensión desmesurada, pero que nunca es absoluta en tanto se articula con el “no poder” también absoluto sobre el sujeto en su acto de conocer. Existe un derecho negado, omitido, ninguneado: el derecho a la indiferencia, es decir, el que tienen alumnas, alumnos y estudiantes a no exponerse al intercambio (Alliaud y Antelo, 2008). Meirieu (2016: 179) remite a una doble asimetría para caracterizar el vínculo que se establece entre aprendices y docentes: “el adulto está en posición de autoridad institucional, pero sólo el niño puede decidir aprender y crecer”. Del mismo modo, en esta relación de poder que adultos y jóvenes mantienen se genera una mutua transformación. Al estar afectados en procesos de formación de otros que implican “dar vida” al contenido que debe ser enseñado, también nos formamos y transformamos a nosotros mismos. Aprendemos y nos modificamos al enseñar, así como los alumnos enseñan (se enseñan) al aprender: “Sólo cuando salía del aula [Giovanni Gentile] con la sensación de haber aprendido algo que a él mismo se le escapaba antes de empezar, podría considerar que aquella había sido realmente una hora de clase” (Recalcati, 2017: 122).

Si aceptamos el protagonismo que cobran los sujetos que aprenden y, por lo tanto, el carácter casi mágico del encuentro con el mundo que se establece, tenemos que saber que los procesos de aprendizaje y formación no podrán controlarse ni predecirse del todo, pero, en tanto adultos, docentes, responsables de y por la educación de los “nuevos”, tenemos que poder favorecerlos. Suponiendo que todos son capaces de aprender y

merecen aprender, tendremos que saber y poder guiar, incentivar, acompañar y sostener todo el proceso por el cual alguien se forma o se hace obra de sí mismo, es decir, aprende.

¿Cómo favorecer, guiar, incentivar, acompañar, sostener los aprendizajes? Mediante enseñanzas, enseñando.

## 2. ENSEÑANZA

*Enseñar es abrir al mundo.* Esta expresión encierra el sentido de que algo ajeno y externo a los sujetos que aprenden los invoca a acercarse, a abrirse a lo extraño, a lo distinto a lo próximo, es decir, a lo propio. Enseñar es abrir ventanas al mundo sin restricciones de ningún tipo. Corresponde al profesor “sacar al alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda, traspasarle un poco de su alma, porque quizás toda formación no sea más que una deformación” (Steiner y Ladjali, 2005: 37).

Fue precisamente Cécile Ladjali, una “iniciadora en lo trascendente” que trabajó con sus alumnos, en una escuela de los suburbios franceses en la producción de sonetos sobre el mito de la caída, los cuales dieron lugar a la publicación de un libro prologado por George Steiner. Un reconocido filósofo y una sucesión de autores clásicos que se leyeron durante el proceso de escritura irrumpieron en esas clases que parecían tan alejadas o extrañas a la cultura letrada. Sin embargo, los alumnos de Cécile

comenzaron a fiarse de su propio lenguaje. Hasta aquel momento las palabras les habían parecido algo humillante. La idea del libro les daba miedo hasta que lo escribieron y se plegaron a su sortilegio [...]. Me atrevo a imaginar –sostiene Cécile– que el libro per-

durará en mis alumnos más allá de aquel año que se prepararon para el bachillerato, que será algo que los acompañará a lo largo de su vida como adultos (Steiner y Ladjali, 2005: 19-20).

La perspectiva de enseñanza plasmada en esta experiencia de apertura, se opone a las que sostienen que la enseñanza y la formación tienen que circunscribirse al medio inmediato, a lo útil, y que su trascendencia es vana, inútil y hasta peligrosa. No es casual que, desde posturas conservadoras, se oigan voces que afirman que la educación tiene que ajustarse a las posibilidades de cada uno, al origen social o a las demandas de una sociedad (generalmente del mercado laboral). "¿Para qué queremos universidades en zonas socialmente vulnerables?", se le oyó decir a una funcionaria. ¿Para qué quiere saber matemática una chica que cultiva la tierra?:

¿Para qué quiere una chica de La Cocha (localidad situada al sur de la provincia de Tucumán) saber matemática si ella va a trabajar la tierra? [...] Hay que especializar la educación de acuerdo a la realidad geopolítica del alumno, de acuerdo a sus posibilidades de inserción laboral (palabras del diputado Ricardo Bussi que expresan las ideas que quería llevar a la Cámara).

Del mismo modo, esta experiencia de apertura sin límites nos lleva a incorporar y a trabajar, a enseñar lo que genera dificultad; aquello que en los primeros intentos podría aparecer como no apto para ciertos alumnos (por sus características sociales, culturales, individuales, etc.). Habría que hacer un elogio de la dificultad, reflexiona Cécile, a propósito de su experiencia y de los textos que sus alumnos "carentes" produjeron a lo largo del proceso de escritura de la obra que prologara Steiner. Al contrario

de lo que suele creerse, lo difícil, lo que parece imposible a priori, puede convertirse en un instrumento para los profesores (uno de los pocos con los que cuentan, afirma la profesora) para seducir a los estudiantes. Y así concluye:

Es importante que las cosas no sean fáciles. Incluso me atrevería a pensar que, en algunos momentos, han de parecer insuperables. Sólo al precio de semejante vértigo, la conciencia del alumno llega a confundirse con la del maestro en esa "seducción erótica del pensamiento", tantas veces reivindicada por Platón (Steiner y Ladjali, 2005: 57).

A propósito de la deliberación y exploración acerca de la formación didáctica del profesorado, basada en su experiencia vivida como profesor, Contreras desmitifica la dificultad que por muchos años vivió como frustración, incapacidad y fracaso: "Tenía la sensación de que los caminos que intentaba en mi trabajo con futuros enseñantes conducía a callejones sin salida [...]. Ahora entiendo que la dificultad significa improbabilidad y azar, apertura a lo desconocido, no saber qué pasará, pero a la vez camino para explorar" (Contreras Domingo, 2011: 22). Este autor considera que la incertidumbre y la exploración que conlleva la dificultad son inherentes a la actividad educativa de profesores y estudiantes. Explorar, buscar, insistir, reflexionar sobre lo hecho, provienen de lo que se presenta como difícil e inabordable en primera instancia.

*Enseñar es convocar.* Los estudiantes abiertos o expuestos al mundo son invitados y convocados a interesarse en él. La enseñanza puede ser pensada, desde esta acepción, como una invitación o un convite que implica preguntarnos por las maneras de presentar ese mundo, de preparar el ambiente, de prepararnos

y preparar lo que tenemos para ofrecer a quienes están en situación de aprender. Toda esta dedicación previa, junto con el posicionamiento que tomamos en las clases, desde que anunciamos o presentamos la materia o lo que vamos a abordar en el espacio de un trayecto formativo determinado hasta la totalidad de las clases que asumimos como docentes, puede indicar (o no) que lo que va a ocurrir en ese tiempo y espacio es verdaderamente importante y que vale la pena que sea compartido, disfrutado colectivamente.

*Poner la mesa.* Esta frase remite al momento previo a las clases, al de su preparación. La clase entendida como una invitación o un convite necesitará de un ambiente propicio que es preciso generar para que ese habitar compartido sea algo más que una postura, una pose o un reunte de personas; así como cuando invitamos a alguien a cenar a nuestras casas, los anfitriones (los docentes) necesitamos acondicionarnos y acondicionar el espacio para el evento: preparamos el escenario, aquello que se va a degustar (porciones del saber, de la cultura) y nos disponemos para compartir algo que se va a poner sobre la mesa.

Poner "algo" sobre la mesa. Lo que ofrecemos en cada clase pone en pie de igualdad a todos los comensales –para seguir con la metáfora gastronómica–, más allá de que cada uno podrá expresar sus preferencias, comer a su ritmo y realizar ciertas opciones ante lo que les hemos preparado. Es precisamente ese "algo" para compartir lo que centrará la atención, la concentración, la implicación y hasta el disfrute, incluso con los imprevistos que pudieran sucederse. La atención, la concentración, la escucha, la participación e incluso el placer de probar lo que no se conoce, son habilidades que se aprenden cuando se las practica en ambientes cuidados y tentadores:

El maestro dona el don del lenguaje, lo muestra en acto, lo reparte en su mesa a sus alumnos recordando a todos ellos que la característica de este regalo es que para servirse de él hay que poner algo por parte de cada uno (Recalcati, 2017: 132).

Dos alertas al respecto. La primera es preguntarse si al pensar las clases tuvimos en cuenta a los sujetos a quienes pretendemos invitar, convocar, agasajar en ese encuentro: los comensales, en nuestra metáfora. Si bien enseñar siempre supone abrir a lo nuevo, a lo desconocido, hay maneras o formas de tentar, de seducir, de convocar, de interesar: por ejemplo, cuando lo que tenemos para ofrecerles a nuestros estudiantes brinda respuestas a inquietudes genuinas que ellos presentan. Tal como lo hacía Merlú,<sup>2</sup> en sus clases de filosofía, al alterar el orden del programa de estudios y convocar en cada encuentro al pensador que consideraba más pertinente, conforme a lo que le estuviera pasando al grupo en ese momento. La segunda alerta remite a si nosotros (adultos, docentes) estamos convencidos de que lo que tenemos para ofrecerles es realmente valioso o importante como para que otros se tienten y se animen a probarlo. El amor y gusto por la materia es lo que promueve su transmisión y abre las posibilidades para el aprendizaje y la formación. Sólo el amor por lo que se enseña puede causar deseo de saber en quienes aprenden. La transmisión se produce por contagio.

Las dos premisas se unen al contemplar si eso que amamos y valoramos (esa porción del mundo y de la cultura) merece ser compartido por los sujetos (destinatarios de nuestras enseñanzas), quienes, a su vez, están en sus mundos, cargados de inquietudes, sentimientos, saberes, valores, etc., que muchas veces

2. El profesor de la serie que lleva su nombre.

la escuela parece desconocer. Tal como le pasaba a *Stella* en la película que lleva su nombre:<sup>3</sup> una niña en las puertas de la adolescencia, que vivía con sus padres y compartía un mundo adulto en el seno de un bar que ellos regenteaban en la antesala de su hogar. *Stella*, clasificada como mala alumna (en vistas de su no saber) por una prestigiosa escuela parisina a la que se había incorporado, un día se pregunta por todo lo que ella sí sabía, y se contesta que sabía de billar, de cómo se hacen los niños, de cartas, de fútbol y que se había hecho de muchos amigos nuevos, como Balzac y Duras, pero "esos no me sirven para la escuela", concluye. A partir de lo expuesto, surgen algunas reflexiones.

Si lo que pretendemos es convocar a los sujetos que aprenden para que aprendan, ¿contemplamos al enseñar sus saberes varios y variados, sus gustos, sus emociones, sus miedos, sus frustraciones? ¿Suponemos que nos encontraremos con sujetos capaces de interesarse, de concentrarse, de practicar, de estudiar, de formarse? ¿Consideramos a nuestros alumnos y estudiantes merecedores de las mejores clases, de lo mejor que tenemos para ofrecerles en cada encuentro? Si es así, sigamos adelante con el convite. ¿Cómo les presentamos el mundo? ¿Cómo preparamos esas porciones del saber? ¿Cómo enseñamos?

*Enseñar es mediar en la relación entre los sujetos y el mundo.* Al enseñar, el docente utiliza mediaciones o "situaciones en que se pone a quien educamos y que le permiten convertirse progresivamente en alguien que se educa" (Meirieu, 2001: 98). Desde esta perspectiva, enseñar es provocar un acontecimiento que inspira a los estudiantes para buscar su propia transformación. Más que dar respuestas, se trata de enriquecer su entorno, proporcionándole objetos con los que pueda experimentar, probar,

3. *Stella* (2008) fue dirigida por la directora francesa Sylvie Verheyde.

tantear. Antes que insistir con el clásico "Presten atención" o quejarse porque los alumnos no lo hacen, hay que saber que tanto la atención como la concentración en algo se aprenden también mediante la utilización de instrumentos y recursos que impliquen a los estudiantes en el proceso de su formación. A modo de ejemplo:

Se proporcionará de entrada, a los alumnos, una lista de preguntas a las que deberán encontrar respuestas por medio de la exposición o la lectura de una obra; esa lista se convertirá, más adelante, en un marco más ligero y, a medida que el alumno vaya integrando las exigencias, irá pudiendo desaparecer cualquier soporte de ese estilo (Meirieu, 2001: 87-88).

Quizás podríamos aventurarnos con una tarea que los convoque, para la que ya dispongan de algunas habilidades y que al hacerla puedan aprender otras. Meirieu (2001) aconseja presentar situaciones problemáticas potencialmente desafiantes, algo distintas de las que comúnmente utilizamos. Antes que hacer leer un texto a los estudiantes y luego hacer preguntas para verificar su comprensión, puede resultar conveniente y tentador proponer alguna actividad que los implique más directamente: por ejemplo, armar un juicio o generar un debate entre los personajes del texto en cuestión. Las situaciones problemáticas consisten en proyectos que movilizan al alumno al encontrar un obstáculo genuino, que le permitan reconfigurar su conocimiento y realizar una serie de adquisiciones a partir de las que va a progresar. El hacerlo colectivamente juega a favor de las producciones.<sup>4</sup>

4. Entrevista a Philippe Meirieu en *La Nación*, 10-11-2013.

"El maestro no pretende explicar la vida con las letras del alfabeto, sino que invita a sus alumnos a apoderarse de ellas para nombrar el misterio de la vida, sin presumir jamás de llegar a gobernarlo" (Recalcati, 2017: 131). Esta frase, que pone de manifiesto una implicación particular de los estudiantes, nos recuerda a Jacotot,<sup>5</sup> un profesor que enseñó de un modo también particular a sus alumnos: apropiarse de un nuevo idioma y aprender a decir lo propio con las palabras de otro/s. Algo diferente de lo que solemos hacer en la escuela cuando propiciamos la repetición de un pensamiento ajeno utilizando otras palabras. Apoderarse, apropiarse de las palabras, a partir de las situaciones propuestas por quien enseña, parece más acorde con la esperanza formadora y transformadora depositada en los sujetos que están en situación de aprender.

Desde su propia experiencia escolar fallida, Daniel Pennac (hoy profesor y escritor) nos habla de la enseñanza como un despojo de todo lo que traemos a la escuela, de una combinación entre presencia y presente continuos para lo que basta

una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares y aliviar esos espíritus [...]. Si fracasamos en instalar a nuestros alumnos en el presente indicativo de nuestra clase, si nuestro saber y el gusto de llevarlo a la práctica no arraigan en esos chicos y chicas, en el sentido botánico del término su existencia se tambaleará sobre los cimientos de una carencia indefinida (Pennac, 2008: 60).

En esta apreciación, la enseñanza representa asimismo una apuesta esperanzadora sobre las posibilidades de forma-

---

5. El profesor cuya experiencia relata Rancière en *El maestro ignorante*.

ción/transformación de los sujetos que aprenden, basada en las potencialidades que encierran, aun con sus cargas y pesares. Con esa convicción orientada hacia el futuro (de un determinado proceso formativo) y posicionados en un presente continuo (en cada encuentro, en cada clase), los docentes apelarán a mediaciones convocantes, inspiradoras pero también alentadoras de la propia formación; y así habilitarán para ello (un gesto, una palabra o una mirada de aprobación, pueden resultar suficientes), con un beneficio que siempre resultará provisional y sobre el que habrá que volver a insistir tantas veces como haga falta; porque enseñar es un continuo volver a empezar, hasta nuestra necesaria desaparición como profesores, según Pennac. Así, el maestro se detiene, sabe detenerse, dejando marchar. En la experiencia de Ladjali, fue la tutela de un lector de la categoría de Steiner lo que contribuyó a que sus alumnos se sintieran habilitados y confiados para escribir los sonetos sobre el mito de la caída. Sonetos que tuvieron que escribir varias veces, ya que "lo primero que redactaron fue de una banalidad absoluta", según sus palabras.

La insistencia, la repetición juegan a nuestro favor en la enseñanza, siempre que podamos superar la forma mecánica o rutinizada y aparezca la imaginación, lo distinto, en las ejecuciones sucesivas que se produzcan. Los instrumentos y recursos para utilizar por los docentes como mediadores entre quienes aprenden y el mundo llevarán a superar ciertos problemas y también a descubrir otros, lo cual permitirá centrar la atención en lo que se ofrece y asumir el desafío de su resolución, de su profundización, siempre que aparezca la guía de un adulto confiado que se irá retirando paulatinamente hasta su necesaria desaparición.

*Enseñar es exponer de modo ordenado.* Enseñar también es presentar, exponer ordenadamente en las clases lo que se ha descubierto de modo aleatorio, que no es lo mismo que explicar.

Quien explica supone que el otro no sabe, no entiende y que, gracias al maestro o profesor, el alumno (falto de luz)<sup>6</sup> se iluminará. Esta concepción "atontadora" de la inteligencia y de las capacidades de quien aprende, más que favorecer inhibirá o empobrecerá el proceso de su propio aprendizaje, de su propia formación. Por el contrario, suponer y tratar a los alumnos y estudiantes como sujetos que saben, que se forman y obran por y para sí mismos –aun con los errores y tropiezos que pudieran cometerse durante el proceso– emancipa y aumenta las posibilidades de aprender:

El maestro sabe que sólo en la suspensión del saber puede activarse una búsqueda del saber [...]. Así nos daba a entender que no había que avergonzarse de tropezar con el texto que se comentaba, porque sabía bien que ese tropiezo nos ayudaría a autorizarnos a pensar con nuestra cabeza, es decir, a buscar nuestra forma personal de tropezar con el texto (Recalcati, 2017: 139).

En la experiencia de *El maestro ignorante*, Jaques Rancière (2003) nos cuenta que los estudiantes del ya nombrado Jacotot –un profesor que no tuvo más remedio que cambiar sus enseñanzas "explicadoras", "atontadoras" (según sus palabras) al no compartir el idioma con los estudiantes– aprendieron sin maestro explicador pero no por eso sin maestro. Y aprendieron más y mejor que cuando el maestro explicaba suponiendo que ellos no sabían. A diferencia del explicador, el docente que expone el

6. Una de las referencias al término "alumno", frecuentemente utilizada. Sin embargo, los que saben afirman que el término de origen latino significa "alimentar", en alusión a que originariamente quienes aprendían vivían con sus maestros y eran alimentados no sólo mediante el conocimiento, sino con comida.

mundo, que lo ofrece, puede hacerlo asociando ideas, autores, relacionando lo nuevo con lo que ya se sabe, profundizando o presentando sus propias interrogaciones e indagaciones sobre el contenido en cuestión. *¿Podremos pensar y desarrollar en nuestras clases exposiciones de tales características? ¿Cómo serían?*

Porque enseñar es contar, decía Gabriela Mistral. Contar con gracia y belleza. Y todo puede ser contado, enseñando mediante historias que nos conecten con otros (otros mundos, otros tiempos, otras personas) y con nosotros mismos. Son esas narraciones las que le otorgan vitalidad a lo que se enseña y promueven el interés incluso de los más reticentes. ¿Quién puede negarse a que alguien le cuente una buena historia? Desde las humanidades hasta las ciencias más duras pueden ser contadas, decía la autora, y así lo cuenta con inusual belleza literaria el físico italiano Carlo Rovelli:

La teoría más hermosa [de la relatividad] narra una realidad que parece hecha de la misma materia de la que están hechos los sueños [...]. La teoría describe un mundo colorido y asombroso donde explotan universos, el espacio se precipita en agujeros sin salida, el tiempo se ralentiza al descender sobre un planeta, y las ilimitadas extensiones del espacio se encrespan y ondean como la superficie del mar.<sup>7</sup>

Meirieu (2016) nos habla de la importancia de contar y leer historias regularmente a nuestros alumnos "a fin de que se apropien de las matrices narrativas que les permiten ir contando y escribiendo progresivamente su historia", las que habrá que escuchar con atención.

7. Carlo Rovelli es un físico italiano cuya obra *Siete breves lecciones de física* está traducida al castellano (Barcelona, Anagrama, 2017).

Y enseñar también es comunicar, es decir, convertir algo que personalmente nos convoca e interesa en algo que sea de interés para los demás. Al enseñar, elegimos ciertos temas que tenemos que comunicar a los estudiantes, que no es lo mismo que exponer o demostrar todo lo que se sabe, sino que se parece más a ofrecer una donación o un regalo. Por eso se trata de elegir qué se cuenta y cómo se cuenta, sabiendo que el sentimiento y la emoción juegan un papel central para lograr simpatizar y empatizar con quienes están en situación de aprender algo nuevo.

*Enseñar es acompañar.* Porque aprender, en tanto abordar un saber que nos sobrepasa no es fácil, de allí que "el profesor debe proporcionar a cada alumno la ayuda necesaria para que lo interiorice [...] poniendo a disposición los recursos sin los cuales no obtendrá buenos resultados en su aprendizaje" (Meirieu, 2006: 24). Aun cuando el aprendizaje implica siempre al sujeto en situación de aprender (su esfuerzo, energía, compromiso, voluntad) es un proceso que, en tanto consiste en acceder a porciones desconocidas del mundo, provoca desestabilizaciones, caídas, pérdidas, desalientos. De allí que la verdadera enseñanza adopte

el carácter inquietante de encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria. No exime al alumno de tirarse a la piscina. De lanzarse a una aventura inédita para él, pero le da algunos consejos para no ahogarse, le indica algunos movimientos para avanzar y prevé el uso de una cuerda por si da un paso en falso (Meirieu, 2006: 25).

Desde esta perspectiva, la enseñanza constituye una necesidad en todos los grados, en todos los cursos y en todos los niveles de la escolarización.

El oficio de enseñar asocia el saber específico que está en juego en un proceso de transmisión cultural con la ayuda, el acompañamiento y el seguimiento que quienes están en situación de aprender necesitan en su encuentro con el saber. Para acceder a zonas desconocidas del mundo, de la cultura, se necesitan orientaciones, guías para obrar, para hacerse obra de uno mismo. Por eso, quienes enseñamos acudimos a métodos, estrategias, recursos: "Las tecnologías escolares son técnicas que, por un lado implican y comprometen a los jóvenes y, por otro, presentan el mundo, es decir, centran la atención en algo. Sólo de esta forma la escuela es capaz de generar interés y hacer que la 'formación' sea posible" (Simons y Masschelein, 2014: 62).

Las metodologías de enseñanza, las técnicas y los recursos que utilizamos para enseñar son fértiles, podemos decir, si despiertan la curiosidad (la sorpresa), si alientan a practicar y a estudiar; a moldearse, a configurarse, a formarse. En definitiva, sirven si convocan, sorprenden, generan entusiasmo e interés en el mundo que se abre, se expone y se presenta para que los chicos, las chicas y los jóvenes aprendan. Y también si conducen por ese mundo que se abrió, encauzando cuando se hayan tomado caminos erróneos, alentando para descubrir nuevas alternativas en la aventura de conocer, de pensar, de aprender. El buen maestro sabe que el tropiezo es condición para la investigación, para la búsqueda, para la formación.

Jackson identifica algunas intervenciones docentes como favorecedoras del aprendizaje. Se trata de una combinación entre el aliento constante al alumno para que avance, profundice, complejice su obra, y una corrección gradual o sutil ante los errores que pudieran cometerse, considerando que siempre una obra (sus productos) denota el esfuerzo por la producción de algo nuevo. En este sentido, quien produce algo y se reconoce como

su productor se respeta y merece el reconocimiento ajeno. Ciertas maneras de comentar y preguntar constituyen los pequeños gestos de la gran finalidad de la escuela:

"Hazlo lo mejor que puedas", "persevera", "mira de cerca", "inténtalo de nuevo", "empieza"...

"Es una muy buena observación, pero ¿has considerado que...?",

"Estoy de acuerdo contigo, pero me pregunto...", "¡Qué buena idea!, pero ¿dirías que...?",

"¿A ver si he comprendido bien lo que dices?", "Tiene mucho sentido lo que decías. Veamos ahora cómo podríamos mejorarlo".

Educar para la libertad supone, para Meirieu (2016), ciertas intervenciones adultas que implican que las niñas, los niños y jóvenes sean escuchados sin ser necesariamente aprobados, ayudarlos a construir una ruta para revisar los procesos fallidos y fracasos, darles la posibilidad de elegir y acompañar la movilización de la voluntad, utilizar sanciones reparadoras que promuevan la reflexión, la enmienda y el respeto consigo mismo y con los demás.

**Para sintetizar, en cuestiones de enseñanza, siempre será preferible:**

- Abrir, habilitar, enriquecer, *antes que* limitar, acotar, cercenar, quitar.
- Interesar, convocar, invitar, seducir, *antes que* motivar.
- Mediar, desafiar, implicar, *antes que* ofrecer respuestas.
- Repetir, practicar, recomenzar, *antes que* retirarse o no estar.
- Exponer, contar, comunicar, *antes que* explicar.
- Acompañar, seguir, guiar, ayudar, *antes que* desalentar.

### 3. ENSEÑANZAS

Si lo que pretendemos es enseñar para ayudar a que otros aprendan, se formen o hagan de sí la propia obra,<sup>8</sup> tenemos que saber que no existe un método o una técnica infalible. Serán decisivas nuestras maneras o formas de enseñar, nuestras enseñanzas, que tendremos que ir creando y recreando artesanalmente, según las particularidades de las situaciones que se vayan presentando, apoyados en los saberes específicos de las distintas disciplinas (incluida la pedagogía) y también en aquellos que derivan de la experiencia vivida por nosotros mismos y por otros. Serán esos saberes los referentes sólidos de una construcción permanente de maneras o formas de enseñar que combinarán metodologías, las cambiarán en su devenir o inventarán otras, haciéndole preguntas pedagógicas al saber disciplinar en cuestión, por ejemplo. Como en toda actividad artesanal, nos toparemos con dudas, dificultades, interrogantes o cosas mal resueltas; el desafío consiste en ir construyendo y descubriendo las maneras o las formas de llegar a otros, de convocarlos, de atraerlos, de implicarlos, de seducirlos, de contagiarlos, de interesarlos... y podríamos continuar.

Porque –insistimos– *no hay una única manera de enseñar nada a nadie*. Este rasgo particular de nuestro oficio se ve exacerbado en el presente y resultó evidente en el contexto de pandemia, con la alteración de las formas escolares habituales. Reconociendo, entonces, la importancia de lo que tenemos entre manos para ofrecer (sin por eso acartonarlo o solemnizar-

8. El educador, según Meirieu (2016: 67), ayuda al niño o adolescente a atribuirse progresivamente la responsabilidad de sus propias palabras, de sus propias conductas y hasta de sus decisiones fundamentales.

lo) haremos lo mejor que podamos en cada caso (empeñados en dar lo mejor de nosotros mismos), confiando en nuestras posibilidades como también en las de los sujetos que están en situación de aprender. Porque, insistimos, *hay muchas maneras o formas de enseñar que hay que saber y poder crear/recrear/probar/experimentar* (si es con otros colegas, mucho mejor) en grupos diversos y en situaciones concretas. Los fragmentos de enseñanzas seleccionados que dan forma a este diálogo colectivo así lo demuestran en lo que sigue.

– Una maestra novel habla de sus enseñanzas, recordando cómo le enseñaron a ella. Sin embargo, se le presentan algunas dificultades al tratar de que sus alumnos lean.

Formas de dar la clase quedaron en mí y ahora las replico. Por ejemplo, en la obra sobre Bernarda Alba, más allá de las preguntas sobre dónde transcurre, cuáles son los personajes, etc., ella proponía: ¿por qué Angustias dice esta frase? Me acuerdo de que en las evaluaciones la última pregunta era una reflexión final sobre el libro. A mis alumnos les pido una reflexión personal: ¿qué te pasó al leer el libro? Por supuesto analizamos temas del libro, personajes, conflictos, contexto y esa pregunta: ¿qué te pasó? Por supuesto que tengo el reclamo de: tengo que leer. A la mayoría no le gusta y estoy buscando cómo generar algo de eso (entrevista realizada el 3/3/2016).

### Alguien se anima con algunos consejos

1. Leer en voz alta el tema de estudio con los alumnos.
2. Abrir en el aula un espacio para intercambiar opiniones sobre lo leído.
3. Retomar con los alumnos lo que ya saben sobre el tema.
4. Brindar a los alumnos muchas y variadas oportunidades de leer textos de distintos géneros.
5. Exponer las dudas que al docente le genere la interpretación.
6. Sugerir qué pueden hacer ante ciertas dificultades, como volver atrás, releer, preguntar.
7. Enseñar estrategias de las que disponen los lectores para registrar la información (marcar, tomar notas, hacer preguntas, resumir).
8. Ayudarlos a que se apropien de ciertas herramientas que les permitan gradualmente adquirir autonomía (distintas acepciones de un término, ambigüedades, dudas que genera la interpretación, etc.).

– La escritora y docente Liliana Bodoc tiene algo que decir al respecto y suma a estas formas diversas que estamos buscando, cuando trata de generar condiciones para que se encuentren el aprendizaje y la enseñanza.

Suele decirse que los chicos no leen, que no entienden lo que leen, entre varias cosas que dicen de ellos y que son bastante cuestionables. Pero lo interesante es que algunos docentes reconocen que a los alumnos les encanta que les lean. Es como una vuelta a la narración oral, un poco dejada de lado por la escritura, que a los chicos les fascina. Tal vez algunos no quieren leer un libro, pero sí quieren que se lo cuentes. [...] Y cuando la voz esa es ni maravillosa

ni bien modulada pero apasionada, cuando vos leés o les decís algo que a vos te conmueve, a los tipos se les cae la mandíbula al piso. Y los "complicados", los más bravos, se callan la boca pero de verdad. ¿Viste ese silencio verdadero, respetuoso? Y no es por una, sino por el poeta que les está hablando (nota publicada en *Radar*, a propósito de su fallecimiento, 11/2/2018).

– La directora de cine Alessia Chiesa aporta argumentos para convocar a quienes aprenden con nuestras historias.

Creo que todos, incluidos los chicos, tenemos la capacidad de entender los mecanismos de la fabricación de un relato y, a la vez, una disposición total hacia el juego y la imaginación. La clave para que los chicos se enganchen es que les interese la historia. Lo primero que hice fue contársela como si se tratara de un cuento y así fui viendo hasta qué punto los movilizaba. Después conversábamos sobre lo que les contaba y charlábamos acerca de lo que podía significar. A partir de eso, empezaron a apropiarse de la historia y a jugar a interpretarla (entrevista publicada en *Página/12*, 9/2/19).

