

Enseñanza. Transformación y Formación



Andrea Alliaud*

Las nociones y definiciones de enseñanza abundan. La noción misma de enseñanza es inherente a la condición docente. Y es precisamente esta actividad la que, en la actualidad, se halla muchas veces jaqueada, debido a las complejidades de época¹ que añaden dificultad a lo que nunca fue fácil: enseñar. Sería un tema o problema menor si no fuera porque las contrariedades suscitadas, atentan contra el proceso de transmisión o el pasaje de la cultura de una generación a la siguiente. Volver a lo medular, detenernos en lo que muchas veces se olvida o desdibuja debido a la dificultad o imposibilidad de poder hacerlo. Pensar, volver a pensar en la enseñanza en lo que hacemos, en lo que hacen o harán quienes se están formando para hacerlo. En lo que nos hace y define como lo que somos: maestros, profesores, educadores, formadores de otros.

Presentado brevemente el problema, sostendremos en este escrito que los maestros y los profesores tienen que estar formados para poder enseñar, en estos tiempos y en estas circunstancias, por lo que el tema de la enseñanza y la manera que se desarrolla en los espacios destinados a la formación profesional merecen una especial atención. Comenzaremos por reflexionar, en una primera parte, sobre las concepciones más generales vinculadas con la enseñanza y sus efectos para, en un segundo momento, dedicar más atención a las prácticas de enseñanza, convencidos que por esta vía se encontrarán orientaciones para volver a pensar la formación de los docentes². Para que esto resulte, los procesos formativos no pueden resultar ajenos de la enseñanza. Otorgar un estatuto, “estar ahí”, saber y seguir o acompañar, reconocer que aprender y enseñar no son tareas sencillas, organizar las condiciones para favorecer los aprendizajes, presentar problemas y ayudar a resolverlos, ejercitar, repetir e imaginar se presentan como componentes esenciales de la enseñanza y, por lo tanto, de la formación/ transformación de quienes pretendemos enseñen.

Palabras clave

*Formación docente-
educación especial*

Key words

*Teacher training
special education.*

1. Reiteradamente se ha hecho referencia al cambio en las condiciones de enseñanza. Desde la proliferación de los medios de comunicación e información que hace que el saber circule y se difunda por otros canales, más allá de la escuela, la masificación escolar que ha variado la composición social y cultural de los alumnos unido al derecho a la educación de todos, hasta los cambios en la composición de las familias y la relación entre las generaciones, todo ello en contextos donde se evidencia la fragilidad institucional, hace que los docentes tengan que afrontar situaciones complejas e inciertas, más allá del nivel educativo y el tipo de escuela en que trabajen. Enseñar hoy es más la construcción de una experiencia que el cumplimiento de un rol (Cf Dubet, 2006).

2. Cabe destacar que en este artículo hemos recurrido a los aportes brindados por referentes “clásicos” y reconocidos de la pedagogía moderna (siendo conscientes que realizamos una selección en función de las preocupaciones planteadas y que, al hacerlo, lejos estamos de haber agotado la contribución pedagógica que pudieran haber realizado otros sobre estos temas), así como a autores provenientes de distintos campos que parecieron, asimismo, “esclarecedores” para avanzar en lo nuestro.

* Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Docente – Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Profesora de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella. Coordinadora del Área de Formación Docente del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE/OEI de Argentina.

Enseñanza y transformación.

En su ya clásico libro *El declive de la institución*, Francis Dubet (2006) caracteriza a la enseñanza como uno de los oficios cuyo centro de actuación está en las almas de otros. La transformación de las personas (en algo distinto a lo que eran) es su destino. Y así la enseñanza deviene en producción, y los que enseñan en productores o transformadores de otros. *El artesano*, nombre que titula la última obra de Richard Sennett (2009), es aquel que tiene la habilidad de producir “bien” cosas concretas, aunque no necesariamente sean éstas cosas materiales como tampoco la forma de accionar sea sólo manual. La noción de artesanía es utilizada por este autor para referirse aun a los oficios más cualificados.

Al vincular ambas concepciones, surgen algunas inquietudes que tomaremos para avanzar en el sentido del problema presentado. ¿Qué es lo propio de la enseñanza entendida como un proceso de producción? ¿Cómo se logra la transformación de las personas? ¿Se pueden comprobar/ constatar los efectos del accionar de un docente? ¿Cómo se posicionan los que dan clases ante tamaña responsabilidad? ¿Cómo formamos “artesanos” de la enseñanza o “habildosos” para hacer las cosas bien?

Entendiendo la enseñanza como un proceso de modificación de las personas, distintos autores develan un componente de “misterio” entre sus ingredientes. Contra toda tentación de normarlo y prescribirlo, el proceso pareciera encerrar algo del orden de lo inesperado y, así, suele suceder a pesar de haber hecho o esperado otra cosa. De allí que no pueda pronosticarse con precisión. Según Philippe Merieu (2006), el “acto pedagógico” (como aquel que posibilita la transmisión) no puede estar programado por nadie. Podemos hacerlo todo para que se produzca -nos dice- pero no podemos desencadenarlo en forma mecánica. Para este autor es todavía probable que “el milagro” acontezca, por lo que invita a mirar de cerca esa “dimensión oculta” del oficio de enseñar. Estos “secretos de fabricación” son ese “algo” (en palabras de Merieu) 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.

La constatación de que la transmisión ha ocurrido, el reconocimiento de que el acto pedagógico ha llegado a destino, es increíble y es su ocurrencia (o la posibilidad de que ocurra) es lo que da sustento al proyecto de enseñar. Es lo que posibilita que la profesión docente adquiera sentido les dice Merieu (op. cit.) a los jóvenes profesores y avanza: “El acto pedagógico está allí, es palpable, alumnos y maestros armonizan, la corriente fluye (...) Lo que ocurre en ese momento es “extraordinario”, contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas (...) Los alumnos aprenden, comprenden, progresan (...) Nos damos cuenta de que hemos logrado lo que ni siquiera las preparaciones más sofisticadas podían hacer esperar. Nos entusiasmos... Entonces el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender (...). Este fenómeno está prácticamente ausente de los escritos sobre la enseñanza y sobre la escuela. Lo vemos y reconocemos, en cambio, en algunas escenas cinematográficas o quizás lo hemos vivenciado en nuestra propia escolaridad con algún profesor en particular (Ibíd.: 16 a 19).

