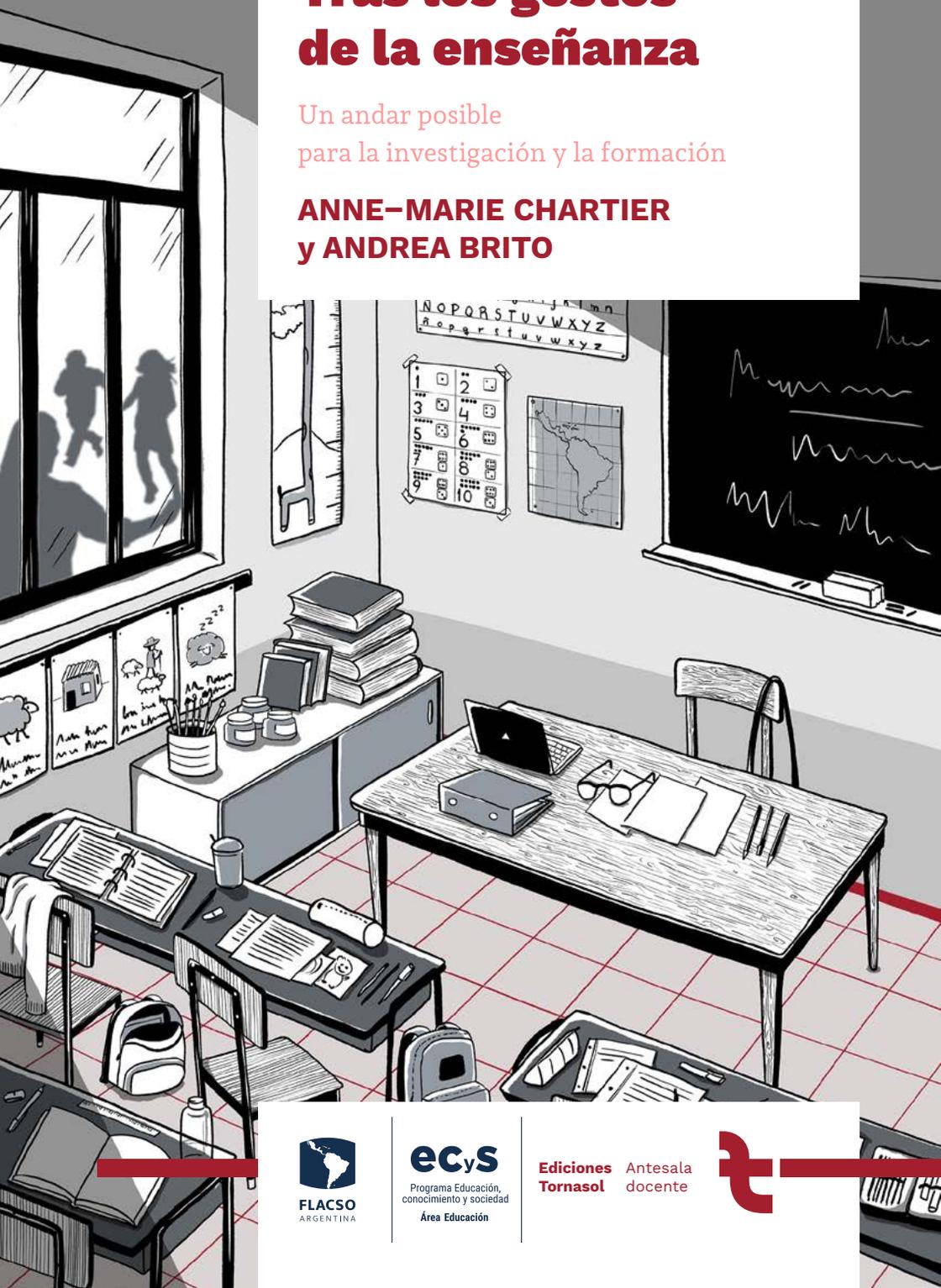


Tras los gestos de la enseñanza

Un andar posible
para la investigación y la formación

**ANNE-MARIE CHARTIER
y ANDREA BRITO**



ecyS
Programa Educación,
conocimiento y sociedad
Área Educación

Ediciones Tornosol Antesala docente





Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.
Área Educación.



Directora

Valentina Delich

Secretaría académica

Cristina Ruiz del Ferrier

Coordinador del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación

Sebastián Fuentes

Equipo editorial

Andrea Brito, Mariana Nobile,
Sebastián Fuentes

Comité asesor

Daniel Pinkasz, Silvina Finocchio,
Sandra Ziegler

Dirección de la colección

Antesala docente

Andrea Brito

Edición y corrección

Federico Juega Sicardi

Diseño

Julián Balangero

Maquetación e-pub

Javier Beramendi

Dibujos

Angie Cornejo

Chartier, Anne-Marie

Tras los gestos de la enseñanza : un andar posible para la investigación y la formación / Anne-Marie Chartier ; Andrea Brito ; editado por Federico Juega Sicardi ; ilustrado por Angie Cornejo. - 1a ed mejorada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Tornasol FLACSO, 2024. Libro digital, PDF - (Antesala Docente ; 1)

Archivo Digital: [descarga y online](#)
ISBN 978-631-90324-2-0

1. Formación Docente. 2. Pedagogía. I. Brito, Andrea II. Juega Sicardi, Federico, ed. III. Angie Cornejo, ilus. VI. Título.

CDD 371.10201

—

© Anne–Marie Chartier, Andrea Brito,
2024.

© de la editorial: Tornasol, 2024.



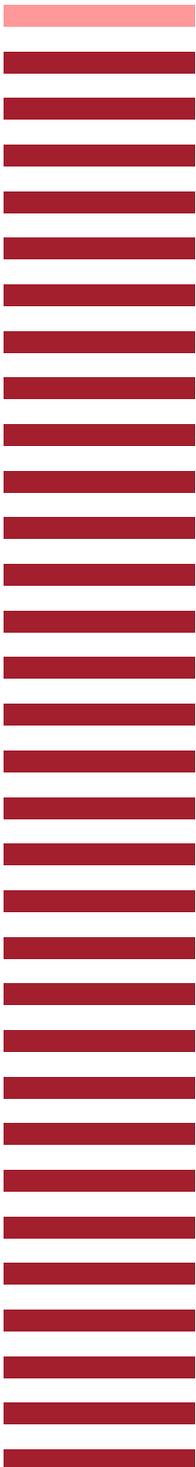
Atribución/Reconocimiento-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

—

Para citar esta obra: Anne–Marie Chartier y Andrea Brito, *Tras los gestos de la enseñanza. Un andar posible para la investigación y la formación*, Buenos Aires, FLACSO Argentina, Ediciones Tornasol, col. Antesala docente, 2024.

—

El uso del masculino genérico clásico en este libro no desconoce la importancia del lenguaje no sexista e inclusivo, un criterio editorial de Tornasol–FLACSO. Sin embargo, la decisión responde a la edición de textos que han sido adaptados del uso oral de la lengua o de traducciones que poseen su propio estilo.



Tras los gestos de la enseñanza

Un andar posible
para la investigación
y la formación

**ANNE-MARIE CHARTIER
y ANDREA BRITO**



**Ediciones
Tornasol** Antesala
docente





6	—	Introducción , por Andrea Brito
12	—	1. Hacer hablar a las prácticas docentes, ¿para decir qué?
58	—	2. Observar las prácticas escolares, ¿para ver qué?
58	—	Presentación
66	—	Primera parte
67	—	¿De cuánto tiempo disponemos?
69	—	¿Cómo situarse durante la clase?
69	—	¿Cómo tomar notas?
80	—	Segunda parte
81	—	¿Cómo ingresar al aula?
81	—	¿Qué saberes previos orientarán la mirada del visitante?
82	—	¿Qué información puede obtenerse de la observación de las aulas vacías?
83	—	¿Cómo mantener un espacio de expectativa “abierto” sin transformar los saberes previos en “prejuicios”?
85	—	¿Qué se dirá sobre las cosas vistas?
98	—	Tercera parte
119	—	Fichas para la observación de las prácticas de clase

- 127 — Apéndice. Tres lecturas**, por Anne-Marie Chartier
- 128 — I. Los “haceres” cotidianos del aula.** Un desafío para la investigación y la formación
- 153 — II. ¿Cuadernos o carpetas?** El poder de un dispositivo cotidiano
- 169 — III. Los saberes escolares.** Realidades y ficciones
- 187 —** Sobre las autoras

Introducción

ANDREA BRITO

“Una noche, después de haber hecho los deberes, leí un libro en que un Bandolero iba por un camino de abedules. Yo no sabía qué eran los abedules pero suponía que fueran plantas. Había dejado de leer porque tenía mucho sueño, pero iba para la cama con la palabra *abedules* en los labios. Después de acostado pensaba en cómo habrían hecho para ponerles nombres a las cosas. No sabía si les habrían buscado nombres para después poder acordarse de ellas cuando no estuvieran presentes o si les habrían tenido que adivinar los nombres que ellas tendrían antes que las conocieran. También pudiera haber sido que las gentes de antes ya tuvieran nombres pensados y después los repartieran entre las cosas. Si fuera así yo le hubiera puesto el nombre de abedules a las caricias que hicieran a un brazo blanco: *abe* sería la parte abultada del brazo blanco y los *dules* serían los dedos que lo acariciaban. Entonces prendí la luz, saqué de la cartera el cuaderno y el lápiz y escribí: ‘Yo quiero hacerle *abedules* a mi maestra’. Después saqué la goma, borré y apagué la luz. Al otro día la maestra arrugaba las cejas sobre algo que yo había escrito; y era porque la frase que yo había compuesto la noche anterior no estaba bien borrada; entonces ella leía al mismo tiempo que preguntaba: ‘¿Yo quiero hacerle qué a mi maestra?’. Luchó un rato para sacarme la palabra *abedules*; pero cuando quiso saber por qué la había puesto me empaqué y ella tuvo que desistir. Entonces dijo: ‘¡Qué niño más raro este!’”.

FELISBERTO HERNÁNDEZ¹

1. En “Tierras de la memoria”, en *Obras completas*, vol. 3, Buenos Aires, Siglo XXI, p. 19.

Este libro reconstruye una larga conversación con Anne–Marie Chartier, sostenida a través del tiempo.

Comenzar destacando la temporalidad de esta conversación tiene que ver con la continuidad de sus temas, puntos recurrentes, aunque siempre renovados. La escuela, el aula, sus maestros fueron, así, tópicos espejados que animaron nuestros intercambios y mediante los cuales se fue forjando un vínculo profesional y amistoso.

Las visitas de Anne–Marie a Buenos Aires en el marco de actividades desarrolladas desde el Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO–Argentina) fueron hitos importantes de este recorrido. En todas ellas, la escuela, el aula y sus maestros motivaron los intercambios con docentes inquietos en sus prácticas. También con formadores de formadores y con estudiantes en formación, futuros maestros. Y con investigadores, estudiantes y becarios en formación, animados en el estudio y la producción de conocimiento.

Pero asimismo la escuela, el aula y sus maestros armonizaron la cadencia del caminar por la ciudad junto a Anne–Marie, conversando. Y en el mientras tanto detenerse frente a la fachada de un edificio escolar, rastreando con curiosidad su historia a través de los detalles de su arquitectura. O recorrer un museo y encontrar el tiempo de la enseñanza en un silabario o la conquista desigual de un derecho en el *Juanito Laguna aprende a leer*, de Antonio Berni. Tonos diversos, la misma conversación.

Y, sobre todo, hacer un intervalo para visitar una escuela en un día común, actividad privilegiada, casi condición de Anne–Marie en sus visitas a otros países. Conversar amigablemente con los maestros y los directivos. Entrar a un aula, sentarse a mirar y a escuchar, tomando notas. Lo mismo en la biblioteca, en el salón de actos o en el patio. Abrir cuadernos, hojear libros, leer las carteleras,

recibir dibujos de algunos niños. Vivenciar el ritmo propio de la cultura escolar.

En sus variantes, en el contraste de experiencias y contextos, en la alternancia de tiempos, en la confrontación de discursos, la conversación sumó nuevos acordes y se afirmó en la búsqueda por la ruta de los indicios de aquello que la escuela, el aula y sus maestros dicen sin necesariamente hablar. Los principales puntos de ese intercambio se reconstruyen en el capítulo 1 de este libro, titulado “Hacer hablar a las prácticas docentes, ¿para decir qué?”.

Seguir esa ruta, sin embargo, invita a realizar un ejercicio riguroso y paciente de observación de las prácticas que permita conocer las condiciones de escolarización del “aquí y ahora” de la escuela y ponerlas en diálogo con las decisiones y las acciones dispuestas en la enseñanza. Y a propósito de esa cuestión se organizó el seminario “Observar las prácticas escolares, ¿para ver qué?”.

Convocado desde la especialización en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO–Argentina), el encuentro se desarrolló durante tres jornadas en las cuales participaron los colegas estudiantes de dicha carrera, docentes en su mayoría, y cuyas conferencias magistrales a cargo de Anne–Marie se abrieron al público educativo en general. La intención fue disponer un espacio de reflexión a propósito de una forma de intervención en las prácticas escolares de uso común en el campo educativo.

A partir de entonces, nuestro intercambio se movilizó alrededor de la planificación del seminario. Anne–Marie definió tres entradas temáticas a través de las cuales interrogar el sentido de la observación de las prácticas escolares afinando las particularidades de las lentes de la investigación y de la formación. Y, para acompañar su presentación, formalizó una serie de fichas–guía para orientar la mirada y organizar el relevamiento de la información.

La decisión de incluir un momento de trabajo activo con los participantes del seminario nos llevó al diseño de unos talleres que permitieran problematizar el tema desgranando una serie de preguntas: ¿qué observamos cuando observamos las prácticas escolares? ¿Qué observa un académico, especializado en didáctica, psicología o sociología? ¿Cómo lo hace? Un funcionario, supervisor o directivo de una escuela ¿observan lo mismo y del mismo modo? ¿Y los formadores? ¿Cómo hacen de la observación una herramienta para la formación de futuros docentes? ¿Y de docentes ya en ejercicio? ¿Es posible delinear algunos criterios o itinerarios compartidos para esa tarea de “observar”, tan habitual en nuestras experiencias profesionales?

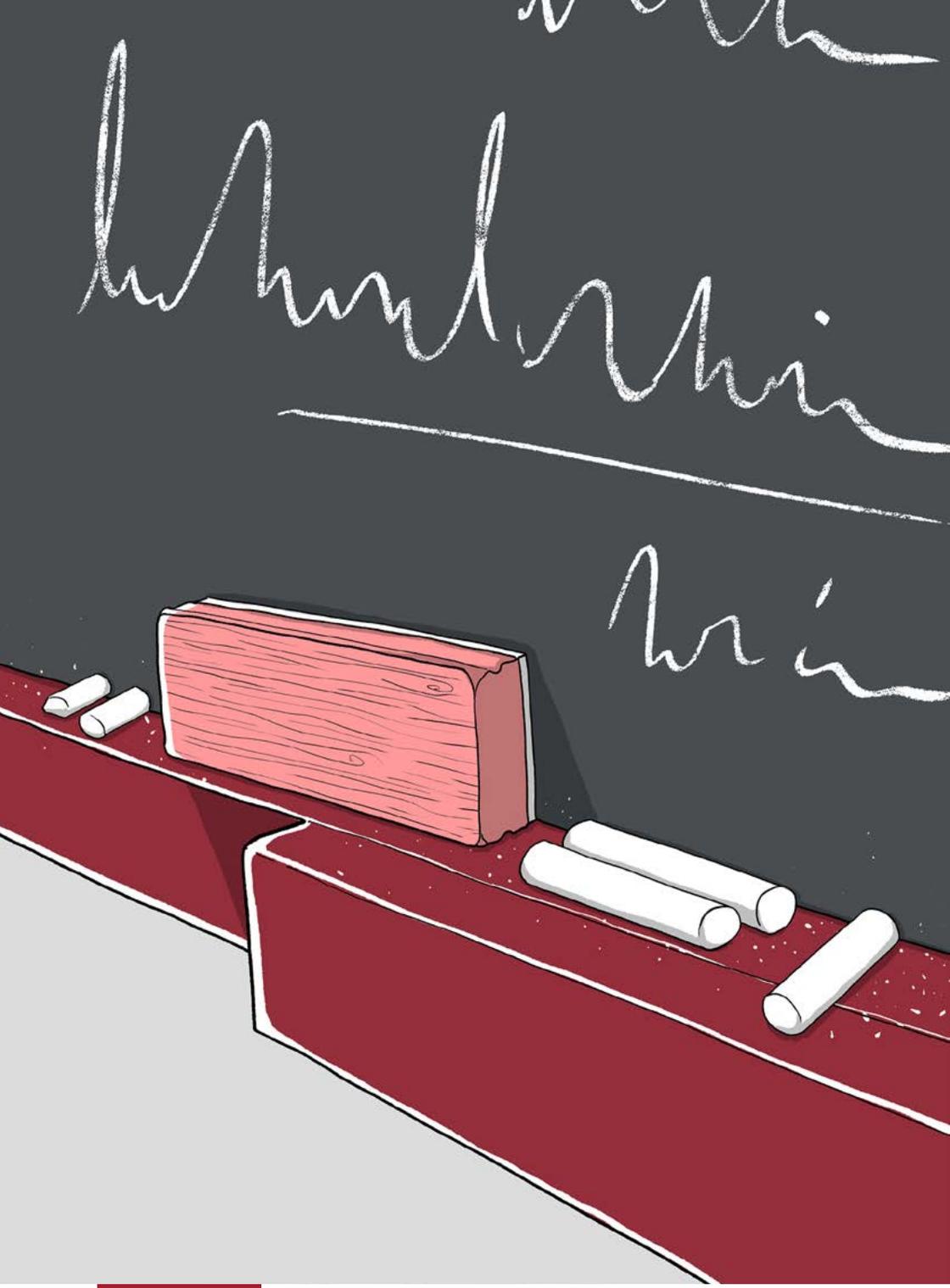
Ya en el seminario, la conclusión provisoria de los talleres dio cuenta de la observación como una acción de pesquisa significada por diferentes lógicas, atravesada por sentidos múltiples y en tensión. Una cuestión que sobrevoló con intensidad en las conferencias magistrales que Anne–Marie dictó luego, concentrando la atención en encontrar un modo de ver y oír sobre el decir y hacer de la enseñanza en el aula. El capítulo 2 de este libro incluye dichas conferencias.

Al tiempo que avanzábamos en las puntadas finales de ambos capítulos, seleccionamos tres artículos con autoría de Anne–Marie, cuya lectura consideramos un aporte valioso, ampliatorio, a las discusiones planteadas. Estos textos, inéditos en español, conforman la última sección de este libro.

Como resultado, este libro articula en su forma diferentes géneros que, con más o menos cercanía, conviven en la experiencia profesional de quienes hacemos de la investigación y la formación una tarea cotidiana. Es en la mezcla de diálogos, conferencias y artículos, y también en la combinación de la oralidad, la lectura y la escritura, donde se amasan y circulan nuestros saberes para el encuentro y la producción con otros.

Finalmente, cabe subrayar que, además de extendida en el tiempo, la conversación mantenida con Anne–Marie, de la que intentamos aquí dar cuenta, fue siempre enriquecida por los matices de diferentes voces que se sumaron en distintos encuentros. En este sentido va nuestro reconocimiento al equipo docente de la especialización en Lectura, Escritura y Educación del Área Educación de FLACSO Argentina, colegas queridas e inquietas por la enseñanza de la lectura y la escritura que formaron parte o se incorporaron luego en la continuidad de esta conversación: Pamela Archanco, Fernanda Cano, Emilia Cortina, Ana María Finocchio, María del Pilar Gaspar, Inés Indart, Ana Piretro, Valeria Stefani, Patricia Torres, Victoria Saez, Beatriz Vottero, Marta Urtasun. Además, nuestro especial agradecimiento a todos los maestros y profesores que participaron de las distintas actividades académicas propuestas durante ese tiempo. Y también a Silvia Finocchio y Pablo Pineau, interlocutores en la reflexión y el afecto.

El saber y la cálida generosidad de Anne–Marie para transmitirlo fueron los elementos que hicieron de cada uno de estos encuentros un espacio de sociabilidad y aprendizaje profesional en un clima respetuoso, dinámico en preguntas y también en aperturas. Son estos elementos los que enmarcan una posición intelectual en un estilo personal que admiro y agradezco en primera persona, especialmente por la disposición que ofrecen a continuar conversando sobre la escuela, el aula y sus maestros tras los gestos de aquello que lleva el nombre de *enseñanza*.



1

Hacer hablar a las prácticas docentes, ¿para decir qué?

“Cuando, en lugar de ser un discurso sobre otros discursos que lo preceden, la teoría se arriesga en dominios no verbales o preverbales donde sólo se encuentran prácticas sin discurso que las acompañe, surgen ciertos problemas. Hay un cambio brusco, y la fundación de ordinario tan segura, que ofrece el lenguaje, entonces falta. La operación teórica se encuentra de inmediato en el extremo de su terreno normal, igual que un coche que llega al borde de un acantilado. Más allá, no hay más que mar. Foucault trabaja al borde del acantilado, intentando inventar un discurso para tratar prácticas no discursivas”.

MICHEL DE CERTEAU¹

Andrea Brito: Teoría y práctica es un par inevitable en cualquier conversación que se proponga aproximarse a posibles intersecciones entre investigación y formación docente. Su abordaje, sin

1. En *Historia y psicoanálisis*, México, Universidad Iberoamericana, 1990, p. 33.

embargo, no está exento de tensiones. Es frecuente la visión de este par como una alianza virtuosa a través de la cual la primera abona a la producción de conocimiento científico que contribuya en la enseñanza y la formación de los docentes. La búsqueda de este objetivo suele orientar el camino de la investigación para brindar elementos que aporten al cambio y que ese cambio implique una mejora, asumiendo que las prácticas docentes y su formación son lugares dependientes de una buena aplicación de la teoría. Pero también es posible señalar interferencias con aires de sospecha, ya que en ocasiones suele cuestionarse a la investigación por cierta lejanía o desconocimiento sobre lo que pasa de manera cotidiana en el aula con los estudiantes. Desde esta perspectiva, las prácticas se autorreferencian en la delimitación e intervención sobre los problemas que las atraviesan y, también, en la transmisión de los saberes producidos en sus contextos de actuación. No podemos negar la existencia de intentos de cercanía y convivencia armoniosa en este par. Sin embargo, la recurrencia del tema nos invita a seguir pensándolo.

Anne-Marie Chartier: En general, la relación entre teoría y práctica suele referirse desde la distancia que existe entre ambas, y cuando así se caracteriza tengo la sensación de que la teoría está en la cima de la montaña y la práctica, en su base. Es una sensación relacionada con una forma usual para analizar el problema, porque vivimos en una sociedad en la que los saberes teóricos tienen una mayor credibilidad que los saberes pragmáticos y, por tanto, se consideran superiores. Ahora bien, en plan de polemizar, podríamos preguntarnos si existe la posibilidad de que la difusión de ciertos conocimientos científicos haya tenido, en alguna ocasión, un efecto negativo sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Por lo pronto, al menos en Francia, no conozco ningún estudio riguroso que pueda afirmar que tal o cual mejora de resultados escolares fuera producida directamente por un saber científico. Hay, sí, investigaciones que, por ejemplo, comparan a la generación de la década de 1970 con la de los años 2000 mostrando una elevación de las capacidades de lectura de los niños de 8 años. Pero ¿puede atribuirse tal progreso a los efectos positivos de teorías científicas que habrían ayudado a los profesores a ser más eficaces en la enseñanza de la lectura? En este caso, el factor que parece que fue más importante es el nivel de escolaridad de los padres, ya que los padres de alumnos de medios populares iban a la escuela por mucho más tiempo en los años 2000 que en los años setenta. Probablemente, ese paso más duradero por la escolaridad les haya permitido adquirir una familiaridad con la cultura escolar de los textos y con el “uso cotidiano de la escritura”. Por tanto, puede decirse que la mejora de las capacidades de sus hijos se explica por esa familiaridad, en tanto la lectura no es solo un saber escolar, sino también una práctica social y familiar.

Sin embargo, el factor familiar no es suficiente para explicar todos los desempeños escolares. André Chervel y Danièle Manesse² demostraron que los niveles de rendimiento en ortografía de los estudiantes franceses de tercer curso subieron de 1880 a 1980, se estabilizaron y luego volvieron a bajar. Cuando estos resultados de investigación se divulgaron en los medios de comunicación, se desató el escándalo. Escritores, profesores universitarios y políticos denunciaron la acción nefasta de la lingüística en la escuela. También, se sostenía que los recursos didácticos que se utilizaban en las aulas favorecían la comunicación oral, pero no

2. André Chervel y Danièle Manesse, *La dictée, les Français et l'orthographe (1873–1987)*, París, INRP–Calmann–Lévy, 1989.

la corrección sintáctica. Otros cuestionaron los modelos teóricos que rechazan la enseñanza formal de la gramática, por privilegiar un enfoque textual intuitivo. Y hasta Chomsky y su gramática generacional fueron acusados.

Pero cuando se comparan las actividades escolares se constata que, además del cambio de referencias científicas que se fue dando durante ese tiempo, se produjo una disminución del tiempo destinado a enseñar ortografía francesa, que es muy complicada. En las décadas de 1960 y 1970, el trabajo en ortografía era prioritario: los alumnos hacían un dictado cada día y debían observar la corrección ortográfica cuando copiaban problemas de aritmética, resúmenes de historia y de ciencias naturales. Cada producción escrita era hecha en un borrador, corregida por el profesor y luego copiada en el cuaderno. Pero tiempo después, con los cuadernos de ejercicios impresos y las fotocopias, desapareció toda esa actividad de “copia ortográfica”. Y en los cuadernos de los alumnos comenzaron a aparecer los textos escritos en las actividades de producción realizadas en la clase llenos de errores ortográficos. Esto va dando cuenta del cambio del estatuto de la ortografía, tanto en la sociedad como en la escuela: en las casas o en los lugares de trabajo, los adultos suelen emplear *softwares* de corrección automática para las escrituras administrativas, laborales o profesionales. Y, cuando envían mensajes electrónicos a sus colegas o amigos, no suelen revisar los mensajes para chequear si están escritos correctamente.

Pero, entonces, ¿cuál es el lugar de las teorías científicas en este proceso? En este caso, difundieron la idea de que los alumnos avanzarían en ortografía solo gracias al hecho de leer y producir textos. Y si bien diversas investigaciones demuestran que este progreso existe, no resultaría suficiente para los niveles exigidos por la escuela. Tal es el caso de la escuela secundaria, ya que

allí se espera que un alumno de 12 años sea capaz de escribir sin demasiados errores, releer y corregir su texto de manera autónoma. Y aunque pueda discutirse tal exigencia, es lo que hoy permite que un alumno sea aprobado en dicho nivel.

Entonces, para lograr que los alumnos progresen, el único ejercicio fácil de ejecutar en poco tiempo, en grupos numerosos, es el dictado colectivo. Sin embargo, en Francia se han publicado montones de artículos en los que se afirma que el dictado de ortografía “a la francesa” era un horror pedagógico: tanto si los niños cometían veinticinco errores como si cometían cinco, obtenían cero puntos, en fin... los teóricos lo condenaron como una “máquina de fabricar errores”.

Pero si casi todos los profesores nunca han dejado de utilizarlo, podemos suponer que debe haber buenas razones para ello. Así que estudié unos novecientos dictados en más de cien cuadernos del período 1890 y 1990.³ Y descubrí que, antes de 1918, el dictado era una lección muy larga de moral, geografía, ciencias e historia, en la que se dictaban cosas que los alumnos probablemente ya habían leído y tenían que aprender. Se contaba el número de errores, pero no se anotaban salvo en el cuaderno mensual, una vez al mes. Después de la Primera Guerra, hubo libros de texto especializados para cada asignatura, y entonces los grandes textos de lecciones llegaron a su fin. Se introdujo otra práctica, el dictado preparado, que era un puente entre la lectura y la escritura. Por ejemplo, leíamos extractos del libro de lectura y hacíamos dictados sobre perros y gatos, y al final de la semana teníamos que describir nuestra mascota favorita. El dictado ya incluía casi todas las palabras que se utilizarían en la redacción. Solo en el año del

3. Anne-Marie Chartier, “La dictée dans les cahiers d’élèves (1880–1980): un exercice au long cours”, en *Repères*, núm. 56, 2017, pp. 17–32.

*certificat d'études*⁴ el profesor ponía nota (dictado de diez líneas, cinco faltas y un cero). Después de la Liberación, el examen de ingreso en sexto curso se convirtió en la norma, y fue entonces a los 11 años, y no a los 14, cuando los alumnos tuvieron que escribir diez líneas sin errores. En los años sesenta, todo el mundo accede al sexto curso sin examen, y la renovación de la lengua francesa hace hincapié en la expresión oral y escrita, pero un efecto colateral es que el dictado deja de ser el vínculo entre la lectura y la escritura. Se ha convertido nada más que en un examen de ortografía, y es en este punto cuando se considera ineficaz y traumático.

Sin embargo, ¿por qué siguen utilizándolo los profesores a pesar de la avalancha de críticas de los investigadores en didácticas? Porque, como dirían hoy los cognitivistas, fomenta la vigilancia atencional, la concentración en la tarea, la memoria a corto y largo plazo, la autocorrección... todas cosas a las que la psicología del desarrollo de la época prestaba muy poca atención. A diferencia de la mirada de los investigadores, enfocada en las categorías de análisis que permiten abordar un objeto determinado, los profesores son tanto más conscientes del valor “pedagógico” de este ejercicio, ya que es muy sencillo, no cuesta nada (ni en la preparación ni en la corrección) y permite interactuar fácilmente con los alumnos, tanto al dictar como al corregir. Cualquier profesor principiante puede hacer funcionar esta forma de trabajo colectivo, que diluye las conversaciones paralelas, moviliza la atención y hace que todo el mundo avance al mismo ritmo. Igualmente, debemos decir que hay posibilidades de hacer del dictado un momento de aprendizaje útil, y no solamente como un modo de evaluación. Así, el dictado puede convertirse en un

4. Se refiere al Certificado de Estudios Primarios Elementales, vigente hasta 1989, que acreditaba el aprendizaje de conocimientos básicos del nivel.

ejercicio modulable según los diferentes niveles de los alumnos de una misma clase. He observado en las aulas numerosos ejemplos con esta finalidad, sea con palabras o con frases, pero que tenían en común la misma secuencia: un tiempo para pasar de lo oral a lo escrito, movilizándolo a que cada alumno realice su propia tarea de escritura mientras el profesor puede circular por el aula, advirtiéndole dificultades de ejecución que no había previsto y, por tanto, modulando la ayuda individual que presta a los alumnos.

Lo que este ejemplo nos muestra es la coexistencia de dos lógicas diferentes, cada una propia de una comunidad de producción de saberes, y no necesariamente una más iluminada que la otra. De allí que, desde mi punto de vista, el problema no es un problema de distancia entre teoría y práctica, sino que la cuestión refiere a una diferencia de objetivos; por lo tanto, la manera de construir los saberes para la teoría no es la misma que para la práctica.

Comprendí esta diferencia iluminada por la mirada de Michel de Certeau,⁵ ya que cuando participé en sus seminarios, entre 1970 y 1975, ocurría una gran expansión de todas las ciencias humanas —la sociología, el psicoanálisis, la lingüística y también la didáctica con su gran impacto en la enseñanza—, y sus discursos arrojaban muy poca luz sobre las prácticas, pues las consideraban como “la ejecución” de teorías implícitas o explícitas. Era un abordaje muy potente, que De Certeau proponía discutir poniendo en tensión los presupuestos de la comunidad académica, tales como “el saber tiene un valor y la apropiación del saber es la

5. Escrito junto con Jean Hébrard, el artículo “L’invention du quotidien, une lecture, des usages” (en *Le Débat*, vol. 49, núm. 2, pp. 97–108) recupera los planteos de Michel de Certeau desarrollados en su obra *L’invention du quotidien*, vol. 1: *Arts de faire*, París, Union générale d’éditions, 1980 [trad. esp.: *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, 1996].

cultura”. Frente a esto, sostenía que puede haber conocimiento sin cultura y cultura sin conocimiento legítimo; con esto ayudó a disociar la cultura del saber de una manera estimulante y, a la vez, muy desconcertante.

Mientras mis estudios de filosofía me habían enseñado a reflexionar sobre el contenido de las teorías, Michel de Certeau trataba “la invención de la vida cotidiana” como un gesto cultural, obligándonos a pensar en la “formalidad de las prácticas”. De este modo, distinguía entre cultura (un “hacer” portador de sentido) y saber (un contenido que hay que capitalizar, como la acumulación de libros en una biblioteca), como así también entre prescripciones y usos, esto es, entre estrategia (como la escritura que “teoriza”) y táctica (como las prácticas de lectura mediante las cuales el lector toma lo que quiere, lo que puede, como puede). Para él, la cultura era “un arte de hacer” y, por tanto, una práctica.

Había muchas pistas entonces para mirar la escuela (y a sus actores) de otra manera. La experiencia se convirtió en un saber aparte, completo, una fuente de “artes de hacer”, no necesariamente legitimada en el discurso sobre la institución escolar. Esto era, exactamente, lo que yo necesitaba para observar “de otra manera” las prácticas pedagógicas, no como lugares de eficacia dependientes de una aplicación correcta de la teoría, sino como lugares de producción de conocimientos o de significados por parte de los individuos. Comencé entonces a hacerme nuevas preguntas sobre las prácticas pedagógicas y también se transformó de un modo profundo mi manera de observar las clases y de juzgar a los profesores, sobre todo a los profesores jóvenes. Esto ocurrió porque comencé a diferenciar el “dar sentido” del “dar valor” a una actividad, es decir, entender que dar sentido a una actividad no significa que esta actividad tenga un valor socialmente reconocido por todo el mundo.

En general, a diferencia de los saberes conceptuales que organizan el mundo según el orden del discurso, el saber pedagógico es un saber pragmático, aun cuando sea posible explicitarlo para ser conceptualizado; es un saber relacionado con la urgencia de la acción y con la localización de las acciones en determinados lugares. Así, el objetivo del saber pedagógico es poder contestar a la pregunta: en esta situación, ¿qué hay que hacer? La respuesta a esa pregunta en la acción es ecléctica, ya que el maestro nunca hace funcionar un solo procedimiento, sino varios en paralelo. Y esa diversidad en la simultaneidad, aun respondiendo a teorías diferentes, está dotada de una fuerte coherencia pragmática.

En clase, el maestro o el profesor tienen que tratar con la totalidad de los datos que en la práctica están en forma constante y mezclados. Así, su trabajo consiste en conducir a un grupo de estudiantes sobre la base de un tiempo escolar organizado en diferentes unidades —jornada, semana, año, ciclo, cuatrimestre—, que se desarrolla siempre en condiciones particulares —una cantidad de estudiantes ausentes o que llegan tarde, diferentes duraciones de los recreos, el tiempo para el almuerzo en caso de jornadas extendidas, las diferencias entre los turnos, etc.—. Cuenta también la temporalidad extraescolar con sus condiciones —los cambios climáticos según estaciones— y con sus particularidades —los eventos previsibles, tales como festividades, o los imprevisibles, por ejemplo, epidemias—. También, el maestro o el profesor deben hacer del espacio del aula un lugar apto para el trabajo de los estudiantes, con las condiciones materiales y la variedad disponible. Es preciso considerar, además, las expectativas reales y posibles sobre las familias, sus colegas y demás profesionales de la escuela.

Entre otros, es evidente que estos elementos no pueden ser considerados en su diversidad y simultaneidad por los investigadores científicos. Cuando se construye un objeto teórico, se selecciona

cierta cantidad de parámetros que servirán para construir una teorización; esto es, cada investigación selecciona un punto de vista que excluye a todos los demás. De alguna manera, esto funciona como un *spot* que dará luz a una parte de la realidad que se propone observar, y el resto quedará en las sombras, pero ese resto existe. De este modo, los investigadores que estudian aprendizajes se interesan por los niños como “sujetos cognitivos”, pero no se interesan por sus historias de vida ni por los conflictos que perturban el aula. Estos fenómenos podrán ser abordados por otros estudios, que dejarán fuera de foco la cuestión de los aprendizajes.

Entonces, para ser “científicos”, los objetos de investigación se construyen sobre la selección de datos homogéneos, mientras que en las aulas los profesores tienen que lidiar con datos heterogéneos. Con esto no me refiero solamente a la heterogeneidad en los aprendizajes de los estudiantes —por ejemplo, los diferentes niveles de alfabetización en relación con la escala de resultados esperados—, sino también a aquellas situaciones en las cuales interfieren datos que son dispares por naturaleza. Doy un ejemplo: una maestra se propone analizar con sus estudiantes la presencia de vocales idénticas en el interior de diferentes palabras, lo cual requiere de una escucha colectiva atenta. Pero en el aula hay tanto ruido por los ventiladores en funcionamiento que los estudiantes responden gritando a sus preguntas. Ese ruido no estaba incluido en su proyecto. ¿Cómo combinar entonces el proyecto didáctico y su realización pedagógica?

