



VOL. 13, Nº 1 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 02/12/2008

Fecha de aceptación 25/04/2009

INICIARSE A LA DOCENCIA. LOS GAJES DEL OFICIO DE ENSEÑAR

Beginning to teach. The risks of the teaching's trade



Andrea Alliaud y Estanislao Antelo***

**Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

***Universidad de San Andrés (Argentina)*

E-mail: andrealliaud@ciudad.com.ar

E-mail: anteloe@fibertel.com.ar

Resumen:

Referirse a la iniciación de la docencia en las condiciones complejas y mutantes en las que actualmente se ejerce, lleva a considerar aspectos más generales referidos a lo que significa enseñar y enseñar hoy. Entender la docencia como un oficio particular, permite identificar aspectos relevantes tales como la vocación, los procedimientos y los productos de lo que se hace. Recuperar la especificidad y la totalidad del proceso de producción de personas, proporciona pistas para pensar en el fortalecimiento de la enseñanza, en medio de la crisis institucional que hoy atraviesa. Teniendo en cuenta estos componentes, es posible avanzar hacia la definición de una pedagogía de la formación con la intencionalidad de aportar ciertas reflexiones que fortalezcan los procesos formativos, así como los primeros desempeños docentes.

Palabras clave: Iniciación a la docencia; Oficio; Pedagogía de la formación.

Abstract:

Referring to initiation in teaching in present complex and mutant conditions, leads to considering more general aspects related to the meaning of teaching and of teaching today. Understanding teaching as a particular occupation, permits identifying relevant aspects such as vocation, procedures and products of what is done. Recuperating the specificity and the totality of the process of producing persons provides traces for thinking in strengthen teaching, among the institutional crisis that it is going across. Bearing in mind these components, makes it possible moving forward to a definition of a formation pedagogy with the intention of contributing some reflections that strengthen the formative processes, as well as the initial performances as a teacher.

Key words: Initiation in teaching; Occupation; Formation pedagogy.

1. A modo de introducción

Ningún comienzo es fácil. En todas las actividades y/o empresas de nuestras vidas el principio suele entusiasmar pero también desconcertar. Desalentar, desanimar, desahuciar, desilusionar. Si bien en todos los rubros ocurre, al tratarse de aquellos en los que además de la propia subjetividad están comprometidos las vidas y el destino de otras personas, las sensaciones “des” suelen aumentar.

Nos referiremos en esta oportunidad a una actividad peculiar, el oficio de enseñar. Pretendemos, concretamente, reflexionar sobre sus comienzos, tomando como referencia las cuestiones más generales que hacen a los aspectos prácticos y a su formación. Es indagando en la naturaleza del oficio (como en su momento lo hicimos desde la profesión o el trabajo) desde donde pretendemos, en esta oportunidad, producir ciertas reflexiones que permitan avanzar en la comprensión de la enseñanza, con la finalidad también de dilucidar formas y procesos de formación de quienes la ejercen: los docentes. Consideramos que este avance es crucial para el estudio y el debate acerca de la institución escolar en un escenario de transformaciones profundas.

2. Enseñanza y oficio

Al tratar de salvar etiquetamientos y simplificaciones de diversa índole en su mención, la enseñanza deviene en oficio. Además de evitar ciertos alineamientos y sus concepciones respectivas, en términos de trabajo, profesión o vocación, la alusión “oficiosa” pareciera pretender dar cuenta de su especificidad. Oficio suele emparentarse con el saber hacer o producir algo en particular.

La palabra “oficio” es portadora de distintos significados que remiten a: *ocupación, cargo, profesión, función* tal como se expresa en el Diccionario de la Lengua Española. Podríamos decir entonces que la enseñanza es todo eso y esta concepción pareciera en principio salvar la simplicidad a la que conduce la opción exclusiva por alguno de sus componentes.

En un libro reciente, en el que se analizan ciertas “profesiones modernas”, François Dubet (2006) aporta una visión que alimenta la complejidad. Desde la perspectiva del autor, la enseñanza está “anclada” en un oficio, en la medida que a los individuos que la realizan se les paga para actuar sobre otros, “sobre las almas de otros”. Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es única, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas. Hugo Di Taranto, maestro añejo pero vital, a la hora de definir su oficio afirma sin titubear: “nosotros [los educadores] somos modificadores de almas” (Memorias del futuro, 2007).

El accionar sobre las personas añade al oficio *un componente vocacional*. Esta dimensión no contemplada en las definiciones recientemente mencionadas, se manifiesta claramente en una actividad, como la docencia, que requiere “pruebas existenciales” (al decir de Dubet) o desafíos (podríamos decir nosotros) que superan formas de pago y preparación. Una idea importante que se desprende de esta concepción, es la imposibilidad de mensurar la actividad y traducirla en salario o en programas de preparación de manera simple o automática: “El tema de la vocación significa que, el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afinsa su legitimidad solamente

en una técnica o savoir-faire, sino también en principios más o menos universales”¹ (2006, 41). Son precisamente estos *principios y valores* los que parecen añadirle a la actividad un componente de realización individual. Aún rutinizadas, poco conscientes, estas prácticas se hallan potencialmente plenas de sentido y de recursos de justificación en tanto están amparadas en un orden que trasciende la materia y lo material².