En su clásica obra *La vida en las aulas*, Philippe Jackson (2002) da cuenta de “el placer” que experimentan los profesores ante estos acontecimientos y les concede atribuirse, *al menos en parte*, los logros obtenidos. Los profesores pueden darse cuenta cuando han realizado una buena tarea y esta comprobación se centra, según Jackson³ (op. cit.), más en las reacciones inmediatas que los alumnos demuestran en la clase, que en los resultados obtenidos de pruebas estandarizadas. Los docentes toman como indicadores de la eficacia de su tarea (de su artesanía) ciertas conductas y actitudes de los alumnos, tales como el entusiasmo y la participación, aun cuando las evaluaciones demuestren lo contrario: “la conducta de hoy, más que la prueba de mañana, proporciona el instrumento auténtico para medir el progreso del profesor (Ibíd.: 157). “...el profesor “eficiente” (o el artesano de la enseñanza) no recurre a menudo a medidas objetivas de rendimiento escolar en busca de datos sobre su eficacia (...). Por el contrario, la pregunta sobre cómo lo está haciendo parece responderse por el flujo continuo de información que recibe de los alumnos en una sesión de clase (Ibíd.: 160). Lo que es importante aquí es que *el profesor percibe el progreso* de sus estudiantes y que esa percepción constituye para él un indicador de éxito de su tarea.

3. Al tratar de caracterizar “la vida en las aulas” Jackson presenta en el capítulo 4 del libro que lleva este nombre, los resultados obtenidos a partir de una serie de entrevistas que realizó a profesores reconocidos por las autoridades de sus respectivos establecimientos como “buenos” docentes. Para reconstruir “la vida en las aulas”, además de las observaciones realizadas, el autor recurre a los docentes e indaga sobre su quehacer.

Son, asimismo, las transformaciones más espectaculares “casi mágicas”, la mayoría de las veces imprevisibles en el momento de su aparición, las que más asombran a los profesores y que ellos mismos suelen atribuirse, aún dándose cuenta de que no necesariamente son sus productores. Las siguientes frases de los docentes, surgidas de la investigación de Jackson (op. cit.) van en el sentido aludido:

“Aunque fuese simplemente obra de su propio desarrollo, tú te atribuyes el mérito” (p.170).

“Es una satisfacción pensar que quizás haya sido yo la causa, aunque quizá se deba simplemente a que despertó” (p. 170).

“Creo que puedo atribuirme parcialmente su progreso, pero quizá lo hubiera conseguido la de cualquier modo. Con estas cosas nunca se sabe” (p.172).

Los “quizás”, los “nunca se sabe”, las dudas, los potenciales que aparecen en los testimonios de estos maestros “expertos” con los que Jackson trabajó, ponen de manifiesto la posibilidad/ necesidad que tienen los que enseñan de tener algo que ver con las transformaciones que se producen en otros. Quizás no como consecuencia directa pero, al menos, relacionada con su accionar. Quizás, de nuevo, la confluencia entre la enseñanza y el aprendizaje o el engranaje entre la voluntad de transmitir por parte del docente y el deseo de aprender es lo que ayuda a entender la naturaleza mágica del acto pedagógico (Cf. Merieu, op. cit).

La “sensación” de obtener logros es también para Dubet (op. cit.) lo que produce grandes satisfacciones al profesor. Porque en verdad -añade- “parecen” ser obra del profesor. En ese caso basta con reconocerse, identificarse, encontrarse en el otro en su producción, en su manifestación. Podría considerarse lo que nos pasa cuando ante un trabajo o un examen de un alumno: uno se encuentra allí e identifica su enseñanza. Quizás sea un parecer, una sensación, lo cierto es que uno se ve en esa manifestación. El siguiente testimonio de un profesor tomada de la investigación de Dubet (op. cit.) va en ese sentido:

“En cuanto al cambio indecible de un alumno, es difícil describirlo, describir esas modificaciones. Uno se toma por el Hacedor, uno se dice: Esto se debe a mí”. Acaso sea un error pero procura una satisfacción increíble” (p.186).

Enseñanza y obra

Constatar que lo hecho ha llegado a destino y atribuirse “al menos en parte” la autoría del milagro producido implica identificar o reconocer o reconocerse en cierto movimiento que pudieron haber hecho otros. Otros que siendo de una manera se transforman en otra cosa. Aprendizaje, comprensión, progreso... Ahora bien, ¿cómo sabemos si ese movimiento casi mágico que ocurrió, que nos satisface y proporciona sentido a lo que hacemos fue a causa de nuestro accionar pedagógico? o, dicho en otras palabras, ¿cómo nos damos cuenta? ¿Es esa nuestra obra? ¿Es nuestra?

Desde las posturas más extremas resultaría imposible asociar los cambios identificados en las personas con el accionar o las enseñanzas de un docente. ¿Cómo podemos estar seguros si el aprendizaje fue producto de “mi” enseñanza y ¿si lo aprendió de otros, con otros, sin otros? El trabajo docente, al igual que el del artista, suele caracterizarse desde estas aproximaciones como una *performance* centrado en el procedimiento (en la ejecución) y en la actuación, antes que en el producto. El trabajo docente es un trabajo sin obra, afirma Tenti (2009) y es cierto, también *en parte*, que las modificaciones identificadas en los procesos de enseñanza, no pueden atribuirse directa o mecánicamente al accionar de un docente/ productor/ fabricante.

Sin embargo, al considerar la enseñanza como un “oficio”, Dubet (op. cit) toma en cuenta tanto la manera en que cada uno hace su trabajo (el procedimiento, la *performance*) como el producto o los productos: *la obra* de alguien que logró que algo que era de determinada manera llegara a ser algo distinto, otra cosa. El oficio, para este autor, no carece de pruebas y puestas a prueba de lo que se hizo. Mirada desde la perspectiva del oficio, la enseñanza, no está desligada de los resultados que produce. Es la manera como cada uno lo hace pero también lo que produce y también su constatación; y esta constatación no es sólo individual, por ser la educación de las personas un asunto público. Es la comprobación 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 la corporación, dirá Dubet (op. cit.). Es lo que da sentido a la profesión, según Merieu (op. cit.).

