

¿Podemos pensar la docencia como una práctica artesanal? Observar otros trabajos y los modos en que se transmiten los saberes, ¿puede ser fuente de inspiración para formar en la enseñanza? Dada su especificidad, ¿puede la docencia analogarse a otros trabajos? Andrea Alliaud nos ofrece una obra pedagógica singular, expresión de una trama en la que intervienen aportes teóricos y saberes prácticos actuales y sustantivos. Singular, también, porque transparenta su implicación vivencial como formadora. Convoca y desafía a maestros, profesores, formadores—los “artesanos de la enseñanza” del título— a enseñar y a seguir enseñando, más allá de los tiempos y circunstancias, y a hacerlo cada vez mejor: “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, por que elegimos hacerlo”, afirma la autora. Alliaud ofrece para lograr su cometido una serie de “instrucciones expresivas” para desplegar en los ámbitos de formación docente (sean institutos, universidades o escuelas) que conduce a maneras poco reconocidas y practicadas, aunque muy potentes, de transmitir “los saberes del oficio”. Así nos encontramos con docentes contadores de historias, con obras de enseñanza, material fílmico o literario, que intentan generar prácticas formativas propicias para formar docentes que sepan y puedan crear, experimentar e innovar y, así, enseñar en las escuelas de hoy.

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



# ARTESANOS LA ENSEÑANZA

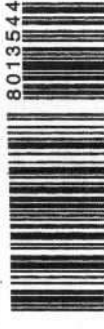
ca de la formación de maestros con oficio

Andrea Alliaud

[www.paidosargentina.com.ar](http://www.paidosargentina.com.ar)

ISBN 978-950-12-9479-8

8013544



1. SOBRE LAS INSTITUCIONES:  
LAS ESCUELAS YA NO SON  
LO QUE ERAN

*Siempre he pensado que la escuela la hacen,  
en primer lugar, los profesores.*

DANIEL PENNAC

## **“CUANDO YO ENSEÑABA, LO QUE DECÍA EL MAESTRO ERA SAGRADO”**

En los tiempos que corren, la formación docente parece dificultada. A pesar de la importancia declarada y de los permanentes cambios que se vienen realizando en las últimas décadas, da la impresión de que la formación de los que van a enseñar y también de los que están enseñando no está a la altura de las circunstancias. Circunstancias en las que los procesos de formación, intervención, educación, socialización de las personas ya no salen como antes. La apelación nostálgica que pretende ir en busca de un tiempo perdido suele dirigir sus críticas a las condiciones en las que se desarrolla el enseñar y el aprender en los tiempos que corren: “Las escuelas no son lo que eran”, “Los chicos no se interesan, ya no respetan”... Y en parte es cierto, porque son otras las condiciones en las que se desarrollan los procesos de socialización/formación/educación en la actualidad, debido a los cambios sociales

y culturales que atraviesan no solo a las escuelas, sino a las sociedades en su conjunto. Son otros los chicos, los jóvenes, los adultos, las relaciones entre las generaciones, el peso y la legitimidad de las instituciones, los vínculos con el conocimiento, etc.

Durante muchos años, los trabajos sistemáticos y organizados *sobre los otros*, que se plantean como objetivo explícito su transformación –entre los que se halla la educación, la enseñanza, la formación–, se desarrollaron mediante actividades profesionales, remuneradas y reconocidas ancladas en el denominado “programa institucional”<sup>1</sup> de la modernidad (Dubet, 2006). Como modo de socialización, este formato consideraba que las actividades educativas, formativas, consistían en una mediación entre valores universales e individuos particulares. Los valores (civilización, razón, ciencia y progreso) representaban los pilares que sostenían a las instituciones, otorgando legitimidad a las acciones y decisiones tomadas por los responsables de llevar a cabo una tarea en cuyo seno había una contradicción latente: la imposición/socialización junto con la liberación y autonomía de los individuos. Bajo el programa institucional de la modernidad, se suponía que la posesión de principios universales, lograda mediante el trabajo de intervención sistemática sobre las nuevas generaciones, aseguraría su desarrollo libre y autónomo.