– La joven estudiante Manuela (personaje de la novela *La elegancia del erizo*) brinda su parecer desde la experiencia vivida en la escuela con dos profesores bastante diferentes.

A nuestra edad, por poco que se nos hable de algo con pasión y tocando las cuerdas adecuadas (las del amor, la rebelión, la sed de novedades, etc.), es muy fácil captar nuestro interés. Nuestro profesor de Historia, el señor Lermi, supo apasionarnos en sólo dos clases enseñándonos fotos de gente a la que se le había cortado una mano o los labios en aplicación de la ley coránica, porque

habían robado o fumado. Era sobrecogedor, y todos escuchamos con atención, la clase siguiente, que ponía en guardia contra la locura de los hombres, y no específicamente contra el islam. Entonces, si la señora Magra se hubiera tomado la molestia de leernos con la entonación adecuada algunos textos de Racine, habría visto que el adolescente típico está maduro para abordar la tragedia amorosa (Barbery, 2014: 172).

¿Y si además de las historias apostamos a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), considerando sus potencialidades para la enseñanza y lo que significan para enseñar hoy? La experiencia reciente nos obligó a utilizar estas herramientas y seguramente fue mucho lo que pudimos descubrir, aprender y capitalizar para nuestras prácticas. El acceso al conocimiento, las posibilidades de disponerlo, estructurarlo y jerarquizarlo, así como de producirlo, libera a los jóvenes de la dependencia propia de la cultura letrada y los coloca como protagonistas de una formación que cada vez más adopta la fisonomía de una autoformación. ¿Cómo enseñar a sujetos formateados por las TIC, que ya no sólo brindan información, sino que la producen?

*Los Pulgarcitos se liberan*, nos recuerda Serres. Ya no les interesa oír al portavoz del saber, porque saben que ese saber está disponible rápidamente y en variados formatos en sus dispositivos: "Acostumbrada a conducir su cuerpo, no soportará durante mucho tiempo el asiento del pasajero pasivo [...] ya no hay espectadores, el espacio del teatro se llena de actores y móviles" (Serres, 2016: 53). Si no sabemos ni podemos atender o entender a estos Pulgarcitos, el murmullo y el barullo serán constantes en las aulas y no solamente en aquellas a las que concurren los niños más pequeños, sino en todas, hasta en la universidad, nos alerta el autor.

Ya nadie necesita a los portavoces de antaño, agrega, salvo si uno (original y raro) inventa (Serres, 2016: 48). Para este autor, el único acto intelectual auténtico es la invención. Y –como veremos reiteradamente a lo largo de este libro– de eso se trata fundamentalmente enseñar hoy: crear, recrear, inventar, probar, experimentar. En este caso, también encontramos referentes para la invención que podrán surgir, por ejemplo, siguiendo a los jóvenes en sus consumos culturales, en los medios digitales, en los videojuegos: ¿qué y cómo aprenden? Las chicas y los chicos de hoy aprenden por asociación más que por comprensión. Las jerarquías resultan provisorias y coyunturales. La atención se fragmenta en recorridos individualizados. Imperan el movimiento, la rapidez, la superficialidad y la simultaneidad; las experiencias provienen del uso y devienen en posexperiencias (Baricco, 2019). Surgen nuevas formas de agrupamiento (redes) basadas en las afinidades. Los saberes se “traducen”, se dispersan y deslocalizan, sostienen los especialistas, y son estas transformaciones las que nos llevan a mirar las maneras en que organizamos la transmisión y que pensamos a los sujetos que están en las escuelas (Dussel, 2011). Serres nos propone algunas formas o maneras para tener en cuenta:

- Pasemos del concepto abstracto a los relatos, a los ejemplos, a las singularidades, a las cosas mismas.
- Otorguemos dignidad a los saberes de la descripción, de lo individual, a las modalidades de lo posible, lo contingente.
- Demos lugar a una nueva razón, por naturaleza laberíntica: el relato.
- Mezclemos la clasificación de las ciencias, ubiquemos el departamento de física junto con el de filosofía y arte; la

- química con la ecología; la matemática con la lingüística.
- Armemos un mosaico de piezas diversas donde se mezclen los leguajes, se desordenen las fronteras.

En la era digital, cambian los modos de producción, circulación y apropiación de los conocimientos. ¿Cómo aprovechamos las TIC para enseñar? ¿Cómo aprovechamos lo que estos dispositivos nos ofrecen y nos ofrecieron en la coyuntura actual para volver a pensar las maneras o formas de enseñar y el aprendizaje? ¿Qué les delegamos a los dispositivos, de aquí en adelante? ¿Qué es lo que la escuela no puede abandonar?

– La directora artística de la Bienal Sur 2018 Diana Wechsler aventura una respuesta.

Se trata de ir descubriendo, inventando, otros modos de circulación y apropiación del saber, otras formas de valoración de lo que en un espacio (aula) se produce. Se intenta generar modos alternativos de producir sentidos, de instalar preguntas, donde las certezas entren en conflicto y abran paso a nuevos ensayos que inviten a cada actor social (estudiante/maestro) a reasumir la imaginación y con ella su capacidad creadora –en un sentido amplio– dando paso quizás a la emancipación del pensamiento para contribuir a abrir otras vías (entrevista en *La Nación*, 30/8/2018).

#### 4. LA TRANSMISIÓN O EL DESTINO DE TODA ENSEÑANZA

Cuando la enseñanza y el aprendizaje se encuentran en un acto pedagógico, se produce la transmisión. Una especie de éxtasis que da sentido a nuestra profesión: en definitiva, enseñamos

y hacemos todo lo posible para que nuestras enseñanzas (varias y variadas) lleguen a destino (a los alumnos, estudiantes, Pulgarcitos). La transmisión constituye el ideal para el profesor, su proyecto más íntimo, que no puede desdibujarse ante la dificultad, las dudas, los cuestionamientos o la mera burocratización, alerta Meirieu (2006) y desde esa postura sostiene que hay que entregarse a proyectos que susciten nuestro deseo de enseñar y la voluntad de aprender: "Sólo el amor con el que un profesor envuelve el saber es lo que hace que ese saber sea digno de interés para los alumnos" (Recalcati, 2017: 98). Sin embargo, está en los sujetos, destinatarios de nuestro accionar, la variable incontrolable, el límite nuestro: hacemos todo lo posible, pero sabiendo que no podremos manipular ni controlar del todo el suceso. Por eso el encuentro entre deseos y voluntades (de enseñar y aprender) tiene un componente casi mágico u oculto al que podremos aproximarnos, según Meirieu (2006), como resultado de una emoción literaria, cinematográfica o a partir de nuestra propia experiencia de vida: "Los enseñantes que no hemos olvidado, con los que tenemos una relación de deuda y gratitud, son los que nos enseñaron por encima de todo que no se puede saber sin amor por el saber" (Recalcati, 2017: 114).

Puede haber un programa, un reglamento o un plan previsto, "pero la enseñanza, el acontecimiento de la enseñanza, trastorna radicalmente ese plan y siempre lo pone patas para arriba" (Recalcati, 2017: 108). Y patas para arriba nos encontramos cuando tuvimos que enseñar en un escenario escolar del todo desconocido e inesperado, tal como el que resultó con la ausencia o alteración de la presencialidad provocada por la situación de pandemia. Pero aun así, siempre es probable que la transmisión acontezca. En todos los casos, incluso en los más previsibles, el proyecto de educar, de enseñar (el proyecto pedagógico) conser-

va cierto sentido de imprevisibilidad, en tanto implica a la libertad de los sujetos, al mismo tiempo que apuesta a su liberación:

El proyecto de toda pedagogía es ofrecer al sujeto las condiciones de la superación de la propia historia y del compromiso con su propia libertad. Nos muestra cómo en una situación pedagógica, un sujeto articula y desarticula su pasado con su proyecto hasta el momento en que puede asumir la responsabilidad de sus propios actos en un colectivo que de ese modo contribuye a construir (Meirieu, 2016: 171).

Porque no hay que olvidar que se trata de la transmisión y, por lo tanto, del encuentro de las nuevas generaciones con la cultura. Transmitimos porciones del saber, de la cultura. Repartimos signos para posibilitar que otros puedan moverse por el mundo, guías para obrar en lo sucesivo: "A esos conjuntos orientadores los llamamos conocimiento: conjunto de significados sociales, contruidos por los hombres, cuya función principal es proporcionar medios de orientación" (Antelo, 2009: 24). El profesor trabaja entre objetos de saber que otros mayores han ido acumulando e individuos que deben asimilarlos o aprenderlos, lo cual significa la apropiación de esos saberes y su reutilización por su cuenta y en otra parte.

La transmisión constituye una necesidad, tanto para los sujetos que llegan desprovistos al mundo y necesitan de esas claves para orientarse, como para la sociedad que necesita de la transmisión para asegurar la continuidad en la sucesión de las generaciones. Para Hassoun (1996) es lo que permite que cada uno se inscriba socialmente y sitúe su recorrido individual en función de lo que le ha sido transmitido. Es la transmisión lo que proporciona las raíces de cara al porvenir. Sin esas raíces

ces, sin esas claves o esas guías para obrar en lo sucesivo será imposible la supervivencia en la sociedad y en la cultura y, tal como lo hiciera Frankenstein (el monstruo fabricado), no se lo podríamos perdonar a nuestros antecesores. La venganza, en ese caso, es la de alguien que fue creado, fabricado a imagen y semejanza de lo humano y lanzado al mundo totalmente desprovisto, "des-educado".

Como antecesores, como adultos, somos responsables por los nuevos, por los que nos siguen. En tanto portadores de una historia, de una cultura, somos sus depositarios y sus transmisores: sus pasadores. La transmisión del saber está siempre inscrita en una relación de filiación que supone una diferencia simbólica entre distintas posiciones (la antigua y la nueva generación). Sin embargo, la tendencia a fabricar repetidores de lo que pasamos o legamos tampoco es intrínseca a la transmisión: "Si enseñar significa literalmente dejar una huella, un rastro, una marca en el alumno, es porque se excluye que la transmisión puede reducirse a una clonación, es decir, a la reproducción pasiva y conformista de la palabra del maestro" (Recalcati, 2017: 119).

Somos distintos a los que nos precedieron, y los que nos sigan serán distintos a nosotros. Porque, en cada caso, lo que se nos ofrece como herencia será procesado clandestinamente, como un contrabando:

Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite crecimiento... Nos inscribe en una continuidad y nos asegura que no estamos confrontados a lo nuevo sin ningún nexo con lo que lo precede. Sólo a la luz de lo antiguo, podemos reconocer y afrontar la discontinuidad (Hassoun, 1996: 144-145).

Somos "contrabandistas de la memoria", diría Hassoun, o "traficantes de verdades" (fácticas, sistemáticas, instrumentales, morales), para Jackson. "Nuestra responsabilidad (como adultos) es conservar, transmitir, rectificar y expandir la herencia de valores que hemos recibido de modo tal que quienes nos sucedan puedan recibirla más sólida y más segura, más ampliamente accesible y más generosamente compartida de lo que la recibimos nosotros" (Jackson, 2015: 73). Y no es sólo una herencia de valores; para el autor, se trata de una herencia valorada; es decir, aquello que una sociedad valora, trata con respeto y por eso transmite. Entonces, la educación, como proceso de transmisión cultural, merece ser tratada amorosamente. Es la emoción del amor, en cualquiera de sus formas, lo que atraviesa, da coherencia y mantiene unida una experiencia educacional en su conjunto: las personas, el material estudiado y la experiencia de transmitirlo, compartirlo. En síntesis: la educación es para Jackson un proceso facilitado de transmisión cultural que cada generación le debe a la siguiente, que consiste en transmitir algo que quienes están a cargo consideran valioso.

*Educar* es hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocupar el mundo.

*Educar* es ofrecer situaciones, dar seguridad para que quien aprenda se atreva a aprender. Es también inscribir contenidos de aprendizaje en problemas vivos que les den sentido.

*Educar* es nutrir y encaminar hacia..., elevar.

PHILIPPE MEIRIEU

## CAPÍTULO 2

# ENSEÑAR EN TIEMPO PRESENTE

*Yo sabía que la decisión estaba tomada. Mi futuro tenía sus ojos puestos en el pizarrón y la tiza de mis juegos de la infancia. Sabía que me atrapaba no sólo la idea de enseñar para que otro aprendiera, sino que también sentía placer al pensar que podría ponerme en la piel de un poeta, de una bailarina, de un cantante y ser yo misma a la vez. Ser docente me permitiría jugar a ser tantos y tan distintos personajes sin dejar de ser quien era.*

GLADYS VALADO<sup>1</sup>

### 1. ¡QUÉ PROBLEMA!

Repararemos en este apartado en los desafíos que presenta la enseñanza, el oficio de enseñar, en los escenarios educativos

---

1. Extraído de relatos escritos por docentes que participan del seminario-taller Indagación Pedagógica del Mundo Escolar y las Prácticas Docentes, impulsado desde la Dirección General de Educación Superior (DGESup), Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, en el año 2007.

del presente para, desde allí, avanzar en la construcción de alternativas que nos permitan posicionarnos en las escuelas de hoy y poder y saber enseñar en ellas.

Partiremos de considerar las mutaciones que presentan las instituciones escolares como producto de los cambios sociales y culturales propios de esta etapa de la modernidad, aunque haremos alusión asimismo a las transformaciones más recientes. Seguidamente, nos ocuparemos de los sujetos: ¿quiénes son nuestras alumnas, alumnos y estudiantes? ¿Cómo los vemos, cómo nos ven? ¿Cómo nos vinculamos? ¿Qué esperan de la escuela y de sus docentes? Porque entendemos que estas nuevas fisonomías institucionales, sociales, culturales, repercuten en nuestro oficio, la enseñanza, hoy mutado y desafiado. ¿Qué significa enseñar hoy y saber y poder hacerlo en las escuelas del presente con quienes a ellas concurren? Abordaremos asimismo este interrogante, pero antes nos dedicaremos a explicitar, a modo de preludio, lo que entendemos por "desafíos", un término muy utilizado en estos tiempos y al que también nos referimos reiteradamente a lo largo de esta obra.

Los desafíos se distinguen de los problemas. A menudo, cuando ejercemos nuestro oficio, detectamos problemas más directa o indirectamente relacionados con situaciones específicas de aula. ¿Cuáles serían esos problemas? Por ejemplo, que los alumnos no aprenden al ritmo que pensábamos o suponíamos que debían hacerlo; que los estudiantes de profesorado se atrasan en el avance de sus carreras, es decir, que no las culminan en los tiempos previstos por el diseño curricular, al menos en condiciones que creíamos normales. Y podríamos continuar. Porque los problemas abundan y están siempre presentes cobrando mayor contundencia y evidencia en las escuelas de hoy: en las escuelas que ya venían siendo y en las escuelas

que vienen siendo con la alteración de las formas, los espacios y tiempos establecidos.

¿Qué hacemos ante los problemas que cotidianamente enfrentamos o descubrimos en nuestro trabajo? Por lo general, intentamos abordarlos, solucionarlos o afrontarlos proponiendo distintas alternativas de acción. Para los ejemplos anteriores, si los alumnos no aprenden al ritmo previsto (podríamos pensar en los procesos de aprendizaje que se realizaron de manera remota), una solución podría ser eliminar ciertos contenidos, llegar hasta donde podamos con el programa, avanzar con los que sí pudieron, etc. Para el caso de los estudiantes de niveles superiores, sería una opción facilitar las carreras eliminando materias, posponiendo las prácticas, acelerando las cursadas, etc. No cabe duda de que estas soluciones que se podrían adoptar nos quitarían el problema –los problemas– de encima, pero ¿qué pasa con el proceso educativo, formativo de nuestros alumnos y estudiantes ante alternativas como las que acabamos de presentar?

Por el contrario, los problemas que cotidianamente afrontamos se convierten en desafíos cuando las soluciones que pensamos y llevamos a cabo (probando, corrigiendo, volviendo a intentarlo tantas veces como haga falta) para afrontarlos o resolverlos, no sólo nos liberan del problema en cuestión sino que además y sobre todo enriquecen el proceso formativo/educativo de quienes están aprendiendo o se están formando. Interpelados por tales situaciones y apelando a nuestros saberes específicos, producimos, creamos, inventamos propuestas pedagógicas que llevaremos a cabo en nuestras aulas, o en distintos espacios de nuestras instituciones, o en nuestras casas, con los alumnos y estudiantes con quienes trabajamos. Desde esta perspectiva, los problemas se convierten en desafíos pedagógicos.

Volviendo a los casos anteriores, si los alumnos no aprenden tal como estaba previsto, ¿no podremos revisar nuestras enseñanzas y probar formas alternativas a lo que veníamos haciendo? Si los estudiantes se atascan en su recorrido formativo, ¿no podremos pensar y probar estrategias tales como formas de cursada y acreditación variadas, enriquecedoras de las hegemónicas e imperantes? ¿No sería posible aprovechar más las tecnologías, los campus? De hecho, con la suspensión de la presencialidad, todo esto tuvimos que hacerlo. ¿Y no podríamos seguir haciéndolo para complementar y enriquecer las propuestas de enseñanza habituales? Si pensáramos particularmente en estudiantes de carreras docentes, desarrollar una amplia variedad de formas de enseñar, evaluar y acreditar, de practicar (incorporando las prácticas en su variedad de formatos y lenguajes),<sup>2</sup> además de evitar los retrasos que ocasiona el tener que rendir todas las materias juntas, recuperar clases perdidas y cumplir con el tiempo destinado a las prácticas escolares, les permitiría experimentar en su propia formación distintos dispositivos y estrategias pedagógicas, entendiendo que lo vivido y experimentado repercutirá en su quehacer docente, mucho más de lo que lo hacen las meras lecturas o aproximaciones teóricas cuando no encuentran oportunidades de ser vividas y experimentadas por quienes están protagonizando un proceso de formación.

---

2. Para profundizar sobre este aspecto clave de la formación docente, véase Andrea Alliaud (2020): *Prácticas en cuarentena*; disponible en YouTube: <[www.youtube.com/watch?v=G7AtEH7Hv8M](https://www.youtube.com/watch?v=G7AtEH7Hv8M)>.

## 2. LA ESCUELA

### *Demandas*

Siempre me resultó muy expresiva la frase que utilizara mi querido maestro Emilio Tenti Fanfani (2014) para referirse a la escuela de hoy: "La escuela se ha convertido en una institución sobredemandada y subdotada". A partir de los cambios sociales, culturales y los avances tecnológicos acontecidos en la fase actual de la modernidad, por no hablar de la metamorfosis más reciente provocada por el contexto de pandemia, se han complejizado las demandas a la escuela. Hoy se le pide mucho (desde lo más elemental hasta lo más sofisticado) en cuanto a socialización, educación e instrucción de los alumnos que asisten. Pretendemos que los sujetos escolarizados cuenten con habilidades que les permitan crear y seleccionar conocimientos e información; tengan autonomía, pero también sepan convivir con otros; cuenten con capacidades para resolver problemas complejos y también para el descubrimiento de otros. Una educación que atienda a la diversidad de conocimientos y valores, a las diferencias, pero que no pierda de vista lo común, lo que nos une e iguala colectivamente; que forme para la participación e inserción en la sociedad, pero que, además, atienda las necesidades sociales vinculadas con la salud, la alimentación, el cuidado, la contención. Y podríamos continuar. Porque siempre continúan las demandas a la escuela. Cada hecho o acontecimiento imprevisto que sucede en la sociedad (sobre todo, de carácter negativo), genera pretensiones y presiones para introducir nuevos contenidos escolares.

Esto no sería ni bueno ni malo, si no fuera porque ante tanta demanda o sobredemanda, la escuela va perdiendo las certezas:

no tiene seguridad sobre lo que debe transmitir, se venía sosteniendo. Y esa pérdida de certeza en lo que debe o debería ofertar, además de poner en peligro el proceso de transmisión cultural y la formación de las futuras generaciones, tiñe de inseguridades y dudas las prácticas que se desarrollan en su interior. La atención exacerbada a la demanda social pone en peligro el sentido de la educación:

La educación es un proceso facilitado socialmente de transmisión cultural (una obligación social que cada generación le debe a la siguiente, que incluye la transmisión de algo que quienes están a cargo consideran valioso) cuyo objetivo explícito es efectuar un cambio perdurable para mejor<sup>3</sup> de quienes la reciben e, indirectamente, en su ambiente social más amplio, que en última instancia se extiende al mundo entero (Jackson, 2015: 133-135).

### *Gramática*

Resulta paradójico que le pidamos demasiado a una escuela que en muchos aspectos sigue siendo la misma, en tanto mantenía más o menos intacta –hasta no hace tanto– su forma (esco-

---

3. Para Jackson, la educación es fundamentalmente una "empresa moral" que consiste en lograr cambios beneficiosos en los seres humanos, no sólo en cuanto a lo que saben o pueden hacer, sino en su carácter y personalidad. Esta perspectiva asocia la educación con la formación de buenas personas, con las consecuencias que ello acarrea para la sociedad. Hay otras, como la de Dubet, que asocian la educación con la libertad: las personas más educadas o socializadas son las que tienen mayores posibilidades de liberarse, y aun confrontar con la sociedad que se la ha brindado.

lar), formato o gramática originaria.<sup>4</sup> Es decir, mantenía casi sin modificar una manera particular de administrar los tiempos, de organizar los espacios, de organizar a los alumnos (por edades), de distribuir el conocimiento (por disciplinas), de abordarlo (propia del mundo de los mensajes), de promoverlo y acreditarlo y, también, una forma (individual) de organizar el trabajo de enseñar. Los mencionados son sólo algunos de los rasgos que conservó este dispositivo propio de la modernidad del siglo XIX cuando se consolidó como tal, y que sólo una situación extrema como la pandemia logró movilizar.

Es a este mismo aparato o maquinaria escolar de antaño, que ya venía demostrando sus fisuras, al que le exigimos que se haga cargo de nuevos desafíos, acordes con los tiempos que corren: le pedimos, por ejemplo, que conjugue meritocracia con inclusión social y calidad. Es decir, la escuela nivelada, graduada, sostenida por el mérito individual en sus formas de ascenso y promoción, tiene que ser capaz de asegurar que todos ingresen, permanezcan y aprendan, cualesquiera sean las condiciones escolares y sociales. Tal pretensión se convierte en un desafío pedagógico que se juega diariamente en nuestras prácticas de enseñanza, tanto por lo que hacemos como por lo que no. Porque, como veremos más adelante, es posible conjugar mérito con igualdad, sin dejar de reconocer nuestras limitaciones para mitigar las desigualdades estructurales que en la coyuntura reciente resultaron más que evidentes. Las condiciones para aprender, la disponibilidad de recursos tecnológicos, el acceso a la conectividad, entre otras, demostraron su injusta distribución en desmedro de los sectores sociales más postergados.

---

4. En el sentido otorgado por diversos autores: Vincent y Lahire (1994); Tyack y Cuban (2001); Viñao Frago (2002), entre otros.

## Debilidad

Ahora bien, le exigimos mucho a una escuela que, además de conservar más o menos intacta su forma, formato o gramática originaria, ha variado en cuanto a su institucionalidad. Francis Dubet (2006) se refiere al declive de las instituciones (entre las que se encuentran la escuela, la familia, el hospital, etc.) para dar cuenta de este proceso. Ello quiere decir que las instituciones han perdido la fuerza de imposición que las caracterizaba y, por lo tanto, lo que antes estaba asegurado por un sistema sólido y coherente, hoy tienen que garantizarlo las personas que las habitan, y tienen que seguir asegurándolo, aun cuando no las habiten en las formas entendidas hasta ahora como habituales. Moverse en estas instituciones resquebrajadas o debilitadas y alteradas tiene menos que ver con el cumplimiento de un rol que con la construcción de una experiencia, diría el autor. De este modo, lo que puede sonar liberador, en tanto nos desliga de lo establecido, de lo impuesto, del peso de lo instituido, aumenta la exigencia hacia los sujetos protagonistas y constructores de su propia existencia. Puesto que el sistema escolar normativo e impersonal no puede asegurar per se las condiciones para educar y socializar masivamente, son los sujetos en su actividad cotidiana quienes tienen que vérselas para generar experiencias pedagógicas que posibiliten aprendizajes significativos para quienes habitan (de diversas maneras) las escuelas de hoy.

## Variedad

Pero hay algo más. Esta escuela que sigue siendo la misma en cuanto a su estructura, que se halla debilitada y alterada en su

institucionalidad, es también muy distinta.<sup>5</sup> La institución escolar (en formato real o virtual) ha variado en su dinámica interna. Desde dentro de las escuelas, todo está cambiado. Los gestos escolares y el escenario parecen los mismos; sin embargo, tanto las escenas que se venían generando como las que se generaron recientemente, pero, fundamentalmente, los actores que las protagonizan son otros. Es bastante común que estas nuevas obras escolares provoquen ante los docentes (tanto entre lo más nuevos como entre los que no lo son) extrañamiento, distanciamiento, desconexión, frustración, impotencia, angustia, temor, entre otras sensaciones que denotan la dificultad de habitarlas. Y no es sólo una cuestión asociada con el origen social de los estudiantes, ni, por lo tanto, con la universalidad de la escuela. Como tampoco podemos atribuirlo exclusivamente a la alteración del orden institucional imperante. Es común, general, y se vincula con la irrupción de los cambios sociales y culturales (en las aulas o en cualquier espacio en que la escolaridad acontezca) encarnados en alumnos y estudiantes. "Las paredes del santuario han cedido", afirma Dubet para dar cuenta de cómo la variedad y diversidad social, cultural, étnica, juvenil ya no queda afuera, sino que se hace evidente (se muestra, se impone y hasta se usa como provocación) en las escenas escolares cotidianas,

---

5. La dinámica entre el cambio y la permanencia en las instituciones escolares suele ser ilustrada a través de diversas imágenes: el monje medieval trasladado a nuestro tiempo, el viajero del tiempo proveniente del pasado, el cirujano que se levanta de su tumba, entre otras. Todas estas figuras se utilizan para mostrar la diferencia que estos personajes ficticios verían en todos los espacios sociales, en contraste con la inalterabilidad propia del espacio escolar. Así y todo, y junto con la permanencia espacial, suele señalarse la sorpresa que los distintos personajes se llevarían al ver lo que sucede dentro de las escuelas actuales.

sean estas presenciales o virtuales. La masificación de la tecnología, junto con la proliferación de los canales que utilizamos para acceder a los conocimientos, a la información y hasta a los bienes, los servicios y para comunicarnos; los nuevos vínculos generacionales; las nuevas estructuras familiares; las diversidades en todas sus variantes generan escenas como las que, por ejemplo, se pueden apreciar en la película *Entre los muros*, de Laurent Cantet (2008) o en la más reciente *La vida escolar*, de Grand Corps Malade y Mehdi Idir (2020). Ambos filmes ponen de manifiesto lo que implica sostener la enseñanza en los escenarios educativos del presente y los desafíos que estas situaciones generan para quienes enseñan.

Las condiciones escolares que venimos analizando demuestran las dificultades y complejidades que asume la enseñanza hoy, y las posibilidades de que su interrupción acontezca, con las consecuencias que ello provocaría tanto para la sociedad como para los sujetos involucrados (enseñantes y aprendices) en este proceso. Pero así y todo, estas instituciones mutadas, criticadas, cuestionadas, que han dejado atrás su exclusividad, que mantienen resquebrajada su legitimidad y en las que sus actores ya no se encuentran motivados de la misma manera para estar allí ni para hacerlo, funcionan y siguieron funcionando en situaciones excepcionales. Por lo tanto, es nuestra responsabilidad (como adultos, educadores, como sociedad) que continúen haciéndolo porque siguen siendo (las escuelas) las únicas instituciones que, por el momento, permiten el pasaje de un acervo cultural común entre las generaciones de manera sistemática, pautada, masiva y compartida, así como la formación de las personas en un sentido transformador y trascendente, respecto de sí mismos y de su entorno próximo.

### 3. LAS JUVENTUDES

¿Quiénes son y cómo son las juventudes que concurren a las escuelas de hoy? ¿Cómo nos vinculamos con ellos y ellas para lograr que nuestras enseñanzas y sus aprendizajes se encuentren? Pareciera ser que "los sujetos del nivel", con sus características y particularidades de época, llevan a interrogarnos sobre la identidad y especificidad de nuestras propias prácticas como docentes en las escuelas de hoy. ¿Cómo pensar y abordar la enseñanza en los escenarios educativos actuales con los alumnos y estudiantes que cotidianamente las frecuentan?

En lo que sigue, trataremos de abordar estos interrogantes, recuperando algunas ideas potentes que nos permitan avanzar en el camino de esbozar propuestas inspiradoras que favorezcan las enseñanzas y los aprendizajes en las escuelas actuales. Particularmente haremos foco en las denominadas "nuevas identidades juveniles", en tanto problemática que atañe no sólo al aspecto evolutivo/psicológico de nuestros alumnos y estudiantes, sino que comprende asimismo ciertas especificidades socioculturales referidas a los sujetos que aprenden. Algunos se plantean qué respuestas tendría que dar la escuela del siglo XXI, atendiendo a cuestiones que van desde la normativa hasta el trabajo docente, autoridad y vínculo pedagógico. Vale aclarar que nuestra indagación se aleja de la escuela que soñamos, de la que imaginamos o idealizamos, tanto como de aquella que seguramente vivimos en nuestra época de alumnos o de la que veníamos viviendo hasta no hace tanto tiempo. Pretende hacer foco, en cambio, sobre las instituciones del presente (con las características que acabamos de analizar) en las que, posicionados como docentes, tendremos que ser capaces de saber y poder enseñar.

Una nota de color para empezar: ¿sería posible que una maestra normalista se preocupara por cuestiones referidas a las especificidades y nuevas identidades de los sujetos a la hora de enseñar? ¿Sería este un contenido o tema de la formación docente? Cuando me hago estas preguntas siempre pienso en Rosita del Río, aquella maestra cuya historia de vida relata tan bellamente Beatriz Sarlo (1998). Rosita, maestra y directora de escuela en las primeras décadas del siglo XX, se mostraba muy convencida y segura de todo lo que "se debía" y, por lo tanto, tenía que hacer. A tal punto que, en la escuelita de barrio que dirigía, mandó a rapar a sus alumnos con el fin de que se mostraran limpios y libres de esos "bichos asquerosos que rondaban por sus cabezas".

