

Resumen

Al reconocer la importancia de asegurar la transmisión del saber hacerlo en los espacios formales destinados a la formación profesional de los docentes, para que efectivamente maestros y profesores aprendan a enseñar, este trabajo ofrece caminos alternativos que no suelen recorrerse habitualmente. Mirar la enseñanza, asegurar el pasaje de los secretos del oficio, disponer de buenas obras de enseñanza, recopilar, coleccionar y tener a mano relatos de experiencias pedagógicas y también generar las condiciones para que éstas se produzcan, son algunos de ellos. Hacia el final, se presenta una serie de consideraciones acerca de la fisonomía general que tendría que asumir el proceso formativo si lo que se pretende es enseñar a enseñar. La centralidad en el oficio, la inscripción de la formación en un proyecto social y educativo más amplio, una peculiar manera de entender la formación práctica y el establecimiento de relaciones de igualdad y colaboración en los escenarios de formación

Summary

Recognising the importance of transmission of *knowing how*, in formal spaces destined to teachers professional formation, for teachers and professors learn how to teach effectively, this work offers alternative ways that are rarely transited. Taking a look to teaching, ensuring the passage of the occupation secrets, disposing of good teaching work, compiling, collecting and handing out tales of pedagogical experiences as well as generating conditions for these to be produced, are some of them. Lastly, some considerations among the general physiognomy the formative process to teach should assume are presented. Centrality of the occupation, the inscription of formation in a wider social and educative project, a peculiar way of understanding practical formation and establishing equal relationships and collaboration in teaching training sceneries, are some of the keys to going forward in the alluded way.

docente, son algunas de las claves para avanzar en el sentido aludido.

Palabras clave: formación docente - experiencia - saber - saber hacerlo - enseñanza.

Keys words: teaching training - experience - knowledge - know how - teaching.

Fecha de recepción: 06/08/09
Fecha de aceptación: 14/10/09

Saber, saber decirlo y saber hacerlo

En la escuela aprendimos que con «saber» no alcanzaba, había que saber decirlo. No saber decirlo implicaba no saberlo. En esta fórmula, al contenido del aprendizaje (el qué) se le añade la forma (el cómo). Muchas veces esas formas de expresar (de decirlo o escribirlo) resultaban tan o más valoradas que el contenido en sí mismo. De eso saben los alumnos, eso también se aprende en la escuela.

En los profesorados, maestros y profesores aprendieron que para enseñar no alcanzaba con saber el contenido a ser enseñado; era necesario, además, conocer las formas apropiadas para su transmisión y las metodologías específicas para hacer que las disciplinas puedan adecuarse a destinatarios diferentes. Más tarde supimos que con el *qué* y el *cómo* no era suficiente, que era necesario saber también *para qué* y *por qué* enseñábamos lo que enseñábamos. Los fundamentos, las finalidades, el sentido o los sentidos, se incluyeron en el menú formativo. Las complejidades de época, los cambios sociales y culturales acontecidos en las últimas décadas y acentuados en los últimos años, añadieron la importancia de saber acerca del contexto y de los sujetos a los cuales se enseña. Hoy en día se valora y hasta se sobrevalora la importancia asignada al conocimiento sobre el mundo contemporáneo con sus generalidades y particularidades, las características no sólo evolutivas/ psicológicas sino también antropológicas, culturales, sociológicas de los

alumnos.² Los mismos docentes valoran estos saberes en su trabajo. Tal como se ha concluido en una investigación reciente, «Se trata de un saber que no hace referencia a un conocimiento particular sino a la obligación de ‘estar al tanto’: actualizado, atento, listo para lidiar con lo inesperado. Como si para poder enseñar mejor se debiera ser, además, un poco psicólogo, un poco sociólogo».³

Mientras los espacios destinados a la formación profesional de los docentes se fueron poblando de saberes formalizados cada vez más sofisticados (más allá de su calidad y pertinencia), seguían siendo las prácticas, la residencia o la misma inserción laboral, los ámbitos «naturales» para aprender el oficio; es decir, los aspectos directamente vinculados con el *saber hacer*. Muchos se decepcionaron y continúan decepcionándose al comprobar que lo aprendido «formalmente» en las instancias de preparación no se plasmaba en prácticas de enseñanza acordes por parte de los docentes así «formados». Se hicieron, en esta línea (generalmente desde los mismos profesorados), numerosas investigaciones que siempre demostraron más o menos lo mismo: lo que se hace dista de lo que se aprendió. Indagaciones de diverso tipo vienen a redoblar la apuesta al señalar que, por un lado, los docentes reconocen dificultades y hasta imposibilidades a la hora de enseñar y, por otro, que los alumnos no aprenden lo que tendrían que aprender. Por su parte, los docentes se muestran comprometidos y hasta ocupados, preocupados o superados por una tarea que reconocen asumir con responsabili-

dad, pero que no (les) sale. Algunos se sienten atacados por padres que cuestionan, alumnos desinteresados, tecnología que distrae... Otros, van al ataque. Así y todo, no sale.