La creación y consolidación de los sistemas educativos nacionales modernos, junto con el surgimiento de instancias especializadas para la transmisión del oficio de enseñar, conformaron una maquinaria de educar en masa que, si bien persiguió la finalidad de “civilizar”, en un sentido de dominio y encauzamiento racional, no pudo eludir las posibilidades emancipatorias contenidas en su propia forma. “La escuela era

una máquina de imposición de identidades pero también extendía un pasaporte a condiciones mejores de existencia”, recuerda Beatriz Sarlo (1998: 67) a propósito del relato de Rosita del Río, una maestra normal de principios de siglo XX, para quien los estudios magisteriales representaron no solo el ingreso a un estrato social superior, sino la apertura a un universo cultural que contrastaba con la humildad de su familia de origen: inmigrantes italianos, casi analfabetos, llegados al país a fines del siglo XIX. Ella, Rosita del Río, no tuvo que asistir a un curso de autoridad ni dudó un segundo a la hora de mandar a rapar a los alumnos de su escuela cuyas cabezas eran visitadas por “unos bichos muy asquerosos”; tampoco ningún padre le cuestionó la decisión a “la Directora”, con título de maestra.

El panorama es otro en el presente. La fuerte institucionalización que por muchos años sostuvo los procesos de intervención sobre las personas empezó a debilitarse en los últimos cincuenta años, y se aceleró en las últimas décadas. El programa institucional de la modernidad se halla resquebrajado, siendo esta realidad (nos guste o no) una característica de época: ni buena ni mala, simplemente es. La pluralidad de los valores, el espíritu crítico, el derecho de los individuos a determinar, la proliferación de instancias de circulación del saber y la información, el crecimiento del nivel de escolaridad promedio de la población, que progresivamente vinieron a imponerse, han puesto en cuestión el poder de las grandes maquinarias para fabricar subjetividades y determinar las prácticas de los individuos:

Aquello que la imagen clásica de la modernidad había puesto en el candelero como un sistema homogéneo y coherente se desarticula ante nuestra mirada: los valores son contradictorios entre sí; las murallas de los santuarios se desmigajan ante el ímpetu de las demandas sociales y de las reivindicaciones individualistas y, progresivamente se transforman las representaciones sobre la socialización (Dubet, 2006: 63-64).

1. “Puede definirse al programa institucional como un proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (Dubet, 2006: 32).

Las instituciones en declive, sin los pilares sólidos que las mantenían, han dejado de funcionar como marcos que regulan y protegen las acciones, las decisiones y las relaciones. Lo que antes estaba garantizado de manera impersonal, hoy tienen que asegurarlo los sujetos. De este modo, intervenir sobre las personas hoy (educar, formar, enseñar) es menos el cumplimiento de un rol que la construcción de una experiencia, afirma Dubet. Sin llegar al extremo de Rosita del Río, hasta no hace tanto, por el solo hecho de ocupar el *lugar de* (maestro o profesor) se era reconocido, respetado, escuchado, admirado: "Cuando yo enseñaba, lo que decía el maestro era sagrado", afirmaba hace poco una maestra jubilada. Actualmente, para poder enseñar, maestros y profesores tienen que construir (con los otros) condiciones que ya no están dadas automáticamente ni legitimadas trascendentalmente.

Así y todo, estas instituciones mutadas, 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 ejercer su oficio, *funcionan*. Y, en el caso de las escuelas, siguen siendo las únicas, por el momento, que permiten el pasaje del acervo cultural *común* entre las generaciones de modo sistemático y masivo, así como la formación de ciudadanía. A pesar de presentar problemas específicos<sup>2</sup> que afectan las prácticas y las relaciones cotidianas, muchos de los inconvenientes que suelen enfrentar estas instituciones que trabajan sobre los otros derivan más de los nuevos órdenes sociales y culturales que de la anomia que se les atribuye en el presente.

Ocurre que en esta fase de la modernidad se le pide mucho a la escuela: desde lo más elemental hasta lo más sofisticado.

2. La falta de interés por los contenidos escolares, la utilización de elementos tecnológicos (música, redes sociales) en las clases, así como otros vinculados con la violencia, el ausentismo, el *bullying* entre compañeros, son los más mencionados por los docentes.