Para muchos docentes, pendientes del proceso o del procedimiento, puede resultar ajeno el planteo de garantizar públicamente los resultados. Sin embargo, hace a la esencia del propio trabajo y por lo tanto a su propia identidad, hoy cuestionada, resquebrajada.

Aceptando esta premisa, podrá discutirse cómo se miden o constatan los resultados o los productos o los aprendizajes. Lo cierto es que hoy menos que nunca puede prescindirse de la totalidad del proceso que hace al oficio de enseñar ni despojar a los docentes de sus beneficios. Porque el hacer o el quehacer se fortalece cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su propio trabajo; cuando pueden saber y apreciar lo que han producido. Muchas veces los maestros experimentan tal sensación y en ella amparan los justificativos de satisfacción y realización personales. “Esa impresión de producción objetiva es una de las fuerzas del oficio” (Dubet, op. cit.:146). Llevado al extremo es la sensación de poderlo todo que suscita el oficio. Por lo anterior, pareciera estar en la obra, en el producto del propio trabajo que siempre es con otro, lo que fortalecería al oficio docente. Esa sensación de obrar y mostrar la obra, aumentaría la potencia del quehacer al tiempo que disminuiría el sentimiento de amenaza que suelen percibir quienes enseñan en estos tiempos.

Al ser un trabajo con otros y sobre otros, la “producción” del trabajo docente suele medirse mal. Las aproximaciones más críticas señalan los riesgos que la evaluación

estandarizada y externa conlleva. Entre ellos, el establecimiento de la correlación directa que suele establecerse entre el desempeño de los docentes (su evaluación) y los resultados de aprendizajes obtenidos por los alumnos, la dificultad de captar o medir competencias o capacidades, la complejidad de implementar un sistema que sea coherente con lo que aspira medir, los peligros de descontextualizar y aislar la práctica y el trabajo docente considerando exclusivamente el nivel del aula.

Para medir el producto del trabajo docente los instrumentos de medición más estandarizados y definidos de antemano parecen no resultar del todo. “En todo caso, los aprendizajes de los alumnos al finalizar un año escolar pueden servir como un indicador, extremadamente incompleto, para medir la virtud del docente ejecutante. Es probable que haya que diversificar la evaluación del producto y, al mismo tiempo, buscar estrategias que tomen en cuenta la calidad de la ejecución. Aquí nuevamente hay que decidir quiénes están en condiciones de opinar sobre la misma” (Tenti, op. cit.: 46). Para este autor, son los alumnos y sus familias quienes tienen ventajas ciertas sobre los gestores y políticos de la educación dado que ellos “están ahí” en el momento y lugar donde que acontece la acción pedagógica.

Philippe Meirieu (op. cit.) cuestiona, asimismo, la evaluación que mide la eficacia de los resultados mediante pruebas externas estandarizadas aunque le otorga protagonismo a los docentes: “...nosotros no podemos reducir nuestra labor educativa solamente a la búsqueda de los efectos que podemos medir con las herramientas tradicionales de la evaluación escolar” (Ibíd: 61) Critica los indicadores de éxito y los criterios de evaluación restrictos, alertando sobre su intencionalidad, propiciando “objetivos alternativos” y la salida de evaluaciones puramente cuantitativas. Para el autor es importante trabajar “desde dentro” en la modificación de las pautas de evaluación. Desde esta perspectiva, la producción (lo que el maestro hace/ produce) no se aleja del productor y tanto la manera de hacerlo como el “producto” definen la peculiaridad del oficio de enseñar. Más que una exigencia, desde estas posturas, la evaluación podría ser pensada como parte constitutiva del trabajo del docente, fuente no sólo de recompensas sino de protección en tanto representa la objetivación y reconocimiento del trabajo realizado. Serían los docentes quienes posicionados como poseedores de un conjunto de saberes, rutinas y códigos “negocian” con los demás, tanto en el sistema como fuera de él. (Dubet, 2006).

Los límites de la transformación

¿Es mago el docente? ¿Es Dios? ¿Todo lo puede? ¿O todo tendría que poderlo? Las transformaciones en otros suelen percibirse como actos de conversión religiosa y su comprobación o constatación constituyen experiencias positivas para los docentes. Llevado al extremo, el maestro se convierte en un convertidor que logra algo milagroso, cuasi mágico. Restarle el “en parte” a los logros obtenidos produce grandes satisfacciones y engrandece a quien lo realiza pero acarrea las sensaciones opuestas cuando esto no ocurre. Entre la grandeza del “todo lo puedo” a la miseria del “no puedo nada”, la distancia es mínima. Encarnar personalmente el mandato originario de la profesión y posicionarse como el responsable absoluto de las transformaciones de otros y de todos, en un contexto de alta competencia y desprotección para los individuos (que no es sólo el de los docentes), tiene consecuencias personales pero, también, empobrece la tarea. Ya lo habíamos dicho en otro trabajo:

“Si la tarea a desempeñar se visualiza a partir de su grandeza, nunca se va a estar lo suficientemente preparado como para ejercerla y, a la vez, los posibles errores cometidos aparecen como terribles daños” (Alliaud, Antelo, 2009: 40).

“Asumir la grandeza del proyecto de educar (como todo proyecto grande que se asume), tiene un alto componente simbólico que engrandece a quien lo realiza pero produce, a la vez, sentimientos de frustración, a medida que se concreta, ya que las consecuencias de la acción siempre serán insuficientes al tomar como parámetro semejantes expectativas. La grandeza del proyecto y la pretendida perfección, que como contracara se impone, desalienta la acción. Su propia magnitud lo torna imposible...” (Alliaud, Antelo, 2009: 43).