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

Pero podemos seguir preguntando: ¿Por qué los docentes que han pasado por instancias de formación profesional no han aprendido a hacerlo? Y no tan rápidamente responder que no han aprendido a hacerlo porque nadie se ha ocupado de transmitir ese saber específico: saber

hacer, saber obrar, saber enseñar que, sabemos hoy, se aprende mediante formas de transmisión también específicas, que no es práctica sin más.

Aprender a hacerlo

En su último libro, «El artesano», Richard Sennett (2009) plantea que, en el proceso de producir cosas concretas, «la gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce» (Ibíd.: 19). La gente puede aprender la artesanía, entendida por el autor como «la habilidad de hacer las cosas bien». La artesanía, así concebida, abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. «Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico, al artista... y mejora cuando se la practica como un oficio cualificado. Los artesanos se dedican a hacer bien su trabajo por el simple hecho de hacerlo bien» (Ibíd.: 32). Y esa dedicación o compromiso es, para el autor, *con lo que se hace* y no necesariamente instrumental. De este modo, cuando la artesanía se desarrolla en alto grado supera la actividad mecánica, permite *sentir* más plenamente lo que se está haciendo y *pensar* en ello con mayor profundidad:

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

En las fases superiores de la habilidad, hay una constante interrelación entre el conocimiento tácito y el reflexivo, el primero de los cuales sirve como ancla mientras que el otro cumple una función crítica y correctiva (Ibíd.:69).

Es interesante reparar en estas ideas de Sennett para avanzar en nuestras preocupaciones sobre quienes enseñan y su artesanía. La gente puede aprender a hacer las cosas bien, nos enseña el autor. Y hacer las cosas bien es mucho más que aplicar una técnica o un conocimiento especializado. Es mucho más que solucionar problemas. Es descubrir nuevos territorios. Es poder revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones. Es comprometerse con lo que se hace; es conjugar el pensamiento y la acción. Para aprender a hacerlo bien o para aprender una artesanía resulta necesario dirigir la mirada hacia el «proceso productivo». Para aprender a enseñar, podríamos decir, es necesario mirar la enseñanza, concentrándose en la tarea, en lo que se hace, y no sólo en su definición. Varias derivaciones surgen a partir de esta orientación general. Vamos a compartir algunas de ellas, a fin de identificar caminos alternativos que puedan conducirnos en el tránsito de la formación de enseñantes.

En primer lugar, podríamos decir que para aprender a enseñar es necesario *dirigirse a quienes enseñan*. Y si lo que nos interesa es que se aprenda a hacer las cosas bien (¿a enseñar bien?), tendríamos que identificar y analizar lo que fun-

ciona bien; preguntarle a los que trabajan por su propio trabajo, tratando de reparar no sólo en los procedimientos sino los «secretos», los misterios o «gajes» de su oficio. ¿Qué queremos decir?

Quien enseña, desde la perspectiva que adoptamos en este trabajo, tendría que poder producir transformaciones o modificaciones sobre las personas. Para Francis Dubet (2006), la enseñanza es uno de los oficios (no el único) destinado a producir modificaciones o transformaciones en otros. De allí que cuando se trata de formar, educar o transformar a las personas y cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido, el secreto, el truco o la magia propia de la cualidad transformadora asignada a todo oficio, se potencia o magnifica. Es la transformación en subjetividad de principios y valores «abstractos» lo que otorga sentido a las prácticas educativas (por rutinarias y repetitivas que a veces parezcan) y, a la vez, genera un compromiso genuino con la actividad que se realiza. «Esta dimensión del trabajo sobre los demás es considerada la más rica, a veces la más noble pero también la más secreta y la menos reconocida (Ibíd.: 93).

En el mismo sentido, en sus cartas dirigidas a los jóvenes profesores, Philippe Merieu (2006) afirma:

Lo que ocurre en ese momento es «extraordinario», contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas (...) Los alumnos aprenden, comprenden, progresan (...) Nos damos cuenta de que hemos logrado lo

que ni siquiera las preparaciones más sofisticadas podían hacer esperar. Nos entusiasmos... Entonces el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender (....) este fenómeno está prácticamente ausente de los escritos sobre la enseñanza y sobre la escuela. Lo vemos y reconocemos, en cambio, en algunas escenas cinematográficas o quizás lo hemos vivido en nuestra propia escolaridad con algún profesor en particular (Ibíd.: 16 a 19).

