

1

18F

MANFREDI M. VIRGINIA

FORMACIÓN DOCENTE

Aportes para el debate curricular

Trayecto de formación general

2000

Seminario

ROL Y TRABAJO DOCENTE

Alejandro Birgin
Inés Dussel

SARE EMPLEO

RACIONAL



ce que el desafío que se plantea hoy a la pedagogía es aprender de su propia historia, incorporando las reflexiones sobre la autoridad y la alteridad que se desarrollaron en los últimos años así como sus límites, para replantear la cuestión de la crítica no sólo como posición frente a la sociedad sino también como principio político-pedagógico.

Quizás esto suene difícil y hasta imposible para un curso de formación docente. Es una tarea compleja y que requiere lectura y reflexión sobre la experiencia. Pero es un primer paso comenzar a plantear la centralidad de estas cuestiones para la tarea docente, y redefinir nuestro trabajo y nuestro rol recuperando la reflexión sobre la responsabilidad y la importancia del acto de enseñar.

2. SEMINARIO SOBRE ROL Y TRABAJO DOCENTE: SABERES Y ABORDAJES

En esta sección explicitaremos los nudos que constituyen esta propuesta. Para ello, realizaremos breves desarrollos teóricos que intentan dar cuenta de por qué han sido seleccionados.

a. Primer nudo: transmisión y autoridad cultural

Transmitir la cultura es una de las tareas centrales de la educación y de la escuela. Puede decirse que esta última emerge como institución social especializada cuando la cultura a transmitir se complejiza (por ejemplo, a partir de la aparición de la escritura) y ya no resultan suficientes las formas de transmisión orales entre las generaciones para garantizar la continuidad de la vida social. Surge entonces un ámbito más reglamentado y específico donde esta transmisión se pauta, se estructura, se regula: la institución escolar.

Ahora bien, ¿qué queremos decir cuando hablamos de "transmisión"? Para el psicoanalista Jacques Hassoun, la transmisión, al darnos un sentido de continuidad inscribiéndonos en una genealogía pese a nuestra finitud, es lo que diferencia a los seres humanos de los animales. "Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores. Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos han legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso, de ese conjunto que se extiende desde los hábitos alimentarios a los ideales más elevados, los más sublimes, y que han constituido el patrimonio de quienes nos han precedido."³ La transmisión no es entonces una reproducción idéntica e incesante de lo mismo, sino un acto donde se pasa la cultura, se deja un legado, y donde también aparece algo nuevo. Al contrario de muchos de los sueños de la pedagogía moderna, que quisieron encontrar recetas y métodos que pudieran ser replicables y que garantizaran la producción de los mismos resultados, Hassoun sostiene que una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto, una transmisión que deja aparecer la diferencia, y que permite que la generación siguiente recree ese legado de una forma original y única.⁴

Pese a esta centralidad, la idea de transmisión goza de poco prestigio en la discusión pedagógica actual. Probablemente ello se deba a que la transmisión fue pensada en términos adulto-céntricos y autoritarios, como se ve en la siguiente definición de educación que da Emile Durkheim (sociólogo

³ Hassoun, Jacques (1996). Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires, Ediciones. de la Flor, págs. 15-16.

⁴ Véase también Kaes, René y otros (1996). Transmisión de la vida psíquica entre generaciones, Buenos Aires, Amorrortu.

francés de vasta participación en el sistema educativo, 1858-1917 y que fue pilar de la pedagogía del último siglo: "[La educación] es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y mentales que reclaman de sí la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que él está particularmente destinado."⁵ Tal como la concibe Durkheim, la educación es una relación definida y estructurada por los adultos, en la que los niños (sujetos inmaduros) deben "aprender" el destino social que les está asignado.

Esta definición de la educación implica también una visión particular de la autoridad: quién la ejerce, cómo la ejerce, cuáles son los saberes que se consideran verdaderos en esa transmisión y cuáles son los que quedan excluidos. Durkheim sostenía que la educación debía tender a la formación moral del individuo, promoviendo una cierta regularidad (norma) en la conducta de la gente. Decía el francés: "para cumplir las obligaciones y actuar moralmente [...] es necesario que la persona se constituya de tal manera que sienta que hay una fuerza más allá de él que no depende de sus preferencias personales, y a la que obedece."⁶ Esta figura moral estaba ejemplarmente representada en el maestro de escuela, que debía actuar como si estuviera hablando en nombre de una realidad superior y elevada, y sentirse investido de una fuerza superior a sí mismo. El maestro era quien debía inculcar en los niños ese respeto por la sociedad instituida, mostrándose como una autoridad legítima, justa y necesaria.⁷

Esta concepción del trabajo docente y de la construcción de la autoridad fue también la base desde la cual muchos pedagogos argentinos definieron el perfil de maestros y profesores.⁸ Vinculando esta definición de la autoridad con la de educación ya reseñada, puede argumentarse que Durkheim proponía la construcción de un vínculo pedagógico centrado en el adulto, pensado como "ascendencia moral", tendiente a la conservación de las relaciones sociales instituidas, y en el que la transmisión cultural parecía destinada a no dar lugar a la crítica y la recreación de estos mandatos sino a la aceptación de un legado incuestionable.