Era el carácter unívoco e incuestionable de los valores puestos en juego a la hora de enseñar, lo que garantizaba autoridad al maestro, al profesor, y también al médico y a todo aquel que trabajara con personas. Hoy la autoridad hay que procurarla día a día y se requieren *recursos y destrezas* para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas. Hoy hay que explicar, justificar las acciones y las decisiones que se toman respecto de la transformación de los otros. En las sociedades post-tradicionales ningún gesto queda al margen de la procesadora reflexiva. La vieja usanza que ligaba permanencia en el tiempo con prestigio y sabiduría, cede en parte su eficacia y somete a cada a quién al escrutinio permanente del desempeño.

A pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo “vincular”, “relacional”. Los maestros, sobre todo los de niños pequeños, acentúan el componente “afectivo” de su actividad. Esta característica vinculada con la vocación parece ser la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también la más secreta, la menos conocida: “no se sabe cómo pero lo logró”.

Al tratar de formar, educar o transformar a las personas y *cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido*, el secreto, el truco, o la magia se potencian o magnifican. “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 quizá lo hemos vivenciado en nuestra propia escolaridad con algún profesor en particular (Meirieu, 2006, 16 a 19). Así y todo, es todavía probable que “el milagro” se produzca y que en esa producción la profesión adquiera sentido, por lo que el autor invita a mirar de cerca esa “dimensión oculta” del oficio de enseñar.

Los “secretos de fabricación” son ese “algo” (en palabras de Meirieu) que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de “vibración particular” de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Van tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula (de métodos, técnicas, modos de actuar) que en principio permite distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía, va sedimentando a medida que se enseña y tenderá a prevalecer a menos que surja un problema; algún imprevisto, algún cambio que cree o provoque la necesidad de hacer otra cosa. El “oficio”, remite entonces a *la manera en que uno hace su trabajo*. Cómo lo hace. Recordemos que al fin, oficioso, es alguien *eficaz para determinado fin*.

¹ Aunque aquí entendemos lo universal no como un contenido particular definido a priori sino como el sitio mismo donde la puja por el sentido de la educación tiene lugar.

² George Steiner, en un gesto poco hospitalario con la corporación gremial, afirma que pagaría para poder enseñar, porque enseñar es ser cómplice de una posibilidad trascendente: “No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: ésta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra” (Steiner 2004, 7).

La manera de hacer el propio trabajo (cómo cada uno lo hace) involucra el procedimiento pero se dirime básicamente en *el producto* o los productos; es decir, la obra, aquello que se logró con algo que era de determinada manera y llegó a ser distinto, otra cosa. Es cierto que al tratarse de sujetos, quienes potencialmente van a ser transformados, se añade el componente de la creencia o la confianza en aquel que en principio ocupa el lugar de transformador. Nuevamente esta creencia asignada al "rol" docente y a la escuela moderna hoy no está asegurada. Hoy hay que procurar que la enseñanza tenga lugar. Y dedicarse a esta procuración también forma parte del cómo hacerlo.

Pero, insistimos, el oficio no carece de puestas a prueba. Es *la constatación de lo hecho o producido*, como producto del propio trabajo, lo que asegura no sólo confianza y autoridad hacia la figura del docente, en este caso, sino identidad profesional. Eso "antes" que el reconocimiento de la corporación, dirá Dubet. Es lo que da sentido a la profesión, según Meirieu.

Al aceptar que la manera en que cada uno lo hace no se desliga de lo que produce al hacerlo, una apuesta particularmente atractiva sería reparar en la dimensión oculta de la enseñanza sin dejar de relacionarla con lo que se produce (¿con lo que se ve?). En lo que sigue, profundizaremos sobre la enseñanza y su desarrollo en las condiciones actuales del aparato escolar, así como en los inicios y en la formación de los docentes, desde esta perspectiva.

3. Enseñar hoy

Los planteos expuestos adquieren vitalidad cuando pensamos en los nuevos escenarios escolares, en *todos*, con las inquietudes e incertidumbres que generan a *todos* los docentes³, incluso a los que aún mantienen la pasión por conocer y el deseo, la voluntad o esperanza de enseñar.