Meirieu apuesta a que «el milagro» se produzca, e invita a mirar de cerca esa «dimensión oculta» del oficio de enseñar. Esos «secretos de fabricación» son ese «algo» (en palabras del autor) que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de «vibración particular» de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Va tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parece ser productos de una rara fórmula (de métodos, técnicas, modos de actuar) que en principio permite distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía va sedimentando a medida que se enseña y tenderá a prevalecer a menos que surja un problema: algún imprevisto, algún cambio que cree o provoque la necesidad de hacer otra cosa.

Asegurar la transmisión de los secretos de oficio, de los trucos, de las fórmulas mágicas que logran que la transformación acontezca, desde quienes lo ha-

cen y saben hacerlo hacia aquellos que están atravesando un proceso de formación, podría considerarse como uno de los caminos por los que tendríamos que transitar en el proceso de formación profesional de los docentes a fin de asegurar el aprendizaje del saber hacerlo.

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

Tal como lo desarrollamos en otro trabajo,⁴ el que lo sabe hacer suele presentarse ante quienes lo están aprendiendo como un modelo ideal y, en tanto tal, inalcanzable o imposible de aproximar. Pensemos en el maestro modelo, la escuela modelo o la clase ejemplar. Quedar atrapado en la forma que los modelos así concebidos establecen, más que ayudar, paraliza y acentúa la imposibilidad del que se está formando o intenta aprender a hacerlo. Por el contrario, el modelo sirve o ayuda a enseñar si se presenta y concibe como una posibilidad, como una referencia que inspira la creación de la obra propia, si nos deja mejor provistos para hacerlo, si despierta el deseo de hacerlo (de enseñar), si contribuye a so-

lucionar un problema que se presenta en el emprendimiento de lo que se está haciendo. En estos casos, lo que se toma «prestado» podrá reordenarse, manipularse, re-crearse en función de las decisiones que tome el autor o creador de su propia obra, de su propia clase. En uno de sus cuentos, titulado, precisamente, *El placer de pintar*, Orhan Pamuk así lo expresa: «Dibujaba recordando aquellas imágenes pero los dibujos eran míos». «Enseñaba recordando aquellas clases... pero la clase era mía», ¿podría reconocerse en esta evocación a un docente?

Por lo anterior, parece importante *disponer* en los espacios de formación profesional docente *de buenas obras de enseñanza* de las que se pueda copiar, imitar, robar, que sirvan para inspirar, para crear. Ernesto Jodos, un músico de jazz contemporáneo, al referirse a su propia experiencia de formación decía que entender o aprender cómo lo hicieron los otros, los clásicos, nos hace más libres para emprender nuestra propia ejecución. Distintos artistas plásticos locales⁵ así se referían a quienes consideran, desde el presente, los maestros más influyentes en su trabajo: «Me ha sacudido a la hora de pintar»; «siempre me conmovió su concepto de obra»; «despertó en mí el deseo de pintar»; «fue una revelación, un descubrimiento»; «me voló la cabeza». Las acciones formativas emprendidas a partir de «buenas» obras mueven; promueven el despegue antes que quedar pegado a la forma o la obra de otro. En este sentido, no está formado quien encara mejor la forma o el formato de otros, sino quien utiliza los modelos como una posi-

bilidad, como un ejemplo que le permita armar o al menos encarar su propia producción: «Pienso en él como ejemplo de lo que es ser un artista hoy».

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

En tercer lugar, aunque no desvinculado de las alternativas anteriores, habría que *reparar en procedimientos que recuperen el saber hacer docente*, aquel que los docentes producen en sus prácticas de enseñanza, relegado por mucho tiempo al status de técnica o experiencia y considerado imposible de ser transmitido. Tal como lo sostiene Flavia Terigi (2007), los docentes transmiten un saber que no producen y en ese proceso de transmisión producen un saber que no suele ser reconocido como tal. Ese saber producido, mientras se hace, en si-

tuación, fue desvalorizado frente «al saber». Sin embargo, lo que se hace y se produce al enseñar es algo más que un procedimiento irreflexivo. Y el saber es algo más que el saber formalizado. Hoy sabemos que es posible y necesario sistematizar la experiencia y transformarla en saber; transformar el «arte» de enseñar en «metodología» de enseñanza. Mediante este procedimiento de objetivación, la experiencia, la técnica o el arte se transforman en un saber que puede ser enseñado y aprendido.