do. Ya no alcanza con aprender a leer, escribir, realizar operaciones matemáticas básicas y tener una noción general sobre la historia y la geografía locales; hoy la escuela tiene que asegurar la apropiación de conocimientos y habilidades complejas que incluyen desde conocimientos formalizados hasta competencias sociales más sofisticadas, necesarias para convivir y relacionarse con otros. Y este mandato ya no es exclusivo de algunos, sino que se pretende que alcance a todos. De manera más o menos directa, la escuela está llamada no solo a afrontar sino a resolver o aunque sea apaciguar los problemas derivados de la injusticia social. Semejantes demandas recaen sobre una institución en declive que, además, conserva casi intactos la mayoría de sus rasgos originarios: una determinada distribución espaciotemporal, el conocimiento dividido por asignaturas, el agrupamiento de los alumnos por edades, ciertos rituales, una relación con el conocimiento en la que predomina el mensaje antes que la comunicación, sistemas de promoción rígidos y estandarizados, entre otros. La permanencia de la forma o gramática escolar<sup>3</sup> se da tanto en su dimensión física, objetiva, como a nivel subjetivo, en la medida en que se halla incorporada y naturalizada en las formas de percibir y actuar de los sujetos: los alumnos, los profesores y la sociedad en general están "formateados" por la forma escolar. Es la permanencia casi intacta de esta estructura moderna lo que explica su disfuncionalidad en el presente y exacerba las con tradiciones que llevó inscriptas desde sus orígenes.

"La escuela se ha convertido en una institución sobrede mandada y subdotada" (Tenti Fanfani, 2004: 2). La afirmación se esclarece al reparar en la cualidad de *maquinaria* o *artefacto* cultural de la escuela y compararla con un aparato doméstico. La analogía, muy elemental pero útil a los fines

3. Tomando el uso otorgado a esta expresión por Tyack y Cuban (2001) y Viñao Frago (2002).

de clarificar la idea, conduce a imaginar lo que ocurriría con un electrodinámico de los años cincuenta si le exigiríamos que realizara multifunciones como los del presente. Por su puesto, sería imposible que el aparato las llevara a cabo sin fundirse. Pero el peligro mayor que se correría no se halla tanto en la imposibilidad de cumplir con las nuevas demandas, sino en que, ante tanta exigencia, no pudiera asegurar siquiera lo más elemental, lo que antes hacía. Salvando las distancias, algo similar pasaría con la escuela, siendo el riesgo principal que, ante tanta demanda y complejidad, deje de hacer lo que constituye su esencia: la educación, la enseñanza, la transmisión.

## SON OTRAS LAS EXIGENCIAS EN LOS TIEMPOS QUE CORREN

Se da actualmente una extraña y compleja convivencia entre los rasgos propios de la institución escolar moderna y los nuevos desafíos que se le plantean en el presente. Una estructura nivelada, graduada, meritocrática, que fue concebida a los fines de la homogeneización social y la selección de los individuos, tiene que asegurar ahora la inclusión, la igualdad y la libertad de *todos* los que a ella concurren. Las contradicciones entre ideales y las funciones antagónicas que siempre desempeñó el sistema escolar antes se saldaban mediante una filosofía del progreso o en las mismas utopías sociales; hoy, en cambio, se expresan crudamente en las escenas escolares y son quienes las protagonizan a diario los que tienen que afrontarlas:

- ¿Cómo hace la escuela organizada por niveles, grados y sistemas de promoción basados en el mérito para asegurar la inclusión de todos?
- ¿De qué manera es posible compatibilizar la defensa de la cultura *común*, pública (central en la tarea de

la escuela como institución social), con la exigencia de apertura a la diversidad cultural?

- ¿Cómo combinar la libertad de los individuos con los deberes de solidaridad que los ligan unos a otros?

Son estos dilemas los que atraviesan a las instituciones actualmente y que solo pueden responderse mediante prácticas comprometidas con ellos. No es solo una cuestión de principios, en la que más o menos todos acordaríamos. Es una elección que se hace a diario, por comisión u omisión, por acción o por defecto. No hay fórmulas infalibles para ello; se trata más bien de experimentar, para que por medio de pruebas y más pruebas podamos democratizar la escuela. La democratización no es un ideal que se explicita, sino que se ejercita y se juega en cada escena cotidiana, a través de las acciones y decisiones que emprendemos en nuestra labor.

La atención a lo diverso, a la complejidad, a la particularidad, a la situacionalidad no debe desdibujar la permanencia de lo que es constitutivo de la institución escolar, a saber: la transmisión de la cultura *común*, ya no entendida en forma rígida, pero sí pensando en una cultura que vaya más allá de los gustos o intereses individuales (Dussel, 2011). Una escuela que abra al mundo, a nuevos horizontes, que vaya más allá de las preferencias y gustos inmediatos de los niños y jóvenes. Una escuela que convoque a nuevos desafíos culturales, intelectuales. De otro modo, cuando la defensa por la preferencia de grupos e individuos se da en escenarios desiguales e injustos, la no intervención, amparada en la preeminencia de la libertad, puede crear más injusticia: "Ante la postura crítica que a menudo puede volverse aristocrática e imponente, el compromiso contrapone la creencia en una humanidad común" (Dubet, 2012: 61).