El profesionalismo de los docentes se sitúa en este espacio específico, en el cual ellos deben estabilizar los esquemas de acción (pedagógica) dentro de esquemas de trabajo (didáctico). La progresión didáctica, por mejor elaborada que esté, no puede, de hecho, dar cuenta de la singularidad de las situaciones. Y en estas situaciones es donde aparecen las diferencias de desempeño entre

profesores: solo el profesor sabe lo que fue hecho, lo que fue mal comprendido, cuáles dificultades presentan tales o tales alumnos, y no solo de orden cognitivo. Solo el profesor dispone de esta memoria sobre cada una de las situaciones del aula, y eso le permite responder a la pregunta “¿cómo continuar?”.

Construir el conocimiento de la práctica significa, entonces, enfrentarse a la heterogeneidad y poner en práctica los puntos de referencia que permiten actuar en situaciones siempre cambiantes. Pero, aunque esta sea una buena manera de describir la dificultad, no existe una fórmula universal para resolverla.

Para gestionar la heterogeneidad de las clases, los profesores deben inventar nuevas prácticas que ninguna teoría puede proporcionar, es decir, deben probar herramientas pedagógicas y diferentes alternativas de organización de las actividades de manera tal que les permita enseñar “de otra manera”. Es muy difícil encajar una decisión de acción en un marco teórico construido de forma académica, por materias o especializaciones, aunque, en general, suele adjudicarse este problema a la teoría, la cual quedaría invalidada por su “fracaso” en el campo de la aplicación. Y así sigue funcionando el viejo esquema aplicacionista de la teoría a la práctica.

Entonces, retomando el debate teoría-práctica es importante diferenciar: no basta con que un saber sea teóricamente válido para que pueda producir instrumentos de trabajo eficaces para la práctica de enseñanza. En la dirección inversa, situaciones pedagógicas ricas, complejas, insertadas en un proyecto a largo plazo estimulan de modo simultáneo actividades tan heterogéneas y tan dispares que no pueden ser observadas o captadas por los investigadores.

Ahora bien, podemos preguntarnos, entonces, cuál es el lugar de las referencias científicas para la práctica. En primer lugar, la función de las referencias científicas es dar una legitimidad a la enseñanza. Ocupan, así, el lugar que han tenido otros discursos

en la historia de la escuela. Por ejemplo, el discurso religioso le dio legitimidad a la alfabetización inicial en la escuela en sus orígenes argumentando la necesidad del contacto directo con los textos sagrados, y luego el discurso político desplazó esa legitimidad hacia la alfabetización para la formación ciudadana. Basadas en valores, estas legitimaciones desaparecieron de los lugares de formación al ser reemplazadas por los discursos académicos, sostenidos en saberes científicos.

Pero la legitimidad científica nunca debe volverse una instancia de verdad absoluta, que excluya otros puntos de vista; los saberes científicos no son dogmas, sino herramientas, y no son utilizables en el aula por el simple hecho de ser “científicos”. La ciencia no exige ninguna conversión religiosa y tampoco puede llevar adelante su lucha en nombre de ideales ideológicos, sociales, educativos, políticos. Sin embargo, todavía me inquieta cuando veo una “moda teórica” suceder a otra y los profesores son llamados a abstenerse de algo que apoyaban por su valor de uso en la práctica en reemplazo de otras propuestas que, cuando no producen los resultados deseados, solo provocan decepción.

El problema se manifiesta cuando, en el marco de dicha legitimación, los hallazgos teóricos son utilizados de manera directa como instrumentos para la intervención en la práctica pedagógica. Hace algunos años, me quedé impresionada al descubrir, analizando materiales didácticos u observando clases en países como Brasil o Argentina, que las etapas de la psicogénesis de la escritura descritas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky habían sido transformadas en una “progresión pedagógica” y que, a veces, eran hasta “enseñadas” explícitamente. Vale recordar que lo que estas investigadoras mostraron es que allí donde los profesores veían niños que “no sabían de nada” las observaciones científicas permitían ver a niños cuyas adquisiciones progresan

por reconstrucciones progresivas de sus representaciones. Tal descubrimiento me parece un acontecimiento importante, pero no por ello se deduce de allí una didáctica de la lengua escrita. Lo mismo sucede en Francia, donde el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) muchas veces se utiliza de una forma que espantaría al mismo Vygotsky, ya que se ha convertido en una referencia compartida para las interacciones entre adulto y niño legitimando la “relación de ayuda”. Sin embargo, sabemos que no toda intervención de un maestro bien intencionado que ayuda a un niño a resolver un ejercicio sugiriendo una respuesta indica que esta sea una acción situada en la ZDP y, menos aún, que esto le ayude a aprender.

Aunque las teorías no están hechas para transformarse en prescripciones pedagógicas, existe el riesgo de confusión entre dispositivo de investigación y dispositivo de enseñanza. Sucede que, al intervenir en el espacio de las aulas, generalmente muchos investigadores se encuentran asumiendo de un modo progresivo un papel de consejo o, incluso, de prescripción. Esto es algo que suele ocurrir particularmente en el caso de las investigaciones en didáctica, cuando se prueba una actividad —por ejemplo, la reescritura de cuentos, la producción de escritura argumentativa— o una progresión. Sin embargo, esto no las autoriza a prescribir sobre cuestiones pedagógicas.

Dicho esto, de ninguna manera estoy criticando la investigación de base ni cuestionando la importancia de los saberes científicos. En lo que concierne a la lectura, por ejemplo, en los últimos cincuenta años los investigadores nos han traído mucho más conocimiento que durante los cincuenta siglos que nos separan de la invención de los sistemas de escritura. Lo que intento señalar es el riesgo de que los saberes construidos por la investigación se vean desaprovechados por usos que simplifican la práctica pedagógica.

Me parece importante entonces considerar dos cuestiones. La primera es la precaución metodológica de los investigadores en dejar claro lo que se proponen estudiar y los límites de su investigación. Esto ayuda a evitar las expectativas sobre los saberes teóricos como la solución a los problemas de la enseñanza, solo por su naturaleza científica. La segunda cuestión es reconocer que los investigadores pueden, y con razón, intervenir en el campo de acción en tanto consideren que los saberes teóricos deben, de un modo u otro, ayudar a esclarecer las prácticas de enseñanza. Pero esta intervención se despliega en ámbitos específicos, tales como las instrucciones oficiales (currículum y otros documentos normativos), los recursos didácticos y la formación de profesores, diferenciada de otras intervenciones en lo referido a sus características, interlocutores o destinatarios (por ejemplo, la labor de investigación científica y sus publicaciones para colegas investigadores) o en lo relacionado con su participación en misiones de consultoría en diferentes contextos.

AB: Durante las últimas décadas, la perspectiva de los estudios sobre el pensamiento y la acción de los profesores ha propuesto un modelo que, a través de la investigación–acción, abona en la dirección de esclarecer los modos de intervención docente considerando la lógica específica de las prácticas pedagógicas. Desde esta perspectiva y desde entonces, las investigaciones sobre el pensamiento y la acción de los profesores tuvieron un desarrollo prolífico orientado por la intención de comprender cómo se aprende y se practica un oficio —gracias al éxito o al fracaso, a la transferencia, a la interacción entre novato y experto— y cómo se mejora la eficacia de la enseñanza. El supuesto es que las prácticas pueden producir su propia teorización y, para ello, los investigadores proponen conducir un trabajo reflexivo sobre

los “saberes en la acción”, haciendo que los profesores vuelvan explícito aquello que saben hacer de un modo implícito. Las narrativas de experiencias pedagógicas, los análisis en situación de investigación–acción, la observación de videos serían, entonces, al mismo tiempo, excelentes medios para mejorar la acción de los profesionales de la escuela y formar aquellos que se destinan a ese oficio. Se trata de una propuesta que apuesta a la reflexión sobre las prácticas por parte de los mismos docentes.

AMC: Hace muchos años, apoyándome en estos modelos de los “saberes de la acción”, así llamados por Donald Schön,⁶ me interesó saber cómo una profesora de los grados iniciales podría “teorizar reflexivamente” su práctica profesional en relación con el aprendizaje de la lengua escrita en el último año de la educación infantil. Trabajé entonces durante un año con Florence, una profesora que desde hacía quince años enseñaba en una zona de educación prioritaria (ZEP) a alumnos de medios desfavorecidos, no familiarizados con la escritura. Ella sabía que el grupo de niños de ese año era muy difícil, y entonces no tenía ninguna intención de innovar; las prácticas que observé eran, pues, sus prácticas habituales. En mi propuesta, Florence vio una oportunidad para presentar sus acciones luego a los futuros docentes a quienes formaba. Y, además, en esa ocasión acordamos presentar nuestro trabajo en un congreso sobre Piaget, en Ginebra, en el cual se alentaba a que no solo participaran investigadores, sino también maestros.

Durante el trabajo compartido, Florence no tuvo dificultades para exponer los dispositivos estables y ritualizados de los cuales

6. Donald Schön, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992.

ella se valía para iniciar a los niños en la escritura: los talleres de aprendizaje y los talleres de producción libre. Sin embargo, encontró dificultad al intentar explicarme cómo intervenía con los alumnos en el desarrollo de las actividades. Durante los talleres, o cuando examinaba las producciones finales, ella hablaba mucho tiempo con cada niño, ya que, en su percepción, ese era el punto más importante para la conducción del aprendizaje. A mí me interesaba saber qué era lo que les decía o preguntaba en esas situaciones, y su explicación era: “Eso depende”. Luego de varios intentos para hacer que explicitara los indicios que regulaban su hacer, comprendí sus reglas de acción cuando finalmente comentó, en el orden cronológico de cada ejercicio, las producciones de algunos niños seleccionados sobre cuyo desarrollo en clase yo disponía de alguna información. Me preguntaba entonces: la dificultad para explicitar ¿era de ella o mía?; una profesora colega, de otro grupo o de otra escuela, ¿hubiera comprendido más rápidamente su explicación?

A su vez, cuando Florence me explicaba las diferentes actividades, se mostraba consciente de que estas referían a una gran variedad de modelos teóricos, aunque en su desarrollo se manifestara una coexistencia pacífica. Lo que orientaba esa integración era un conjunto de saberes generales de los que ella disponía (empíricos o teóricos) sobre la relación de los niños con el aprendizaje y con la autodisciplina, el papel que ella atribuía a la memoria o a la atención, sus posicionamientos axiológicos (lo que ella pensaba sobre las finalidades de la educación infantil, su propio papel docente, las imposiciones que tenía o no derecho de hacer) y, sobre todo, una multiplicidad de saberes particulares acerca de cada niño (su situación familiar, su comportamiento en clase, sus resultados de aprendizajes en etapas previas). Durante el desarrollo de las actividades, la profesora seleccionaba los indicios “salientes” del conjunto de informaciones de que disponía y lo hacía de

manera intuitiva de acuerdo con lo que consideraba el orden de urgencia o de importancia, también con el tiempo disponible para cada niño, y en función de lo que pasaba en el grupo total. Así, una situación que desde el punto de vista teórico podría ser considerada como una coexistencia heteróclita de actividades no compatibles resultaba, desde el punto de vista de los saberes de la práctica, un sistema dotado de una fuerte coherencia pragmática.

El trabajo de explicitación hecho por la profesora en respuesta a mis observaciones y cuestionamientos permitió hacer visible la representación estratégica que ella tenía sobre las diferentes etapas de su acción y su atención a las distintas actividades incluidas en cada una de ellas. Esto confirmaba la pertinencia del modelo de la perspectiva de los saberes de la acción e invalidaba el modelo aplicacionista de los saberes teóricos en la práctica, ya que hacía posible indagar las referencias implícitas en los discursos de explicitación que la profesora tenía sobre lo que hacía.

Florence tenía clara su dirección, y esa seguridad le permitía actuar con una gran calma frente a los múltiples incidentes que surgían en lo cotidiano, sin desviarse de su camino. Se trataba de un proyecto construido de manera progresiva, con ajustes sucesivos, y ella podía hablar sobre eso claramente, comentando situaciones puntuales o haciendo referencias a las diferentes tramas temporarias de la experiencia (el tiempo anual de su progresión y el tiempo del progreso de cada alumno; el tiempo de la organización ritual, diaria o semanal; el tiempo de las interacciones, en el momento en que se producían o en los momentos siguientes, etc.).

Esto aparecía en su relato, ya que, como ella misma decía, “cuando se tira un hilo del ovillo, todo viene”. Pero eso, al mismo tiempo, le hacía sentir que no era capaz de formular en un discurso organizado una realidad que “va para todos los lados”, porque “todo está en todo”, según repetía lacónicamente. Sin embargo,

la dificultad para su relato no se manifestaba en la verbalización, esto es, encontrar las palabras para decir o nombrar lo sucedido, sino en la posibilidad de objetivar una masa de informaciones para mí, un tercero que no disponía de los mismos criterios que ella. En este caso, por ejemplo, como yo no dominaba las tramas temporales a las que refería, no podía “oír” lo que ella me explicaba. Esta fue una dificultad que se reflejó de un modo muy evidente en la escritura de la experiencia: como Florence no se atrevía a hablar en público, habíamos acordado que ella me dictaría el texto a presentar en el congreso y yo lo iría escribiendo, atenta a sus indicaciones. Esta escritura tuvo siete versiones, hasta que ella misma me dijo: “Ahora sí, entendiste lo que yo quería hacer”.

Así, en lo que refiere al trabajo de teorización, el verdadero problema encontrado no fue el de hacer hablar las “prácticas mudas” o de representar el “hacer-saber ciego”, sino que fue partir de “saberes en la acción” para transformarlos en “saberes de la escritura”. Por ello, en lugar de oponer los dos modelos enfrentados que balizan sobre la relación teoría-práctica, esto es, el aplicacionista y el de los saberes de la acción, me gustaría resaltar su presupuesto común; para ambos, existen dos mundos cara a cara: el de la teoría y el de la práctica. El primero encontraría su coherencia en una práctica discursiva teorizada —o teorizante—, y el segundo, en el encadenamiento de los gestos profesionales. Ahora, esa ruptura entre el hacer y el decir es una ficción teórica. Por el contrario, lo que aparece a través del estudio de caso descrito es que existen discursos que son una parte integrante de las prácticas (de prácticas de enseñanza, o bien de prácticas científicas y de investigación).

Me parece que el malentendido proviene del hecho de que los investigadores no reconocen otro discurso que no sea el de la escritura teórica, monológica, objetivante, sin marcas de enunciación, propio de sus prácticas. Así, los investigadores producen los

textos “teóricos”, pero olvidan que sus construcciones académicas —sean de investigación “pura”, “aplicada” o de “investigación–acción”— son el resultado de prácticas profesionales específicas y que esos discursos, a través de los cuales articulan su saber–hacer y sus gestos profesionales, les permiten interactuar en sus propias redes de intercambios institucionales y en sus redes sociales de trabajo. Siguiendo esta idea, podemos decir que los investigadores encuentran las mismas dificultades para hacerse comprender por personas de otro medio que los profesores cuando les hablan a ellos sobre sus prácticas.

Una digresión por la historia en el campo de las prácticas de escolarización nos permite dimensionar los inconvenientes de un abordaje basado en la distancia entre teoría y práctica, oponiendo el mundo de los investigadores al de quienes actúan en la práctica. En la escuela primaria, la casi confiscación de las formas discursivas de la práctica por parte de los profesionales designados como “investigadores” es bien reciente. En Francia, esto tiene inicio en los años setenta, cuando la universidad comienza a invertir en esos ámbitos por la vía de la matemática, la lingüística y la psicología. En los años anteriores, era en el espacio profesional propiamente dicho donde se desarrollaban los discursos que decían lo que eran y lo que deberían ser las prácticas. Podían ser discursos militantes (Célestin Freinet puede ser considerado como el más perfecto paradigma) o discursos jerárquicos (los de los inspectores primarios y de inspectores generales, en particular). Vemos, entonces, lo que está en juego.

AB: El caso de Florence aporta elementos interesantes para pensar en doble perspectiva: la del docente en situación de aula y la del docente formador. Y, a la vez, permite hacer foco en la zona de transición de estos saberes, esto es, el pasaje del ejercicio de unos

saberes prácticos a su transmisión en la formación. No podemos perder de vista el riesgo de formular conclusiones generales a partir de un caso particular; sin embargo, el caso nos permite abrir algunas ideas y también caminos para seguir explorando sobre el papel de la investigación y sus aportes para la formación.

En ese sentido, publicado hace treinta años, tu artículo “Los ‘haceres’ cotidianos en el aula: un reto para la investigación y la formación”⁷ fue un aporte en la búsqueda de intersecciones productivas entre la investigación y la formación docente. En sintonía con lo que venís planteando en esta conversación, el centro de tu mirada está puesto en los saberes específicos de la práctica docente que se ponen en movimiento de modo cotidiano en los haceres cotidianos de maestros y profesores, en sus aulas. Hay allí un supuesto de fuerte valoración de esos saberes docentes y la convicción en el valor de su transmisión en la formación de las nuevas generaciones de maestros y profesores. Y, desde allí, proponés que la investigación colabore en identificar cómo los docentes dan forma y usan esos saberes.

AMC: En la actualidad, los objetos que construye la investigación son extremadamente puntuales y delimitados y, por lo tanto, muchas veces no es posible que sus hallazgos superen el dominio de validez del campo en el que fueron construidos. En este escenario, lo que los profesores pueden esperar de los investigadores es que estos

7. Anne-Marie Chartier, “Les ‘fares’ ordinaires de la classe: un enjeu pour la recherche et pour la formation”, en Yves Grofmeyer (ed.) *Millieu et liens sociaux*, Ródano-Alpes, Programme Pluriannuel de Recherche en Sciences Humaines, 1993. Artículo traducido e incluido en este libro bajo el título “Los ‘haceres’ cotidianos del aula. Un desafío para la investigación y la formación”. Aun pasados treinta años desde su publicación, su planteo mantiene vigencia para pensar las prácticas de investigación y también de formación.

privilegien objetos de investigación y metodologías susceptibles de esclarecer, en algunos aspectos, el trabajo pedagógico.

Así, la investigación puede ayudar a hacer visibles los procedimientos cotidianos de la vida profesional, cuestiones generalmente naturalizadas o incorporadas en la actuación de los maestros con experiencia, pero ignoradas por los maestros principiantes. Se trata de hacer visible la pedagogía que ponen en acción esos docentes que, vistos desde fuera, intervienen en la clase de manera rápida e intuitiva, interactuando con los niños sobre la base del conocimiento que tienen acerca de cada uno de ellos.

En esta reconstrucción, me parece importante conocer y considerar lo que los profesores hacen o pueden hacer con las referencias científicas en sus prácticas. Retomando el trabajo con Florence, ella se presentó a mí como una “practicante sin teoría”, identificándome del lado de la investigación y de los saberes teóricos. Sin embargo, su discurso sobre la práctica de aula revelaba que ella había guardado muchas lecturas teóricas realizadas durante su trayectoria, de las cuales podían percibirse pistas de referencias en sus prácticas pedagógicas: los principios de los talleres de grafismo y de escritura guiada, difundidos por la revista *Education Infantine*⁸ a lo largo de 1985 y 1986; los aportes de los estudios de especialización en psicomotricidad, que ella tuvo que abandonar; las lecturas de Liliana Lurçat, Laurence Lentin y Emilia Ferreiro. Esas fuentes de información aparecían, aunque no adoptaban la forma de “referencias librescas”: los libros, las revistas, los instrumentos didácticos eran tratados como lecturas

8. Se refiere a la revista *Educación Infantil. Revista para guarderías, jardines de infancia y clases preparatorias*, cuya primera publicación data de 1903 a cargo del Instituto Nacional de Investigación Educativa, luego Instituto Francés de Educación integrado a la Escuela Normal Superior de Lyon.

de uso, es decir, como cajas de herramientas para el aula o como textos para ayudar a comprender y pensar. Pero ese uso no implicaba recordar con exactitud los títulos o los nombres de sus autores. Todas las informaciones interesantes, hayan sido oídas o leídas, fueron elegidas o retrabajadas como saberes para la acción, antes de tornarse saberes en acción. Y cada una reformula, ininterrumpidamente, fragmentos de discursos pedagógicos en la medida de las acciones que realiza, de las situaciones pedagógicas que experimenta y de los procedimientos de trabajo que pone en uso. De ese modo, el origen de esas informaciones es olvidado y queda localizado en la práctica junto al recuerdo de personas influyentes en el recorrido de formación, por ejemplo.

En estos modelos, las palabras usadas entre colegas y los saberes empíricos de las culturas profesionales se mixturán con aquellos del campo de la investigación. Por ejemplo, los profesores llaman “lectura corriente” a aquello que los psicólogos llaman “identificación automática de las palabras”. En el caso de la ortografía, los profesores distinguen entre “errores graves” y “errores leves”, conforme el error sea derivado del desconocimiento de una regla o de la falta de atención. Y la categoría científica “sobrecarga cognitiva” describe bien esa situación de desatención: cuando la persona que escribe un texto está completamente atenta a su contenido, no puede prestar atención a los aspectos formales al mismo tiempo y, por tanto, precisa de un tiempo de relectura para hacer la corrección. Entonces, al menos tal como sucedió en Francia, los profesores comenzaron a hablar de “sobrecarga cognitiva”, una expresión que parece más pertinente que “error por falta de atención”, ya que tiene la ventaja de enfatizar la gestión de la situación en lugar del sesgo de “debilidad moral” del alumno asociado al error. De allí pueden derivarse situaciones diferentes de ayuda pedagógica: o bien apoyar el esfuerzo del

alumno a través de una motivación afectiva, o bien distribuir la atención en tareas consecutivas de modo de evitar la “sobrecarga cognitiva”. Es decir, vemos que los saberes teóricos ayudan, pero esto puede darse de maneras y con efectos diferentes según el enfoque del modelo construido.

Por mi parte, defiendo la idea de que los profesores no tienen necesidad de teorías científicas, pero también la de que ellos pueden y deben construir modelos pragmáticos conformados, entre otros, por los saberes provenientes de esas teorías.

Saberes y teorías no son cosas idénticas: los profesores se sirven de saberes teóricos en sus aulas, pero su uso se realiza sin necesaria vinculación con las teorías que los produjeron, es decir, sin necesidad de dominarlas. Incorporados en la cultura profesional, estos saberes los ayudan a esclarecer sus prácticas y ajustar o modificar sus puntos de vista sobre los aprendizajes de los estudiantes. Daré un ejemplo: las categorías gramaticales clásicas utilizadas para la enseñanza del latín son categorías metalingüísticas que ingresaron en la cultura escolar del nivel primario cuando los profesores comenzaron a aprenderlas durante su formación, en la Escuela Normal del siglo XIX. Así, las categorías gramaticales que distinguen las clases de palabras —sustantivos, verbos, adjetivos, pronombres— se tornaron tan usuales que los profesores encontraban dificultad en comprender por qué los niños sufrían tanto para apropiarse de ellas. Lo mismo sucede cuando se habla de conjugaciones verbales o de sujeto y predicado. Con la introducción de la lingüística en la formación, los profesores aprendieron a hablar de grafemas y fonemas. Sin embargo, esas categorías de análisis provocaron muchas dificultades de comprensión, ya que el alfabeto fonético internacional destinado a codificar los fonemas estaba lleno de signos extraños, y los profesores no veían su utilidad. Fueron los libros didácticos, con sus diseños

representando el ojo y la oreja —esto quiere decir “lo que se ve” y “lo que se escucha” —, los que ayudaron bastante a los docentes a distinguir el análisis oral del análisis escrito. En una generación, estas categorías de la fonología, ignoradas por las generaciones anteriores, enriquecieron el capital cultural de los profesores y ya no constituyeron una dificultad para ellos. Aunque, sabemos, no ocurre lo mismo con los niños, quienes aprenden fácilmente a separar las palabras en sílabas, pero solo algunos consiguen distinguir las unidades fonológicas antes de aprender a leer, en tanto otros solo consiguen hacerlo con el apoyo de la escritura.

Florence elaboró su programa de enseñanza sin formación en lingüística, sin pasar horas en la biblioteca, sin preocuparse por debates teóricos sobre el gesto gráfico o la psicogénesis de la escritura. Las informaciones múltiples que ella procesó para hacer que los niños trabajasen en el aula provenían de fuentes orales tanto como de fuentes escritas, sin importar su origen, y se transformaban en discurso para su práctica. Dicho de otro modo, teniendo en cuenta el estado de investigación sobre el tema, Florence consideraba en su trabajo con los talleres todo lo que teóricamente puede ser considerado, y la fuerza de su propuesta residía en proponer y sostener muchos caminos de intervención sin confundir coherencia teórica con coherencia pragmática ni la lógica de investigación con la de enseñanza. No es posible evaluar la eficacia de su enseñanza, ya que no disponemos de estudios comparados, pero lo cierto es que ella confiaba en su experiencia.

Ahora bien, el trabajo durante el año compartido ¿le permitió descubrir algo nuevo sobre su práctica? En principio, y según ella misma señaló, se dio cuenta de que exageraba al pensar la letra cursiva como un aprendizaje por demás difícil y entonces decidió adelantar el tiempo de inicio de trabajo con esto, un tema sobre el que yo no había emitido opinión. Pero lo que Florence

remarcó como principal hallazgo fue en relación con su rol de formadora: en el proceso de intercambio, ella me dio la perspectiva pragmática, mientras que yo aportaba una perspectiva conceptual y eso, según su opinión, le hizo ver sus acciones en el aula de un modo más claro. Aun cuando ella no escribió el artículo que nos propusimos presentar en el congreso, el pasaje del diálogo oral al texto escrito implicaba un cambio de género discursivo que incluía la conceptualización, y esto le permitió producir un material a utilizar en su trabajo como formadora de futuros docentes. Allí ella vio una herramienta de uso para el trabajo en la formación sobre el dispositivo de los talleres.

Sucede que Florence encontraba ciertas dificultades en su trabajo como formadora para transmitirles a sus estudiantes los saberes de la práctica. Según comentaba, al momento de la observación, reconocían la inventiva de los buenos maestros en la conducción de la clase, pero les resultaba difícil comprender las lógicas de acción que la regían, tanto como me sucedía a mí cuando observaba a Florence. Y, según decía, al momento de sus tareas como practicantes en las aulas, sus estudiantes se veían sobrecargados con las tareas de planificación y organización de la clase y encontraban problemas a la hora de su desarrollo; por ejemplo, les costaba discernir entre lo esencial y lo anecdótico, incorporar las aclaraciones que ella hacía sobre la conducción de las actividades, o identificar diferencias entre actividades, como por ejemplo aquellas dedicadas al tiempo libre en el aula y las de juego. Como sabemos, todas estas situaciones de análisis son frecuentes en la formación inicial y dan cuenta de la complejidad que supone comprender la interacción de los diferentes elementos que se componen en el todo de la experiencia pedagógica.

Para Florence, resultó importante trabajar en la reconstrucción de la lógica de las acciones docentes en la clase. Y, en ese sentido,

la verbalización de los “saberes en acción”, seguida de su redacción escrita, fue un proceso de conceptualización eficaz, no para mejorar las *performances* de la profesora delante de los alumnos, pero sí la de la profesora–formadora de cara a los estudiantes practicantes.

Por esto, me parece que lo que el caso de Florence confirma es que el dominio de un tal saber práctico no es suficiente para tornarlo transmisible a otros. Y me parece que allí hay dos cuestiones relacionadas e importantes a considerar. La primera tiene que ver con el discurso profesional docente como objeto de estudio, considerado desde el punto de vista de su valor de uso práctico. Entiendo que la consideración de tal objeto permitiría, tal vez, superar las encerronas de la oposición teoría–práctica que validan la confianza en los científicos para producir conocimientos teóricos “verdaderos” y delegan la tarea de ser eficaces en su uso a los que actúan en la práctica. Como vengo sosteniendo, no creo que esa oposición sea fructífera, en principio porque no organiza la tarea de los docentes en el aula.

Considero relevante, entonces, que la investigación pueda aportar a describir la construcción del discurso profesional de los docentes, indagando cómo son incorporados los saberes teóricos de referencia (conocimientos disciplinares y didácticos, conocimientos generales sobre la escuela y el aprendizaje, etc.), en particular en los lugares de formación. Esto incluye dilucidar cuándo y cómo son utilizados y se referencian tanto los discursos prescriptivos (programas de estudio y publicaciones curriculares o didácticas oficiales) como las herramientas de trabajo incluidas en producciones de tipo comercial (libros de textos o manuales, materiales didácticos), o bien de tipo artesanal (planificaciones de aula, recursos didácticos). Si mis hipótesis son correctas, me parecería importante que esas indagaciones constaten las diferencias en los modos de apropiarse de esos diferentes registros de discursos entre, por un lado, estudiantes practicantes o docentes novatos

y, por otro lado, docentes expertos, ya hace tiempo en ejercicio. En el caso de los primeros, pienso que la construcción del discurso profesional está más sujeta a una lógica estudiantil, a diferencia de la lógica de uso práctico de los docentes con varios años de experiencia en aula. Y en la identificación de esos modos y sus contrastes, tal vez podrían suministrarse elementos útiles para especificar el trabajo en la formación inicial y en la formación continua.

La segunda cuestión que considero relevante atender desde la investigación es colaborar en la búsqueda de elementos que ayuden en la acción a los docentes desde la perspectiva de su propio trabajo en el aula. Hay allí un punto muy importante que tiene que ver con la complejidad del *todo al mismo tiempo* que se combina en las acciones realizadas por el docente en la clase. Y un punto de interés puede ser focalizar en las interacciones que promueve el maestro y el uso que hace de las herramientas didácticas elegidas, atendiendo en particular a los gestos que conforman su secuencia de trabajo.

Se trata de hacer visibles las acciones docentes, sobre las cuales es posible mostrar su relevancia desde el punto de vista teórico, pero, también, es importante analizar desde los gestos e interacciones que se ponen en juego en el contexto de actuación. En este sentido, las acciones docentes no pueden ser reducidas a la mirada desde “la aplicación de un buen método”, en primer lugar, porque no hay consensos en las discusiones sobre el método para la acción —el debate sobre la alfabetización inicial es uno de los ejemplos donde hay mayor discusión sobre esto—. Y, luego, porque las acciones docentes no solo incluyen saberes científicos provenientes de la didáctica o de la psicología, por ejemplo, sino que estos se combinan con otros para su uso práctico en el contexto de espacios variados, con características diferentes, y es saludable que así sea.

Desde la perspectiva de la formación inicial, creo que esta cuestión ayuda a orientar los inicios de quienes comienzan a dar sus

primeros pasos en la tarea de enseñanza en el aula, ya que permite identificar cuáles son los componentes de la actividad pedagógica a partir de situaciones concretas. Esa identificación colabora en una toma de conciencia de la organización de la clase, de su secuencia y de los elementos que la hacen funcionar y permiten decidir por dónde empezar, qué hay que hacer y hacia dónde continuar.

Se trata de algo particularmente útil para los estudiantes practicantes o docentes novatos, ya que en general cuando comienzan a dar clase en las aulas se encuentran absorbidos por una multiplicidad de tareas. Y si bien sabemos que esto les genera la necesidad de verbalizar los sentimientos y las sensaciones frente a la experiencia inicial de la práctica, será importante situar este trabajo de reconocimiento de la acción en el aula desde el punto de vista pedagógico.

Por otra parte, desde esta perspectiva, sería deseable evitar alistar este tipo de trabajo en el marco de la categoría de “profesional reflexivo”. Pienso que Donald Schön construyó esta categoría para caracterizar el trabajo de análisis sobre docentes con experiencia en aula y, entonces, creo que la generalización de este concepto de “profesional reflexivo” para diferentes situaciones de distinto alcance refuerza la repetida oposición entre teoría y práctica, esta vez tratando de priorizar a la segunda por sobre la primera.

A través del estudio de casos de situaciones de aula, es posible, además, identificar las maneras de resolver los problemas que surgen en las prácticas de aula, algo que también es valioso para la formación continua y que vale la pena difundir, analizar, discutir. No me refiero con esto a las “buenas prácticas” para producir y generalizar protocolos de acción y así ser eficaces en la enseñanza, sino más bien a la labor con las situaciones en el lugar de trabajo, lo que permite luego diseñar y experimentar el uso de tal o cual herramienta o estrategia. En este sentido, revalorizo

el “cómo hacer en el aula” en tanto una preocupación legítima y, a veces, objeto de pudor. En efecto, el “por qué hacer” en el aula siempre tiene respuestas espontáneas y conocidas: “Motivar a los alumnos”, “ayudar a los niños con dificultad”, “innovar”. Pero generalmente resulta más difícil reconocer o formular la pregunta por el “cómo hacer”, una pregunta que refiere a la “cocina” de la acción docente. Entiendo que, desde este punto de vista, se reconoce la legitimidad de los saberes de la práctica docente y también del proceso de construcción de esos saberes en los estudiantes principiantes o docentes novatos.

En este marco, el trabajo con el uso de los materiales en el aula me parece muy relevante por varios motivos. En primer lugar, los materiales son buenos indicadores del desarrollo escolar. La penetración de los cuadernos de ejercicios en las escuelas en el siglo XIX o la introducción de la calculadora en las clases de matemáticas en el siglo XX son ejemplos de las maneras en que la educación utiliza los materiales disponibles en la sociedad. Hoy, por caso, una de las grandes cuestiones se refiere al uso de las tecnologías digitales en el aula. Sobre esto, lo primero acerca de lo cual es necesario reflexionar es lo que esta presencia provoca en la escuela, ya que las computadoras y los teléfonos celulares pueden causar una gran revolución en las formas de enseñar y aprender.

En segundo lugar, los materiales nos brindan información sobre el funcionamiento de la vida escolar: hay escuelas en las que su presencia en el aula hacen un verdadero espacio vital para un grupo y otras donde esto no sucede. Finalmente, los materiales nos dan pistas sobre el trabajo en el aula, un primer acercamiento sobre el cual ampliaremos luego en un intercambio con el maestro. Me refiero tanto a los materiales que están a disposición de los niños —cuadernos, bolígrafos, libros de texto— como a los que están expuestos en las paredes. Por eso, pienso que es

importante que en el trabajo de observación de las prácticas se haga una lista de lo que se ve y, luego, se discuta con el profesor por qué y cómo se establecen y usan esos materiales en el aula: ¿es un legado del grupo del año anterior? ¿Es una producción de este grupo? ¿Forma parte de un trabajo que está en curso o ya finalizó? ¿Cómo se lo utiliza? Los materiales, entonces, nos dan pistas importantes que luego pueden seguirse en la conversación.

Asimismo, los materiales proporcionados por profesores y alumnos nos permiten ver lo que no nos muestran las prescripciones de los programas oficiales o los soportes pedagógicos: las formas concretas de aplicación de los proyectos ministeriales. En relación con esto, he encontrado un objeto de estudio formidable en los cuadernos de los alumnos, ya que considero que su análisis permite traspasar el cortocircuito de la habitual oposición entre teoría y práctica y además nos posibilita ver lo que no nos muestran las prescripciones oficiales.⁹

La reflexión sobre los cuadernos de clase fue muy importante para mi trabajo de formación de docentes, ya que los jóvenes en formación saben muy bien que tendrán que hacer elecciones de acción frente a lo que forma parte de su vida profesional todos los días, por ejemplo, cuántos cuadernos usarán sus alumnos, y que esas elecciones ayudan a instalar rutinas económicas en tiempo y energía de trabajo. Por eso, las decisiones que se toman y las acciones que se realizan en relación con el uso de los materiales en clase, en este caso de los cuadernos, son excelentes oportunidades para que nuestros docentes en formación comprendan los

9. Anne-Marie Chartier, “Cahiers ou classeurs? Le pouvoir d’un dispositif ordinaire”, en *Diversité*, núm. 190, 2017, “À l’école des dispositifs”, pp. 23–29. Artículo traducido e incluido en este libro bajo el título “¿Cuadernos o carpetas? El poder de un dispositivo cotidiano”.

lazos entre los aspectos materiales, los contenidos de los saberes escolares y las formas de aprendizaje; una solidaridad que, de alguna manera, constituye la “cultura escolar” de un tiempo en tanto nos muestra los modos que los maestros utilizan y elaboran tácticas para conjugar los diferentes materiales disponibles en la escuela y también en la vida social.

Este último punto es una señal a tener en cuenta en la investigación, porque, si se desea que esta ayude a los docentes a “pensar” la escuela y su posición en ella, pienso que los objetos de estudio a definirse con prioridad deben estar situados en su campo de iniciativa propia, es decir, en las prácticas que dependen de su poder como actores, y no solamente desde su función como agentes del sistema. El desafío es descubrir fuentes para el desarrollo de tipo de estudios que pongan la intervención de los docentes en el centro de la escena.

Por eso, desde la posibilidad de este tipo de aporte de la investigación a la formación, insisto en focalizar en una parte muy importante de la profesionalización del oficio docente en la cual se juega la apropiación de esos gestos de ajuste y de negociación paciente sobre el sentido de la tarea que suceden en el aula. O bien de esos otros de escucha en las situaciones de enseñanza, considerando a los alumnos en su diferencia. O también esos gestos de atención y jerarquización de las urgencias, por ejemplo. Es allí donde puede hacerse una ligazón entre las categorías de la experiencia profesional y los saberes provenientes de las teorías científicas. Desde mi perspectiva, esa transferencia de un mundo a otro no es el resultado de una transposición didáctica, sino de una apropiación colectiva de los saberes: así, la cultura docente mantendrá aquellos saberes que son útiles, y los demás permanecerán en el mundo de la investigación científica.

AB: En su particularidad, la transmisión de los saberes de la práctica docente nos convoca a pensar sobre alternativas que la vuelvan eficaz y aprovechable más allá de los contextos específicos de actuación. La construcción de “memorias pedagógicas” se vuelve así un desafío en tanto nos plantea algunos puntos de discusión. Como venimos conversando, los saberes teóricos colaboran en la posibilidad de hacer visible y de reconstruir la lógica de las acciones movilizadas en la práctica docente. En ese proceso, juega un rol importante el pasaje de la verbalización a la puesta en texto y, con ello, la adopción del orden del discurso de los saberes teóricos.