Transformar aquello que en la práctica resultó en un saber transferible o disponible para otros resulta una operación no menor que puede efectivizarse a través de distintos formatos: desde relatos de experiencias pedagógicas hasta la producción de saber pedagógico formalizado. Dentro de esta «gran vía», optamos por trabajar con relatos ligados a la singularidad y a las situaciones vividas, apostando a su potencial para provocar experiencias formativas entre los docentes en formación. Precisamente y como veremos enseguida, en tanto remiten a lo que pasó y les pasó a los sujetos en determinadas circunstancias, proporcionan un *saber hacer* que abre posibilidades no sólo de informar las prácticas sino de transformarlas. Un saber que en tanto está ligado a la experiencia, a lo que hacemos y a cómo somos, convoca y es susceptible de inspirar a otros en el proceso de producción de la obra propia, del guión de la propia enseñanza o de su narración.

Pensando o apostando al potencial formador/ transformador de los relatos de experiencias pedagógicas, el desafío con-

sistiría 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 que ya cuentan con cierto grado de difusión o publicidad pero también relatos a realizarse...

Experiencia, narración e investigación

En búsqueda de experiencias legadas, y en el marco de un trabajo de investigación ocupado en indagar el «saber de la experiencia»,⁶ decidimos revisar la producción pedagógica tratando de identificar relatos de quienes dejaron testimonio de su hacer, de aquellos que consideraron tenían algo para decir, contar o transmitir acerca de lo que protagonizaron en sus prácticas docentes cotidianas. Dentro de una vasta producción, tratamos de identificar narraciones «convocantes», potenciales candidatas para la producción de otros, en tanto su contenido estuviera ligado al hacer de personas reales y no al deber ser de modelos o «ideales». Relatos en los que la descripción acerca del «cómo lo han hecho» aquellos a los que les resultó, aparezca como tal sobre las declaraciones, principios y deliberaciones. La búsqueda emprendida nos enfrentó con textos en los que se expresan reflexiones y saberes formalizados, pero a los que se llega partiendo de descripciones en las que priman (digámoslo una vez más) haceres y situaciones. La «teoría» pedagógica no aparece en ellos en forma de ensayo o re-

flexión filosófica sino que se desprende de «cuestiones prácticas», de una experiencia vivida y transitada.

Ya lanzados en el trabajo con los relatos de experiencias pedagógicas, prescindimos tanto de «contextualizar» el discurso como de develar las intenciones del autor que los produjo. Llevamos a cabo lo que Jaques Rancière denomina una *operación deslocalizante* que consiste en tratar los textos como producciones iguales, más allá de la época, el contexto y la autoría. Pusimos en pie de igualdad relatos diversos, muchos, varios y variados, producidos en distintos momentos por maestros, por pedagogos, por maestros pedagogos. Relatos que referían la propia experiencia o que recuperaban experiencias de otros. En este sentido, nos interesó el relato en tanto producción discursiva que pone de manifiesto una posibilidad plasmada en el texto. No nos preocupamos por ir más allá de las acciones y los mundos que cada relato mostraba, contaba. Trabajamos con relatos de experiencias «libres» y liberados de autores y épocas. Trabajamos con textos que, a su vez, pudieran ser leídos, interpretados y re-inscriptos en diferentes situaciones y contextos⁷ por otros.

A partir de la indagación realizada, estamos en condiciones de avanzar en la precisión de algunos *criterios* que podrían ser de utilidad a la hora de elegir o detectar relatos de experiencias pedagógicas y también de crear las condiciones para que los docentes los produzcan. Tales criterios, surgidos del trabajo con los textos, alertan sobre las cualidades de las narraciones producidas o a producirse en

el presente. Asimismo, facilitan el abordaje de las narraciones pedagógicas en los espacios de formación profesional docente.

Considerando los avances logrados, podemos afirmar que interesan, nos interesan:

- Relatos significados, marcados, que *pretendan transmitirse*, compartirse, publicarse, conservarse, continuarse en otros.

- Relatos que den cuenta de cómo se hizo, *cómo lo hizo* quien vivió la experiencia, del proceso y los resultados, así como de lo *que le pasó* (al protagonista) a lo largo de ella.

- Relatos que contengan *reflexiones* producidas a partir del curso de los hechos y de las acciones. Es aquí donde suelen expresarse cambios de pareceres, de creencias y se exponen nuevas maneras de pensar, de percibir y de actuar en función de lo experimentado.

- Relatos que brinden *consejos*, que expresen moralejas, aleccionamientos o indicaciones que puedan servir para orientar acciones y decisiones de otros.

No interesa, sin embargo, cada uno de los componentes en sí mismo sino su integración en relatos que los contemplen. No sólo acciones, ni sólo sensaciones. Pero tampoco puras reflexiones o teorizaciones, sin ser las que surjan de vivencias y acontecimientos concretos que hayan tenido una significación o sentido particular para el narrador. Sí orientaciones prácticas. Para Walter Benjamin (1999) es éste un rasgo característico de

las verdaderas narraciones. Dar consejos, introducir aleccionamientos, alguna forma de moraleja o indicación, en forma de proverbio o regla de vida, resultan aspectos vitales que permiten más que la obtención de respuestas la continuación de la historia en curso.