Reconocerse como transformador de almas implica, de este modo, renunciar “en parte” a la omnipotencia reflejada en la pretensión de querer ir más allá..., no soportando que el otro sea artífice de su propio destino, que disponga de aquello que recibió y que en ese proceso abandone al maestro, lo supere o haga algo con lo cual éste ni siquiera estaría de acuerdo.

En *Frankenstein educador*, Merieu (2001a) establece un paralelismo entre esta historia de fabricación de consecuencias inesperadas y el acto educativo. Trata de diferenciar allí el intento de “obrar” con otros de la intención de adueñarse del proyecto, de hacer algo determinado de ese otro y apropiarse del resultado. Esta manera de entender la obra y el obrar educativo, implica ceder, entregar, incluso regalar al otro, sometiéndose al juicio que pudieran hacer los otros (los demás hombres). Implica, también, someterse a lo imprevisible que puede derivar de una acción que supone obrar con sujetos singulares, donde “ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su resultado” (Ibíd.: 62).

Por medio de la educación se “construyen” las personas, “el hombre es hecho” –recuerda Merieu (op. cit.)– pero es mediante una aventura que nadie puede programar del todo. Los efectos de la acción educativa no están “cantados” por la realidad. Así, si creo en las posibilidades de los otros, busco en la realidad puntos de apoyo y siempre acabo por encontrar alguno; por el contrario, si he decidido que el proyecto es irrealizable, busco las resistencias que me sirvan de excusas para no obrar e inmediatamente identifico culpables. Cada uno, como docente, contribuye, obra y pone en ello toda su energía: “ha de multiplicar las solicitudes, ha de comunicarle los saberes y los saber hacer más elaborados, ha de equiparle cuanto más mejor para que, cuando deba encararse solo al mundo, pueda asumir lo mejor posible las opciones personales, profesionales o políticas que tendrá que tomar” (Ibíd.: 28).

En otro de sus libros, *La opción de educar*, Merieu (2001b) llama “pedagogo” a “un educador que tenga como fin la emancipación de las personas que le han sido confiadas, la formación progresiva de su capacidad de decidir por ellas mismas su propia historia, y que pretende conseguirlo mediante determinados aprendizajes” (Ibíd.: 11). Para eso el educador debe estar convencido no sólo en las posibilidades del sujeto, sino en su propia capacidad de poder contribuir a que se consiga, porque “nunca está todo probado”, siempre puede haber una manera distinta: “porque nadie puede saber si se han probado todos los medios y métodos para que haga algo” (Merieu, 2001a: 28). Para eso el educador tiene que actuar “creyendo” que puede enseñar a otro que a su vez puede aprender. Confianza, creencia, deseo de promover lo humano y construir la humanidad mediante la posibilidad de su acción, más allá de los resultados y aún alterando el proyecto.

De todos modos, ningún profesor está exento del fracaso y tiene que saber que no todo va a poder, ni todo va a saber. Paradójicamente, la apuesta a la educabilidad no se puede mantener a menos que se acepten los fracasos a los que nos enfrentamos o, si lo preferimos, a menos que renunciemos a aquello que produciría

mecánicamente el éxito que esperamos. En educación, como sabemos, no todas las acciones ni las decisiones producen los mismos efectos, ni aun en las mismas circunstancias. No hay remedios ni recetas que proporcionen el éxito asegurado. Tenemos que creer, estar convencidos, que todos pueden aprender sabiendo que esta creencia en la educabilidad es sólo tolerable “si se articula al reconocimiento de un no-poder radical sobre el sujeto en su acto de conocer”, sostiene Merieu (2008) en una entrevista reciente. Esta afirmación va en contra de la extrema confianza científicista que –para el autor- pretende aplicar sus avances a fin de calcular y controlar un proceso que de por sí es incontrolable, reduciendo, así, a la persona a un objeto de manipulación. Por el contrario, el “pedagogo” no concibe a la educación como una mecánica, sino que “abre posibilidades y propicia alianzas, rehabilita la palabra, da tiempo y permite el aplazamiento, media en el cuerpo a cuerpo proponiendo actividades que orientan las pasiones, provee ocasiones... Reparte la cultura que, modestamente, liga lo más íntimo con lo más universal sin brutalizar al otro... “el pedagogo no pretende hacer milagros” (Ibíd.: 5).

Resumido. El docente (el pedagogo o el artesano de la enseñanza) suele experimentar como milagrosas las modificaciones identificadas como producto de su accionar. Y ello es porque puede creer y confiar en lo que hace y en la educabilidad de las personas, haciendo todo lo posible por lograrlo, aunque sabiendo que no hay éxito asegurado. Pareciera ser entonces que la dimensión de lo milagroso, inscrita en el acto de enseñar, no es previa sino que se despliega en el procedimiento o performance y se experimenta a posteriori como resultado o consecuencia de la propia acción; el resultado, de este modo, está más ligado a una percepción (propia y/o de los otros) que a un dato objetivo. El educador no es Dios, nos dice Merieu y tiene que saber que no lo es ni que sería bueno que lo fuera; sin embargo, tiene que actuar como si lo fuera. La omnipotencia se coloca en este caso en el “más acá” (lanzándose a la tarea con todas las fuerzas y la imaginación, aunque reconociendo el poco peso de su acción) y no en el “más allá” pretendiendo vulnerar la libertad que precisamente intenta construir. Tanto Merieu como Dubet son conscientes del “doble juego” y hasta de la contradicción que implica la educación como socialización (o imposición) a la vez que como emancipación; es decir, dar forma a otro según un proyecto establecido por otro y, además, hacer posible el surgimiento de otro. Así y todo: “...creo preferible formar al niño en la capacidad de desprenderse de las influencias que recibe más bien que pretender que no se ejerce ninguna (Merieu, 2001b: 65).

La enseñanza y los otros

El docente influye, reconociendo los límites de esa influencia y de esa transformación. El docente se reconoce y se atribuye “en parte” los efectos de su accionar pero los otros también le atribuyen. Y esa atribución o reconocimiento que, en general, ocurre a posteriori, constituye también el resultado de su accionar, de su obrar.