¿Se preguntaría Rosita por las características socioculturales de sus alumnos? ¿Se anotaría en cursos sobre autoridad docente o vínculo pedagógico? Seguramente, no. Y esta historia parece potente en tanto marca crudamente las diferencias entre lo que era enseñar en aquella época (y quizás hasta hace unas décadas atrás) y lo que es en el presente, cuando, tal como vimos, las instituciones ya no legitiman ni sostienen nuestras acciones y decisiones como lo hacían antaño. En estos marcos debilitados y alterados, los sujetos destinatarios de nuestro accionar docente suelen rebelarse (sobre todo si son jóvenes) ante cualquier tipo de intervención adulta (que en esta época ocurren de manera más personalizada y directa), sea de la escuela, la familia, o de cualquier otra que pretenda algún tipo de influencia sobre ellos. Las juventudes que habitan las escuelas de hoy (en sus diversas modalidades) preguntan, cuestionan, provocan, exigen explicaciones, justificaciones de los mandatos adultos y hasta hacen valer sus marcas, que los identifican como miembros de un grupo, una cultura o una tribu determinada.

Volvamos a reparar en las escenas que nos presenta la película *Entre los muros*. El filme francés nos muestra, por ejemplo, un aula

en que un alumno no tiene útiles y se resiste a copiar cuando el profesor le dice que lo haga; a otro que hace preguntas que parecen obvias para el resto, situación que aprovechan para burlarse de él; a dos chicas que cuestionan al profesor por usar siempre nombres occidentales en las oraciones que escribe en el pizarrón; mientras una muchacha se raspa las manos con una tijera: sólo por mencionar algo de lo que acontece en la clase, mientras François, el profesor, intenta enseñar. Así y todo, François insiste. Retoma y vuelve a empezar. Lo mismo ocurre en varias escenas de *La vida escolar*, en el que los profesores tratan de sortear los cuestionamientos de los estudiantes a la escuela ofreciéndoles diferentes oportunidades y estímulos que les permitan encontrar el sentido de permanecer, de aprender, de valorar aquello que se les está enseñando.

Los invito a evocar las escenas de clases de estas películas (o de otras) y también las propias, las que daban en las escuelas habituales, así como las que fueron creando e inventando en las distintas situaciones que tuvieron que afrontar recientemente: ¿qué ocurre? ¿Qué hacen los estudiantes? ¿Qué hace el docente? ¿Hay enseñanzas? Es sólo un primer acercamiento, que tanto la literatura como el cine o la propia experiencia pueden favorecer. La propuesta que sigue apunta a mantener vivas las evocaciones realizadas e ir aventurándonos a ponerlas en diálogo con las reflexiones e interrogantes que se desarrollarán a lo largo de este apartado.

### *Desconectados*

En una de sus "obras líquidas",<sup>6</sup> el gran sociólogo polaco recientemente fallecido Zygmunt Bauman (2005) se refiere al

---

6. Se trata de *Amor líquido* (Bauman, 2005).

fenómeno de "desconexión local" para caracterizar el vínculo que suele generarse entre los habitantes de las grandes ciudades. Esta desconexión se produce entre dos tipos de residentes: los que usualmente están *conectados* con la comunicación global y los que están *condenados* a la localía. La brecha, el distanciamiento, el alejamiento, aparecen como formas peculiares de habitar el espacio social en esta etapa de la modernidad, provocando la existencia de dos mundos separados y segregados entre sí.

La caracterización sobre la sociedad que hace Bauman parece fructífera para pensar en lo que frecuentemente acontece en las escuelas (sobre todo en las medias y superiores) de la actualidad entre enseñantes y aprendices. Al igual que en las grandes ciudades,<sup>7</sup> en las escuelas de hoy suele experimentarse una ruptura entre dos mundos distintos: el de los docentes (adultos) y el de los estudiantes (jóvenes). Mundos segregados, separados, en el que viven o tratan de convivir los de siempre, los que hace mucho están, con los recientemente llegados al espacio escolar, que son muy distintos a los que eran: ya sea por su nivel de acceso al mundo de la comunicación y la información, por su pertenencia social/cultural ("los invasores", según Dubet, 2006), o por sus condiciones de vida familiares, sólo para mencionar algunas notas distintivas de los nuevos. Varias escenas de las escuelas de hoy dan cuenta de la existencia de esos dos mundos separados, que suelen entrar en colisión, provocando una tensión permanente.

Desde esta primera aproximación surgen de inmediato algunas preguntas que pueden resultar relevantes para nosotros: pedagogos, educadores, futuros docentes. Si entendemos

7. Recordemos que, así como las ciudades asumen desafíos globales, que van más allá de ellas, las escuelas enfrentan y se ven implicadas con problemáticas sociales que asimismo las trascienden.

la enseñanza como una acción intencional, como una actividad profesional remunerada, que se lleva a cabo con otros y sobre otros, que tiene como objetivo explícito transformar a esos otros en algo distinto de lo que eran u operar para que los sujetos lo hagan; como un accionar sobre las conductas, sentimientos, conocimientos y valores de los individuos, es decir, desde la perspectiva de oficio: ¿cómo es posible enseñar desde ese alejamiento, esa ruptura? ¿Cómo es posible enseñar desde el choque y la tensión instalados? ¿Cómo accionar, formar, transformar, enseñar sobre lo que genera resistencia? Una resistencia que cobra fuerza y se potencia entre las juventudes de hoy. ¿Cómo hacerlo sin sucumbir en el intento y hacerlo bien, de manera de lograr que la transmisión y la formación acontezcan?

### *Esteriotipados*

El pedagogo argentino Lewkowicz (también fallecido hace unos años siendo muy joven) señalaba en una de sus conferencias que en estos tiempos poco corresponden las categorías que remiten a patrones monolíticos sobre "la" juventud o "la" infancia. Decía este autor:

La infancia (o la juventud) era una institución sólida porque las instituciones que la producían eran a su vez sólidas. Agotada la capacidad instituyente de esas instituciones, tenemos chicos o jóvenes y no juventud o infancia. Nos encontramos con una dispersión de situaciones para la cual no hay teoría, y parece que no puede haberla porque las situaciones dispersas se montan sobre ese fondo de fluidez, es decir, de contingencia permanente (Lewkowicz, 2002: 3).

En el mismo sentido, Beck –sociólogo alemán especialista en temas propios de la contemporaneidad, como la globalización, el cosmopolitismo, etc.– se refiere a la "generación global", a la que caracteriza como una "generación *patchwork*", cuyas piezas no pueden ensamblarse en un cuadro uniforme. Dice el autor: "El ámbito de experiencia de la generación global está ciertamente globalizado, pero al mismo tiempo está marcado por profundos contrastes y líneas divisorias" (Beck, 2008: 15). Esa no uniformidad subvierte, según sus análisis, los patrones de clasificación y las taxonomías de uso. Así y todo, "siguen predominando viejos estereotipos que identifican y enfrentan a los de aquí con los otros (los de ahí) con las consecuencias que ello genera en las distintas prácticas sociales" (Beck, 2008: 79-82). A las preguntas que nos hacíamos hace un momento, ahora añadimos: ¿cómo es posible enseñar desde estos posicionamientos adultos, anclados en estereotipos que tienden a homogeneizar y enfrentar/nos?

### Extraños

Desde un marco referencial sólido, centrado en lo local, los jóvenes de hoy o "habitantes globales" del espacio escolar, suelen resultar extraños para los otros, los locales o condenados a la localía; es decir, aquellos que enseñaron a otros estudiantes, o bien fueron alumnos de otros, en otros tiempos escolares, no necesariamente tan lejanos.<sup>8</sup> Según Bauman (2005: 140), "el

8. Si bien afecta a todos, la extrañeza se potencia sobre todo cuando los fenómenos sociales y etarios se manifiestan en espacios en los que tradicionalmente no tenían cabida. El caso de la escuela media y aun del nivel superior grafican esta situación. Dubet (2006) se refiere a los "invasores"

extraño es la variable desconocida de todas las ecuaciones calculadas cuando se intenta decidir qué hacer y cómo comportarse [...], su presencia dentro del campo de acción sigue siendo inquietante, ya que dificulta la predicción de los efectos de una acción y sus alternativas de éxito o fracaso".

Lo que se percibe o cataloga como extraño, en tanto desconocido, se vive como amenaza, genera incertidumbre y desconcierta. Estas sensaciones se acrecientan teniendo en cuenta, sobre todo, que lo propio de estos tiempos es la permanencia constante del extraño y su eterna estadía. Antes, el extraño, el que no se adaptaba, el inadaptado escolar más tarde o más temprano resultaba expulsado. Hoy, y de nuevo a diferencia de otros tiempos, el extraño sigue siéndolo por mucho tiempo, tal vez para siempre.

Pero pensemos en las consecuencias de estas percepciones en las prácticas escolares y, más específicamente en el oficio de enseñar. Con frecuencia, ante lo que se presenta como distinto (a lo que fue, a lo que se espera que sea<sup>9</sup> o a lo que se supone que "debe ser"), surge la nostalgia por un pasado que siempre se recuerda como mejor. Las escuelas de antes (ahora, quizás las previas a la pandemia, que a menudo criticábamos), los alumnos de antes son evocados y añorados por muchos de los actuales profesores. La vigencia del discurso del deterioro –que alude a que ahora todo está peor– se impone y, al hacerlo, además de

---

para caracterizar la percepción de los profesores ante la masificación de la escuela media.

9. Según Lewkowicz (2002), las instituciones siempre suponen un tipo de sujeto. Siempre existió una distancia entre la realidad y lo que se esperaba. Lo propio de estos tiempos es que la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta en la realidad constituye un abismo.

atentar contra el valor social de las instituciones, provoca efectos sobre la acción, desencadenando la parálisis o el retiro de la situación ("No sé qué hacer"), o el afán de control absoluto ("Hago de todo") para que acontezca lo que espero o considero que debe acontecer. En concreto, el "efecto de extrañeza", entendido como la dificultad de entender al otro y anticipar su comportamiento, pero también de aprehender lo otro (una escuela distinta), propician acciones o reacciones que, o bien alientan el encierro (en uno mismo, en las paredes del aula o en algún espacio seguro) o directamente conducen al endurecimiento de las medidas disciplinarias, al *aggiornamento* de las sanciones y reglamentos, así como a aferrarnos a aquello que conocíamos, aun cuando reconociéramos sus falencias. Asimismo, el efecto de extrañeza lleva a los docentes a hacer lo imposible por crear las condiciones que se suponen (o aprendieron) necesarias para poder enseñar. Recuperemos por un instante las escenas de las películas que venimos trabajando e imaginemos qué ocurriría si los profesores intentaran enseñar en condiciones ideales. Volvamos una vez más a la experiencia vivida en situación de pandemia y reflexionemos qué hubiera acontecido si hubiéramos tratado de montar el escenario que considerábamos adecuado para enseñar. Seguramente ninguno (ni los profesores de la película ni nosotros mismos) habría enseñado nunca, y nos presentaríamos como seres inmovilizados o generadores de condiciones que no tienen chances de suceder. Por el contrario, como dijimos, François y Messaud, los protagonistas de los filmes, insisten. Retoman y vuelven a empezar. Enseñan, siguen enseñando. Y así lo hicimos y hacemos durante este tiempo: insistiendo, probando, experimentando, aprendiendo. Y seguimos enseñando.

Ocurre a menudo que la puesta en marcha de mecanismos defensivos a la hora de decidir qué hacer, cómo obrar e interve-

nir como adultos y educadores de los nuevos no hace más que potenciar los sentimientos de indefensión que los han originado. En la medida en que nos retiramos, nos endurecemos o sobreactuamos, nos volvemos del todo vulnerables e impotentes, con las consecuencias que estas acciones tienen para la sociedad, para los alumnos y también para nosotros mismos como docentes, educadores formadores, transformadores de otros. Pero veamos ahora qué les pasa a esos *otros*, a los que solemos percibir como extraños.

### Indiferentes

Daniilo Martuccelli (2007), también sociólogo, argentino pero radicado en Francia y parte del equipo de Dubet,<sup>10</sup> plantea que hoy por hoy la cultura juvenil es una de las principales formas de alteridad cultural en nuestras sociedades: "Pocas fracturas culturales son hoy en día tal vez tan fuertes como aquella que separa a los jóvenes de los adultos, la cultura juvenil de la cultura escolar". Sin embargo, desde la perspectiva del autor, esta fractura que provoca tensión (colisión, conflicto, choque, en términos de Bauman, 2005) puede disolverse en la práctica, a escala local.

La alteridad cultural de los jóvenes no cesa de insinuarse cotidianamente en las aulas o en cualquier espacio en que la enseñanza acontezca, sostiene Martuccelli, y esa afirmación nos conduce nuevamente a las clases de François y Messaud, en las que los estudiantes no sólo insinúan sus culturas, sino que las manifiestan crudamente al expresarse, haciendo valer sus pun-

10. Escribieron juntos un libro llamado *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*. Véase Dubet y Martuccelli (1998).

tos de vista, sus marcas, sus identidades. Así y todo, esa cultura juvenil se caracteriza, para el autor, por una indiferencia radical hacia la escuela. Una escuela que –como vimos– conservaba, hasta no hace tanto, prácticamente intacta la forma moderna que la ha originado. Una escuela rígida, inmovilizada en estructuras permanentes, opuesta a las corrientes fluidas, al movimiento y ligereza propias del mundo en que suelen moverse “los nativos de la sociedad digital” (Baricco, 2019). Una escuela que seguía funcionando en el mundo de los mensajes, mientras las juventudes viven en el mundo de la comunicación. Una escuela basada en la cultura escrita, dictada unilateralmente por el profesor, donde lo visual no tenía casi espacio y donde la práctica oral estaba relativamente desvalorizada; mientras el mundo juvenil acontece bajo la impronta de lo visual y del sonido, donde la comunicación se atomiza y es fuente de placer. Una escuela que valoraba y aún valora el sacrificio, el esfuerzo, el patriotismo, la abnegación y la disciplina, mientras los jóvenes priorizan el consumo, el éxito, el placer o la creatividad (Martuccelli, 2009). Al menos, así ocurre con los *millennials*. Los *centennials* (como grupo generacional siguiente), en cambio, se piensan como parte de una comunidad global, y son más proclives a valorar la diversidad y el respeto. Menos individualistas que sus antecesores, son también muy sensibles al modelo patriarcal dominante, y reactivos a las formas binarias de ver el mundo.<sup>11</sup>

Aun con diferencias intergeneracionales, pareciera ser que las juventudes de hoy no sienten la necesidad de obtener reco-

11. *Millennials* comprende a la generación de los nacidos entre 1982 y 1994; *centennials*, a los que nacieron entre 1994 y 2010, según un estudio de la Consultora Ipsos realizado en Argentina durante 2018 con grupos de chicas y chicos de entre 14 y 18 años de edad.

nocimiento institucional de esa forma escolar hacia sus formas culturales; más bien las imponen y las viven prácticamente. Recordemos esta vez una película estadounidense: *Manchester junto al mar*, dirigida y escrita por Kenneth Lonergan (2016), que tiene el mérito de caracterizar la relación que se genera entre un adolescente y su tío, algo desconcertado y extrañado, al no comprender del todo (o prácticamente nada) los gustos, las costumbres, ni tampoco los sentimientos de aparente indiferencia que su joven sobrino manifiesta ante la pérdida de su padre (hermano del protagonista). Nuevamente, extrañeza, desconcierto, enojo, impotencia, alejamiento parecen gobernar las reacciones que el adulto del filme expresa, al menos en primera instancia.

### *Mandones*

La prohibición, el castigo, la imposición arbitraria que suele emanar de los mayores así posicionados se contrasta con las demandas juveniles a nivel de las relaciones: las juventudes de hoy, los estudiantes, piden ser tratados de manera más horizontal, más igualitaria. Los vínculos entre profesores y estudiantes, basados en una distribución desigual del poder, que antaño estaban establecidos y eran indiscutidos, requieren hoy ser reconstruidos, legitimados y renovados permanentemente. De otro modo, cuando el ejercicio del poder no va acompañado de autoridad se generan situaciones de violencia; las subjetividades entran en pugna, los estudiantes empiezan a detestar una autoridad que necesitan, pero que no reconocen como legítima (Dubet, 2006).

Entendida como un tipo particular de vínculo que se construye y se renueva cotidianamente, se trata de una autoridad que no es de quien manda o se impone, ni tampoco del que se ausen-

ta del lugar de adulto. Porque los alumnos también demandan autoridad y necesitan de nosotros (adultos, educadores) para formarse, crecer, despegarse, liberarse; es, entonces, la autoridad del que acompaña, guía y respeta a los otros en sus manifestaciones. Es la autoridad que autoriza a los jóvenes, habilitando las discusiones, abriendo canales y espacios para el diálogo, la participación, pero que no los abandona.

En instituciones debilitadas, la autoridad dejó de ser natural y sagrada, pero no se perdió (como dicen algunos), más bien se democratiza para convertirse cada vez más en un asunto de cuidado, de reconocimiento y reciprocidad relacional que se genera y se renueva a partir de la comunicación pedagógica:

La apertura hacia los imperativos de la comunicación como nuevo pivote ético de la relación con el otro, permite establecer nuevos vínculos con las inquietudes de los alumnos. Es sólo reconociendo, al menos tendencialmente, la consolidación de este tipo de exigencias, como será posible conciliar en los años que vienen el necesario ejercicio de la autoridad y el respeto de los individuos (Martuccelli, 2009: 125).

### *Incivilizados*

Ahora bien, el problema recrudece cuando la alteridad cultural de las juventudes es percibida por los mayores como un problema de incivilidad, según Martuccelli, o de carencia (podríamos decir), aludiendo a lo que *no* tienen, lo que *no* aprendieron, lo que *no* saben; en fin, lo que les falta. La presencia de tales tipificaciones que se construyen muy a menudo en la escuela secundaria y más aún en el nivel superior, implican una falta de reconocimiento

y respeto por lo que ellos y ellas son, pueden, saben o les gusta. En situaciones críticas —por ejemplo, en la toma de los colegios secundarios en las que los estudiantes cobran protagonismo—, se oyeron las voces más retrógradas de parte de algunos comunicadores y funcionarios que se referían a los estudiantes con los siguientes términos: "pibito", "nenito", "chiquito", "analfabetos funcionales", "minidelincuentes", "Te vas a recibir de piquetero", y hasta las más destituyentes, como "Me importás tres carajos".

Así posicionados como adultos, difícilmente seremos reconocidos o autorizados para intervenir, accionar, operar, enseñar/les. "Los chicos me respetan porque yo les digo la verdad", afirma Rita en la serie que lleva su nombre. Opuesto a la infantilización, el empequeñecimiento, y cualquier tipo de manifestación que apele a la carencia y desvalorización de los otros, el trato desde el respeto, la formación, la madurez no sólo parece ser condición para poder enseñar hoy, sino que siempre fue bienvenido cuando se trata de aprender y reconocer o autorizar al adulto que enseña.

En una de sus últimas obras literarias, Paul Auster se "juega" con cuatro versiones de su propia vida. En una de ellas, el autor menciona especialmente a una profesora de la escuela secundaria, la Sra. Monroe, "la única persona que hacía soportable la vida en el colegio". ¿Cómo era esa profesora? ¿Qué hacía? ¿Qué la diferenciaba del resto?:

Lo que la distingue de todos los demás profesores que había tenido era que consideraba a sus alumnos como personas plenamente formadas, como seres humanos independientes, jóvenes maduros en lugar de chicos mayores, lo que tenía por consecuencia que todos ellos se sintieran a gusto cuando se sentaban en sus clases y la escuchaban hablar de los libros que les había mandado (el Sr.

Joyce, el Sr. Shakespeare, el Sr. Melville, la Srta. Dickinson, el Sr. Elliot) (Auster, 2017: 538-539).

Pero el autor (Ferguson, en la ficción) también distingue como un adulto especial a su tío –de nuevo un tío–, pero esta vez uno que escucha, que respeta y, desde ese lugar, se comunica:

Cuando las aguas estaban en calma, sin embargo, cuando el combate cesaba temporalmente y padre e hijo se mecían juntos en la corriente, se producía un hecho notable que Ferguson no había dejado de observar: el tío Dom hablaba a Noah como si fuese un adulto. Sin condescendencia, sin paternales palmaditas en la cabeza, sin establecer normas. Cuando el chico hablaba, el padre escuchaba. Cuando el chico formulaba una pregunta, el padre le contestaba como si fuese un compañero, y mientras los oía hablar, Ferguson no podía dejar de sentir cierta envidia, porque en ningún momento le había hablado su padre así, no con aquel respeto, con aquella curiosidad, aquella expresión de placer en los ojos. Habida cuenta de todo, entonces, concluyó que el tío Don era buen padre –un padre con imperfecciones, quizás, incluso un padre fallido–, pero un buen padre en cualquier caso. Y el primo Noah era un amigo excelente, aunque a veces se pusiera un poco loco (Auster, 2017: 114).

Entonces nos preguntamos: ¿y si en lugar de partir de las carencias y la desvalorización consideramos lo que sí pueden, sí tienen y saben los chicos y chicas de hoy (lo que sí son capaces de hacer) y lo recuperamos para enseñar, para avanzar, para acompañarlos a transitar los desconocidos caminos del aprendizaje y la formación? ¿Qué les gusta, qué saben, qué les interesa? ¿Qué los sorprende? ¿Qué emociona a nuestros estudiantes?

Podríamos averiguarlo a la hora de enseñar/les y partir de allí rumbo a lo desconocido, lo incierto. Algo similar a lo que hizo Sebastián, el profesor de Lengua que protagoniza *Los mantenidos*, una novela casi autobiográfica de Walter Lezcano, en la que narra sus peripecias cuando empezó a trabajar en un colegio del conurbano bonaerense. Agobiado por una sucesión de clases desastrosas, se le ocurrió trabajar en el aula con las letras de las canciones que sus alumnos escuchaban, después de realizar una indagación en su hogar y sumergirse en un mundo por él desconocido. "Y piensa que tal vez esa sea una buena punta para el futuro: laburar con lo que ellos traen, con lo que les gusta, partir de ellos" (Lezcano, 2009: 150). Un punto de partida que Sebastián espera los conduzca a explorar otros caminos, "otras formas de poesía, otras maneras de expresarse". Otras voces, otros autores empiezan a formar parte de un juego que se abre, que permite despegar, trascender, crecer. Un poco de "vuelo y magia", según sus palabras, mientras saca los libros de su mochila (Bukowski, García Lorca, César Vallejo) y comienza la clase.

Y las clases continúan con esas juventudes que muchas veces son denigradas por los adultos al considerarlas desgastadas, apáticas o incivilizadas, pero que, a pesar de todo, confían en la escuela, y pidieron volver a la escuela, a la que visualizan como un lugar de encuentro, refugio y transición. Y piden, además, de ser escuchadas, enseñadas. Docentes que les enseñen, que sepan, que demuestren pasión por lo que hacen parecen ser sus demandas más frecuentes, al ser conscientes de que necesitan estar preparadas para afrontar las exigencias de un futuro sobre el que se sienten más libres que sus padres, pero menos seguras (Dussel, 2007).

Aun adaptados a la modalidad escolar a distancia y mostrando, a su vez, cierto temor de no poder recuperar el ritmo académi-

co, así como miedo frente a los contagios posibles de COVID-19, estudios recientes indican que las juventudes manifestaron el deseo de volver a la presencialidad. Lo que más extrañaban las y los estudiantes se vincula con el lazo social, incluyendo a la escuela como concepto experiencial en sí, y también el deseo de encontrarse con las y los docentes y el contacto afectivo físico (Kaplan *et al.*, 2021).

### *Ambivalentes*

Pero hay algo más, y resulta paradójico: a pesar de la desvalorización y conviviendo con ella, hay entre los adultos un reconocimiento creciente del valor juventud, señala Martuccelli. Los adultos quieren mantenerse jóvenes eternamente y se muestran más inestables, más frágiles, al decir de Lewkowicz (2002).<sup>12</sup> Los mayores de esta época estamos llenos de ambivalencia y muchos no saben o dudan bastante acerca de qué es lo que hay que transmitir y, sobre todo, cómo hay que hacerlo. Adultos que también se cuestionan la legitimidad de obrar, de operar, de intervenir sobre las personas (infancias, juventudes) apelando a sus derechos y libertades individuales.

Antes que nuevos interrogantes, esta última afirmación suscita un alerta para nosotros: pedagogos, educadores, futuros docentes. Suena preocupante y desconcertante para nuestro oficio que hoy dudemos sobre el sentido de la escuela, que pongamos en discusión el valor de la transmisión cultural. Si quienes tenemos la responsabilidad de enseñar, de educar, de formar, no

12. "Fragil el niño, frágil el adulto", se titula la conferencia que consideramos en este escrito.

estamos convencidos del valor social de la escuela; si no valoramos la transmisión o, al decir de Jackson (2015), no tratamos "amorosamente" la herencia de valores que hemos recibido y de la que somos sus "contrabandistas" (de la verdad, de la memoria); si renunciamos a nuestra posibilidad y responsabilidad como adultos, como docentes, de intervenir sobre los otros, ¿cómo es posible que el acto pedagógico<sup>13</sup> acontezca, y de su mano el proyecto de educar que asumimos en tanto educadores, formadores, transformadores o deformadores de otros? Movidos por estereotipos sobre la enseñanza y los sujetos que aprenden o refugiándonos en la exacerbación de sus derechos y nuestras imposibilidades, parece no ser el camino.

Avancemos por otros senderos para, antes de finalizar, transitar las *alternativas* que brindan los distintos autores que vinimos trabajando, de manera tal que, al entrar en diálogo con nuestros saberes y experiencias, podamos pensarnos e inspirarnos en nuestro quehacer docente.

### *Cohabitar*

Si bien, como anticipáramos, Martuccelli (2007) reconoce que la tensión cultural que se genera entre adultos y jóvenes es una de las principales oposiciones de la sociedad contemporánea, el autor considera que la cohabitación que se da cotidianamente, tanto dentro como fuera de las aulas, pone en evidencia que estas dos culturas no son bloques estancos: de hecho, vivimos, convivimos, y las escuelas siguen funcionando con las mutaciones que las caracterizan y seguramente las que están por

13. Véase Meirieu (2006).

venir. Los individuos circulan e incluso puede decirse que las juventudes se jactan de pasearse por diferentes universos culturales; en este sentido, la cultura juvenil genera un conflicto con la cultura escolar, pero son sus propios rasgos los que pueden conducir a resolverlo. Hay que dejar de creer, entonces –insiste Martuccelli– en una incompatibilidad absoluta entre universos que a primera vista pueden parecer antagónicos y optar por el recurso de la disolución sociológica. Esto se logra cuando se actúa a escala de los individuos, en situación, y así, “es posible observar cómo se disuelven ciertos problemas, cómo cohabitan en la realidad posiciones encontradas, cómo se negocian los acuerdos sobre los cuales reposa una vida social efectiva” (Martuccelli, 2007: 10). Desde esta perspectiva, las propuestas uniformes, homogeneizadoras y del todo arbitrarias provocan más resistencias que acuerdos o la posibilidad de alcanzarlos ante situaciones de choque o conflicto. Democratizar las instituciones, exacerbando su carácter político, con mecanismos de diálogo, participación e información muy aceitados, parece ser la opción para habitar las escuelas, las aulas de hoy y también un universo social en el que la comunicación parece estar unánimemente condenada.

### Mezclarse

En un sentido similar, Bauman apuesta a superar la huida o la *mixofobia* (miedo al intercambio social) que la extrañeza ante los otros provoca para optar por la *mixofilia*, entendida como la propensión o el deseo de mezclarse con lo diferente. También para este autor, compartir el espacio social con extraños es inevitable en esta etapa de la modernidad, para lo cual encuentra alterna-

tivas de convivencia y hasta de una vida placentera, disfrutable, en el accionar de los sujetos que lo habitan:

La proximidad de los extraños es un destino y un *modus vivendi* que hay que experimentar para que, por medio de pruebas y más pruebas, se logre una cohabitación que sea aceptable y la vida vivible. Si bien esta necesidad está determinada, la manera en que los residentes (de la ciudad, de la escuela) la satisfacen puede elegirse. Y esa elección se hace a diario, por comisión u omisión, por acción o por defecto (Bauman, 2005: 141).

Lo interesante en este planteo es que estas formas de vivir o de convivir, en un espacio social y escolar que se va gestando como distinto, con lo diferente, con la diversidad,<sup>14</sup> se aprenden cuando se las practica y experimenta. Tal elección, que se hace a diario y se entrena, no cesa de ofrecernos nuevas posibilidades:

Hay que practicar y aprender el arte de vivir pacífica y felizmente con la diferencia y de beneficiarse, sin perturbación, de la variedad de estímulos y oportunidades que estas diferencias generan (Bauman, 2005: 148).

Más adelante, redobla la apuesta:

[Cuando los extraños] se encuentran frente a frente en cuanto seres humanos individuales, se miran cara a cara, hablan, apren-

---

14. Para Sennett (2003), es importante distinguir entre desigualdad y diversidad. Mientras la primera supone una posición de dominio de los que poseen algo frente a los que no, la segunda expresa la variedad de los seres humanos y su potencialidad de realizar algo bueno en sí mismo, por sí mismos.

den sus mutuas costumbres, negocian las reglas de la vida en común, cooperan, tarde o temprano se acostumbran a la presencia del otro y, cada vez con más frecuencia, terminan disfrutando de su mutua compañía. Después de ese entrenamiento local, esas personas antes extrañas sentirán mucha menos tensión y aprensión (Bauman, 2005: 153).