De este modo, sostenemos que es posible y hasta deseable «controlar» la selección de las narraciones, así como crear las condiciones o dispositivos que permitan la producción de los textos pedagógicos por parte de los docentes. De ningún modo es posible ni deseable, desde estas perspectivas, intentar controlar las formas de apropiación de los relatos ni los efectos que puedan causar en otros. No es posible ni deseable hacer de los relatos cosas útiles, aplicables, replicables. No es posible ni deseable intervenir, guiar o pautar el proceso mediante el cual acontece el encuentro entre saberes, haceres y docentes. Las narraciones no se explican ni se aplican. Y así como las experiencias se producen o no, el encuentro o desencuentro, también. Por el contrario, si intentamos manipular los relatos traduciéndolos, explicándolos, pensando en su mayor utilidad, no haremos más que ocultarlos y despojarlos de lo que potencialmente podrían brindar («encuentros», «citas» entre saberes, haceres y docentes). ¿Qué de esto puede servirnos?, ¿cómo utilizar este relato? es lo que no hay que preguntar. Antes que eso interroguemos un relato y veamos y juzguemos si (a nuestro criterio) puede llegar a convocar otros, si puede llegar a repercutir en otros, tomando como referencia lo que con él «nos» pasa o «nos» pasó. Lleguemos hasta ahí...

Con lo dicho hasta aquí podemos resaltar, tal como ocurre en las narraciones de experiencias pedagógicas, lo que desde estas perspectivas *no habría que hacer* en el trabajo con los relatos:

- Provocar experiencias que nos den materia prima para el relato
- Transformar las narraciones en listados de acciones o prescripciones
- Explicarlas, tratando de develar la intención del autor
- Contextualizarlas, justificando el contenido en la corriente pedagógica de turno y/o en las características del momento socio-político, a menos que resulte necesario
- Controlar el sentido adjudicado. El sentido de un relato no se puede trabajar, explicar ni controlar. Por el contrario, manipulaciones tales suelen jugarle en contra. No se puede y, por lo tanto, no vale la pena intentarlo, controlar lo que se ofrece ni encuadrarlo.

Respecto a la autoría podemos decir que no hace falta haber vivido mucho para ser un narrador de experiencias, para tener algo que decir o contar a otros. Tampoco ser un maestro o profesor «exitoso». Es importante evitar las categorizaciones y clasificaciones que frecuentemente impone el saber formalizado donde hay quienes saben y no saben, exitosos y fracasados, noveles y experimentados. Basta tener algo para contar, algo dotado de sentido, ligado con la vida de un sujeto, con lo cotidiano, con lo común, en torno a lo cual algo pasó o «le» pasó a ese sujeto. Tradicionalmente ese fue el

contenido de la experiencia que cada generación le transmitía a la siguiente:

Cada acontecimiento en tanto que común e insignificante, se volvía así la partícula de impureza en torno a la cual la experiencia condensaba, como una perla, su propia autoridad. Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir en la palabra y el relato (Agamben, 2004: 9).

Al asociar experiencia con sentido, todos podrían tener algo para contar o muchos podrían convertirse en potenciales narradores, siempre que narren, es decir, cuenten o transiten el camino por el cual la experiencia vivida se transforma en un saber disponible para otros.

A esta altura de nuestra producción y retomando la preocupación inicial: los maestros no pueden enseñar (o perciben que no pueden hacerlo) porque nadie se ha ocupado de enseñarles cómo hacerlo, contamos con vías alternativas que presentan diferencias respecto de las formas asumidas por los recorridos de formación habituales. El aportar conocimientos o información (solamente) a los que se supone no la tienen, desde ámbitos y fuentes «ajenas» a las experiencias (a los sujetos y a las situaciones) parece ser el elemento común que unifica las formas frecuentes y que explica, quizás, su escaso poder de «impacto», llegada, transferencia, hacia docentes formados, titulados y capacitados, aunque inmovilizados, insatisfechos e imposibilitados.

La formación entendida como información suele resultar resbaladiza. Por el contrario, la formación entendida como narración, como relato de experiencias marcadas con la huella del que narra y experimenta, podría resultar más convocante, más marcadora, atractiva o impactante. Para Larrosa (1998) es importante la forma en que se construye y presenta el saber humano si quiere tener efectos en la subjetividad. Parecen facilitarlos los textos o las narraciones que sin buscar la universalidad en sus enunciados y siendo fragmentarias voluntariamente, sin pretensión de verdad, pretenden vehicular un sentido para lo que «nos» pasa. Las narraciones de experiencias pueden ser interpretadas (a diferencia del conocimiento sistemático que sólo puede ser asimilado) desde la situación particular de cada uno. Ese *saber de la experiencia*, sostiene Larrosa, tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra transformación.