El resquebrajamiento de los pilares que sostenían a la institución escolar moderna, permite explicar gran parte de los inconvenientes que se presentan actualmente en la clase escolar. La idealización de lo que ya no es ni tampoco ocurre con los alumnos (hoy son otros quienes asisten a las escuelas ya sea por su condición social, por su entorno familiar, por el acceso a las nuevas tecnologías, por su derechos adquiridos, etc. etc.), convive muchas veces con la aceptación de mucho o algo de lo que ya es. Los postulados referidos a la integración, a la justicia social, a la igualdad de oportunidades, a los derechos de los individuos están siendo aceptados en las escuelas al menos discursivamente. Pero igual cuesta enseñar. Entonces cuando no sale se piden "recursos" complementarios de variado tipo.

Sin embargo, las clases como lugares de encuentro entre docentes y alumnos persisten, y es desde allí donde se puede aminorar la sensación crítica si se comprende (y se está preparado para ello) que, si bien la ambigüedad y la incertidumbre caracterizan a los encuentros pedagógicos, es posible obtener precisiones y certeza derivadas del propio oficio. Lo hacen mucho mejor (los docentes) cuando mantienen fuertemente el sentimiento de poseer un oficio, un conjunto de rutinas y de códigos a partir de los cuales negocian con los demás, en el sistema y fuera de él, sin sentirse cada vez más amenazados de desaparecer (Dubet, 2006, 208).

³ Ya no se trata sólo de los problemas que tiene el docente "novato" que trabaja con poblaciones desfavorecidas, ni del que tiene que lidiar con adolescentes, ni de las escuelas pobres. Hoy es difícil enseñar para todos los docentes. En todas las escuelas; a grandes, jóvenes, chicos y muy chicos, más allá del sector social de procedencia.

Lo que nos enseña el autor francés es que quien enseña actualmente, tiene que hacer mucho más que cumplir un rol asignado: “se deben encontrar equilibrios y modos de llegar a acuerdos con los otros y con uno mismo” (2006,358). Lo que se hace requiere de negociaciones, acuerdos, justificaciones y explicaciones. No hay fórmulas únicas, nunca las hubo y hoy menos que nunca. Pero hay mucho por hacer. Hay que probar, experimentar y hacerlo en cada ocasión. Y esto se hace o no se hace. Es por acción o por omisión. El oficio hoy debe conquistarse. Esta nueva manera de trabajar sobre los otros “más tensa y más contradictoria”, producto del agotamiento del programa institucional como sistema integrado de valores y principios centrales, hace que sea “normal” que la socialización pierda su unidad y se apunte a formar desde la multiplicidad.

El trabajo sobre los otros se concibe, bajo el “declive” de las instituciones, como una experiencia construida por los actores. El trabajador construye su trabajo y en ese movimiento se construye a sí mismo. Y no sólo los profesores, hoy y en el día a día los alumnos también tienen que hacerlo. Se trata entonces de “experiencias homólogas y complementarias” que afectan a todos. Una visión interesante, ya que el malestar o la crisis suele enfocarse sólo desde el lado de los docentes. Sin embargo, “en gran medida los profesionales reconocen exactamente las mismas dificultades que sus objetos” (Dubet, 2006, 392-415).

El cambio en las condiciones de ejercicio resalta el papel que adquiere la prueba en la docencia. Siguiendo la distinción de Norbert Elías entre conocimiento y saber (tal como lo hemos hecho en otro trabajo⁴), quien sabe es quien ha probado, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza, de poner a prueba y ser puesto a prueba. Desde esta perspectiva, el docente que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras, o estrategias de enseñar. Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar es probar y probar haciendo. Este rasgo se potencia con el desvanecimiento de las garantías. Hoy más que nunca hay que probar para saber enseñar y probar para llevar a cabo una tarea que requiere pruebas y puestas a pruebas constantemente. Son precisamente las pruebas sobre el producto, las que podrán otorgar certidumbre y legitimar tanto el quehacer como el saber que se va produciendo al enfrentar los desafíos a los que nos somete la experiencia.

Cuanto más se apoyan los actores en su oficio, más serena será la experiencia de trabajo. Tomar como apoyo el oficio, significa que el trabajo pueda objetivarse y que el profesional pueda decir *esta es mi obra*, es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo. Oficio, en este sentido se define como “la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo conocer”. En un mismo proceso, la consolidación del oficio también protege a los objetos de este tipo de trabajo sobre otros (Dubet, 2006, 443 - 444).

4. Enseñar hoy y formarse para empezar a obrar

El interés por los estadios finales en la formación de un docente, es en cierta forma complejo. Por un lado, el que termina tiene que iniciarse; en este sentido, el inicio es un debut. La iniciación representa, así, un desafío, una puesta a prueba de los gajes del oficio (es oportuno señalar que gaje significa *prenda o señal de aceptar un desafío*). Al mismo tiempo, el interés conlleva una preocupación genuina por los resultados. Iniciación y prueba. Debut y desafío. ¿Sabrá hacerlo bien? ¿Cuál es el producto de su formación? ¿Cómo sabemos que funciona y que está listo para enseñar? ¿Qué pruebas tenemos?