### *Elegirse*

En la misma sintonía, para Lewkowicz, el vínculo social/escolar, que antes estaba asegurado por instituciones fuertes, hoy, en medios institucionales líquidos, fluctuantes y fluidos, hay que construirlo. Nuevamente, la elección, el acompañamiento, el cuidado y hasta el pensamiento se hacen presentes en estas nuevas formas de vincularse:

En un medio fluido nunca se llega a la ligadura estructural del sólido pero se producen cohesiones. Ello quiere decir que los vínculos se sostienen en prácticas y no en un sistema clasificatorio. Al no haber instituciones fuertes, determinantes de posiciones y relaciones, el vínculo se sostiene por haberse elegido, por cuidarse, por acompañarse [...]. Cuesta mucho trabajo sostener las situaciones sin instituciones, requiere mucho pensamiento (Lewkowicz, 2002: 3).

### *Pensarse*

Volver a pensar las juventudes, las infancias implica, desde este planteo, "des-suponer" lo que sabemos, lo que imaginamos o lo que soñamos para los chicos y chicas del presente.

[Esto significa] partir de que los chicos [y chicas] no están excluidos en estos tiempos de conmoción social, no están anclados a estructuras sino que están pensando, tan frágiles, tan desesperados, tan ocurrentes como cualquiera de nosotros, que tenemos la misma fragilidad de ellos. En la era de la fluidez, hay chicos frágiles con adultos frágiles [...]. Y con esas fragilidades estamos trabajosamente tramando consistencias, tramando cohesiones (Lewkowicz, 2002: 4).

"Vos me cuidas a mí ¿y a vos, quién te cuida?", le pregunta un alumno a Rita, en la serie, denotando una fragilidad compartida entre los mayores y los jóvenes, propia de esta época.

De allí que practicar, probar, aprender, entrenarse, construir, pensar, pensarse, pensarnos parecen alternativas para vincularnos intergeneracionalmente en la era de la fluidez. Aproximarse y abrirse a lo desconocido, a la multiplicidad, al enigma que el otro porta. Habilitarnos al encuentro con lo que no podemos controlar ni anticipar del todo. Habilitarnos, en fin, al desconcierto y a la pérdida de control absoluto que ello implica y aprender de las situaciones, de las inquietudes y las diferencias. ¿Cómo? Dialogando, informando, negociando, acordando. Pareciera ser que estas acciones tienen mucho que ver con lo que es enseñar en las escuelas de hoy.

De todos modos, conviene recordar que siempre fue difícil y compleja la relación entre las generaciones y, de su mano, las posibilidades de enseñar, de educar, de formar, de transformar a otros. Nos convoca, en este caso, una de las historias de Palomar, un personaje de Ítalo Calvino, que presenta crudamente la dificultad ontológica propia de la relación entre las generaciones y hasta la imposibilidad de que la enseñanza acontezca, si nos liberamos de la responsabilidad que, como adultos, nos compete

por lo que transmitimos, y nos aferramos a la omnipotencia de pretender que quienes están creciendo transiten los caminos ya trazados por nuestra propia experiencia:

La solución de continuidad entre las generaciones depende de la imposibilidad de transmitir la experiencia, de hacer que los otros eviten los errores ya cometidos por nosotros. [...] los elementos realmente diversos entre nosotros y ellos son el resultado de los cambios irreversibles que cada época trae consigo, es decir, dependen de la herencia histórica que nosotros les hemos transmitido, la herencia de la que somos responsables, aunque a veces sin saberlo. Por eso no tenemos nada que enseñar: en lo que más se asemeja a nuestra experiencia no podemos influir; en lo que lleva nuestra impronta no sabemos reconocernos (Calvino, 2002: 96).

Antes que "tomárselas con los jóvenes" y afirmar su verdad, *Palomar* propone hacer y hacerse preguntas que obliguen a "repensar las mismas cosas con otras palabras, y tal vez a encontrarse en territorios desconocidos, lejos de los recorridos seguros" (Calvino, 2002: 95). Transitando por estas vías podremos, quizás, revertir en algo el carácter dramático que suele teñir las obras de enseñanza que suceden en el presente, en pos de géneros más placenteros y disfrutables para todas y todos quienes a diario las protagonizamos.

#### 4. ENSEÑAR HOY ES...

*Enseñar hoy es crear.* Si bien nunca fue una tarea sencilla, podemos decir que hoy resulta aún más compleja. Al entender la enseñanza desde la perspectiva de oficio y caracterizarla

—siguiendo a Dubet (2006)— como la posibilidad de obrar con otros y sobre otros, de intervenir, de formar, de transformar a esos otros (aprendices) en algo distinto a lo que eran, notamos enseguida la complicación. Hoy enseñar se complica, a todos se nos complica, entre otras cosas porque —como vimos— esos otros que son niños, niñas y jóvenes suelen resistirse a la intervención adulta y muchas veces también a una escuela cuya forma de transmitir venía a contramano de los modos de comunicación y socialización predominantes fuera de ella. Una escuela cuya institucionalidad o forma de imponer/socializar/educar venía resultando debilitada o resquebrajada, hasta que recientemente resultó alterada, y que depende sobre todo de la construcción permanente que realizan a diario los sujetos.

La escuela no es la única institución que atraviesa estos cambios. Pensemos en escenas de nuestra propia familia, cuando intentamos que nuestros hijos (sobre todo si son adolescentes) no hagan algo que tenían previsto. "¿Y por qué?", será la primera y más suave reacción. De allí en más comenzará el diálogo, la justificación, la negociación: la construcción de la experiencia que a diario nos dedicamos y compartimos con quienes educamos/formamos/transformamos u obramos para que lo hagan. Hoy la sacralidad y la grandeza que la intervención de un adulto sobre un joven traía aparejadas, ya no resultan para amparar las acciones y decisiones que se toman en las instituciones, y esta situación, que nos libera de los mandatos e imposiciones, nos expone y sobrecarga (seamos docentes, padres, madres o estudiantes).

Más que denostar estas condiciones y apelar a un pasado ideal que, además de pasado, no fue ideal ni tampoco se sabe con precisión cuál era ese tiempo mejor, o tratar a toda costa de restablecer esas condiciones, suponiendo que entonces la ense-

ñanza sucederá, hay que aprender a movernos en estas coordenadas cambiadas y cambiantes. Y enseñar y seguir enseñando como lo hacían los profesores de las películas que veníamos analizando y como lo hicimos y lo hacemos nosotros mismos en situaciones de excepcionalidad. Más que no enseñar porque "así no se puede" o tratar de arribar al "así se debe" 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 al aula lo aprendido en el profesorado o en algún espacio de formación. Tampoco lo que hemos planificado. Porque, por más que lo intentemos, ya no aplican las formas estereotipadas, homogéneas o rígidas. Enseñar hoy es, ante todo, probar, experimentar, crear, inventar, innovar, recrear en situación. Saber moverse en el desconcierto e incertidumbre que las escenas escolares actuales generan sin quedar paralizados y poder seguir aprendiendo, intentando, recomenzando. Desde esta perspectiva, la enseñanza puede caracterizarse como una *artesanía*<sup>15</sup> que requiere conocimientos específicos y experiencias sobre los que habrá que volver una y otra vez para pensar, producir, probar, reflexionar. Porque siempre son posibles otras formas de enseñar y propiciar el encuentro de los niños y jóvenes con la cultura.

*Enseñar hoy es producir saber.* El saber pedagógico nos une y nos encuentra pensando, reflexionando, combinando, produciendo, innovando. Porque, recordemos, no hay una única manera de enseñar nada a nadie; hay muchas, variadas y posibles, que tendremos que saber y poder crear y recrear en función de las situaciones que se nos vayan presentando. Más que

---

15. Véase Alliaud (2017), donde, a partir del concepto de "artesanía", se desarrolla una propuesta de formación alternativa.

aplicadores o replicadores de métodos y técnicas específicas, seremos, entonces, artesanos creadores de formas o maneras de enseñar que pongan en entredicho lo que veníamos haciendo cuando se presente algún problema y para el que trataremos de encontrar alternativas que no sólo nos quiten el problema de encima, sino que, además y fundamentalmente, enriquezcan el proceso formativo de alumnos y estudiantes. Y entonces, tal como sostuvimos, los problemas que como docentes o enseñantes cotidianamente afrontamos se convierten en desafíos pedagógicos, posibles promotores de experiencias que podrán ser recuperadas, *escrituradas* a través de narraciones, relatos y obras de enseñanza.<sup>16</sup> El saber pedagógico de referencia, se enriquece y nutre por medio de estas producciones realizadas por los docentes a partir de lo que pasó y les pasó en determinadas circunstancias, sobre las que se vuelve para reflexionar, escribir, pensar, crear e interrogar a los conocimientos formalizados. Desde esta perspectiva, enseñar hoy es producir saber. Un saber que, al estar ligado a la experiencia, puede ser interpretado desde la situación particular de cada uno. Un saber que tiene que ver con lo que hacemos y con lo que somos, que recupera la existencia y la transforma en contenido de lo que está por venir. Un saber que abre posibilidades, que promueve producciones, creaciones; que rompe con la lógica de prescribir y de predecir. Un saber que nos une a otros a partir de lo que nos pasa. Un saber que atrae, provoca, convoca y que, por ello mismo, forma y transforma (Alliaud, 2012).

*Enseñar hoy es emprender una aventura.* Nuevamente resulta oportuno convocar a Jaques Rancière (2003) y su "obra de enseñanza", *El maestro ignorante*, en la que Jacotot tuvo que

---

16. Véase Alliaud (2012 y 2017).

afrontar un problema, un gran problema que se le presentó en su clase, que lo llevó a cambiar su manera de enseñar. El entonces profesor "explicador", que enseñaba aplicando ese método a lo largo de treinta años de profesión, se encontró en el exilio con la dificultad, como vimos, de tener que enseñar a estudiantes que hablaban una lengua distinta a la suya. Más allá de que se trata de una experiencia de principios del siglo XIX, el interrogante que nos lega es absolutamente actual: ¿cómo enseñar a jóvenes con quienes no compartimos el idioma? En el relato de Rancière, se trata de un lenguaje específico: el idioma; haciendo una analogía con el presente, el lenguaje puede entenderse en un sentido más amplio: los lenguajes culturales que hablan y practican las juventudes de hoy.

Lo cierto es que, más que culpar a los estudiantes por no comprender o interesarse en lo que tenía para ofrecer(les) –en su caso, no hubiera sido posible–, Jacotot volvió sobre sus enseñanzas y emprendió una aventura intelectual. No importa aquí discutir o abordar esa aventura que condujo al profesor a probar otra manera de enseñar, sino resaltar que, al hacerlo de otro modo, los estudiantes no sólo aprendieron, sino que lo hicieron más y mejor. Así lo demostraron sus propias producciones al superar los modelos estereotipados y rígidos, escolarizados o infantilizados, para encontrar cierta semejanza con las de los escritores:

El hecho era que estos estudiantes aprendieron a hablar y escribir francés sin la ayuda de sus explicaciones [...]. Ellos solos aprendieron cómo combinar [las palabras] para hacer, en su momento, oraciones francesas: frases cuya ortografía y gramática eran cada vez más exactas a medida que avanzaban en el libro [una traducción bilingüe del *Telémaco*], pero sobre todo eran frases de escritores y no de estudiantes (Jacotot, 2003: 12 y 18).

El aprendizaje que nos deja el relato de esta experiencia es que siempre es posible volver sobre nuestras enseñanzas para pensarlas, revisarlas, reversionarlas, teniendo en cuenta, antes que las imposibilidades, las posibilidades, las realidades y potencialidades de nuestros alumnos y estudiantes. Será este sólo el punto de partida de una aventura que nos conducirá a descubrir otros mundos desconocidos e inciertos. La experiencia recién vivida, a raíz de la situación de aislamiento y distanciamiento social provocado por la pandemia, tal vez nos aventuró a hacer este recorrido sobre el que tendremos que volver para capitalizar lo hecho y aprovechar lo que pudimos generar en situaciones absolutamente novedosas, tal como le ocurrió a Jacotot con sus estudiantes.

*Enseñar hoy es reconocer y respetar.* Finalmente, hay que aclarar que, así como no hay una única manera de enseñar nada, tampoco hay una única forma de evaluar, instancia fundamental de la enseñanza en tanto entran a jugar valoraciones, clasificaciones, comparaciones que podrán estimular o inhibir el deseo de aprender e ir mejorando progresivamente en lo que cada uno irá produciendo. Tendrán más chance las evaluaciones que no sólo contemplan los conocimientos formalizados (y dentro de ellos, los dominantes, como lengua y matemática), sino que incorporen las distintas capacidades o la existencia de una pluralidad de formas de inteligencia de los alumnos. La resolución de problemas, la formulación de planes de acción, la iniciativa, la capacidad para trabajar con otros, la originalidad, son algunas de ellas.

Además, serán preferibles las evaluaciones efectivizadas en distintos momentos del proceso educativo y desarrolladas con una variedad de instrumentos, ofreciendo más de una oportunidad para que *todos y todas* encuentren la posibilidad de mostrar, demostrar y demostrarse su capacidad, su habilidad,

es decir, que alguna vez son buenos en algo. Es lo que Dubet (2006) denomina asegurar una "cuota de capacidad" para que los estudiantes puedan repetir su desempeño y se vean comprometidos en pruebas de las que pueden salir beneficiados. Si recordamos a Merlí, podremos identificar prácticas de este tipo cuando el profesor distingue al "peor" alumno como el "mejor" de sus clases de Filosofía, justo en el momento de repartir las pruebas escritas. Tal experiencia evaluativa hará mella no sólo en su asignatura, sino que tendrá consecuencias (positivas) en el futuro posicionamiento escolar del alumno en cuestión. También puede resultar provechoso incorporar, además de la evaluación comparativa, una más personalizada que reconozca los esfuerzos de cada estudiante en el marco de un recorrido formativo determinado. Más allá de los resultados y del dominio que se tenga, el hecho de haber realizado algo con esfuerzo merece respeto (Sennett, 2003). Contrariamente a lo que se cree, para el autor, la comparación denigra y baja la autoestima de quien está realizando algo.

Son estas maneras concretas y posibles que demuestran la posibilidad de conjugar mérito e igualdad, uno de los desafíos más comunes y complejos que atraviesa la escuela de hoy. Prácticas de reconocimiento y respeto como las mencionadas permiten avanzar hacia la construcción de una enseñanza y una escuela más justas para quienes las habitan. Y de ellas, como adultos y docentes, sí somos responsables:

La escuela se ha revelado en muchos países globalmente impotente para corregir muchas desigualdades sociales y culturales, pero la escuela puede y debe corregir las desigualdades que ella genera en su seno (Martuccelli, 2009: 113).

*Enseñar hoy es colaborar.* Resaltar la cualidad creativa de nuestro oficio nos convierte en artesanos, productores y creadores de nuestro quehacer, que irá mejorando en su devenir. Pero, además, la enseñanza mejoraría si la concibiéramos y practicáramos superando los límites de la individualidad. El oficio que compartimos con otros nos fortalece y se fortalece si podemos trabajar colaborativamente, en complicidad, abiertos al saber y la experiencia de los colegas. Eso significa construir problemas comunes, considerando las dificultades particulares que nuestro oficio nos plantea, y abordarlos colectivamente como desafíos pedagógicos, en pos de la mejora del proceso formativo de los alumnos y estudiantes y, por qué no, también del nuestro. Desde esta perspectiva, la escuela como lugar de trabajo va adquiriendo la fisonomía de un espacio formativo potente para los docentes, mientras los directivos adquieren protagonismo y relevancia en el logro de su concreción.

Siempre que puedan desafiarse o sortearse los límites de la forma escolar que nos somete a una organización individual del trabajo de enseñar será posible construir desafíos pedagógicos comunes que se aúnen y cobren sentido en torno a lo que a todos nos compete. Nuevamente, el trabajo en redes, utilizando formas alternativas a las presenciales, permitiría desplegar esta opción. La dimensión institucional de nuestro oficio va cobrando vida y, así, los temas individuales y privados de cada docente o de cada aula (o de cada burbuja) se convierten en problemas o desafíos compartidos y asumidos por el colectivo de una institución. Y estas formas de encarar el trabajo seguro no contagian, y si lo hacen, será en beneficio de aprovechar la experiencia compartida.

Ante las complejidades e interrogantes que nos van atravesando en las escuelas del presente, se trata de "socializar los problemas del oficio" (Dubet, 2006) y plantear una "gestión colec-

tiva y solidaria" (Martuccelli, 2009) mediante la cual *todos y todas* podemos asumir, indagar y afrontar los problemas que ya no pueden resolver las instituciones frágiles, debilitadas, alteradas y que, de otro modo, caerían sobre las espaldas de los actores individuales con la sobrecarga y las altas chances de fracaso que esta salida implica. "Vale la pena subrayar que se trata de asumir una responsabilidad y no solamente venir en ayuda de una colega", según Martuccelli.

Desde esta perspectiva, se trata de hacer y pensar la escuela colaborativamente. Construir actividades conjuntas, clases compartidas en su planificación y/o desarrollo, abordar experiencias vividas, generar encuentros, indagaciones sobre problemáticas comunes; es decir, promover una cultura institucional que una y reúna a los docentes, que propicie su formación continua y que tienda a estabilizar estas nuevas condiciones de trabajo y socialización necesarias para poder y saber enseñar hoy. Y sostener la enseñanza y seguir enseñando.

Nuevamente, el trabajo con otros nos involucra en la proximidad y la apertura. Abrirse, mirarse, aprender a cooperar, dialogar, escuchar, negociar, respetarse parecen ser capacidades que hay que probar y experimentar tanto con nuestros colegas como con nuestros alumnos y estudiantes para poder enseñar hoy. Dejaremos así de padecer los problemas y el desconcierto que generan las escenas escolares actuales y, en cambio, podremos sortearlos, protagonizarlos y hasta llegar a disfrutar de las creaciones y descubrimientos que los desafíos pedagógicos promueven, sobre todo cuando se abordan colectivamente.

Enseñar hoy es, por lo tanto, un trabajo que se realiza sobre otros y *con* otros/as, que incluye a nuestros alumnos y también a los colegas con quienes compartimos el oficio. Varios de los autores analizados nos hablaron de la práctica, el entrenamiento,

la experimentación que cualquier tarea que nos vincule con sujetos requiere en las sociedades de hoy. Necesitamos, entonces, de una formación que nos deje mejor provistos para encontrarnos con lo no pensado, con lo que no podemos prever ni controlar de antemano, cuando podemos ver a nuestros colegas y alumnos como sujetos por descubrir, así como a las instituciones como espacios por reconstruir. De otro modo, cuando nos encerramos y aferramos a lo propio, a lo próximo, el otro/los otros, lo otro se perciben desde un sentimiento de extrañeza que más que acercarnos o encontrarnos en torno a desafíos compartidos, tenderá a aislarnos, desvincularnos, desconectarnos.

Es la dimensión artesanal del trabajo de enseñar (que consiste en ir tramando consistencias, cohesiones y generando encuentros con el saber en determinadas situaciones), que en la actualidad se expresa exacerbada. Un trabajo que nos compete y compromete con la posibilidad de hacerlo y hacerlo bien, así como de ir mejorándolo en su devenir. Un trabajo que es con otros, sobre otros, para otros, pero también, y fundamentalmente, para con nosotros mismos que lo elegimos; para el que nos formamos y por el que nos pagan para saber y poder hacerlo. Una labor que se presenta trabajosa pero que abre alternativas, hoy más que nunca, para la prueba, el ensayo, la experimentación, la creación y la innovación colectivas. Un trabajo que se juega y realiza en lo cotidiano, pero que abre potencialidades y posibilidades ilimitadas: llegar a convertirnos en artesanos de nuestro propio trabajo, comprometidos con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos y, a la vez, nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo, como he sostenido en otras oportunidades.

Elegimos un oficio que se juega en espacios pequeños (las instituciones, las aulas o cualquier otro espacio en que se realice),

pero que nos conecta con la potencialidad formadora, transformadora y, por eso, trascendente de las personas: de los otros y de nosotros mismos. He aquí una constante en medio del fluir y devenir de las instituciones. Y esta elección se renueva a diario con nuestras intervenciones y decisiones, pero también con nuestras omisiones. El epígrafe de este capítulo remite a esa transformación sobre nosotros mismos que asumimos cuando elegimos ser transformadores de otros; "Y volví a elegirlos" es un relato de Diana Racioppi, escrito en 2005, al que nos referiremos para cerrarlo, en tanto tiene mucho que aportar sobre las elecciones y las decisiones en la enseñanza.

Cuando Diana entró a trabajar a una escuela del conurbano bonaerense, lo primero que oyó de parte de la preceptora fue: "Con ellos no hay nada que hacer, estos chicos son un desastre". "Eso me dijeron", aclara Diana, "pero yo entendí: 'Nosotros no sabemos qué hacer, no sabemos cómo hacer para enseñarles, no podemos'. En cambio yo estaba y estoy convencida de que todos los chicos pueden aprender. Incluso esos que fueron mis alumnos".

A pesar de la sensación patética que la iba impregnando "por el desprecio que aquellos alumnos sentían por todo y por todos, indudable respuesta al intenso desprecio que otros sentían por ellos y por lo que de ellos venía", Diana eligió intervenir "como pudiera: mediar, ayudar y aportar". Miles de preguntas la atravesaron y trabajó desde esa zona de incertidumbre.

¿Qué fue para mí este sitio? Se pregunta al final, luego de narrar y desandar su experiencia vivida, y aventura algunas respuestas: "Desde aquel día me veo creciendo, pensando planes de aula, rompiendo papeles, deshaciendo proyectos, creciendo, buscando ayuda, soportes, contención, respuestas, buscando, buscando..., creciendo, armándome y vuelta al principio, pero,

sobre todo, aprendiendo con ellos. Y volví a elegirlos, ese sí que era un grupo de clase distinto que me hizo distinta, que me volvió significante, sólida e íntegra".

Ahora sí, y antes de finalizar, la propuesta es la siguiente: inspirados en las escenas de enseñanza que compartimos y/o en otras que ustedes hayan podido evocar, que puedan pensar e imaginar alternativas de intervención posibles que contemplen las ideas desarrolladas en este apartado, de tal forma que sus artesanías o producciones posibiliten que el acto pedagógico (entendido por Meirieu como el encuentro o confluencia entre la voluntad de enseñar y el deseo de aprender) tenga oportunidades de suceder.

**SEGUNDA PARTE**  
**FORMAR**

## **CAPÍTULO 3**

# **GRANDES MAESTROS**

*El escritor no es un ser sobrenatural, se trata de una persona que se ha formado para trabajar en una artesanía.*

HEBE UHART

### **1. EXPERIENCIAS FORMATIVAS**

¿Cómo se les enseñó a los grandes maestros? ¿Cómo se formaron? ¿Cómo enseñan? Más que hablar sobre cómo se debería enseñar y prescribir acerca de cómo hacerlo, nos mueve la inquietud de bucear en la enseñanza reparando en las experiencias vividas por quienes se dedican a enseñar y también en las de quienes se dedican a otros oficios vinculados con la producción, la creación, el encuentro y la seducción: experiencias como discípulos, experiencias como maestros, experiencias vividas a lo largo de una trayectoria de formación. ¿Cómo se desarrolla un proceso formativo destinado a la creación?

Compartir historias de enseñanza y formación, a eso nos dedicaremos en este apartado del libro. Porque hablar sobre lo que hicimos y cómo lo hicimos, así como de lo que hicieron y cómo lo hicieron otros, de lo experimentado en tales circunstancias, suele resultar más fructífero que dar órdenes o invocar un modelo acabado e ideal en el que deberíamos convertirnos. Contar y compartir las pequeñas historias, las cotidianas, las del paso a paso, puede alentar y entusiasmar para recorrer un camino de aprendizaje y formación.

Los distintos "maestros de la escritura"<sup>1</sup> que Liliana Villanueva (2018b) convoca en su libro (que lleva precisamente ese nombre), tienen como objetivo común lograr que sus alumnos escriban mejor (o puedan y sepan escribir o aprendan a contar lo que quieran contar), aunque la impronta y la metodología utilizada por cada uno en sus talleres es bien distinta, según la autora. Para algunos, resulta fundamental que los alumnos acepten comprometerse con la corrección o con la lectura de ciertos autores clásicos: "Como las vacunas que hay que darse antes de viajar a un país exótico" o las vacunas que hay que darse para habitar los territorios más próximos, diríamos ahora. Para otros, despertar la imaginación con consignas lúdicas es más importante que señalar errores. Hay quien se detiene en la observación de los detalles.

Las enseñanzas brindadas y las recibidas a lo largo de una trayectoria de vida se reflejan en las historias de los grandes maestros convocados por Estanislao Antelo (2015) en *Pedagogías silvestres*.<sup>2</sup> Se trata de los maestros poderosos, los recorda-

---

1. Se trata de Abelardo Castillo, Liliana Heker, Hebe Uhart, Mario Levrero y Alberto Laiseca.

2. Ellos son Diana Aisenberg (artista plástica), Adriana Astutti (escritora), Rosario Bléfari (cantante), Fabiana Capriotti (bailarina), Teresa Chiurazzi

dos, los reconocidos, los nombrados, los elegidos, o simplemente aquellos que tienen algo para contar, para compartir, para legar, para transmitir a otros cuando se les pregunta sobre sus enseñanzas, porque todos se muestran "orgullosos de sus trabajos y de sus obras". Estos "pedagogos silvestres" de diferentes edades, con perspectivas e ideas comunes y distintas, con intereses y procedencias varias, son en realidad artistas, bailarines, coreógrafos, músicos, escritores, y también filósofos, antropólogos, historiadores, psicoanalistas, periodistas y hasta un chef.

Dedicarse a escribir la formación de un escritor (la suya) es lo que hizo Stephen King (2016) en su libro *Mientras escribo*. Además de describir algunos incidentes y situaciones que, en sus palabras, "me convirtieron en el escritor que he sido", brinda una serie de herramientas para, al final de la obra, dar lugar a responder las preguntas que le habría gustado que le hubieran hecho. No son aquellas que efectivamente le formularon en seminarios y conferencias, sino las que él hubiera querido que le formularan.

Esta historia de formación por la que King llegó a ser un escritor/creador consagrado dialogará, en lo que sigue, con los relatos de enseñanzas de grandes maestros que se dedican o dedicaron a formar creadores (docentes, artistas, escritores). Reparando en aspectos relevantes de nuestro oficio, trataremos de dilucidar en sus relatos sentidos que amplíen nuestra comprensión acerca de la enseñanza y la formación. Las voces de los "maestros de escritura", las de "pedagogos silvestres", así como las de otros referentes del arte y la cultura serán convocadas en la medida en que enriquezcan el diálogo propuesto. Esta polifonía de voces permitirá avanzar en el esbozo de algunas claves

---

(arquitecta), Claudia del Río (bailarina), Julieta Escardó (fotógrafa) y Ana Frenkel (coreógrafa).

que consideramos valiosas para las prácticas de formación que, como formadores, podremos adoptar, readaptar, crear o recrear entre las tantas formas o maneras de formar a otros: docentes, creadores, productores, seductores. Una historia de formación conversa con una pluralidad de historias de enseñanzas y, de esta forma, intentamos propiciar su encuentro en el camino de alcanzar una transmisión lograda.

## 2. EXPERIENCIAS AMOROSAS

Lo que llama la atención en primera instancia es que los "grandes enseñantes" se muestran enamorados de lo que enseñan; sea un arte, un oficio, una actividad, un contenido, una materia, la mayoría afirma haber tenido grandes maestros a los que recuerdan como gente apasionada por lo suyo, entusiasmada con la enseñanza y con aquello que enseñan. ¿Acaso se pueden separar? El amor une y encuentra estas enseñanzas del pasado y del presente, de ayer y de hoy. Un amor que remite al contenido que se va a enseñar, que, por ser tal, promueve la posibilidad de su transmisión a otros, el poder compartirlo con otros para, de esa manera (quizás), cuidarlo, preservarlo, continuarlo.

Estanislao: ¿Y qué es lo que hace que el maestro sea un buen maestro para vos?

Diana: El amor. Vínculo.

Estanislao: ¿Amor por qué cosa?

Diana: Primero el amor por dar, por hacer algo. Yo tengo amor al arte en principio, no amo a todos mis alumnos. Pero sí ese amor que tengo al arte y el vínculo que puedo construir es el que per-

mite el aprendizaje y nunca es lo que creo estar enseñando, ¿no? Pero sí sé que hay un canal, se lo puede llamar amor, vínculo, un canal que construís, lo podés decir de muchas maneras (Diana Aisenberg, artista plástica).

En el caso de *Stoner*, una novela de John Williams (2016) que lo tiene como protagonista de una aventura de vida y enseñanzas que comienza allá por la primeras década del siglo XX y se extiende mientras duró su vida, el amor por la enseñanza le fue develado por un "viejo" profesor de la Universidad de Columbia donde se formó en Letras y, finalmente, enseñó:

—Acaso no lo sabe, señor Stoner —preguntó Sloane—. ¿Aún no se comprende a sí mismo? Usted será profesor.

Stoner pareció sorprendido hasta que se le oyó preguntar:

—¿Está seguro? ¿Cómo lo sabe? ¿Cómo puede estar tan seguro?

—Es amor, señor Stoner —dijo jovialmente Sloane—. Usted está enamorado, es así de sencillo (Williams, 2016: 28).

Sin embargo, a pesar del entusiasmo y la responsabilidad con las que Stoner asumía su tarea y preparaba las lecciones, del potencial y la belleza que descubría en la prosa, sus clases no entusiasmaban, ni a él ni a los estudiantes:

Cuando en sus cursos mencionaba las cosas que más amaba, las traicionaba con mayor profundidad: aquello que estaba más vivo se marchitaba en sus palabras, aquello que más lo conmovía se enfriaba al expresarlo. Y la conciencia de su ineptitud lo angustiaba tanto que se volvió habitual, tan parte de él como sus hombros encorvados (Williams, 2016: 124).

Hasta que en un momento de su carrera se encontró "tan absorbido en su materia que se olvidaba de su ineptitud, de sí mismo e incluso de los alumnos que tenía ante sí" y hasta de los apuntes que había preparado:

Sus tareas empezaron a manifestar imaginación y a revelar un amor incipiente por los temas de estudio. El amor por la literatura, por el lenguaje, por el misterio de la mente y el corazón manifestándose en combinaciones minuciosas... comenzó a desplegar el amor que había escondido como si fuera ilícito y peligroso, al principio con timidez, luego con audacia, y al fin con orgullo [...]. Entendió que al fin empezaba a ser un maestro, es decir, tan sólo un hombre que cree en la verdad de lo que hace [...]. Era un conocimiento del que no podía hablar, pero que una vez presente lo transformó a tal punto que su presencia se volvió inequívoca para todos (Williams, 2016: 125-126).