Es frecuente que los maestros y profesores encuentren satisfacción y reconocimiento cuando pasado el tiempo sus antiguos alumnos los reconocen, les agradecen o les atribuyen parte de lo que son. Entre los recuerdos “consagrados” están los de la Srta Henzi ⁴ que nos trae Jackson en su relato acerca de las enseñanzas que le dejó una especial profesora de matemática; el del Sr Germain a quien Albert Camus ⁵ expresa su gratitud; el de Caeiro, traído por George Steiner (2004), a quien Pessoa reconoce como su “Maestro” y podríamos continuar. En el último de los casos referidos, nos cuenta Steiner (op. cit.) que el poeta luego de haber oído y compartido la producción de versos que hiciera Caeiro, va a su casa y escribe seis

4. Ver: Jackson, P. 1999. “En busca del corazón de la manzana”; en: Jackson, P. *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu edic.) *El primer hombre*. Barcelona. Fábula Tusquets.

poemas de un tirón. En referencia a esta producción –añade– que es sin duda el resultado de la conmoción espiritual que Pessoa experimentó; así, el producto “es generado o puede reconocerse generado por el Maestro aunque pertenezca a su productor quien lo reconoce: ¡Viva mi maestro Caeiro!” (Ibíd.: 62).

Discípulos que hacen algo, que producen y que reconocen en su propia obra, el obrar de sus maestros aun haciendo lo propio. A través de la intervención del Maestro las almas se transmutan, conservando la individualidad, nos dice Steiner (op. cit.), para quien “enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad. Es educar al discípulo para la marcha. Un maestro válido debe, al final, estar solo (Ibíd.: 61). En otro de sus libros, escrito junto a una maestra, a partir de una experiencia de enseñanza por ella protagonizada, notamos que Cecile Ladjlí (la maestra) se vio superada por los textos literarios que sus alumnos habían producido: “mientras que yo no había logrado más que un plagio insoportable, ellos habían sido capaces de ofrecer una voz” (Steiner y Ladjlí, 2005:47). En la tradición de los artesanos, recuerda Norbert Elias (1991), que era corriente que el padre, como si fuera el maestro, transmitiera al hijo sus conocimientos y habilidades de artesano, quizá con la esperanza de que el hijo algún día lo superara en el dominio del oficio.

Desde una perspectiva más estructural podemos sostener, a la manera de Elias (op. cit), que la valorización y el reconocimiento de una obra determinada dependen de otros y que estos procedimientos siempre están asociados a una época determinada. ¿Cómo se percibe?, ¿cómo se mide?, ¿cómo se valora lo que hacemos?, dependerá de la posición social y del reconocimiento asignado a nuestro accionar conforme al aporte específico que brindemos a una estructura social determinada. En este sentido, cuando escuchamos que “eran mejores los maestros de antes”, que “la escuela no es lo que era”, etc., además de entender que puede ser ésta una manera de defendernos de lo que nos cuesta (y que cada vez resulta más costoso), hay que considerar las “lecturas” de época. Hiciese lo que hiciese un maestro hace cuarenta años atrás, iba a estar bien sólo porque lo hacía el maestro. Hoy hay que justificar o al menos informar acerca de las decisiones que se toman, hay que hacerlas públicas, hay que confrontar y confrontarlas. El reconocimiento, asegurado antaño por la posición social y la institución escolar, hoy hay que conquistarlo. Y esta tarea es una experiencia cotidiana que los docentes van construyendo en su trabajo.

En estos tiempos de capitalismo tardío, más que nunca, el docente es un artífice, un constructor o un artesano de su propio trabajo: la enseñanza. Para estar en condiciones de afrontar los desafíos de época, recuerda Sennett (2009b), tenemos que construirnos o “re-construirnos”. Y en esa tarea de reconstrucción las claves no están ni en las variables personales (la búsqueda de una manera de ser y de actuar todopoderosas) ni en las institucionales (la respuesta a lo que la organización espera de mí), sino en el oficio. De nuevo el oficio, entendido por el autor como lo que hacemos y lo que sabemos hacer; aquello que elegimos y para lo cual nos hemos formado y por lo cual nos pagan, que no es necesariamente la realización de tareas técnicas para hacer marchar la institución.

Aferrarse al oficio ⁶, “en el sentido de los oficios de los artesanos, algo que es necesario dominar” y que provoca la sensación “de que tienes la capacidad de realizar una tarea determinada y de que quieres hacerla bien aunque el sistema económico no te vaya a recompensar por ello. Eso quiere decir que crees en ti misma que te respetas, y eso te proporciona energía (la que en otro momento “venía de lo alto”). En cambio, si te conviertes en una especie de criatura del momento, en alguien que aborda cualquier tarea aunque sólo tenga un conocimiento superficial de ella, estás perdida” (Ibíd.: 5).

6. Sennett utiliza el término “craft”, muy difícil de traducir, según el autor, ya que los que suelen usarse en castellano: artesanía, habilidad manual o pericia técnica, “son sólo versiones parciales de lo que implica el término en inglés que abarca la habilidad manual y la comprensión mental que una tarea requiere.

Para Dubet (op. cit), el fortalecimiento del oficio constituye una ruptura decisiva respecto del modelo escolar antiguo: “importa que (el oficio) pertenezca a los individuos, que sea propiedad de ellos y que no se evapore ante el mínimo cambio. Al oficio responde la defensa de un sujeto que posee algo en procura de asentar su individualidad sobre algo distinto a un simple re-envío sobre sí mismo” (Ibíd.: 444). Para eso *hace falta que el individuo esté formado*, concluye Dubet (el subrayado es nuestro). Veamos entonces qué puede aportar la formación para preparar a los docentes en su un oficio concebido como la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo reconocer o en su artesanía, entendida como la capacidad de producir con habilidad cosas concretas.