La intención de no forzar la heterogeneidad propia de las prácticas docentes ha llevado a la búsqueda de géneros que, alejados de las reglas del discurso científico, reflejen su especificidad de un modo genuino. Pero, en el desarrollo de estos y otros géneros con la misma intención, surgen algunos problemas de diferente orden. Por un lado, de manera recursiva, la pregunta sobre la inclusión de los saberes teóricos en dichas escrituras de forma que abonen a nombrar y pensar de otro modo aquello que se quiere comunicar, pero sin obturar las marcas propias de la enunciación docente. Por otro lado, la sombra de la exposición docente de aquello que queda o circula por escrito, lo que muchas veces opera como una suerte de control sobre lo realizado en el aula y que, por tanto, deriva en la socialización solo de aquello que resultó “exitoso”.

AMC: Creo que los saberes profesionales se construyen de manera paralela en diferentes ámbitos. En principio, cada quien tiene su experiencia individual, todos hemos sido principiantes alguna vez en nuestra profesión y, es obvio decirlo, no hay otra posibilidad que ser principiantes cuando empezamos. Lo bueno de ser principiantes es que, de a poco, uno va añejándose... —digámoslo

así para usar un término amable—, y eso es una suerte. ¿Qué significa esto? Envejecer es algo formidable en la vida profesional, con una condición: que uno aprenda a confiar en su propia memoria profesional.

Al mismo tiempo está lo que sería la experiencia social profesional, es decir, aquello que aprendemos como profesionales, de manera informal. ¿Cómo sucede esto? Uno habla en la sala de profesores, no solo del tránsito, del tiempo, de los hijos, de la familia, sino también de los alumnos, de las dificultades, de lo que sucede con ellos, de qué cosas les han permitido avanzar o no. En Francia hay escuelas en las que esto se alienta y también existe una enorme cantidad de proyectos pedagógicos que, además de estar diseñados para mejorar los aprendizajes de los alumnos, brindan una oportunidad sistemática de intercambio entre profesionales. Aunque también hay escuelas en las que está prohibido hablar de la experiencia del aula entre colegas, en sala de profesores y lo que allí prevalece es una imagen del docente aislado en un ambiente herméticamente cerrado, solo frente a sus responsabilidades y sus dificultades.

En mi opinión, los intercambios informales entre docentes, que en general se realizan de manera oral, representan la mayor parte de la formación, y esto me parece interesante como modo de transmisión de los saberes de la práctica docente, en particular en el caso de los que recién entran, los jóvenes, ya que estos intercambios permiten ver cómo resuelven ciertas cosas los que están ya hace tiempo trabajando en el aula.

También sucede esto en las instituciones de formación docente, donde la formación tiene un valor muy importante y propio si consideramos que allí es primordial que se realicen intercambios prácticos de un modo formal, en los cuales los estudiantes practicantes presenten sus experiencias mientras dan sus primeros

pasos en las clases. En relación con esto, las instituciones formadoras son el espacio donde, además, los estudiantes se forman en la construcción de una palabra colectiva respecto de diversas cuestiones que hacen a la práctica docente, algo tan valioso cuando se empieza la vida profesional como necesario de continuar en su desarrollo. La relación entre la escuela y las familias, o bien los discursos de las políticas educativas para la enseñanza en el aula, por ejemplo, son temas que hacen a nuestra vida profesional y sobre los cuales viene bien echar luz en las instituciones de formación docente.

Estos intercambios entre pares, informales o aquellos producidos en encuentros pedagógicos específicos, brindan confianza y les permiten a los docentes avanzar en sus reflexiones sobre la tarea en el aula. Al escuchar una conversación entre profesores, o entre profesores y estudiantes en formación, podemos identificar el foco común de “lo vivido en el aula” como el filtro por el que pasan las cuestiones en debate (por ejemplo, los métodos de lectura) o los saberes científicos de referencia. Esto nos muestra que la investigación puede tener efectos en el aula a través de los canales informales de transmisión entre profesores. Y, también, ofrece una pista para pensar que una buena gestión de esos intercambios podría, en ciertos casos, ayudar a actualizar los saberes útiles para la práctica docente.

Como decía, estos intercambios propios de la docencia a través de los cuales se produce la transmisión de experiencias y saberes se caracterizan por un fuerte componente de oralidad. Su pasaje al mundo de lo escrito requiere, por un lado, un cierto modo de explicitación de las prácticas —objeto delimitado, selección de situaciones, recolección de datos, etc.— y, por otro lado, la atención a las resistencias o reticencias de los docentes frente a sus diversos posibles propósitos o destinatarios: las autoridades,

los investigadores o el propio contexto de formación. Pero también podemos decir que no toda explicitación de las prácticas está destinada o es plausible de escritura y que, justamente por permanecer en la oralidad, conserva riqueza o pertinencia.

AB: Enfocadas en la cuestión de la formación, las prácticas de lectura y de escritura asumen cierta complejidad en la multiplicidad de propósitos, usos y, actualmente, soportes. El tema concentra particular interés en la formación docente inicial, ya que allí está en juego el papel del leer y el escribir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de sus recorridos formativos. Desde algunas propuestas, la cuestión se concentra en la importancia de lecturas y escrituras “académicas” que promuevan la adquisición de los conocimientos de los diferentes campos disciplinares, aunque lo cierto es que, muchas veces, lo priorizado termina resultando la atención a los géneros básicos del “oficio” del estudiante: trabajos monográficos, esquemas conceptuales, exámenes, etc. Otras propuestas ponen el acento en el trabajo con la lectura y la escritura creativa para fortalecer las competencias de los estudiantes y, a la vez, posibilitar su transferencia a las aulas. Pero la atención se diversifica aún más en relación con la lectura y la escritura vinculadas con el campo de las prácticas docentes, y allí crece el interés por abordar la lectura y la escritura a través de géneros específicos, propios, que promuevan un trabajo reflexivo sobre las situaciones y los gestos de enseñanza en las aulas.

AMC: Efectivamente, si miramos la cuestión de la lectura y la escritura en la formación, se abren varios temas. Uno de ellos vuelve sobre la cuestión del lugar de los saberes científicos en las prácticas docentes y, para eso, podemos pensar el caso de la lectura de las revistas o artículos científicos.

Trabajé durante muchos años en la revista *Recherche & Formation*,¹⁰ durante los cuales mi preocupación fue hacer que el trabajo de los investigadores fuera legible para los formadores. Me preguntaba cómo lograr que la revista les pareciera interesante sin descuidar, por supuesto, que los artículos fueran científicamente rigurosos y reconocidos por los “lectores legítimos” (es decir, los pares investigadores). Pero para mí el objetivo era mejorar las prácticas de formación y, en esta dirección, me parecía que el primer paso era escribir claro y pensar en el “valor de uso”.

También me preocupaba algo más complicado, vinculado con la recepción y relacionado con el uso de los resultados de investigación que se publicaban en la revista: ¿debían convertirse en conocimientos de referencia para la acción o, simplemente, en elementos de la cultura profesional? Si existía una intención clara de ampliar el círculo de lectores, entonces había que pensar en cómo superar la idea de una revista que era solo legítima como publicación para investigadores y que, por tanto, interesaba solo a quienes necesitan publicar como parte de las reglas de la carrera académica.

Hoy en día, la revolución digital está abriendo nuevas vías de intercambio de información, creando redes fuera de las jerarquías institucionalizadas, y esto está provocando cambios en las prácticas

10. *Recherche & Formation* es una revista científica enfocada en la publicación de investigaciones sobre la formación de profesionales de diferentes campos. Creada en 1987, fue publicada inicialmente por el Institut National de Recherche Pédagogique y luego por el Institut Français de L'éducation. Anne-Marie Chartier formó parte del equipo editorial entre los años 2005 y 2010, aunque su vinculación a la revista data de tiempo antes, cuando, en 1998, junto a François Jacquet-Francillon, dirigió un número especial dedicado a los saberes de la práctica. *Recherche & Formation*, núm. 27, 1998, “Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation, sous la direction de Anne-Marie Chartier et François Jacquet-Francillon”, [disponible en línea](#).

de formación. En este sentido, más que las revistas impresas de investigación, quizás sean las publicaciones en línea las que estén desempeñando el papel de intercambio y difusión del conocimiento, por ejemplo, a través de entrevistas muy breves con investigadores, escrituras de los docentes, o bien ejemplos de “experiencia de campo”, no siempre respaldados por la investigación. De hecho, las encuestas sobre las lecturas profesionales de los profesores muestran que la gran mayoría prefiere leer en los numerosos sitios web escritos por colegas que ofrecen ayudas puntuales e intercambios en línea, prácticas que se inscriben en la tradición de las revistas profesionales o sindicales. En Francia, los recursos publicados por el Ministerio de Educación (EDUSCOL) se utilizan para informarse sobre las prescripciones institucionales, principalmente.

Sabemos que el reconocimiento que han tomado las prácticas docentes ha producido un efecto reflejo que da valor a su escritura como modo de reflexión y también de difusión. Sin embargo, creo necesario distinguir algunos puntos de atención en el proceso que ayudan a pensar sobre su lugar en la formación docente. Como hemos visto a partir del caso de Florence, hacer comunicables las acciones realizadas en el aula exige un tiempo y un esfuerzo que “haga decir” los saberes que están allí. Esto supone una explicitación y un distanciamiento que, sin embargo, no son suficientes para pasar del decir al escribir, ya que fijar las cosas por escrito no exige hacer algo más que en lo oral, sino proceder de otra manera.

Por ello es importante hacer de la escritura en la formación un ejercicio progresivo durante el cual pueda producirse el pasaje de un testimonio subjetivo y singular a un material de trabajo intelectual. Esto forma parte de las reglas propias de los espacios formativos académicos en los cuales se traza una especie de frontera entre el relato de una experiencia, más bien cercano a la vivencia personal, y el análisis de una práctica, con distancias

respecto de lo vivido. Por ello, en primer lugar, deberá definirse qué es lo que se desea que sea explicitado por escrito considerando que no toda práctica docente o lo que en ella sucede es plausible o necesario de tomar este estatuto. Definido esto, será cuestión de activar las exigencias propias de la escritura, por ejemplo, delimitar un objeto, seleccionar las situaciones, planificar la recolección y el ordenamiento de los datos objetivos. Estos procedimientos, de alguna forma, “alejan” de la experiencia vivida en tanto organiza la información según lógicas discursivas que construyen el objeto de forma homogénea, distanciándose de las lógicas de acción propias de las prácticas docentes que se mueven en lo heterogéneo. En consecuencia, en la escritura de las prácticas durante la formación y también luego, es obligado realizar un recorte claro dentro de la complejidad e instalarse en un género definido —informe de actividades, relato de experiencia, tesis— para construir un objeto acorde a los potenciales destinatarios.

Lo que debe permanecer claro es que las lógicas de acción de lo realizado en el aula permanecen, pero ordenadas o determinadas de otra manera. Y también, que los saberes teóricos aportan una pertinencia cognitiva, pero no la eficacia práctica. Por ejemplo, en Francia, para los estudiantes que se preparan para la oposición que les permitirá ser profesores titulares, la prioridad es aprobar el examen. En el caso de nivel primario, el hincapié está puesto en Lengua Francesa y en Matemáticas, mientras que en el nivel secundario se sigue dando prioridad a la “especialidad”: así, los profesores de Matemáticas que irán a enseñar en el Collège (ciclo para alumnos de 11 a 15 años) deben aprobar un examen pensado para que también puedan enseñar en el Lycée (ciclo para alumnos de 15 a 18 años), donde la mayoría nunca enseñará. Esto ha generado polémica entre quienes piensan que es necesario crear oposiciones diferentes para los profesores que enseñarán en estos

ciclos y quienes rechazan esta propuesta, como los sindicatos de profesores. Pero señala unos requerimientos específicos guiados por la particularidad de la acción a desarrollar en el aula.

Ahora bien, a esta eficacia práctica sostenida por la cultura profesional, los saberes teóricos proporcionan pertinencia cognitiva y también legitimidad corporativa. Es esa pertinencia la que permite dar con el ejemplo justo y las palabras adecuadas para cada ocasión, una cuestión que no se deriva de la mera excelencia práctica y que requiere de un trabajo progresivo con los estudiantes.

AB: Tu mirada sobre la escuela y la acción de los docentes combinó a lo largo de los años una labor sostenida de investigación junto con otra atenta a la formación docente. Esta ha sido una construcción movilizadora por cierta incomodidad frente a los discursos arraigados en la inmovilidad o en la resistencia de las escuelas y sus maestros ante el imperativo de cambio en las prácticas escolares. En la actualidad, cuando las transformaciones tecnológicas impactan con fuerza en la vida social, este imperativo se amplifica en la insistencia sobre la necesidad de que los docentes actualicen sus estrategias de enseñanza para lograr mejoras en los aprendizajes de sus estudiantes con el horizonte de la inclusión social. Sin embargo, la pandemia que recientemente atravesó al mundo puso sobre la mesa varios elementos para la discusión sobre estos mandatos. Por un lado, y al menos en los países de América Latina, afirmó que esa misión de inclusión social se ve cada vez más debilitada por agudos procesos de desigualdad manifestados, por ejemplo, en las brechas existentes respecto de la disponibilidad material de las tecnologías, tanto en estudiantes como en maestros y profesores. Por otro lado, fue contundente la rápida respuesta de los docentes en la búsqueda de herramientas para sostener la enseñanza haciendo uso de los saberes disponibles y

ensayando nuevas búsquedas. Aun exigidos por las condiciones laborales adversas que atraviesan el trabajo de enseñar, recrudecidas en ese tiempo, los docentes aceleraron el ritmo de los cambios en la ebullición del intercambio entre colegas por sobre el tiempo más lento en reacción de las políticas. En su combinación, estos elementos pueden darnos algunas pistas para orientar la investigación, la formación y sus intersecciones a futuro.

AMC: Pienso que esta situación es un claro ejemplo para comprender el papel activo del cuerpo docente en la evolución de la escuela. Pero esto no quiere decir que tales movimientos no existan más allá de su mayor o menor visibilidad.

Reflexionar sobre el trabajo docente fue para mí una forma de responder al desaliento que la sociología de la “reproducción” había ocasionado en las décadas de 1970 y 1980, ya que, según sus conclusiones, todo lo que determinaba socialmente el éxito o el fracaso de los alumnos quedaba fuera del poder de los profesores. Pero para demostrar que los profesores tenían su propio espacio de acción y, por tanto, una responsabilidad profesional, me parecía necesario interesarse por los recursos que habían movilizad o en su acción a lo largo de la historia y en el pasado reciente. Fue así que emprendí un trabajo de investigación desde la historia, la cual por definición refiere al estudio del cambio, tratando de echar luz sobre el trabajo real de la enseñanza, haciendo foco en los procesos mismos, los condicionantes de la situación sobre el terreno, los esfuerzos locales, las situaciones de cambio.

Pero al mismo tiempo disponía de una mirada cercana de estos procesos, desde adentro, a través de la formación docente, informada en mi propia experiencia. En efecto, uno de los momentos importantes de mi vida profesional tuvo que ver con la decisión de dar clase en una escuela primaria, algo para lo cual

necesité un permiso especial del ministerio, ya que mi título solo habilitaba para enseñar en el nivel secundario. Y ahí, siendo maestra novata a los 40 años, entendí que, a pesar de todos mis estudios y mis lecturas, yo no sabía dar clases.

Comprendí entonces lo que significaba la carga de trabajo que se les exige a los estudiantes que recién se inician en la práctica. De allí que mi trabajo realizado en el Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) tenía entre sus principales objetivos acompañar a los jóvenes practicantes a enfrentar los problemas acuciantes del hacer cotidiano del aula, ayudándolos a economizar sus esfuerzos y sus energías. Analizar los vínculos con colegas y familias, conocer libros de textos, fabricar herramientas de trabajo, realizar adaptaciones de las propuestas de enseñanza según los niveles eran tareas propias de mi trabajo de formación que ejercía sin una teorización. Así fue como cambió mi manera de encarar la formación profesional y así fue como me fui dedicando y especializando en las cuestiones alrededor de la lectura y la escritura.

Lo que confluye en estas miradas es la intención de trabajar sobre la “escuela real”, lejos de representaciones que la congelan en una estabilidad permanente. Por el contrario, pienso que lo interesante es analizar las dinámicas que operan en su cotidiano, en la acción de sus actores, esto es, maestros y profesores. Me parece que esto sigue siendo válido hoy porque nos permite entender y analizar las dinámicas de la escuela frente a los cambios producidos por la introducción de las tecnologías digitales en la enseñanza, por ejemplo.

Las herramientas digitales ya han cambiado las prácticas de lectura y escritura. Leer y escribir, antes actividades inconexas por sus tiempos diferenciados entre recepción y producción, hoy se han convertido en actividades interactivas. ¿Cómo cambiará esto las prácticas de los profesores en el aula? ¿Cuáles serán sus implicancias para la pedagogía de la lectura y de la escritura?

Al respecto hay muchas investigaciones en curso, por ejemplo, ocupadas en probar nuevas herramientas. Pero creo que los investigadores también deberían interesarse por las prácticas de los profesores, quienes en la “invención de lo cotidiano” mezclan, inventan, improvisan el uso de diferentes soportes de lectura y escritura con sus estudiantes.

No podemos anticipar lo que sucederá en los próximos años y quizás tengamos que tomar las cosas de manera progresiva para ver lo que producen estas nuevas tecnologías en cuanto a transformaciones visibles e invisibles. Igualmente y más allá de esto, me parece importante señalar algunos problemas a tener en cuenta. El primero que me inquieta refiere a la disponibilidad y el mantenimiento de los soportes tecnológicos en las aulas. Hay gigantescas cantidades de dinero en juego y una presión del mercado para hacer que los programas informáticos que se usaban hasta cierto momento dejen de ser útiles, o bien se traben o no funcionen más a partir de cierto otro momento. Las computadoras que entraron al aula en los años ochenta hoy están todas en los tarros de basura o amontonadas sin uso en algún lugar de la escuela. Y así sigue sucediendo con lo nuevo que va apareciendo. Entonces, si por razones de mercado las herramientas tecnológicas deben ser renovadas con rapidez, el manejo de estos instrumentos será una cuestión complicada para la escuela.

Además, creo que hay una gran responsabilidad de los gobiernos en cada país para buscar una manera a través de la cual las herramientas de trabajo en las escuelas puedan ser de acceso gratuito sin que se vean sometidas a la presión del mercado y teniendo en cuenta, sobre todo, que no todas están en la misma situación. Ahí hay una gran responsabilidad que les incumbe a los ministerios de Educación, que deberían dar los instrumentos para la vida cotidiana de la clase garantizando su disponibilidad

y de una manera protegida. Pienso que, de la misma manera que los ministerios sostuvieron a los editores privados a fines del siglo XIX para la producción y la distribución de manuales y libros de texto, hoy tiene que existir la misma colaboración entre el mercado que produce tecnologías y las reglas de los Estados, quienes serán sus mayores compradores.

Luego, en un sentido más amplio en el que se inscriben estos cambios, me parece importante señalar dos problemas actuales que refieren al trabajo docente y de su formación, al menos en mi país, pero entiendo que son también comunes a otros contextos. En primer lugar, en Francia existe un gran temor por la disminución del número de candidatos que se presentan a las oposiciones para convertirse en profesores. En algunas zonas del país (suburbios de París, zonas fronterizas con Suiza, zonas rurales aisladas), hay un gran número de puestos de profesor sin cubrir, sobre todo en Matemáticas y en Lengua Alemana. Se intenta encontrar soluciones contratando profesores auxiliares, pero los sindicatos y las familias piden al ministro que encuentre soluciones duraderas, y la principal demanda, evidentemente, es el aumento de los salarios, los cuales actualmente son inferiores en término medio a los de la Unión Europea. El segundo problema es el de la formación docente, la cual requiere el nivel de máster con una duración de cinco años de estudios en la universidad, al menos. Esta duración es un obstáculo para muchos estudiantes de clase trabajadora, quienes no pueden financiar unos estudios tan largos. También sobre este problema se proponen soluciones ministeriales, tales como la creación de cursos de formación profesional que permitan a los estudiantes impartir clases remuneradas a tiempo parcial en el bachillerato al tiempo que se continúa con la formación. Esta fórmula podría ser atractiva y viable si se organizara un buen sistema de supervisión de los estudiantes de formación docente, a

cargo de tutores competentes. Sin embargo, todavía no parece ser el caso.

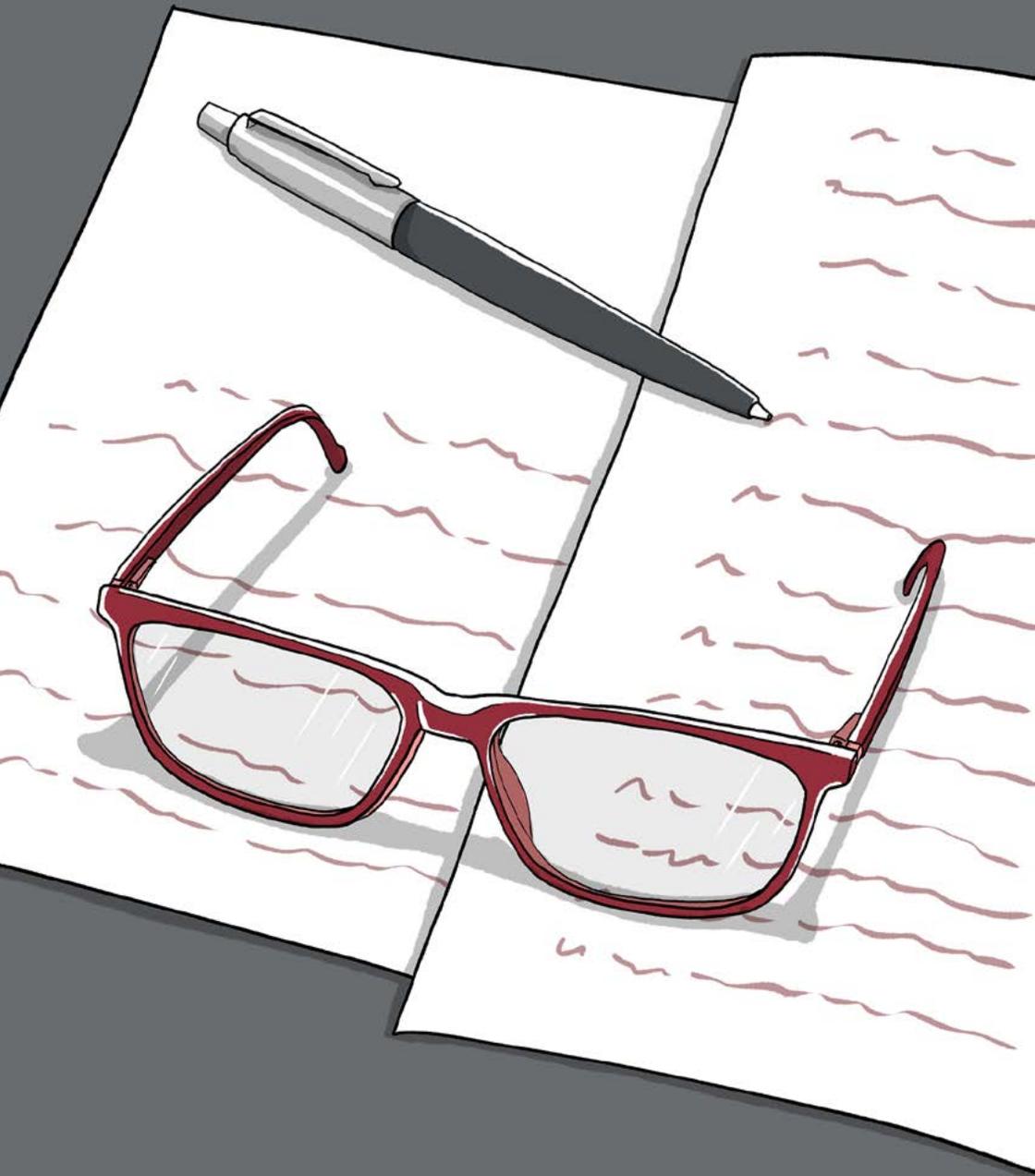
Estas son decisiones que cambian las condiciones de trabajo de la docencia y de su formación, con efectos en el corto y mediano plazo. Y que desde la responsabilidad social de la formación conviene tener en cuenta asumiendo nuestro margen limitado de intervención en el tiempo presente, pero con posibilidades de negociación desde el espacio del poder colectivo.

Por lo pronto, pensando en prospectiva en lo que respecta a la investigación, la formación y sus posibles intersecciones, me gustaría señalar tres cuestiones:

- Creo imprescindible no olvidar que la formación de los profesores no consiste (solo) en transmitir conocimientos teóricos, sino (también) en considerar la práctica de la profesión: es en el aula donde se juzga la eficacia de la formación. Por lo tanto, todo dependerá de la manera en que se considere la relevancia de los saberes pragmáticos durante la formación. La formación profesional requiere de ese intercambio de información que empieza y solo sucede en las prácticas. La práctica es, por tanto, fundamental. Para graduarse y poder ejercer bien, un médico necesita dominar conocimientos científicos, obtenidos durante la universidad, y prácticos, aprendidos mientras trabaja en hospitales donde comparte la atención a los pacientes con médicos y enfermeras. Si solo tiene conocimientos científicos, puede llegar a ser un buen experto médico, pero nunca será un buen médico. Algo parecido ocurre con los profesores.
- Considero que la integración de miradas multidisciplinares es un elemento muy útil para el desarrollo de la investigación y también de la intervención sobre las escuelas

“reales”. A propósito del trabajo sobre las escuelas, tuve la oportunidad de trabajar con psicólogos, sociólogos, lingüistas y he aprendido mucho de sus prácticas de investigación a través de un intercambio que nos obligaba a abrir nuestros propios puntos de vista. Pienso que, al confrontar múltiples puntos de vista, nos acercamos mucho más a la realidad con la que se enfrenta un profesor cuando trabaja en un aula, en la cual gestiona problemas cognitivos, afectivos, didácticos y relacionales, al mismo tiempo.

- Conviene tomar nota de ciertos cambios importantes en la investigación sobre la formación en otros campos profesionales, por ejemplo, la formación de ingenieros o médicos. Allí están comenzando a desarrollarse investigaciones que le dan un lugar relevante a la simulación por sobre la producción de saberes y discursos teóricos. Esto representa un cambio desde el punto de vista académico en cuanto a la representación de lo que es una teoría y, además, plantea la pregunta sobre cuál es un buen modelo para reflexionar sobre una actividad, ya que reflexionar sobre una actividad, que es una práctica, no es lo mismo que elaborar un discurso para producir un saber. Por consiguiente, en estas nuevas modelizaciones de prácticas comenzamos a encontrar la relevancia de la participación de personas de distintas disciplinas, tanto profesionales como investigadores.



2

Observar las prácticas escolares, ¿para ver qué?

“La cultura es una noche incierta donde duermen las revoluciones de ayer, invisibles, replegadas en prácticas, pero las luciérnagas, y a veces los grandes pájaros nocturnos, la atraviesan, aparecen y crean la oportunidad de otro día”.

MICHEL DE CERTEAU¹

PRESENTACIÓN

Andrea Brito: Cada visita de Anne–Marie supone una oportunidad para interrogar nuestra mirada sobre la escuela, sus maestros y profesores y, en particular, a propósito de la enseñanza de la lectura y la escritura. Y por eso decidimos de forma conjunta que el tema a compartir en este encuentro fuera justamente ese: la mirada sobre aquello que sucede en el aula, día a día.

Las prácticas de la enseñanza son un foco instalado desde hace años en la preocupación educativa. En este sentido, hacerlas

1. En *La cultura en plural*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004, p. 194.

objeto de mirada no es nuevo. Para la investigación, constituyen la unidad de trabajo a partir de la cual se producen conocimientos y se derivan intervenciones. Para las políticas y sus decisiones de gobierno, son el foco para evaluar el impacto de las prescripciones o mandatos que, de un modo cíclico, se renuevan en el afán de mejorarlas. Para las familias, son un lugar de atención bajo sospecha en la espera del cumplimiento de sus expectativas. Y para los mismos maestros y profesores son la argamasa en la cual se entremezclan demandas, saberes, inquietudes y expectativas de su hacer cotidiano.

“Observar las prácticas de clase, ¿para ver qué?” es el sugestivo y provocador título con el que la misma Anne–Marie nombró a este seminario y a partir del cual se fueron hilando algunas preguntas que nos interesa recorrer: ¿qué vemos cuando entramos en un aula? ¿Dónde ubicamos la mirada? ¿De qué modo los discursos procedentes de las voces académicas, políticas y sociales se hacen escuchar y se integran en el trabajo de enseñanza? ¿Cómo pensar esto en relación con la formación de maestros y profesores?

Durante las tres jornadas del seminario, Anne–Marie nos ayudará a movilizar estas preguntas, con su claridad, experiencia y sensatez para enfocar las prácticas escolares desde un punto de vista particular. Consecuente con su propio modo de transmisión, es su posición pedagógica y política frente a la enseñanza lo que hace esto posible, ya que en su propuesta se incluye la especial atención sobre la experiencia inventiva de los maestros y profesores en las prácticas de aula.

Por eso, vale la pena sumarnos a la invitación de adentrarnos en esa realidad escolar que es, como ella misma sostiene, “supuestamente conocida”, es decir, designada sin cesar pero no descrita en su riqueza específica. Se trata de encontrar los modos que permitan hablar de la escuela en la escuela, para que se pueda decir y

se deje interrogar, se haga ver y narrarse. Y, desde aquí, pensar el trabajo cotidiano de los docentes y las maneras posibles de acompañar su formación.

Anne-Marie Chartier: Les quiero decir esto antes de empezar. Estoy emocionada. Para este seminario, Andrea me propuso hacer algo que nunca hice en mi carrera, salvo en el intercambio entre colegas, en pequeños grupos y de manera informal, discutiendo preguntas sobre la formación inicial. Por eso, en este seminario compartiré algunos saberes que construí, poco a poco, durante mis cuarenta años en los que fui formadora de maestros y maestras.

Una de esas preguntas era cómo acompañar a jóvenes en formación a observar una clase, y mi respuesta fue ir construyendo una metodología. Sucede que en mi carrera estos saberes nunca formaron parte de un discurso construido, sea oral o escrito.

Al hacerlo pensando en este seminario, fueron tomando la forma de puntos de reflexión. Sin embargo, al momento de escribirlos, pensaba: “No voy a escribir una cosa tan banal. Todo el mundo sabe esto”. En cada momento de mi trabajo, me decía: “Pero esto ¿no es sabido ya?, porque para cualquier persona que pasó tiempo en sus clases, enseñando, trabajando con maestros, estas son cosas conocidas”. Y al mismo tiempo, pensaba: “Pero si son tan conocidas, ¿por qué no están escritas?”. Este es uno de los problemas de la reflexión sobre la práctica: de alguna manera, no entra en el marco habitual de los discursos. Sin embargo, es la condición de posibilidad para la producción de los discursos académicos.

Cuando entramos a observar una clase por primera vez, no conocemos nada. Luego, dos o tres días después, en la siguiente clase podemos decir: “Voy a comparar lo que vi con lo que observé hoy: ¿qué es diferente?”. Y enseguida, podemos pensar: “¿Qué es

mejor y qué es peor? ¿Qué es interesante? ¿Qué no vi antes?”. Y así luego, con una tercera y una cuarta clase. En cierto modo, la selección de los criterios de observación se hace de manera totalmente empírica, por acumulación de experiencia.

Pero, tal como nos enseñan los psicólogos experimentales, comprobamos una cosa terrible: cuando algo se ve todo el tiempo, terminamos por no verlo más. Mi paso por las clases durante muchos años ha producido ese efecto, es decir, había cosas que notaba antes y que después, a lo largo del tiempo, no veía más, porque, de alguna manera, formaban parte de lo adquirido y, por tanto, dejaba de interrogarme sobre eso.

En mi experiencia profesional, tuve dos posibilidades que me ayudaron a encontrar preguntas sobre lo que observaba. En primer lugar, mi vinculación con la historia fue de ayuda, porque me hice preguntas sobre las prácticas escolares que no estaban planteadas en los textos históricos, aunque me hubiese gustado encontrarlas allí. Entonces, comencé a preguntarme qué es posible y qué no es posible en determinadas situaciones. Y también comencé a preguntarme por las repercusiones tan enormes que algunos detalles, a simple vista minúsculos, tuvieron en las formas de aprender en las aulas.

Por ejemplo, sabemos que en Francia entre 1850 y 1860, los maestros comenzaron a reclamar mesas para los niños. Entonces, lo primero que descubrimos es que hasta ese momento no había mesas, o que había algunas, pero los niños trabajaban sobre sus bancos. Frente a esto, es posible preguntarse: ¿por qué en 1850 todos los docentes reclaman mesas para los niños? Y la respuesta es: porque en ese momento, con la llegada de la pluma metálica y el papel de celulosa, aparece el mobiliario y la distribución de la clase moderna, con el pupitre y su cajón debajo para guardar cuadernos y libros. Un orden que hoy llamamos “tradicional”,

pero que en esa época fue una revolución muy grande. La historia, entonces, nos obliga a preguntarnos sobre los puntos materiales de observación que definen las condiciones del ejercicio de la práctica escolar.

La segunda posibilidad que tuve fue a propósito de un viaje invitada a Brasil: al preparar el viaje, leí los textos oficiales que definían el programa de enseñanza del país y comprobé, con alivio, pero también preocupada, que el programa era similar al de Francia: los objetivos de aprendizaje de la lectura y de la escritura, con algunas variantes, eran similares. También leí tesis elaboradas por investigadores brasileños y allí vi que las referencias intelectuales eran más o menos las mismas que en Francia. Me encontraba entonces con una situación interesante: viajaba a Brasil, un país muy diferente, pero al mismo tiempo encontraba puntos comunes, extraordinariamente fuertes. Al llegar, pedí visitar escuelas y pude pasar mucho tiempo en escuelas de diferentes lugares: Río de Janeiro, Belo Horizonte, San Pablo, en los centros urbanos y en los suburbios. Y me di cuenta que las prácticas escolares que veía en las escuelas brasileñas estaban extremadamente alejadas de las prácticas de las escuelas francesas y, además, que esa distancia no tenía que ver solamente con diferencias sociales o económicas entre países, sino que además hacían referencia a la tradición escolar. Una cuestión que descubrí fue que los profesores brasileños estaban a cargo de dos clases, una por la mañana y otra por la tarde, no necesariamente del mismo nivel ni en la misma escuela. Por lecturas que había hecho, sabía que el tiempo diario de clase era de cuatro horas para los niños, y no de seis como en Francia, pero no imaginaba lo que esto significaba en términos de vida cotidiana. Por ejemplo, en Francia, los profesores cuelgan los trabajos de sus alumnos en las paredes, y eso sucede porque el aula es su espacio vital. Pero en Brasil este espacio es

compartido y, por tanto, neutralizado, tal como ocurre en las clases de nivel secundario en las que varios profesores dan clases en un mismo curso. También la carga de trabajo de los profesores es mucho mayor que en el contexto francés: el doble de alumnos, por tanto, el doble de familias, y a menudo dos cursos. Lo que quiero decir es que yo conocía las diferencias entre las escuelas de Francia y Brasil indicadas en documentos o materiales leídos, pero solo cuando visité sus aulas me di cuenta de sus efectos en las prácticas. Algo sobre lo que, de tan naturalizado, no se verbaliza. Pero que volverlo explícito despeja posibles malos entendidos para quien observa.

Lo mismo me sucedió luego al visitar escuelas de otros países, porque más que entender sus sistemas educativos —algo que no es posible de realizar en tres o cuatro días— me permitió pensar de manera sistemática para así ver algo nuevo que no había visto antes, en mi caso, sobre las escuelas francesas. De este modo, en la observación que hice de las prácticas pude reconstruir modalidades de trabajo que no resultaban visibles en la repetición de lo conocido y, por tanto, banalizado.

Se trata de desplazamientos, es decir, movimientos que me permitieron observar desde otro lugar y que me obligaron a preguntarme qué es lo que no entiendo y necesito comprender de lo que observo en la clase. Es decir, desnaturalizar aquello que ya no vemos para interrogarlo.

En el caso de la formación, lo importante a tener en cuenta es que, cuando un futuro maestro o un maestro principiante entran en la clase, ya tienen una experiencia de la escuela porque fueron alumnos. Entonces, muchas de las cosas que se observen pueden referir a sus propias experiencias, por similitud o diferencia. Pienso entonces que, antes y durante la observación, uno de los primeros puntos a trabajar es explicitar qué de lo que observo me

recuerda a mi propia clase o a mi propia escuela y qué es diferente en esta clase o en esta escuela. Eso sirve para que las observaciones “profesionales” no se confundan con recuerdos escolares, buenos o malos, o con la cultura adquirida a través de los años transcurridos dentro del sistema escolar.

Luego se podrá ir focalizando la atención, primero en algunos elementos que formarán parte de una serie bien conocida durante el lapso de observación, tales como el espacio del aula, su disposición y sus características, sus materiales, la ubicación de los niños, etc. Hecho esto, será posible orientar la mirada sobre algunos puntos particulares del trabajo de la clase.