Podríamos decir que Stoner se transformó en un maestro cuando en un momento de su vida pudo compartir, transmitir, expresar o "blanquear" el amor que sentía por lo que enseñaba. Fue ese amor por la lengua, las letras, la literatura lo que llevó al hijo de campesinos analfabetos a ser uno de los profesores más reconocidos y queridos de su universidad.

Los grandes maestros se recuerdan, en otras historias, por lo que sabían y también por su *generosidad* para transmitirlo, compartirlo. En el relato de la escritora Liliana Heker, esas cualidades cobran vida en el lazo que une a maestros y discípulos de distintas generaciones. Aparece recordado de este modo su maestro (Abelardo Castillo): "No sólo era un cuentista excepcional sino que además era un apasionado que no sólo sabía escribir un cuento sino que tenía esa generosidad tan singular que debe

tener un maestro de transmitirle a otro su conocimiento" (Villanueva, 2018b: 46), mientras que una discípula suya así habla de ella: "Yo aprendí la generosidad del maestro que quiere hacer lo mejor con vos, que respeta tu voz" (Villanueva, 2018b: 53).

La posibilidad de compartir y legar lo que se sabe y ama provoca, a su vez, placer y satisfacción a quienes enseñan. El maestro Castillo descubrió el placer de transmitir a los alumnos lo que sabía, lo que había aprendido de su propia experiencia, y el despertar en el otro un nuevo saber, un nuevo amor: "Los enseñantes que no hemos olvidado, con los que tenemos una relación de deuda y gratitud, son los que nos enseñaron por encima de todo que no se puede saber sin amor por el saber, que el conocimiento alcanzado sin deseo es saber muerto, saber separado de la verdad, saber falso" (Recalcati, 2017: 114-115). Para Claudia del Río (bailarina), son el deseo y lo que uno necesita lo que motoriza el aprendizaje: "Uno aprende cuando desea algo y cuando uno va a necesitar eso para algo" (Antelo, 2015: 127). Una vez descubierto, encendido, ese deseo promoverá la propia búsqueda y el tránsito por territorios desconocidos hasta encontrar el propio estilo, la propia voz.

Es precisamente el enamoramiento o la pasión por aquello que se enseña lo que le otorgará vida a lo que pretende transmitirse, compartirse, legarse. Cualquiera sea el saber en cuestión, el amor por lo que se enseña despertará el deseo de quienes están en situación de aprender. Y ese amor por el conocimiento, contagia, se transmite y no se puede disimular, falsear o sobre-actuar, porque quienes están en situación de aprender lo palpan, lo perciben, lo sienten. La transmisión de saber desprovista de deseo, en lugar de alimentar la búsqueda, la investigación, el hecho de que alguien vaya a leer una obra entera a partir de lo que le puede haber transmitido un maestro o profesor (como dirá

Adriana), apaga y paraliza: "Sin amor por el saber –sin erótica de la enseñanza– no hay saber capaz de entrar en relación con la vida, saber útil, saber para la vida" (Recalcati, 2017: 135).

El amor o gusto por los enseñados juega, quizás, un papel secundario en estas escenas de romance pedagógico, en las que, según Simons y Masschelein (2014: 72), "el profesor ama su asignatura o materia, se preocupa por ella, y le presta atención. Junto al amor por su materia, y tal vez a causa de él, el profesor también enseña por amor al estudiante". El amor profesoral, en este sentido, no se dirige tanto al sujeto o a los sujetos particulares con los que se comparten las clases, sino que remite a aquellos (todos, cualquiera y cada uno) que están en situación de aprender. Se trata, entonces, de un amor por quien aprende, que aprecia y respeta las diferencias, las singularidades y que nada tiene que ver con la preferencia por el estudiante ideal.

Con lo dicho hasta aquí, pareciera ser que el amor, el gusto y hasta la valorización por lo que se enseña, es decir, el vínculo que el docente mantiene con el saber por ser enseñado, es lo que finalmente da forma a sus enseñanzas. Enseñanzas que, al convertirse en apasionadas, gustosas y valoradas tienen la posibilidad de seducir, atraer, contagiar, convocar a otros. Interesar, antes que motivar:

Para mí el objetivo está cumplido si doy un seminario sobre *Levrento*, o *Lispector*, o quien sea, y salen tres que se van a leer la obra entera. Esa cosa de contagiar un amor, ¿no? Es que uno trata de enseñar cosas que le gustan mucho (Adriana Astutti, escritora). Esas ansias de compartir hacían que uno se interesara (Rosario Bléfari, cantante).

Si los maestros tuvieran pasión por leer, conseguirían que los chicos se engancharan con la lectura (Liliana Heker, escritora).

El vínculo o sentimiento con lo que se enseña no está separado, entonces, de la manera en que se enseña (del cómo se enseña), siendo esas maneras, esas formas y esos cómo los que tienen chances de promover procesos de aprendizajes y formación genuinos. En este sentido, puede resultar más factible enseñar a quien no se ama que enseñar lo que uno/a no ama:

El modelo que tengo para mi taller son esas lecturas, las discusiones apasionadas (Liliana Heker, escritora).

Hago lo que me divierte a mí, hago la clase que yo tomaría. Es el modelo más genuino que encontré hasta el momento de compartir la práctica de danza: desde mí acceder al otro (Fabiana Capriotti, bailarina).

Y si no sale, quien enseñe –siempre movido por su deseo y pasión por lo que tiene para transmitir, para compartir, para legar– lo volverá a intentar y probará otras formas, tantas veces como haga falta: porque todas las personas son diferentes y tienen distintas imaginaciones, entonces no se puede diseñar un solo formato que pueda albergar a todas, afirma Fabiana (bailarina). En el caso de la enseñanza escolar que se produce entre los límites de un dispositivo institucional y de unas coordenadas sociales que muchas veces le juegan en contra, pero que, paradójicamente, la hacen posible, parecen inevitables los intentos sucesivos de enseñanzas, siempre impulsados por el deseo y la pasión de quien enseña. Así lo hizo el "profe" de música de la serie *Entre horas*, cuando, a pesar de su amor declarado por el piano y las distintas melodías que interpretaba, tuvo que afrontar una sucesión de clases en las que sus alumnos parecían estar todo el tiempo en otra cosa, boicoteando sus producciones. "¿Y si les contás por medio de una carta lo que te pasa a vos con

la música?", le aconsejó el psicólogo de la escuela. Así lo hizo y parece que algo cambió.

Los artistas, escritores, creadores, grandes maestros con los que venimos dialogando se identifican como enamorados de su oficio y trabajadores. Sin ese amor, la enseñanza y el aprendizaje sucumben, mueren, se paralizan; pero también nuestro oficio es un trabajo ("Una es una trabajadora, una obrera de lo que hace. Yo he trabajado con la palabra", dice Ana María Shua) sobre el que siempre hay que volver hasta lograr lo que uno quiere realmente hacer: llegar, convocar, seducir, atraer, a cada uno y a todos al mismo tiempo.

Estanislao: ¿Cuál es tu versión sobre lo que sería saber transmitir?  
¿Qué es saber transmitir bien?

Ana: Hoy la sensación que tengo es esto de poder compartir conocimiento y ver cómo resuena en el otro y hacer empatía. Y encontrar qué recepción real hay en el conocimiento.

Estanislao: ¿Cómo te das cuenta de que funciona?

Ana: Cuando el otro está conectado, cuando está entusiasmado, cuando se despierta algo, cuando descubre, cuando está muy presente en la clase.

Estanislao: ¿Y cuando no funciona?

Ana: Distancia, aburrimiento, exigencia, rigidez (Ana Frenkel, coreógrafa).

También, y sobre todo, forma parte de nuestro trabajo volver a intentarlo hasta llegar incluso a aquellos que parecen distraídos, distantes, aburridos:

Quando hablo, tratando de enseñar algo, siempre me dirijo a él, al niño idiota que fui una vez. Por él reduzco, desmenuzo, mastico

las cosas hasta llegar al hueso. En las personas a las que me dirijo cuando doy clases o una conferencia, busco siempre el rostro aburrido y algo alelado del niño que fui. Le hablo a él que es mi testigo. Destilo las palabras, repito el mismo concepto de forma ligeramente distinta, le voy dando vueltas, lo expreso como si fuera un limón para tratar de extraer todo su jugo. Le hablo a él. Ese es mi secreto (Recalcati, 2017: 136).

En síntesis, tal como lo expresa Jackson (2015), es la expresión del amor en todas sus formas la que afecta cada uno de los componentes de nuestra experiencia educativa. Esa emoción se relaciona con las personas, con el material estudiado y con la totalidad de la experiencia misma, es el "pegamento" que mantiene unidos los distintos elementos, que les da coherencia.

### 3. EXPERIENCIAS CREATIVAS

#### Imitar

Ahora sí, buceando en el expresivo relato de Stephen King (2016) encontramos algo sorprendente en su proceso de formación: "La imitación precedió a la creación, copiaba [fragmentos de autores que le parecían atrapantes] y si me parecía oportuno, añadía descripciones de cosecha propia" (King, 2016: 30). Un grupo de músicos, autores de *La voz cantada*, dedican este libro a "aquellos [cantantes] a los que nosotros empezamos imitando hasta que pudimos encontrar nuestra propia expresión". Parece ser, entonces, que los inicios o las primeras etapas de aprendizaje de un acto creativo se basan en imitar o robar porciones o pedazos de lo que hicieron los grandes: "De Salinger tomo pres-

tada la forma de redactar y de hacer *flashbacks* todo el tiempo" (Maximiliano Matayoshi, escritor).

En sintonía con lo que plantea Sennett (2009), parecen ser los destacados en cada campo los que nos atrapan, los referentes sobre quienes podemos empezar a construir y producir nuestras propias obras:

Puesto que no puede haber trabajo cualificado sin modelos, es preferible que estos estén encarnados en un ser humano, antes que un código de práctica inerte y estático [...].

El conocimiento se construye en el tiempo, "a hombros de los grandes", aunque en nuestra práctica siempre que resolvemos problemas lo hacemos de modo original (Sennett, 2009: 103 y 104).

Porque las creaciones, las obras propias, nunca surgen de la nada ni se asocian con la originalidad pura. Tal como ocurre en el campo artístico, que relacionamos directamente con la creación, sus integrantes se citan, se roban, se copian entre sí, o se hacen eco en el proceso de producción de la obra propia. Así lo contaba Rosario Bléfari (cantante y pedagoga silvestre recientemente fallecida):

Tal vez primero estaría la idea de cortar con ciertas cuestiones establecidas en relación a la creatividad que tienen que ver con la originalidad, por ejemplo eso es clave. Se tiene mucho miedo de no ser original, de que se parezca lo que hacés a esto o a lo otro, eso es como la primera cosa que te traba ante una intención de creatividad. Parece que creativo tiene que ser, no sé, algo que no existió nunca ni se vio; entonces, por ejemplo una manera de desmentirlo sería ver cómo distintas obras de distintos artistas hacen alusión a lo mismo o se emparentan y se hacen eco unas a otras,

en distintos tiempos y lugares. A lo mejor, primero eso. Dar ejemplos que desarmen la idea de que la originalidad absoluta es lo creativo, que podemos innovar sin proponérselo, aceptando navegar con los elementos conocidos, al permitir eso es posible que consigamos algo original porque finalmente todas las obras son únicas, pero más únicas son cuanto más fieles sean a la persona y a lo original que cada uno es (Rosario Bléfari, cit. en Antelo, 2015: 65).

¿Podrán los docentes en formación encontrarse en sus clases con grandes profesores (en vivo y en directo o a través de imágenes, obras o relatos) de los que puedan sacar fragmentos de enseñanzas sobre los que irán añadiendo otros propios y así mediante esos híbridos ir construyendo sus propias creaciones?

### *Dialogar*

Varios de los maestros de escritores aluden a autores clásicos en tanto referentes para aprender un oficio vinculado con la producción, la creación, la invención, la imaginación. La obra de los otros (de los maestros, de los grandes) alimenta y nutre en un sentido inspirador, proporcionando bases firmes desde donde es posible, a la vez, sostenerse y soltarse, hasta que uno es capaz de "crear su propia melodía a partir de la partitura de otro", en palabras de un director orquestal, o "dibujar recordando aquellas imágenes (los cuadros de sus maestros), pero los cuadros eran míos", en palabras de un pintor.

Los clásicos aparecen tanto al comienzo como durante todo el proceso de formación. Porque *la creación más que acto es proceso, infinito e interminable*. Cómo uno va consiguiendo transformar un texto, una obra, una producción: ese es el verdadero

acto creador para Liliana Heker. Esas referencias a lo largo del proceso formativo más que sujetarnos nos dan la posibilidad de liberarnos y encontrar nuestra propia expresión en lo que estamos produciendo. Por el contrario, la ausencia de los autores clásicos o referentes de cada campo, nos deja menos provistos para avanzar hacia nuestras propias creaciones. Así se expresa Ernesto Jodos, un músico de jazz, en su crítica a una escuela de música que no enseña el jazz tradicional: "Creo que ese es uno de los problemas que hace que todos sus alumnos suenen similares".

En la voz de Abelardo Castillo se reivindica a los grandes de la literatura (Tolstoi, Sartre, Dostoievski): "El que no ha leído *Los hermanos Karamazov* no entra a mi taller"; afirmaba con una convicción contundente. Así y todo, aconsejaba que cada productor/escritor, educador (¿?) fuera armándose durante el trayecto de formación su propia "familia espiritual", es decir, el conjunto de referentes con los que uno entra a dialogar. Esa variedad y diversidad permitiría "tomar cosas distintas de diferentes maestros, y evitar las cosas devocionales o carismáticas" (Hernán Vanoli, escritor). "La danza que salí a buscar después empezó a dialogar con esa experiencia mía y fui tejiendo así otras experiencias de otros maestros con los que me fui encontrando" (Fabiana Capriotti, bailarina). Ir conformando esas listas de obras y autores, solicitarlas, enriquecerlas forma parte asimismo del proceso formativo tanto individual como colectivo.

¿Ofrecemos las oportunidades para que los docentes en formación cuenten con grandes referentes y vayan armándose, durante su formación, de esa familia espiritual de pedagogos con los que podrán, además de imitar, empezar a dialogar?

## Asociar

La primera idea original que Stephen King reconoce en su escritura apareció ya avanzado el recorrido. Sin embargo, tampoco la originalidad surgió de la nada: las buenas ideas (narrativas/pedagógicas) surgen cuando se juntan dos ideas que no habían tenido ningún contacto y procrean algo nuevo. El trabajo del narrador no es encontrarlas, sino reconocerlas y asociarlas cuando aparecen, afirma King.

El aprendizaje por asociación supone el empoderamiento o reconocimiento de los saberes y la inteligencia de quien está aprendiendo. Sujetos respetados, independientes, maduros, libres, superan el mito de un mundo dividido entre quienes saben y quienes no, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos, entre docentes y alumnos. Precisamente, tal como lo caracteriza Rancière en la "enseñanza universal", se trata de *aprender una cosa y relacionar con ella todo el resto*. Partiendo de lo que sabe el que aprende antes que considerando su imposibilidad o ignorancia, serán el descubrimiento y la combinación las figuras de la "emancipación", "que abren la posibilidad a todo tipo de aventuras en el país del conocimiento" (Rancière, 2003: 41).

¿Tendrán posibilidades los docentes en formación de reconocer y juntar ideas acerca de la enseñanza cuando aparecen? ¿De qué manera podemos ayudarlos en este proceso de asociación tan ligado con la creación?

Opuesto a la comprensión, al aprendizaje por progresión, al método socrático, estas maneras de enseñar y aprender igualan a nivel de las inteligencias, al suponer que "existe inteligencia, allí donde cada uno actúa, cuenta lo que hace y da los medios para comprobar la realidad de su acción" (Rancière, 2003: 47). En la experiencia de Jacotot hay algo material (un libro) que media y

se transforma en puente de comunicación entre ambos espíritus. El libro, en tanto soporte del conocimiento, se constituye en mediador de un proceso de enseñanza/aprendizaje emancipador.

Además de los libros, ¿podremos utilizar otros mediadores? Por ejemplo, ¿podríamos aprovechar los saberes, el conocimiento y la información que aportan las TIC? ¿Podremos potenciar el uso de las TIC como mediadoras en la formación, prescindiendo de las explicaciones (que no son lo mismo que las exposiciones)?

El protagonismo de los estudiantes se revitaliza en estas formas o maneras de enseñar y aprender, dando curso a una formación genuina. Los alumnos del "maestro ignorante" reflexionan (en torno a sus saberes y capacidades), están atentos y estudian:

El hecho era que estos estudiantes aprendieron a hablar y escribir francés sin la ayuda de sus explicaciones [...]. Aprendieron el francés del *Telémaco* de la misma forma que se aprende la lengua materna: observando y reteniendo, repitiendo y comprobando, relacionando lo que pretendían conocer con lo que ya conocían, haciendo y reflexionando en lo que habían hecho. Hicieron lo que no se debe hacer, como hacen los niños, ir a ciegas, adivinando. [...] los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. Antes no sabían y ahora sabían [...]. Entre el maestro y el alumno se había establecido una pura relación de voluntad a voluntad (Rancière, 2003: 18-22).

### *Fracasar*

Antes de llegar a ser un consagrado o un artesano en su oficio, parecen inevitables las experiencias de fracaso que se suceden y así lo cuenta King: "Cuando tuve catorce años (y me

afeitaba dos veces por semana, hiciera o no falta), el clavo de mi pared ya no aguantaba el peso de todas las notas de devolución (artículos fallidos que había presentado a distintas revistas literarias) que había ido acumulando. Hasta que llegó, la primera nota esperanzadora" (King, 2016: 45). Pero el escritor añade una complicación más en su proceso formativo: aquella que remite a la descalificación por parte de quienes no pueden, no quieren o no saben reconocer y valorar las producciones de sus discípulos, a quienes acusan de desaprovechar su talento. Recién a los 40 años el escritor se dio cuenta de que esta desaprobación frecuente (que él particularmente tuvo que soportar en su infancia por parte de una maestra) la padecen las distintas artes u oficios.

Sin ir más lejos, en el Día del Profesor,<sup>3</sup> oyentes de una radio recordaban a sus profes más importantes y, aunque predominaban los recuerdos positivos (la forma en que enseñaba, el gusto por la materia enseñada, etc.), no faltaron voces que aludieron a las experiencias de descalificación padecidas durante la escolaridad. Tal como la de un ingeniero que recordó a su profesora de Matemática diciéndole que nunca iba a aprobar la materia; o una psicopedagoga que, a partir de experiencias y palabras descalificadoras de sus profesores, eligió esta profesión para evitarles a los niños cargar con esas etiquetas que marcan la imposibilidad.

Además de las experiencias fallidas cargadas de descalificación y desaprobación hacia el que aprende, en otras historias de enseñanza y formación aparecen voces que valoran las figuras

3. El 17 de septiembre se festeja en Argentina el Día del Profesor, en conmemoración a José Manuel Estrada, profesor, escritor, político, intelectual y eminente orador argentino, quien falleció el 17 de septiembre de 1894. Las voces citadas remiten a ese día de 2018.

de profesores salvadores o rescatadores de niños y adolescentes respecto de otros docentes o hasta de sus propios progenitores. Así nos topamos con Rita, esa maestra de la serie danesa, que trabaja en el último ciclo de la escuela primaria y dice haber elegido la docencia para "salvar a los alumnos de sus padres". También con Daniel Pennac (profesor y escritor) que en su novela *Mal de escuela* evoca a sus profesores salvadores y especialmente a uno que, a los 14 años, le hizo sentir que "existía escolarmente para alguien":

Un viejo caballero de anticuada distinción que había descubierto al narrador que llevaba en mí. Se había dicho que con faltas de ortografía o sin ellas, era preciso emprenderla conmigo por medio del relato si se quería tener alguna posibilidad de abrirme al trabajo escolar. Escribí con entusiasmo aquella novela. Corregía escrupulosamente cada palabra con la ayuda del diccionario y entregaba los capítulos con la puntualidad de un folletista profesional (Pennac, 2006: 82).

Profesores, maestros y formadores que habilitan, alientan, estimulan o bien desaniman, desalientan, desacreditan, señalan la imposibilidad, el desinterés o el desperdicio impidiendo a sus discípulos que "su apetito se abra". Encontramos entre los "educadores silvestres" nuevamente a Rosario (docente, cantante) que remite el fracaso a una imposibilidad del docente que no sabe interpretar, oír, observar lo que otra persona le devuelve. Son esos mismos educadores los que resaltan que en el arte esas experiencias fallidas que se suceden aparecen como necesarias para construir o producir la obra propia: "También en mi obra fracaso todo el tiempo y tengo respingos maravillosos y vuelvo a fracasar. El fracaso es una de las situaciones del proceso creativo,

casi como que el fracaso después se vuelve a convertir en otra cosa" (Claudia del Río, bailarina, cit. en Antelo, 2015: 125). "Para un alumno, eso significa por encima de todo encontrar, de manera singular, un punto de enunciación propio", afirma Recalcati; pero agrega que "nadie se constituye en sí mismo, sino sólo en la reposición singular de lo que el Otro ha hecho de él" (Recalcati, 2017: 118). En este sentido, la ejecución de algo bien hecho (o artesanía) requiere distintas versiones que podrán ir mejorando siempre que haya oportunidades para producirlas y aprender en ese proceso: "Lo que cuenta es que la persona consiga apagar por un segundo las voces que la desacreditan", concluye Rosario.

En tanto formadores de otros/as futuros docentes, ¿somos de los que alentamos a enseñar o estamos en el bando de los desalentadores? ¿Podremos interpretar las distintas versiones de enseñanza que quienes se están formando nos van mostrando?

### *Repetir*

Volver a intentarlo, repetir y trabajar sobre los errores cometidos, los problemas que surgen (o podrán surgir) son propios del aprendizaje de cualquier actividad. Además de la imitación y la asociación, la *repetición* es un componente indispensable en el aprendizaje de toda habilidad compleja. La repetición, la asociación y el asombro se reconocen como las bases sobre las que se apoya la construcción de toda enseñanza. "De los propios errores también se aprende", solemos escuchar. Pero no se trata de repetir mecánicamente siempre lo mismo ni (tampoco) hacerlo en soledad: "No hice las copias por nostalgias del pasado ni para buscar exactitud respecto del original, sino que tomé fragmentos de mis obras anteriores y las volví a poner en

circulación. Empecé haciendo la copia de la copia, hacía dos o tres cuadros iguales. Suelo trabajar con la fotocopidora porque me interesa el concepto de repetición" (Héctor Médici, pintor).

Repetir, desde esta perspectiva, no es la práctica automatizada de lo igual. Implica, por el contrario, buscar nuevas posibilidades o aperturas a partir de lo hecho, utilizar otros recursos, salir de los estereotipos, profundizar y complejizar nuestro quehacer. La repetición cobra sentido en la medida en que se combine y conviva con la imaginación, lo que nos lleva no sólo a solucionar problemas, sino a descubrir otros, y hasta mejorar en las alternativas de acción que se hayan propuesto para encarar una situación determinada. Así posicionados, será posible avanzar en el aprendizaje de cualquier habilidad y hasta llegar a disfrutar de las ejecuciones sucesivas que se produzcan.

En ese trayecto productivo que acontece durante el curso de un proceso de formación (que alcanza las distintas instancias formales, pero que se prolonga a lo largo de toda la trayectoria profesional), necesitamos de otros/as. No para desalentarnos sino para que nos acompañen y guíen en nuestros fallidos intentos de ir formándonos:

Era la persona a la que yo más creía. Fue de alguna manera mi maestro [Felisberto Hernández], quien más confiaba en lo que yo hacía. Él me fue guiando como yo guío en mi taller. Me decía: "Esto está vivo, esto está muerto, esto no está". [...] Sobre todo me trataba con suma atención. En mi casa no me trataban así (Hebe Uhart, cit. en Villanueva, 2018b: 79).

"Una maestra es sincera. No oculta y tiene el don de poder acompañar. Debe saber ser paciente, ver con el corazón del otro cerca" (Natalia Romero, escritora, recordando a su maestra Diana

Bellesi). Desde la voz de quien forma, Julieta Escardó (fotógrafa) reafirma su posicionamiento en atención a las producciones y procesos creativos de quienes forma: "He visto cómo crecen las producciones, los procesos, las personas. Mi lugar es garantizar que eso pase" (cit. en Antelo, 2015: 135). De todos modos, estas guías o acompañamientos que ofrecen los maestros no exigen a los discípulos de abordar la dificultad, esas zonas o porciones del saber que en principio nos sobrepasan, pero que es preciso recorrer para trascender y trascendernos mientras nos estamos formando a partir de nuestras propias producciones: "Sospecho que el maestro que busco plantea más paradojas que soluciones. Por eso, no habría que buscar a alguien que nos lleve de la mano por un camino seguro sino a aquel que te empuja a agarrar esos caminos de oscuridad y dificultad que implican saber perderse por completo" (Diego Erlan, escritor).

En este sentido, otro hito en la historia de formación de Stephen King remite a un profesor del cual reconoce que aprendió más en diez minutos que en todas las clases de literatura que había tenido e incluso las de poesía y narrativa de la facultad. ¿Qué hizo este profesor especialmente recordado? El Sr. Gould le corrigió un escrito (del cual transcribe un trozo con las tachaduras correspondientes) con bolígrafo negro. Esos señalamientos, que se dieron no en el vacío a modo de prescripción sino sobre la propia producción, parecen, en un proceso de aprendizaje, más formativos o determinantes que el decir o recitar acerca de cómo se deben hacer las cosas. Hablar de lo que se hace es indispensable, pero es muy importante que sea sobre lo que hace uno.

¿Habrá tiempo y espacio en las instancias de formación para trabajar sobre las enseñanzas que quienes están aprendiendo a enseñar van produciendo? ¿Trabajamos con señalamientos o correcciones, a partir de las propias producciones? ¿Fomenta-

mos la repetición como mejoramiento de lo hecho o producido por los docentes en formación?

### *Probar*

En este tránsito productivo, versionando y reversionado se va encontrando la voz propia y la seguridad para defenderla, aun ante los cuestionamientos o críticas de los demás: "Llegué a escribir catorce versiones de mis primeros cuentos. Cuando empezás a adquirir seguridad, empezás a defender tu propio texto", dice un alumno de Liliana Heker.

Es por medio de la equivocación, la prueba, el tanteo, la experimentación como se aprende a obrar, a producir, a enseñar en nuestro caso:

Trataría de que los chicos aunque sea tuvieran esas pocas horas de música, pero bueno, que en esas horas aprendan tres notas y con esas tres notas que todos probaran a hacer una canción, o generar una melodía. Improvisar, tocar, no solamente tomar lo de otro, aprenderlo, repetirlo y cumplir con eso y hacerlo bien o mal, sino probar uno a generar cosas. Eso creo que ya sería un gran paso. Lo mismo en las artes plásticas. Habría que reeducar a los docentes también, está esa cuestión también. Yo creo en lo de generar conocimiento, eso es, pero a través de la experiencia, como probar y tal vez después incluso teorizar (Rosario Bléfari, cit. en Antelo, 2015: 64).

El protagonismo que adquiere en un proceso formativo la experimentación de lo que se está aprendiendo aparece asimismo en la voz de la maestra Ana Frenkel (danzas), quien se refiere

a sus clases de este modo: "Son clases de movimiento, después podemos teorizar, pero hay que habitarlas" (cit. en Antelo, 2015: 152).

"Tantear, tachar, descubrir nuevas posibilidades, equivocarse tantas veces como haga falta, ir acercándose paso a paso al texto buscado: ese es el verdadero acto creador", para Liliana Heker (cit. en Villanueva, 2018b: 74). Para Hebe Uhart, "lo que tiene que aprender un escritor es a acompañarse a sí mismo, pensar que ahora no me sale, pero después sí me va a salir" (cit. en Villanueva, 2018b: 86). El error es considerado parte del proceso creativo y el que está aprendiendo tiene que desactivar la frustración y disponerse a revisar su propuesta, su proyecto, su obra. "Es como si volviéramos a empezar con los ensayos. No decimos: 'Hacé lo que hicimos antes'. El hecho de probar implica encontrar y eso hace que nos sintamos más libres" (hermanos Dardenne, cineastas).

¿Damos a quienes se están formando las oportunidades de equivocarse, de probar, de experimentar, de encontrar y generar conocimiento a partir de las experiencias de enseñanza que se suceden?

### *Descubrir*

Un oficio vinculado con la creación, la imaginación, se aprende con otros y de otros, pero, como todo oficio, se aprende, fundamentalmente, haciendo y produciendo la obra propia. Estudiando, practicando, equivocándose, experimentando, tanteando y descubriendo. No se trata simplemente de incorporar reglas abstractas y generales, porque, así como ocurre con la escritura, en la enseñanza "no existen reglas universales. Es uno mismo el que

interioridad y exterioridad por los que atraviesan quienes se están formando, a los que también hay que poder reconocer y respetar. Así también lo consideraba otra maestra:

Hay cosas que son íntimas, en especial en proceso de elaboración, entonces, tal vez, tener distintas instancias al momento de hacer algo, lo que sea que van a hacer, que haya siempre una instancia que sea privada, donde la persona escribe algo que no se va a leer, toca algo, canta algo que no lo va a escuchar nadie, o sea, como un momento de conexión con uno mismo y no de exposición, porque lo horrible es que te digan: "¡A ver dale, sé creativo, cantate un tema, dale!", ya está, jamás... Se mete todo para adentro y nunca más. Y cualquier arte muchas veces está muy asociado con la exposición inmediata. Y esto que hacía mi abuelo, que él tocaba primero para él y en todo caso a su familia, pero en ese momento era un momento interno, no era un *show*, no era una muestra... "Y después vamos a colgar todos los dibujos de todos en todos lados." No. Eso inhibe, condiciona para arrancar. Después claro que es lindo eso también, pero tiene que haber dos fases, la fase privada y después la fase de exposición (Rosario Bléfari, cit. en Antelo, 2015: 65).

