



## Los maestros y sus obras

Andrea Alliaud\*

### Los maestros y sus obras

*El obrar de maestros y profesores suele presentarse más asociado con el procedimiento (o los procedimientos) que con los productos. Sin embargo, es la constatación de lo hecho o producido a partir del propio trabajo, lo que otorga satisfacción a los docentes y da sentido a su tarea: la enseñanza. Partiendo de una concepción de obra que recupera esta perspectiva, el presente escrito pretende dar un paso más y considerar la obra de los maestros, su accionar, su producción, no sólo en términos de intervenciones prácticas en las aulas, sino también como producción discursiva y reflexiva realizada a partir de esas prácticas. Recopilar y ofrecer producciones escritas sobre experiencias pedagógicas de docentes es, asimismo, la intención de este artículo. El propósito se inscribe en una línea de trabajo que intenta recuperar el saber producido por maestros y profesores en los procesos de transmisión, reconociendo el potencial formativo que el mismo posee y, por lo tanto, la importancia de incorporarlo a las instancias formalizadas de formación profesional.*

**Palabras clave:** formación de los docentes, oficio, obra de los maestros.

### Teachers and their works

*The work of teachers and professors is more often associated to their procedure (or procedures) than to their productions. Nevertheless, it is the verification of what has been done or produced with their own work what make teachers happy and their task (teaching) meaningful. Based on a definition of oeuvre that retrieves such perspective, this article pretends to go farther and consider teachers' work, as well as their actions and productions, not only in terms of practical interventions in the classroom but also as a discursive and reflexive production based on such practices. The purpose of this article is also to collect and present some written production on teachers' pedagogical experiences. This purpose makes part of a course of work which seeks to recover the pedagogical knowledge produced by teachers and professors during the transmission processes, by recognizing at the same time its formative potential and, therefore, the importance of incorporating such knowledge to the formalized instances of professional training.*

**Palabras clave:** Teacher education, occupation, teachers' works.

### Les professeurs et leurs travaux

*L'action d'enseignants et professeurs se présente habituellement plus associé avec la procédure (ou les procédures) qu'avec les produits. Cependant, c'est la vérification de ce qu'on a fait ou produit à partir du propre travail ce qui donne de la satisfaction aux enseignants et donne du sens à leur tâche: l'enseignement. En partant d'une conception qui retrouve cette perspective, ce texte prétend faire un pas un pas de plus et considérer le travail des professeurs, leur action, leur production non seulement en termes d'interventions pratiques dans les classes mais aussi comme production discursive et réfléchie à partir de ces pratiques. Compiler et offrir des productions écrites à propos d'expériences pédagogiques est aussi l'intention de cet article. Le but s'inscrit dans une ligne de travail qui essaie de retrouver le savoir produit par les professeurs et les enseignants dans les processus de transmission, en reconnaissant la possibilité formatrice qu'il même possède et, par conséquent, l'importance de l'incorporer aux ressorts formalisés de formation professionnelle.*

**Mots clés:** Formation des enseignants, métier, travail des enseignants.

\* Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella. Coordinadora del Área de Formación Docente del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE/OEI) de Argentina. Fue directora general de educación superior del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2006-2007).

## Introducción

La formación de los docentes viene protagonizando los debates y las propuestas acerca de la mejora de los sistemas educativos. Aquí y allá, desde posturas diversas y hasta antagónicas, protagonistas más o menos directos coinciden al señalar que el accionar del profesor (lo que hace y también lo que no hace) parece decisivo en lo que acontece o se produce en las escuelas. Mencionado en términos de eficacia, de calidad, de igualdad, de justicia social, lo cierto es que el docente vuelve a ser colocado una y otra vez en el centro de la escena pedagógica. Los datos de una encuesta reciente tomada a alumnos del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires (Ministerio de Educación, 2011), indican que más del 40% consideró que el principal problema de la escuela es que los “buenos docentes son pocos”, y el 17%, que “los docentes no asisten a clase”. Por estos días, en una conferencia dada en el país a propósito del tema de la desigualdad, François Dubet (2011) afirmaba que las variedades en las trayectorias de los sujetos se asocian con la calidad de maestros que cada uno ha tenido; entonces —concluía—, para reducir las diferencias sociales es importante formar buenos maestros.

El protagonismo discursivo otorgado a la formación aparece, no obstante, opacado a la hora de concretar políticas educativas y prácticas formativas que produzcan efectos en el sistema escolar. La fórmula no es tan sencilla, ya que en ella opera una multiplicidad de factores que exceden el ámbito educativo, alcanzando las esferas sociales, políticas y económicas; sin embargo, conviene detenerse en los “efectos” de la formación.