Avanzando con el autor, el saber de la experiencia «es el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es» (Ibíd.: 27). Ese saber tiene algunas características particulares:

- Es finito, ligado a la maduración de un individuo;
- es un saber particular, subjetivo, relativo, personal;
- no está fuera de nosotros, sólo tiene sentido en el modo como configura una vida, un carácter, una sensibilidad;
- enseña a vivir humanamente.

El saber de la experiencia, podríamos concluir, forma, transforma, enseña en tanto no clausura o encorseta en formas ni formatos sino que abre posibilidades. La narración misma es una posibilidad que proviene de sujetos y situaciones y que propicia la transformación de los sujetos y, por lo tanto, de sus producciones/creaciones. Es un saber que rompe con la lógica de decir o prescribir en quienes deben convertirse quienes se están formando, lógica frecuente, implícita y potente en los ámbitos de formación profesional.

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

Al reconocer la importancia de asegurar el aprendizaje del saber hacerlo en los espacios formales destinados a la formación profesional de los docentes, hemos transitado a lo largo de este trabajo por caminos que no suelen recorrerse habitualmente. Mirar la enseñanza, asegurar la transmisión de los secretos del oficio, disponer de buenas obras de enseñanza, recopilar, coleccionar y tener a mano relatos de experiencias pedagógicas, también generar las condiciones para que estas producciones acontezcan, son algunos de ellos.

Para finalizar, presentaremos ciertas consideraciones acerca de la fisonomía general que tendría que asumir el proceso formativo, si lo que se pretende es que quienes lo transitan aprendan a enseñar y puedan enseñar. Nos inspiramos para esta producción propia en las obras ya

aludidas de Francis Dubet y de Richard Sennett. En la primera de ellas, hemos reparado en los aportes que el autor brinda al analizar la formación profesional de los adultos como un caso en el que el programa institucional (entendido como un proceso de formación/ liberación) funciona. En la segunda, hemos tomado prestadas las consideraciones referidas al aprendizaje de una artesanía o, recordemos, la habilidad de hacer las cosas bien. De ambas obras tomaremos algunas enseñanzas que nos orienten en nuestra preocupación: la formación de enseñantes. El procedimiento aludido se vincula, nuevamente, con el arte. No hace mucho, en un reportaje periodístico, un cineasta francés se refería en estos términos al proceso de producción/creación de su última película. Se trata de Arnaud Desplechin quien afirmaba:

Antes de abordar *Un conte de Noël* reví varias veces *Los excéntricos Tenenbaum*, de Wes Anderson y *Sarabande*, de Bergman. Aunque no parezca son películas con muchos puntos en común, y lo que me propuse fue que resultara una síntesis entre ella (Diario *Página 12*, 2/07/2009).

Respecto a la fisonomía general que tendría que asumir la preparación de profesional de los docentes, nuestra síntesis destaca los rasgos siguientes:

- **El proceso formativo se desarrolla en torno al oficio.** El oficio (la enseñanza en nuestro caso entendida

como un oficio particular) es el centro que aglutina y orienta la totalidad de la formación. No se trata, desde esta perspectiva, de aprender los contenidos para luego enseñar. Tampoco de enseñar a enseñar, haciendo algo distinto de lo que se pretende a posteriori se enseñe. Porque el oficio (la enseñanza) no es sólo el objetivo (la meta a alcanzar, sino que constituye el método de la formación y se utiliza como herramienta a lo largo de todo el proceso formativo. Si lo que se pretende es formar maestros y profesores que sepan/ puedan hacerlo, sea en la materia, el espacio o la unidad curricular que fuese, todos los formadores tendrían que estar comprometidos con la enseñanza. No pueden eludirla. Ello no significa quedar atrapados en la norma ideal del oficio, ni en su definición, sino poner la atención en la actividad de los individuos y en el proceso de su propia formación; es esencial que cada cual aprenda a enseñar conforme a su propio ritmo y que en ese aprendizaje adquiera confianza en sí mismo.