¿Cuál es el momento propicio para salir al ruedo, al aula, para empezar a dar clases? ¿Damos espacios a los momentos de interioridad? ¿Propiciamos en los docentes en formación las exposiciones progresivas?

### Las críticas

Correcciones, señalamientos oportunos y hasta críticas son imprescindibles en el cuidado y acompañamiento que requie-

re un proceso formativo: "Un escritor que se forma aprende su oficio de las *críticas* que le hacen otros", afirma Liliana Heker. En sus talleres, los asistentes leen sus textos y se critican entre ellos; el profesor da orientaciones, pautas o claves de lectura. Devoluciones. "Era demoledora cuando hacía las críticas", recuerda un asistente a sus talleres, pero inmediatamente agrega: "Si realmente te interesa lo que hace el otro, lo criticás". "Todo lo que sé lo aprendí ahí: autores que luego amé, la corrección, la rigurosidad", añade otra.

Para Alberto Laiseca, en cambio, "corregir" se acerca mucho a "reprimir". Por eso este maestro de la escritura corregía recién cuando se establecía un vínculo de confianza con el discípulo. Para poner en evidencia el error utilizaba preguntas o simplemente decía: "Eso necesita más espacio", "Esto tenés que desarrollarlo más" o "Tenés que elaborar más este personaje". Teresa Chiurazzi, arquitecta y docente en talleres de proyectual, recuerda haber padecido las "malas correcciones en la arquitectura", que consistían en críticas socarronas, exceso de elogios o intervenciones irrespetuosas. De allí que

en el Proyecto II lo tuve presente desde el momento en que me convocaron: lo que voy a hacer es no dibujar nunca sobre el plano de un alumno. [...] invadir el acto creativo es sumamente delicado [...]. Nunca dibujar sobre el plano de los alumnos, nunca decir "yo haría", sino inducir, sugerir, recomendar y referir todo a los atajos que iba encontrando. Se produce entonces una transferencia entre mi práctica y aquella en la que ellos se estaban entrenando (cit. en Antelo, 2015: 106 y 113).

Para el maestro Lai (Laiseca), lo propio de un proceso formativo es producir (escribir) y esperar. Esperar no sólo a que

lleguen las correcciones, sino esperar los tiempos del que está aprendiendo a hacerlo. "A escribir se aprende escribiendo", decía, pero ese aprendizaje (como todos) requiere tiempo. El maestro atento podía reconocer cuando se producían esos saltos cualitativos en el curso de una trayectoria de formación. Detectar los logros y señalarlos alentaba a los futuros escritores. Hacer foco e insistir en los errores cometidos, en cambio, podría llevar a abandonar el intento. El que no abandona, gana, era la premisa de Laiseca. "A los alumnos hay que tratarlos con cuidado", afirmaba; "Yo critico pero no pego". Selva Almada (discípula del maestro Lai) nos habla de la "pedagogía amorosa de su maestro", que consistía en estimular, encontrar lo destacable y recién luego introducir las críticas.

¿De qué manera acompañamos el aprendizaje de un docente en formación? ¿Cómo corregimos? ¿Reconocemos errores y aciertos? ¿Serán oportunos y cuidadosos nuestros dichos y señalamientos? ¿Qué formas adoptan?

En los talleres de escritura vale la voz del profesor, pero también cobra fuerza y sentido formativo la opinión de los demás participantes.

Criticar los textos, las producciones de otros, no quiere decir necesariamente dar pñalos, sino que todos opinen, que señalen lo que les parezca: "Acá hay una idea buenísima", "El final está acelerado", "Tal palabra no funciona". Eso le sirve a ambos, al que produjo el texto y al que comenta; critica porque en las producciones ajenas siempre es más fácil verlo. Eso te va a permitir, con el tiempo, hacerlo en tus propios textos. Mezcla de impiedad y generosidad (no quedarte con nada para decir) (Liliana Heker, cit. en Villanueva, 2018b: 56).

En las clases de esta maestra, cada alumno hace su crítica de los cuentos del otro y eso "sirve para aprender a pensar en los textos de otros": "Leíamos un cuento en voz alta y cada uno opinaba". Sin el texto ni un papel donde anotar, "había un ejercicio de atención muy fuerte, tenías que concentrarte mucho en tu lectura y en la lectura de los otros para ver qué decir. La metodología obligaba a pensar en literatura". "En mis talleres, de hecho aparece mi voz, por supuesto –afirma la fotógrafa Julieta Escardó–, pero me interesa mucho más cómo cada uno va construyendo la mirada sobre el trabajo del otro, que es una manera de construir la mirada sobre lo propio" (cit. en Antelo, 2015: 131).

¿Brindamos oportunidades para que los docentes en formación aprendan a escuchar y a pensar en las clases de otros?

"En realidad, lo único que hago, tal vez, es enseñarles a leer", afirmaba Abelardo Castillo. "Los textos se leen, se discuten colectivamente tratando de identificar lo que había fallado y lo que había funcionado." En estas discusiones apasionadas, el profesor también aprende: se aprende haciendo, produciendo de y con "los que están alrededor". En los talleres de este escritor cada texto se exponía a tres niveles de análisis de distinta profundidad: la tonalidad, la estructura y el sentido. En tanto se practicaba con los textos y producciones del grupo, se aprendía a escuchar analíticamente y luego uno aprendía a hacerlo con sus propias producciones, corrigiéndolas, modificándolas, reversionándolas, tomando conciencia de la transitoriedad, posibilidad de modificación y mejoría de toda obra. El aprendizaje del oficio implica, como vimos, formarse a partir de las distintas versiones que se produzcan. Más que decir en el aire, se trata de trabajar y señalar, criticar u opinar sobre el producto realizado. De este modo, el trabajo mejora y llega a convertirse en artesanía:

Yo lo reivindico como artesanal [el trabajo del dramaturgo] [...]. El hecho de que sea artesanal da poder para disponer sobre la totalidad de la estética de ese producto. También es artesanal en lo que hace al manejo de secretos que se pasan de mano en mano [...] yo a algunos les he robado y de otros he conseguido generosas donaciones, como en el caso de mi maestro. Pero la única manera de entender esos secretos del oficio es haciendo [teatro], probando y mirando cómo lo hizo otro (Mauricio Kartun, dramaturgo).

¿Trabajamos colectivamente las clases o propuestas de clases que producen los docentes en formación? ¿Reparamos en la tonalidad, la estructura y el sentido de las clases? ¿Qué espacio merecen los comentarios, las críticas, las voces de otros (profesor y estudiantes)?

### Los secretos

Como ya hemos sostenido en *Los artesanos*, los saberes de oficio se transmiten por vías alternativas a las que con frecuencia transitamos para la transmisión de los conocimientos formalizados. En estas formas de transmisión, por las que se aprende a usar los instrumentos específicos del oficio para el que estamos formando, adquieren preponderancia los ejemplos, los consejos, las recomendaciones, las máximas, los secretos, los trucos y artilugios que los que saben hacerlo "pasan" a quienes se están formando. "Aunque seguí muchos cursos de sastrería y de moltería, mi madre me enseñó secretos que no podría haber aprendido en otro lado", sostiene la diseñadora Vicky Otero. "Lo que más te va a servir es ir a cocinar con la abuela y aprender

una receta de ella. No es seguir las instrucciones, es ver cómo se limpia una arveja o un alcaucil", afirma una chef.

El *mostrar cómo se hace*, antes que la instrucción de cómo debería hacerse, parece más fructífero para aprender un oficio o cualquier habilidad. Sobre todo cuando mostramos con satisfacción aquello que tenemos para legar, para ofrecer porque lo valoramos, lo amamos. Así como esas cocineras diaguítas que mostraban con orgullo el pan recién horneado, hecho con sus propias manos. O la anciana de la película *Una pastelería en Tokio*, de Naomi Kawase (2015), quien, mientras cocina los porotos para hacer los *dorayaki* —una suerte de pasteles o panqueques dulces—, le transmite al pastelero dueño del local los secretos que ella fue atesorando para producirlos. La referencia al aroma de la cocción, al ritmo de la mezcla, así como el amor por lo que hace superan la transmisión de las habilidades técnicas (el cómo se hace) de las tradicionales recetas. En su relato aparecen las metáforas y las historias sobre los campos en los que se producen las legumbres, componentes que revitalizan, acercan y hacen accesibles las indicaciones mientras se transmite por contagio la pasión y el cuidado por lo que se está produciendo. Y todo eso con una finalidad: que el pastelero "aprendiz" aprenda a hacer el dulce propio, con su propio sello, con su estilo. Eso es lo que interesa al verdadero maestro: "Otra cosa que tengo presente siempre es contribuir a formar fotógrafos con criterio y miradas propias. No me interesa formar clones de mi misma" (Julieta Escardó, cit. en Antelo, 2015: 131).

¿Cuáles serán los secretos del oficio de enseñar? ¿Los podremos explicitar, formular y transmitir a quienes se están formando para hacerlo? ¿Mostramos cómo se hace en la enseñanza? ¿Lo hacemos con pasión, con orgullo?

Desde la gastronomía, otro chef comparte los "secretos prácticos para cocinar en casa":

- ✓ No dejemos que una receta nos limite. ¿Faltan ingredientes? Lo que sea puede ser reemplazado, descartado, modificado.
- ✓ Tengamos siempre los básicos en nuestra alacena, esto hará nuestra vida más sencilla.
- ✓ Utilicemos los medios digitales disponibles para ver bien qué comprar y dónde.
- ✓ A medida que cocinamos, tenemos que ir pensando qué otros usos podemos dar a los ingredientes con los que contamos.
- ✓ Al tener toda la información que necesitamos, decidimos cómo hacerlo, cómo adaptar la receta.

¿Los docentes en formación podrán aprender a utilizar los elementos de que dispongan en cada caso para pensar y dar una clase? ¿Cuáles son los básicos de un docente? Una vez que se cuenta con el saber y la información, ¿cómo se crean, se generan, se recrean enseñanzas? ¿Podrán los docentes sentirse orgullosos de sus creaciones?

Los ejemplos de las recetas vienen a cuento, porque muchas veces quienes están atravesando un proceso de formación como futuros docentes piden recetas. El fantasma de las recetas puede ser eliminado si en lugar de suprimirlas las utilizamos a nuestro favor. ¿Por qué no proporcionar recetas o tratar de generarlas en un espacio de formación? Siempre que podamos trabajarlas y preguntarnos por las posibilidades de su variación, en función de las circunstancias o ante la falta de los ingredientes o componentes determinados de antemano. Lo vivido recientemente a raíz de la pandemia no hizo más que poner en evidencia la necesidad de estar preparados/formados para afrontar situaciones inciertas ¿Cómo volver sobre la receta original para modificarla, adaptarla, reversionarla, darle un toque personal?

## Las herramientas

Al culminar su historia de formación, King ofrece a los futuros escritores una *caja de herramientas*, lo cual significa que, además de aprender imitando, asociando, repitiendo, corrigiendo, necesitamos de las herramientas (y saber usarlas) que nos pueden legar quienes tienen oficio. Un buen escritor se forma con empeño, esfuerzo y con la ayuda oportuna de quien sepa hacerlo y transmitirlo. Desde la gastronomía, un reconocido chef destaca que hoy los cocineros no sólo "tenemos que cocinar bien, sino saber contar lo que hacemos y transmitirlo". King se dispone a brindar todo lo que sabe acerca de escribir buena narrativa y a proporcionar ánimo simplemente porque "estoy enamorado de este oficio y quiero que también te enamores tú" (King, 2016: 15). Nuevamente es el amor y la pasión por lo que hace lo que lleva a legarlo, transmitirlo y continuarlo en otros.

En la bandeja superior coloca el vocabulario y la gramática y, como un buen escritor tiene que saber usar tales instrumentos, da consejos, ejemplos, recomendaciones acerca del uso de la lengua, tales como: "Desconfía del adverbio, la voz pasiva", "Utiliza lenguaje directo y cotidiano", "No hagas ningún esfuerzo por rebuscarlo". Recurre en cada caso a trozos de escritura ejemplificadores, por lo positivo o lo negativo de lo que pretende transmitir. Examina frases de escritores, añade interrogantes a ellas: ¿no debería informarnos acerca de cómo la cerró? ¿No es superflua la palabra "firmemente"?

Del mismo modo, Abelardo Castillo avanzaba con algunas recomendaciones para los futuros escritores que iban desde la disponibilidad un buen diccionario de sinónimos hasta el uso de ciertos instrumentos: no adjetivar en orden decreciente, ser ahorrativo con las palabras; no intentar ser original ni llamar la

atención; no cualquier cosa que haya sucedido es interesante para otro.

En la bandeja siguiente de su caja de herramientas, King coloca cuestiones referentes al estilo, recomienda un libro que ofrece reglas claras y "refrescantes" al respecto y se detiene en los párrafos (no en las frases). En este caso, brinda recursos que pueden usarse, tales como la secuencia, que le permiten al escritor organizar sus ideas, además de protegerlo de las divagaciones, y la fragmentación "muy útil para estilizar la narración, generar imágenes nítidas y crear tensión, además de infundir variedad a la prosa". Oír la musicalidad de lo que se cuenta parece ser fundamental para seducir a los lectores. "Escribir es seducir. La seducción tiene que ver con hablar con gracia". Nuevamente da ejemplos acudiendo a producciones de escritores y hasta comparte un secreto: "Para escribir bien hay que aprender a usar bien el párrafo y el secreto es practicar mucho. Hay que aprender a oír el ritmo" (King, 2016: 147-148).

Una joven escritora alude a su maestro y a los consejos que este le legó a la hora de encontrar el ritmo o la musicalidad en sus producciones: "De todas formas sus consejos sirven. Por ejemplo, nos decía que cada batalla de *La isla del día de antes* [de Umberto Eco] era una especie de danza. Entendí entonces que debía tratar esa parte desde el punto de vista musical y, con mi idioma, buscar que tenga ritmo".

En la enseñanza, al igual que sucede con la escritura, ¿no tendremos que hablar con gracia para seducir a los alumnos? Así como hay que aprender a oír la musicalidad de lo que se escribe, ¿en la enseñanza no podremos aprender a oír la musicalidad de nuestras clases? ¿Practicar mucho no es necesario asimismo para aprender a enseñar bien?

Les proponemos confeccionar una caja de herramientas para los docentes en formación que contenga materiales referi-

dos al tratamiento de los contenidos, de diversas metodologías para abordarlos, de recursos y también de estilos. Ejemplos y relatos de clases bien y mal avenidas, con preguntas para trabajar. También propiciar la práctica de la secuencia, la fragmentación y el ritmo de la clase, además de acudir a un buen libro técnico. ¿Podremos añadirle a nuestra caja de herramientas secretos, trucos o recomendaciones para que los docentes en formación aprendan a utilizar las herramientas (conocimientos y saberes) necesarias para enseñar?

Vale la pena destacar la relevancia de que los conocimientos y saberes específicos necesarios para enseñar sean transmitidos, enseñados, abordados como referentes para las intervenciones, las producciones, las enseñanzas de los docentes en formación. Así, los conocimientos se convierten en herramientas o instrumentos poderosos, a los que quienes se están formando tendrán que aprender a acudir, cuestionar, seleccionar, interpe- lar, relacionar, en situaciones y ante desafíos propios del oficio, antes que suponer que este pasaje se va a dar automáticamente cuando los docentes afronten sus clases. "Esta aproximación a la ciencia básica inspirada en el uso parece un equilibrio adecuado para contraponer a la falsa antinomia de una ciencia básica inspirada en la curiosidad versus la transferencia de tecnología: los avances significativos de la ciencia a veces se dan tratando de resolver problemas concretos" (Lino Barañao, científico).

Recordemos que los conocimientos se transforman en saber sólo si pueden ser utilizados para el análisis, la resolución, el entendimiento y hasta el descubrimiento en escenas concretas. Muchas veces se oye a los docentes decir "No sé qué hacer" o "No sé cómo se hace", aun cuando dispongan de conocimientos que podrán recitar o recordar, pero no probar en el momento de enseñar. Del mismo modo, los saberes de la experiencia vivida

(por uno mismo o por otros) podrán ser potentes herramientas para inspirar las propias obras, las propias producciones, las propias creaciones. Como formadores de docentes con oficio, que puedan y sepan enseñar hoy, estas reflexiones nos interpelan.

### La magia

"Hemos hablado de herramientas, de palabras, de estilo... pero a medida que progresems conviene tener presente que también hablamos de *magia*." Así culmina Stephen King su libro *Mientras escribo*: "Escribir es mágico; es en la misma medida que cualquier otro arte de creación, el agua de la vida. El agua es gratis. Bebe y sacia tu sed. Porque al escribir como al enseñar enriquecemos las vidas de las personas que se encuentran con esas obras, con esas enseñanzas y al mismo tiempo enriquecemos la nuestra" (King, 2016: 297).

Al igual que en la escritura, en la enseñanza hay también algo de magia, que se produce, según Meirieu, cuando los deseos y voluntades de enseñar y aprender se encuentran. Al tratarse de oficios que nos conectan con otros, que nos enriquecen en su devenir, hay algo que supera la mera preparación técnica y la absoluta anticipación, predicción y asimismo la manipulación de lo que sucederá. A veces está todo listo para que acontezca el encuentro entre enseñar y aprender, y no ocurre; pero la inversa también es cierta, y quizás tuvimos la ocasión de experimentarlo en situaciones de clases vividas en condiciones excepcionales como las que nos tocó protagonizar recientemente. En referencia al mecanismo de la creación, el maestro Levrero prefería hablar de una alquimia, de procedimientos secretos, ocultos, semejante al mecanismo de la digestión: "Yo la hago, pero no sé cómo".

El texto (la clase en clave de texto, podríamos decir) tiene que ser una totalidad, en la que las distintas partes funcionan si arman esa totalidad, según la maestra Heker. Resulta si quienes participan de esa experiencia se identifican con aquello que se transmite, más allá de su autenticidad o veracidad. Una especie de magia por medio de la cual quien lee (quien aprende) se pone en la piel de otro, en la experiencia del otro, que es distinta a la propia. Algo misterioso, no del todo manipulable por quien escribe o enseña, hace que esa totalidad o encuentro entre partes se produzca: "podría decir que esa intervención es un misterio" (Felisberto Fernández, maestro de Hebe Uhart).

¿Podremos identificar en nuestras enseñanzas esos momentos mágicos, cargados de misterio? ¿Y si los compartimos con los docentes en formación, invitándolos a que ellos también los descubran en sus propias historias de enseñanza y formación?

### Los mitos

En estos oficios seculares vinculados con la producción, la creación, la seducción, así como hay algo de magia, tampoco están ausentes los *mitos*. Para el caso de la literatura, la maestra Uhart identificaba algunos que aportan los principiantes: "El inicio de los textos es mágico", "Hay que escribir sobre grandes temas"; otros remiten a la belleza y a la extensión de la obra que se pretende producir; al uso de las palabras o a la sobreexplicación como definitorios del estilo; o, simplemente, parten de una pregunta existencial: ¿para qué voy a escribir si hay tanta gente que ha escrito mejor que yo? El talento, como el deseo, se despierta, se prepara, se acondiciona para que acontezca. Se manifiesta, contestaría la maestra Uhart.

¿Habrá mitos contruidos sobre la enseñanza que podamos identificar y revisar en las instancias de formación? ¿Cuáles serían? ¿Cómo los abordaríamos en nuestras clases?

### Las obras

Una vez que disponemos de la caja de herramientas, que nos conectamos con la magia y los mitos, King retoma la pregunta central: ¿cómo se aprende a escribir? A escribir se aprende escribiendo y leyendo, afirma el novelista. ¿Será que a enseñar se aprende enseñando y aprendiendo? ¿De quienes podemos aprender el oficio de escribir o enseñar, en nuestro caso? De los buenos y malos escritores, según King. De los malos se aprende a evitar errores, mientras que de los buenos es posible aprender cuestiones de estilo, agilidad narrativa, estructura argumental. ¿No valdría lo mismo para las clases?

La buena literatura sirve también, para el autor de *Mientras escribo*, a ponerse metas más altas. Se trata de ofrecer a quienes se están formando en estos oficios variedad "para experimentar estilos diferentes". Al tener la posibilidad de familiarizarnos con esas mezclas (de literaturas/de enseñanzas) podremos ir desarrollando el estilo propio. Acceder a las obras de otros genera confianza, intimidad con lo que estamos aprendiendo y entusiasmo por hacer lo propio. También permite distinguir "entre lo trillado y lo fresco, lo que funciona y lo que ocupa espacio" (King, 2016: 165).

¿Contamos con obras de enseñanza que sean fértiles para aprender formas de estructurar nuestras clases, que permitan distinguir entre lo trillado y lo fresco y generen confianza, intimidad y entusiasmo para con el oficio? ¿Y con las que nos conducen a evitar errores?

En el caso de la enseñanza, un estilo podría definirse como la manera o las maneras, la forma o las formas mediante las cuales los docentes transmiten los conocimientos en sus clases, absolutamente ligado a la relación única que ese docente mantiene con lo que enseña. Esos estilos de enseñanza no nacen de la nada, sino que surgen de huellas, de recuerdos, de identificaciones que hemos tenido con los maestros (los propios u otros que hayamos podido conocer, experimentar a través de sus obras y legados). Es decir, también en la enseñanza, uno va encontrando el propio estilo, la propia voz, a partir de todos esos restos e identificaciones que nos unen a "el" maestro, a maestros y profesores, a los viejos maestros. "Hay que servirse de los maestros, hacer con ellos, para encontrar la heterogeneidad del propio estilo" (Recalcati, 2017: 127).

¿Ofrecemos una selección de buenas y malas obras de enseñanza para que quienes se están formando se familiaricen con distintos estilos y así puedan ir construyendo o descubriendo el propio?

En las clases de Liliana Heker se leen cuentos de autores consagrados. Los estadounidenses seleccionados son de su preferencia porque "en sus producciones no sobra nada". Cuando la escritora interviene, elogia los hallazgos, las perlas, resalta ciertas palabras y aconseja a los escritores en formación. "Entender cómo lo grandes maestros rompían las reglas genera músicos más libres" (Ernesto Jodos, músico).

¿Cuáles son nuestros pedagogos favoritos? ¿Cómo los podemos abordar en nuestras clases?

En los talleres de escritura de Hebe Uhart se leía un texto literario en voz alta al final de cada clase y a partir de allí la profesora "desarrolla algún tema en particular como puede ser la adjetivación, el uso de la metáfora, la construcción de personajes, el diálogo o los mitos griegos" (Villanueva, 2018b: 16).

¿Qué temas específicos derivados de una obra pedagógica podrían abordarse en las clases destinadas a formar docentes?

### *La autenticidad*

"Yo busco formar escritores, que es lo único que me interesa", afirma de manera contundente Liliana Heker. ¿Formar docentes tiene para nosotros (formadores) la misma importancia? Nadie puede llegar a escribir bien o a tocar un instrumento (o a enseñar) si no sale del ensayo, recuerda Stephen King para referirse a las ejecuciones mecánicas, no sentidas, que no causan sorpresas ni arrebatos. Se puede escribir cualquier cosa siempre que lo hagas de verdad, dice. La escritura tiene que atrapar, tener vida. No se trata de dar sermones de lo que se sabe (King, 2016: 177). Quizás sea posible pensar que podemos enseñar cualquier cosa (en relación con una amplia gama de contenidos) siempre que lo hagamos con autenticidad, sinceridad y vitalidad.

Escrituras y enseñanzas inspiradas que nos conmueven, nos atrapan, nos convocan y enriquecen y que por eso mismo tienen la posibilidad de conmover, atrapar, convocar y enriquecer a otros: "Cuando se escribe mejor es cuando el escritor lo vive como una especie de juego inspirado y se divierte": "El arte procede de una imaginación creativa que trabaja duro y se divierte", para King. "Yo no considero algo perfecto lo perfectamente escrito, sino algo que me conmueve", afirmaba la maestra Hebe Uhart. El maestro Levretero sostenía que "el arte consiste en crear una especie de máquina para hipnotizar a otra persona a quien pretendamos transmitir" (Villanueva, 2018b: 141). Un chef consagrado considera que lo importante (de su producción, de su obra) es ofrecer una experiencia recordable, que digas: "Ese plato no me lo voy a olvidar".

Hipnotizar, encantar, conmover, impactar, perdurar y hasta interesar, ¿no es mejor que motivar cuando se trata de enseñar?

¿Propiciamos enseñanzas auténticas, sentidas, conmovedoras que superen el mero ensayo o la repetición mecánica de lo que se sabe? ¿Promovemos la conjunción entre el trabajo duro y la diversión en el proceso de formación? ¿Son auténticas, sinceras, vitales nuestras enseñanzas?

### *Las historias propias*

Para King, son las situaciones las que mueven a contar historias. Por eso alienta a explorarlas mediante preguntas imaginarias formuladas en condicional: ¿y si una mujer se quedara encerrada en un auto con su hijo pequeño por culpa de un perro rabioso? Una pregunta de este tipo plantea una situación que podría generar una historia, afirma. ¿Enseñamos a los futuros docentes a contar? Ya que enseñar es afrontar situaciones y contar historias, ¿podríamos plantear en nuestras clases preguntas acerca de situaciones vividas, soñadas o temidas, que alienten a pensar, imaginar o crear enseñanzas? ¿Por qué no ensayamos preguntas acerca de posibles situaciones que generen historias?

Cuando contamos historias, al crearlas, cobran protagonismo las descripciones de los ambientes y escenarios antes que los personajes, afirma King; asimismo, "los detalles bien escogidos". El uso de imágenes, metáforas y estilos diferentes ayudan para aprender a hacerlo. Frescura, sencillez, claridad son buenas guías en el terreno de la complejidad. Una vez cumplida la tarea básica de narrador, es posible embellecer y adornar. Además de apelar a la literatura y a sus propias obras, King ofrece trucos y artilugios para armar las historias. La buena observación de los

detalles tiene que ver, para Uhart, con la capacidad de atender y mirar. Antes que los apresurados juicios de valor, los detalles permiten educar la mirada y la atención. La atención se educa: "para escribir bien lo que tengo que hacer es educar mi atención, aprender con calma y profundamente. Educar la atención es una artesanía de la escritura, es una escuela de paciencia" (Hebe Uhart, cit. en Villanueva, 2018b: 85), de perseverancia y de presencia: "Tratá de hacer de este tu espacio sagrado. Vení cada día".

¿Alentamos la producción de descripciones en la enseñanza? ¿Y si probamos propiciando el uso de imágenes, metáforas, prestando atención a los detalles? ¿Podremos ir logrando que los docentes en formación produzcan descripciones de clases claras, sencillas y frescas, que luego se irán adornando y embelleciendo?

Al iniciar su proceso formativo en instancias formales, quienes van a ser docentes cuentan con un bagaje escolar previo que vale la pena recuperar para dar continuidad a la experiencia en curso. En su pasaje previo por la escuela y mientras están siendo formados, los docentes experimentan modelos de enseñanza y aprendizaje, formas de habitar las instituciones, de relacionarse con el saber que es preciso considerar y poner a dialogar con los conocimientos formalizados. Podríamos acudir, entonces, a las clases vividas a lo largo de una trayectoria formativa y producir relatos cargados no sólo de acontecimientos, sino de las sensaciones que acompañaron esas vivencias. ¿Podríamos identificar las situaciones vividas por los docentes en formación que hayan tenido un impacto especial y analizar qué pasó en ellas y qué les pasó? También cabría abordar lo que se hubiera deseado así como lo que se proyecta o imagina como docente en función de la experiencia escolar vivida.

Durante la formación y el ejercicio profesional podremos también contar las historias sobre lo que se está haciendo, es

decir, historias sobre las enseñanzas vividas como docentes. Las producciones sucesivas darán lugar a distintas versiones en las que resultará posible trabajar la musicalidad, los elementos recurrentes, y se reforzará el sentido con escenas e incidentes, tal como ocurre en la escritura. A modo de epílogo, King ofrece manuscritos propios en sus distintas versiones. Propone examinar la primera y trabajar con ella antes de pasar a la versión siguiente. En las distintas producciones, se ve el trabajo de corrección, tachaduras y arreglos, tal como lo hiciera su maestro con la birome negra. Mario Levrero identificaba dos etapas en la producción de sus textos: la creación y la corrección (propia). Si bien la primera es la que le llevaba más tiempo, en la segunda suprimía o agregaba algunas cosas.

¿Podremos trabajar versiones sucesivas de clases? Probamos una primera versión en bruto y luego otra versión pulida, hecha sobre la primera propuesta, agregando o quitando algunas cosas en función de lo que se haya probado y experimentado en situación.

Todas las novelas son cartas a una persona, dice King. ¿Y las clases?, ¿podrían ser cartas dirigidas a varias personas?

Contar historias, saber hacerlo y disfrutarlo, jugar con las distintas versiones que se produzcan no sólo puede ayudar a enseñar, sino a descubrir el gusto por la enseñanza. Tal como le pasó a Walter Lezcano, el joven del conurbano bonaerense con una difícil situación de vida que devino en profesor de literatura y escritor, al que ya aludimos. En su libro *Los mantenidos*, relata que, al contar historias a un amigo que atravesaba un problema de salud vinculado con la capacidad de recordar (producto de una fuerte golpiza callejera), descubrió lo que era la creación. Porque a medida que contaba la misma historia, cambiaba algo (un detalle, un dato) con la sola finalidad de "disfrutarlo y hacerlo

emocionante para él". Y así, lo que primero fue una idea vaga y difusa, fue tomando forma hasta que pudo decirlo: "Enseñar. Fue eso. El comienzo de todo" (Lezcano, 2016: 59).

### *Las historias de otros*

Además de las historias propias, apelar a las historias de otros puede ayudar asimismo para enseñar/afrentar situaciones/ crear/contar. La literatura, el cine, la música cuentan historias y, al hacerlo, "apelan a la emoción de la gente y tienen esa capacidad maravillosa de generar empatía, que la gente sienta como propio algo que está sucediendo en otro lado", afirma León de Aranoa. "Cuando lees una poesía o un cuento o ves una película que te conmueve te sentís conectado con otros", dice el escritor Kureishi; y agrega: "La literatura une simbólicamente a la gente... la cultura nos conecta".