La clásica explicación del *washed out* (lavado, desteñido), dada por autores americanos allá por los años ochenta del siglo xx, que aludía a los efectos pocos perdurables de la formación docente inicial, así como la del “bajo impacto”, referida a la poca incidencia de lo aprendido en la carrera docente sobre la práctica profesional, brindada desde el continente europeo, parecen continuar vigentes.<sup>1</sup> Hasta en las mismas instituciones formadoras de maestros y profesores, en esta línea se han realizado numerosas investigaciones que han demostrado más o menos lo mismo: lo que hacen maestros y profesores

---

1 Hacían referencia a ello los trabajos clásicos de Zeicher y Tabachnick (1981) y Terhart (1987).

dista mucho de lo que aprendieron en su formación. Indagaciones más recientes en el campo de la formación docente<sup>2</sup> vienen a redoblar la apuesta al señalar que, por un lado, maestros y profesores reconocen dificultades y hasta imposibilidades a la hora de enseñar y, por otro, los alumnos no aprenden lo que tendrían que aprender. Por su parte, los docentes se muestran comprometidos y hasta ocupados, preocupados o superados por una tarea que reconocen asumir con responsabilidad, pero que no (les) sale. ¿Por qué no sale?, sería la pregunta, y el planteo nos obliga a revisar las formas, “maneras”, de formar.

Sostenemos en este escrito que las dificultades o las imposibilidades detectadas a la hora de enseñar se deben, fundamentalmente, a que maestros y profesores no han aprendido a hacerlo, no han aprendido a enseñar, y no lo han hecho porque nadie se ha ocupado de transmitir ese saber específico, ese “saber de oficio” (saber hacer, saber obrar) que, sabemos hoy, se aprende mediante formas de transmisión también específicas, que no es practicar sin más, ni más práctica.

¿Qué queremos decir? La sumatoria de conocimientos formalizados, por más sofisticados que éstos sean, y la práctica como ámbito de actuación per se, parecen no resultar suficientes para formar docentes que puedan decidir qué hacer y cómo hacerlo en escenarios escolares de alta complejidad como son los del presente. La lógica de la adición que aún rige la formación de los docentes parece no resultar adecuada hoy para aprender a enseñar. Más allá de las consecuencias que esta imposibilidad genera, en términos de aprendizajes de los alumnos, este no poder hacerlo quita sentido a la tarea de los docentes y los deja desprotegidos ante sí mismos y ante la sociedad en general. Surge entonces

una interesante inquietud: “si los expertos no pueden dar sentido a su trabajo, ¿qué puede esperarse del público en general?” (Sennett, 2009: 15).

En su formato clásico, es decir, como sumatoria de instancias desarticuladas que, en el mejor de los casos, se intentan articular, la formación se muestra impotente para formar en el oficio de enseñar, al menos para enseñar hoy. La concepción “aplicacionista” y “practicista” (conocer para luego aplicar y formarse en la práctica escolar) resulta insuficiente. Pero entonces, ¿cómo se enseña a enseñar? ¿Cómo se transmite ese saber de oficio? Tratamos de responder estos interrogantes, abordando en primer término lo que entendemos por *oficio*. Seguidamente nos abocamos a las maneras de transmisión del oficio de enseñar, para llegar a presentar una serie de “obras maestras” que consideramos valiosas para abordar la formación desde la perspectiva propuesta. Hacia el final, retomamos cuestiones referidas al obrar de los maestros, sus obras y su formación.

## Oficio

En su clásico libro *El declive de la institución*, Dubet (2006) caracteriza a la enseñanza como un “oficio” (no el único), cuyo centro de actuación está en las almas de otros. La transformación de las personas (en algo distinto a lo que eran) es su destino. Y así la enseñanza deviene en producción, y los que enseñan, en productores o transformadores de otros. Algo pretenciosa, la afirmación permite visualizar el efecto de un accionar que siempre es con otros y también sobre otros.

Sin embargo, fundamentalmente, en la consideración de la enseñanza como un “oficio”, el autor toma en cuenta tanto la manera en que

2 Entre otros, aparece esta referencia en los trabajos de Esteve (2001), Marcelo (2001), Hargreaves (2003) y Dussel (2006).

cada uno hace su trabajo (el procedimiento, el método, la *performance*) como el producto o los productos: *la obra* de alguien que logró que algo que era de determinada manera, llegara a ser algo distinto, otra cosa. Mirada desde la perspectiva del oficio, la enseñanza no está desligada de los efectos / resultados que produce. El oficio, para este autor (Dubet, 2006: 443-444), no carece de pruebas y puestas a prueba de lo que se hizo. Es la manera como cada uno hace su trabajo, pero también lo que produce y la constatación pública de lo que ha producido, por ser la educación de las personas un asunto de todos.