Sabemos que en la clase vemos siempre todo al mismo tiempo, pero, al menos para poder intercambiar sobre lo que vemos, estamos obligados a fijar prioridades de observación. Se trata de seleccionar y poner un objeto en primer plano, pero sin olvidar el resto de lo que sucede en el aula, lo cual constituye el telón de fondo. Este objeto podrá ir variando según nuestras prioridades, y así iremos construyendo las variantes de focalización.

Les propongo trabajar de este modo durante este seminario. En la primera jornada, nuestra observación pondrá en primer plano a los niños en la clase (Ficha 1). Desde lo que llamo una perspectiva sociocultural, observaremos algunos elementos que nos permitirán dar cuenta de la relación entre los universos culturales de los niños y la cultura escolar. Y nos centraremos en lo que hacen los niños, lo que están aprendiendo, en qué se están ejercitando. Este primer plano nos permitirá identificar diferencias entre los alumnos dentro de una misma clase: los que están insertos en la actividad de clase y responden bien, los que quedan de lado y se interesan de a ratos en lo que pasa, o los que están en la luna, soñando o hablando con sus compañeros o haciendo dibujos. Observar a los niños de este modo nos permite tratar de entender

la multiplicidad de efectos de la intervención del maestro. Desde esta perspectiva, no miramos al maestro, sino que miramos lo que produce la acción del maestro, y eso es un apoyo muy importante, porque algo central de la observación de clase es permitir que se vea lo que el maestro ya no ve mientras está actuando.

En nuestra segunda jornada, vamos a focalizarnos en la observación de los docentes, poniendo en primer plano las interacciones entre el maestro y los alumnos, lo que llamo la dimensión pedagógica en sí (Ficha 2). ¿Cuáles son las modalidades del maestro para regular las interacciones en la clase? ¿Cómo les pregunta a los alumnos? ¿Los alumnos levantan la mano para responder o su participación es espontánea? Cuando un niño interviene, ¿el maestro pide a otro niño que le haga una pregunta? O, por el contrario, ¿es el maestro el que maneja la interacción entre los niños? ¿Hay alternancia entre la oralidad y los momentos de escritura en el cuaderno?

Por último, en la tercera jornada vamos a trabajar poniendo en primer plano lo que podríamos llamar la observación de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que están en juego en la situación escolar, desde lo que llamo la perspectiva didáctica (Ficha 3). Generalmente, este es el punto de vista privilegiado en las guías usadas por los maestros como un punto estable que no depende del lugar y del tiempo ni de las características de los estudiantes y los profesores. Pero también podemos considerar esta perspectiva centrándonos en lo que es singular —los niños de esta clase y este profesor no son los mismos que los de otra clase— de las situaciones educativas. Para desarrollar este punto, me referiré de un modo específico a la lectura y la escritura, temas que me conciernen.

Además de estos tres objetos prioritarios, a partir de la reflexión sobre mi propia experiencia como formadora fui sumando

consideraciones sobre algunos elementos más generales para la observación de las prácticas. Así, trabajaremos sobre los modos y procedimientos recomendables en la observación, tales como el tiempo o la toma de notas, el código de “buena conducta” de observación en la clase —algo muy importante, porque refiere a un problema metodológico pero también relacional— y algunos criterios para realizar la observación de las aulas vacías (Ficha 0).

Lo que la propuesta intenta reflejar es cómo observar lo que sucede en la clase más allá de lo que dicen los libros. O, dicho de otro modo, cómo observar todo lo que no puede encontrarse en los libros. En los libros encontramos propuestas de planificaciones o progresiones elaboradas bajo el supuesto de que todos los niños van a actuar del mismo modo, todo el tiempo. En los libros también encontramos conocimientos e informaciones sobre el desarrollo del aprendizaje de los niños, por ejemplo, respecto de los números y las operaciones o de la lectura y la escritura. También sobre las reglas de funcionamiento de la clase. Pero lo que se ve en la clase, en un lugar y un tiempo determinados, es todo eso al mismo tiempo. Por eso, suelo decir a mis alumnos: “Imaginen una película. El problema de ustedes no es prestarle atención a la película, sino preguntarse de qué modo se ha producido esa película: ¿qué pasó antes y qué va a pasar después? ¿Qué elementos tuvo que capitalizar o construir el maestro para implementar lo que ustedes ven que se desarrolla en la clase?”.

PRIMERA PARTE

En esta jornada comenzaré presentando algunas cuestiones generales para realizar la observación (Ficha 0) para luego detenerme en la observación de los niños en primer plano (Ficha 1).

Hay varias cuestiones importantes a la hora de pensar *cómo observar y registrar las prácticas que observamos en el aula* de modo tal que nos permita ver más allá de lo visible y recuperarlo luego.

¿De cuánto tiempo disponemos?

Una primera cuestión a tener en cuenta es el tiempo disponible para la observación, ya que esto define la estrategia para tomar la información necesaria. Quizás esto les pasó alguna vez: en ocasiones, me han invitado a visitar escuelas recorriendo todas sus clases, pero por muy poco tiempo. Entonces, ¿qué podemos ver, por ejemplo, en cinco minutos de una clase?

Podemos ver muchas cosas.

Recuerdo una visita de cinco minutos que cambió mi mirada sobre la escuela. Fue en una escuela popular del centro de la ciudad de Dakar, una clase de segundo grado, cuando se comienza a enseñar la lectura y la escritura en lengua francesa, ya que en primer grado se hablan diferentes lenguas africanas.

Al entrar a la clase, saludé a la maestra y no vi a los alumnos, porque solo entraba luz por la abertura de la puerta iluminando el pizarrón. Y, de repente, vi muchos, muchos niños. La maestra me habló durante unos cinco minutos, pero yo no la escuchaba, porque estaba contando: 50, 60..., 65 alumnos en un silencio absoluto, ni un ruido. Me fui luego de que la maestra les pidiera que me saludaran, habiendo descubierto algo que no es común en las escuelas argentinas o en las escuelas francesas, esto es, que hay escuelas de otros países donde 65 niños pueden estar sentados, de a cinco o seis por mesa, cada uno con un espacio disponible equivalente al tamaño de una hoja y escribiendo en un clima de impresionante calma.

En una clase tan numerosa, la prioridad de la maestra era apoyar los esfuerzos de los niños que mostraban interés, felicitándolos por su participación y por sus pequeños éxitos. No le preocupaba

en absoluto el hecho de que muchos de los niños no leyeran; pensaba que era importante saber esperar con paciencia. Por otro lado, apoyaba activamente a todos los que estaban “en el camino del éxito”. Verla en acción me hizo darme cuenta de que los requisitos para ese éxito no pueden ser los mismos en todas partes, y que la ayuda individualizada solo es factible si se cumplen ciertas condiciones materiales: en la clase de Dakar, los niños se sentaban de a cinco o seis en mesas situadas en gradas, y la maestra no podía moverse ni interactuar con cada niño. Por lo tanto, la definición intuitiva de lo que se entiende por “fracaso escolar” debe revisarse constantemente en función de situaciones singulares.

Dos visitas a escuelas públicas de México me mostraron también las posibles relaciones entre el tiempo disponible y lo que queremos o podemos ver en un aula. En la primera, fui recibida con una fiesta especialmente preparada para mí, y luego, durante el resto de la mañana, un comité de niños me llevó a diferentes clases: en una clase cantaban, en otra hacían una presentación celebrando el Día de los Muertos, ya que era el 1° de noviembre, etc. Sin embargo, puedo decir que en ese recorrido no vi nada. Entonces, en la segunda visita planifiqué ir a una escuela donde pudiera quedarme una semana y a la que pudiera llegar a pie y sola, sin compañía. Cuando llegué a esta escuela, su director preparaba las becas para el transporte escolar de los niños mientras me decía: “Perdón, no puedo ocuparme, tengo mucho trabajo”. “Bueno... —pensaba yo—, ¡maravilloso!”. Durante los días de mi visita había dos profesores ausentes, también muchos problemas con los padres, y entonces los maestros no podían ocuparse de mí. Yo tenía mi cuaderno, podía sentarme con los chicos en las aulas y quedarme el tiempo que quisiera. Era una situación perfecta.

Y aprendí, aprendí, aprendí una cantidad de cosas extraordinarias. Cosas muy banales que tienen que ver con la enseñanza del

docente y con lo que sucede en la escuela, pero que son distintas a esos relatos, bien horribles o bien milagrosos, que en ocasiones merecen ser contados, pero que no dan cuenta de lo cotidiano de la vida escolar.

¿Cómo situarse durante la clase?

Una segunda cuestión relacionada con los modos de observar tiene que ver con nuestra ubicación en la clase: ¿cómo situarse? ¿Dónde sentarse? Responder a estas preguntas es otro modo de entender el funcionamiento de una clase y los elementos que la perturban: si me ubico en el fondo de la sala, la maestra me verá siempre observándola. Si estoy adelante, o incluso sentada en el escritorio de la maestra, estaré dentro del campo visual de los alumnos en forma constante, y esto también puede perturbar. Cuando ingresamos al aula como observadores, suele haber poco tiempo para decidir esto y, generalmente, nos destinan una silla ubicada en un lugar determinado. Pero si es posible elegir, siempre trato de sentarme donde encuentre un lugar libre al lado de algún niño para estar lo más cerca posible de lo que es el trabajo de clase.

¿Cómo tomar notas?

A la hora de definir el modo que adoptaremos para observar, una tercera cuestión importante es la toma de notas. Nos preguntamos, entonces: ¿cómo tomar notas evitando formas rutinarias que nos impidan ver? ¿Cómo hacerlo para lograr recuperar elementos importantes en la memoria?

Siempre tengo cuadernos en los cuales, apenas ingreso al aula, muy rápidamente y con el fin de tratar de memorizar el lugar, hago un plano de la clase y allí señalo dónde están los muebles, las ventanas, el pasillo, etc. Y a medida que la maestra o el maestro llaman a los niños, escribo sus nombres sobre los espacios que

les designé en mi plano. También hago otras anotaciones sobre alguna característica de los niños o de la maestra, por ejemplo su tono de voz. Son marcas para mi memoria al momento de la reconstrucción posterior de la clase.

Aparte del plano de la clase, las notas pueden registrar la cronología y el desarrollo de lo que va pasando en el aula. Las consignas del docente son algo muy importante para registrar. También lo es cada vez que un chico toma la palabra y el momento en que lo hace. Y también quiénes toman la palabra. En ocasiones, puede suceder que esta escucha se dificulte por nuestra ubicación en la clase, por ejemplo, cuando los chicos están de espaldas o, en mi caso, por el desconocimiento de la lengua del país que visito. Esto obliga a movilizar la mirada y a trabajar con los indicios: las mímicas, las posiciones, los movimientos, la distancia entre el maestro y los chicos, su manera de hablarles.

Además de las notas, recopiló el material que el maestro distribuye a los alumnos. Las fotocopias que hoy encontramos en muchos países del mundo son elementos interesantes que, entre otras cosas, permiten rememorar la actividad que se realizó. Y entonces, tiempo después de la observación, puede volverse a este material para tratar de entender lo que se desarrolló en clase.

El conjunto de estas anotaciones refiere a elementos que denomino “constantes” y está únicamente destinado a rememorar de manera fácil, ya que todo se mezcla cuando vuelvo a los cuadernos de visitas que hice hace mucho tiempo. Sin embargo, estos registros sobre rasgos concretos hacen aparecer en mi memoria elementos didácticos o pedagógicos de la clase. Es un modo personal que me permite recuperar lo observado de una manera diferente a lo que se registra en otros formatos, por ejemplo, un informe.

Por eso, entre nuestros propios registros y lo que luego aparece en un informe de inspección, investigación o estudio,

en algún punto, hay un abismo. Aun cuando fuera posible compartirlos entre colegas, nuestros registros reflejan formas y anotaciones personales. Pero son parte de los elementos de información que “desaparecen”, diría yo, en el momento de hacerlos públicos en otros formatos, tales como los informes. Allí, además de una selección, hay un proceso de abstracción realizado a partir de esos elementos y la distancia es realmente enorme, ya que la abstracción es el comienzo de la teorización. Y las teorías nunca aparecen al comienzo, sino siempre al final de estos procesos.

A partir de estas primeras cuestiones metodológicas, a continuación, vamos a focalizar en *los niños para nuestra observación en primer plano* (Ficha 1). Como les dije, ubicaremos la mirada sobre este objeto, pero con todo lo que va sucediendo en el aula como telón de fondo. Trabajaremos sobre dos grandes cuestiones.

1. ¿Por qué es tan importante observar a los niños?

La primera cuestión refiere a la importancia de este foco en la observación. Y en primer lugar comenzaré señalando que la observación de los niños, además de enseñarnos muchísimas cosas sobre cómo transcurre el vivir juntos en una clase, nos brinda información sobre los saberes teóricos construidos durante nuestra carrera profesional y sobre sus constataciones empíricas.

Disponemos de saberes teóricos provenientes de la pedagogía o de la psicología sobre el aprendizaje y sobre el desarrollo. Y también disponemos de los saberes de la experiencia: tenemos hijos, nietos, hermanos y también tenemos los recuerdos de nuestro paso por la escuela. Así, antes de entrar en una clase, contamos con una mezcla de saberes teóricos y de saberes empíricos sobre los niños.

Estos saberes pueden funcionar solo como motor para buscar su verificación y, por tanto, impidiendo ver más allá. O, por el contrario, el uso de estos saberes, sobre todo en la etapa de formación, puede resultar un sostén importante que ayude a dibujar un horizonte de expectativas y, a la vez, ofrecer un lugar para cuestionamientos o interrogantes sobre lo que veremos en la clase. Una opción u otra se relacionan con las etapas de la vida del maestro y del mismo formador: “sobrevivir” en los inicios de la vida profesional construyendo un espacio seguro, o bien, ya con más experiencia, “vivir” la profesión tomando distancia de esos saberes y preguntándose por su valor de uso, sus alcances y sus límites.

Voy a darles un ejemplo focalizado en la observación de los niños en las aulas sobre un problema que me llevó mucho tiempo entender, referido a lo que les atrae o les gusta hacer a los niños en clase. Empecé mi carrera profesional en los años setenta, un momento de grandes reformas educativas en Francia. También era un momento de masificación de la enseñanza secundaria, lo que provocaba una crisis muy grande de la escuela, ya que, al mismo tiempo que había una democratización de la enseñanza secundaria, se observaba un fracaso escolar gigantesco: los alumnos que ingresaban no estaban preparados para cumplir con los objetivos del colegio secundario que, tal como funcionaba, era un colegio de élite.

Era un momento muy difícil. Pero, a la vez, era un tiempo de una gran renovación pedagógica, durante el cual se solía decir que las pedagogías tradicionales eran las que habían provocado ese fracaso escolar y, entonces, había que crear una nueva pedagogía. Yo estaba de acuerdo con la idea y enseguida me inscribí en este movimiento, algo que me venía muy bien como principiante, ya que significaba empezar desde

cero, sin verme obligada a deshacerme de rutinas y de cosas aprendidas, tal como era necesario para aquellos que ya trabajaban desde mucho tiempo antes en las aulas.

Como parte de las críticas se decía, por ejemplo, que los alumnos odiaban los ejercicios tradicionales de lectura en voz alta y que, en cambio, les gustaba mucho más leer en silencio y cada uno a su ritmo. Y que proponer trabajar de este modo en el aula permitía al maestro dedicar más atención para ayudar a los niños que tenían problemas en la lectura.

Había una serie de argumentos implacables y absolutamente convincentes para sostener esto. Sin embargo, en las observaciones de clase que yo hacía como formadora veía algo que coincidía con mis propios recuerdos escolares: a los chicos les encantaba leer en voz alta. Y observaba que, cuando los jóvenes maestros implementaban algún tipo de trabajo con lectura silenciosa, siempre había un momento en el cual los chicos preguntaban: “Señora, señorita, señor... ¿podemos leer en voz alta?”.

Sucedía además que las actividades de lectura silenciosa que los jóvenes maestros proponían en sus clases requerían ciertas condiciones que se disponían solo en los días que había observadores visitantes en la clase. Sin embargo, luego, en nuestras conversaciones, me comentaban que por supuesto hacían actividades de lectura en voz alta con los niños en otros momentos de la clase. Y que incluso habían implementado dispositivos que hacían de esa lectura algo útil, interesante y eficaz.

Comencé entonces a preguntarme si las críticas a las pedagogías tradicionales no estaban confundiendo deseo con realidad. Y también comencé a pensar que la oposición entre tradición e innovación señalada por los discursos teóricos era una distinción cómoda para identificar pedagogías, pero que

no apuntaba al problema. El problema no es ser innovador o tradicional, sino lograr que el mejor aprendizaje transcurra en las mejores condiciones.

Por eso, si el objetivo de la escuela es que los niños puedan aprender a realizar una lectura silenciosa, autónoma y fluida, esto no significa que el mejor camino para llegar al objetivo sea prohibir la lectura en voz alta, sino que será necesario pensar en qué condiciones y en qué momentos de la clase esta funciona y en cuáles otros es necesario recurrir a otros modos de trabajo.

Hace poco tiempo tuve esta misma discusión, pero sobre el tema de las tareas complejas de alto nivel de cognición. Existen discursos que sostienen que los niños prefieren resolver ejercicios de resolución de problemas, actividades heurísticas, creativas o de imaginación por sobre actividades repetitivas que, según se dice, los aburren terriblemente. Sin embargo, es posible observar que hay algunas actividades repetitivas que a los chicos les encanta hacer. Por ejemplo, los chicos de entre 4 y 5 años pasan mucho tiempo coloreando figuras cuidando no traspasar sus bordes. Si bien se trata de una actividad mecánica que no les enseña nada, los niños de esta edad adoran hacer esto, ya que es una habilidad que están adquiriendo durante esta etapa. Para ellos tiene un sentido y también es un desafío, pues les resulta difícil, no siempre les sale bien y vuelven a hacerlo. Con todo, hacia los 7 años este encanto se acaba y a los chicos ya no les interesa colorear más. A nosotros, adultos, nos pasa también esto cuando, por ejemplo, resolvemos un sudoku o palabras cruzadas sencillas: una vez que, apenas leamos las definiciones, completamos directa y rápidamente los casilleros, ya no habrá interés en este juego.

La observación de los niños en la clase, entonces, nos permite atender a aspectos del proceso de aprendizaje en

situaciones reales, tales como la zona de desarrollo próximo ejemplificada en el caso que recién citaba. Así, la teoría nos ayuda a entender el comportamiento del niño y podremos entonces decidir qué dispositivo implementar de acuerdo a su utilidad, funcionalidad y eficacia. Es allí donde se ponen en juego ciertos saberes que van más allá de la oposición entre lo innovador o lo tradicional, categorías generalizadoras de algunos discursos que producen prejuicios en lugar de brindar una ayuda pedagógica.

Ahora bien, en segundo lugar, la importancia de observar a los niños en las aulas tiene que ver con la posibilidad que nos brinda de obtener una gran cantidad de información sobre la vida social y cultural de los niños o, en otras palabras, la etnología de la escuela. Es un tipo de información que nos habla del entorno escolar y las culturas familiares, de la cultura de la escuela y de la relación entre sí. Un ejemplo concreto de esta relación es el tema de las lenguas: qué lengua hablan los niños antes de pasar la puerta de la escuela, cuál en el recreo y cuál en clase, ya que esto nos hace atender a la distancia o cercanía entre la lengua materna o familiar y la lengua escolar y nos permite entender de qué maneras la escuela reconoce las diferencias con sentido igualitario aun cuando tenga como tarea enseñar la lengua nacional.

2. Lo que se puede ver

En referencia a este punto, me gustaría señalar dos tipos de comportamientos en los que podemos hacer foco. Por un lado, la observación de los comportamientos colectivos, a través de la cual podemos obtener informaciones sociales y culturales. Pero ¿cómo realizar esto? Daré un ejemplo.

En mi visita a las escuelas, me gusta presenciar la llegada de los alumnos y ver cómo funciona el pasaje de la entrada a

la escuela y de la escuela a la clase: si los chicos se empujan, se pelean, se ríen, cómo se separan de los padres... o si los padres pueden o no entrar al espacio escolar, por ejemplo. Me acuerdo de una escuela de infantes a la que asistían niños indígenas, en el golfo del Pacífico, en el sur de México. Era una escuela bilingüe donde se enseñaba la lengua huave y el español. Los niños venían de muy lejos, acompañados por los abuelos o por sus padres, que incluso también traían hermanos bebés. Entonces los adultos asistían a las clases, que se hacían afuera de la escuela, o bien las escuchaban desde fuera, sentados cerca de las ventanas. Se sentía una especie de vigilancia, pero, al mismo tiempo, abuelos y padres se alfabetizaban en su propia lengua presenciando la clase, lo cual fortalecía su estatus social. Por otra parte, era interesante observar la acción de los maestros, ya que pertenecían a la comunidad huave, pero se veían obligados a ejercer una actitud neutral por sobre las relaciones de familia o posibles conflictos existentes.

La observación de los comportamientos colectivos de los niños durante la clase también nos brinda otra información importante desde esta perspectiva sociológica. Un ejemplo son las relaciones entre maestro y alumnos, a veces más centradas en la familiaridad y otras, en el respeto con distancia. He observado ejemplos variados sobre esto: en Brasil, los niños con frecuencia llaman “tía” a su maestra, pero en México la relación es más distante. Una situación que presencié en una escuela mexicana me permitió descubrir esto: en cierto momento, la maestra escribió algo en el pizarrón y, para comprobar si los niños la seguían, colocó el resultado de una suma con error y les pidió que verificaran esa respuesta. Al darse cuenta del error, una parte del grupo se rio, pero la otra parte estaba completamente estupefacta, porque los niños no entendían que

la maestra pudiera ser irónica o jugar con el humor consigo misma: la maestra no puede equivocarse, ni siquiera para bromear. Otro ejemplo de estos comportamientos colectivos a observar es cómo se disponen las ayudas pedagógicas entre los mismos niños: ¿estamos en una escuela donde se permite, tolera, prohíbe o recomienda que se trabaje con el compañero o, por el contrario, que se ayude al vecino si este lo pide?

Por otro lado, y en referencia a lo que se puede “ver”, podemos realizar la observación de los niños desde un punto de vista individual atendiendo a ciertos casos que nos pueden brindar información sobre lo que sucede en el aula y, sobre todo, para tratar de entender la multiplicidad de efectos de la intervención del maestro.

Tenemos los llamados “casos difíciles”. Sabemos que desde hace décadas existe consenso sobre la inclusión de niños con capacidades diferentes en la educación común y, también, que esto está contemplado en leyes internacionales o nacionales. Sin embargo, observar la presencia de estos niños en las aulas dice mucho sobre lo que fue o no previsto para que ellos puedan estar allí, ya que nos muestra la previsión o la falta de recursos humanos o materiales que ayuden a los docentes en la atención de las necesidades particulares de estos alumnos para garantizarles un estar confortable en el aula. Estas condiciones de ayuda a los docentes evitan que la gestión singular de cada caso particular absorba su energía y, por tanto, genere disposiciones no favorables, sentimientos de rechazo o malestar en la vida cotidiana del aula aun en acuerdo con su integración, como todos lo estamos. Por eso, en algún sentido, podemos decir que estos temas nos informan sobre las políticas educativas de un país.

También podemos sumar la observación de los niños que demandan una atención particular del maestro sea porque

se muestran inquietos en la sala, gritan o se manifiestan reactivos a las actividades propuestas. Estas situaciones excepcionales cuestionan didácticas en tanto refieren a una tarea central de la escuela, que es la de enseñar las reglas de la vida en común. Pero en lo cotidiano se traducen en una necesaria acción del maestro para lograr que la clase funcione y se desarrolle en un clima calmo, sin explosiones, creando así las condiciones para que el aprendizaje sea posible.

Y aquí intervienen, nuevamente, ciertos saberes empíricos de los docentes, no necesariamente explícitos, que regulan y reparten la carga del trabajo y el sistema de intercambios durante el tiempo escolar. Así, por ejemplo, los maestros saben que si por la mañana propusieron una actividad grupal muy intensa de investigación en matemática, esas que son deseables pero suben el nivel de tensión en la clase, luego no será posible realizar una actividad del mismo tipo para lectura, historia o geografía. Y, además, saben que habrá que ir al patio a jugar a la pelota entre ambas actividades. Son saberes que conocen lo que puede exigirse a los niños y que esto también varía y se negocia día a día, más allá del programa preestablecido, la norma curricular o lo dicho en los textos oficiales. Estas son categorías de intuición o de experiencia que forman parte de los saberes profesionales.

Podemos, asimismo, incluir la observación de los alumnos “muy buenos”, esos que siempre están listos para responder las preguntas del maestro o toman la palabra sin que este se lo pida. Estos niños, de manera implícita, son como “asociados” del maestro, porque de alguna manera ayudan a avanzar la clase oficiando de traductores en diferentes situaciones, por ejemplo, ante las consignas dadas por el maestro.

Cuando era joven formadora y estudiaba psicología social, tuve que hacer un análisis del sistema de intercambios de

una clase y allí identifiqué que el maestro hablaba el 70% del tiempo, que tres alumnos hablaban el 25% y que el resto de los alumnos había participado solamente en el 5% del tiempo de la clase. Esto que desde el punto de vista de una participación democrática e igualitaria podría ser criticable, podía sin embargo ser comprendido desde la perspectiva del funcionamiento de la clase y del lugar de los “buenos alumnos” como puntos de apoyo que, de alguna manera, señalan la norma de la producción del trabajo escolar. Y que este funcionamiento también puede incluir momentos de trabajo en pequeños grupos durante los cuales promover que otros alumnos tomen la palabra.

Esta es una cuestión que refiere a la heterogeneidad de las clases y a la individualización de los procesos de aprendizaje y que pone en cuestión la idea de que un grupo clase es equivalente a un mismo nivel, lo cual organizó los modelos escolares de las grandes ciudades en la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, en la escuela rural donde yo aprendí, convivían niños de entre 4 y 14 años en la misma sala, y la maestra administraba muy bien el problema de lo heterogéneo: ella me sentaba al lado de los niños de nivel superior a trabajar matemáticas, porque yo era buena en eso, y luego me designaba otro lugar en la misma sala para hacer ejercicios de dictado.

Finalmente, en relación con la observación de los niños y sus comportamientos individuales podemos incluir la información proveniente de aquellos que están sentados cerca o alrededor de la ubicación que ustedes tomaron en la clase. Probablemente por esa misma presencia, estos se mostrarán prestando atención, pero también será posible ver algunos comportamientos comunes y espontáneos, por ejemplo, que no sacaron de sus mochilas el cuaderno correspondiente, se desorientaron sobre la página que se está usando del libro o no

entendieron de primera mano la consigna dada por el maestro. En este sentido, esta observación les brindará información sobre lo cotidiano de la clase, sus interacciones y las intervenciones que realiza el maestro para organizar el trabajo del grupo.

Hasta aquí puse en primer plano lo que podríamos llamar la observación de los niños en la clase. Insisto en que la información que obtengamos se conectará con otros elementos de observación, tales como la acción del maestro y sus interacciones o los contenidos de la clase. Pero este foco nos aporta una dimensión extra que ayuda tanto a evitar el análisis de lo que se sabe solo de antemano sobre el funcionamiento de la clase como así también a poner la mirada solo en lo que falta o lo que resulta exitoso.

SEGUNDA PARTE

En varias ocasiones escuché a visitantes que, al entrar al aula a observar y como parte de su presentación, decían al maestro y a los estudiantes: “Haz como si yo no estuviera acá”. Por supuesto, esto sería la situación ideal para realizar una observación; sin embargo, nuestra presencia altera lo cotidiano de la clase. Por eso, una pregunta metodológica clave es cómo hacer la observación considerando que nuestra presencia es poco habitual y, por tanto, produce una perturbación tanto emocional como material respecto de lo que sucede en la clase de manera cotidiana.

En esta sesión, entonces, presentaré algunos puntos metodológicos referidos al código de “buena conducta” para un visitante en la clase (Ficha 0). Y luego avanzaré con algunas cuestiones a considerar cuando ubicamos a los maestros en el primer plano de la observación (Ficha 2).

¿Cómo ingresar al aula?

Un primer punto a atender es la posición o el “estatus” de la persona que entra al aula —sea un extraño o alguien de la escuela, sea un colega o un superior jerárquico, sea un investigador o un consejero pedagógico, un estudiante o un colega experimentado—, ya que la perturbación que una presencia introduce en el cotidiano del aula varía con el estatus de la persona que observa y, también, con la manera en que la persona observada considera ese estatus desde sus representaciones. Por ejemplo, la presencia de un investigador suele despertar visiones fantasmáticas, tales como “puede saber cosas de mí que yo no sé”, “es una persona que tiene una posición jerárquica con relación a mí”, “debo mantener cierta postura porque estaré mencionada en su informe”.

Por eso, también será importante considerar cómo el observador se presentará al maestro, incluyendo los propósitos de su visita. Y asimismo cómo el maestro presentará a sus alumnos a la persona visitante. En cierta manera, de eso dependerá la serie de intercambios y actividades que luego podrán tener lugar.

¿Qué saberes previos orientarán la mirada del visitante?

Una segunda cuestión es reflexionar sobre los saberes previos que van a orientar la mirada del visitante. Y aquí es posible identificar diferentes tipos de saberes.

Por un lado, existen saberes formales sobre las normas explícitas que regulan las expectativas sobre la clase. Por ejemplo, sabemos cuál es el nivel y el año de escolaridad que observamos, el período del ciclo lectivo en el que llegamos (comienzo, mitad o fin del año escolar), y todo eso evoca, de una manera más o menos clara, una serie de saberes sobre aquello que puede esperarse dentro de esa clase. Junto con este tipo de saberes también contamos con los saberes informales, prácticos, esos que aparecen en las

breves conversaciones que mantenemos antes de entrar a la clase, por ejemplo, con la persona que nos acompaña durante nuestra visita y, mientras tanto, nos va relatando situaciones o contando alguna información específica sobre la escuela, el aula, los maestros o los alumnos.

¿Qué información puede obtenerse de la observación de las aulas vacías?

La observación de las aulas vacías es un tipo de trabajo que nos permite conocer el lugar donde se desarrollan las actividades y los intercambios entre maestro y alumnos para encontrar rastros o huellas que nos informen sobre el trabajo hecho en clase. Esto varía o depende mucho de las culturas escolares, del medio en el que la escuela está inserta, etc. Por ejemplo, hay escuelas en las que el aula es un verdadero lugar de vida para un grupo: en las paredes se cuelgan las producciones escritas de los alumnos y allí puede verse el trabajo que se va realizando en el tiempo. En cambio, es posible encontrar aulas donde solo se ven el pizarrón, algunos mapas, el horario escolar, los nombres de los alumnos, es decir, solo algunas presencias visibles y formales de la institución escolar.

¿Qué significa esto desde la perspectiva del modo en que funciona la vida escolar? Puede querer decir cosas muy diferentes y habrá que buscar información para entenderlas. Como mencioné en el caso de mi primera visita a una escuela brasileña, me había sorprendido mucho ver cuán escaso era el material disponible que se veía en las aulas. Conversando con sus maestros, me explicaron que la razón era la organización de la jornada escolar: se trataba de una escuela con varios turnos, donde se sucedían dos o tres grupos en un mismo espacio escolar. Esto dificulta hacer del aula un espacio de vida, como sucede en otras escuelas en las que cada maestro dispone de su aula, con su mobiliario, sus materiales

y los objetos que usa habitualmente para trabajar. O, al menos, exige un trabajo de acuerdos con los otros maestros con quienes se comparte el uso del espacio.

En este ejemplo vemos, además, que el trabajo de observación de los espacios vacíos nos da buenos indicios sobre lo que sucede allí y, también, nos orienta sobre las condiciones de lo posible que allí suceda. Sin embargo, será necesario conversar luego con el maestro para entender la presencia y la procedencia de eso que vemos. Para esto, el trabajo de observación consiste en hacer la lista de lo que se ve y luego conversar con el maestro sobre por qué y cómo llegaron esas cosas a la clase. Por ejemplo, en relación con las producciones que están en las paredes: ¿son heredadas de otros grupos o las produjeron? ¿Cómo las usa el maestro? Solo podemos enterarnos de eso hablando con el maestro. El material da indicios, pero solo se puede pasar de los indicios al uso si se conversa con el maestro.

¿Cómo mantener un espacio de expectativa “abierto” sin transformar los saberes previos en “prejuicios”?

Pensando en el código de “buena conducta” del visitante, hay un tercer punto que me parece importante señalar y que se relaciona con la atención a sostener nuestra mirada abierta, evitando así transformar nuestros saberes previos en prejuicios que nos impidan ver más allá. Señalo esto porque, además de los saberes formales e informales que recién comentaba, también existe una serie de saberes de otro orden que orientan la mirada. Estos saberes incluyen informaciones o representaciones ligadas con la manera a través de la cual el observador sitúa, por ejemplo, el espacio social de la clase respecto de la posición propia: “Estoy en esta escuela de los suburbios”, “estoy en una escuela de aplicación que forma parte de la antigua Escuela Normal”, o “estoy en

esta escuela que es muy paqueta, a la que asisten chicos de medios económicos muy superiores a los míos”.

Doy este tipo de ejemplos porque formaron parte de un tema de discusión frecuente con los jóvenes estudiantes de formación docente, los cuales actualmente en Francia pertenecen a las clases medias y altas de la sociedad. Con ellos he conversado sobre hasta qué punto su propia experiencia o pertenencia social determina la mirada que tienen respecto de la escuela a la cual están ingresando a observar. En Francia, una visión benévola y compasiva de las clases populares suele nutrir representaciones sobre sus dificultades y, muchas veces, trae la siguiente pregunta en los futuros maestros: “¿Cuán listo y preparado voy a estar para ayudarlos?”. Sin embargo, es importante interrogar esto, ya que este tipo de representaciones puede condicionar su tarea y no permitir ver otros elementos que sí colaboran, por ejemplo, la confianza que las familias de los medios populares depositan en los maestros. En este sentido, y sobre todo con jóvenes docentes en formación, es muy importante trabajar sobre las normas y sistemas implícitos de comparación que funcionan en la observación.

Disponer una expectativa abierta y despejada de prejuicios implica considerar a la clase observada siempre como un caso singular, evitando hacer generalizaciones. Sostener la mirada sobre el caso particular que estamos observando es lo que permitirá luego escuchar de modo personal lo que el docente tenga para decirnos sobre esa clase, en lugar de considerar lo visto como un caso más de un conjunto, por ejemplo, un caso de cierta pedagogía.

Y también implica considerar a las personas observadas sobre todo, y ante todo, como “individuos”. Nuestra presencia altera el cotidiano de la clase, y eso probablemente produzca sensaciones encontradas en las personas observadas, por ejemplo, en el maestro. Por eso, y atendiendo a las reglas de convivencia

de un intercambio, será importante mostrarnos dispuestos e interesados por su trabajo. Las preguntas nos ayudan para esto, ya que nos permiten obtener información y, al mismo tiempo, nos protegen del riesgo de juzgar de modo anticipado sin comprender totalmente lo que estamos observando. En la formulación de estas preguntas será necesario adaptar nuestras expectativas en función de quién es nuestro interlocutor, es decir, si es un maestro que recién empieza la actividad profesional o se trata de una persona experimentada en su trayectoria.

¿Qué se dirá sobre las cosas vistas?

Finalmente, construir un “código de buena conducta” para el visitante requiere prever lo que diremos, y el modo en que lo haremos, sobre la clase observada. En principio, distinguiendo aquello que comentaremos en una charla informal con el maestro y aquello que escribiremos en un informe.

En los intercambios que se mantienen antes o después de una clase, se comentan muchas cosas importantes sobre la clase que no necesariamente pueden ser evaluadas o están destinadas a ello. Se trata de conversaciones informales que quizás luego sean olvidadas, o bien queden en el orden de la comunicación personal entre el maestro y el visitante observador, y que no formarán parte de un informe posterior.

En estos intercambios, es importante priorizar un elemento que yo llamo las “leyes de hospitalidad”, es decir, actuar con una disposición de respeto y agradecimiento por ese lugar que nos fue abierto y en el que somos recibidos. Y esto puede manifestarse, por ejemplo, a través del interés por lo que el maestro está haciendo, pidiéndole información sobre cómo llegó a la situación actual, qué tiene previsto hacer, cuáles son las dificultades que encuentra. Estas son conductas que siempre es importante mantener en un marco profesional

evitando las conversaciones de índole personal o confidencial a las que a veces suele llegarse, sobre todo cuando se entabla una buena relación durante el tiempo de observación. En este sentido, los límites del ámbito profesional es un tema básico a trabajar con los jóvenes docentes en formación, de modo de ayudarlos a evitar la interferencia de la afectividad interpersonal en la observación.

De manera complementaria, el ejercicio de la neutralidad también forma parte de este “código de buena conducta”, el cual también es necesario a la hora de elaborar un informe escrito, posterior a la observación. Sucede que observaremos a personas que encontraremos simpáticas o antipáticas, que nos parecerán alegres o tristes, o incluso aburridas para los niños en la clase. Pero todo eso no debe mezclarse en aquello que registraremos en nuestro informe.

Las cuestiones a incluir en este tipo de informe estarán condicionadas por el estatus del observador, esto es, si quien lo redactará es un inspector, un formador o consejero pedagógico, un estudiante practicante o un investigador. En cualquier caso, el criterio de la neutralidad ayuda a construir el juicio sobre lo que se ha observado y los modos de comunicarlo.