"Una buena manera de ser creativo es ser libre, tener una visión propia y soñar [...]. Puedo soñar una idea y adaptarla a la vida de las personas. Eso se logra cuando se lee buena literatura y mucha ciencia" (Philippe Starck, diseñador y arquitecto francés).

¿Apelamos a la literatura, al cine, la música en nuestras clases? ¿Propiciamos que los docentes en formación lo hagan?

En sus intervenciones de clase, el profesor Castillo traía a cuento la obra de distintos autores así como su propia experiencia y hasta su propia historia de formación: "Yo les leía fragmentos de mis diarios para mostrarles que los problemas que ellos tenían en la literatura también los había tenido yo. Son problemas que tiene todo el mundo" (cit. en Villanueva, 2018b: 37). El maestro Levrero también recurría a su propia experiencia, considerando que porta algo valioso para transmitir: "Hay que trabajar

con la materia prima que uno tiene: toda experiencia personal es única, infinita y valiosísima. Y es lo mejor que uno puede darles a los demás" (cit. en Villanueva, 2018b: 139). La experiencia vivida era, para Levrero, el motor que estimula la escritura.

El maestro Lai hablaba así de su propia obra y de cómo llegó a escribir alguno de sus libros: "Yo di taller durante veintitrés años y jamás tuve una alumna o alumno que empezara a escribir tan mal como escribía yo al principio [...]. Los raros chispazos de genio que tenía cada tanto eran todos plagiados de Herman Hesse" (Villanueva, 2018b: 174-175). Un discípulo lo recuerda hablándoles de un monstruo, de su infancia, de su padre, de su falsa imagen y de quien realmente era, del dolor que causa el sufrimiento ajeno, de por qué escribía lo que escribía. "Habló, rio, lloró. Y nosotros aprendimos. Nos enseñó algo más que literatura. Fue fantástico. Único" (Villanueva, 2018b: 177). "Un maestro es aquel que enseña las huellas de cómo se ha hecho escritor [...]. El maestro tiene algo mítico, casi fantasmal. Alguien que deja huellas y uno se pierde y encuentra en ellas, posiblemente entendiendo cada vez una cosa distinta" (Luis Gusmán, escritor).

Los maestros narran su propio proceso creativo para legarlo, cuenta la fotógrafa Gabriela Messina.<sup>4</sup> Van soltando mensajes profundos y sencillos, su sabiduría. Tienen el ojo entrenado. Contagian vitalidad. Están bien plantados. Es la experiencia que da el vivir.

¿Podremos apelar a nuestras propias enseñanzas o a las de otros, así como a nuestra propia historia de formación, para incentivar la enseñanza de quienes se están formando? ¿Qué

---

4. Gabriela Messina fotografió y filmó durante cuatro años a ciento doce grandes personalidades del campo artístico mayores de 65 años. El resultado fue una galería de figuras que integraron la exposición *Maestros* en el Museo Nacional de Bellas Artes (2014), además de un documental y dos libros.

podemos enseñar a partir de narrar nuestras propias experiencias formativas?

### *La imaginación*

Para los maestros Levrero y Laiseca, en el proceso de formación de los futuros escritores se trata de desarrollar la imaginación. La imaginación se forma, se motiva, se trabaja, afirmaba Levrero. "Su taller estaba destinado a motivar la creatividad [...], de ahí que sólo hiciéramos ejercicios para mover el músculo de la imaginación", recuerda una de sus alumnas (cit. en Villanueva, 2018b: 145). Al considerar que la comparación puede tener efectos negativos en un proceso formativo que apela a la imaginación, Mario Levrero no solía acudir en sus clases a textos de otros autores y sólo se trabajaba a partir de las producciones de los asistentes a sus talleres. Los ejercicios que (les) proponía eran la clave.

El maestro convoca a los sueños. "El que sabe es el que sueña", se le oyó decir en una de sus clases. Será por eso que solía proponerles a quienes asistían a los talleres que describiran un sueño. Que lo contaran tal como fue, lo más exactamente posible, apelando a los detalles, para luego escribir un relato con las sensaciones que les quedó de ese sueño. Otra forma que adoptaba el mismo ejercicio consistía en escribir el sueño "de modo simple y sin pretensión literaria" y a partir de esa producción intentar crear un relato basado en ese sueño, borrando los indicios de que se trataba de un sueño y presentándolo como un relato verosímil, coherente.

¿Cómo sería una clase soñada? ¿Podremos abordarla con estas consignas: descripción y escritura, presentándola como una clase real?

La imagen es otro recurso que utilizaba Levrero para enseñar a escribir, a crear, a imaginar. Para estimular la escritura. En su experiencia, el uso de imágenes benefició las producciones de los escritores en formación: "los textos ganaron carne, musculatura", afirmaba. Se trata, en este caso, de reparar y escribir teniendo en cuenta colores, olores, estados de ánimo, sensaciones, sonidos, personajes de una situación dada. La construcción y el uso de imágenes propician la imaginación de quien se encuentre con ellas y fabrique a partir de ellas las propias, ligadas con su experiencia personal. Levrero utilizaba fotografías diversas y proponía a los alumnos elegir la que más los atraía y la que les causaba mayor rechazo, para luego hacer referencia a las sensaciones que las distintas escenas les producían. En realidad, lo que hacía era desarrollar la capacidad para pensar en imágenes, recuerda una discípula.

¿Podremos enseñar a enseñar o estimular la enseñanza apelando a imágenes de clases? ¿Podremos abordarlas con estas premisas: las que más atraen, las que causan más rechazo, y hacer referencia a las sensaciones que ellas provocan en quienes se están formando?

En sus talleres, Levrero trabajaba asimismo la sensación de extrañeza que promueve la observación atenta de lo cotidiano, lo próximo. Es este posicionamiento hacia lo naturalizado, esa percepción aguda y agudizada (educar la mirada, los sentidos, la percepción) lo que promueve la escritura, la producción: "Se escribe a partir de las vivencias, de lo vivido y no a partir de la palabra o de invenciones intelectuales. Para escribir hay que mirar hacia adentro y observar lo que ahí se ve" (cit. en Villanueva, 2018b: 165). Prestar atención a los mecanismos utilizados para resolver las situaciones cotidianas, a las sensaciones que producen los sentidos puestos en alerta (en conjunto o por separado)

en una situación dada, son premisas que asimismo guiaron los ejercicios que proponía en sus clases. "Es muy importante que la persona esté ahí encastrada en la escena y se abra totalmente a todo lo que escuche y que aparezca el 'yo'. Y también que sea en presente absoluto" (cit. en Villanueva, 2018b: 150).

¿Y si probamos con la enseñanza? ¿Será posible observar una clase desde la extrañeza que pudiera llegar a producir aquello que a primera vista parece familiar?

"Narrares" fue el nombre del taller en el que se siguieron reuniendo los discípulos cuando el maestro murió. ¿Habrá un "Enseñares" que nos convoque a continuar la obra de nuestros maestros y a seguir produciendo juntos? ¿Lo promovemos?

"Sin imaginación el mundo, sencillamente, no existiría." Esa frase de Laiseca parece ser la que dio vida a sus talleres de escritores: "Lo mío ha sido siempre el desarrollo de la imaginación". ¿Y cómo lo hacía?, es la pregunta que inmediatamente surge.

#### 4. EJERCICIOS PARA APRENDER A CONTAR, A IMAGINAR, A CREAR, A ENSEÑAR

Escribir un relato acerca de "La llegada a la escuela" (la primera vez que entró como alumno y la primera vez que entró como docente). Focalizar en lo que le pasó durante esas experiencias.

"La enseñanza y yo." Contar una historia vivida que tenga que ver con la enseñanza.

Escribir un relato acerca de enseñar y aprender para un niño de 4 o 5 años que esté ávido de escuchar una historia.

"El horroroso primer día de clase en la escuela." Producir un relato de terror a partir de la frase.

Describir una situación cotidiana vivida en la escuela.  
Imaginar una clase a partir de tres frases dadas.

Brindar una breve historia o un relato pedagógico escrito para que sea re-escrito.

Relatar situaciones de clases incompletas (dos párrafos), para que luego otro compañero/a las continúe y de este modo se vaya armando un texto colectivo.

Narrar una clase soñada, considerando las sensaciones que produce. Cada uno cuenta su clase y otro compañero escribe el relato.

Observar una clase y sólo prestar atención a lo que se oye, como si la estuviéramos grabando, tratando de no distraerse.

Contar en primera persona una anécdota vivida en la escuela (en las observaciones y prácticas) que le haya llamado la atención. Es importante hablar desde lo que le pasó a cada uno en la experiencia, con el contacto total de los sentidos; que la persona esté ahí inserta en esa escena y se abra totalmente a lo que vea, escuche, sienta.

Contar una escena de clase cotidiana (vivida en las observaciones y prácticas) en tiempo real. Contarla como si fuera en cámara lenta. Contarla de manera breve, acotada. Intercambiar las distintas versiones. Contar tres anécdotas de un mismo personaje.

Entre una serie de imágenes de fotografías vinculadas con la enseñanza, dar a elegir las que más y menos atraen. Analizar el porqué de esas sensaciones, así como la indiferencia.

Plantear dos situaciones de clases que en principio no tengan nada que ver, pero a las que atraviesa un tema o un problema común.

Propongamos momentos de charlas, encuentros, debates, conversaciones, acerca de revistas pedagógicas, artículos periodísticos, películas u obras literarias donde se aborden temas vinculados con el oficio de enseñar.

Luego de haber hecho las primeras prácticas en la escuela, ¿qué le recomendaría a alguien que está por empezar a enseñar?

Nuevamente, las experiencias de enseñanza y formación recientemente vividas, podrán enriquecer las consignas planteadas y alentarnos a transitar por caminos aún inexplorados.

## 5. PREGUNTAS QUE NACEN SIN OFRECER RESPUESTAS PREFABRICADAS

¿Contemplamos, al enseñar, los saberes varios y variados, los gustos, las emociones, los miedos o frustraciones de quienes están en situación de aprender?

¿Suponemos que nos encontraremos con sujetos capaces de interesarse, de concentrarse, de practicar, de estudiar, de formarse?

¿Consideramos a nuestros alumnos y estudiantes merecedores de las mejores clases, de lo mejor que tenemos para ofrecerles en cada encuentro?

¿Cómo les presentamos el mundo? ¿Cómo preparamos esas porciones del saber y la cultura que les ofreceremos? ¿Cómo enseñamos?

¿Podremos pensar y desarrollar buenas exposiciones? ¿Contamos historias al enseñar? ¿Leemos en nuestras clases?

¿Podremos aprovechar lo que las tecnologías nos ofrecen (y nos ofrecieron) para volver a pensar en la enseñanza? ¿Qué les delegamos a los dispositivos? ¿Qué es lo que la escuela no puede abandonar?

¿Qué hacemos ante los problemas que cotidianamente enfrentamos o descubrimos en nuestro trabajo? ¿Cómo nos posicionamos y qué hacemos ante el fracaso?

Si los alumnos no aprenden tal como estaba previsto, ¿no podremos volver a revisar nuestras enseñanzas y probar formas alternativas a lo que veníamos haciendo?

Si los estudiantes se atascan en su recorrido formativo, ¿no podremos pensar y probar otras estrategias variadas, enriquecedoras de las hegemónicas e imperantes?

¿Cómo pensar y abordar la enseñanza con quienes "no compartimos el idioma"?

¿Será posible enseñar desde posicionamientos adultos anclados en estereotipos que tienden a homogeneizar y enfrentar(nos)?

¿Es factible enseñar desde el alejamiento o ruptura que suele darse entre quienes enseñan y aprenden? ¿Se puede enseñar desde el choque y la tensión instalados?

¿Cómo accionar, formar, transformar, enseñar sobre lo que genera resistencia? ¿Cómo hacerlo sin sucumbir en el intento y hacerlo bien, de manera de lograr que la transmisión y la formación acontezcan?

¿Y si en lugar de partir de las carencias y la desvalorización, es decir, de lo que los chicos y chicas no saben o pueden, consideramos aquello que sí saben o pueden y lo recuperamos para enseñar? ¿Qué les gusta, qué saben, qué les interesa? ¿Qué los sorprende? ¿Qué emociona a nuestros estudiantes? Podríamos averiguarlo a la hora de enseñar(les) y partir desde allí rumbo a caminos desconocidos e inciertos de enseñanza y formación.

¿Cómo se desarrolla un proceso formativo destinado a la creación, a la innovación, a la producción colectiva y compartida?

*Algunas preguntas más específicas que servirán para recorrer una aventura de enseñanza y formación con los futuros docentes*

¿Podrán los docentes en formación encontrarse en sus clases con grandes profesores (en vivo y en directo o a través de imágenes, obras o relatos) de los que puedan sacar fragmentos de enseñanzas sobre los que irán añadiendo otros propios y así, mediante esos híbridos, ir construyendo sus propias creaciones?

¿Ofrecemos las oportunidades para que los futuros docentes cuenten con grandes referentes y vayan armándose una "familia espiritual" de pedagogos con los que podrán, además de imitar, dialogar?

¿Brindamos las condiciones para reconocer y juntar ideas acerca de la enseñanza cuando aparecen? ¿De qué manera podemos ayudar a quienes se están formando en este proceso de asociación tan ligado con la creación?

Además de los libros, ¿podremos utilizar otros mediadores que aseguren la formación?

En tanto formadores de futuros docentes, ¿somos de los que alentamos a enseñar o estamos en el bando de los desalentadores?

¿Habrá tiempo y espacio en las instancias de formación para trabajar sobre las enseñanzas que producen quienes están aprendiendo a enseñar? ¿Trabajamos con señalamientos o correcciones, a partir de sus propias producciones?

¿Damos a quienes se están formando las oportunidades de equivocarse, de probar, de experimentar, de generar conocimiento a partir de las experiencias de enseñanza que se suceden?

¿Cuál es el momento propicio para salir al ruedo, al aula, para empezar a dar clases? ¿Contemplamos los momentos de interioridad? ¿Propiciamos las exposiciones progresivas?

¿De qué manera acompañamos el aprendizaje de un docente en formación? ¿Cómo corregimos? ¿Reconocemos errores y aciertos? ¿Serán oportunos y cuidadosos nuestros dichos y señalamientos? ¿Qué formas adoptan?

¿Trabajamos colectivamente las clases o propuestas de clases que los docentes en formación producen? ¿Reparamos en la tonalidad, la estructura y el sentido de las clases?

¿Qué espacio merecen los comentarios, las críticas, las voces de otros (profesor y estudiantes)?

¿Brindamos oportunidades para que los docentes en formación aprendan a escuchar y a pensar en las clases de otros?

¿Cuáles serán los secretos del oficio de enseñar? ¿Los podremos explicitar, formular y transmitir a quienes se están formando para hacerlo?

¿Mostramos cómo se hace en la enseñanza? ¿Lo hacemos con orgullo?

¿Podrán aprender, los docentes en formación, a utilizar los elementos de que dispongan en cada caso para pensar y dar una clase? ¿Cuáles son los "básicos" de un docente o aquello de lo que no se puede prescindir?

¿Cómo se crean, se generan, se recrean enseñanzas? ¿Podrán los docentes en formación sentirse orgullosos de sus creaciones?

¿Por qué no proporcionar recetas o tratar de generarlas en un espacio de formación? ¿Cómo volver sobre la receta original para modificarla, adaptarla, reversionarla, darle un toque personal?

Les proponemos confeccionar una caja de herramientas que contenga materiales referidos al tratamiento de los contenidos,

de diversas metodologías para abordarlos, de recursos y también de estilos. Ejemplos y relatos de clases bien y mal avenidas, con preguntas para trabajar. Será necesario, asimismo, propiciar la práctica de la secuencia, la fragmentación y el ritmo de la clase, además de acudir a un buen libro técnico. Podremos añadirle secretos, trucos o recomendaciones para que los docentes en formación aprendan a utilizar las herramientas (conocimientos y saberes) necesarias para enseñar.

Cuando de enseñar se trata, ¿no tendremos que hablar con gracia para seducir a los alumnos? ¿Se podrá aprender a oír la musicalidad de nuestras clases?

¿Practicar mucho no es acaso *muy* necesario para aprender a enseñar?

¿Podremos identificar en nuestras enseñanzas esos momentos mágicos, cargados de misterio? ¿Y si los compartimos con los futuros docentes, invitándolos a que ellos también los descubran en sus propias historias de enseñanza y formación?

¿Habrá mitos contruidos sobre la enseñanza que podamos identificar y revisar en las instancias de formación? ¿Cuáles serían? ¿Cómo los abordaríamos en nuestras clases?

¿Será que a enseñar se aprende enseñando y aprendiendo? ¿De quiénes podemos aprender el oficio de enseñar?

¿Contamos con obras de enseñanza que sean fértiles para aprender formas de estructurar nuestras clases, que permitan distinguir entre lo trillado y lo fresco y generen confianza, intimidad y entusiasmo para con el oficio? ¿Y con aquellas (obras) que nos conduzcan a evitar errores?

¿Ofrecemos una selección de obras y relatos de enseñanza para que quienes se están formando se familiaricen con distintos estilos y así puedan ir construyendo o descubriendo el propio?

¿Cuáles son nuestros pedagogos favoritos? ¿Cómo los podemos abordar en nuestras clases?

¿Qué temas específicos derivados de un texto pedagógico podrían tratarse en las clases destinadas a formar docentes?

"Yo busco formar escritores, que es lo único que me interesa", afirma Liliana Heker. ¿Formar docentes tiene para nosotros (formadores) la misma contundencia?

¿Propiciamos enseñanzas auténticas, sentidas, conmovedoras que superen el mero ensayo o la repetición mecánica de lo que se sabe? ¿Promovemos la conjunción entre el trabajo duro y la diversión durante la formación? ¿Son auténticas, sinceras, vitales nuestras enseñanzas?

¿Podríamos convocar a nuestras clases situaciones vividas, soñadas o temidas que alienten a pensar, imaginar o crear enseñanzas? ¿Por qué no ensayamos con preguntas que generen historias?

¿Podríamos identificar escenas escolares vividas por los docentes en formación que hayan tenido un impacto especial y analizar qué pasó en ellas y qué *les* pasó? También cabría indagar lo que hubieran deseado, así como lo que proyectan o imaginan de ellos siendo docentes.

¿Enseñamos a los futuros docentes a contar, a enseñar?

¿Alentamos la producción de narraciones y relatos en la enseñanza? ¿Y si probamos propiciando el uso de imágenes, metáforas y prestando atención a los detalles? ¿Podremos ir logrando que los docentes en formación produzcan descripciones de clases claras, sencillas y frescas que, en sus diferentes versiones, se irán adornando y embelleciendo?

¿Podremos trabajar versiones sucesivas? Probemos una primera versión "en bruto" y luego otra versión pulida hecha sobre la primera propuesta, agregando o quitando algunas cosas en función de lo que se haya probado y experimentado en situación.

¿Apelamos a la literatura, al cine, la música en nuestras clases? ¿Propiciamos que los docentes en formación lo hagan?

¿Podremos convocar nuestras propias enseñanzas o las de otros, así como nuestra propia historia de formación, para incentivar la enseñanza de quienes se están formando? ¿Qué podemos enseñar a partir de narrar nuestras propias experiencias formativas?

¿Cómo se cuenta en la enseñanza? ¿Trabajamos con el ordenamiento, la estructura y el estilo de las clases?

¿Cómo sería una clase soñada? ¿Podremos abordarlas con estas premisas: descripción y escritura, presentándola como una clase real?

¿Podremos enseñar a enseñar o estimular a enseñar apelando a imágenes de clases? ¿Podremos abordarlas con estas premisas: las que más atraen, las que causan más rechazo, y hacer referencia a las sensaciones que ellas provocan en quienes se están formando?

¿Será posible observar una clase desde la extrañeza que puede llegar a producir aquello que a primera vista parece familiar?

En fin: ¿se podrá aprender a enseñar aquello que se quiere enseñar?

Consideramos que estos interrogantes podrán resignificarse y abordarse en la formación de docentes, creadores, productores, promotores de enseñanzas en una escuela que sigue funcionando, pero que necesita seguir pensándose. Las escenas que estamos protagonizando, de una escuela alterada que devino distinta, tienen la potencialidad de ser inspiradoras para avanzar en maneras alternativas de enseñar y aprender, de habitar las instituciones, de vincularnos con los estudiantes, los colegas y también con los conocimientos y el saber. Maneras y formas de enseñar, de formar, que los procesos de transmisión cultu-

ral propios de las escuelas (colegios, institutos, universidades) venían reclamando, pero que a raíz del cimbronazo vivido a raíz de la pandemia se evidenciaron crudamente.

Creemos, entonces, que la apuesta no pasa por borrar o superar lo hecho en el último tiempo y restablecer a toda costa lo que venía sucediendo, tanto en las escuelas como en las instancias que forman docentes para esas escuelas. Por el contrario, alentamos a la recuperación y capitalización de lo vivido (aspecto sobre el que encontraremos referencias específicas en el capítulo siguiente) a fin de enriquecer y enriquecernos en nuestras obras de enseñanzas, en nuestras producciones, en nuestras creaciones. Para ese fin aportamos interrogantes y reflexiones que podrían ayudarnos u orientarnos en la búsqueda de construir una mejor escuela, una mejor formación y, en definitiva, una sociedad mejor para todas y todos.

## CAPÍTULO 4 DISPOSITIVOS

### 1. ENREDADOS EN DISPOSITIVOS

Los dispositivos de formación, desde la perspectiva que adoptamos en este trabajo,<sup>1</sup> pueden definirse como una conjunción de determinados soportes empíricos (narraciones, relatos, obras de enseñanza, biografías, observaciones, planificaciones, pero también películas o material literario) en los que se plasman experiencias educativas vividas por los sujetos, sea como alumnos, docentes o estudiantes en formación, con formas de trabajo colaborativas que conducen hacia el análisis y la reflexión del material trabajado, apelando a los conocimientos formalizados (conceptos o autores) y saberes de la experiencia pertinentes en cada caso.

En sus primeras referencias al término "dispositivo" su creador, Michel Foucault,<sup>2</sup> se refería a "un conjunto absoluta-

---

1. Siguiendo la línea que venimos desarrollando, véase Alliaud (2017).

2. Véase Agamben (2014).

mente heterogéneo", aludiendo a la variedad de componentes que pueden integrarlos (discursivos, no discursivos, normativos, espaciales, temporales, etc.) y, fundamentalmente, a la red o relaciones que se establece entre estos varios y variados elementos. Pero, además, agrega que todo dispositivo surge en determinado momento histórico para responder a una urgencia y, en este sentido, tiene una función estratégica. Por otra parte, los dispositivos implican un proceso de subjetivación, es decir, de producción de sujetos: "Llamaré dispositivo literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orienta, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas las opiniones y los discursos de los seres vivientes" (Agamben, 2014: 18).

A partir de las consideraciones expuestas, podemos decir, entonces, que en esta oportunidad nos interesa reparar en dispositivos de formación docente (inicial y continua) que en su variedad de componentes y relaciones resulten fértiles para producir procesos de transformación o subjetivación genuinos en quienes están enseñando o se estén preparando para comenzar a hacerlo. Los dispositivos que abordaremos a continuación reúnen componentes diversos (soportes empíricos, procesos de análisis y reflexión, formas de trabajo colaborativas y distintos conocimientos y saberes), enredados o relacionados entre sí, de modo que las prácticas se conectan con las teorías, con los sujetos y contextos en los que se producen, con los saberes que se generan en la experiencia vivida, aunque también los conocimientos formalizados cobran vida y entran a dialogar en espacios específicos y con sujetos determinados. Así, lo que en las prácticas de formación se tiende a divorciar o disociar (el hacer, el saber, el sentimiento, la emoción, la posibilidad y la trascendencia) convive en esta propuesta formativa que se

anima a apostar por la transformación de quienes enseñan o vayan a hacerlo.

Los talleres, seminarios y ateneos resultan alternativas potentes para la formación de maestros y profesores en las instancias inicial y continua. Esta constelación entre experiencias vividas, trabajo en colaboración y pensamiento (análisis y reflexión fundada) permite, asimismo, recuperar los saberes que los docentes fueron elaborando a lo largo de su biografía escolar y profesional, en función de los dilemas y desafíos que la labor cotidiana les presenta. Constituyen, de este modo, modalidades fértiles para mejorar y enriquecer las prácticas, en tanto distintos saberes y haceres se ponen a dialogar entre sí convocados por docentes en situación de enseñanza y formación. Posibilitan, concretamente, fortalecer el oficio de enseñar acrecentando el juicio crítico, la capacidad de análisis, la búsqueda de información y la toma de posiciones; las habilidades para solucionar y descubrir problemas, para develar el conocimiento que sostiene las acciones y decisiones. Permiten vincular las prácticas sociales y escolares, así como contribuir en la producción de conocimiento pedagógico, mediante procesos de sistematización y objetivación de las experiencias vividas. Al estimular el intercambio, la búsqueda de soluciones innovadoras y la producción colectiva, constituyen espacios de experimentación para el trabajo en equipo.

Mientras los *talleres* parten de algún problema propio del oficio, para apelar desde allí a las teorías pertinentes, los *seminarios* tratan temas específicos en torno a los cuales se discute y convoca a la práctica; en los *ateneos* o trabajo con casos, en cambio, se genera un intercambio de opiniones fundadas y se imaginan formas de actuación alternativas. Además de unidades curriculares en sí mismas, estos dispositivos podrán convertirse en modalidades de trabajo potentes, susceptibles de desarro-

llarse en los distintos espacios y en diversas clases (en todas, de todos los espacios) si lo que se pretende es formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy y no meramente docentes que conozcan sobre la enseñanza.

## 2. TALLERES

El taller es el hogar del artesano, un lugar en el cual el trabajo y la vida se entremezclan. Bajo esta modalidad, se produce en pequeños grupos y en relaciones cara a cara. Los talleres hoy como ayer han sido y son un espacio de cohesión social, unen a la gente mediante los rituales de una labor compartida. En los talleres se aprende un oficio practicándolo, haciendo junto a otros y con otros (Sennett, 2009).

En los ámbitos de formación docente, este dispositivo podrá desplegarse analizando colectivamente los problemas propios del oficio para el que estamos formando (la enseñanza), los cuales se desprenden de escenas vividas, con la ayuda de conceptos o teorías pertinentes provenientes de distintas disciplinas. Tiende, de este modo, a integrar los conocimientos formalizados en función de situaciones reales que podrán plasmarse en planificaciones, observaciones, clases vividas como estudiante o como docente, escenas de películas, relatos de experiencias, obras literarias, etc. Es la toma de distancia respecto de la experiencia vivida (por uno mismo o por otros), lo que posibilitará discutirla, comprenderla o complejizarla, con fundamento.

El análisis puede destinarse, asimismo, a la situación que los sujetos en formación protagonizan como integrantes del taller (o de cualquier materia o espacio de la formación). A través de preguntas disparadoras –tales como: “¿Cuáles infieren ustedes que

fueron nuestros objetivos, nuestras decisiones, nuestro plan de clase, etc.?”–, es posible acceder a los pensamientos y decisiones que subyacen a las acciones pedagógicas que, por lo general, no suelen explicitarse en las instancias de formación. Formarse y entrenarse en estas modalidades de trabajo, sin embargo, puede contribuir a aprender a contemplar el conocimiento que está por detrás de los actos y también a formularlo, explicitarlo (Anijovich *et al.*, 2009).

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 practicarlo. Pero sorprende y gratifica al que puede hacerlo (Alliaud, 2017: 127).

Se trata de analizar los “razonamientos prácticos” que sostienen las acciones a fin de mejorar su consistencia con las opciones principales que se hayan tomado (Terigi, 2013).

En esta misma línea, algunas propuestas enfatizan el trabajo en talleres para promover el desarrollo de capacidades complejas y variadas que involucran las situaciones de enseñanza, entendiendo que no se reducen simplemente a un hacer “aplicativo” sino que, en su carácter creativo y reflexivo, ponen en juego saberes de distinto tipo. De allí que, además de las habilidades más técnicas requeridas por el oficio de enseñar (manejar un grupo, seleccionar metodologías y recursos, interactuar, comunicar, expresar, etc.), bajo estas modalidades se trabajan las capacidades necesarias para la toma de decisiones y la producción de propuestas de enseñanza innovadoras “situadas” (elegir entre cursos de acción posibles, diseñar proyectos y planes de trabajo para ponerlos a prueba y volver sobre ellos). De este modo, el

taller forma o prepara para vincularse con los conocimientos de manera productiva, activa, promoviendo modos de intervención, pensamiento e indagación, así como la producción de nuevos saberes a partir de las experiencias vividas.

Las maneras de sentir y posicionarse en el oficio son asimismo habilidades que se aprenden y que es necesario transmitir mediante prácticas formativas acordes que pueden llevar a cabo los formadores en estos espacios. El compromiso con la enseñanza, con la transmisión, con los procesos de formación y transformación de las personas, es decir, con lo que constituye el corazón de la docencia, impulsa a saber y poder hacerlo y hacerlo cada vez mejor, reconociendo el valor político y social de la tarea que tenemos entre manos porque elegimos hacerla. Por su parte, la confianza en los sujetos y en las instituciones educativas, en su posibilidad formadora, transformadora, liberadora, enriquece nuestra propia potencialidad y nos desafía en la búsqueda (ilimitada) de propuestas para lograr que el acto pedagógico (o el encuentro de la enseñanza con los aprendizajes) acontezca.

Otras perspectivas proponen el trabajo en taller como una alternativa que posibilita abordar contenidos relacionados con los vínculos o representaciones construidas sobre la profesión, la relación del docente con su oficio y la manera de habitarlo (Alen y Allegroni, 2009), teniendo en cuenta lo vivido, pero también lo temido o lo soñado. Desde este posicionamiento se entiende la enseñanza a partir de la relación que mantenemos con el enseñar para, desde allí, pensarse/nos como maestros. Al echar a rodar este saber en encuentros colectivos de trabajo, es posible dialogar con los docentes sobre lo que les pasa y cómo viven las situaciones educativas que protagonizaron, protagonizan o que imaginan en su carrera profesional. Se trata de orientarlos en cómo mirar esas situaciones, con la finalidad de darles más

recursos para que se vayan fortaleciendo en su oficio (Contreras Domingo, 2011). No se trata de llegar a generalizaciones, sino de desentrañar, por ejemplo, la relación de la situación planteada con alguna representación sobre la profesión. Se trata, en definitiva, de explorar y generar una formación transformadora en el modo en que los docentes se vinculan con su trabajo.