Es precisamente la comprobación de lo hecho o producido como producto del propio trabajo, lo que aseguraría no sólo confianza y autoridad hacia la figura del docente, sino lo que fortalecería su identidad profesional. Esa sensación de obrar y mostrar la obra aumentaría la potencia del quehacer, al tiempo que disminuiría el sentimiento de amenaza que suelen percibir quienes enseñan en estos tiempos. Para muchos docentes, pendientes del proceso o de los procedimientos, puede resultar ajeno el planteo de garantizar públicamente los resultados. Sin embargo, hace a la esencia de su trabajo y, por lo tanto, a su propia identidad, hoy cuestionada, resquebrajada, desvalorizada.

Hoy menos que nunca puede prescindirse de la totalidad del proceso que hace al oficio de enseñar, ni despojar a los docentes de sus beneficios. Porque el hacer o el quehacer se fortalece cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su trabajo; cuando pueden saber y apreciar lo que han producido. Por lo anterior, pareciera estar en la obra, en las obras maestras del trabajo de alguien, que siempre es con otro, lo que fortalecería al docente en aquello que define su hacer, su quehacer.

*Obras maestras.* Es importante reconocerlas y que los mismos docentes puedan hacerlo y mostrarlas como productos del propio tra-

bajo, de la influencia de su hacer con otros: “Ojalá podamos mostrarlo”, decía una maestra del Chaco a raíz de una experiencia pedagógica donde los alumnos habían logrado aprender de manera diferente algo que antes no sabían. Claro que siempre es difícil dimensionar la obra maestra en estado puro. Nunca estaremos seguros si eso que se produjo o aconteció con ese alumno fue el efecto del accionar de “un” profesor o maestro. Claro que pudieron haber influido diversos factores (el desarrollo del propio alumno, u otras fuentes formativas); sin embargo, basta con el reconocimiento de la posibilidad, con “darse cuenta” de que hay algo que pudo o produjo el otro (alumno), que algo tiene que ver con el docente, con su enseñanza. En su valiosa obra *La vida en las aulas*, Jackson (1998) señala que la imprevisibilidad y la causa no del todo precisa de las transformaciones que se producen en los alumnos, no disminuye el placer que sienten los que enseñan ante tales situaciones ni los disuade de atribuirse, al menos en parte, los logros obtenidos. En otra valiosa obra, *Cartas a quien pretende enseñar*, Meirieu alude a la “naturaleza mágica del acto pedagógico” (2006: 49), que se da cuando la enseñanza y el aprendizaje (o el engranaje entre la voluntad del docente por transmitir y el deseo del alumno por aprender) confluyen.

La enseñanza está “anclada” en un oficio —reafirma Dubet (2006)— y en el interior del oficio docente habita la obra. Desde esta perspectiva, quien enseña tendría como meta fundamental influir, provocar, suscitar transformaciones en otros: obrar. Es cierto que al tratarse de sujetos, quienes potencialmente van a ser transformados, se añade la creencia o la confianza de quien ocupa circunstancialmente el lugar de “obrador” / transformador, tanto hacia sí mismo como hacia los otros. Esta creencia “del todo lo puedo” asignada al rol docente y a la escuela moderna hoy no está asegurada. En la actualidad, hay que procurar que la enseñanza tenga lugar. Y dedicarse a esta procuración también forma

parte del cómo hacerlo. Debido a la complejidad que asume el oficio de enseñar, más que nunca el docente tiene que ir construyendo cotidianamente su trabajo, en situación y con otros. De allí que la cualidad de trabajo “artesanal” resulte fértil también para caracterizarla.

### Transmitir el oficio

Varias orientaciones pueden surgir de estas consideraciones generales, que nos permitirán pensar o inspirarnos a la hora de tomar decisiones que aseguren la transmisión del saber hacer, saber obrar y saber enseñar en la formación de los futuros docentes. Como hemos anticipado, la enseñanza de un oficio requiere formas de transmisión específicas. Ello es, crear situaciones para que quienes se están formando puedan apropiarse de aquello que se transmite; puedan “metabolizar”, en palabras de Meirieu (2010), la transmisión.

Para aprender un oficio o una artesanía, distintos autores (entre otros, Dubet, 2006, y Sennett, 2009) coinciden en señalar que es necesario dirigirse hacia el “proceso productivo” donde la actividad acontece, concentrándose en la tarea, en lo que se hace, y no sólo en su definición. Entonces, para aprender a enseñar, es necesario dirigirse hacia donde la enseñanza se produce y hacia quienes enseñan. Y desde allí, si lo que interesa es que quienes se están formando aprendan a obrar / enseñar, una alternativa podría ser *formarse con la obras de otros*. Así como los artistas se forman a partir del contacto y la familiarización con las “buenas” obras de arte, aquellas de los “grandes”, lo mismo podría considerarse para la formación en el oficio de enseñar. ¿Hay buenas obras de enseñanza, las podemos detectar? ¿Existen los “grandes” en este campo?

