

PEDAGOGÍAS EN BUSCA DE DOCENTES

Daniel Farina

1. PALABRA POR PALABRA

*“El que domina las palabras, domina las cosas.”
Ludwing Wittgenstein*

El congreso que nos reúne se sostiene sobre dos palabras. Son su cimiento, su simiente. Ambas con su propio peso específico aunque la segunda funcione en este caso adjetivando a la primera y no es un hecho casual o en todo caso del *santo azar*, en términos de Borges. Por una cuestión de etimologías, o sea la verdad de las palabras, es muy feliz el nombre que nos alberga en este encuentro. La eficacia en oposición a la *eficiencia* no plantea ni mide sus resultados en términos de bienes, dinero o tiempo sino en **satisfacción y calidad**. La diferencia en esta comparación es lo que potencia el hecho escolar: *el lugar donde se hace ocio*. Precisamente el hecho que me gustaría destacar es que muchas veces no se llega a esta situación de satisfacción debido a que vamos buscando palabras que parecen sinónimos, trampas de la lectura superficial-la que no lee hacia adentro-, pero que en la *praxis* se derivan en senderos que se bifurcan y se aíslan. Nos aíslan.

2. PISTAS PARA ENCONTRAR CAMINOS HACIA LA EFICACIA

*“Lo que vemos, no siempre es como lo vemos”.
Alfredo Palacios*

La complejidad no es un supuesto que nos venga con los avatares de la modernidad: el ser humano es y ha sido complejo desde que se angustia existencialmente. Nuestras instituciones escolares son centros de altísima complejidad. El sólo hecho de la relación didáctica es mucho más que una relación ternaria (Lerner, 1996). Viajemos hacia una geografía específica. En la provincia de Buenos Aires, la formación de los docentes se produce, en la casi totalidad, en los ISFD y existe una cierta distancia con las Universidades. Hay detalles que no son menores en absoluto y que crean un marco de diferencia que redundan en términos de “factores asociados”. Por citar un caso en el presente ciclo lectivo las/os alumnas/os menores de 21 años, debían tener autorizaciones de sus padres hasta para salir temprano en caso de ausencia de un profesor o por el simple hecho de “cruzar la calle” para ir a la fotocopiadora. Por supuesto las Universidades gozan de la autonomía que les da la ley (Del Bello, 2003), (Farina, 2004) y todas estas trivialidades con gentes de la misma edad no existen.

Las primeras preguntas que podríamos redactar en la agenda que estamos escribiendo podrían ser: ¿Cuál debería ser el posicionamiento de los ISFD con respecto a la Universidad?, ¿Qué sistemas de evaluación periódica de *eficacia- pertinencia* se podrían desarrollar entre los ISFD y los colegios sede de residencias? Cabe destacar que la docencia no está incluida entre las profesiones de incumbencia pública, como si no pudiéramos dañar o salvar vidas. La relevancia de las residencias amerita una mirada curricular muy seria.

La pregunta aún más crucial es: *¿Qué tenemos para ellos que marque una diferencia?* (Gruwell, E. y Freedom Writers, 1999)

Si bien *lo atávico* alude a los antepasados, y eso podría considerarse excelente en el sentido de la continuidad de las tradiciones, la realidad demuestra que el atavismo produce un congelamiento en las conductas. Aunque *todo cambia y que yo cambie no es extraño* la vida de las aulas se rige por resistencias al cambio: inercia de ánimo. Se enseñan saberes muertos, no se transmite vida. Se evidencia una pérdida de fervor, la carencia de la *quintaesencia*, de lo intangible que existe dentro de conceptos como la ZDP, por citar un ejemplo, que se constituye en una *geografía áulica*, inter e intrapersonal (Vigotsky, 1989). Pensarnos felices proyecta sobre la acción escolar una rotura del hecho atávico, nos recuerda que somos migrantes. La dificultad es que la lucha es permanente y en múltiples frentes y son muchos los factores asociados que nos disgregan y nos desgastan. *No poder ser es la fuente del cansancio* (Semillán, 2004), y las instituciones son muy ásperas, duele mucho abrir espacios, pero está en juego *el ejercicio de la libertad*, en palabras de Hugo Mujica.

3. APRENDER PARA SABER VS. APRENDER PARA APROBAR

“El médico que sólo es médico, no es ni siquiera médico”.