El punto es el siguiente: encontrar las palabras para decir y escribir sobre lo observado a partir de criterios descriptivos de la realidad que puedan sostener un juicio. Esto resulta particularmente necesario en aquellas situaciones difíciles, por ejemplo, cuando desde el rol de inspectores o consejeros pedagógicos tenemos que informar sobre situaciones que no funcionan bien en una escuela. O cuando, como formadores, debemos elaborar un informe sobre un joven en formación cuyo desempeño en clase no fue satisfactorio.

Allí es cuando nos ayuda la mirada descriptiva. Yo no soy behaviorista, pero la elaboración y el uso de protocolos de observación neutra, de tipo comportamentalista, permite reunir datos para luego interpretar y emitir un juicio. Por ejemplo: ¿qué hacen

los chicos? ¿Qué hace el maestro? ¿Dónde está situado? ¿Qué dice? ¿Cuánto tiempo transcurre entre el momento que da la consigna del ejercicio y el momento en que los chicos comienzan a ejecutar la consigna o se rehúsan a ejecutarla o no entienden lo que tienen que hacer? Son ejemplos de puntos descriptivos muy importantes que nos informan sobre lo observado para luego interpretar y emitir un juicio sobre ello.

Señalados estos puntos metodológicos, vamos ahora a concentrarnos en *la observación de los maestros en clase como primer plano* (Ficha 2).

1. Lo que se puede saber

En relación con este punto, en primer lugar quiero referirme a lo que sabemos antes de entrar al aula y cómo puede dejarse ese saber en suspenso al momento de observar a una persona singular.

Todos nosotros sabemos muchas cosas sobre la escuela y los maestros. Esos saberes proceden de nuestra propia experiencia, de la información que circula en la sociedad, de nuestros estudios. Sin embargo, al momento de la observación es preciso tener en cuenta que observaremos a una persona singular. Por lo tanto, será importante tanto desnaturalizar eso que sabemos, por ejemplo, preguntándonos de dónde viene o cómo lo adquirimos, como así también ponerlo en suspenso para evitar generalizaciones, como decía antes.

Pero, también, hay saberes que pueden ser útiles a nuestra observación en tanto nos permiten situar lo que observamos en un contexto más amplio y nos brindan elementos para la comprensión y la interpretación. En el caso de la observación de maestros, los saberes sobre las condiciones laborales de los docentes nos ayudan en este sentido. Aunque es necesaria cierta distancia, porque son saberes que tenemos muy

apropiados en nuestro cotidiano, por nuestra cercanía al trabajo docente y por el conocimiento del propio contexto.

Pienso, por ejemplo, en las cuestiones económicas y salariales. Sabemos que los docentes reciben salarios que nunca son suficientes. Pero también es importante conocer o identificar las variaciones —como las curvas de ascenso, descenso o estabilidad de los salarios— o los momentos en que la docencia resulta o no una actividad laboralmente atractiva.

En mi país, en un lapso de veinte años la docencia pasó de ser una elección de segunda mano a una actividad con alta demanda como ocupación laboral. Razones económicas y políticas influyeron en este escenario, ya que, en los años setenta y un tiempo después, Francia atravesaba un período de crecimiento económico formidable y el sector privado ofrecía oportunidades laborales muy atractivas. En consecuencia, en tanto función pública la docencia no concentraba interés sino solo de aquellos que no disponían de otras oportunidades laborales o de formación. Sin embargo, veinte años después y a pesar de una crisis económica, la actividad docente contaba con salarios fijos y atractivos y, además, el gobierno socialista del momento equiparó los salarios de los niveles del sistema educativo. Entonces, muchos jóvenes que aspiraban a convertirse en profesores del nivel secundario cambiaron su decisión, porque el nivel primario, aun cuando representa más horas de trabajo en clase, ofrece mejores condiciones laborales —hay muchas escuelas primarias, y esto permite trabajar cerca del lugar donde se vive, se trabaja en un solo curso en lugar de cinco o seis, etc.—, ventajas a las que se agregó la creencia extendida de que trabajar con niños es más fácil que con adolescentes. Este cambio afectó a las normas y exigencias para los concursos docentes y también hizo variar las expectativas sobre el trabajo docente.

Actualmente, estas expectativas decrecieron dados los bajos salarios y la extensa duración del período de formación.

Un segundo punto sobre las condiciones de ejercicio de la docencia tiene que ver con las formas organizativas de las instituciones incluyendo las autoridades responsables y su estatus o función, los sistemas de contratación, los reglamentos y pautas de trabajo, sus características según el nivel de enseñanza. En Francia, el director de la escuela no tiene una autoridad pedagógica, sino que simplemente ejerce un papel de animación del equipo pedagógico y mantiene relaciones con las familias y la administración. Sin embargo, en la mayoría de los países del mundo es muy diferente, ya que el director es un superior jerárquico. ¿Cómo llega el director a la escuela? ¿Cómo se lo contrató? ¿Qué puede hacer o no hacer un docente o este director? ¿Cómo funcionan las limitaciones organizativas de trabajo en el interior de la escuela? ¿Cuál es el margen de libertad de un docente en su aula? ¿Cómo se organizan las reuniones con los padres? ¿Qué poder tienen los padres sobre la escuela? Son preguntas que refieren a los sistemas de poder que están dentro del aula, pero que también son periféricos y que, en su conjunto, forman parte de las condiciones laborales de los maestros. Por eso, volver a ellas y atender a sus respuestas nos ubica en el escenario de observación y nos brinda elementos para comprender e interpretar lo que se observa sobre la acción de los maestros.

Lo que se sabe desde el punto de vista sociológico sobre la docencia también es importante. Pienso en la composición del cuerpo docente en la pirámide de edades, por ejemplo, o en la mirada social sobre el oficio. En mi país, hay un cuerpo docente joven en ejercicio, que envejece. Y, además, las reformas educativas hicieron que los profesores más jóvenes fueran formados en la universidad mientras que los de generaciones

anteriores se formaron en las escuelas normales, lo cual generó una relación con dificultades en el cotidiano de las escuelas: los maestros jóvenes consideran que los maestros viejos están mal formados y los maestros viejos consideran que los maestros jóvenes saben muchas cosas inútiles y les falta sensatez. Todos esos fenómenos que son históricos, variables en cada país, son extraordinariamente importantes en tanto permiten entender la disposición de los maestros con respecto a su actividad.

2. ¿Cómo cruzar lo que se puede “saber” con lo que se puede “ver”?

Ayer les decía que, cuando se llega por primera vez a un aula, hay muchos rasgos superficiales que saltan a la vista, y el problema es no dejar que esos microacontecimientos cieguen lo que transcurre de fondo.

Voy a ilustrar esto a partir de algunos ejemplos sobre la observación de la relación entre maestros y alumnos. El primero refiere a una escena que se produjo cuando llegué con visitantes brasileñas a una escuela a la que asistían chicos de medios populares, en los suburbios de París. Era una clase de primer grado, difícil, ya que había veintisiete chicos (generalmente el límite es de veinticuatro o veinticinco) de dieciocho nacionalidades diferentes. La visita generó mucha emoción y revuelo; los chicos hacían ruido y conversaban. Entonces, en un momento dado, el maestro tomó un libro y se acercó al pupitre de una chiquilla que no paraba de hablar y le dijo: “Deja de charlar y trabaja”, dándole un golpecito en la cabeza con el libro. La chiquilla era negra, yo no había notado esto al principio, pero sí su buena relación con el maestro. Ella obedeció y siguió trabajando; al parecer, el acontecimiento no tenía gran importancia ni había provocado disgusto. Sin embargo, el maestro observaba de reojo a las visitantes,

quienes habían quedado estupefactas sin poder seguir viendo lo que sucedía en la clase desde el punto de vista del aprendizaje de los contenidos: lo único que veían era que Anne-Marie las había llevado a una clase con un maestro que les pegaba a las niñas.

Sé que la escuela francesa es muy severa en las relaciones entre maestros y alumnos. De todos los países del mundo que visité hasta ahora, los maestros más severos que he visto son los franceses. Sin embargo, en esta clase no había notado que este maestro fuese específicamente severo; llevaba bien su clase y no se desbordaba.

En la escena que les relaté, pienso que lo que alteró a las visitantes brasileñas fue que sintieron lo sucedido como un gesto racista de parte del maestro, que era blanco, hacia la niña negra. Pero también pienso que si ese gesto hubiese tenido una connotación racista no hubiera pasado desapercibido en esa clase, inmediatamente se hubiera escuchado o visto una reacción de los niños.

Lo cierto es que observando una hora de clase en una visita corta era difícil evaluar si un gesto de este tipo tenía o no una connotación racista. A partir de los elementos de observación, de una conversación con el maestro y de otra con las visitantes fue necesario debatir largo tiempo para entender lo que había sucedido teniendo en cuenta que, efectivamente, la escuela francesa es una escuela en la que la relación maestro-alumno es muy severa, incluso con los buenos alumnos. Con esto quiero señalar la importancia de analizar en las relaciones de autoridad entre maestros y alumnos aquello que se juzga como aceptable o inaceptable, importante o no, siempre teniendo en cuenta el marco de las culturas escolares y las culturas de cada país.

Doy el segundo ejemplo: cuando vi los cuadernos de clase de la escuela primaria en Argentina, me sorprendí con las felicitaciones que las maestras escriben en los márgenes: que

“todo está bien”, que “es una maravilla”, que “es magnífico”, que “qué contenta estoy”... Son observaciones que no me imagino en una clase francesa, donde es más común encontrarse con un “yo sé que puedes hacerlo mejor”. Esta es una frase que, en general, quiere decir “hiciste una actividad sin esforzarte a la altura de tu capacidad”, algo que desde mi parecer no juzgo con la condición de que no haga perder confianza al niño consigo mismo y en relación con su trabajo. Digo esto porque pienso que a veces el sistema escolar francés hace que los niños pierdan confianza en sí mismos, y esto es un punto muy interesante que hemos encontrado en las pruebas PISA: del conjunto de los países participantes, los estudiantes franceses son quienes menos responden a una pregunta abierta donde se les pide dar una opinión y, además, afirman que es mejor no dar opiniones personales.

Entonces, observar la relación entre maestro y alumnos es una cuestión profunda que nos informa sobre el sentido de la relación pedagógica. El maestro está allí para ayudar a los alumnos a superarse, no para ser un espectador admirativo de los progresos espontáneos de los chicos (como los padres que se maravillan cuando los niños empiezan a caminar o hablar). Apoyada en el desarrollo espontáneo del niño, la escuela es un lugar duro en cuanto al trabajo que demanda, y esto no siempre es un esfuerzo agradable. El maestro está allí para apoyar el esfuerzo de los niños, y ahí hay un aspecto muy importante, que es recompensar la actividad producida por ese esfuerzo. Y allí, entre el “maravilloso” y el “yo sé que puedes hacerlo mejor”, hay una línea a pensar que separa no exigir lo suficiente o exigir demasiado, aceptar todo o ser demasiado severo, felicitar demasiado o no ser benevolente.

Otro elemento importante sobre la observación de los maestros es su actitud respecto del clima de la clase. En

relación con esto, algo que fui identificando a lo largo de mi carrera es que mantener una actitud estable en el humor y en la calma ayuda en la actividad de los niños. Más allá de lo que pase en la clase, mantener cierta estabilidad y neutralidad en las reacciones, especialmente frente al error, colabora en evitar situaciones emocionales de altibajos en los niños como así también tratos desiguales, es decir, que siempre los mismos chicos sean los que provocan la decepción en el maestro ante una equivocación y siempre los mismos sean quienes provoquen su entusiasmo y sonrisa de aprobación.

Un tercer elemento importante que nos señala la observación de los maestros es su capacidad de observación y de memoria respecto de los procesos de sus estudiantes. Los maestros que yo llamo “expertos” son aquellos que pueden decir, por ejemplo, en una clase de alfabetización: “Este niño todavía no lee, pero ya está llegando, dentro de un mes podrá leer” o “esta niña me preocupa más”. O puede decirles a los niños: “A ver, veamos lo que hiciste... ¡Está mejor con respecto a la última vez! ¿Qué hiciste? ¿Cuál fue tu progreso? Veo que ahora eres capaz de esto”. Poner en la memoria la observación y la producción de los chicos es una capacidad propia de estos maestros, que incluso hasta uno o dos años después son capaces de recordar a los niños y sus recorridos.

¿Cuáles son los indicios que les permiten hacer estas anticipaciones? A veces no sabemos cómo se llegó allí, pero, sin embargo, se originan en una multitud de pequeñas observaciones típicamente profesionales que no se encuentran en los discursos teóricos o académicos. Son observaciones heterogéneas, algunas de las cuales tienen que ver, como lo muestra este ejemplo, con los procesos de la lectura y la escritura; pero otras son de otro orden, otro tipo de análisis, por

ejemplo la capacidad del niño de concentrarse en su actividad y de trabajar solo, independientemente de lo que pase a su lado.

Es algo que me costó ver y que me mostró una maestra de jardín de infantes con la que trabajé durante un año. Yo no entendía cuáles eran sus criterios de observación y de apreciación que hacían decirle a un chico que algo que había hecho estaba bien y al otro no, cuando ambos habían hecho lo mismo. Yo pensaba que esto no era posible; sin embargo, la maestra sabía en qué lugar de la progresión estaba cada uno de los chicos y, por tanto, que lo que era un logro para uno de ellos no lo era para el otro. Y estas diferencias en la observación no le impedían manejar una clase de forma colectiva, incluso de un modo frontal.

3. ¿Cómo intercambiar con el maestro sobre lo que hizo?

Otra cuestión importante es el tipo de preguntas que pueden plantearse a los maestros luego de haberlo visto en funcionamiento durante su clase.

Cuando era una joven formadora, solía preguntar a los maestros por qué habían hecho tal o cual cosa: ¿por qué habían elegido tal texto? ¿Por qué habían elegido tal novela para leer con los chicos? ¿Por qué habían interrogado a los estudiantes del fondo, y no a los de adelante, o viceversa? Poco a poco fui abandonando esas cuestiones del “por qué”, ya que me di cuenta de que las preguntas que comienzan de ese modo producen inmediatamente una argumentación defensiva en el interlocutor. Sucede que el maestro tiende a pensar que si la persona que observó su clase le pregunta “por qué” hizo eso, tal vez es porque piensa que lo hizo mal. Y eso entonces lo obliga a encontrar una razón para justificar por qué lo hizo así y, generalmente, esa razón se busca en argumentos normativos (“porque así lo leí en los textos oficiales”) o en argumentos

teóricos (los discursos aprendidos en la formación) que legitimen su modo de funcionamiento. Pero esto no nos permite aprender sobre las razones de la elección del maestro.

En su lugar, el tipo de pregunta que considero que aporta buena información al observador es: “¿Cómo va a seguir esto? ¿Cómo va a continuar? Mañana, ¿qué es lo que va a hacer?”, porque de inmediato uno se dará cuenta de si el maestro tiene o no anticipación sobre la continuidad. Y para explicar la anticipación de lo que ocurrirá, tendrá que contarnos cómo empezó. Otro tipo de pregunta que aporta información al observador es: “¿Cómo llegó a esto? ¿Cómo eligió —o llegó— a este manual? ¿Usaba otros? El año próximo, ¿tiene ganas de cambiar de manual o piensa seguir con el mismo?”. O, si no utiliza más manuales, “¿en qué momento de su historia como maestro dejó de lado los manuales?”. Estas son preguntas que nos permiten inducir y reconstruir el proceso de trabajo del maestro.

En cualquier caso, esto incluye la posibilidad de repreguntar para profundizar la información. Por ejemplo, podría preguntarse: “Si usted quisiera cambiar algo en esta clase, ¿cuál sería su prioridad?”. E imaginemos que la respuesta fuera: “¡Ah!, para mí lo más terrible es que me impusieron este manual y yo estoy obligado a usarlo, pero no me gusta”. Entonces, podríamos repreguntar: “¿Y qué es lo que no funciona en este manual?”. Y algunas posibles respuestas podrían ser: “Este manual no tiene suficientes ejercicios, o tiene demasiados, o no se pueden hacer con estos chicos y entonces me veo obligado a preparar otras actividades”. O quizás: “Ese manual está muy bien, pero constantemente hay que pedir fotocopias y el presupuesto de fotocopias de la escuela no alcanza”. O bien: “Podemos hacer fotocopias en la escuela, pero yo les tengo horror a esos enormes cuadernos con papeles que salen por todos lados con las fotocopias mal pegadas”.

Así, a través de este ida y vuelta de preguntas, respuestas y repreguntas, iremos obteniendo los juicios profesionales del docente contruidos directamente sobre su terreno de acción. Son razones conformadas por elementos heterogéneos que tienen que ver con la disponibilidad del propio terreno para el trabajo pedagógico y que, de alguna manera, definen lo que es factible o no hacer, lo que es prioritario o no hacer. Seguramente, podremos identificar elementos teóricos en las respuestas escuchadas, pero debemos tener en cuenta que estamos hablando de saberes empíricos, saberes de la acción docente en los cuales cuenta la experiencia profesional.

Por eso encontraremos diferencias en las respuestas según la trayectoria profesional de los docentes. En el caso de profesores expertos que están casi en el final de su carrera docente, es sorprendente comprobar que, aun cuando aquello que hacen parezca rutinario o sin variantes a la observación, este tipo de preguntas interesadas en su hacer despierta lo mucho que tienen para decir y explicar, aún mucho más de lo que uno podría imaginarse.

Al mismo tiempo, este tipo de preguntas ayuda a esclarecer y a visualizar el sentido o la dirección hacia donde se orienta el trabajo, y eso tiene mucho valor en la formación: ¿por dónde comienza a definir sus acciones un maestro principiante? ¿Cómo funciona el sistema de red de ayuda? ¿Cómo es su entorno inmediato? ¿Cómo está conquistando —o no todavía— un escenario de autonomía que le permite elegir? Quizás, por ejemplo, ante una pregunta sobre las formas de evaluar, podamos escuchar: “Yo lo he hecho así porque en la escuela se hace así y me parece que es importante que podamos tener los mismos criterios con mis colegas, porque yo recién empiezo y prefiero poder decirles a los padres de los alumnos que las evaluaciones serán semejantes en todas los grados de este nivel”. Probablemente,

esta no sea una razón fantástica desde el punto de vista didáctico, pero es excelente desde el punto de vista pedagógico, porque permite a un docente principiante respaldarse en las decisiones institucionales frente a las preguntas o demandas de las familias.

Finalmente, hay otro tipo de preguntas que aportan información relevante y que tienen que ver con los juicios de prioridad del maestro respecto de sus alumnos y de sus aprendizajes: “¿Cuáles son los chicos que más le preocupan y cómo ayuda —o ayudará— a esos chicos?”. Sabemos que todos los maestros tienen alumnos que les significan una preocupación. Profundizar en esta cuestión permite conocer cuáles son las formas de ayuda que utilizan los maestros y de qué manera esto colabora o no en los progresos de sus alumnos.

Por eso, al trabajar estas cuestiones en la formación, el problema a atender son las categorizaciones maniqueas —hay alumnos que fracasan y otros que tienen éxito— y comenzar a interrogar estos juicios estereotipados planteando preguntas sobre lo que sí saben hacer los alumnos que fracasan y cómo están progresando: ¿en qué progresan? ¿Qué saben hacer? ¿Qué empiezan a poder hacer? Se trata de revertir la mirada para ver con el maestro lo que los alumnos van adquiriendo en lugar de lo que falta, ya que, a excepción de ciertos casos puntuales que requieren ayuda especializada, los progresos de los chicos en el aula siempre se dan, aunque a diferentes ritmos. Por otra parte, trabajar con los maestros en la identificación de los aprendizajes y de los avances de los alumnos produce un cierto reaseguro profesional: “¿Qué aprendió con usted este chico desde el comienzo del año? ¿Aprendió?”. “Sí, por supuesto que aprendió”. Esta interlocución permite al docente tomar conciencia de los efectos positivos que su intervención tiene sobre los alumnos, desbloqueando la sensación común que el fracaso de los

estudiantes provoca en la profesionalidad del maestro, esto es, que el fracaso de los chicos confirma el fracaso de la acción del maestro. Entonces, la toma de conciencia de los progresos de los alumnos, por mínimos que sean, puede renovar la confianza del maestro en la posibilidad de que su intervención tenga resultados positivos en los aprendizajes de sus alumnos.

Y hago un último comentario: aun cuando nos proponemos suspender nuestro juicio cuando conversamos con los maestros sobre lo que observamos, sabemos que no podemos evitar juzgar o construir opiniones valorativas sobre lo que vemos. Sin embargo, la cuestión es saber y cuidar cómo no poner ese juicio con prioridad en la interacción.

TERCERA PARTE

En esta última parte, nos ocuparemos de *la cuestión de los contenidos escolares*, esto es, cómo poner en el primer plano de la observación ya no a los niños ni al maestro, sino lo que se enseña (Ficha 3).

Quise tratar el tema de los contenidos escolares en última instancia porque es el más difícil de abordar. No es el más difícil de observar, pero sí el más difícil de abordar, porque la biblioteca de trabajos sobre este tema es infinita y, de alguna forma, podríamos decir que sería posible pasar nuestra vida entera aprendiendo sobre los contenidos escolares sin llegar a agotar el tema.

Entonces, para abordar el tema haré una propuesta organizada en cuatro puntos a tener en cuenta en la observación: lo que podemos leer, lo que debemos recordar y lo que debemos conocer sobre los contenidos escolares serán los tres primeros, y luego desarrollaré un cuarto punto vinculado con los contenidos escolares específicos de la lectura y la escritura.

1. Lo que podemos leer

La primera cuestión, que señalé en el primer punto de la Ficha 3, es considerar todo lo que se escribe, y podemos leer sobre los campos disciplinares de las materias o asignaturas escolares, por ejemplo, sobre la literatura, la historia o la geografía. Sucede que, por un lado, en los campos disciplinares hay especializaciones cada vez más profundas. En la historia, por caso, las hay no solo sobre diferentes etapas, sino también en diferentes subcampos: se hace historia política, historia económica, historia cultural, etc. Y cada una de las especializaciones recorta la materia escolar en submaterias o subasignaturas de una manera prácticamente indefinida. Y, por otro lado, y ya en el ámbito de las escuelas, para cada una de estas materias tenemos una cantidad enorme de escritos, frente a la cual es difícil ver cómo un maestro, aun con mucho tiempo, mucha voluntad y mucho tiempo libre —cosas de las que, en general, no dispone—, podría manejarse y dominar.

Para comenzar, tenemos los escritos referidos a las prescripciones escolares: textos curriculares o programas y, también, otros textos que no son reglamentarios, pero que son producidos por los ministerios y presentan orientaciones o recomendaciones a tener en cuenta en el trabajo de aula.

Luego, tenemos todos los escritos sobre las didácticas, es decir, textos que incluyen ya no los objetivos que buscamos y los contenidos que enseñaremos, sino cómo hacerlo para llegar a eso que nos proponemos. Los escritos didácticos incluyen lo referido al proceso de trasmisión escolar y de aprendizaje, claro que con debates y con diferencias entre distintas especialistas en didáctica.

También disponemos de los textos teóricos. Algunos más generales, como por ejemplo los que abordan el proceso de

aprendizaje, y otros que se concentran en temas o programas particulares, como por ejemplo los lingüistas y su estudio de la lengua materna, o los psicólogos del aprendizaje y su desarrollo de conceptos relativos a los problemas de las matemáticas. Y también otros textos que tienen gran alcance y presentan debates entre especialistas sobre los contenidos y lo que hay que enseñar, por ejemplo, qué autores literarios incluir y cuáles dejar de lado, o qué períodos de la historia privilegiar.

Ayer, en una revista que me hicieron llegar, leía sobre el debate en relación con la enseñanza de la historia de la última dictadura en Argentina. Y en este debate es posible encontrar algunos puntos problemáticos en juego, de diferente tipo, entre los cuales cuentan qué otros contenidos se eliminan o dejan de lado cuando se discute la introducción de aportes nuevos en el currículum. Es un punto problemático, porque, en general, parece imaginarse que la escuela puede aumentar la densidad de lo que enseña conservando lo que está, siempre agregando cosas nuevas. Y esto, entre otras cosas, es una fuente de conflictos profesionales para los docentes, porque se ven obligados a hacer frente a programas y orientaciones que se les imponen y que, en algunos casos, incluyen temas o asuntos difíciles sobre los que necesitarían más ayuda.

Ahora bien, muchos docentes que leen debates entre especialistas ven los conflictos teóricos y se preguntan: “Si los grandes especialistas no se ponen de acuerdo, ¿cómo haremos nosotros para elegir mejor que ellos?”. Podemos anticipar la respuesta con hechos que observamos en las aulas, esto es, mientras los especialistas debaten e intentan llegar a acuerdos, los docentes siguen haciendo lo que saben y vienen haciendo.

Sabemos que el debate científico, y también el debate político, es un signo de buena salud en las sociedades

democráticas. Pero este tipo de conflictos es absolutamente desestabilizante en un lugar como la escuela, ya que suele demandarse que los docentes tomen decisiones y tengan posiciones claras sobre los contenidos que se enseñan cuando, en verdad, dentro de la esfera erudita o teórica las decisiones demandan tiempo en su definición y más aún en la construcción de consensos. Por eso, son procesos de largo aliento que van construyendo los paradigmas de la enseñanza en la actualidad, pero sobre los que se apoyará la cultura profesional en los próximos veinte o treinta años.

En el presente, estamos en un punto particular de este proceso, ya que el cambio de los soportes materiales de producción escrita, la presencia y la introducción de las computadoras en las clases y la posibilidad de trabajar con Internet modifican enormemente la enseñanza, al mismo tiempo que transforman el acceso a los contenidos a través de la tecnología digital. Frente a esta proliferación, hay una cierta cantidad de puntos que viene bien conservar presentes en la memoria para que funcionen como un marco de referencia, si bien abierto, al mismo tiempo, tranquilizador. Voy entonces a la segunda cuestión importante para la observación de los contenidos escolares en las aulas, indicada en el segundo punto de la Ficha 3.

2. Lo que debemos recordar

Lo primero importante a recordar es que las delimitaciones o las fronteras entre las materias que se enseñan en la escuela son parte de nuestro inconsciente escolar. Con esto digo que fuimos aprendiendo las fronteras entre las disciplinas escolares como “inamovibles”, fijándose en nuestra memoria a través de los usos escolares cotidianos, por ejemplo, con los cuadernos de clase y sus títulos organizadores: Historia,

Geografía, Ciencias Naturales, Gramática, Ortografía, etc.² Sin embargo, es importante advertir que las delimitaciones entre las disciplinas son construcciones históricas y, por tanto, son muy variables a través del tiempo.

Mi generación ha tenido muchas dificultades para aceptar la historicidad de los saberes escolares, porque en nuestra época la ciencia tenía un valor casi atemporal. Por ejemplo, en el momento en que yo realizaba mis estudios, la lingüística tenía definido un ámbito de referencia con fronteras que habían sido fijadas por una definición científica y definitiva de su objeto. Relativizar la división de las disciplinas escolares es un fenómeno más o menos reciente que no cuestiona la veracidad de los discursos de la ciencia, pero sí las modalidades de construcción para su transmisión, no siempre definidas por cuestiones académicas. Voy a dar algunos ejemplos del caso francés.

En Francia, los profesores siempre enseñaron historia y geografía en una misma materia por razones históricas. La enseñanza de la historia y la geografía del país buscaba construir ciudadanía y, por eso, no era posible separar lo que se refería al territorio nacional de aquello que había sucedido en ese territorio. Así, la realidad política del país referente a un tiempo dado organizó la asignatura escolar. Y teniendo en cuenta que hoy estamos en un contexto social y político diferente, integrar los saberes de estas disciplinas en una historia que sea global o europea, en lugar de nacional, plantea nuevos

2. Anne-Marie Chartier, “Les savoirs scolaires: réalités et fictions” en *Diversité*, núm. 204, IFE/ENS-Lyon, marzo de 2024, [disponible en línea](#). Artículo traducido e incluido en este libro con el título “Los saberes escolares: realidades y ficciones”.

problemas para la enseñanza más allá de la científicidad o el valor de verdad de sus saberes.

Por otra parte, no basta con que un saber sea un saber científico para que se lo pueda enseñar en la escuela. La psicología ciertamente es un saber científico, pero en Francia no estuvo incluida en la escuela primaria ni en la escuela secundaria; sí en las escuelas normales y luego en los institutos de formación de profesores (Institut Universitaire de Formation des Maîtres —IUFM—, luego École Supérieure du Professorat et de l'Éducation —ESPE— y ahora Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation —INSPE—), a través de la enseñanza de la psicología infantil. O tenemos el caso de la sociología, que muy recientemente y después de mucho tiempo de insistencia de los sociólogos fue introducida en las escuelas secundarias francesas, y no como disciplina autónoma, sino asociada a los estudios de economía.

Sucede que detrás de las asignaturas hay individuos. Hay, por ejemplo, funcionarios políticos que deciden los programas curriculares, otorgando valor y sentido de formación a un saber o un conjunto de saberes. Y hay especialistas que disputan el reconocimiento de su disciplina en el espacio escolar. Esas luchas no tienen nada que ver con la científicidad. Como dice Foucault, las disciplinas no solo son textos discursivos, sino también textos que están en conflicto entre sí disputando poder.

Esto nos permite entender las diferencias entre las delimitaciones disciplinares en el espacio escolar y el espacio académico y, también, identificar su estabilidad o sus cambios. Por ejemplo, actualmente en el liceo francés siempre hay un profesor que enseña, al mismo tiempo, física y química. Esta es una organización disciplinar con vigencia en la universidad hasta fines del siglo XIX. Pero, si miramos los laboratorios

universitarios hoy, comprobaremos que esta conexión ha perdido fuerza en relación con otras: bioquímica (biología y química) o matemáticas y física. Sin embargo, conserva su sentido en el espacio escolar del nivel secundario.

El segundo punto que conviene recordar cuando observamos los contenidos escolares en las aulas es que podemos encontrar disciplinas que “mueren”, es decir, que desaparecen del espacio escolar de enseñanza, tal vez por haber perdido su legitimidad o, tal vez, por no haberla logrado nunca. Por ejemplo, en Francia se ha discutido mucho sobre la desaparición de los trabajos manuales en la escuela, que yo hacía cuando era niña. En su reemplazo se incluyó tecnología, algo totalmente distinto, y hubo que reconvertir a los profesores que enseñaban costura, cocina, trabajo de la madera, del hierro, etc., en profesores que ahora debían enseñar el análisis de objetos tecnológicos. Se trata de procesos de mutación cultural, en este caso, la costura se convirtió en una actividad de la vida privada y salvo yo, que hubiera querido ser profesora de costura, nadie lloró esta desaparición.

Otra “muerte” es la de los estudios clásicos. En Francia, durante mucho tiempo la enseñanza de las humanidades, en particular la literatura nacional, estuvo vinculada a la enseñanza del latín y eventualmente del griego. Y entre 1900 y 1960, en tres generaciones, la disciplina literatura mutó, se emancipó para convertirse en una literatura francesa desvinculada de los estudios clásicos.

Esto habla del cambio en la consideración jerárquica de las asignaturas escolares y también de sus efectos. Cuando yo estudiaba, las materias más importantes en la selección de los alumnos del nivel secundario eran Literatura y Filosofía. Sin embargo, con el tiempo fueron tomando importancia las

Matemáticas, en especial para la selección de los estudiantes pertenecientes a las élites, futuros ingenieros. Y así, actualmente, es posible comprobar que los estudios literarios han quedado relegados a una opción de segunda mano.

Este tipo de transformaciones son coyunturales y exceden lo que podemos conocer e interpretar analizando solamente los textos curriculares, por ejemplo, ya que refieren a los vínculos de las disciplinas escolares entre sí y al peso que estas tienen en la trayectoria de los alumnos.

Finalmente, lo que conviene recordar para la observación de los contenidos en las aulas, generalmente no tratado por la literatura sobre las asignaturas escolares, es la pregunta por las modalidades habituales que hacen posible la transmisión de los contenidos escolares. O en otras palabras: ¿qué hace que una asignatura perdure en la escuela?

Y la respuesta es: que se escolarice fácilmente. Esto quiere decir, en primer lugar, que se encuentren formas simples para que sus contenidos puedan ser enseñados a un grupo grande, en series limitadas de tiempo, a través de actividades que puedan ser reiteradas —de un año a otro o de una semana a otra— y ordenadas, de las más fáciles a las más difíciles. Y, en segundo lugar, quiere decir que los aprendizajes de esos contenidos puedan ser evaluados a través de ejercicios que deben tener un cierto nivel de estandarización.

Muchas veces nos encontramos con una gran cantidad de actividades, generalmente desarrolladas en proyectos, que se resaltan cuando visitamos las aulas. Sin embargo, aunque muy importantes, este tipo de actividades son difíciles de sostener o repetirse todo el tiempo y también son difíciles de evaluar. ¿Cómo evaluar individualmente a los niños en su participación en estos proyectos? ¿Cómo saber lo que

aprendió cada uno de esos chicos? Es algo muy difícil. Por eso, al observar el espacio común del aula es prioritario realizar un análisis de los ejercicios. Y cuando digo ejercicio no quiero decir solamente algo estereotipado, sino que un ejercicio puede ser algo complejo.

Sin embargo, los ejercicios tienen que lograr un cierto nivel de estandarización, ya que esto es lo que permite reconocerlos de una escuela a otra, de un año a otro, y también permite que los alumnos puedan tener una anticipación de las expectativas que plantean.

3. ¿Qué es lo que debemos conocer para observar una clase? Una tercera cuestión que me gustaría señalar para la observación de los contenidos escolares es aquello que es importante conocer para observar lo que ocurre en el aula. Frente a la gran cantidad de escritos que señalé que existen sobre las asignaturas escolares, destaco tres que me parece prioritario conocer. Por un lado, los textos oficiales, es decir, el marco reglamentario en el que se inscribe la asignatura: qué se espera en esta clase y en este nivel, en tal materia. Por otro lado, los instrumentos que los docentes habitualmente tienen a disposición para organizar la enseñanza. Se trata de los manuales didácticos, que contienen el tipo de ejercicios que ordenan lo que sucede en el aula. Y finalmente las pruebas habituales de examen, que destacan qué de lo que ocurre en el aula es lo evaluable.

En su conjunto, estos elementos conforman las herramientas de la enseñanza. Y aquí quisiera detenerme en un comentario sobre el valor de estos instrumentos en el proceso de formación de los maestros. Estas herramientas conforman una suerte de “cultura elemental” para los maestros principiantes en tanto su conocimiento les permite “sobre-

vivir”, como les decía en el encuentro anterior, durante los primeros tiempos de trabajo en el aula. El conocimiento de estas herramientas brinda seguridad y también legitimidad respecto del trabajo cotidiano en tanto constituyen saberes capitalizados y reconocidos en el espacio escolar.

Podría decirse que esto no resulta muy motivante, o bien que no permite manifestar la singularidad de cada maestro. Pero de ningún modo significa quedar sujeto a estos instrumentos disponibles, sino que se trata de un punto de partida para “construir mi propio camino pedagógico”. En cierta manera, es un apoyo que en el corto plazo permite ir tomando distancia de ciertas rutinas y así ampliar el propio espacio, por ejemplo, comenzando a elegir cuáles actividades de un manual didáctico usar y cuáles no y también inventar nuevas propuestas.

Pienso que la práctica de la enseñanza no se inventa cada mañana a partir de la nada, lo cual resultaría algo realmente muy cansador y produciría mucha ansiedad. Conversé sobre esto con muchos docentes franceses de larga trayectoria profesional y mucha capacidad pedagógica, algunos ya jubilados, y todos ellos me dijeron que habían comenzado su carrera de un modo muy conformista. Me impactó esto y me costaba entenderlo. Y, al escucharlos, trataba de encontrar cuál había sido el acontecimiento o el encuentro milagroso que había hecho que abandonaran ese conformismo. Pero, contrariamente a una revelación, lo que había producido el cambio era, simplemente, el hecho de haber adquirido un dominio suficiente de instrumentos relativamente comunes tal que permitía luego dar lugar a probar nuevas propuestas.

Muy a menudo también he visto a jóvenes que comienzan su carrera profesional con mucho entusiasmo y con buena voluntad para inventar una pedagogía nueva que, de algún

modo, les sea propia. Pero ante la dificultad de la tarea cotidiana y, en algunos casos, ciertas críticas recibidas de parte de las familias, terminan replegándose con decepción en el uso de los instrumentos escolares conocidos y adoptando una postura por defecto de abandono del entusiasmo inicial. Por eso, pienso que es importante orientar a los jóvenes hacia una conquista progresiva de más libertad a medida que van desarrollando su carrera pedagógica, promoviendo el conocimiento y el uso de las herramientas pedagógicas disponibles y, también, aprendiendo a conocer y a usar las herramientas elaboradas por los colegas y con los colegas.

4. Observar el caso de la lectura y la escritura en el aula
Para finalizar, voy a señalar algunas de las cuestiones hasta aquí enunciadas en relación con la observación de la lectura y la escritura en el aula.

Lo primero a mencionar, y en relación con los contenidos, es que, al igual que en el espacio social, la lectura y la escritura son prácticas que se funden e interactúan en el espacio del aula. Podemos decir que son prácticas que se mezclan con el resto de las asignaturas escolares, esto es, que no solo están presentes en el aprendizaje de la lengua, sino también en el aprendizaje de la historia, la geografía, las ciencias. O, dicho de otro modo, que todos los saberes de la escuela son saberes que enseñan a leer y escribir.