En términos generales, consideramos las *obras de enseñanza* como textos escritos en los que se narran experiencias pedagógicas protagonizadas por docentes. Puede haber coincidencia entre narrador y protagonista, o no; en esta última situación, es otro quien cuenta lo que en la experiencia aconteció. En ningún caso cobran relevancia ni la época ni los contextos de producción. Las obras valen per se, por lo que dicen, por lo que potencialmente podrían decir a sujetos / docentes en formación.

Mediante estos procedimientos narrativos, la experiencia se objetiva, transformándose en saber; un saber que tiene grandes posibilidades de ser aprendido / metabolizado por quienes se están formando, en tanto remite a lo que pasó y “les” pasó a los sujetos en determinadas circunstancias, en tanto está ligado a la experiencia, a lo que hacemos y a cómo somos. Un saber que, en su vitalidad, puede convocar y despertar el deseo de obrar. Un saber susceptible de inspirar a otros en el proceso de producción de la obra propia, del guión de la propia enseñanza o de su propia narración. Así, las narraciones de experiencias pedagógicas proporcionan un *saber hacer* que abre posibilidades no sólo de informar las prácticas, sino también de transformarlas.<sup>3</sup> Porque las reflexiones o las conceptualizaciones sobre temas pedagógicos que las mismas igualmente expresan, se insertan en cuestiones prácticas, en situaciones vividas por sujetos en determinadas circunstancias. Sin pretensión de explicar lo que aconteció, las narraciones brindan consejos, indicaciones prácticas, moralejas, lecciones... que, más que imponer cursos de acción, suscitan interrogantes, pensamientos, reflexiones y acciones diversas (Benjamin, 1999).

Ahora bien, producir una obra de enseñanza, un saber transferible o disponible para otros a partir de lo que en la práctica prosperó, resul-

3 En el sentido que le da Walter Benjamin (1999) a la narración, distinto de la información, que suele resultar “resbaladiza” para los sujetos.

ta una operación no menor, que puede efectivizarse a través de distintos formatos: desde relatos de experiencias pedagógicas hasta la producción de saber pedagógico formalizado. Dentro de esta “gran” vía, optamos en esta oportunidad por “seleccionar” y referirnos en particular a algunas de las “grandes” obras de enseñanza que, por sus características, podrían resultar fértiles en el proceso de formar a otros para aprender a obrar, para poder enseñar.

Las obras y también el obrar de los grandes maestros nos desafían, al poner en evidencia la presencia de un “ideal” (que sólo tendrá sentido si nos convoca para ir recorriendo el camino que está a nuestro alcance);<sup>4</sup> pero, a la vez, nos ofrecen nuevas alternativas y posibilidades que podremos tomar para inspirarnos en nuestro actuar. Es grande, en este sentido, quien muestra su hacer y se muestra; quien cuenta cómo lo ha hecho. Quien se ofrece como un ejemplo en su honradez, jovialidad y constancia (Nietzsche, 2001). Más que sermones o grandes hazañas, los relatos de los “grandes” remiten sencillamente a sus saberes y haceres. Nos cuentan cómo lo hicieron y qué les pasó durante ese proceso de producción / creación. Una especie de “pequeña pedagogía del paso a paso”. Hacen referencia a situaciones vividas, de las que cuentan y testimonian aventuras y desventuras por ellos protagonizadas con naturalidad, por el placer de contarlas, sin sentir la necesidad de tener que decir algo ingenioso. Se muestran como seres inacabados, en proceso de crecimiento, de formación, de adaptación. Siempre centrados en su oficio, alientan, apoyan, acompañan y permiten tomar conciencia entre quienes están aprendiendo o se están formando, de que es posible hacerlo.

Tal como en el caso del arte, las obras de los grandes maestros sirven si ayudan, si se conciben como una posibilidad, como una referencia que podrá suscitar cursos de acción diversos. Si nos deja mejor provistos. Si hacen nacer las preguntas que permitirán encontrar las respuestas. Si bien puede identificarse aquí el rasgo aleccionador de una obra maestra, no se trata de quedar atrapados en la propuesta de otro o en lo que otros hicieron. No se trata de imitar al “gran” maestro, para homenajearlo, ya que eso empobrece tanto al que lo hace como a la obra que pudo haber servido de inspiración. Sí, como decía el cineasta español Pedro Almodóvar (2004: 4), la copia o el plagio tienen sentido sólo si se utilizan para resolver un problema que se presenta en el proceso de la propia creación.