⁴ Ver Alliaud, A. y Antelo, E. (2008)

Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar

La pedagogía ha formulado estas preguntas en numerosas ocasiones. Las respuestas acumuladas a lo largo del tiempo no siempre proporcionan certezas. Probablemente la falta de claridad obedezca, entre otras causas, a que en la historia de la formación de los docentes la idea de obra ha sido puesta en tela de juicio. Criticada por desatender y eclipsar el valor de los procesos que la hacen posible y la singularidad del actor que la firma, o condenada por su aparente exceso instrumental y su estrecho vínculo con la distinción, no aparece con firmeza en el horizonte de los estudios recientes sobre la formación de los profesores.

Nuevamente, por obra nos referimos al producto final, a la cosa hecha, producida. Y entonces surgen de inmediato las preguntas: ¿Cuál es la obra de un enseñante? ¿La enseñanza? ¿El aprendizaje? La hipótesis tentativa indica que sabemos que la formación *ha sido exitosa* (subrayemos el tiempo verbal), a través de las obras. Es a través de sus obras como valoramos a los enseñantes, su formación y sus enseñanzas. Pero podríamos preguntarlo de otro modo: ¿Qué produce un enseñante cuando su tarea es exitosa?

Sabemos que, a pesar de su evidente cercanía, la obra no es exactamente el desempeño, en tanto que “desempeño” no describe necesariamente un estadio final, una habilitación, una autorización o *pase*, un *ahora sí*, sino el cumplimiento de una labor, el ejercicio, la ejecución, el trabajo, la dedicación. Se puede evaluar el desempeño sin otorgar relevancia a la obra. Un desempeño modesto no nos permite leer con tanta eficacia el suceso de una formación como sí lo hace una obra fallida. Probablemente podamos afirmar que la eficacia de una formación se hace visible si sumamos “desempeño + obra”. De nuevo, el procedimiento y el producto. Veamos.

Es probando el pan que sabemos de la eficacia del trabajo sobre el trigo; es al cruzar el puente y atravesar su consistencia que sabemos del acierto en el cálculo; es al dar con la fórmula matemática que accedemos a un remoto pero eficaz pasado escolar de *tablas y regla de tres simple*. Tanto como sabemos que un mecánico es un buen mecánico si nuestro auto, averiado, luego funciona; como sabemos que un atleta es el mejor si cruza primero la meta, como sabemos que Borges es Borges cuando ese verso nos toca físicamente, *como la cercanía del mar*. Claro que hay excepciones. Pero ¿cómo sabemos si un maestro es un buen maestro? ¿Cómo, si la suma y la resta fueron efectivamente enseñadas? ¿Sabemos eso sólo si un niño/alumno/estudiante es capaz de sumar y restar?

Por supuesto que aquí la obra no es la buena obra sino el producto de un recorrido exitoso. El éxito no está atado ni al bien ni al mal. Se puede cruzar la meta en primer lugar, construir el mejor de los puentes, ser parte del equipo Ferrari, escribir los versos más precisos, y ser cruel o ruin. O se puede ser bondadoso e incapaz de enseñar la tabla del 2. Por supuesto que además existe lo imponderable, el azar, lo eventual, la contingencia y lo incalculable. La enseñanza tiene su *Titanic*. Sin embargo, así y todo, tampoco resultará abandonar la obra en la formación de futuros enseñantes.

En un mundo como el artesanal, generalmente idealizado, la señal inconfundible de que las cosas marchan bien en materia de formación, es (¿o era?) la obra. En un mundo de hombres libres que practican las *artes liberales* el instrumento es el libro y la palabra y el objetivo pedagógico principal es formatear las mentes. Las cosas marchan bien si pueden explicarse, decirse, presentarse con claridad.

Recuerda Santoni Rugiu, a propósito de los maestros artesanos medievales (actores principales que en sus talleres desplegaron aquella famosa y añorada dupla maestro-aprendiz), que sólo conseguían el “magisterio” (entendido como Título o grado) los mejores o más afortunados (incluyendo en la “fortuna” también el dinero de que disponía la familia del aprendiz), después de un largo tirocinio y repetidas eliminatorias. (Santoni Rugiu 1996, 130).

Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar

Pero no está todo dicho; es un paso más el que sanciona la maestría: la preparación de una "obra maestra".

Si el arte es menor la obra se pospone, pero se requieren *pruebas de habilidades en las operaciones elementales*. Otro tanto ocurre en lo concerniente a aquellos oficios que tenían lugar fuera de los talleres (tales como el de médicos, juristas y especialistas) pero que también eran sometidos a distintos exámenes rigurosos, exposiciones permanentes a comisiones de cónsules y notables. Salvo excepción (el título de maestros se podía y se puede comprar) no se era maestro sin examen. Sin obra.