La escuela, que en la actualidad es más justa, suele visualizarse como más injusta y ello se debe a que la incorporación de todos expone a los que menos tienen a competir con otros

que están en mejores condiciones para obtener el éxito en los términos esperados. Esta competencia desigual produce (bajo el justificativo del mérito y el talento) el fracaso escolar de los menos favorecidos, quienes suelen experimentar el fracaso no solo como escolar, sino como fracaso ante la vida en general, asumiendo ellos mismos la culpa o responsabilidad por el resultado obtenido: la escuela les dio a todos la misma oportunidad y ellos no pudieron aprovecharla (Dubet, 2006; 2011a). La competencia escolar "desregulada" produce que "los más desposeídos estén obligados a participar de un juego donde sus oportunidades de ganar son muy reducidas. En nombre de la libertad de los individuos y de su capacidad de ser sujetos, estos últimos se vuelven los autores de su propia desdicha" (Dubet, 2006: 433).

Las instituciones deben proteger a los individuos de la desvalorización de sí mismos y de la culpabilidad que les genera no poder cumplir con las expectativas depositadas en ellos. Hay maneras, por ejemplo, de compatibilizar igualdad y mérito, a través de lo que Dubet llama "asegurar una cuota de capacidad". A nivel de las prácticas, significa que en la escuela, en la clase, todos tengan la posibilidad de demostrar alguna (su) habilidad/capacidad. ¿Es posible visualizar en los alumnos sus puntos fuertes? Detectarlos y brindar las oportunidades para que los desplieguen, los desarrollen, es una posibilidad para asegurar que lo que cada uno sabe o puede hacer tenga un valor en la producción de un algo común. Así, lo que cada uno tiene para aportar será igualmente valorado, por cuanto resulta necesario para la producción de ese algo que es de cada uno pero es, a la vez, de todos. En el mismo sentido, Martuccelli (2009) sostiene que es importante "multiplicar los criterios de selección", a través de formas de evaluar que no queden reducidas a un número limitado y estereotipado de conocimientos y capacidades.

Detectar capacidades/habilidades y armar propuestas de trabajo cooperativas/colaborativas se presenta como una alter-

nativa que, a escala situacional, puede funcionar para favorecer prácticas inclusivas. Un ejemplo de lo que acabamos de proponer se presenta en la película *Escuela de rock* (2003), de Richard Linklater. En el film un falso maestro, pero maestro al fin, arma con los alumnos con los que las circunstancias lo encuentran una banda de rock. El trabajo realizado -fuera, por cierto, de las formas esperadas y que los deja listos para una competencia- no solo necesitó de los músicos y cantantes, sino que fue imprescindible la labor de vestuaristas, iluminadores, diseñadores, administrativos, etc. Cada uno aportó lo suyo para este "producto" colectivo y el resultado está a la vista. Alcanzar la igualdad supone un tratamiento pedagógico diferencial de los individuos, antes que dejarlos librados a su propia suerte, a su propio azar, que ya sabemos no es tan azaroso ni beneficioso para todos por igual.

La escuela inclusiva supone articular dos derechos educativos fundamentales: el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad. El derecho a la diferencia es el derecho a ser tratado según la especificidad y el derecho a la igualdad, el derecho de participar en lo colectivo. [...] una escuela inclusiva que no acompaña a los alumnos corre el riesgo de producir resentimiento social porque la idea implícita es que te dieron la chance y no la tomaste (Meirieu, 2013).

Ante instituciones debilitadas, resquebrajadas, más que tratar de restablecer un orden perdido resultaría, según Dubet, democratizarlas, intensificando su capacidad política, entendida como la posibilidad de generar, de comunicar, de informar, de negociar; trabajar colaborativamente y, en la misma medida, relativizar su injerencia burocrática: "Ya no se trata de construir órdenes totales en los que cada individuo está ligado al gran todo [...], sino órdenes más limitados, más autónomos, más ajustados a la índole de los problemas tratados" (Dubet, 2006: 453).

## ENSEÑAR HOY A TODOS SE NOS COMPLICA

Los nuevos escenarios institucionales dificultan la creación de la enseñanza y llegan a ponerla en riesgo, con las consecuencias que esta interrupción acarrea tanto para la sociedad como para los sujetos que en este proceso se hallan directamente involucrados.