También podemos decir que, en el espacio escolar, la lectura y la escritura son prácticas con efecto de retorno, es decir que se escribe a partir de lecturas y se lee permanentemente lo que se escribe. Esto sucede aun cuando las capacidades en lectura, tanto nuestras como la de nuestros alumnos, sobrepasan y por mucho las capacidades de escritura: uno puede tener

una cultura intensa de la recepción de cierta cantidad de textos y ser un gran lector de un cierto género literario y, sin embargo, no ser capaz de dominar la producción de tales textos. Por ejemplo, yo soy capaz de leer muchas novelas policiales o de ciencia ficción, pero incapaz de escribirlas, como seguramente les pasa a la mayoría de ustedes.

Entonces, ¿cómo pensar este desfasaje e interacción cuando se va a observar las aulas? ¿Qué se puede ver? Comenzaré retomando el tema de la observación de las aulas vacías, ya que en esa situación es posible encontrar rastros o huellas que nos informen (Ficha 0).

En relación con la presencia de la lectura y la escritura, por ejemplo, podemos detenernos en las producciones, de los alumnos o del maestro, que se encuentran en los carteles colocados en las paredes, si es que el aula las tiene, y observar, por ejemplo, qué tipo de escritura se usa —manuscrita, cursiva o imprenta, o en mayúsculas—. También podemos detenernos a observar los textos que se encuentran en los instrumentos de trabajo, tanto del maestro como de los estudiantes, tales como los libros, los ficheros, los cuadernos. La observación de estos instrumentos nos brinda información sobre el abordaje escolar de la lectura y la escritura y ofrece la posibilidad de discutir puntos importantes con los maestros en formación.

El caso de los cuadernos, como ustedes saben, tiene una importancia enorme en la investigación internacional, porque es un instrumento que no solo permite acceder a aquello de lo que los alumnos se van apropiando, sino también dar cuenta de la dinámica temporal de esa apropiación. Entonces, cuando hojeo y leo cuadernos, enseguida me salta a la vista la manera en que escribe el niño, pero también el tiempo que se destina a esa forma de escritura.

Por ejemplo, observando los cuadernos de las escuelas en Argentina he visto que tanto la letra imprenta mayúscula como el lápiz se usan durante bastante tiempo. En cambio, en Francia la letra cursiva se introduce obligatoriamente en el preescolar, apenas termina el jardín de infantes. Detrás de esto hay un debate teórico, pero también hay prácticas pedagógicas.

Lo que los ergonomistas nos enseñaron es que la cursiva es más rápida que la imprenta. Y el gran argumento que dan los maestros es que la letra cursiva permite a los niños una relectura fluida de aquello que escriben, porque las unidades de palabras son inmediatamente visibles, mientras que, cuando escriben en letra imprenta mayúsculas, o bien muchas veces dejan espacios dentro de cada palabra, o bien no es fácil distinguir el espacio entre las palabras, y por eso los niños tienen muchas dificultades para volver a leerse a sí mismos cuando escriben un texto en letra de imprenta, porque obliga a una relectura de desciframiento. De todos modos, más allá de los debates, en Francia fue una directiva ministerial la que dirimió en favor del aprendizaje de la escritura en letra cursiva.

Pero la introducción temprana de la letra cursiva en las escuelas francesas, que tal como he comprobado también se realiza en las escuelas colombianas, tiene que ver además con la cuestión de la normalización del gesto. Y no se trata de una cuestión de caligrafía o estética, sino que se vincula con la automatización.

Ustedes están tomando apuntes y no piensan en sus gestos de escritura. Es una rutina absolutamente interiorizada que les permite escribir movilizandando toda su atención a la propia selección personal con respecto al discurso que están escuchando. Pero no se están planteando problemas de sintaxis ni de ortografía o de gesto gráfico, porque todo eso ya está

automatizado. En cambio, seleccionar lo que quieren escribir en su toma de notas es algo que no puede automatizarse: basta que en un momento dado lo que yo les diga les haga pensar en otra cosa para que pierdan el hilo de lo que estoy diciendo. Entonces, vemos cómo ocurre algo en el gesto de escritura que tiene que ver con un problema de carga de trabajo. Esto es algo que puede verse claramente en clase, esto es, si cuando los niños escriben están reflexionando letra por letra —tratando de encontrar la letra de las palabras que están inventando o de las palabras que está copiando— o si, por el contrario, ya escriben sin pensar en eso, sino más bien en el contenido de lo que están escribiendo.

¿Cómo se construyen las habilidades de gesto gráfico? La pregunta refiere a la cuestión del procesamiento de la información estudiada desde el punto de vista cognitivo y en relación con las progresiones de aprendizaje. Sin embargo, para un docente, sin disponer necesariamente de estudios de psicología cognitiva, es muy fácil identificar la diferencia entre un aprendizaje que se automatiza y uno que no lo está: un aprendizaje que no está automatizado siempre será cansador, y esto es fácilmente localizable en el aula.

La cuestión, entonces, es cómo distribuir la carga de trabajo de tal modo que libere del esfuerzo que demandan los aspectos materiales de la escritura, el gesto gráfico, para así lograr concentrar la atención en la producción de escritura. Lo mismo vale, hoy, para pensar los gestos de la escritura en los teclados: en mi caso, tipeo solo con dos dedos y alternando la vista de un modo constante entre la pantalla y el teclado, lo cual resulta una forma muy cansadora y poco ergonómica. En este punto, el problema de escribir en el teclado es igual al de escribir con la pluma, ya que el asunto es qué uso se hace de la energía, de la

tensión y del cansancio y qué se puede automatizar y qué no se puede automatizar en este aprendizaje.

Ahora bien, los ergonomos señalan una advertencia para este proceso, que vale atender, y es que es muy difícil deshacer un gesto gráfico cuando ya se ha automatizado. Y que, en caso de que esto ya haya sucedido, será necesaria casi una “reeducación” para poder escribir velozmente en las clases superiores. Esto señala, entonces, la importancia de una enseñanza temprana que permita una automatización del gesto a través de un uso eficaz de los instrumentos de escritura.

Todas estas cuestiones refieren al problema del trazo gráfico en la escritura y a su relación con la producción de texto. Un pasaje que parece algo continuo, pero que, sin embargo, puede producirse a través de diferentes interacciones entre la lectura y la escritura. Y aunque no es tema para desarrollar aquí, sabemos que en las formas de entender estos retornos están involucradas razones no solo teóricas sino también socioculturales. Y que las diferentes formas de entender las interacciones entre lo que se lee y lo que se escribe han dado lugar a diferentes metodologías, aún hoy en discusión. Sin embargo, en el trabajo de clase, los maestros toman decisiones sobre estos pasajes y transiciones orientadas por sus saberes empíricos y atendiendo a la heterogeneidad de lo que sucede en el aula.

En varias oportunidades trabajé con maestros en formación analizando dos cuadernos de clase de primer grado. En uno encontrábamos actividades de invención y reescritura de textos, todo aquello que podía nombrarse como una “pedagogía constructivista”, tal como ellos mismos decían. En el otro cuaderno aparecían renglones de letras o sílabas prolijamente alineados, palabras copiadas, etc., algo que los

jóvenes estudiantes no veían con buenos ojos por su carácter condicionante, una “pedagogía tradicional”, decían. Pero los cuadernos pertenecían al trabajo de una misma maestra con un mismo grupo. Sucede que ella trabajaba de un modo interactivo las adquisiciones de la lectura y la escritura: al tiempo que proponía la producción de textos ayudaba a los niños a regularizar sus gestos gráficos. Lo hacía de manera disociada, y por eso los dos cuadernos, pero a la vez lo hacía de forma interactiva. Esto nos confirma que la clase no es un discurso que tiene que tener coherencia, sino que es un conjunto de actividades que tienen que tener convergencia, y eso no es lo mismo. Habrá momentos heterogéneos con diferentes tipo de actividades, y allí lo importante es tanto sostenerlos como hacer que se unan, que converjan en aquello que nos proponemos que logren nuestros alumnos. En mi opinión, este es un punto clave para trabajar con los maestros en formación.

Además de los elementos que informan sobre el trabajo hecho en clase, en la observación de las aulas vacías también podemos detenernos en las herramientas de lectura y escritura que forman parte de la cultura escrita común del aula. Me refiero, por ejemplo, a esos materiales que el maestro usa con los alumnos, pero que no necesariamente ellos pueden leer solos. Por ejemplo, en Francia se usa el cuaderno de comunicaciones con los padres, donde los maestros hacen que los alumnos peguen algunas notitas tipeadas para enviarles información sobre algo que sucederá en la escuela. Los chicos que recién comienzan su escolarización no pueden leer esas notitas, pero estas forman parte de su cultura escolar, ya que, en lugar de ser enviadas por correo o distribuidas a la salida de la escuela, están en sus cuadernos, y ellos conocen su contenido porque el maestro las leyó en voz alta. Y así, de alguna manera, los niños

van descubriendo el papel funcional de la escritura, aun cuando todavía no son capaces de realizar una lectura autónoma.

Otro ejemplo de ese tipo de herramientas de lectura y escritura son las bibliotecas que se ubican en el rincón de un aula, que a veces es un lugar donde los chicos van a mirar libros aunque aún no puedan leerlos. Esta es una actividad reciente, ya que el rincón de biblioteca comenzó a aparecer en las escuelas maternales y en los jardines de infantes —donde ya existían los rincones de juegos— en los años ochenta. En ese momento, muchos maestros se preguntaban para qué tendría sentido un rincón de biblioteca cuando los niños todavía no sabían leer. Entonces fue necesario realizar un trabajo de aproximación con ellos para entender que esos libros, en general álbumes con imágenes, permitían a los niños rememorar el esquema narrativo de aquello que había sido leído por la maestra. Algo similar a lo que sucede cuando, en caso de contar con libros en sus casas, los niños los hojean una y otra vez.

Estas herramientas nos hablan de rituales de familiarización con la cultura escrita que se proponen más allá de las competencias disponibles en los niños porque permiten una primera sensibilización con la cultura escrita. Por ejemplo, cuando comencé mi carrera profesional había muchos y hermosos dibujos en las paredes y pasillos de todas las escuelas de jardín de infantes y, en la entrada de cada aula, había grandes paneles donde los chicos hacían dibujos extraordinarios. Al entrar, los chicos reconocían por un dibujito el lugar donde tenían que colgar sus abrigos en el pasillo. Progresivamente, al jardín de infantes fue llegando lo escrito. Y vimos cómo el dibujito se cambió por el nombre, primero con una foto al lado, porque los niños no saben leer, y luego quedando solo las etiquetas con los nombres. Lo cierto es que ahora ya se ven

pocos dibujos en las aulas. Y eso me pone un poco triste. Hay escritos por todos lados, a veces demasiados, y muchas veces no son utilizados como herramientas para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por eso, el punto importante es ver cuáles son los usos y cómo funcionan esas herramientas de lectura y escritura que se identificaron en el espacio vacío del aula, ya que el uso de las herramientas para la familiarización cultural con la lectura y la escritura es muy diferente de las actividades sistemáticas para su aprendizaje, y esta es una de las cosas a trabajar con los futuros docentes, ya que su distinción suele generar dificultades en los inicios del trabajo en el aula.

Hay varias situaciones que pueden pensarse en relación con esto. Doy un ejemplo: cuando leemos un cuento en el aula, estamos oralizando un texto escrito, pero leer no es lo mismo que contar, porque la sintaxis de la narración oral no es la de la escritura, y tampoco el vocabulario usado es el mismo. Es más, si en dos días distintos leemos el mismo cuento, leeremos el mismo texto, pero si lo contamos en días distintos seguramente habrá variantes. El descubrimiento de la estabilidad de lo escrito es un aprendizaje que construye la familiarización con las características de la cultura escrita. Sin embargo, esto no es lo que enseña a leer, sino que, más bien, se trata de condiciones de facilitación para su aprendizaje; es decir, lo facilitan, pero no es el aprendizaje en sí.

Pensémoslo de este modo: desde que nacen, sumergimos a los niños en un baño de lenguaje y así van aprendiendo a hablar. Pero no basta bañar a los niños en una pileta de escritos para que aprendan a leer. A diferencia de la oralidad, constitutiva del patrimonio humano genéticamente, la escritura y la lectura son artificios culturales que aparecieron de un

modo relativamente reciente en la historia de la evolución de la humanidad. Sin embargo, en sociedades como las nuestras, donde todo el mundo —supuestamente— lee y escribe, olvidamos hasta qué punto la lectura y escritura son artificios de la creación humana que no dependen de una evolución espontánea, sino que exigen un aprendizaje particular. Pensemos, si no, en los textos sobre el desarrollo psicológico elaborados por Binet a principios del siglo XX, que tanto se extendieron por todo el mundo, en los cuales es posible identificar la continuidad entre el aprendizaje del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura como base de medición de los diferentes grados de inteligencia de los niños.

A su vez, la observación sobre las herramientas de lectura y escritura disponibles en el aula nos permite trabajar otras cuestiones importantes con los futuros docentes. Un tema que me resulta interesante es pensar con ellos de qué manera estas herramientas se relacionan con las modalidades de aprendizaje y el vínculo entre esas modalidades y la cultura escolar en una época determinada. Pensemos en los silabarios usados en las escuelas durante el siglo XIX, absurdos desde nuestra mirada actual, pero cuya eficacia y persistencia en el tiempo hacen pensar que tal vez las modalidades de la cultura escrita de ese momento encontraban un punto de apoyo muy eficaz en estos dispositivos. Ahora bien, ¿qué es lo que hizo que en un momento determinado estas herramientas fueran eficaces y qué es lo que, en un momento dado, hizo que dejaran de serlo y fueran rechazadas por el cuerpo docente? Desde mi punto de vista, la gran revolución que tuvo lugar en el siglo XIX fue la llegada a las aulas de nuevos instrumentos de escritura que permitieron manejar la lectura y la escritura en simultáneo; es decir, mientras se lee, se empieza a escribir, y viceversa. Estas

nuevas “herramientas técnicas” —tales como las pizarras, los cuadernos con papel de celulosa, que ya no era caro, las plumas metálicas, que no se rompían y eran más fáciles de manejar que las plumas de ganso— resultaban mucho más cómodas para el trabajo escolar e hicieron que las modalidades de aprendizaje se aceleraran a una velocidad increíble, porque permitieron aprender a leer y escribir al mismo tiempo, reduciendo de tres años a uno el tiempo para ese aprendizaje. Frente a este cambio, ya no era necesaria la memorización por el sistema de repetición que proponía el silabario y, entonces, este instrumento se volvió innecesario. Así, con el ingreso de estas herramientas a las aulas en pocas décadas —de 1850 a 1900— nace la organización de la clase tal como la conocemos: las filas de pupitres con los alumnos escribiendo en sus cuadernos, el pizarrón y el escritorio donde delante se ubica el maestro.

Lo que en esa época produjo el cambio en los métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura no fue la llegada de nuevas teorías, sino de nuevos instrumentos. Y podemos pensar, entonces, que la actual revolución tecnológica, que también tiene que ver con la utilización de instrumentos para la lectura y la escritura, producirá nuevas formas de enseñar y aprender a leer y escribir. Al respecto, pienso que siempre es necesario ver los aspectos ambivalentes de la llegada de cualquier nueva tecnología. Porque, por un lado, las nuevas tecnologías simplifican y hacen que algo que antes era lento se vuelva rápido. Pero, al mismo tiempo, introducen nuevas dificultades y nos ponen en situación de descubrir nuevos gestos, que serán más naturales para una generación que para otra.

Yo espero con interés ver lo que pasará con las generaciones de maestros que nacieron con Internet, los *smartphones*, *chats* y *tweets* y qué producirá esto en la clase en términos

de nueva cultura. Pienso que las prácticas culturales y de uso de estas tecnologías por parte de los maestros van a producir prácticas de enseñanza que, por ahora, los maestros de mi generación no dominan, no se imaginan. Habrá que observarlos para ver cómo se transforma completamente el aprendizaje de la lectura, por ejemplo, con los programas de síntesis de voz. Por el momento, tenemos experiencias dispersas y poco trabajo científico que nos dé idea sobre lo que podría resultar a largo o mediano plazo, así es.

FICHAS PARA LA OBSERVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE CLASE

Ficha 0

¿Cómo observar las prácticas de clase?

1. Algunas cuestiones importantes a considerar

¿De cuánto tiempo disponemos?

¿Cómo ajustar lo observable en función de las duraciones (5 minutos/1 hora/medio día/más)?

¿Cómo situarse durante la clase?

Ubicación del observador en el espacio de la sala.

¿Cómo tomar notas?

Las constantes de la toma de notas: referencias de la observación.

- Plano de la clase/nombre de los alumnos (respetando el anonimato).
- Cronología-resumen de los sucesos.
- Materiales utilizados (manuales, fotocopias, etc.).

2. ¿Cuál es el código de “buena conducta” para el visitante?

¿Cómo ingresar al aula?

Los diferentes roles/estatus:

- Visitas institucionales jerárquicas: inspector, formador/capacitador.
- Visitas de estudiantes en formación o visitas de colegas.
- Visitas de investigadores que tienen un “objeto de investigación”.
- Visitas de “extranjeros” de paso.

La presentación de la visita

¿Qué saberes previos orientarán la mirada del visitante?

- Saberes formales, escritos, explícitos: datos generales.
 - Saberes informales: orales o prácticas: datos singulares.
-

¿Cómo mantener un espacio de expectativa “abierto” sin transformar los saberes previos en “prejuicios”?

- Cada clase es, primero, “un caso particular” (cuestión de la generalización y de los contraejemplos).
 - Las personas observadas son, primero, unos “individuos”.
-

¿Qué se dirá sobre las cosas vistas?

- Intercambios orales, inmediatamente después de la visita, de un modo formal o no.
 - Redacción de un informe escrito posterior, destinado a terceros.
-

3. ¿Qué información puede obtenerse de la observación de las aulas vacías?

- Información sobre el espacio de la clase (superficie por número de alumnos/mobiliario/clima de trabajo).
- Información sobre las condiciones de trabajo (disposición/carteles/materiales/“signos” ideológicos).
- Información sobre el material didáctico y de uso de los niños (manuales/libros/fotocopias/cuadernos/lapiceras/computadoras).
- Información sobre los trazos de trabajo hecho (en la pared —presencia de escritos colectivos, fotos, diseños o escritos individuales de los alumnos—, en carpetas, cuadernos, diarios escolares).
- Información sobre el trabajo en proceso (pizarrón/escritorio y pupitres).
- Información sobre la gestión del espacio por el maestro (¿aula “habitada” o no?).

Estas informaciones bastan para “prever”:

- ¿Qué prácticas pueden hacerse en estas condiciones (a verificar asistiendo a la clase)?
- ¿Qué prácticas son imposibles (falta de espacio, de material)?
- ¿Qué prácticas son posibles pero muy dificultosas de realizar?
- ¿Qué prácticas son fácilmente imaginables gestionando de otro modo el espacio?

Ficha 1

¿Cómo observar a los niños? (perspectiva sociocultural)

1. ¿Por qué es tan importante observar a los niños?

Saberes “teóricos” (pedagogía, psicología) y constataciones empíricas. Posibles contradicciones o discrepancias (ejemplo: afirmaciones sobre “lo que atrae a los niños” de una actividad escolar).

- Manifestación de satisfacción ante el anuncio de la actividad (el decir inmediato).
- Rapidez con la que los niños están listos (la movilización para la tarea).
- Perseverancia de la mayoría en el esfuerzo de atención (el compromiso espontáneo).
- Tipo de tareas: actividades de bajo/alto valor cognitivo.

Informaciones sobre la vida social y cultural de los niños.

- Educación, hábitos, expectativas familiares (universo de referencia extraescolar).
- Los que han comprendido y aprendido del “oficio de alumno” (adquirido en la escuela).
- Lo que los maestros integran de esos datos en sus propuestas (no solo “ir más despacio o demandar menos”).

2. Lo que se puede ver

Observaciones de los comportamientos colectivos (informaciones sociales/culturales).

- La llegada a la escuela: los padres, los hermanos, los grupos (hombres/mujeres, pequeños/grandes).
- La entrada al patio: caminar/correr; hablar/gritar/reír/discutir/etc.
- La entrada a la clase: ¿qué ritual? ¿Gestionado por quién? ¿Qué relación con el horario?
- Durante la clase: actitudes hacia el maestro, las consignas, los instrumentos de trabajo.
- Los dos modelos culturales del “buen escolar”: el niño aplicado vs. el niño curioso.

Observaciones de los comportamientos individuales.

- Los “casos difíciles”.
- Los alumnos perturbadores: ¿quiénes son?
- Los muy buenos alumnos: ¿quiénes son?
- Los “vecinos de mesa”: generalmente no de los muy buenos alumnos, pues son quienes más información proveen.

Ficha 2

¿Cómo observar a los maestros? (Perspectiva pedagógica)

1. Lo que se puede saber

- Datos económicos: salarios y curva actual (ascendente, estable o descendente).
- Datos institucionales: nivel de enseñanza, formación, dependencia de gestión, reglamento de trabajo.
- Datos sociológicos: pirámide de edad, origen social, nivel sociocultural, mirada social sobre el oficio.
- Datos pedagógicos (vienen de la “cultura oral”): modelos de excelencia, debates, etc.

2. ¿Cómo cruzar lo que se puede saber con lo que se puede ver?

- El espacio de la acción y la ubicación en relación con el grupo clase.
- La calidad de la relación: con el grupo y los individuos.
- La calidad de la transmisión: claridad, dinamismo, interacciones con la clase.
- La calidad del sostén a los alumnos: preocupación o no por ayudar a la recepción/apropiación.

3. ¿Cómo intercambiar con el maestro sobre lo que hizo?

Primer objetivo: ¡tener cuidado de no perjudicar!

Segundo objetivo: si es posible, ayudarlo a progresar.

Cuestiones centrales:

- ¿Cómo va a continuar?*: grado de anticipación de lo que sigue.
 - ¿Cómo llegó usted a...?*: preguntas para inducir un relato o un proceso.
 - ¿Cuáles son los chicos que más le preocupan y cómo ayuda —o ayudará— a esos chicos?*: juicio de prioridad del maestro.
-

Preguntas “peligrosas”:

- ¿Por qué usted hizo...?*: espera una justificación que supone implícitamente una crítica (¿por qué no lo hizo de otro modo?), una desvalorización.
- Pregunta que induce una respuesta bajo la forma de argumentación teórica o de referencia a un texto reglamentario–prescriptivo (pregunta de examen).

Ficha 3

¿Cómo observar un contenido enseñado?

(Perspectiva didáctica)

1. Lo que podemos leer: los “textos” de los saberes, la biblioteca sin fin

- Escritos propios de un campo (literatura, geografía, biología, matemática, etc.).
- Escritos prescriptivos (¿qué enseñar?) y didácticos (¿cómo enseñar?).
- Escritos teóricos o de debate sobre las reformas, los cambios de método, etc.
- Escritos de investigación sobre enseñanza, innovación didáctica, etc.

2. Lo que debemos recordar

- Las fronteras entre disciplinas son históricas y no siempre académicas.
- Las disciplinas mueren, mutan, pierden o ganan (matemáticas/letras).
- Las disciplinas se escolarizan para ser enseñadas.

3. ¿Qué es lo que debemos conocer para “ver” la clase?: las herramientas de la enseñanza

- Los textos oficiales sobre los objetivos y los contenidos.
- Los manuales didácticos.
- Las pruebas de examen o de evaluación habituales.

4. Observar el caso de la lectura y la escritura

Lo que se puede ver en la clase vacía:

- Las escrituras impresas y manuscritas, escolares (manuales, cuadernos, etc.) o extraescolares (libros, afiches, etc.), en papel o en pantalla.

Lo que se puede ver durante la clase:

- Cuestión de las interacciones: lectura y escritura en el aprendizaje.
- Los usos del leer y escribir, fuera del aprendizaje: escrituras funcionales o libros leídos por el maestro.
- Las situaciones de aprendizaje: la secuencia de lectura o de escritura.

Lo que se puede aprender en conversación con el maestro...

- Su “experticia” (diagnóstico sobre los alumnos: cuántos leen, cuántos están preparados para leer, cuántos están lejos de leer, cuántos no leerán este año..., ¿sobre qué índices? El “calendario mental” de esa progresión).
 - Sus preocupaciones en esa clase o en esa escuela.
 - Su opinión de usuario profesional sobre las herramientas de enseñanza (manuales, libros, propuestas didácticas), las directivas nacionales, los debates en curso.
-



Apéndice

Tres lecturas

ANNE-MARIE CHARTIER

I. Los “haceres” cotidianos del aula

Un desafío para la
investigación y la formación¹

“No es fácil hablar de la práctica de otra forma
que no sea de manera negativa”.

PIERRE BOURDIEU

“Al subir, al bajar, al girar alrededor de las prácticas,
algo escapa constantemente, algo que no puede ser
dicho ni enseñado, pero que debe ser practicado”.

MICHEL DE CERTEAU

Se puede elaborar un inventario de los enfoques existentes a partir de trabajos sobre la escuela procedentes de una amplia gama de campos de investigación. Se identifican, así, tres formas principales de discursividad. La primera agrupa las

1. Del original “Les ‘faïres’ ordinaires de la classe: un enjeu pour la recherche et pour la formation”, en Yves Grofmeier (ed.), *Milieu et liens sociaux*, Ródano-Alpes, Programme Pluriannuel de Recherche en Sciences Humaines, 1993. Traducción al español de Leonel Marcus Costa. [N. de e.]

investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales, identificables por su inscripción disciplinar: historia, sociología, etnología, economía, psicología, lingüística. La segunda concentra las investigaciones en didáctica (el saber enseñado) y aquellas relacionadas con los problemas surgidos en las instituciones escolares (procesos de transmisión, evaluación, innovación, formación, etc.), identificable menos por sus métodos y sus referencias que por los fenómenos que constituyen su objeto de estudio. Junto a estos estudios, se forman cuerpos legítimos de conocimiento, así como también reservorios de modelos de análisis existentes de otros discursos, que acompañan y nutren las prácticas. Este tercer estrato, que representa la actuación, incluye los diferentes poderes que se expresan en los espacios públicos: gobierno, administración, sindicatos, asociaciones profesionales o de servicios públicos, prensa general y especializada, editorial escolar, etc. Los programas, las circulares, los textos oficiales, así como los manuales o libros didácticos constituyen el polo prescriptivo de este conjunto, mientras que otros discursos, de carácter crítico, polémico, no necesariamente políticos, forman un segundo polo que apunta a la escuela *tal como ella es*.

Este es un punto común a todos los tipos de discurso. Suponen conocido lo que existe y perdura basándose en el hecho de que se dirigen a actores de la escuela o al público en general, es decir, que siempre tienen frente a ellos interlocutores informados. De hecho, los primeros se consideran *expertos* en el sistema escolar, porque son profesionales; y los segundos, porque pertenecen a una sociedad altamente escolarizada, están dotados de un conocimiento empírico sobre la escuela tal como es. Así, los trabajos científicos, los textos y las herramientas profesionales, los debates de ideas sobre las apuestas actuales o las misiones futuras de la escuela son géneros discursivos que solo tienen sentido si

se relacionan con una realidad escolar *supuestamente conocida*, mencionada sin cesar pero no descrita, salvo de manera incidental o indirecta. Lo que se invoca, pero está ausente, es *lo que se hace en la escuela*, lo que se hace hoy o lo que se hace siempre, en definitiva, *la práctica escolar*.

Los *haceres cotidianos* son variables ignoradas o no controladas en la mayoría de las situaciones de investigación. Son, por otra parte, elementos esenciales en la transmisión del saber hacer profesional, aunque se sitúen en el lugar de la formación institucionalizada y escolarizada, lo que siempre conduce a su descalificación o descuido.² Dos tipos de investigación pueden poner de relieve este fenómeno: la investigación histórica y las comparaciones internacionales. En uno u otro caso, el investigador que construye su interpretación a partir de fuentes de su tiempo y lugar (por ejemplo, la última década del siglo xx en Francia) constantemente corre el riesgo de caer en una trampa a causa de ellas. Los saberes implícitos que constituye empíricamente en un entorno están a veces destinados a ser ineficaces (no comprende a qué aluden los textos, qué realidades escolares presuponen) o a ser inducidos en asimilaciones (los esquemas puestos en marcha en una experiencia escolar próxima se activan sobre una realidad escolar pasada o lejana). Por tanto, para construir rigurosamente el objeto, es deseable poner en evidencia lo que el discurso supone saber sin decirlo. Como ejemplo, pueden tomarse dos investigaciones

2. Con respecto a los primeros trabajos sobre la evidencia de la nueva formación de profesores en los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM), se pueden consultar las investigaciones realizadas por Jean Hébrard, Jacqueline Mariet y Frank Marchand en las escuelas normales de la década de 1970, relacionadas con la reforma de 1969 (que afectaría solo a los docentes de primer grado). Para más detalles, consultar *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 32, 1978, y núm. 39–40, 1980.

recientes que ponen de relieve la necesidad y la dificultad de una investigación de los gestos escolares de aprendizaje cuando se quiere interpretar lo que se dice sobre la lectura.

LAS AMBIGÜEDADES Y LAS DIFICULTADES DE UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

La investigación histórica se enfrenta permanentemente a materiales escolares cuya regla de uso no puede deducirse ni inducirse a partir de las prácticas escolares contemporáneas.³ Tomemos el ejemplo de las prácticas de lectura en la escuela primaria a finales del siglo XIX: un enfoque superficial llevaría a pensar que las concepciones pedagógicas de la época en este ámbito estaban marcadas por el sesgo arcaico más obtuso, favoreciendo únicamente los ejercicios más repetitivos. Entre otras propuestas, por ejemplo, se suele pedir, en las revistas pedagógicas, que cada niño lea sus textos hasta que los conozca a la perfección. Las investigaciones sobre los manuales escolares de los años 1880–1914⁴ demostraron que el *libro de lectura* utilizado en las aulas entre el Segundo Imperio y la Tercera República fue, durante mucho tiempo, el único libro escolar y, por tanto, abarcaba todos los conocimientos que deberían ser adquiridos. Si los textos reunidos en el libro de lectura son lecciones y si la palabra *lectura* se refiere a los momentos en clase en los que todos leen juntos los textos de Ciencias, Historia, Geografía o Moral, entonces para

3. André Chervel, “L’Histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche”, en *Histoire de l’Éducation*, núm. 38, 1988, pp. 50–119.

4. Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, *Discours sur la lecture (1880–1980)*, París, Centre Georges Pompidou, 1989, pp. 267–306 [trad. esp.: *Discursos sobre la lectura (1880–1980)*, Madrid, Gedisa, 1994].

docentes y alumnos existía *prácticamente* una equivalencia entre leer y aprender, entre leer y memorizar. La popularización de nuevas prácticas escolares entre los docentes (como la lección de las cosas en la que se aprende observando y manipulando, y ya no solo leyendo) y de un nuevo material escolar (libros especializados de Ciencias, Historia y Geografía) rompe este vínculo. Cuando el libro de lectura deja de ser el libro de todas las lecciones y cuando las lecciones pueden existir sin libro, todo el paisaje pedagógico queda *trastocado*. En el lenguaje pedagógico, la palabra *lectura* necesita dotarse de un nuevo referente pragmático. Ciertamente, en boca de los maestros y bajo la pluma de pedagogos y autoridades, la lectura sigue siendo el ejercicio escolar cuyo lugar es el libro de lectura, pero de este libro desaparecen los textos sobre Vercingétorix, sobre la cosecha del lúpulo y sobre la circulación del agua. Así que seguimos haciendo juntos las lecturas instructivas, pero en otros soportes especiales, y cuando pedimos a los niños que tomen su *libro de cuentos*, nadie dice que se leerá. Entonces, ¿qué queda del libro, cuyos contenidos científicos se han ido disminuyendo progresivamente? Los textos para la educación moral y cultural de los niños y las fábulas de La Fontaine y “La pobre gente” de Victor Hugo. Las finalidades de la lectura escolar se redefinen así a partir del *corpus* de escritura que le sirve de soporte específico (piezas seleccionadas de grandes autores juzgadas accesibles a los niños) y de las prácticas sociales legítimas que la escuela debe promover (la lectura en voz alta ante un público, esa lectura expresiva que requiere articulación y “marcar el tono”).

Se podría así, siguiendo la evolución de los libros de lectura, creer que la lectura instructiva desapareció un día de las prácticas escolares en favor de las lecturas literarias. Bueno, ese no es el caso. Tal desaparición discursiva proviene, de hecho, de la remodelación de las representaciones que cada uno hace de la escuela,

desde el momento en que el *Francés* se convierte en una materia específica en la educación primaria. Durante más de medio siglo, se ha producido una nueva división entre las prácticas de lectura con las que se habla y se debate, aquellas para las que la lectura es el objeto mismo del ejercicio (es la lectura oral expresiva, pero también la lectura de los primeros aprendizajes) y aquellas que persisten tácitamente una vez que la lectura se utiliza para otro fin (lecturas funcionales y documentales). No es posible interrogar a los docentes para hacer resurgir estas prácticas cotidianas.⁵ Nada impide, sin embargo, hacerlo respecto de las prácticas contemporáneas. ¿Sería más fácil?

El segundo ejemplo que mencionamos trata precisamente de esta otra parte de la lectura que se refiere a los primeros aprendizajes. Las investigaciones y controversias sobre el tema son demasiado numerosas para que cualquiera, incluso dedicándose a ello, pueda leerlas todas. Cada investigador debe, por tanto, especializarse, estudiando solo un aspecto de las múltiples facetas a través de las cuales puede ver cómo se construyen los procedimientos de ingreso a la escritura. Buscando estimar el efecto de las variables internas en su campo de estudio, debe integrar neutralizando tanto cuanto sea posible las variables involucradas. Por tanto, un

5. Esta dificultad para reconstruir los referentes pragmáticos que faltan lleva a menudo a los investigadores a limitarse a un enfoque discursivo del fenómeno que estudian y a creer que todos ellos, los fenómenos, están afectados por las mismas prácticas de uso. En la mayoría de los casos, los investigadores interpretan sus materiales únicamente a la luz de las prácticas contemporáneas, planteándose preguntas que carecen de sentido en retrospectiva. Es el caso, por ejemplo, de una tesis reciente (Christiane Juaneda-Albarède, “L’Enfant et l’apprentissage de la lecture en France, au XIX^e siècle. Lecture et compréhension”, París, Université Paris V, 1990), excelente en su análisis de los discursos didácticos, pero a menudo imprudente en sus interpretaciones.

niño no aprende a leer de la misma forma en inglés o en chino (el sistema de escritura no es el mismo), en inglés, en español y en árabe (el sistema de correspondencia fonema–grafema no es el mismo), en Francia o Camerún (la lengua materna no es la misma), en España o México (la obligación escolar no es la misma), en tiempos de Guizot, Ferry o Jean Zay (la tasa de alfabetización de los padres no es la misma). E incluso en países cuyos sistemas pueden parecer más cercanos (como los países de habla francesa desarrollados: Quebec, Bélgica, Francia, Suiza francesa), ¿se puede decir que sabemos cómo aprenden a leer los niños? ¿Se pueden, por ejemplo, identificar claramente las prácticas pedagógicas que señalan de manera contrastada expresiones como *método silábico* o *método global*?⁶ Al respecto, encontramos numerosos *discursos sobre el método*, pero descripciones frágiles de las *actividades cotidianas* mediante las cuales los pedagogos orientan a los niños en sus primeros aprendizajes. De hecho, se trata de una actividad extremadamente compleja, a menudo ecléctica y más preocupada por lograr resultados que por comprender cómo se han obtenido. Cada vez que un procedimiento proporciona satisfacción (socialmente), permanece en silencio; en cambio, cuando falla al no producir el efecto anticipado, los discursos proliferan en torno a intentos para encontrar las causas del fracaso y resaltar los desafíos. Por eso “no es fácil hablar de la práctica de otra forma que no sea de manera negativa”, como dice Pierre Bourdieu.⁷ Hablamos de ella porque fracasa y solo nos interesa lo que le falta. Solo se teoriza sobre su finalidad porque “algo escapa constantemente, algo que

6. Anne–Marie Chartier e Jean Hébrard, “Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques”, en *Le Français aujourd’hui*, núm. 90, junio de 1990. pp. 100–109.

7. Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, París, Minuit, 1980, p. 135.

no puede ser dicho ni enseñado, pero que debe ser practicado”, como escribe Michel de Certeau.⁸

La reducción del enfoque científico a objetos de estudio muy bien definidos, deseables para producir conocimientos parciales pero objetivos y capitalizables, plantea, así, redoblados problemas de método cuando se trata de estudiar prácticas. De hecho, en un campo determinado, las prácticas crean sistemas y son las convergencias prácticas, reguladas empíricamente en la acción más que en el pensamiento y la decisión, las que determinan su eficacia y conveniencia. Al aislar una variable, al definir un objeto *a priori*, siempre existe el riesgo de perder lo que hace su valor de uso: su posición relativa a los demás elementos del campo. Por ejemplo, investigar qué leen los niños en las bibliotecas escolares y cómo leen no tiene sentido (práctico) si no nos fijamos qué lugar ocupa la biblioteca-centro documental en el conjunto de dispositivos de lectura de una clase o una escuela.⁹ Para estudiar un objeto escolar, nos vemos llevados casi infaliblemente a incluirlo en una estrategia de enseñanza. ¿Qué crédito se daría, por ejemplo, a los resultados de un estudio que, tras numerosas y bien acabadas observaciones de sesiones dedicadas al aprendizaje de la lectura en dos partes de la clase que utilizan métodos diferentes, se concluyera que un método es más eficaz que el otro, sin haber tenido en

8. Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien*, vol. 1: Arts de faire, París, Union générale d'éditions, 1980 [trad. esp.: *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, 1996].