Por lo anterior, parece importante *disponer en los espacios de formación profesional docente de buenas obras de enseñanza*, que sirvan para inspirar, para crear. Las acciones formativas emprendidas a partir de “buenas” obras mueven, promueven el despegue, antes que quedar pegado a la forma o la obra de otro. En este sentido, no está formado quien encara mejor la forma o el formato de otros, sino quien utiliza el producto de su obrar como un nutriente que metabolizará para encarar su propia producción. Las citas siguientes son testimonios de artistas plásticos que aluden a los efectos de las obras de los grandes maestros (los que ellos reconocen como tales) en su propio obrar:<sup>5</sup>

“La identificación inicial con su obra, me llevó a buscar contrapuntos” (Paula Senderowicz, refiriéndose a su maestro Juan Doffo).

4 Al referirse a su propia experiencia con *Schopenhauer como educador*, Friedrich Nietzsche (2001) afirma que un ideal puede paralizar, pero también educar si es concebido y asumido para ir cumpliendo con lo que está a nuestro alcance. Más que la imposición de formas de ser, se trata de experimentar la importancia de recorrer un camino que nos elevará, siempre que podamos sortear los obstáculos que la realidad nos impone para apartarnos de él.

5 Diez artistas eligen a sus maestros. La pregunta fue la misma para todos: ¿cuál es el artista argentino de todas las épocas que más influyó en su trabajo y por qué? Véase Oybin (2009).

“Estoy agradecido de haber conocido su obra [...] *me dio la posibilidad de tener un referente*” (Milo Lockett, refiriéndose a quien considera su maestro, Jorge de la Vega).

“Aún hoy, sigo intentando hacer cuadros desequilibrados, descompuestos y eso tiene que ver con su obra. En ese momento sentí que de alguna manera *me había influido*” (Pablo Siquier, refiriéndose a quien considera su maestro, Jorge de la Vega).

“Es un vínculo muy intenso existente sólo para mí, porque *nuestras obras son muy distintas* y estamos separados por muchas décadas” (Juan Doffo, refiriéndose a quien considera su maestro, Víctor Grippo).

Pensando o apostando al potencial formador / transformador de tales relatos, el desafío consistiría en *detectar, elegir y hasta coleccionar narraciones* producidas por quienes consideran o consideraron que tienen algo para contar, legar, pasar o transmitir a otros. Relatos publicados. “Buenos” relatos de enseñanza, que podrán ser puestos a disposición de quienes se están formando.<sup>6</sup>

## Buenos relatos

### El maestro ignorante, por Jaques Rancière

Con un formato de cinco lecciones, en esta obra el autor narra la experiencia protagonizada por Joseph Jacotot, un experimentado docente que, ante una circunstancia muy particular, no supo qué hacer ni cómo hacerlo, pero se largó a la aventura. Debido a condiciones de vida que lo obligaron a dejar

su país, Jacotot tuvo que enseñarles literatura francesa a alumnos con quienes no compartía el idioma (él hablaba francés y ellos holandés). Por azar, una traducción bilingüe del *Telémaco* llegó a sus manos y, mediante ella, los estudiantes pudieron aprender, sin necesidad de un “maestro explicador”, que no es lo mismo que “sin un maestro”.

La exitosa experiencia lo llevó a reflexionar acerca del lugar del saber y la ignorancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, el maestro enseñó lo que él mismo ignoraba y con sorpresa notó que los estudiantes aprendieron lo que antes no sabían. Los estudiantes aprendieron, y lo hicieron mucho mejor de lo que al parecer lo hubieran hecho bajo sus clásicas explicaciones. Emancipar al alumno, “obligándolo” a usar su inteligencia, y no monopolizarla, fue lo que posibilitó el surgimiento de esta experiencia.

Lejos de caer en el retiro de la situación o en la ausencia del maestro, la obra deja una enseñanza:

En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará atontamiento a su coincidencia. [...] Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, el acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad (Lovaina, Reino de los Países Bajos, 1818; Rancière, 2003: 71).

### El profesor, por Frank McCourt

En esta obra literaria, Frank McCourt narra sus treinta años como docente en distintas escuelas secundarias públicas de la ciudad

6 La referencia de “buenas obras” es siempre subjetiva y de ninguna manera agota el amplio espectro de relatos pedagógicos existentes que podrían ser considerados de esta manera. La elección, en todos los casos, siempre corre por cuenta de quien la realiza y de este modo se valida por la experiencia personal producida por textos o relatos pedagógicos de circulación pública. La que se presenta a continuación es una selección arbitraria y acotada; por lo tanto, podría haber otras posibles.

de Nueva York. El relato da cuenta de los desafíos que este profesor tuvo que enfrentar a lo largo de su carrera y especialmente en los comienzos, cuando se posiciona como un profesor nuevo que está aprendiendo el oficio. McCourt alude a la decepción e impotencia que sintió muchas veces ante estudiantes que, usando sus habilidades escolares, permanentemente lo ponían en jaque: “no estoy preparado / listo / formado para esto”. Las frases suenan. Enseñar a adolescentes nunca parece haber sido una tarea fácil, quizá debido a que, como él mismo dice: “la tarea de los jóvenes es empujar a los viejos del planeta” (Mccourt, 2006: 95).