En cierto momento, la obra es expulsada o sometida al imperio del proceso. Importa menos el resultado final que el camino que conduce a él. Importa más el trayecto que la meta. Sumado a ello, se pone en entredicho la idea de distinción. Probablemente, nadie quiere un mundo educativo regulado por el éxito y la competencia, al menos nadie lo quiere a la luz del día.

Este deseo se choca con todas las formas posibles e imaginables de la diferencia. Richard Sennett ha mostrado la incoherencia de superponer talento y distinción con desprecio, sorteando el valor radical del reconocimiento. Podemos decirlo así: hay en el mérito una posibilidad cierta de reconocimiento. Recientemente Philippe Meirieu en su visita a la Argentina, dio cuenta de esta paradoja. En el caso deportivo escolar (donde el desprecio es más desfachatado) es común encontrar dosis importantes de aprecio y reconocimiento de los poco aptos para la práctica deportiva. Resumiendo, se puede ser feliz jugando mal, jugando poco o sin jugar, pero formando *parte de*.

Peter Sloterdijk afirma sin tapujos que existe un malestar en la selección. Dice que "pronto constituirá una opción a favor de la inocencia el hecho de que los hombres se rehúsen explícitamente a ejercitar el poder de selección que han alcanzado de modo fáctico" (2003, 70). Fernando Savater (2002) comenta el trabajo de Sloterdijk y destaca una de sus provocaciones: "Es una venganza de la historia en nosotros, los igualitaristas, que también tengamos que vérnoslas con la obligación de distinguir." Savater que piensa sin demasiado temor, señala el quid de la cuestión. No se puede enseñar sin valorar "pero nadie se arriesga a valorar de verdad (ni siquiera a dejar claro que existen diferentes grados en lo estimable y no sólo privilegios o prejuicios) y por tanto es improbable que nadie se comprometa demasiado a educar".

Sin valorar y sin reválidas ¿cómo sabemos si los maestros son buenos maestros?

La escuela no es sin obras, sin distinción y sin mérito, porque la enseñanza misma tiene lugar en el interior de un oficio. No hay oficio sin obra, sin menester y sin misterio. Probablemente la educación masiva no sea sin exámenes, sin pruebas y/o jerarquías. Otra cuestión bien distinta es el derrotero que sitúa al éxito como imperativo y meta educativa. No se trata de arrojar al que no llega primero a la meta al mundo de los residuos.

5. Los oficios docentes. Hacia una pedagogía de la formación

Finalmente, entonces, ¿cómo se forma a quien se inicia en la docencia? ¿Qué tipo de guías para la acción es posible repartir entre los maestros inminentes? ¿Qué instrucciones prácticas es posible poner a disposición? Si ningún comienzo es fácil, tampoco es fácil dar con las claves para la formación de los debutantes.

Entendemos la enseñanza como el acto complejo de transmitir de manera intencional, metódica y sistemática fragmentos de mundo a las nuevas generaciones, y consideramos que es posible contribuir al diseño de una pedagogía de la formación docente, colocando a la enseñanza y al oficio, en el centro de la reflexión. Porque, ¿dónde sino en el interior mismo de la reflexión y la práctica que suponen el ejercicio de los oficios es posible apropiarse de las claves para la formación? Veamos.

El oficio constituye el centro que aglutina y da sentido al proceso formativo. En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Hay formadores y sujetos en formación sustentados por un programa institucional con valores e identidades jerarquizadas. Más allá de las distintas temáticas y procedimientos utilizados para *transmitir la transmisión*, hay una unidad que puede brindar cohesión a todo el proceso formativo. Se trata de la práctica de enseñar. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante el proceso formativo. Desde esta perspectiva y tal como lo venimos sosteniendo en distintos trabajos, el oficio docente no tendría que ser una preocupación exclusiva de determinados profesores o determinados “espacios” curriculares. Por el contrario, debería constituirse en el eje articulador de los distintos contenidos desarrollados durante la formación, es decir, no después sino en el inicio.

La búsqueda de un sentido “aglutinador” del proceso formativo, tiene sentido en tanto la experiencia laboral presenta situaciones variadas y complejas que no suelen responder a parcelas del conocimiento o técnicas en particular. A menudo los docentes recién graduados sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar el desafío. Si bien, como dijimos, hay una angustia o desconcierto inicial que es inevitable en cualquier campo ocupacional, reconocemos que los docentes tendrían más chance de operar sobre situaciones complejas y enseñar, es decir ejercer su oficio, si “gente con oficio” o preocupada por el oficio, los prepara para ello. Preparar para el oficio docente es, entre otras cosas, reducir la distancia entre el contenido de la transmisión y la forma de efectivizarla. Enseñar el oficio es practicarlo. Y practicarlo mucho. En este sentido, los resultados o “buenos” resultados se pueden relacionar con prácticas sostenidas y coherentes con lo que se intenta transmitir.