Enseñar en estas instituciones se complica. Si entendemos la enseñanza desde la concepción de oficio, es decir, como la posibilidad de obrar con otros y sobre otros, de intervenir, de formar, de transformar a esos otros (alumnos) en algo distinto a lo que eran, notamos la complicación. Entre otras cosas, por que esos otros, que son niños y jóvenes, suelen resistirse a la intervención adulta y también muchas veces a la escuela; una escuela cuya institucionalidad o forma de imponer/socializar/educar se halla debilitada o resquebrajada; una escuela cuya forma predominante no condice con los modos de comunicación y socialización dominantes fuera de ella y que depende, sobre todo, de la construcción permanente que realizan a diario los sujetos. Hoy la sacralidad (y la grandeza que esta sacralidad traía aparejada) ya no resulta para amparar las acciones y decisiones que se toman al enseñar. Hoy priman la construcción, el diálogo, la justificación; y estas condiciones, si bien nos liberan del peso de las instituciones, traen como consecuencia mayores niveles de exposición y sobrecarga para los sujetos (docentes y alumnos), que pasan de ser "obedientes" a transformarse en "constructores" y protagonistas de su propia experiencia.

Enseñar hoy a todos se nos complica, se nos vuelve más difícil que antaño, y esa complicación puede traer consecuencias sobre la propia acción. Una de ellas es la parálisis: el docente que no puede enseñar y se retira de la situación, ausentándose de la clase, no yendo, pero también "no estando ahí", aun cuando físicamente está presente. Otra consecuencia es la hiperacción: el docente que pretende hacer algo a cual-

quier precio, tratando permanentemente de restablecer las condiciones que supuestamente harían posible la enseñanza; es el docente que calma o el que motiva (según las circunstancias) o el que pretende tener todo bajo control para luego poder enseñar. En ambos casos la enseñanza se interrumpe, no sucede...

Si se concibe a la enseñanza como fenómeno pedagógico, político y social que posibilita la transmisión sistemática del acervo cultural *común* para el conjunto de la población (el acceso a la cultura y al mundo), se entiende entonces lo que su parálisis o interrupción genera. Pero, además, el hecho de no poder intervenir, formar, transformar, obrar con otros y sobre otros es lo que les quita a los docentes el sentido de su tarea y los deja desprotegidos ante sí mismos y ante la sociedad en general. Estas sensaciones de imposibilidad (no poder enseñar o no saber cómo hacerlo) suelen provocar lo que en términos generales muchos denominan "crisis profesional".

Más que denostar las condiciones en las que se juega la enseñanza en el presente, refugiados en un pasado ideal que además de pasado no fue ideal, o tratar de restablecerlas a toda costa, suponiendo que entonces la enseñanza sucederá, hay que aprender a movernos en estas coordenadas cambiantes y cambiantes. Porque, a pesar de todo, las instituciones, las escuelas funcionan y siguen funcionando. El desafío, por lo tanto, es aprender a movernos en ellas y poner allí todas las energías, antes que construir escenarios ideales o tratar de volver a crear lo que no existe ni tampoco tiene chance de existencia. Más que no enseñar porque no se puede, podríamos pensar en encarar la enseñanza de otra manera. Hay que pensar la enseñanza de otra manera.

Enseñar hoy ya no puede concebirse como "aplicar" o "bajar" lo aprendido en el profesorado o en algún espacio de capacitación al aula, como tampoco lo que hemos planificado. Enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstan-



cia. Aceptar y aprender a permanecer en la confusión. Para enseñar hoy necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, re-crear y seguir aprendiendo continuamente. Para enseñar hoy necesitamos de saberes que nos den la apertura necesaria para asumir el desafío de la creación, de la innovación, superando aquellos otros que la obstruyan, funcionando como sus inhibidores. Porque enseñar, como veremos enseguida, sigue implicando intervenir con otro y sobre otro en un sentido formador, transformador, emancipador. La liberación de los sujetos es su consecuencia, no el punto de partida, y una vez más esta pretensión nos conduce hacia la transmisión.

Estar preparados para asegurar una transmisión lograda, es decir, para saber y poder hacerlo mediante la enseñanza (en este caso), y hacerlo bien, más allá de las circunstancias, tiene menos que ver, según Sennett (2009a), con un rasgo de personalidad que con una habilidad aprendida. Y esta apreciación nos conduce directamente a los ámbitos en los que se forman los que enseñan o van a enseñar.

## 2. SOBRE LA ENSEÑANZA: RECUPERAR LA PERSPECTIVA DE OFICIO