• **La formación supera a las personas individuales.** Si bien al formar están en la mira quienes se están formando, el desafío no es con cada uno individualmente, sino que se inscribe dentro de un proyecto educativo-social que trasciende a los sujetos particulares. Sería algo así como mirar más allá y estar convencidos de la importancia de formar docentes que sepan y puedan enseñar, por el valor

social que ello representa para un país, para el conjunto de una sociedad. El pasaje inter-generacional de la cultura es lo que vale considerar. Hasta ahora es la escuela (sin ser la única) la instancia privilegiada de asegurar que ese pasaje acontezca. Muchas veces, quienes han vivido la experiencia de superación social por la vía educativa resultan ser los más optimistas respecto a la apuesta de socialización/emancipación. Considerando este aspecto, el proceso de formación de los que legítimamente tienen que ocuparse de garantizar la formación/ educación / transformación de las personas se centra en el oficio y, también, en los valores que lo sostienen. Quienes se comprometen en la formación de maestros y profesores, no lo hacen sólo desde el punto de vista técnico o instrumental de brindar un servicio y preparar para ejercerlo. Hay un sostenimiento de la actividad en principios más o menos universales y esa «ética del trabajo» es compartida por los formadores y transmitida a lo largo del proceso formativo.

• **Una peculiar manera de entender la formación práctica.** En la que priman ejercicios, pruebas, ensayos, tanteos, repeticiones, simulaciones experimentaciones y también consejos, ayudas, acompañamiento, explicaciones, muestras de cómo lo hacen y la mejor de las disposiciones. Para Dubet (op. cit), consiste en una enseñanza basada sobre ejercicios simples y concretos, en todos los casos, que

paulatinamente aumentan en complejidad y abstracción. Se destina poco tiempo a las exposiciones generales: hay especialmente ejercicio, consejos, manos tendidas en ayuda, explicaciones orientadas conforme a un modelo de compañerismo.

Como sostuvimos al principio, aprender a enseñar no es practicar sin más. Para Sennett (op. cit), el aprendizaje de cualquier habilidad empieza como práctica corporal pero de dicha práctica es posible obtener conocimiento siempre que acontezca más centrada en la imaginación que en la mecánica de la acción. La comprensión sobre el hacer (recuerda el autor) se desarrolla a través de la imaginación y llega a su grado máximo cuando el lenguaje muestra de modo imaginativo cómo hacer algo. De allí la importancia de utilizar en el proceso de formación herramientas imperfectas que estimulen la imaginación de quienes se están formando. Algo similar a lo que plantea Merriau (op. cit.) al referir que son siempre los educadores de «anormales» los que han hecho que la pedagogía avance en beneficio de todos los demás. Muchas veces, ante los casos más difíciles, se inventan los métodos más originales que luego son retomados para todos. Para que un artesano aprenda su artesanía, continúa Sennett, es importante que frecuentes situaciones imperfectas, problemáticas; antes que luchar contra esas experiencias, todo artesano tendría que poder aprender de ellas. Lo imperfecto, lo problemático o fuera de la norma, del modelo, de lo esperado, de lo frecuente, de lo

conocido constituyen para el autor «experiencias instructivas».

Hacer un buen trabajo significa tener curiosidad, investigar y aprender de la incertidumbre (...) El buen tratamiento (la buena enseñanza) ha de admitir el experimento, la exploración (...) El oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación (Sennett: 66 y 67 y Dubet: 205).

Es ineludible en la formación de un oficio o de una artesanía, en los sentidos que venimos trabajando, el entrenamiento. La repetición tiene un valor aunque, nuevamente, el desarrollo de la habilidad depende de cómo ésta se organice. La habilidad se aprende por repetición (vuelve Sennett) y a medida que la habilidad mejora aumenta la capacidad para aumentar y hasta llegar a disfrutar de lo que se hace en continuidad. Uno puede hacer lo mismo sin aburrirse ya que lo que se repite cambia de contenido, siempre y cuando se conciba que en el hacer o en la ejecución, cada vez que se solucionan problemas se abren otros. Sólo a este ritmo la habilidad se acrecienta. Si, por el contrario, la práctica se trata de una manera «cerrada» como una meta o fin tendiente a la solución de problemas, «la persona en proceso de formación satisfará una meta predeterminada pero no querrá seguir progresando». La habilidad resulta de una práctica entrenada donde, según el autor, mano y cabeza no se separan. De lo que se trata es, como decíamos al principio, de aumentar el diálogo

o la interrelación entre el conocimiento tácito que sostiene la acción y el reflexivo que la interpela, desafía y mejora.

Pero no hay que buscar situaciones enigmáticas o problemáticas en lugares insólitos. Éstas se encuentran en los mismos puestos de trabajo. Las escuelas serían, en nuestro caso, los lugares donde los proyectos se prueban, se ponen a prueba, se validan, se modifican, se adaptan o se enriquecen. Nuevamente, es posible utilizar la imaginación y hacer «como si» se estuviera en una escuela con todo lo que este posicionamiento implica. De todos modos (recuerda Dubet), las prácticas de simulación resultan efectivas siempre que sean guiadas y seguidas de cerca.