La enseñanza del oficio debe dar la espalda a los métodos escolares. La afirmación puede sonar un tanto disruptiva al referirnos a la formación de docentes. De todos modos no es menos importante ya que escolarizar la formación suele ser la forma predominante. Claro que la propuesta formativa debe estar orientada hacia lo que sucede en la escuela. Debe tomar sus problemas, basarse en situaciones reales, en casos, etc. Nunca será suficiente señalar la poca relevancia de propuestas que ignoran el nivel de actuación de los docentes, ignorancia que se hace del todo notoria y se padece fundamentalmente en los comienzos de la profesión. Pero lo que sí tiene que ser diferente es el modo “escolarizado” con el que muchas veces se forma, producto de tradiciones precedentes y formatos organizacionales presentes. No se ve en qué aspectos puede tener utilidad insistir en un formato que suele requerir para funcionar una caricaturizada diferencia generacional, cuando no la lisa y llana minorización del otro, frente a otro que funciona a partir del trabajo metódico pero profesional que supone el intercambio de conocimientos y experiencias entre pares.

Es preciso distinguir entonces entre el contenido u objeto de la formación, que es la escuela, claro, de las estrategias, métodos y ambientes escolares cuando no se está educando niños, sino formando adultos que serán o son sus docentes. Es ésta una manera de impedir la vigencia de estereotipos y la naturalización de rutinas muchas veces experimentadas durante la propia biografía escolar que una formación “escolarizada” no haría más que reforzar, además de desalentar a adultos que aspiran ser docentes. La reflexión sistemática objetivada

puede, en cambio, capitalizar la experiencia y transformarla en saber disponible y susceptible de ser utilizado en distintas circunstancias.

El oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación. Si bien no trabajamos en laboratorios, la prueba, el ensayo, la experimentación en situaciones reales o simuladas, tienen un alto componente formador en la enseñanza. Esta actividad, como vimos, remite a la experimentación, en tanto consiste en probar distintas maneras de ofrecer el mundo y ser puesto a prueba.

El aprendizaje por ensayo y error suele acontecer solitariamente en los inicios de la profesión. Entonces la prueba tiene lugar en el desconcierto y bajo la apelación de lo que se recuerda de la propia experiencia escolar o, a lo sumo, pidiendo algún material al maestro generoso. La posibilidad de hacer algo propio, la propia obra, y la potencialidad de la prueba que ese procedimiento implica, se vería favorecida si en los primeros años de trabajo tuviera lugar el acompañamiento de docentes formadores durante todo el proceso de producción, llegando incluso hasta los resultados o a la constatación final de lo que se produjo. Pero se trata de un acompañamiento deseado que se anula a sí mismo lentamente, en el instante que el experimento es bien sucedido. ¿O no es un objetivo de toda formación (y quizás de todo intercambio con fines educativos) dejar que el otro al fin se marche? Nuevamente señalamos la relación entre el procedimiento y los resultados como partes integrantes del oficio.

Asimismo, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza diversificados en las aulas con los docentes que se están formando. Es decir, que los propios formadores propicien y pongan a prueba distintas formas de hacerlo con aquellos que se están formando. Porque probar es ensayar y ensayar es en cierta forma eso: *Probar, reconocer algo antes de usarlo.* Sin temor. Esos espacios tienen un alto potencial formador y transformador si se convierten en ámbitos de experimentación y de puestas a prueba de experiencias pedagógicas diversas. De lo contrario, si constituyen “más de lo mismo”, sólo servirán para confirmar y reforzar lo que desde la posición de alumno se experimentó. Entre un alumno al que se hace probar en gotas un poco del oficio y un colega experimentado con quien se experimenta un oficio, existe una distancia considerable.

Enfatizar y destinar mucho tiempo a *ejercicios, consejos, manos tendidas en ayuda, explicaciones orientadas* (¿no son acaso y en sentido estricto enseñanzas?). Durante el proceso formativo y alcanzando también en los primeros desempeños docentes, se requiere práctica y ejercitación de lo aprendido y de lo que se va aprendiendo. Practicar cómo hacerlo, cómo enseñar, en diferentes situaciones en las que se puedan idear estrategias y reflexionar sobre lo que se produce a partir de ellas. Es en estas escenas, donde cobra protagonismo el consejo, la ayuda de los que tienen algo para aportar, basados en lo que saben, en lo que hicieron y en lo que están haciendo.