Sin embargo, McCourt pudo hacerlo. Porque enseñar era lo que él había elegido y lo que más le gustaba. Y de eso nos habla su relato. Clases y más clases narradas dan cuenta de decisiones y acciones poco convencionales, que hacen de esta obra mucho más que un simple anecdotario autobiográfico. La tenacidad, una virtud que, aunque desprestigiada, este profesor rescata, parece haberlo ayudado a lo largo de los años para poder enseñar. Frecuentemente en sus clases contaba historias. Contar historias es enseñar, concluye.

Hacia el final de la obra, cuando una maestra novata le pide un consejo, este profesor, ya experimentado, le dice:

Busca lo que amas y hazlo. A eso se reduce todo. Yo admito que no siempre me gustó enseñar. No me sentía en mi ambiente. En el aula uno está solo, un hombre o una mujer enfrentándose a cinco clases diarias, cinco clases de adolescentes. [...] Es difícil, pero tienes que lograr estar a gusto en el aula (Nueva York. Años sesenta; McCourt, 2006: 304).

### **Elogio de la transmisión, por Cécile Ladjali y George Steiner**

Movida por el deseo de transitar por otros caminos y con la convicción de que sus alum-

nos podían hacerlo, Cécile Ladjali, una joven profesora de literatura de los suburbios parisinos, cuenta que, inspirada en la obra de George Steiner, se animó a hacer algo distinto en sus clases. Mientras sus alumnos eran lanzados a la tarea de escribir poemas, Cécile también se animaba, y le pedía al filósofo, a quien leía y admiraba, que prologara el libro que se habían propuesto escribir. Alumnos y filósofo lo hicieron. Sesenta sonetos conformaron una obra en la que al inicio George Steiner elogia el saber y el placer que proporciona transmitirlo y descubrirlo.

Además de elogiar la transmisión, la obra conjunta de Steiner y Ladjali, donde se recupera la experiencia transitada por la maestra parisina, rinde tributo a la dificultad. Enseñar y aprender no es fácil. Sin embargo, lo que cuesta, lo que no es fácil, la dificultad, constituiría, antes que un obstáculo, un desafío, un instrumento o una posibilidad para seducir las almas y las conciencias. En asuntos pedagógicos no es sin dificultad, pareciera recordarnos Ladjali. A ella misma no le fue fácil el proceso de producir con sus alumnos, como tampoco sortear las críticas que recibía de algunos de sus colegas. De los momentos menos gratos también da cuenta el relato de esta experiencia, que incluye, además, cierta crítica al campo académico francés y su indiferencia respecto del mundo escolar.

Una profesora convencida de que los estudiantes de los barrios “bajos” (de los suburbios) podrían con la “alta” cultura, nos ofrece esta enseñanza:

El profesor ha de sacar al alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nuncasin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma, porque quizá toda formación no sea más que una deformación (París. 2000; Ladjali y Steiner, 2005: 37).

### **Pedagogía escolar, por Georg Simmel**

Diez lecciones de enseñanza nos ofrece Georg Simmel en esta obra, que se propone intervenir en los asuntos de la educación y en las prácticas de los jóvenes pedagogos a los que estaba formando. Estas lecciones de pedagogía, dadas por este filósofo en la Universidad de Estrasburgo en un escenario de muerte (el de la Primera Guerra Mundial), recuperan el carácter vital e inquieto, nunca cerrado, de esta teoría a medio tono entre el arte y la ciencia, tal como él la define.

Las lecciones pedagógicas nos enseñan que la escuela tendría que lograr la educación plena e integral del ser humano, antes que su rendimiento. La atomización y la parcialización de los saberes, así como la desarticulación de las clases, parecen jugar en contra de este fin último. La recomendación de que el docente tiene que dedicar más hacia lo que a él más le gusta sorprende, tanto como la referida a la renuncia de la incondicionalidad de su autoridad. Para Simmel (2008: 200), alumno y docente comparten un fin que a ambos los trasciende: el conocimiento. La conveniencia de mencionar a los alumnos por su nombre, junto con la convicción de que la rutina arruina, forman parte de sus lecciones, que también comprenden consideraciones acerca de los contenidos básicos a ser enseñados. Como sujetos activos y particulares, los alumnos se vuelven protagonistas de su formación; una formación que no es sin maestro, pero que tiene por destino culminar en una "autoformación".