9. Véase, por ejemplo, Catherine Tourette, “L'intérêt pour la lecture chez les enfants de 6 a 12 ans”, en *Bulletin de Psychologie*, t. 35, núm. 355, 1982, pp. 415–425, y t. 36, núm. 361, fasc. 16–17, pp. 747–756; o bien Françoise Sublet e Yves Prêteur, “Les conduites réflexives d'enfants de 5 a 6 ans vis a vis des livres de jeunesse”, en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 85, 1988, pp. 47–54.

cuenta, en sus observaciones, las sesiones dedicadas al aprendizaje de la escritura?¹⁰ ¿Se puede decidir que la forma en que los niños aprenden a escribir no tiene ningún efecto sobre sus progresos en la recepción de la escritura? ¿Y se pueden ignorar los efectos de las prácticas de lectura realizadas sistemáticamente fuera del tiempo asignado a las *clases de lectura*? Pero entonces es necesario observar *todo*, lo cual está fuera de cuestión. Parece que hemos llegado a una aporía, ya que el tratamiento científico de las prácticas escolares parece a la vez necesario e irrealizable rigurosamente.

Nos vemos llevados a utilizar enfoques que combinan múltiples perspectivas y diversos métodos de investigación, desde la monografía local de tipo etnológico hasta la investigación más profunda, recurriendo a análisis factoriales. En esta segunda dirección, se inscribe una investigación internacional centrada en las prácticas de *cursos preparatorios* o de *primer año de primaria* en países de habla francesa.¹¹ Los problemas metodológicos resueltos para construir el *corpus* de datos han sido tan instructivos como los primeros resultados de la investigación. Así, ha sido imposible recurrir a observadores externos para registrar lo visible desde dentro de las clases. Lo que constituyen las prácticas como prácticas pedagógicas no es *racionalmente* observable por un tercero: los preparativos realizados fuera de clase, las decisiones sobre el ritmo durante un año escolar y la dinámica evolutiva de las actividades a lo largo de un año (modalidad y contenido de los ejercicios) dependiendo de la adquisición de la clase; los criterios destinados a orientar las

10. Es el caso de un cierto número de trabajos comparativos sobre distintos métodos de lectura en la década de 1970.

11. Jacques Weiss, *Enquête internationale sur la lecture en première année primaire. Rapport Suisse*, Neuchâtel, IRDP, 1988; Jacques Weiss, Nicole Grunderbeeck y Gilles Gagné, *Unité et diversité de l'enseignement de la lecture en première année primaire au Québec et en Suisse*, Neuchâtel, IRDP, 1989.

intervenciones en el campo hacia tal o cual estudiante; la forma de encadenar las sesiones y hacerlas funcionar en situaciones de acción, de habla, la convocatoria explícita o tácita de otras situaciones de habla y de acción; todas ellas son tácticas practicadas, en las cuales las lógicas se sitúan en temporalidades múltiples (lógica de la urgencia inmediata, lógica de la capitalización en la memoria y del recuerdo, lógica de las anticipaciones del programa) que no se manifiestan inmediatamente en los comportamientos.

El cuestionario elaborado a partir de una encuesta previa (que contiene más de 450 ítems) fue rápidamente respondido en Suiza y Canadá por docentes voluntarios (lo que obviamente sesga la muestra). Incluye demandas sobre los aspectos más materiales del trabajo (uso de manuales, folletos, etiquetas, carteles, etc.), la organización del tiempo (número de horas dedicadas al día, a la semana, a tal o cual actividad), así como posiciones profesionales, conclusiones y opiniones sobre el aprendizaje (opiniones sobre las reformas pedagógicas en curso, opiniones sobre los orígenes de las dificultades de aprendizaje). Se trata, pues, de opiniones y prácticas declaradas. Dada la abundancia y el eclecticismo de los datos recogidos, solo un análisis factorial puede establecer perfiles de respuesta y poner de relieve los estilos pedagógicos. Así, aunque los modelos teóricos dominantes son los mismos en ambos países, las prácticas pedagógicas son mucho más heterogéneas en Canadá que en Suiza. Una variable esencial en ambos países (la mayor o menor experiencia del docente) produce prácticas que acentúan las particularidades nacionales (cuanta más experiencia tienen los docentes, más recurren a actividades colectivas en Suiza, y a actividades autónomas de lectura en Canadá). ¿Qué producen estas desviaciones? ¿Hasta qué punto son conscientes los docentes de su forma de actuar? ¿Sobre qué puntos ponen espontáneamente su vigilancia? ¿Qué se les escapa, por otra parte, a sus propias miradas?

Esta investigación también permite actualizar las regularidades sintomáticas. Así, cuando un alumno se equivoca en la lectura de una palabra, un número muy limitado de conductas es posible. O bien el docente le da la palabra al niño (corrigiéndolo o haciendo que otro niño le corrija), o bien le pide que la corrija. En este caso, los docentes se dividen en dos grandes grupos: algunos les dicen a los niños “mira bien lo que está escrito” (lo que remite a un trabajo de identificación directa o indirecta de la palabra), mientras que otros les dicen “escucha bien lo que dijiste” (lo que se refiere a la coherencia semántica de la frase). Estas diferentes actitudes, lejos de depender del tipo de error, del tipo de texto, del momento del año o de los niños, en realidad constituyen un gesto práctico sin conocimiento, que a menudo permite, mejor que el discurso, caracterizar las elecciones didácticas realizadas por el maestro y determinar en qué *metodología* se inscribe.

Los dos ejemplos, extraídos de investigaciones recientes, muestran hasta qué punto las prácticas cotidianas de un sistema escolar, en un momento dado, siguen siendo decididamente enigmáticas o, mejor dicho, impensadas; tan poco pensadas como las banalidades de las repeticiones prácticas, consideradas insignificantes y rutinarias. El equipamiento escolar forma entonces parte de las presiones invisibles del sistema (el hecho de tener escasez o abundancia de libros, papel y lápices), así como todo lo que constituye las condiciones materiales para el ejercicio de la profesión. Tal vez sea necesario reflexionar, desde esta perspectiva, sobre las tradicionales reivindicaciones sindicales, en las que los docentes siempre se sitúan bajo los efectos y medios. Cuando se pasa de clases con más de 40 alumnos a grupos de 25 niños, ¿qué nuevas prácticas pedagógicas surgen de inmediato y hacen que este número vuelva a ser considerado como demasiado grande? La relación docente-grupo cambia (pero ¿cómo?), los procedimientos de

trabajo, o no trabajo, del niño (inobservables en el grupo mayor) se vuelven visibles a los ojos del docente, las normas de eficacia, las expectativas, la presión ejercida sobre el alumno cambia en la misma proporción a la ignorancia de la persona que enseña.¹²

A partir de estos ejemplos, deseamos destacar una serie de problemas y, en particular, ciertas contradicciones que progresivamente se consideran irreductibles, tanto entre la investigación y la formación, por un lado, como entre la formación inicial y la formación continua, por otro. Es posible que aquí exista una definición de opciones en términos de políticas educativas y de formación.

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN ANTE LA PRÁCTICA: DISCONTINUIDADES Y DIVERGENCIAS

Generalmente, se afirma cómo debería ser la complementariedad entre la investigación y la formación: la investigación en educación informaría y cuestionaría las actitudes formativas a través de

12. Los trabajos de Allain Mingat plantean problemas de este tipo. Cuando él anuncia, por ejemplo, que la variable de la cantidad de estudiantes solo influye marginalmente en los resultados escolares, mientras que la ecuación personal del docente, por otro lado, desempeña un papel crucial, no proporciona los medios para examinar en qué medida la percepción del docente sobre la evolución de la cantidad de estudiantes en su clase (mejora *subjetiva* o, por el contrario, degradación *subjetiva* de su actividad profesional) contribuye precisamente a la construcción de esta ecuación personal (véase Alain Mingat, “Les acquisitions scolaires au cp: les origines des différences?”, en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 69, 1984, pp. 49–63). Algunos años más tarde, Marie Duru–Bellat y Christiane Leoy–Audoin retoman la discusión (“Les pratiques pédagogiques au CP. Structure et incidence sur les acquisitions des élèves”, en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 93, 1990, pp. 5–16), llegando a conclusiones más moderadas y cautelosas.

los conocimientos desarrollados en situaciones experimentales, o elucidaría las dinámicas de los trabajos en investigación–acción; las prácticas formativas permitirían la difusión de innovaciones y garantizarían la integración de nuevos procedimientos didácticos o pedagógicos en la realidad cotidiana de las aulas, a costa de reorganizaciones inevitables pero menores. Esta interacción entre investigación y formación está, más presente que nunca, en relación con los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM). Establecer la formación de todos los docentes en las universidades es brindar una oportunidad histórica para acercar los lugares donde se desarrollan los saberes y las personas encargadas de su uso y difusión, los docentes.

Para dar credibilidad a este proyecto, es necesario, por lo tanto, evitar reducciones simplistas o intenciones ingenuamente eufóricas. Porque es precisamente este intercambio armonioso lo que la experiencia contradice con fuerza. En lugares donde la conexión entre formación e investigación es antigua (como en Estados Unidos, Canadá, Suiza, Bélgica, ya que estas universidades han estado arraigadas en la formación de docentes durante mucho tiempo), todo ocurre como si los procedimientos y saberes desarrollados en situaciones experimentales o controladas (donde los resultados han sido satisfactorios y evaluados de manera adecuada) fracasaran con regularidad al difundirse.¹³ Los ejemplos que

13. Marcel Crahay y Dominique Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement*, Liège, Labor, 1986, en particular: Michael Huberman, "Répertoires, recettes el vie de la classe: comment les enseignants utilisent linformation", pp. 151–183, y N. L. Gage, "Comment tirer un meilleur partie des recherches sur les processus d'enseignement?", pp. 411–434. Véanse también: Christian Gambard, "Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges", tesis de doctorado, París, Université de Paris XIII,

pueden darse en el caso francés no contradicen las afirmaciones generales. A veces, los docentes se resisten o parecen indiferentes a las proposiciones procedentes de la investigación, y a veces, cuando las aceptan, es solo a costa de deformaciones o atenuaciones que, a los ojos de los investigadores, transforman profundamente su sentido e incluso sus objetivos.

La experiencia parece mostrar que coexisten dos públicos contrastantes en los programas de formación continua. Uno, minoritario, está dispuesto a todas las aventuras pedagógicas y la innovación es el centro de su carrera profesional; para estos docentes familiarizados con pasantías o universidades de verano, el contenido hipotético o científico de la información proporcionada a veces es menos importante que el espacio de reflexión que se abre; y la garantía de los *investigadores* siempre es bienvenida, porque hoy en día se busca la innovación en la enseñanza. El otro público, mayoritario en gran medida, encuentra muy pocas respuestas a sus preguntas en los resultados de la investigación. Los formadores–investigadores y los militantes pedagógicos siempre están dispuestos a culpar a la rutina que, según ellos, sobrecarga innatamente a la mayoría de sus colegas. Pero la oposición entre la práctica tradicional y la práctica innovadora parece encubrir un análisis de hecho simplista: los docentes rechazan la innovación ya sea por convicción ideológica (según la coyuntura, esta convicción interna puede ser atenuada o elogiada) o por pereza profesional (se cree en la eficacia, pero no se desea invertir la energía necesaria para obtenerla). Esta concepción voluntarista de la práctica ofrece una imagen extremadamente empobrecida de la vida profesional, pero favorable, ya que coloca al docente en

1987; S. Alava, “Diffusion et utilisation de l’information éducative chez les instituteurs”, en *Perspectives Documentaires en Éducation*, núm. 22, 1991.

una posición de dominio total en la relación que establece (juzga, elige, quiere o no quiere, etc.).

¿Pueden los obstáculos que se encuentran en la formación continua y que llevan a la rigidez adquirida en el ejercicio de la profesión, aprendidos o no en las tareas, servir para una mejor formación inicial? Esta es, en parte, la apuesta que hacen los IUFM para los futuros docentes de la secundaria. Además, un gran número de formadores (que provienen de las escuelas normales, los institutos de investigación sobre la enseñanza de las matemáticas —IREM—, las misiones académicas para la formación del personal de la educación nacional —MAFPEN—) ha tomado los saberes constituidos por la innovación didáctica o institucional como parte importante de lo que tienen para transmitir. Por lo tanto, los formadores de educación primaria, que tienen ya una larga experiencia (veinte años) en la formación de futuros maestros, se interrogan, y se sabe que allí también la experiencia vence a las esperanzas. El conocimiento de la innovación apenas resiste los primeros contactos con el aula: después de las prácticas, a menudo los jóvenes en formación inicial dicen haber descubierto una realidad escolar que hasta ese momento no podía ser transmitida ni percibida por los formadores. Esta heterogeneidad registrada puede generar dudas o descrédito sobre toda la formación.¹⁴

De hecho, los docentes, ya sean jóvenes o consagrados, intentan *innovar* mucho más a menudo de lo que podríamos pensar. Por supuesto, hay que distinguir entre las transformaciones que algunos ven en su manera de hacer las cosas y las transformaciones,

14. Véanse Stephen Ball e Ivor Goodson (dir.), *Lewes Teacher's Lives and Careers*, Reino Unido, Palmer Press, 1982; Michael Huberman et al., *La vie des enseignants*, París Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1988; Michael Huberman, "Les phases de la carrière enseignante", en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 86, 1989, pp. 5–16.

más raras, que son reconocidas por la escuela, frente al control institucional, y eventualmente designadas como ejemplares. Pero, aquí como allí, siempre se omite que una transformación exitosa paga el precio de numerosos intentos fallidos, fracasados o abandonados. Incluso antes de cualquier innovación designada como tal, la vida cotidiana del aula implica tanteos incesantes, adaptaciones locales, modificaciones provisionales sin las cuales no se hace la clase. Entre la innovación deseada o autorizada por la institución y los cambios singulares producidos por los actores del sistema, hay una diferencia de punto de vista, no de naturaleza. Por un lado, solo se retiene lo que marca una diferencia objetiva en relación con el estado actual del sistema; por otro, se acumula lo que realmente marca una diferencia en la trayectoria de formación en la vida profesional: pero es solo en la práctica diaria de quien conduce la clase donde pueden ser formulados y resueltos los problemas generados por la dinámica de la evolución del oficio.

La oposición entre la práctica tradicional y la práctica innovadora, independientemente del polo que se valore, en realidad enmascara la existencia de una serie de acciones profesionales cotidianas que constituyen la base sobre la cual se insertan los estilos pedagógicos o didácticos específicos, ya sean tradicionales o renovados.¹⁵ Ignorar los *haceres cotidianos* perjudica especialmente a los docentes al comienzo de sus carreras. Y se puede pensar que, si no se resuelven rápidamente las tensiones que surgen de esta falta de conocimiento, el docente corre el riesgo de definir de manera restrictiva sus aspiraciones profesionales

15. En cuanto a la noción de *estilo profesional*, nos remitimos a las obras de Ervin Goffman (véase, en particular, *The Presentation of Self in Everyday Life* [trad. esp.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1981).

y se priva de las libertades de acción que le permitirían realizar adaptaciones e innovaciones.

Como hemos visto, el *hacer* cotidiano del aula no tiene estatus en el discurso de transmisión del conocimiento profesional generado en la institución escolar. De hecho, es en gran medida ignorado por las instituciones de formación que, a lo largo de su historia,¹⁶ se han preocupado menos de transmitir tácticas elementales que de anunciar la renovación de conductas pedagógicas o didácticas. ¿Debería ser abandonado a la observación y a la escucha, a las transmisiones invisibles que ocurren en el terreno durante los contactos entre docentes expertos y docentes principiantes, ya sea durante las prácticas o en la vida cotidiana de la institución escolar? ¿Se debe pensar que, por su propia naturaleza, se dedica a borrarse, a identificarse, en un instante, con la intuición, que solo se adquiere tras un gran número de ensayos y errores, de fracasos a menudo graves y traumatizantes que constituyen un recorrido inicial necesario en la lenta apropiación del oficio? ¿Es esta la parte del *iceberg* que está definitivamente sumergida?

Es necesario, por lo tanto, encontrar los medios metodológicos para resaltar los procedimientos cotidianos de la vida profesional, para construir el conjunto de gestos ignorados para los principiantes, pero que se hacen invisibles tan pronto como

16. Todavía no existe una buena historia de las prácticas de formación del profesorado en Francia. Aparte de los análisis políticos de Maurice Gontard (*La Question des écoles normales primaires de la Révolution de 1789 à nos jours* [1965], Toulouse, CRDP/Nathan, s. f.), de Christian Nique (*L'impossible gouvernement dès esprits. Histoire politique dès écoles normales primaires*, París, Nathan, 1991), la tesis de Gilles Laprévotte ("Splendeurs et misères de la formation des maîtres. Les écoles normales primaires en France, 1879–1979", Lyon, PUL, 1984), único estudio de este tipo, es muy evasivo sobre las prácticas de formación y, en particular, sobre el papel de las escuelas de aplicación o los lugares de formación práctica.

son asimilados por los maestros que han adquirido, después de algunos años, una cierta competencia.

La apuesta de una investigación de este tipo es doble: legitimar el estudio de los procedimientos de trabajo es tratar a los profesores como *expertos*, pero también es limitarse a considerar el costo de estos procedimientos (en tiempo, posiblemente en supervisión, etc.). Los conocimientos de la práctica se transmitirían en el ámbito de la nueva formación profesional. Desde esta perspectiva, se trataría de encontrar dispositivos que pudieran hacer explícitos los saberes para las diferentes categorías de formadores. Es necesario, en particular, provocar un cortocircuito en las representaciones habituales que ignoran, en general, que la pedagogía es un *trabajo*.¹⁷ En otras palabras, enseñar es aprovechar una intervención pedagógica en términos de carga de trabajo, de gasto de energía (costo de los preparativos, de la organización, de la gestión, del control), en términos de negociación o de táctica que no pueden deducirse de un proyecto *a priori* o de un programa. La urgencia de la acción acerca las elaboraciones de programas al bricolaje y, además, contrasta violentamente las estrategias didácticas y las improvisaciones apresuradas con el cuestionamiento teórico de los discursos formativos y los imperativos pedagógicos del campo.

En efecto, el ejercicio del oficio docente, cualesquiera que sean su lugar de trabajo y sus limitaciones específicas, se desarrolla en el ámbito del aula, teniendo en cuenta tanto las exigencias explícitas (instrucciones oficiales, métodos de organización y evaluación escolar, exigencias de su jerarquía, proyecto que el profesor se

17. Sobre la elaboración de esta noción, que toma prestadas sus proposiciones filosóficas de Hannah Arendt, véase Anne-Marie Chartier, “En quoi instruire est un métier?”, en *Le Métier d’instruire*, actas del coloquio de La Rochelle, dirigido por Laurence Cornu, Poitiers, CRPD.

formula) como las presiones implícitas, por ejemplo, el entorno sociocultural, las condiciones materiales (número de estudiantes, arquitectura, presupuesto de la escuela y alumnos), o incluso el ambiente del establecimiento (colegas, directivos, padres de alumnos, etc.).¹⁸ Por lo tanto, cada profesor se ve abocado a una negociación en parte dicha, en parte conocida, y su manera de hacer se conforma en un margen de juego que autoriza una diversidad regulada y limitada de prácticas posibles.

El ejercicio del oficio docente también se desarrolla durante un largo período de tiempo que autoriza prácticas múltiples, incluso contradictorias. Las formas de organización y técnicas de trabajo, los procedimientos de aprendizaje y las modalidades de evaluación, las intervenciones educativas son tanto heredadas —imitadas y reproducidas— como producidas empíricamente —construidas y justificadas técnicamente o teóricamente (en referencia a un *corpus* compuesto de saberes)—, o bien referidas a un conjunto de valores (una concepción de lo que es bueno para el niño, una misión política de la escuela, etc.). Según los casos, las prácticas aparecen, por tanto, como articuladoras de múltiples *opciones*, jerárquicas o no, con coherencia tenue o fuerte, eclécticas o sistemáticas, abiertas o cerradas, terminadas o inacabadas, con un potencial débil o fuerte de evolución.

Por lo tanto, se formula que el campo de la formación busca constituir el espacio de la acción docente, así como la conciencia clara de lo que define este espacio y sus límites. Sin embargo, no se puede confundir el espacio de las acciones potencialmente

18. Los trabajos de Jean-Louis Derouet y su equipo (grupo de estudios sociológicos del INRP) han renovado estas cuestiones de forma muy pertinente. Véase, por ejemplo, la serie de artículos publicados en *Recherche Pédagogique*, núm. 95, 1991.

autorizadas en términos institucionales y el espacio de las acciones asumidas prácticamente por un docente en particular. Es precisamente este desvío lo que debe ser problematizado en la confrontación entre el punto de vista institucional y la dinámica personal.

En efecto, el espacio de acción al que cada docente está autorizado a ocupar se define exactamente por los gestos y las palabras que puede (que es capaz de, que está dispuesto a, que se siente autorizado a) producir en el ámbito de su función. Los criterios de las elecciones pedagógicas se refieren principalmente (pero no de manera exclusiva) a lo que cada uno evalúa en términos empíricos como *satisfactorio*, es decir, lo que considera racionalmente realizable en el aquí y ahora de la clase. Si el *proceso de formación profesional* no es más que un trabajo de descubrimiento (o invención) progresivo del registro infinito, pero no aleatorio, de gestos de trabajo *racionalmente realizables*, entonces hay dos tiempos distintos en la vida profesional: el tiempo o descubrimiento de los *buenos gestos* que hacen la vida cotidiana *racionalmente realizable* (es decir, viable), y es una cuestión de urgencia y de existencia profesional; y el tiempo cuyos criterios que rigen la reiteración, modificación o abandono de los gestos constituidos remiten a un crecimiento de la *satisfacción*.

El primer período corresponde en gran parte (aunque no exclusivamente) a los que comienzan su carrera. El segundo abarca el de la formación continua del profesorado. Solo ahí la innovación se hace pensable y realizable como tal. Por eso hay que tener especial cuidado con la forma en que se llevan a cabo las apropiaciones inaugurales¹⁹ de los primeros gestos pedagógicos. Es en referencia a estas experiencias que el docente es conducido, ya sea a rectificar la idea de un espacio de acción más circunscrito, ya

19. Pierre Bourdieu, *op. cit.*, pp. 90, 102, 113–114.

sea a ampliar indefinidamente el espacio de acción que él mismo autoriza y los registros de acciones que considera posibles.

A partir de entonces, la investigación se orienta en dos direcciones que se superponen solo en parte, al privilegiar en su conjunto la reflexión sobre la innovación o, por el contrario, los imperativos de la formación.

La primera dirección afirma que es posible y necesario enumerar, a través de la disparidad indefinida de los gestos profesionales, las invariantes de la intervención pedagógica, vinculadas no a los imperativos de toda transmisión de saberes, sino a la forma escolar de transmisión;²⁰ las *invariantes*, especialmente los rasgos más duraderos, constitutivos de nuestro *trabajo escolar*, sin prejuzgar ni la evolución de las materias, ni las elecciones pedagógicas, ni las reformas institucionales, sino constituyendo el terreno de referencia. La implementación y representación de huellas de actividad en múltiples formas (como la oposición entre borrador y cuaderno), la gestión de la repetición y el evento, son formas de trabajo que no se deducen únicamente de las coacciones del aprendizaje.²¹ Es difícil decir *a priori* lo que marca las limitaciones relacionadas con el espacio y el tiempo (tiempo corto de la secuencia o la jornada, tiempo largo de los cursos escolares *orientados*); lo que marca las presiones relacionadas con la

20. Guy Vincent inicialmente enfatizó la importancia de la forma escolar y algunas de sus características. Véase Guy Vincent, *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon y París, Presses Universitaires de Lyon y Editions de la Maison des Sciences de l'homme, 1980.

21. *L'exercice scolaire*, bajo la dirección de Jean Hébrard, "Études de linguistique appliquée", núm. 48, 1982. Véase también, con un enfoque menos problematizado desde esta perspectiva, "Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation (1720-1830)", edición especial de la *Revue Histoire de l'Éducation*, núm. 46, 1990.

obligatoriedad o no obligatoriedad (para la escuela maternal y el liceo); el estatuto de la infancia, en sus dimensiones jurídicas, políticas, psicológicas, económicas, y que son características de cierta forma de relación de conocimiento, constitutivas de los valores escolares y de las identidades docentes.

Esta orientación de la investigación define tanto las intervenciones en la institución escolar como las conceptualizaciones pedagógicas (ya sean de docentes, didactas especializados, autores de manuales, formadores) cuyo espacio de libertad y, por lo tanto, de intervención está fuertemente regulado por invariantes.²² Toda posibilidad de innovación pedagógica requiere, por tanto, que diluciden y trabajen las determinaciones fuertes de la acción. Por otra parte, encontraremos una renovada frescura en el análisis de los inicios de las innovaciones pedagógicas que o bien fueron rechazadas o digeridas por la institución escolar, o bien, por el contrario, integradas en sus formas variables, orgánicas o marginales, institucionales o militantes.²³

Desde esta perspectiva, la formación inicial debería trabajar con los futuros docentes, ya sea en la escuela o en los colegios e institutos, con estos esquemas de intervención obligatoria, ya que están vinculados a las limitaciones estructurales del sistema actual. En particular, parece que la extensión de la escolaridad obligatoria vincula de forma orgánica la escuela primaria con el colegio secundario, produciendo efectos aún poco dilucidados, modificando, por ejemplo, las formas de relación con los saberes y su representación, sin que los demás condicionantes se

22. Véase el ejemplo de *invención* del ejercicio escolar de aplicación del texto en Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, *op. cit.*, pp. 196-216.

23. André Chervel, *op. cit.*

transformen (recinto en el tiempo y en el espacio, grupo de niños, polivalencia del profesor, etc.). Por lo tanto, sería importante ver hasta qué punto la oposición histórica fundamental entre *primaria y secundaria* sigue siendo válida hoy, o si la reciente oposición entre escuela obligatoria y postobligatoria que pone a la escuela y al colegio de un lado y en otro a los liceos (generales, técnicos o de formación profesional) y a los distintos tipos de educación superior²⁴ no adquirió tanta relevancia. Un estudio de las prácticas laborales en los colegios desde la reforma Haby²⁵ podría aclarar este punto.

La segunda dirección de la investigación sitúa en primer plano los imperativos de la formación inicial. Partiendo de las presiones del conjunto de reglas, siempre lo *racionalmente realizable* en el aquí y ahora de la clase, afirma que hay gestos profesionales de diversa complejidad, algunos de los cuales están inmediatamente disponibles para los principiantes y otros no, independientemente del juicio de valor que se haga de estos gestos. En consecuencia, ponerse al día sobre las invariantes estructurales de la *forma escolar* corre el riesgo de dejar en desuso un conocimiento útil si no se prioriza, entre las múltiples realizaciones posibles, aquellas que pueden constituir puntos de apoyo para los principiantes en la vida profesional, dilucidando los proyectos limitados (pero

24. Esta oposición, introducida por los economistas de la educación (véase, por ejemplo, Joseph Debizet, “La scolarité après 16 ans”, en *Données sociales*, París, INSEE, 1990, pp. 330–335) se ha convertido en un lugar común en los análisis de las políticas educativas.

25. El ministro Haby instituyó en 1975 la reforma del “colegio único”, inscribiendo a estudiantes de todos los orígenes en la misma estructura escolar (de 11 a 16 años), mientras que los estudiantes de origen rural o de clase trabajadora eran educados anteriormente en “cursos complementarios” donde enseñaban maestros primarios o profesores bivalentes (PEGC).

provisionalmente limitados) que los autorizan, las tácticas de gestión cotidiana que permiten, las variaciones que posibilitan.²⁶

Esta complejidad suele jerarquizarse según un sistema de tensiones que asocia lo sencillo con lo tradicional y lo complicado con la renovación. Así, la secuencia lección–ejercicio, las formas magistrales de comunicación, el trabajo individual de los alumnos, etc., son consideradas por los principiantes como tareas fáciles de realizar y, por tanto, buenas, aunque no sean más que tareas rutinarias para un docente experimentado. Por el contrario, la pedagogía de proyectos, los contratos de trabajo, el uso de grupos reducidos, las técnicas de evaluación sofisticadas, etc., parecen resaltar la complejidad y no pueden ser llevadas a cabo más que por docentes experimentados, aunque estas tareas sean, sin embargo, las únicas que se consideran dignas de ser transmitidas.

Estas oposiciones son sin duda convenientes, pero excesivamente simples. La complejidad de la labor docente solo puede ponerse de relieve y analizarse mediante otros análisis de fenómenos que a menudo se consideran triviales, por ejemplo, observando el uso de los materiales didácticos, especialmente los que están muy estructurados (manuales escolares, fichas, repertorios de ejercicios, fuentes documentales preparadas). ¿Cómo lo usó un principiante? ¿Y un docente experimentado? ¿Qué economía de trabajo permitió? ¿Qué precauciones se agregaron en las diferentes etapas de su carrera? ¿Cómo se crearon las reglas de uso? Además de investigaciones densas, como la que mencionamos, los estudios monográficos, un conjunto de entrevistas o registros

26. Un equipo del departamento Politiques, Pratiques et Acteurs de l'Education del INRP propuso una primera aproximación a los problemas sin decidirse, sin embargo, por las cuestiones que aquí propusimos. Véase Simone Baillauques y Andrée Louvet (dirs.), *Instituteurs débutants: faciliter l'entrée dans le métier*, París, AIRPE, 1991.

de secuencias de clases constituyen dispositivos que pueden ser fácilmente utilizados en la formación. O, aun, los estudios dirigidos, en las clases existentes, a las decisiones de vigilancia de los individuos, y no de los grupos, en las que el docente se impone en las actividades cotidianas: vigilancia de los aprendizajes, fracasos y sus modalidades, duración relativa de las tareas, etc.

En resumen, al orientar nuestra investigación a partir de una interpelación sobre los imperativos de la formación inicial, nos vemos llevados a constituir ya no un repertorio estructural de las invariantes de la *forma escolar*, sino un metadiscurso que nos permite hablar de la escuela en la escuela, para que el trabajo cotidiano de los docentes pueda ser dicho, visibilizado, narrado, se deje interrogar y pensar. Esto supone un desplazamiento de nuestra atención de las observaciones a las cosas que se pueden decir y, en consecuencia, a las formas de decir (o escribir). Si consideramos las limitaciones prácticas que pesan sobre el *hacer cotidiano* del oficio del formador, es en este sentido que necesariamente nos veremos conducidos a trabajar.

II. ¿Cuadernos o carpetas?

El poder de un dispositivo cotidiano^{27, 28}

En el ámbito escolar, el término “dispositivo” se usa frecuentemente de un modo trivial para designar un conjunto de medios organizados, definidos y estables, que forman el marco de acciones iterables, efectuadas para responder a un problema recurrente: se habla de dispositivo de ayuda (tutoría, monitoreo), de formación (pasantía, memoria), de aprendizaje (didáctica, pedagogía). Y así se dice que la formación en alternancia es un “dispositivo reciente” o que los “dispositivos de remediación” para los niños con dificultades no han dado pruebas de su eficacia.

27. Publicado originalmente en *Diversité*, núm. 190: “À l'école des dispositifs”, 2017. pp. 23–29. Traducción al español de Gabriela Roveda Peluffo. [N. de e.]

28. Este texto es una nueva versión, abreviada, de un artículo publicado en 1999: “Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs dans l'école primaire”, en *Hermès*, núm. 25: “Le dispositif, entre usage et concept”, pp. 207–218.

Este uso de la palabra “dispositivo” es compatible con el enfoque técnico que remite a medios inventados para alcanzar un objetivo. Las nuevas pedagogías han sido grandes proveedoras de dispositivos (pensemos en las “técnicas de Freinet”: la imprenta en la escuela, el texto libre, la asamblea cooperativa, la correspondencia escolar, el método natural de lectura, etc.), pero esta simplicidad artesanal constituye un caso extremo: el maestro militante es al mismo tiempo diseñador, decisor, usuario, propagandista. Actualmente, un dispositivo (como los itinerarios individualizados o la formación en alternancia, por ejemplo) depende de una decisión política y administrativa, aunque la variedad de situaciones explique que las palabras “dispositivo”, “técnica”, “método” sean consideradas con frecuencia como sinónimos.

Sin embargo, todos sentimos claramente la razón por la que permanecen las diferencias. No se diría que la alternancia es una “técnica” de formación, ni que los ejercicios de cálculo son un “método” de aprendizaje, aunque pudiera ser muy adecuada la definición que se da de ellos, a saber: medios organizados que constituyen el marco de acciones iterables para producir un efecto esperado. En el léxico pedagógico, cuando se llama “métodos” a libros que están organizados en lecciones ordenadas (el *Método Boscher* para la lectura, o el *Método Rose* para piano), sucede que el objeto termina por tomar el nombre del autor que diseñó su organización. El método tiene que ver con la lógica de un discurso que justifica sus etapas (que también son acciones), mientras que la técnica enlaza gestos terminados y que han sido validados por los resultados.

EL DISPOSITIVO SEGÚN MICHEL FOUCAULT

Michel Foucault le dio un estatus teórico a lo que resulta ser la debilidad categorial del término “dispositivo”: es una realidad heterogénea en la que se entremezclan “discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas... En resumen, lo dicho tanto como lo no dicho”.²⁹ Por esta razón, la palabra puede designar realidades de naturalezas y de dimensiones extremadamente variables. Con la etiqueta “dispositivo disciplinario”, Foucault designa de igual manera una institución como la escuela, una organización como la clase, un elemento como el pizarrón (este dispositivo se convierte en el siglo XVIII en “una técnica de poder y un procedimiento de saber”³⁰). De esta manera, subraya aspectos que el uso tecnicista de la palabra olvida o recusa.

Primera característica: todo dispositivo es un dispositivo de control: “Un dispositivo es eso: estrategias de relaciones de fuerza que sostienen tipos de saber y que están sostenidas por esos mismos tipos de saber”.³¹ Así, no se puede dar cuenta de un dispositivo sin inscribirlo en una función estratégica de dominación. Es un discurso que está en consonancia con esos tiempos (1977) y quienes despreciaban “la escuela–cuartel” sacaron provecho de ello, más atentos a la denuncia de los poderes forzosamente abusivos de los “dispositivos de control” (castigo, notas, inspección) que

29. Michel Foucault, *Dits et Écrits*, t. III, París, Gallimard, 1994, p. 299 [trad. esp.: *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III*, Buenos Aires, Paidós, 1999].

30. Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, París, Gallimard, 1976, p. 150 [trad. esp.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008].

31. Michel Foucault, *Dits et Écrits*, op. cit., p. 300.

al cuestionamiento sobre los saberes que suponen o instauran. Segunda característica, que se mencionaba menos en aquella época: la mayoría de los dispositivos no tienen autor.³² Lo que se hace difícil pensar, no es el poder y los abusos de poder de los poderosos, sino el poder de los dispositivos que orientan nuestras conductas en el marco de experiencias tan comunes que tienen la naturalidad de las evidencias y, por eso mismo, permanecen impensadas. Un dispositivo (su funcionamiento, su eficacia, su configuración) solo puede revelarse a fin de cuentas en la historia a largo plazo: cuando se lo ha implementado o cuando se lo reforma o se lo “desafecta”. Los cambios que se producen siempre provocan acontecimientos, discursos, resistencias, imprevistos, conflictos. Así, lo que se puede alcanzar por medio de los dispositivos no es “la episteme” de una época, la historia de los saberes discursivos,³³ sino la historia de las prácticas sociales.

VER UNA PRÁCTICA “COMO UN DISPOSITIVO”

Tratándose de prácticas escolares, veamos lo que permite aclarar el uso del término “dispositivo”. La definición de Foucault les cuadra perfectamente: la lección de lectura más simple en una clase de primer grado de la escuela primaria puede analizarse como una realidad heterogénea que entremezcla textos oficiales y reglamentos, aula y material escolar, elección del método, referencias científicas u opciones filosóficas, “en resumen, lo dicho tanto como lo no dicho”. Ahí se puede ver el cambio de punto de vista. Al

32. Lo cual produce esta frase lapidaria: “El poder no existe” (*ibid.*, p. 302).

33. “En *Las palabras y las cosas*, queriendo hacer una historia de la episteme, me encontraba en un callejón sin salida” (*ibid.*, p. 300).

considerar la lectura en primer grado desde el punto de vista del dispositivo, se considera lo que encuadra el trabajo del maestro (la lección), y no lo que la fundamenta, o no, de manera científica.

Entonces, ¿los dispositivos no serían otra cosa más que prácticas pedagógicas? Los dictados, las lecciones de lectura, los ejercicios de cálculo son, efectivamente, prácticas cotidianas que pueden analizarse “como dispositivos”. Según el punto de vista que se considere, uno puede interesarse en lo que cambia sobre el fondo de estabilidad (es lo que hacen los especialistas en didáctica con las progresiones o los psicólogos con los aprendizajes), o en lo que se repite imperturbable a pesar de lo nuevo. Si se siguiera a Foucault, los dispositivos constituirían un marco estable y objetivado, el que se describe sin prestarle mucha atención, dado que se designa una práctica en su aspecto general (“la” o “una” lección de lectura comienza con...). Se habla entonces de una práctica ideal, o típica, que no es imputable a nadie, que no tiene autor, cuando en realidad solo existe por sus actores, los “practicantes”.