No se trata de dictaminar exactamente cómo se debe hacer, ni pasar carpetas para que otros copien, ni reducir al otro a un espectador más o menos fisgón, sino de poner a disposición aquello que se probó (lo que se probó es lo que se sabe ¿no?). Una pregunta básica que suele rondar todo proceso formativo es la siguiente: ¿Probaste?; pregunta lanzada a rodar casi como una invitación, un convite mejor, que puede a su vez resultar inspirador en la producción de la obra propia, en una determinada situación. El consejo, decía Benjamin, no es tanto la respuesta a una cuestión determinada como una propuesta. Es éste el sentido de los consejos, las indicaciones prácticas, los aleccionamientos para la acción. Ayudan a que otros enseñen. Suelen estar basados en esas “fórmulas misteriosas” que, construidas y probadas en el tiempo, resultaron y tienen la intención de perdurar. Porque conservan en el presente algún sentido que promueve su permanencia y, por lo tanto, la continuidad de lo que resultó.

Pero el que ayuda y aconseja tiene que estar allí, en el momento preciso y oportuno, disponible y dispuesto a acompañar y retroalimentar el proceso formativo de quienes lo están protagonizando, sean futuros docentes o docentes en ejercicio. Es quien está dentro y que sin embargo puede distanciarse para brindar explicaciones orientadas y realizar señalamientos oportunos. No tapa ni asfixia. Es el formador que ofrece guía e inspiración. Experto probador, aconseja, ayuda, guía, explica y también aporta o pone a disposición los saberes o “trucos” relacionados con la resolución de los problemas que se presentan.

Para formar de modo eficaz, *basta con que uno lleve adelante su oficio y muestre cómo lo hace*. Es preciso añadir en ese punto una importante salvedad para no caer en la trampa del modelo “modélico” tradicional o en sobredimensionar “lo ejemplar”. El mostrar cómo se hace tiene sentido siempre que el “modelo” muestre o cuente cómo lo ha hecho, sin tratar de imponer o imponerse como la forma acabada que indica en qué en o quién tiene que convertirse el que se está formando o que está empezando. El ejemplo requiere un espectador atento, pero también una práctica difícil como es la comparación. El ejemplo *indica* un camino a seguir. Pero el ejemplo puede en ocasiones eruirse en plan moralizador. Se señala el sitio o el recorrido mediante el cuál se accede al bien o se señala la magnitud del mal. Mientras que el elogio de la muestra (tenemos mucho para aprender aún del modo en que los artistas tratan la muestra, la exposición y la obra) no está puesto en la norma ideal de un oficio, sino en la actividad de los individuos y en su formación. Más ejercicio que sermón. En este proceso cada uno irá tomando confianza en sí mismo, reconociendo la relevancia de lo que hacen quienes también se presentan como sujetos formados y en formación, antes que como obras acabadas a copiar o imitar.

Como hemos planteado, hay quienes consiguen hacerlo y hacerlo bien y estos sujetos reconocidos y nombrados como “experimentados” suelen aparecer como portadores de saberes específicos y secretos, por oposición a los novatos. Desde sus orígenes la formación docente utilizó la pedagogía del modelo pero basada en la norma ideal (de docentes, de clases, de instituciones), lo cual antes que ayudar y habilitar para la producción de la obra propia, muchas veces inhibe tanto la acción como la misma formación.

Serían interesantes experimentados, que podrían mostrar, aconsejar y acompañar, aquellos que están en condiciones de ayudar en el proceso creativo/ productivo de quienes se están formando o están empezando a enseñar. Los que no sólo o simplemente pueden aportar una solución técnica sino que, además, pueden contribuir a crear las fórmulas (las claves) necesarias para enseñar.

Así y todo, *la pedagogía del oficio es también una socialización en competencias, capacidades y disciplinas, que parecen importantes para enseñar*. Dadas las características de la práctica docente, tanto los aprendizajes más formalizados como los menos, parecen necesarios para aprender a enseñar. Saber enseñar es saber hacerlo y para poder hacerlo, como dijimos hay que ensayar, ejercitar, probar. Pero no se trata de probar de la nada o por que sí. Además de las consideraciones expuestas sobre el acompañamiento y la disponibilidad del saber, debemos añadir que para que la práctica resulte hay que otorgarle una apoyatura específica, sobre la que será posible sostenerse. Ciertos autores denominan “competencias” a aquellas capacidades de movilizar varios y distintos recursos cognitivos para enfrentar y resolver situaciones de enseñanza⁵. En un estudio reciente⁶, hemos preferido denominarlas “capacidades básicas” y las definimos como “un repertorio instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar”. Se trata de estar preparado para sortear los obstáculos recurrentes, aquellos

⁵ Ver, por ejemplo, Philip Perrenoud (2006).

⁶ Ver DGESUP, 2007.

que con éxito han superado los experimentados probadores que definen lo propio de un oficio.