La idea de autoridad como "ascendencia moral incuestionable" fue precisamente uno de los ejes del cuestionamiento a las formas de autoridad instituidas que aparecieron en los años '60. La difusión del constructivismo y de las pedagogías psicológicas⁹ extendió ciertos supuestos sobre el aprendizaje y la cultura que aparentemente desafiaban al adulto-centrismo y que proponían en cambio que el adulto/docente fuera "facilitador" y "guía" de procesos de aprendizaje que se darían más o menos espontáneamente en los niños/alumnos. Aún cuando la autoridad seguía siendo ejercida por los pedagogos/adultos (a través de proponer modelos y tipos de desarrollo deseables, comportamientos apropiados e inapropiados, deseos y estéticas, todos ellos actos de autoridad más sutiles pero no menos penetrantes), estas nuevas formas parecieron "difuminar" la autoridad y diluirla en una serie de conductas y objetivos "naturales" y "apropiados a la edad/intereses del niño".

La propagación de estas pedagogías se vio impulsada también por una crisis de las formas de

⁵ Durkheim, E. (1911). "Education", en Buisson, Ferdinand (dir.), Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire. Paris, Librairie Hachette, pág. 532.

⁶ Durkheim, Emile (1997). La educación moral, Buenos Aires, Losada, (segunda edición).

⁷ Una de nosotras trabajó estas ideas con profundidad en otro texto; ver Dussel y Caruso, op.cit.

⁸ Puiggrós, Adriana (1990). Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Buenos Aires, Galerna.

⁹ Tal es la denominación que proponen Julia Varela y Fernando Álvarez Uria (1995) en "Clases sociales, pedagogías y reforma educativa", en su Arqueología de la escuela. Madrid, La Piqueta.

autoridad más generalizada, evidente por ejemplo en los cambios en las relaciones padres-hijos, que cuestionaban el valor de la tradición y que proclamaban el "reinado de lo nuevo" ante el autoritarismo de las relaciones sociales prevalentes.¹⁰ Los movimientos sindicales y estudiantiles, las vanguardias artísticas, las formas de vida comunitarias (como las comunas hippies, por ejemplo), la radicalización política, fueron parte de esta crítica a la autoridad. En la pedagogía, aparecieron movimientos autogestivos, cooperadoras de docentes y experiencias de auto-gobierno de los niños, y comenzaron a propagarse las pedagogías constructivistas y psicologistas. Esta crisis, potenciada años más tarde por la irrupción de las condiciones de vida posmodernas, puso en cuestión la utilidad y la relevancia de la transmisión cultural.

En la teoría social, estos movimientos llevaron a reconceptualizar la autoridad y a reconocer las variadas formas en que se ejerce y los efectos que produce. Por ejemplo, el teórico francés Michel de Certeau señaló que la autoridad es un vínculo social que asume distintas formas: referentes sociales, personajes, criterios, teorías, figuras institucionales.¹¹ La autoridad entonces puede ser ejercida por un texto, una ley, una persona o un grupo. La autoridad es la relación que promueve "obediencia", "respeto", que establece un vínculo asimétrico entre dos sujetos cuya legitimidad es siempre histórica y contingente, relativa a una relación de fuerzas y a una estructura cultural y social particular.

Autoridad
Ejerce
promueve
obediencia
vinculo
asimétrico
entre 2
sujetos

A primera vista, y en el marco de la "crisis de la autoridad" de la que hablamos antes (que cuestionaba las formas tradicionales), pareciera que el establecimiento de una asimetría o de una desigualdad entre los sujetos fuera condenable, y que quizás sea mejor renunciar a ejercer cualquier tipo de autoridad antes que adoptar comportamientos autoritarios. Sin embargo, habría que recordar, como dice Hannah Arendt, que "la educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común."¹²

La educación entonces implica siempre un ejercicio de poder; es un acto de autoridad que conlleva una responsabilidad: la de asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros, introducirlos en otros lenguajes y códigos, y darles herramientas para moverse en el mundo. "Responsabilidad" aquí reemplaza a "mandato", que tiene el rasgo de lo inapelable y lo divino.¹³ La responsabilidad de los educadores no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino analizar cuál es la transmisión cultural que debe tener lugar hoy, con qué contenidos, con qué formas de autoridad; y dejar espacio para crear pedagogías nuevas. Transmitir, pero habilitando a los otros para que el legado sea recreado y así se enriquezca el mundo común que habitamos adultos y jóvenes.