El educador debe llegar a hacerse a sí mismo prescindible (Estrasburgo, 1915/1916; Simmel, 2008).

### **La escuela de Yásnaia Poliana, por León Tolstoi**

Fue Yásnaia Poliana una escuela que el propio León Tolstoi fundó en su lugar de origen, con la finalidad de poder educar a los niños

del pueblo de una manera diferente a lo que lo hacían las instituciones de la época. La obra, escrita por el propio escritor ruso, da cuenta de la organización escolar, de lo que allí acontecía, de lo que hacían y también de lo que no tenían que hacer sus maestros, a fin de preservar el espíritu alegre de la escuela. De los contenidos enseñados y su forma de enseñarlos (que incluyen, además, la planificación semanal en un diario de estudios del maestro), de la relación con las familias y de la disciplina escolar también nos cuenta.

En el relato de esta experiencia, emerge una escuela de corte humanista, donde se valora la vitalidad, el protagonismo de los niños estudiantes y su deseo de aprender. Una escuela que conjuga lo individual con lo social, la libertad con la autoridad y la intervención certera del maestro. Una escuela que no pretende ser modelo útil para imitar, sino que se retrata tal cual es. Una escuela donde se permite que los niños "batallen" en el aula antes de ponerse en tarea, que enseña distintas asignaturas, en distintos horarios, bajo el convencimiento de que así serán mejor aprovechados. Una escuela donde al atardecer se leen desde textos bíblicos hasta obras clásicas de literatura, con métodos que los niños van encontrando por sí mismos. Donde el conocimiento del arte se considera un derecho de todos los niños, más allá de su origen social. Una escuela en la que no es obligatorio permanecer, pero en la que todos permanecen.

El maestro tiene por única misión el proponer a la elección del alumno todos los medios conocidos y desconocidos que puedan facilitarle el estudio (Yásnaia Poliana, Rusia, 1858: Tolstoi, 2003).

### **El obrar de los maestros, obras narradas y formación**

Hemos comenzado este trabajo otorgándole centralidad a la tarea de los docentes

para la mejora de los sistemas educativos y la posibilidad de revertir destinos asignados a los sujetos. Y este reconocimiento condujo al tema de la formación. Una formación que, tal como acontece, parece no lograr su cometido: el de formar maestros y profesores que puedan enseñar. Enseñar en instituciones educativas que, como otras instituciones sociales de esta etapa de la modernidad, se hallan debilitadas en su institucionalidad, donde se ponen de manifiesto los cambios acontecidos en la relación entre las generaciones, prosperan las individualidades y los derechos de todos, donde el saber ya no es más monopolio exclusivo. Es enseñar en escenarios educativos que se muestran del todo diferentes de lo que eran hasta hace unas décadas atrás, generando en los sujetos altas dosis de incertidumbre y desconcierto.

Concebir la enseñanza como un oficio permitió recuperar su carácter productivo y creativo (como obrar, producir una obra) y aportó indicios para abordar la formación. Desde esta concepción, para poder obrar en instituciones sociales complejas e inciertas, para poder enseñar en las escuelas hoy, no es suficiente con el saber declarativo, por un lado, y la acción, por el otro. Se requiere, más bien, de un saber distinto, que denominamos *saber hacer* (saber obrar / saber enseñar) que, en su especificidad, reclama formas de transmisión también específicas. Dicho de otro modo, para poder enseñar, hoy pareciera no ser suficiente saber “para” hacer, sino que es necesario saber hacer. Ante una realidad que constantemente desafía y sorprende, ya no resulta “aplicar” lo que se aprendió o se preparó; se trata, más bien, de producir, de crear y de re-crear a partir de lo hecho. Maestros y profesores tendrían que estar formados / preparados / para poder hacer / crear / obrar / enseñar en situaciones donde no van a saber qué hacer.

Las narraciones de experiencias pedagógicas —y como una de sus manifestaciones:

las “buenas” obras de enseñanza—, puestas a disposición en los espacios destinados a la formación de los docentes, aparecen como una de las vías alternativas posibles para transmitir el saber hacer, en el sentido productivo y creativo que le hemos otorgado. No es la única manera. Tal como hemos sostenido en otros trabajos (Alliaud y Antello, 2009; Alliaud, 2010), tanto las maneras de formar para un oficio que contempla la totalidad del proceso de trabajo y los saberes puestos en juego en ese proceso de producción aportadas por Dubet, como las de formar en una artesanía que asegura la unión entre el pensamiento y la acción, en el sentido que les otorga Richard Sennett, dan interesantes pistas que resultan fértiles para inspirar el proceso formativo de los docentes.