Enseñanza y formación

Parece un lugar común afirmar que en los procesos de formación, la fuerza de las prácticas formativas suele imponerse frente a lo que se dice acerca de ellas. Es por ello que, luego de una primera aproximación a la enseñanza y sus efectos, ciertas consideraciones sobre las prácticas resulten ineludibles, si lo que pretendemos es aportar al proceso de formar docentes “habilitados” en el arte de enseñar o “artesanos de la enseñanza”. Lo que puede resultar una obviedad no es tal, al tener en cuenta que la manera de concebir la enseñanza y los procesos de transmisión se pueden encarnar o no en prácticas formativas que sean acordes. La decisión, en este caso, afecta a la forma de formar y ésta puede ser coherente o no con las representaciones e ideas que tengamos e intentemos promover acerca de la enseñanza ¿Cómo formamos para ejercer y poseer el oficio de enseñar? ¿Cómo enseñamos para que otros puedan enseñar? Sostendremos aquí que atendiendo a las particularidades de la enseñanza, podrán encontrarse algunas pistas para orientar las prácticas de formación.

¿Qué necesitan saber los docentes para enseñar?, se preguntaba Jackson (2002) en *Prácticas de la enseñanza* y su exposición retomaba la discusión entre la necesidad o no de que los enseñantes cuenten con formación pedagógica. Si bien Jackson toma partido por la pedagogía, relativiza su necesidad considerando las características de los estudiantes, y en todos los casos añade la influencia de otros saberes tales como “el sentido común” y hasta la propia biografía escolar⁷.

No es la intención de este escrito referirse a los saberes que necesita el docente para enseñar, sino más bien aportar a la forma en que se transmiten esos saberes, sean cuales fueran. La pregunta se plantaría haciendo referencia no al contenido (qué saberes) sino a la forma (cómo se forma). Ante tal inquietud diríamos, en principio, que es necesario formar docentes mediante prácticas de enseñanza que sean acordes con lo que pretendemos que ellos (como maestros o profesores) hagan. “Dime cómo te formaron y te diré cómo enseñas”, podría ser la expresión que sintetiza la pretensión mencionada.

En un interesante ensayo denominado *Mal de Escuela*, Daniel Pennac (2008) recuerda la penosa experiencia que ha vivido durante los primeros años de escolaridad hasta que apareció su “salvador”. Fue al rondar los catorce años de edad y se trataba de un profesor de francés: “un viejo caballero de anticuada distinción que había descubierto al *narrador* que llevaba en mí (aclara Pennac que para esa época ignoraba que la escritura iba a ser su medio y modo de vida). Se había dicho que con faltas de ortografía o sin ellas, era preciso emprenderla conmigo por medio del relato si quería tener alguna posibilidad de abrirme al trabajo escolar (...) No creo haber hecho progresos sustanciales en nada aquel año pero por primera vez en toda mi escolaridad un profesor me concedía un estatuto (Ibíd.: 82).

7. Ver: Alliaud, A. 2004. *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Otorgar un estatuto, como una forma de manifestar confianza en el otro, en el que aprende. ¿Cómo podemos pretender que el maestro confíe en la educabilidad de sus alumnos y en él mismo, en sus posibilidades, si no ha experimentado en su propia formación procesos de reconocimiento de la misma índole? Si en la preparación profesional está ausente el reconocimiento de lo que el otro puede o podrá como maestro ¿qué posibilidad tendrá ese futuro maestro de abrirse al proceso de formación y al trabajo formativo con otros? Necesitamos entonces, como forma de formar, dar crédito a las posibilidades de quienes se están preparando para enseñar; conceder un estatuto, más allá de los “errores” y las “faltas” que pudieran percibirse entre quienes se están formando. Para Tzvetan Todorov (2008) el “reconocimiento” es un proceso que, por sobre otros, marca la entrada del individuo a la existencia plenamente humana. Por el contrario, su falta (avanza Todorov por la negativa), que puede estar dada por la ridiculización, el no tomar en serio al otro o condenarlo al silencio y a la soledad, genera la amenaza de reducir la persona a la nada. Reconocer no es necesariamente aprobar. Es, más bien, aceptar la existencia de otro y registrarlo como alguien que no puede solo. Quien otorga valor y percibe la necesidad de ayuda de otros genera reconocimiento y, además, obtiene gratificación por lo que hace. “La superioridad y la inferioridad de aquellos que participan de una interacción está dada de antemano; cada uno de ellos aspira, de igual manera, a la mirada del otro” (Ibíd.: 119).

Para ayudar a otros a aprender a enseñar, es decir, a quienes a su vez ayudarán a otros a aprender, básicamente hay que “estar ahí”. Sí, la enseñanza y la formación (por lo tanto) requieren de la presencia del docente, al menos la que está organizada para que de esta manera acontezca. Pennac (op. cit) menciona esta cualidad y se refiere a ella como una de las pocas certezas que provienen de habitar su lugar de profesor. La presencia, el “estar” (físico, intelectual y moral) con toda la clase y con cada individuo en particular. Es en ese momento, afirma, cuando los alumnos cobran existencia (nuevamente una forma de reconocimiento) y la existencia asume esta vez el valor de lo que se está enseñando. Para él, como profesor de lengua francesa, sus alumnos existían “gramaticalmente” durante los cincuenta minutos que duraba la clase. La enseñanza cobra centralidad y otorga, así, un significado particular tanto al contenido como a la relación que se establece entre alumnos y docentes. “Estar ahí” posibilita el acontecer de un proceso formativo en el que unos y otros se requieren mutuamente. Muy distinta esta apreciación de aquella que identifica el retiro de la clase con la realización y el descanso. Para el autor, el “retiro” de la escena o del oficio, es lo que fatiga, frustra y enfurece a los docentes⁸.

8. Podríamos sostener entonces que así como la enseñanza requiere “el estar ahí” del docente, el docente (para “estar ahí, para ser tal) requiere de la presencia de la enseñanza.