• **Todas las relaciones permanecen centradas en el oficio.** Tanto en las relaciones que se establecen entre los formadores y quienes están en proceso de formación como las que se generan entre ellos predomina la colaboración. Para Sennett y en contra de lo que suele creerse a partir de una de las recetas del mundo moderno,⁸ la colaboración antes que la competencia es lo que favorece el aumento de la productividad. Cuando desaparece la cooperación y predominan los solistas, el trabajo se degrada.

Uno se forma al formar parte de la vida de un grupo de trabajo, sostiene Dubet. Sin embargo, para este autor, en la medida que el oficio constituye el centro de la actividad formativa, media la relación. La relación colaborativa se focaliza en la ta-

rea más que en la persona o, mejor, se centra en las personas en tanto sujetos que están compartiendo un proceso de formación/ producción y que para hacerlo se requieren mutuamente:

El oficio permite mediatizar la relación con los otros a partir de objetivos en común y de acuerdos, de evitar la deriva relacional dejando de creer en una suerte de ágape confraternal en el cual los individuos no serían más que sujetos transparentes» (Ibíd.: 444).

Aun con diferencias en el dominio de la habilidad, predominan las relaciones de igualdad entre adultos. Quienes se están formando no son tratados como alumnos sino como colegas. Quienes forman saben del oficio, aunque no se muestran como sabiéndolo todo. Los formadores siempre declaran estar en proceso de formarse y, de hecho, continúan haciéndolo. Los que enseñan a enseñar ayudan, acompañan y enseñan no sólo las competencias técnicas sino también las competencias sociales y capacidades de «adaptación» a los escenarios laborales diversos y cambiantes propios de estos tiempos.

Además de saber hacerlo, a los formadores les gusta su oficio y lo muestran porque están orgullosos de lo que hacen. El oficio los define y están dispuestos a enseñar o dar lo máximo en su compromiso de transmitir «su» oficio a otros. Establecen lazos de solidaridad también con los centros y asociaciones con las que trabajan; los proyectos se

ponen a prueba en los lugares de trabajo, decíamos y en la medida que publicitan, se socializan, se definen y legitiman.

Finalmente, a pesar de los criterios utilitaristas que suelen predominar en los ámbitos formativos que ofrecen carreras que posibilitan la incorporación laboral en

un mercado reticente y, relacionado con ello, de los cambios en el perfil de los estudiantes (respecto de los que en otras épocas acudían), el discurso de los formadores es excepcionalmente estable y apacible, sereno y poco vacilante.

Notas

¹ Doctora en Educación UBA. Docente e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella. Coordinadora del Área de Formación Docente en el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE/OEI Argentina. Mail: andrealiaud@ciudad.com.ar

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

³ En: Antelo, Estanislao (coord.). 2009. *¿Qué sabe el que sabe enseñar? Un estudio exploratorio acerca del saber de los profesores en la escuela secundaria*. Dirección General de Planeamiento. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁴ Ver: Alliaud, A. 2009. «La maestra modelo y el modelo de maestra».

⁵ En: *Revista Ñ*, Clarín. 11/4/2009.

⁶ Se trata de: «*El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*» (UBACYT F099), dirigido por Andrea Alliaud y co-dirigido por Daniel Suárez. IICE, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

⁷ Una elección similar es la que plantea Richard Sennett (op. cit) al manifestar que en su interés por estudiar los rituales, le interesan menos las ideologías que subyacen que las prácticas mismas. «Esta elección de registro prioriza un criterio temático que sólo es contextualizado en caso de ser considerado necesario, en caso contrario no» (Ibíd.: 28).

⁸ La otra es el imperativo moral del trabajar bien en beneficio de... el país, una causa superior, etc.

Bibliografía

AGAMBEN, G. (2004) (3ra edic.). *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora

ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2008). «El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes»; en: Brailovsky, D. *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

ALLIAUD, A. (2009). «La maestra modelo y el modelo de maestra» en: Alliaud, A. y Antelo, E. *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Granica, en edición.

BENJAMIN, W. (1933). «Experiencia y pobreza». En: *Discursos interrumpidos I* (1989). MADRID, EDITORIAL TAURUS.

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

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

LARROSA, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes, Barcelona.

MERIEU, P. (2006). *Cartas a un joven profesor. ¿Por qué enseñar hoy?* Barcelona, Grào.

SENNETT, R. (2003). *El respeto*. Barcelona, Anagrama.

SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, Anagrama.

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



Cómo citar este artículo: Alliaud, A. (2010). "Experiencia, saber y formación". *Revista de Educación* [en línea], 1 [citado AAAA-MM-DD]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/11. ISSN 1853-1326.