En este abordaje, la palabra circula en el análisis que realizan los participantes. El coordinador mantiene el encuadre apelando a la fundamentación teórica y trabajando a nivel de los vínculos. Sabe escuchar y realiza señalamientos oportunos. Alen y Allegroni (2009) lo caracterizan como un trabajo multirreferencial (psicosocial, institucional, pedagógico y didáctico), grupal (doce a quince integrantes), que consiste en:

- Presentación de una situación singular narrada por un docente que protagonizó o presencié tal situación.
- Exploración de la situación a partir de las preguntas que los miembros del grupo le plantean a quien la presenta.
- Formulación de hipótesis por parte de los demás integrantes, hipótesis que quien relató deberá escuchar sin pronunciarse hasta la siguiente oportunidad en que tomará la palabra.
- Metaanálisis sobre el funcionamiento grupal, su dinamismo y productividad.

Una tercera posibilidad para desarrollar los talleres deriva del tratamiento que adoptan en la medicina. En instancias de formación hospitalaria, estos dispositivos se destinan al aprendizaje de determinados aparatos o herramientas y al uso de distintos procedimientos. Lo peculiar es que no sólo se dice para qué sirven los instrumentos, sino que en el espacio del taller se aprende a

utilizarlos, se practica, trabajando con alguien que sabe hacerlo y que transmite ese conocimiento práctico a quienes se están formando.

En el aprendizaje de cualquier oficio se privilegia, según Sennett (2009), el contacto directo con las herramientas de trabajo. Para el caso de la enseñanza, podría resultar fructífero organizarlos partiendo del siguiente interrogante: ¿cuáles son las herramientas de un docente: saberes, conocimientos, recursos, tecnología? Al considerar lo que constituyen los instrumentos del trabajo docente, se podrían organizar instancias para entrenar en su uso. Son estimulantes (al decir de Sennett) las herramientas que contribuyen a acrecentar la imaginación y la curiosidad: las herramientas limitadas, las inciertas y las multiuso. ¿Cómo hacer cuando no se dispone de las herramientas adecuadas para dar una clase? ¿De cuántas maneras posibles se puede preparar/dar una clase? ¿Cómo hacer cuando se dispone de herramientas que puedan tener varios usos? ¿Cómo utilizarlas?

Partiendo de procedimientos o estrategias formalizadas, se trata de discutir, analizar y enriquecer las propuestas teniendo en cuenta los desafíos que presentan los escenarios de enseñanza reales. En situaciones simuladas, pueden formularse cursos de acción alternativos y "abrir el abanico de posibilidades para la acción". Según Sennett, todos los esfuerzos del artesano por lograr un trabajo de buena calidad dependen de la curiosidad por el objeto que tenga entre manos (Alliaud, 2017).

Otra posibilidad es realizar talleres en los que participen docentes novatos y experimentados. En tales instancias se analizan situaciones de aula, atendiendo a las características de los entornos institucionales y de las comunidades en las que cada participante desarrolla su experiencia. En este peculiar encuentro, los aprendizajes más complejos resultan de procesos sociales

en los que se integran distintos saberes, habilidades y conocimientos, asociados con los diferentes recorridos o trayectorias vividas por los sujetos. Mientras unos realizan las tareas más simples, otros resuelven lo más complejo, sin que se pierda la integralidad de todo el proceso ni el reconocimiento de la necesidad de apelar a los saberes y experiencias de otros para lograr una producción artesanal o de mejor calidad. La observación, la comunicación y la interacción abierta favorecen el aprendizaje de todos (Hutchins, 2001, cit. en Chaiklin y Lave, 2001). En tales dinámicas, las desigualdades de habilidad y experiencia se convierten en un asunto de relaciones personales mediadas por el oficio que convoca y reúne: la enseñanza, en nuestro caso. Los talleres exitosos legitiman la autoridad en personas antes que en prescripciones establecidas por escrito.

### 3. ATENEOS

Por lo general, bajo esta modalidad formativa se presenta un caso, se analiza (mediante un intercambio de opiniones fundadas) y se elaboran alternativas de intervención para explorar en las aulas. Para algunos autores, se producen soluciones a los problemas que se presentan, mientras que para otros, el propósito es abrir nuevos problemas antes que llegar a conclusiones definitivas. Cabe observar que en un espacio de ateneo estas opciones no tienen por qué ser excluyentes, más bien pueden complementarse.

Mediante el estudio de casos, es posible avanzar en las formas de pensamiento y deliberación propias de un campo profesional determinado. En los casos concretos, se presentan situaciones complejas o dilemáticas en toda su problematicidad,

ya sean típicas o excepcionales (situaciones críticas o disruptivas, tales como las que estamos viviendo a raíz de la pandemia, por ejemplo) y se analizan en profundidad. Se trata de abordar escenas singulares que encierran múltiples sentidos a través de procesos de análisis que ponen en relación el saber formalizado con el saber de la experiencia, en función de lo que el caso respectivo plantea:

El aprendizaje casuístico reside en preparar para una determinada pero importante exigencia de la actividad del profesor en la enseñanza: su juicio crítico sobre la situación y el desarrollo de su actividad. Esta preparación se efectúa en forma de un ejercicio en el trato con el saber, entendiendo por "saber", en sentido amplio, tanto el saber científico como el saber de la experiencia personal, y entendiendo por trato no sólo la introducción en las esferas de la ciencia, sino el estudio de las más diversas formas del saber con miras a los casos concretos (Terhart, 1987: 156).

Al relatar un caso, se narra el problema y se incluye información pertinente, lo que permitirá centrar las discusiones y evitar la dispersión o superficialidad en los análisis. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o grandes ideas, es decir, aspectos significativos de una materia o un asunto que garantizan un examen en profundidad. Wasserman y Shulman (1999, cit. en Alen, 2013) consideran que, para que resulten provechosos, los casos tienen que ser, además de significativos y relevantes, convocantes y desafiantes; también estar escritos en un lenguaje claro. Sugieren, asimismo, poner un título que dé cuenta del desafío profesional por afrontar.

Sumado a la descripción de la situación en cuestión, el caso puede incluir preguntas que guíen el análisis, tales como: "¿Qué

piensa usted? ¿Cómo actuaría en una situación similar? ¿Qué tendría en cuenta?". Información adicional referida al contexto, a la visión de los distintos actores implicados, así como textos y referencias de autores, enlaces o voces de variados especialistas son todos elementos que favorecerían su tratamiento.

El estudio de casos contempla consultas bibliográficas de las que se extraen citas para trabajar sobre los interrogantes que acompañan la situación presentada. En esta dinámica, se destaca la importancia de aprender a responder apelando al conocimiento formalizado, a través de interrogantes que presentan las prácticas. Por último, el trabajo con casos puede utilizarse para analizar las implicaciones personales respecto del oficio de enseñar. Se intercambian visiones dentro del grupo, y con ello se enriquece el punto de vista propio. El coordinador guía el acceso a la información, orienta con preguntas y apoya la síntesis y conclusiones a las que se arriba (Davini, 1995; 2015). Según Alen (2013), el coordinador puede promover dos procesos centrales: la reorganización de la propia práctica para comunicarla en un relato preciso y el diálogo entre pares producido en torno al eje del ateneo.

Vale aclarar que no es necesario que los casos sean "de aula"; también pueden ser históricos, sociales, políticos y hasta coyunturales, como las experiencias pedagógicas vividas en escenarios de excepcionalidad provocados por la pandemia, lo cual abre diversas perspectivas y posibilidades para abordar la enseñanza en sus variadas dimensiones, en los distintos espacios curriculares que conforman una propuesta de formación.

En los *ateneos didácticos*, específicamente, se abordan los problemas que presentan situaciones de enseñanza concretas y se analizan las decisiones que se toman en función de disciplinas determinadas. Para ello se elabora un caso en el que, además

de comunicar las experiencias de aula, se interroga, se discute y analiza para avanzar en la construcción de conocimiento didáctico pedagógico implicado en el desarrollo del currículum.

Cada ateneo didáctico se organiza en torno a un eje problematizador sobre el que se elaboran alternativas de acción, se plantean dudas, se ofrecen aportes y recomendaciones. Los abordajes teóricos iniciales se realizan en función del eje en cuestión, a los que se irán sumando otros, según las inquietudes que plantee el grupo. Este dispositivo puede incluir, además, relatos de episodios, incidentes críticos, registros de observación, autorregistros, páginas de diario de campo, etc. Son coordinados por especialistas en las didácticas específicas, quienes podrán conducir el análisis del grupo y plantear aspectos no considerados o abordados por los participantes.

Se trata de un espacio de aprendizaje grupal, en el que los docentes buscan alternativas de enseñanza a situaciones singulares que desafían su tarea en las aulas. Las propuestas pueden surgir de secuencias didácticas dadas de antemano por la coordinación o ser elaboradas entre los participantes. El desarrollo de los ateneos se realiza en distintas instancias encadenadas: en un primer momento, se analiza la situación en cuestión y se acuerdan cursos de acción que, en un segundo momento, son desarrollados por los docentes en sus respectivas aulas. En otro encuentro de trabajo colectivo, se reflexiona y analiza la práctica a partir de la documentación y registro de lo sucedido. El tercer momento contempla una evaluación compartida en la que se incorporan las producciones de los alumnos y se realizan nuevos acuerdos, que llevarán a profundizar el conocimiento y la enseñanza relacionada con la disciplina de que se trate.

En tanto modalidad de "formación situada", en estos espacios se abordan los desafíos que plantea la enseñanza contem-

plando intereses y preocupaciones genuinas compartidas por el grupo de docentes que lo integran. Pero además, el carácter situado se pone de manifiesto en la posibilidad de poner a prueba, probar y experimentar in situ las alternativas de acción propuestas en los encuentros, así como su posibilidad de volver sobre ellas y reflexionar a partir de lo sucedido en las aulas.

También en estas instancias entran en diálogo distintos tipos de saberes: el de los expertos/especialistas y el de los experimentados/docentes quienes se posicionan como sujetos de saber y productores de conocimiento en las distintas etapas del proceso. A la toma de decisiones, la prueba y experimentación situadas se suma la posibilidad de comunicar las experiencias de enseñanza mediante el registro de la práctica, la problematización y la formulación de interrogantes.

De todos modos, es menos frecuente en los ámbitos educativos —como lo es, en cambio, en medicina, por ejemplo— que a los ateneos sean convocados los hallazgos y resultados de investigaciones pertinentes con el tema o desafío que se está tratando. 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: "También resulta interesante abordar el trabajo bibliográfico desde los debates de las disciplinas de referencia, o para indagar el estado del arte del problema que se analiza en el ateneo" (Aren, 2013: 16).

Como aporte que tales espacios podrían brindar a la producción de conocimiento pedagógico, puede retomarse lo que ocurre en las residencias médicas, donde la resolución de los

casos queda plasmada por escrito en un libro de algoritmos. A ese material recurren los médicos en formación para orientar sus decisiones en torno a las situaciones que enfrentan. Objetivar el saber que se produce en la práctica, hacerlo comunicable y disponible para otros resulta otro desafío que se debe transitar para superar las escisiones entre teoría/práctica; saber/hacer tan frecuentes en el campo pedagógico.

#### 4. SEMINARIOS

Este dispositivo de corte académico se destina al estudio de problemas relevantes para la formación profesional, que conducen a profundizar en el estudio de cuestiones disciplinares, transversales o problemáticas comunes, propias del campo pedagógico. Se abordan temas específicos en torno a los cuales se discute y convoca a las prácticas. Los temas y problemas tratados responden a intereses de los docentes participantes, a la experiencia que efectivamente están desarrollando en las aulas o en las instituciones en las que trabajan. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los docentes han incorporado como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. ¿Cuáles podrían ser temas problemáticos o transversales en la enseñanza de hoy?

Estas unidades permiten cuestionar el pensamiento práctico, ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, posicionando a los docentes como usuarios activos de los conocimientos. Dada su naturaleza, el conocimiento que deriva de una práctica no pensada, no reflexionada, suele

obturar lo que acontece o podría acontecer. Al basarse fundamentalmente en estereotipos, prejuicios o maneras esperadas, naturalizadas de hacer y ver la realidad, funcionan como "saberes por defecto" (Terigi, 2013). Por el contrario, el saber de la experiencia se forma en la apertura, en la reflexión e indagación de lo sucedido. No supone que ya se sabe todo y que no hay nada nuevo que esperar, que todo responde a mecanismos conocidos, vividos "sin atender a lo que realmente pasa, sin que ya nada llegue a pasarnos, a sorprendernos, sin que ya miremos como por primera vez, sin que nos dejemos decir por los acontecimientos, ni por aquellos a quienes tenemos delante" (Contreras, 2010: 56-57).

Conforme a sus características, los seminarios pueden desarrollarse en la modalidad presencial y/o virtual, lo cual es muy favorecedor para las actuales condiciones de aislamiento y distanciamiento social. Para ello, los profesores participantes tienen que tener acceso a un aula virtual con disponibilidad de herramientas de comunicación e intercambio, tales como foros, *blogs*, correos electrónicos, etc.

#### 5. LA VUELTA AL OFICIO

En escenarios escolares de alta complejidad como son los del presente, resultará inocua y prácticamente inconducente toda propuesta de formación (inicial o permanente) que conciba la enseñanza como aplicación de lo aprendido y a los docentes, como simples reproductores de saberes definidos y producidos por otros. Dado que enseñar es cada vez más crear, recrear, producir e innovar en concordancia con los sujetos y las escenas que se presentan, tendríamos que preguntarnos cómo formar

docentes que sepan y puedan realizar y realizarse en un trabajo cotidiano que asume estas características.

Si lo que interesa es mejorar la enseñanza con la finalidad de asegurar una educación de calidad para todos/as los/as que concurren a las escuelas, la pregunta orientadora para definir tanto los modelos de formación como las prácticas pedagógicas que se desarrollan, tendría que hacer foco en cómo formar docentes creativos, creadores, innovadores artesanos en su quehacer.

La perspectiva instrumental y carencial, vigente por muchos años en el campo de la formación, concibe a quienes enseñan o van a enseñar como sujetos carentes, con déficit, que tienen que ser formados o reconvertidos en función de los nuevos desafíos educativos. Desde la perspectiva que adoptamos en este libro, por el contrario, los procesos formativos se articulan con las prácticas y saberes de los docentes, quienes, produciendo colectivamente en sus lugares de trabajo (las escuelas), reflexionan, piensan y producen saber, incorporando las voces de otros especialistas y los aportes del conocimiento formalizado. Este enfoque entiende la formación docente como continua y permanente, en diálogo con las necesidades y desafíos que presentan las variadas situaciones de enseñanza. Contempla, además, necesidades formativas diferenciadas en el colectivo docente, vinculadas con los recorridos laborales y las trayectorias profesionales de los distintos sujetos. Antes que ofrecer instancias de formación aisladas entre sí, acotadas y homogéneas, se trata de acompañar y fortalecer a los docentes en su oficio en forma constante, a través de ofertas prolongadas que implican cierta especialización o profundización en áreas de conocimiento vinculadas con su trabajo y con la posibilidad de ascender a lo largo de la carrera. La formación docente "situada" en las escuelas y

los postítulos son modalidades formativas para desarrollar en sintonía con estos enfoques, antes que los cursos.

Como vimos en este capítulo, hay ciertos dispositivos de formación que parecen potentes para regular las prácticas formativas, en tanto articulan teoría y práctica, pensamiento y acción, sin dejar de lado el compromiso y la confianza que la mejora o artesanía<sup>3</sup> requieren, además del dominio de las habilidades técnicas. El trabajo colaborativo unido a la reflexión, al pensamiento y a la imaginación tanto como a la producción de saber son componentes que enriquecen los procesos de formación y, al hacerlo, ponen en valor la tarea de enseñar y a quienes cotidianamente la realizan. Las decisiones políticas que se tomen sobre la formación de quienes tienen en sus manos la educación sistemática de las nuevas generaciones no son inocuas respecto de las prácticas pedagógicas, como tampoco estas lo son de los compromisos políticos que se asuman.

---

3. Para Sennett (2009), el logro de la calidad, hacer un buen trabajo, es la marca de identidad primordial del artesano. Esas habilidades mejoran cuando se trabaja junto a otros, cuando se reflexiona, cuando la constancia y la imaginación conviven. Al igual que la ciudadanía, la artesanía mejora cuando se la practica como un oficio cualificado, recuerda.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN TODA LECCIÓN ES SUSCEPTIBLE DE BELLEZA**

### **ENSEÑANZA**

En escenarios sociales complejos, inciertos y crecientemente fragmentados, que tienden a alienar a los trabajadores degradando su posibilidad de producción y de realización, es de vital importancia el posicionamiento que asumamos ante nuestro quehacer. Reconocer y reconocernos como promotores y productores de conocimiento y saber, como responsables de la educación, formación, emancipación de las nuevas generaciones, como constructores de propuestas pedagógicas realizadas de manera colectiva y solidaria que den respuesta a los problemas o desafíos que nos plantea nuestro oficio, tiene consecuencias sociales y también en nuestra subjetividad. En tanto sujetos sociales, nos realizamos en y por nuestro trabajo. De allí que transformar el sufrimiento, el malestar, la impotencia o el extrañamiento que la complejidad de educar/enseñar a las nuevas generaciones nos impone de manera reiterada y cruda-

mente en el presente, en placer y gusto por saber, y poder hacerlo, se convierte en el desafío principal que nos llevará a producir, a crear, imaginar y, en definitiva, a mejorar en lo que hacemos con el beneficio que ello trae aparejado para los destinatarios de nuestro quehacer, para nosotros mismos y para nuestra sociedad toda.

El eficientismo, la cuantificación, la medición de los resultados alcanzados por agentes externos y ajenos a nuestro trabajo nos despojan de nuestra obra. Y sin obra nos hay artesanos ni oficio posible. Si no podemos reconocernos en lo que producimos y en todo lo que podemos aportar a la sociedad, a la institución, a nuestros colegas, a la humanidad en general, nos perdemos el beneficio del reconocimiento no sólo material, sino también simbólico. En esta etapa de capitalismo tardío es necesario dominar nuestro oficio, en el sentido de saber y poder realizar una tarea determinada, y hacerlo bien. Esa posibilidad de producir algo, de confiar en que es posible hacerlo, provoca respeto por uno mismo y renueva energías. Una especie de reconstrucción de uno mismo a través de la disciplina u oficio (Sennett, 2009). Pero también, y frente a la complejidad de los nuevos escenarios laborales y a la individualización o responsabilización por lo producido a la que suele someternos, el trabajo con los otros (con quienes compartimos nuestro oficio) nos fortalece y nos protege. La cooperación, la solidaridad, nos hace mejores y nos realiza personalmente.

Apropiarnos de nuestro oficio, saber y poder hacerlo y hacerlo bien (o ir mejorándolo en su devenir) significa sentirlo, amarlo, pensarlo y objetivarlo. El trabajo desubjetivizado, parcelado, instrumentalizado, rutinizado, mecanizado, sin sujeto, al que nos expone la contemporaneidad, promueve impotencia, melancolía, sometimiento y docilidad. Demos, entonces, una vuelta de tuerca a la complejidad escolar y apostemos por una escuela en la que la puesta en valor y la amorosidad por lo que se va a transmi-

tir puedan despertar curiosidad y deseo entre quienes están en situación de formarse. Una escuela que desafíe la adversidad o lo establecido por una supuesta normalidad, y genere gestos contestatarios o contraculturales, tales como el esfuerzo, la constancia y el estudio que el aprendizaje requiere.

Una escuela bastante distinta al ideal incorporado está por construirse, por pensarse, por realizarse, por conquistarse. Una escuela que en su estado de mutación tiene que seguir educando, formando, enamorando, emancipando a las nuevas generaciones. Que limita y constriñe, es cierto, pero que también, y por eso mismo, cuida, protege, conservando aún la capacidad de lograr que el encuentro (con el saber y la cultura) acontezca. Una escuela por la que además hay que luchar para asegurar que no se reproduzcan en su interior las peores injusticias que produce una sociedad cada vez más desigual e injusta.

Una vez más, la trascendencia de nuestro oficio se juega en un acto, en un gesto, entre las paredes de un aula (real o virtual), de una institución: "Todos lo sabemos: una hora de clase puede cambiar una vida, dar al destino otra dirección, consagrar para siempre lo que sólo estaba débilmente esbozado" (Recalcati, 2017: 108).

Concebir la enseñanza como creación, como construcción colectiva de enseñanzas, nos conecta con la belleza de lo que podemos producir en ese microespacio y también de lo que podemos provocar mucho más allá de él: "Cuando yo he hecho una clase hermosa, me quedo más feliz que Miguel Ángel después del Moisés. Verdad es que mi clase se desvaneció como un celaje, pero es sólo en apariencia. Mi clase quedó como una saeta de oro atravesada en el alma siquiera de una alumna" (Mistral, 2018: 66).

## FORMACIÓN

En todos los tiempos, pero hoy más que nunca, tenemos que recordar que, como en cualquier oficio, a enseñar se aprende enseñando; es decir, haciendo, produciendo, creando. Sin embargo, ese proceso no se da en soledad, ni en el vacío; no es producto de la más pura originalidad. Como todo proceso creativo, productivo, tiene que apoyarse en determinados referentes. El más común y más clásico es el cuerpo de conocimientos específicos definidos en una propuesta curricular. Ahora bien, cómo se transmiten esos conocimientos, qué tratamiento merecen, cómo se abordan durante la formación, son interrogantes que nos conducen a las prácticas con las que formamos a los futuros docentes. Quien se forma en un oficio tiene que aprender a utilizar los instrumentos específicos de su trabajo: los conocimientos y el saber en nuestro caso. ¿Se utilizan los conocimientos como herramientas al servicio de situaciones o problemas propios del oficio para informarlas, analizarlas, pensarlas? ¿Se los interpela en función de esas aproximaciones? ¿Se los vincula entre sí o se los fragmenta y aísla fomentando su replicación? ¿Cómo es la relación que se establece y propicia en las clases con ese cuerpo de conocimientos? ¿Se ponen en valor? ¿Se vuelven vitales o se los convoca como cuerpos estáticos de información? ¿Se los trata amorosamente?

Otro conjunto de poderosos referentes para la formación lo constituyen los saberes de la experiencia, en general, los grandes ausentes en los espacios formalizados de preparación profesional. Sin embargo, tal como venimos notando, uno aprende a producir, a crear, a partir de las creaciones y producciones de otros (maestros, grandes en cada campo y los propios formadores). ¿Cómo se aprende? Se aprende imitando, dialogando, obser-

vando. Los formadores u otros docentes con oficio constituyen figuras importantes para "mostrar cómo se hace" y hablar de ello favoreciendo el pasaje de los secretos, los trucos, los consejos, aquello que en general no se explicita, pero cuyo valor es fundamental para orientar las decisiones y las acciones de quien atraviesa un proceso de formación. Mediante bellas enseñanzas, también es posible transmitir la pasión, el gusto y el cuidado por el oficio, así como el compromiso y la confianza que requiere para poder realizarse.

A partir de estos referentes (conocimientos y saberes) que también entrarán a dialogar entre sí, quienes se están formando para enseñar aprenderán a ser docentes haciendo, probando, experimentando, poniéndose a prueba en cada una de las escenas que les tocará afrontar. Cometiendo errores, repitiendo y aprendiendo saludablemente de aquello que no salió bien en una primera instancia. Contando, imaginando, soñando, observando con extrañeza lo cotidiano. Sintiendo, pensando, experimentando hasta encontrar las maneras, las formas para enseñar lo que se quiere enseñar, y hacerlo bellamente. A ellos y ellas, a este grupo de alumnos: las chicas, los chicos, las juventudes de hoy, merecedores de las mejores clases. En este aprender haciendo, nuevamente resulta crucial la figura del formador para habilitar, acompañar, guiar, ayudar, sugerir, proponer, facilitar...

Partiendo de lo que significa enseñar y transmitir la cultura y de la importancia de saber y poder hacerlo en las escuelas de hoy, este libro pretendió aportar algunas orientaciones para emprender esta maravillosa aventura de enseñanzas y formación, no exenta de cierta magia o misterio que siempre nos sorprenderá en su devenir.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2014): *¿Qué es un dispositivo?*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Alen, B. (2013): "Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento a los docentes noveles", en *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles*, Montevideo, Ministerio de Educación de Uruguay.
- Alen, B. y Allegroni, A. (2009): *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*, t. 1, Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente; disponible en: <[www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf)>.
- Alliaud, A. (2012): "Formar buenos en la artesanía de enseñar", en *Qué debe saber un docente y por qué*, VIII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Fundación Santillana; disponible en: <[www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo\\_foro.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf)>.
- (2017): *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*, Buenos Aires, Paidós.

- 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. (ed.), *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Noveduc.
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. (2009): *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Buenos Aires, Paidós.
- Antelo, E. (2009): "¿A qué llamamos enseñar?", en Alliaud, A. y Antelo, E., *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, Aique.
- (2015): *Pedagogías silvestres. Los caminos de la formación*, Goya, Arandú.
- Baricco, A. (2019): *The game. Username y password*, Buenos Aires, Anagrama.
- Bauman, Z. (2005): "Sobre las dificultades de amar al prójimo", en *Amor líquido*, Buenos Aires, FCE.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2008): *Generación global*, Barcelona, Paidós.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001): *Estudiar las prácticas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010): *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata.
- Contreras Domingo, J. (2011): "Experiencia, escritura y deliberación", en Alliaud, A. y Suárez, D. (comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires-CLACSO.
- Davini, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- (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.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Dussel, I. (2007): *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires, Fundación Santillana; disponible en: <escuelaps.com.ar/wp-content/files\_mf/1414088317Masalladelacrisis.pdf>.
- (2011): *Aprender y enseñar en la cultura digital*, documento básico, VII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Fundación Santillana; disponible en: <www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf>.
- Hassoun, J. (1996): *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Jackson, P. (2015): *¿Qué es la educación?*, Buenos Aires, Paidós.
- Kaplan, C. V. et al. (2021): *Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil*, Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Lewkowicz, I. (2002): *Sobre la destitución de la infancia. Frágil el niño, frágil el adulto*, conferencia en el Hospital Posadas, 18 de septiembre, publicada en Corea, C. y Lewkowicz, I., *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- Martuccelli, D. (2007): "La alteridad etaria", en AA. VV., *Universalismo y particularismo. Mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas*, seminario internacional Diversidad Cultural, Desigualdad Social y Estrategias de Política Educativa, Buenos Aires, IPE-Unesco.

- (2009): "La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción", *Diversia*, nº 1, pp. 99-128.
- Meirieu, Ph. (2001): *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- (2006): *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Graò.
- (2016): *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*, Buenos Aires, Paidós.
- Mistral, G. (2018): *Pasión de enseñar*, Santiago de Chile, Universidad de Valparaíso.
- Rancière, J. (2003): *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.
- (2014): *El reparto de lo sensible. Estética y política*, Buenos Aires, Prometeo.
- Recalcati, M. (2017): *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, Barcelona, Anagrama.
- Sarlo, B. (1998): "Cabezas rapadas y cintas argentinas", en *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel.
- Sennett, R. (2003): *El respeto*, Barcelona, Anagrama.
- (2009): *El artesano*, Barcelona, Anagrama.
- (2012): *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*, Barcelona, Anagrama.
- Serres, M. (2016): *Pulgarcita*, Buenos Aires, FCE.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014): *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Steiner, G. (2004): *Lecciones de los maestros*, México, FCE-Siruela.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005): *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela.
- Tenti Fanfani, E. (2004): "Viejas y nuevas formas de autoridad docente", *Todavía*, nº 7, pp. 38-43; disponible en: <[www.revisatodavia.com.ar](http://www.revisatodavia.com.ar)>.

- Terhart, E. (1987): "Formas de saber pedagógico y acción educativa o qué es lo que forma en la formación del profesorado", *Revista de Educación*, nº 284, pp. 133-158.
- Terigi, F. (2013): "Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación", documento básico, en Terigi, F. (dir.), *Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué*, VIII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Fundación Santillana; disponible en: <[www.fundacion-santillana.com/PDFs/8vo\\_foro.pdf](http://www.fundacion-santillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf)>.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001): *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, FCE.
- Villanueva, L. (2018a): *Las clases de Hebe Uhart*, Buenos Aires, Blatt y Ríos.
- (2018b): *Maestros de la escritura*, Buenos Aires, Godot.
- Vincent, G. y Lahire, B. (1994): "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", en Vincent, G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon [traducción al castellano a cargo de Leandro Stagno, disponible en: <[docplayer.es/35830755-Sobre-la-historia-y-la-teoria-de-la-forma-escolar.html](http://docplayer.es/35830755-Sobre-la-historia-y-la-teoria-de-la-forma-escolar.html)>].
- Viñao Frago, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

## OBRAS LITERARIAS CITADAS

- Auster, P. (2017): *4321*, Buenos Aires, Seix Barral.
- Barbery, M. (2014): *La elegancia del erizo*, Buenos Aires, Booket.
- Calvino, I. (2002): *Palomar*, Madrid, Siruela.
- Castillo, A. (2020): *Ser escritor*, Buenos Aires, Seix Barral.
- King, S. (2016): *Mientras escribo*, Buenos Aires, Debolsillo.

Lezcano, W. (2016): *Los mantenidos*, Buenos Aires, Funesiana.  
Pennac, D. (2008): *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori.  
Shelley, M. (2016): *Frankenstein*, Buenos Aires, Bruguera.  
Williams, J. (2016): *Stoner*, Buenos Aires, Fiordo.

## PELÍCULAS MENCIONADAS

Cantet, L. (2008): *Entre los muros* (Francia).  
Grand Corps Malade (Fabien Marsaud) e Idir, M. (2020): *La vida escolar* (Francia).  
Kawase, N. (2015): *Una pastelería en Tokio* (Japón).  
Lonergan, K. (2016): *Manchester junto al mar* (Estados Unidos).  
Verheyde, S. (2008): *Stella* (Francia).

## SERIES MENCIONADAS

*Entre horas* (2012).  
*Merlí* (2015-2018).  
*Rita* (2012-2020).