Enseñar implica para Merieu (2006) saber y seguimiento. “La verdadera enseñanza adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria. No exime al alumno de tirarse a la piscina, de lanzarse a una aventura inédita para él, pero le da algunos consejos para no ahogarse, le indica algunos movimientos para avanzar y prevé el uso de una cuerda por si da un paso en falso (Ibíd.: 25). Aprender no es una tarea sencilla, ya que siempre el alumno se encuentra frente a algo que lo supera y en esta superación necesita de la presencia y la ayuda de otro, que “esté ahí” por si da algún paso en falso. Aprender a enseñar tampoco es fácil y por eso resulta necesaria como forma de formar, la presencia, la compañía y la ayuda del formador en este proceso. El formador que brinda (indicaciones, consejos), que dona a quienes se están formando los “secretos de fabricación” o “trucos” que constituyen el acervo de su saber producido, con el que seguramente los “formados” harán otra cosa. El formador que también sabe retirarse a tiempo. ¿Cómo sería posible que los docentes en formación aprendan a seguir, ayudar y acompañar a otros sin haber vivido y experimentado estas formas con sus docentes? ¿Cómo podrá el docente reconocer las dificultades “nada desdeñables” propias del aprender y del enseñar,

si no fue formado para ello? ¿Cómo podrá el docente ayudar a otros y reconocer que él mismo necesita ser ayudado?

Reconocer que aprender no es tarea sencilla es algo que los docentes tienen que saber y para ello tienen que poder experimentarlo durante su propio proceso de formación. Lo que se ha experimentado, lo que el sujeto ha vivido como estudiante cuando fue formado, inducirá cambios que repercutirán en su actividad como educador, afirma Merieu (2001b). Reconocer que enseñar no es fácil (y mucho menos en estos tiempos) es algo que también se aprende por experimentación. En este caso, puede resultar orientar el proceso formativo hacia la transmisión del “saber hacer”, “saber enseñar”, “saberlo obrar”. Para ello, además de acudir al propio acervo de conocimiento práctico, el formador podrá poner a disposición de los futuros docentes, “buenas” obras de enseñanza hechas o producidas por otros. La frecuentación, la familiarización, el análisis y la reflexión de obras de enseñanza (que podrán ser pedagógicas pero también artísticas, provenientes del campo del cine, el teatro o la literatura) puede contribuir a ver en práctica lo que frecuentemente suele enunciarse como “el” proyecto y entender lo que le sucede o va sucediendo tanto al que enseña como al que aprende. Mediante este tipo de lenguaje, según Merieu (op. cit.) podrá apreciarse y tomar conciencia, además, de aquello que pasa cuando la transmisión ha ocurrido algo que, al decir del autor (como vimos), no encontramos en los escritos sobre la enseñanza sino en escenas sobre lo vivido⁹.

Para enseñar y también como forma de formar en el oficio de enseñar, es necesario presentar problemas y ayudar a resolverlos, entendiendo que el proceso formativo se enriquece cuando se contemplan no sólo las soluciones, sino las condiciones que hacen posible la transferencia de esas soluciones a otras situaciones. Para Sennett (2009) se trata también de prepararnos para el descubrimiento de nuevos problemas. El artesano es, para el autor, aquel que puede dar respuesta a los problemas que el despliegue de su habilidad le presenta pero, sobre todo, el que puede descubrir otros. El artesano de la enseñanza suscitará problemas, se preocupará por la transferencia de las soluciones, podrá contribuir a plantear preguntas si el proceso formativo resulta “isomorfo” a lo que se espera del formado cuando se encuentre en situación de enseñar (Merieu, op. cit.: 195).

El que enseña y también el formador proponen tareas (u organizadores de la enseñanza), seleccionan recursos y organizan ejercicios para favorecer el aprendizaje de los alumnos/estudiantes. Para Merieu (op. cit.), este aspecto “didáctico” puede resultar para facilitar los aprendizajes¹⁰ aunque, como vimos, el autor sostiene que no puede controlarse del todo ese proceso que siempre tiene un componente de imprevisibilidad dada, entre otras razones, por el protagonismo que cobra el sujeto que aprende. De este modo, el aprendizaje debe ser efectuado por el sujeto y sólo por él, por su propia iniciativa: “es el educando quien aprende, mediante un trabajo sobre sí mismo del que nunca deja de ser el amo, y que sólo puede llevar a la modestia a aquellos y aquellas que, desde el exterior, por muy sabios, psicólogos o didactas que sean, pretenden ser sus maestros”. De allí la importancia de “asociar la obstinación didáctica con esta tolerancia pedagógica que no es indiferencia hacia el otro, sino la aceptación de que la persona del otro no se reduce a lo que yo he podido programar” (Ibíd.: 98-99).

Para el que aprende y, también, para el que se está formando en el oficio de la enseñanza, el ejercicio y la repetición son necesarios, tanto como la imaginación. Una extraña síntesis entre la obstinación y la imaginación, la tenacidad y la ingenuidad, para Merieu (op. cit.).

9. Hemos sostenido en otro trabajo la importancia de recurrir en la formación a “buenas” obras de enseñanza. El aprendizaje del oficio acontece y se enriquece a partir del encuentro, la cercanía y el intercambio con lo que otros produjeron. Los “grandes” de cada campo en particular inspiran y sirven de punto de apoyo para la creación/ producción de la obra propia. Ver: Alliaud, A. 2010

10. Es interesante lo que plantea Jackson respecto del saber pedagógico, según las características de los destinatarios. Sostiene el autor, que cuanto mayor sea la distancia entre educadores y alumnos, mayor la necesidad de este saber específico que provee herramientas referidas tanto al contenido como a la estructura de lo que se enseña. Ver: Jackson, P. 2002.

Al respecto es interesante reparar en el valor que le otorga Sennet (op. cit) a la repetición para el aprendizaje de una habilidad de cualquier tipo, aunque su potencial formativo depende de cómo ésta se organice. Contrariamente a la educación moderna, ocupada y preocupada por la novedad, suponiendo que lo repetitivo aburre, Sennett rescata el valor de aprender del proceso en el que se está produciendo algo. La habilidad se aprende por repetición, sostiene, y a medida que ésta mejora, aumenta la capacidad para aumentar y hasta llegar a disfrutar de lo que se hace de manera reiterada. En este “aprendizaje desde dentro”, uno puede hacer lo mismo sin aburrirse ya que lo que se repite cambia de contenido, siempre y cuando se conciba que en el hacer o en la ejecución, cada vez que se solucionan problemas se abren otros. Sólo a este ritmo (de solución y apertura) la habilidad se acrecienta. Si, por el contrario, la práctica está organizada como un medio para lograr un fin determinado, es decir, si se concibe y organiza de una manera “cerrada”, “la persona en proceso de formación satisfará una meta predeterminada pero no querrá seguir progresando” (Ibíd.: 54). La habilidad resulta de una práctica entrenada donde, según el autor, mano y cabeza no se separan. De lo que se trata es entonces de aumentar el diálogo o la interrelación entre el conocimiento tácito que sostiene la acción y el reflexivo que la interpela, desafía y mejora.