Si no es posible renunciar a ejercer la autoridad, porque el acto educativo siempre implica un

¹⁰ Arendt, Hannah (1961). *Between Past and Present. Six exercises in political thought*. Cleveland, Meridian Books; Sarlo, Beatriz, "Política cultural e institución escolar", entrevista con Inés Dusel, *Propuesta Educativa*, Año 6, No. 11, Diciembre de 1994, págs. 43-50.

¹¹ De Certeau, Michel (1987). *La faiblesse de croire, texte établi et présenté par Luce Giard*, Paris, Ed. du Seuil.

¹² Arendt, op.cit., pág. 196; traducción propia.

¹³ Puiggrós, A. e I. Dussel (1996). "Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías y distopías en el imaginario pedagógico", en *En los límites de la educación formal: niños y jóvenes de fin de siglo*, ed. por Adriana Puiggrós, Rosario, Homo Sapiens, 1999; Spivak, Gayatri, "Responsabilidad", en *Cultura y Tercer Mundo. Nuevas identidades y ciudadanías*, ed. por B. González Stephan, Caracas, Nueva Sociedad.

acto de autoridad, sí es importante notar que no todas las formas de autoridad son iguales ni tienen los mismos efectos. Uno de los ejes entonces de la enseñanza debería ser, a nuestro juicio, el ensayo de formas de autoridad pedagógica más democráticas, que a la par que transmitan saberes y relatos que den sentido de pertenencia y comunicación a los sujetos y los inscriban en una trama social compartida, también los equipen para la divergencia y la problematización de lo dado.¹⁴ No da lo mismo pensar la autoridad como mandato incuestionable que como acto particular, responsable, que debe justificarse cada día, y que intenta dejar lugar para que el otro enriquezca la transmisión.

Esta construcción es compleja y difícil, y no queremos aquí proponer imágenes romantizadas sobre la tarea de enseñar. Una autoridad más democrática debería hacerse cargo de la opacidad y complejidad del acto pedagógico, abandonando la ilusión de un encuentro armonioso y transparente entre educador y educando en el aula. Hay asimetría, hay divergencias y hay conflictos cuando nos encontramos en el mismo espacio educativo; la cuestión es cómo los convertimos en parte de la riqueza del vínculo pedagógico, que transmite/pasa algo en ambos sentidos, desde/hacia los docentes con sus saberes específicos y sus experiencias de vida, y desde/hacia los alumnos, portadores de saberes, historias, deseos, expectativas, que también enseñan en ese encuentro renovado con lo nuevo.

b. Segundo nudo: la conformación histórica del rol de enseñante a través de las figuras docentes

En el apartado anterior, hicimos referencia al surgimiento de la escuela como institución de transmisión cultural especializada. Es común imaginarnos a los egipcios o a los griegos enseñando en un aula, con un docente al frente, los alumnos sentados en filas, cuya única diferencia con la actualidad es el vestuario, el mobiliario, y las tablillas de madera o de piedra en vez de las hojas de papel. Sin embargo, el "aula" tal como la conocemos en la actualidad es una invención reciente (véase Dussel y Caruso, 2000), como lo es también el docente que se para frente a un grupo de alumnos y recita o toma una lección. Como modos y figuras de enseñanza comunes, aparecieron en los últimos 400 años, y se generalizaron hace sólo dos siglos, o aun menos.

Antes de su emergencia como práctica educativa, ¿cuál era la forma en que se constituía la autoridad pedagógica? ¿Quién asumía la tarea de enseñar, y cómo lo hacía? ¿Qué vínculo tenía con sus alumnos? La historia es larga, tan larga como la de la humanidad. Algunas de las figuras docentes anteriores al maestro de escuela, y que podrían investigarse en el marco del seminario, son: el maestro socrático, el amauta incaico, el magister medieval y el maestro artesano. A modo de ejemplo, señalaremos algunas características de estas dos últimas figuras.

El magister medieval era por lo general un clérigo que enseñaba a sus alumnos en una escuela vinculada a la Iglesia. Tomemos por ejemplo la obra de Hugo de San Victor (ca. 1100-1142), que les enseñaba a sus discípulos a leer la Biblia y los textos canónicos a través de ir leyendo las páginas y comentando cada una de las líneas (ejercicio que se llamaba "lectio", lección). Las páginas eran consideradas un viñedo con surcos de los que se podían extraer frutos riquísimos.¹⁵ El maestro leía en forma casi cantada: los textos en ese entonces no se separaban, no se puntuaban como en nuestros

¹⁴ Donald, James, "La alfabetización y los límites de la democracia", *Propuesta Educativa*, Año 6, No. 11, Diciembre de 1994, págs. 29-37.

¹⁵ Ivan Illich nota que la palabra latina "página" se usaba para designar cuatro filas de vides puestas juntas en un cuadrado. "Legere" (leer) también se usaba para connotar los actos de "recolectar", "hacer un manojo", "cosechar", "recoger frutos". (Illich, Ivan, *In the Vineyard of the Text. A Commentary to Hugh's Didascalion*, The University of Chicago Press, Chicago & London, 1993, págs. 57-58).