H. D. Thoreau

El alumnado en gran medida entra en un vértigo de parciales-finales-trabajos prácticos-entregas que desborda cualquier ambiente de reflexión y claridad sobre la práctica. No hablo de eliminar sino de tener conciencia de con que *determinantes duros* (Baquero, 1996) nos vamos a encontrar y cuál sería la **mejor forma posible** de abordarlos. El aprendizaje se subordina a la aprobación porque es lo que brinda una certificación para poder trabajar. Es propio de nuestras instituciones tipificar los conocimientos. Existe un gran peso de *fatiga docente* (Semillán, 2005). Por otra parte si el docente no es la primera motivación (Piedras, 1980) es impensable la construcción de la satisfacción. Esta se produce si existe *el saborear*, la empoderación del acto de celebrar la educación, de ser felices en lo que estamos haciendo. Saberse docentes, no para promover la creación de un nuevo espacio institucional en los profesorado con ese nombre, sino como plataforma de lanzamiento de cada una de las clases en el transcurso de las vidas docentes. Si no trabajamos aquí —en los ISFD— el aula de mañana será la misma, reproduciremos lo mismo o quizá peor aún porque será más anacrónico y eso en términos de simultaneidad de tiempo generaría una brecha mayor con las generaciones a las cuales debemos ayudar a encontrarse con el legado de la cultura (herencia) y con el desafío de la búsqueda de lo que nos falta (proyecto).

4. PRÁCTICAS NO TAN PRÁCTICAS

“Amo al Señor que me ayuda a simplificar lo complicado y a no complicar lo sencillo”.

Juan XXIII

En la escuela EPB en la que participo como Vicedirector contamos con una numerosa matrícula – aproximadamente 1200 alumnos de 1° a 6° —y al mismo tiempo muy diversa por barrios y estratos sociales. Es una escuela poli clasista. El personal docente tiene una media de 30 años y han estudiado en los ISFD de la periferia. Uno de estos institutos realiza sus residencias con nuestro

alumnado. A través de estos años de acompañar estas experiencias he podido comprobar que la teoría carece de “anclajes” en lo que hace al actuar didáctico y no se traduce en un *clima áulico propicio* (Escuela católica, 1980). Una evidencia empírica puede acercarnos un poco de luz sobre estas circunstancias.

Hace unos años encuesté a mi equipo docente de 1º a 6º sobre algunos autores relevantes como Piaget, Vigotsky, Ausubel, preguntando: si los reconocían, si recordaban algún libro, y si implementaban en el aula algo que los autores hubieran desarrollado. Las verificaciones fueron muy pobres: escaso conocimiento, sólo a través de fragmentos fotocopiados, una sola docente trabajaba conceptos de un autor. En teoría todas/os los habían “estudiado” y “aprobado”. Los tiempos institucionales, las presiones endo y exógenas del mismo sistema, los entornos sociales con sus mandatos configuran asociaciones que dificultan y obstruyen la generación de una estabilidad propicia para el aprendizaje. No somos prácticos a la hora de serlo. Curiosamente este vocablo se utiliza para nombrar al *baqueano* de río. Aquel que puede conducir la nave porque conoce la geografía del fondo, la que no se ve.

5. LOS MANDATOS QUE MANDAN

“El Rey manda pero no gobierna”

“Hablamos, si el soporte de nuestras palabras es el silencio”.

Hugo Mujica

Pienso que la verdadera reacción provendrá de una “revolución”, más que copernicana en este caso, moebiana: generar una continuidad entre *el afuera* y *el adentro*, desinstalar los límites duros de un aula, de un programa, de un horario. Que sólo se logra con un cambio de mentalidad, la ley lo puede decir pero no puede realizarlo. Silenciar no produce silencio sino vacío. El espíritu humano es más poderoso que cualquier droga (Penny Marshall, 1990)

La construcción del **aula moderna** plantea una serie de dispositivos (Dussell, Caruso, 2003) tanto exteriores como interiores que revelan mecanismos invisibles de poder (Foucault, 1993). Muchos de los cuáles algunos docentes ni tienen idea que utilizan. Repetimos prácticas atávicas que nos conducen a ningún lugar.

Pensar las aulas como espacios de crecimiento, pensar los docentes como agentes de clima áulico, (Davini, C, 1998), dibujar mapas de *eficacia escolar, de recorridos escolares: personales y compartidos*. Mapas que serán cambiantes como los paisajes de una cinta de Moëbius pero que nos ayudarán a pensar y pensarnos diferentes. Que nos ayuden a entender un poder de responsabilidad en lugar de un poder que deriva en dominación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En busca de una unidad de análisis. *Apuntes pedagógicos n° 2*
- Davini, C. (1988). Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. Buenos Aires: Paidós.

- Del Bello, J.C. (2004). *Propuesta de agenda de Política Universitaria para el período 2004/2010*, en *La Agenda Universitaria. 2004*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Dussell, I. y Caruso, M. (2003). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (1993). *La microfísica del poder*. Buenos Aires: La Piqueta.
- Gruwell, E. y Freedom Writers (1999). *Freedom writers diary*. USA
- Sagrada congregación para la educación católica. (1977). *La escuela católica*. Roma
- Lerner, D. (1996) *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición en Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Piedras, B. (1980). *Intervenciones en clases durante mi residencia docente*. Buenos Aires: Quilmes.
- Semillán de Dartilogue, J. (2005). La construcción de paz. Ética y educación. *Conferencia en el XI encuentro Argentino – Cubano*. 2005.
- Vigotsky, L. (1989). *Pensamiento y lenguaje*.