El aprendizaje de cualquier habilidad empieza, así, como práctica corporal pero de dicha práctica es posible obtener conocimiento, siempre que acontezca más centrada en la imaginación que en la mecánica de la acción. La comprensión sobre el hacer (recuerda el autor de *El artesano*) se desarrolla a través de la imaginación y llega a su grado máximo cuando el lenguaje muestra de modo imaginativo cómo hacer algo. De allí la importancia de utilizar en el proceso de formación herramientas “imperfectas” que estimulen la imaginación de quienes se están formando. Algo similar a lo que plantea Merieu (2006) al referir que son siempre los educadores de “anormales” los que han hecho que la pedagogía avance en beneficio de todos los demás. Muchas veces ante los casos más difíciles, se inventan los métodos más originales que luego son retomados para todos. También en el ya referido relato de Cecile Ladjali (op. cit) aparece elogiada la dificultad en la enseñanza. Más que eludirla hay que convocarla, en tanto es lo que desafía, lo que genera curiosidad y lo que nos hace salir para ir al encuentro con el otro. Es importante que las cosas no sean fáciles, sostiene la profesora, “incluso me atrevería a pensar que, en algunos momentos, han de parecer insuperables. Sólo al precio de semejante vértigo, la conciencia del alumno llegará a confundirse con la del maestro en esa seductora ‘erótica del pensamiento’, tantas veces reivindicada por Platón” (Steiner y Ladjali: 57).

Para que un artesano aprenda su artesanía, continúa Sennett en la misma sintonía, es importante que frecuente situaciones imperfectas, problemáticas; antes que luchar contra esas experiencias, todo artesano tendría que poder aprender de ellas. Es posible aprender de la incertidumbre, de la prueba y experimentación que estas situaciones generan. Explorar, tener, curiosidad, indagar parecen ser los componentes centrales para el desarrollo de un “buen” trabajo. Sennett denomina a lo imperfecto, problemático, fuera de la norma, del modelo, de lo esperado, de lo frecuente, de lo conocido “experiencias instructivas”. Lo no esperado, lo fuera del modelo y de la norma, parecen hoy regularidades más que excepcionalidades en la enseñanza. Para poder afrontar situaciones variadas y complejas, los docentes tienen que estar formados; no tanto para replicar o “aplicar” lo que han aprendido, sino más bien para inventar, proponer y lograr que los alumnos aprendan a través de formas y métodos variados. Se trata de que todos aprendan lo mismo, variando sí las maneras o los caminos para lograrlo. Y en este emprendimiento, la formación no puede estar ausente. Aprender no es fácil, de nuevo. En todos los campos es difícil pero “no es ningún misterio”. Aún así, concluye Sennett, podemos comprender los procesos imaginativos que nos capacitan para mejorar la producción de las cosas” (Ibíd.: 22).

A modo de cierre

Luego de este breve recorrido por las formas de enseñanza pensando en su potencial aporte para las formas de formación docente, volvemos al principio. La formación, la enseñanza y la transformación de las almas implicadas en estos procesos, en estos tiempos. *Enseñanza transformación y formación* era el título de este artículo. Hemos abordado estos tópicos en distintos apartados referidos a las posibilidades y los límites que los docentes tienen en su trabajo con otros. Para concluir, reafirmamos que todo proceso formativo para merecer el nombre de tal implica la transformación de quienes se formaron o están siendo formados. Si ello no ocurriese, si nada pasara con lo que se nos ofrece y con lo que como maestros y profesores tendremos para ofrecer, si no hubiera movimiento, cambio, si nada nos pasara, podríamos decir entonces que, quizás y con suerte, estamos siendo o fuimos informados aunque no formado o enseñados. Si la pretensión es atender a la formación para que el docente esté en mejores condiciones de poder enseñar (transmitir, obrar) hoy, en los escenarios escolares del presente, la enseñanza como proceso de transformación no puede estar ausente en ningún profesorado. Convo-carla, implica desarrollar formas de trabajo acordes con lo que pretendemos lograr, aún aceptando los propios límites, como docentes formadores/ transformadores de personas: futuros docentes.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Alliaud, Andrea. (2011). Enseñanza. Transformación y Formación en *Revista del IICE*, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 47-60).

Bibliografía

- » Alliaud, A. 2010. “Experiencia, saber y formación”; en: *Revista de Educación*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Año 1, Nro 1.
- » Alliaud, A. y Antelo, E. 2009. “Grandezas y miserias de la tarea de enseñar”; en: *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y Formación*. Buenos Aires, Aique.
- » Dubet, F. 2006. *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- » Elias, N. 1991. *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona, Península.
- » Jackson, Ph. 2002. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Jackson, Ph. *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- » Merieu, Ph. 2001a. *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- » Merieu, Ph. 2001b. *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.
- » Meirieu, Ph. 2006. *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, Graò.
- » Merieu, Ph. 2008. “Sur l’ hegemonie du cognitivisme”. Entrevista a Philippe Meieu por Jacques – Alain Miller; disponible en: <http://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>.
- » Pennac, D. 2008. *Mal de escuela*. Barcelona, Mandadori.
- » Sennett, R. 2009. *El artesano*. Barcelona, Anagrama
- » Sennett, R. 2009. “La sociología como una de las bellas artes”. Entrevista en: *Revista Trabajo y Sociedad*. Nro 13. Vol XII. Santiago del Estero.
- » Steiner, G. 2004. *Lecciones de los Maestros*. México, Siruela.
- » Steiner, G. y Ladjali, C. 2005. *Elogio de la transmisión*. Madrid, Siruela.
- » Tenti Fanfani, E. 2009. “Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente”; en: *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Buenos Aires, Santillana/OEI
- » Todorov, T. 2008. *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Buenos Aires, Taurus