El conocimiento disciplinar o multidisciplinar tiene, asimismo, un valor de suma importancia para la formación. Nadie puede enseñar lo que no conoce y si enseñar es dar a conocer el mundo, el docente tiene que poder recuperar y re-significar formas abiertas de ver el mundo. Esta preparación incluye, asimismo, los conocimientos pedagógicos. Respecto al conocer y a las disciplinas en general podemos decir, entonces, que es importante posibilitar el acceso tanto a los contenidos específicos y a la información, como a los modos de pensamiento y producción propios del conocimiento científico, evitando el dogmatismo y la cosificación a la que suele someterlos el conocimiento escolar. En este aspecto es importante considerar el perfil de los mismos formadores. Dadas las características de nuestro sistema de educación superior, muchas veces quienes forman docentes no están socializados en las formas académicas que suponen, además de la transmisión, la producción y transferencia de los conocimientos. No siempre se dispone, a la hora señalada, de *los indispensables*: una Historia de la cultura, una del arte y una de las ciencias. No siempre se tiene en mente la conveniencia de disponer en el horizonte de toda formación una cierta idea de excelencia.

Uno se forma al formar parte de la vida de un grupo de colegas que trabajan. Reconociendo las distintas dimensiones puestas en juego en el oficio de enseñar y en las condiciones escolares en las que actualmente acontece, es prudente recordar que este tipo de actividad no está en crisis sino que esa fisonomía define hoy su identidad. En este sentido y para sortear el peso de la situación y la impotencia que se manifiesta cuando se intenta sobrellevar la tarea en soledad, el trabajar con otros (en equipo) puede resultar mucho más que un simple marco para la organización laboral. Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la individualización exacerbada de la acción. En la medida que se supera el plano meramente individual y pueden reconocerse temas y problemas comunes, las explicaciones, las discusiones, los acuerdos y el hallazgo de soluciones compartidas tranquilizan y renuevan el sentido la actividad. Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una forma de formar profesionales que luego favorecerá el ejercicio profesional. Esta modalidad no sólo alienta la participación por la participación misma, sino que proporciona una sensación de objetividad en el propio trabajo. Atenúa, así, las representaciones demasiado heroicas, aumenta el oficio y protege del desgaste. El desafío en este caso es otorgarle a la práctica de la enseñanza un estatuto público, una dimensión relevante de la vida cívica, más allá de las dificultades personales en el ejercicio profesional. Un objetivo común, una decisión compartida, objetiva, da seguridad y tranquiliza. Un *nosotros*, los prestos a iniciarse en el mundo de la enseñanza sistematizada, que le da sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerda que no estamos solos.

6. Para concluir

Tanto la formación inicial como los primeros acompañamientos a docentes que se están incorporando a trabajar, no podrán aportar todas las respuestas para un desempeño "eficaz". Es cierto. Como decíamos al comienzo de este trabajo, el comienzo tiene sus particularidades, genera angustias, dudas e incertidumbres en todas las actividades. Ahora bien, pensamos que la formación docente inicial y el acompañamiento durante los primeros desempeños, puede colocar a los docentes en mejores condiciones para enseñar, si durante su desarrollo se combinan la incorporación de lo que pasa en la escuela y el trabajo para el que se está formando con la reflexión y el estudio sobre lo que se está probando. No de manera ideal, sino el que se construye en el día a día en la institución escolar, con oficio.

Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar

Desde esta perspectiva, cobran sentido los rasgos atribuidos a la formación pedagógica de los docentes. No se pretende que a partir de esta pedagogía se obtengan las respuestas para todo lo que va a acontecer. Sí que se favorezcan procesos formativos y de acompañamiento que aporten los “gajes” del oficio, es decir, prendas o señales de que se está preparado para aceptar el reto de enseñar.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires (Argentina): Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Revista Linhas*. Vol 6 Nro 1. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2008). El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En D. Brailovsky (Coord.) *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona (España): Gedisa.
- Feeney, S. y Feldman, D. (Coords.) (2007): *Evaluación del Currículum de la formación Docente para los Niveles Inicial y Primario y capacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias*. Buenos Aires (Argentina): Ministerio de Educación GCBA. Dirección General de Educación Superior (DGESUP).
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires (Argentina): Amorrortu.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires (Argentina): Nueva Visión.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona (España): Graò.
- Memorias del futuro. 1365 años de enseñanza. Serie documental (2006). Buenos Aires (Argentina): Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona (España): Graò.
- Santoni Rugiu, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU.
- Savater, F. (2002). Motivación e indiferencia. *Diario El País* (8 de marzo). Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/opinion/Motivacion/indiferencia/elpepiopi/20020308elpepiopi_7/Tes
- Sennett, R. (2004). *El respeto*. Barcelona (España): Anagrama.
- Sloterdijk, P. (2003). Entrevista. Una filosofía contra el rencor. *Diario Clarín* (28 de junio). Disponible en: <http://www.clarin.com/suplementos/cultura/2003/06/28/u-00211.htm>
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de maestros*. Madrid (España): Siruela.