Dos aclaraciones finales. La primera, destinada a precisar que al hablar de “vías alternativas” de la formación no nos estamos refiriendo a la creación de nuevos espacios, tramos o trayectos que sumen a lo ya existente y se plasmen en propuestas curriculares de formación docente. Estamos refiriéndonos, más bien, a una concepción distinta de formación que no desautoriza lo existente, sino que autoriza la revisión tanto en el tratamiento de los saberes formalizados como en los ámbitos de actuación. La segunda aclaración alerta acerca del trabajo con narraciones de experiencias pedagógicas en las instancias de formación. En este caso y de acuerdo con los fines expuestos, no se trata de hacer de los relatos o de las obras de enseñanza artefactos aplicables, replicables, juzgables, predecibles, explicables. La propuesta puede visualizarse como una apuesta que abre posibilidades para probar, experimentar, ensayar, interrogarse, pensar, producir, crear. Al fin al cabo, y una vez más, de eso se trata enseñar.

## Referencias biblio y cibergráficas

Alliaud, A., 2010, “Experiencia, saber y formación”, *Revista de Educación*, Facultad de Humanidades,

Universidad Nacional de Mar del Plata, año 1, núm. 1, [en línea], disponible en: [http://publicacionesfh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/11/55](http://publicacionesfh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11/55)

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

Almodóvar, Pedro, 2004, "No tomes prestado: irobá!", *El Radar*, 29 de agosto, *Página 12*, [en línea], disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-1626-2004-08-29.html>

Benjamin, W., 1999, "El narrador", en: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus.

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

\_, 2011, "Desigualdades, justicia social, contrato social", conferencia dada en la Feria del Libro de la Ciudad de Buenos Aires, 26 de abril.

Dussel, I., 2006, "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente", en: Tenti Fanfani, comp., *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 143-173.

Esteve, José M., 2001, "El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea", *Revista Fuentes*, Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, núm. 3, [en línea], disponible en: [http://huespedes.cica.es/aliens/revfuentes/num3/FIRMA%20INVITADA/www%20JM\\_Esteve\\_Firma%20invitada.htm](http://huespedes.cica.es/aliens/revfuentes/num3/FIRMA%20INVITADA/www%20JM_Esteve_Firma%20invitada.htm), consulta: 16 de abril de 2011.

Hargreaves, A., 2003, *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Octaedro.

Jackson, Ph., 1998, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.

Ladjali, C. y G. Steiner, 2005, *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela.

Marcelo, Carlos, 2001, "Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento", *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, núm. 2, pp. 531-593, [en línea], disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCE-D0101220531A.PDF>

McCourt, F., 2006, *El profesor*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.

Meirieu, P., 2006, *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Graó.

\_, 2010, "Autorité y transmission: quels enjeux", *Philippe Meirieu*, [en línea], disponible en: [http://www.meirieu.com/ARTICLES/autorite\\_transmission\\_mildt.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/autorite_transmission_mildt.pdf), consulta: 16 de abril de 2011.

Ministerio de Educación, 2011, "Secundaria: los alumnos dicen que el principal problema son los docentes", *Clarín.com*, [en línea], 29 de abril de 2011, disponible en: [http://www.clarin.com/sociedad/Secundaria-alumnos-principal-problema-docentes\\_0\\_468553261.html](http://www.clarin.com/sociedad/Secundaria-alumnos-principal-problema-docentes_0_468553261.html), consulta: 29 de abril de 2011.

Nietzsche, F., 2001, *Schopenhauer como educador*, Madrid, Biblioteca Nueva.

Oybin, Marina, 2009, "Diez artistas eligen a sus maestros", *Revista Ñ*, 11 de abril de 2009, [en línea], disponible en: [http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2009/04/11/\\_-01894591.htm](http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2009/04/11/_-01894591.htm), consulta: 16 de abril de 2011.

Rancière, J., 2003, *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.

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

Simmel, G., 2008, *Pedagogía escolar*, Barcelona, Gedisa.

Terhart, E., 1987, "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma la forma-

ción del profesorado?", *Revista de Educación*, Madrid, MEC, núm. 284, pp. 133-158.

Tolstoi, L., 2003. *La escuela de Yásnaia Poliana*, Barcelona, El Barquero.

Zeicher, K. y R. Tabachnick, 1981, "Are the effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience?", *Journal Teacher Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 7-11.

---

## Referencia

Alliaud, Andrea, "Los maestros y sus obras", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 81-92.

Original recibido: abril de 2011

Aceptado: agosto de 2011

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---