INNOVACIONES VISIBLES E INVISIBLES

Esto nos deja bien lejos de la acepción que prevalece actualmente: si se sigue el análisis de Anne Barrère,³⁴ si hoy los dispositivos se multiplican en la institución escolar, el uso de la palabra está reservado a las “innovaciones”, impuestas con frecuencia desde arriba, y que hacen coexistir, junto a los usos habituales, modificaciones no generalizables ni forzosamente duraderas, que

34. Anne Barrère, “La montée des dispositifs: un nouvel âge de l’organisation scolaire”, en *Carrefours de l’éducation*, núm. 36: “Les établissements scolaires à l’heure des ‘dispositifs’”, 2013, pp. 95–116.

todos perciben como si fueran (más o menos) excepciones. Los dispositivos pueden aparecer, desaparecer, quedar suspendidos, apilarse, cambiar de sigla, no trastornan lo cotidiano, siguen siendo innovaciones “en el margen”. Entonces, ¿la noción de dispositivo puede incluir algo más que esas invenciones periódicas creadas para manejar dificultades, nuevas o recurrentes, y sus daños colaterales?

Si se sigue a Foucault, se puede definir todo procedimiento instituido, de enseñanza, de remediación, de orientación, “como un dispositivo”. Esto es como describir un marco al mismo tiempo abstracto y sujeto a normas, potencial antes que real, cuyos contenidos (¿qué actividades?, ¿qué programa?) y cuyas modalidades de implementación (¿cuántas horas?, ¿con quién?, ¿dónde?) solo existen si ese marco es investido “de manera práctica” por quienes lo tienen a su cargo y si hace que la actividad perdure. Algunos dispositivos prohibidos por las autoridades de tutela perduraron con obstinación (los deberes de la tarde en la escuela elemental) y otros, proyectados o incluso decretados, han quedado “en el papel” (la tutoría durante el ministerio de Alain Savary). Foucault nos ayuda a darnos cuenta de que los dispositivos que tienen éxito se confunden tan bien con el paisaje que se vuelven invisibles.

Todos los textos prescriptivos que abundan en la historia de la escuela describen dispositivos de este tipo, pero hay que investigar respecto a las prácticas de clase para saber si se convirtieron o no en dispositivos reales. Olvido frecuente, si se leen las historias de la pedagogía obnubiladas por los escritos de los grandes pedagogos. Pestalozzi fue un educador inventivo y célebre en toda Europa. Sin embargo, influyó menos en la vida de millones de alumnos que la invención anónima del par “dictado–preguntas”. El dictado transformó la relación de los niños franceses con su idioma, hasta el punto de hacer que toda reforma ulterior de la

ortografía fuera sacrílega³⁵ (lo cual no era un efecto previsto). Para que funcione un dispositivo, es necesario que la institución lo haya “asimilado”, es decir que lo hayan asimilado los individuos, y que se lo “practique” de un modo constante: trabajo perpetuo, pues siempre hay nuevos alumnos y nuevos profesores.

EL PODER DEL DISPOSITIVO COTIDIANO

Así, un dispositivo es una realidad interior tanto como exterior, subjetiva y objetiva, representada e instituida. Se hace referencia a esa realidad sin pensar. Por ejemplo, la escuela, en Francia, es una experiencia tan compartida que los padres a los que se les pregunta la edad de su hijo suelen responder: “Está en *seconde*”, o “en CP”.³⁶ Es evidente que nunca se buscó semejante equivalencia entre la edad biológica y el nivel en la escuela. Sin embargo, esta consecuencia de la escolarización masiva estructura actualmente todas las representaciones de la vida juvenil. La clase es al mismo tiempo un lugar, un grupo, un nivel de estudio y una edad. Es difícil imaginar cómo se piensa la escala de las edades cuando no está regida por nuestro plan de estudios. Estas superposiciones imprevistas son las que le dan fuerza (poder) a los dispositivos, haciéndolos solidarios de las realidades disyuntas *a priori*, situadas en lugares diferentes de la realidad social.

Al llamar la atención sobre estas solidaridades, la noción de dispositivo tiene un valor heurístico. Por ejemplo, permite separar la política educativa de la acción política. Las políticas

35. André Chervel y Danièle Manesse, *La Dictée. Les Français et l'orthographe, 1873–1987*, París, Calmann-Lévy, 1989.

36. La *seconde* refiere al primer nivel del Lycée (15 años) y el CP refiere al curso preparatorio del nivel primario o elemental (6 años). [N. de t.]

educativas se prueban con el tiempo (permanecen a pesar de las alternancias electorales y los cambios de ministros, ya que siempre “hay que hacer” con lo que se hereda), mientras que la acción política que vive en el calendario de las tomas de decisiones triunfa, o fracasa, en el corto plazo.

Sin embargo, un nuevo dispositivo, aun decretado e instituido, puede permanecer en el estado de “artilugio” o transformarse en “un proyecto faraónico complicado y caro”. También puede encontrar su lugar formal (hay nuevas siglas que designan viejas realidades), a tal punto que, “cuanto más cambia, es más de lo mismo”. Entonces, la dificultad no tiene tanto que ver con inventar algo nuevo (imaginando que cada problema tiene que “arreglarse” con un dispositivo adecuado que enriquece el organigrama), sino más bien con anticipar la puesta en red (práctica y no política) de los nuevos dispositivos con los que ya existen: ¿pueden coexistir o no?

La noción de dispositivo permite, por otra parte, actualizar “invenciones” practicadas pero no decretadas de manera explícita, instituidas sin que la jerarquía se haya inmiscuido, de las que se puede decir que son el resultado anónimo de “las prácticas”. Es lo que nos agradecería mostrar con un ejemplo, antes de volver al valor de uso de tal concepto.

UN EJEMPLO DE DISPOSITIVO SIN AUTOR

Al investigar sobre la producción escrita en la escuela primaria, descubrimos que la cantidad de cuadernos y los usos de diferentes soportes variaban enormemente según las clases.³⁷ Esta cantidad

37. Ver Anne-Marie Chartier y Patricia Renard, “Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire”, en *Repères*, núm. 22, 2000, pp.

depende de la decisión del docente. Así, en una clase que se observó (CM2³⁸), los alumnos tienen “dos carpetas y seis cuadernos”, dice la maestra, que termina por contar ocho cuadernos (al agregar el cuaderno de tareas y el cuaderno de comunicaciones y de faltas). La carpeta de Lengua Francesa está subdividida en siete subdivisiones: Ortografía de Uso (abreviada como OU, la actividad se realiza todos los lunes), Ortografía Gramatical (OG, los martes), Gramática (G, los jueves), Conjugación (C, los viernes), Expresión Escrita (EE, cada quince días), Controles (con notas, en todas las actividades) y Metodología (todos los meses).

Una misma actividad obliga a ir de un espacio a otro. Los lunes por la mañana, después de haber ordenado los dos dictados en la parte de Controles, los niños toman una hoja en la parte de Ortografía de Uso para copiar la regla y las palabras de la lección del día. La carpeta de Matemática separa la Geometría y la Aritmética, y esta última está subdividida en Operaciones y Problemas. Los otros cuadernos llevan los títulos de Ciencias y Tecnología, Historia, Geografía, Instrucción Cívica, Música, Poesía. Esto significa que cada alumno debe sacar el cuaderno correcto en el momento apropiado o saber orientarse con rapidez en las subdivisiones de las carpetas y clasificar allí de modo adecuado, gracias a los separadores y a las pestañas de color, las hojas sueltas en las que escribe. “Es una gimnasia, pero es para que se acostumbren”; “es como el cuaderno de comunicaciones, al principio están perdidos, pero luego aprenden bastante rápido”, dice la maestra.

Todas las clases de hoy han roto con el antiguo modelo, el del cuaderno de clase, donde todos los escritos estaban dispuestos unos

135–159. El promedio se encontraba entre ocho y doce cuadernos y el máximo que se encontró fue de veintitrés.

38. Refiere a Curso Medio 2 del nivel primario. [N. de t.]

después de otros: esta crónica de los trabajos y los días daba una representación de la cultura primaria, mosaico único de saberes, con el regreso cíclico de las materias previstas cada semana. Los soportes de escritura actuales tienen como modelo la especialización disciplinaria de la escuela secundaria. Los profesores de las escuelas polivalentes del primario muestran así a sus alumnos, de manera “práctica”, que la escuela primaria es la antesala de la secundaria, que los saberes están organizados “por familia” y que el abecé de la actividad del escolar es clasificar (en lo material y en lo intelectual) lo que se hace. Los dispositivos de escritura que los maestros han adoptado de manera espontánea (se los encuentra en todas las clases) distribuyen así el horario y las tareas escolares entre las partes de las carpetas o los diferentes cuadernos en subconjuntos materiales y conceptuales a la vez. Así es como se aprende al mismo tiempo a “tener las propias cosas en orden” y también a representarse los saberes y su categorización, a modo de evidencias.

EL USO DEL CUADERNO CONSTRUYE LA DISCIPLINA

Como no hay directiva autoritaria que rija esta práctica, las formas que adopta varían de un docente a otro. Proviene más bien del bricolaje funcional que de una estrategia intelectual razonada. Las pantallas táctiles, que no estaban disponibles en el momento de nuestra investigación, no simplifican la tarea. De clase en clase, los alumnos practican sistemas de clasificación “de geometría variable”, mezclando la tendencia general de la institución y las elecciones personales del profesor, sobre lo que nadie se interroga. En estas manipulaciones cotidianas, los alumnos aprenden, “a la larga”, a clasificar los saberes etiquetados en el cuaderno o en la carpeta.

Para explicar la diferencia entre biología y tecnología, un alumno de CM1³⁹ responde: “Las hojas verdes son para biología y las hojas blancas, para tecnología”.⁴⁰ La representación (y no la definición) que cada alumno tiene de la actividad o del saber implicados se construye así de un modo empírico, por similitud y diferencia, por el hecho de la acumulación de tareas. Un alumno de 7 años, al que se le pide que defina lo que es la tecnología, responde: “Yo no sé lo que es la tecnología, pero hago mucho trabajo de tecnología”.⁴¹ Se aprende el sentido del concepto de “gramática” o “tecnología” como se aprende el propio idioma, por su uso, y no por el principio, en contexto, y no por definiciones.

LAS LECCIONES DEL DISPOSITIVO CUADERNOS/ CARPETAS

¿Qué aprenden los niños en el uso permanente, impuesto (pero no justificado ni conceptualizado), de estos “dispositivos” de escritura? Esencialmente, tres cosas.

Primer punto: existe una jerarquía indiscutible entre las disciplinas. Lengua Francesa y Matemáticas son, “por supuesto”, las más importantes, ya que sus soportes se usan todos los días, se corrigen y tienen calificaciones, pero no es así con los soportes de Historia y de Ciencias. Las disciplinas que no tienen derecho a un cuaderno son todavía menos importantes (Educación Física y Deportiva, Música, Artes Plásticas). Esta jerarquía indica “relaciones de fuerza entre los saberes”, desde un punto de vista que

39. Refiere a Curso Medio 1 del nivel primario. [N. de t.]

40. Enquête Polyvalence/INRP, Joël Lebeaume, 1998, mecanografiado.

41. *Ibid.*

no es el de su valor intrínseco o subjetivo (a los chicos les encanta la gimnasia), sino el de su valor en y para la institución.

Segundo punto: la jerarquía de importancia entre las materias se remite a una jerarquía de autoridad entre los intervinientes, vinculada con su poder de gestión de los dispositivos de escritura. Los niños saben bien que los intervinientes que dirigen talleres, pero no tienen derecho a ningún cuaderno, “no importan” (en lo escolar).

Tercer punto: la designación de las actividades escolares constituye una lista referencial que define un mundo de saberes escolares legítimos, hasta tal vez se trate del mundo de los únicos saberes que merecen ese nombre. Todos los alumnos “de todas partes”, incluidos aquellos que jamás aprenden sus lecciones, y hasta aquellos que están en situación de fracaso más grave, saben que ninguna disciplina se llama Religión, que tampoco hay ninguna que se llame Moral (como era el caso todavía antes de 1960), ni Conocimiento de la Patria (como sigue siendo el caso en Bulgaria, por ejemplo). Ni menos que menos Cine, ni Televisión (hipótesis que los hace reír mucho).

ESTABILIDAD Y FUNCIONAMIENTO PERPETUO

Al mirar los cuadernos de los alumnos como dispositivos de escritura, se ven ahí solidaridades prácticas manifiestas entre elementos “heterogéneos” (saberes, autoridad, institución, útiles). Como dice Michel Foucault, esos cuadernos son claramente dispositivos de control, insertos en “estrategias de relaciones de fuerza que sostienen tipos de saberes y están sostenidas por ellos”.

Muestran que los alumnos aprenden o fracasan en su aprendizaje, pero también muestran cómo cambia la escuela cuando las relaciones de fuerza se mueven: cambios a largo plazo (cuaderno

de clase “de la primaria” versus cuadernos–carpetas “de la secundaria” actuales), cambios en proceso (división del trabajo entre docentes e intervinientes externos). Así se le puede dar un significado concreto a lo que los maestros enuncian como una prueba evidente, que generalmente lamentan como una pérdida de poder: la escuela elemental “toma el carácter de la secundaria”. Lo que se ha visto es que los propios maestros inventaron modalidades eficaces para esta transformación hacia el carácter de la escuela secundaria, al dirigir de otro modo el trabajo de sus alumnos. Así, son los actores (y no los agentes) de una transformación que sigue sin tener autor, es decir, sigue siendo anónima y, en buena medida, tácita e invisible a sus propios ojos.

¿Habría podido llegarse a la misma conclusión partiendo de un corpus de cuadernos que dieran una buena muestra de los escritos de antaño y de hoy, sin observar directamente cómo funcionaban en la clase? Si se toma un estricto punto de vista del análisis del dispositivo, sin lugar a dudas. En cambio, no habiéramos podido apreciar el esfuerzo constante requerido por su puesta en práctica, tanto para los maestros como para los alumnos. Y efectivamente, una vez que está instituido, un dispositivo es como una máquina que funciona sola, o más bien que se hace funcionar “sin pensarlo”. Ahora bien, en la escuela, el dispositivo mejor afinado siempre está por ser establecido y los saberes que sostiene siempre tienen que construirse, ya que se está frente a niños “que tienen todo por aprender” y que están en constante aprendizaje. Por eso, la vigilancia no puede tener fallas y la perseverancia debe ser obstinada: un trabajo duro, a perpetuidad. En el ejemplo que se tomó, se encuentra además una invención reciente del sistema, cuyas modalidades prácticas todavía no han sido muy fijadas, varían de una clase a otra. Cada docente gana con eso un margen de iniciativa, pero esto tiene un costo, ya que obliga a los alumnos a constantes reajustes.

Por esa razón, el trabajo de los maestros y de los alumnos no logra convertirse en “una rutina” con tanta facilidad como antes. Y por eso es tanto más cansador y los principiantes se asombran al comprobar que ponerse a trabajar cuesta a veces tanta energía como el propio trabajo.

TRES OBSERVACIONES PARA LA CONCLUSIÓN

Primera observación: los estudios actuales se interesan sobre todo por los nuevos dispositivos, los que se ponen en práctica para responder a urgencias dispares (fracaso escolar, violencia, nuevas tecnologías, etc.), movilizándolo a la administración, a los docentes y a los socios. Su aparición hace hablar y escribir (comisiones, informes, medios masivos de comunicación), tanto si el dispositivo está destinado a instalarse “realmente” como si no, y a perdurar. En cambio, las investigaciones en las escuelas permiten percibir dispositivos donde no se los esperaba, instalados en el desarrollo lento, el de los usos, el de las banalizaciones. Hasta se puede pensar que, para los alumnos, los dispositivos más fuertes son los que parecen incrustados en el tiempo inmóvil de las cosas que siempre estuvieron ahí, de las obviedades. Foucault se interesó por los “dispositivos de vigilancia” (represivos), pero también se podrían considerar los “dispositivos de benevolencia”⁴² (a veces son los mismos), que hacen el mundo habitable, previsible, seguro, en tanto nos habitan como nosotros los habitamos. Gracias a ellos, “no sucede nada que no sea, de una u otra manera, familiar *desde antes*”. Proveen espacios de juego, indicadores de

42. Véase Emmanuel Belin, “De la bienveillance dispositive”, en *Hermès*, núm. 25: “Le dispositif. Entre usage et concept”, 1999, pp. 243–259.

orientación y reglas de acción que funcionan “naturalmente”, sin justificación. Así puede compartirse el mundo que cada quien lleva en su interior y se pueden anticipar las experiencias singulares (del acuerdo y del conflicto, del éxito y del fracaso, de la dominación y de la sumisión) gracias a otras o se las puede considerar como experiencias comunes.

Segunda observación: los dispositivos familiares solo pueden volverse perceptibles si algo llega a perturbar su funcionamiento habitual. Por esa razón, los dispositivos nuevos, *a priori* bien diseñados y hasta seductores, pueden “no arraigar”, y los innovadores decepcionados pueden denunciar de modo ritual el inmovilismo rutinario de los docentes. Inversamente, el dispositivo “carpetas–cuadernos” nunca fue reivindicado como una innovación: sin embargo, varias generaciones después de la ley Haby (1975), hizo entrar de manera “práctica” en el *habitus* de los alumnos de la escuela primaria las categorías disciplinares del secundario. Sin dudas se encontrarían en los primeros años del secundario dispositivos “primarizados” que no resultaron de ninguna decisión institucional impuesta.

Tercera observación sobre el concepto de dispositivo: si se puede designar con este término tanto la escuela como la clase o los cuadernos, significa que el dispositivo no construye clases y subclases de objetos ensamblados. Estudiar las realidades “como dispositivos” es buscar el valor de uso de su funcionamiento, en tal medio y en tal coyuntura, es decir, en espacios y en tiempos delimitados de diversas maneras. Al mirar los cuadernos “como” dispositivos, no procesamos sus contenidos (tipología de los escritos, análisis de las progresiones, evaluación de los desempeños). Lo que buscamos fue el modo en que relacionaban a los actores (docentes e intervinientes externos) con los saberes (de las disciplinas escolares) y con las instituciones (la primaria y la

secundaria), ya que los alumnos, al escribir según los hábitos de la clase, es decir, por indicación de sus maestros, construían estas relaciones de un modo empírico. Al hacerlo, debimos desplazar nuestra mirada y ver qué papel central jugaban los cuadernos en una economía del trabajo escolar que articula de manera opaca el “hacer” (de los alumnos) y el “hacer hacer” (de los docentes). Efectivamente, detrás de la vaguedad de los múltiples términos que designan a los “haceres” escolares (enfoques, procedimientos, métodos, técnicas, situaciones, etc.) respaldados por esos dispositivos, lo que está en juego es la propia definición de lo que se llama “trabajo” en la escuela.

III. Los saberes escolares

Realidades y ficciones⁴³

NOMBRAR LOS SABERES ESCOLARES: LO QUE PERMANECE

La lista de los saberes escolares parece fácil: se da en los programas oficiales, en los títulos de los manuales, en los horarios que se ven en el aula. En el sitio web ministerial Éduscol, la rúbrica “Enseñanzas obligatorias. Horarios semanales” comprende siete entradas para los alumnos que ingresan al secundario en septiembre de 2023 (veintiséis horas por semana).⁴⁴ Ahí hay una

43. Artículo de próxima publicación en *Diversité*, núm. 204, IFE/ENS– Lyon, marzo de 2024. Traducción de Gabriela Roveda Peluffo. [N. de e.]

44. La escuela primaria del sistema educativo francés se organiza en cinco cursos: preparatorio (CP, 6 años), elemental 1 y 2 (CE, 7–9 años) y medio 1 y 2 (CM, 9–11 años). La escuela secundaria distingue la enseñanza impartida en el Collège (Primer Ciclo) y en el Lycée (Segundo Ciclo). El Primer Ciclo

base de estabilidad resistente al paso del tiempo, ya que se les daba esa misma lista a los alumnos de 6^e *Moderne* en 1950 (la orientación “clásica” con cinco horas de latín semanales desapareció). Y se encuentran estas siete mismas entradas en los programas del *Cours moyen* (1 y 2) de la escuela primaria, para los dos años anteriores (ocho, si se agrega “lengua moderna”). En la universidad, según la clasificación de 2012 del Consejo Nacional Universitario (CNU), se encontraban 77 especialidades, “disciplinas y ciencias universitarias”, numeradas de 1 a 77. A medida que un alumno avanza en el currículo, aparecen nuevos títulos, ausentes en las clases de primaria, pero que se descubren a medida que “se pasa” de un curso al siguiente, como Físico–Química (28–33), Informática (27), Economía (05), Filosofía (17). A partir de 2012, aparecieron otras especialidades “científicas” en los estudios superiores (Neurociencias, 69).

Inevitablemente, esta multiplicación hace pensar en una arborescencia: del tronco común originario salen las ramas y ramificaciones cada vez más finas y numerosas, que corresponden a saberes de nivel cada vez más avanzado y cada vez más “especializados”. La disciplina escolar llamada Lengua Francesa desde la escuela primaria hasta el fin de la secundaria se divide en cuatro grandes ramas en la universidad: Ciencias del Lenguaje (07), Lenguas y Literaturas Antiguas (08), Lengua y Literatura

comprende cuatro cursos distribuidos en tres ciclos: ciclo de observación y adaptación (*Sixième*), ciclo central (*Cinquième* y *Quatrième*) y ciclo de orientación (*Troisième*). Al final, los estudiantes deben aprobar un examen para obtener el *Diplôme national du Brevet*. El Segundo Ciclo de la enseñanza secundaria —*Lycée*— se extiende de los 15 a los 18 años, organizado en tres años, y en los dos últimos ofrece una rama general o una tecnológica. Al final, los estudiantes deben aprobar un examen final y nacional para obtener el título de Bachillerato (*Baccalauréat*). [N. de e.]

Francesas (09), Literaturas Comparadas (10), cada una de las cuales tiene múltiples ramas.

La neutralidad de la enumeración refuerza una impresión de validez inmutable de los saberes designados, preservando, al mismo tiempo, la idea de un recorrido dinámico. Vuelve a aparecer el árbol del conocimiento, tan caro a los enciclopedistas.⁴⁵ En el mundo rebuscante de los saberes, crecen las ramas, aparecen nuevas ramificaciones, lo cual le da sentido al itinerario en secuencias de estudios, del que cada quien tiene una experiencia imborrable. En la niñez, descubrimos los saberes etiquetados con sus nombres científicos ya desde las leyes de Ferry (Historia, Geografía, Ciencias Físicas y Naturales). En la adolescencia, descubrimos otros con múltiples profesores y, luego, tuvimos que “elegir una orientación”. Cuando se asciende por el árbol, cada bifurcación impide cualquier retroceso, y tomar un camino implica renunciar a todos los demás. No es difícil exponer ese plan de estudios “francés” a colegas extranjeros, pues reconocen allí lo que también existe en sus países. En cambio, no es tan simple explicar cómo los docentes se reparten las enseñanzas, por un lado, entre escuela primaria y escuela secundaria y, por otro, conjugando (o no) diversas disciplinas.

SABERES Y PROFESORES

Es cierto que, bajo siete entradas, el programa de 6^º de la escuela secundaria presenta mucho más que siete “materias”, ya que están enlazadas “SVT–Física–Química” (tres horas): SVT (según su sigla en francés) es Ciencias de la Vida y de la Tierra, un logo que une la biología y la geología: cualquier alumno francés “sabe” que están

45. Véase “Tous les savoirs du monde”, [disponible en línea](#).

a cargo del mismo docente, el “profe de Biología”. “Historia–Geografía–EMC” (tres horas) está a cargo del “profe de Historia y Geografía”, que también tiene la responsabilidad de Educación Moral y Cívica (EMC), disciplina desconocida en la universidad (donde la historia se enseña en la Facultad de Letras y la geografía, en la Facultad de Ciencias). A la inversa, la enseñanza de disciplinas artísticas (dos horas) requiere dos profesores diferentes para las Artes Plásticas y para la Educación Musical (una hora + una hora): ocho profesores para siete “entradas en tema” que enumeran doce objetos de enseñanza. Respecto de la última entrada, “Apoyo y profundización” (una hora), no corresponde a ninguna disciplina y no se sabe quién está a cargo de ella. En cuanto a la lista de las “enseñanzas opcionales”, se enumeran allí las lenguas y culturas de la Antigüedad (recuerdo de la orientación clásica “latín–griego”), un segundo idioma (europeo o regional) y el canto coral.

En las clases de 6^º de las escuelas secundarias de los años cincuenta se encontraban los ocho mismos docentes “especializados”, que sucedían al docente “polivalente” (maestro antes, profesor de escuela actualmente), el cual, desde la época de Jules Ferry, estaba encargado de enseñar la misma lista de “saberes escolares”. Sin embargo, los mejores alumnos de la escuela primaria iban a preparar el examen nacional del *Brevet* en cursos complementarios en los que los maestros (seleccionados por el inspector) se repartían las enseñanzas literarias (lengua francesa, historia y geografía) o científicas (matemáticas, ciencias naturales, dibujo). En 1969, ya no entran solamente “los mejores” a la clase de 6^º, sino incluso todos los alumnos. Se reemplaza a los maestros por “profesores de enseñanza general de colegio” (los PEGC) que enseñan dos disciplinas en ese primer ciclo de la enseñanza secundaria, luego de haber recibido un título universitario y una formación pedagógica (con prácticas guiadas). En 1975, se los integra en el

colegio único.⁴⁶ El Sindicato Nacional de Enseñanza del Segundo Nivel (SNES) denunció la formación insuficiente de estos docentes “bivalentes” que formaban parte del cuerpo docente “primario” (y de su sindicato, el Sindicato Nacional de Maestros primarios —SNI, según su sigla francesa, “Instituteurs” —). A partir de entonces, convivían en los mismos colegios docentes con diferentes estatutos (formación, horarios, sueldos). En 1982, una victoria del SNES: se suspende el ingreso de los PEGC al sistema. En 1986, quienes están en funciones deben renunciar a su bivalencia, una etiqueta que se considera descalificadora: los padres no deben saber que el profesor de lengua francesa de su hijo es un (ex)PEGC.

Así, se ve que no se pueden separar los saberes escolares de quienes los enseñan. En 1939, había ocho maestros cada dos profesores; en 1989, los efectivos del nivel secundario superaban a los del primario:⁴⁷ el primer ciclo obligatorio del secundario escolariza a partir de ahí a todos los niños, y el liceo “se masifica”, aunque siga sin implicar obligación. Eso significa que hay dos actividades: la de enseñar a todos (el bloque escuela-colegio en torno a la “base común” de conocimientos) y la de enseñar en las divisiones que orientan y seleccionan (en el liceo general, técnico o profesional⁴⁸). En Francia, todos los docentes de la secundaria ingresan por concursos que examinan su capacidad para enseñar en el último año del liceo, en el cual la mayoría de ellos no se desempeñará nunca. Para Catherine Moisan, “la reforma fracasó con Savary, quien hizo constar el fin de los PEGC, esos profesores del colegio bivalentes, sin crear un cuerpo de profesores de

46. Laurent Gutierrez y Patricia Legris (dir.), *Le Collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*, París, PUR, 2016.

47. Antoine Prost, *Du changement dans l'école: les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, París, Seuil, 2013.

48. Hay que notar que los liceos profesionales conservaron profesores “bivalentes”.

colegio certificados”,⁴⁹ con lo cual la ruptura entre la escuela y el colegio sigue existiendo. Contrariamente a lo que sucede en la escuela, la vida en el colegio y en el liceo está organizada por la distribución inflexible de las “horas de clase”. La identidad profesional no tiene que ver con el nivel en el que se ejerce, sino con la especialidad: alguien es “profesor de inglés”, no “profesor de colegio” o “profesor de liceo”, mientras que se es “profesor de escuela”. La lista estable de los nombres de los saberes define así un currículo abstracto, sin revelar lo que son “en la práctica”. En los países cercanos a Francia, hay nombres similares que se refieren a otras modalidades de enseñanza: los alumnos alemanes del *gymnasium* saben que todos sus profesores son bivalentes, y los candidatos al profesorado también lo saben cuando eligen sus opciones en la universidad.

EL ÁRBOL DEL CONOCIMIENTO, UN IMAGINARIO ORDENADO DE LOS SABERES

¿Por qué el árbol del conocimiento, que da una visión tan parcial de los saberes escolares, sigue siendo parte de “nuestro inconsciente”, al menos para quienes pasamos por esa escuela? Para los enciclopedistas, el árbol era el símbolo de la modernidad. Volvía caduca la rueda medieval de las siete artes liberales, que desde Quintiliano figuraba la finalización de una educación cumplida en el dominio de la lengua latina y de sus textos. Al minimizar el papel de las letras, les da un lugar mayor a los saberes científicos. Como la ciencia, es una obra colectiva, nadie domina su totalidad, pero la cohesión

49. Entrevista entre Catherine Moisan y Anne-Marie Chartier, *Histoire de l'Éducation*, núm. 159, 2023/1, p. 183.

entre el tronco y las ramas garantiza la coherencia orgánica del edificio. “Su plan siempre está ante los ojos de los hombres que se dedican a esta noble empresa”, escribe Cuvier en 1810.⁵⁰ Desde el siglo XVIII al XX, esta totalización ordenada pareció una necesidad lógica, cuya evidencia compartían los filósofos y los científicos. Una cartografía de los saberes nombraba los grandes ámbitos que iban del universo al hombre (ciencias físicas, biológicas, sociales), cada uno de los cuales comprendía sus provincias y sus departamentos. Esta visión “cientificista” de un mundo estable que había que conocer estaba de acuerdo con una concepción ordenada, acumulativa y gratuita del conocimiento, bien representada por el árbol, “biblioteca de todos los saberes”. A lo largo del siglo XIX, científicos e ingenieros, conscientes de las múltiples aplicaciones técnicas de las ciencias, presionan para crear orientaciones científicas tempranas, pero el mundo docente resiste: los escolares están condenados a leer–escribir–contar; los colegiales, a las traducciones del latín y al estudio de los clásicos. Habrá que esperar la gran reforma de 1902 para instituir un bachillerato “moderno” sin latín, que otorga un espacio inédito a las ciencias.

SABERES ESCOLARES Y REFORMA DE PROGRAMAS

Sin embargo, cuando una especialidad figura en los cuadernos de los alumnos, se la supone legítima desde siempre, se olvidan las coyunturas, los combates y las alianzas que le permitieron crecer

50. Christian Blanckaert “La discipline en perspective”, en Jean Boutier, Jean-Claude Passeron, Jacques Revel (dirs.), *Qu’est-ce qu’une discipline?*, París, ehess, 2006.

y prosperar mientras que otras se marchitaban (el griego, el latín) o desaparecían. En 1885, la historia de Francia elimina la historia santa;⁵¹ en 1985, la tecnología reemplaza el trabajo manual y sus profesores deben “reconvertirse”.⁵² Los programas se actualizan constantemente y cada reforma es objeto de debates y negociaciones, aunque no todas lleguen a los ásperos conflictos suscitados entre 1967 y 1971 por la reforma de las “matemáticas modernas”⁵³ o por el plan de Renovación del Francés⁵⁴. Los alumnos ignoran si sus manuales son nuevos o antiguos, no dudan en lo más mínimo sobre la legitimidad de lo que se les enseña, puesto que “está en el programa”. Los profesores se adaptan. Aprueben o no la reforma, deben cambiar o hacer como si cambiaran. A veces alcanza con pegar etiquetas nuevas sobre las viejas (en gramática, ya no se dirá más “artículo”, sino “determinante”). A veces es imposible, lo cual hace que soplen vientos de pánico: en 1971, el ministerio impuso la reforma de las “matemáticas modernas”, confiando en los expertos de los nuevos programas: estos parecen ignorar por completo la crisis de ingreso de los docentes. El 80% de los profesores de matemáticas en el colegio son maestros auxiliares sin formación o PEGC que jamás vieron la teoría de conjuntos durante sus estudios. Los científicos creen (¿con candidez?) que la transmisión de saberes es instantánea (el que sabe “olvida”

51. Patrick Garcia y Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire de France, de l'Ancien Régime à nos jours*, París, Colin, 2003.

52. Joël Lebeaume, “Des travaux manuels à la technologie. Reconversion et reconstruction d'identité”, en *R&F*, núm. 25, 1997.

53. Renaud d'Enfert y Hélène Gispert, “Une réforme à l'épreuve des réalités. Le cas des mathématiques modernes en France, au tournant des années 1960–1970”, en *Histoire de l'Éducation*, núm. 131, 2011.

54. Clémence Cardon-Quint, *Des Lettres au Français. Une discipline à l'heure de la démocratisation 1945–1981*, París, PUR, 2010.

la duración incierta de los aprendizajes), los decisores políticos imaginan (¿con orgullo?) que las “ejecuciones de los programas” son eficaces a corto plazo. Ahora bien, aunque se pueda datar la aparición de las leyes y de los decretos⁵⁵ que deciden una “formación profesional continua”, ponerla a funcionar requiere meses, y ver sus efectos, años. Los medios estigmatizan la inercia del cuerpo docente y su resistencia a los cambios (que se supone ideológica o política), pero presuponer que unos saberes en permanente actualización forman parte del ADN docente es algo que puede llamarse “un producto de la imaginación”.

Y así se descubre que el título de un saber no es más que una palabra abstracta, una ficción que solo se vuelve realidad cuando se encarna en sus portavoces. Solo existe si los “poseedores del saber” lo han adquirido, lo hacen existir, le dan visibilidad, valores y sentido al transmitirlo. Con el correr de la historia, si tantos saberes enseñados murieron (idiomas, técnicas, ciencias, religiones, códigos jurídicos), eso sucedió porque quienes los sabían murieron sin haber podido transmitirlos. Se pueden heredar objetos portadores de saberes (tabletas, pergaminos, manuales), pero ninguna herencia transmite el “saber” del sumerio, del latín o de las matemáticas. No se puede “proveer” saber distribuyendo libros y computadoras, como desean creerlo algunas fundaciones filantrópicas. Solo una institución “política” puede sostener la perennidad de un saber escolar encarnado en la persona de docentes *ad hoc*. ¿Qué hacer, entonces, con los portadores de especialidades que los prescriptores consideran perimidas?

55. Ley del 16 de julio de 1971, llamada Ley Delors, referida a la organización de la formación profesional continua.

SABERES, CIENCIAS, DISCIPLINAS: MODOS DE CLASIFICAR HETEROGÉNEOS

Saber, ciencia, disciplina: el árbol del conocimiento supone que los tres términos son sinónimos, confundiendo clasificaciones que no pueden superponerse, error del que se deriva una primera ilusión. Permite creer que van al mismo paso las adquisiciones (los saberes producidos), las investigaciones (la producción científica en proceso) y las transmisiones (la enseñanza). Nuestras experiencias como alumnos parecen confirmar la adecuación entre la capitalización progresiva de los saberes y los itinerarios de los individuos, que van de lo elemental a lo complejo (de la escuela a la universidad) y de lo general a lo particular (del tronco común a las especializaciones). La representación arborescente sigue siendo una especie de evidencia borrosa pero compartida, en especial entre los profesores de secundaria, esos exestudiantes “especializados”. Esta identidad profesional les permite plantarse en “su” territorio, muy distinto al de sus colegas. Construir proyectos interdisciplinarios refuerza, por otra parte, la perpetuidad de las fronteras, como se vio en la breve experiencia de los Trabajos Personales Guiados (TPE, por su sigla en francés).⁵⁶ Esta creencia identitaria constituye un obstáculo fundamental para las reformas que se imaginan a profesores de literatura/letras y lengua (como en Alemania), una enseñanza de bioquímica (como en la universidad) o de matemática-física (cuando la escasez actual lleva a hacer ingresar a profesores de física para enseñar matemáticas). En efecto, disciplinas escolares

56. Christiane Étévé y Vincent Liquète, “Vers une collégialité du travail enseignant: les Travaux Personnels Encadrés (TPE) dans les lycées”, en J-F Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors la classe*, París, L'Harmattan, 2004.

y saberes científicos son objetos heterogéneos, como lo muestra lo empírico de las génesis.

“La disciplina nunca puede reducirse a un saber o a una ciencia, en la medida en que es indisociable de un sistema de enseñanza particular”,⁵⁷ destinado a un *discipulus*, lo cual quiere decir textos, programas, ejercicios, exámenes. ¿Por qué se debe llegar a los años treinta para que la expresión “disciplina escolar” comience a usarse? Porque en ese entonces hay que designar de un modo neutro las nuevas materias que caracterizan a las diferentes secciones (Latín–Griego, Latín–Ciencias, Lenguas–Ciencias), instauradas por las reformas modernistas de 1902 y 1925. Reformas que dan fin al reinado de las Humanidades, materia única en los colegios del Antiguo Régimen en todos los países de Europa.⁵⁸ En aquel entonces, el profesor enseñaba allí el latín con o sin griego, pero también el francés, la poesía, la retórica, la historia (historia de la antigüedad e historia santa), la geografía y la mitología.⁵⁹ En Francia, la Revolución fracasa al querer escolarizar el modelo enciclopédico en las escuelas centrales que reemplazan por poco tiempo a los colegios; el Imperio y la Restauración consagran el regreso de la traducción latina directa e inversa, por medio de las cuales los alumnos aprenden la lengua francesa escrita, la práctica del discurso y los grandes autores de la cultura clásica. Estas Humanidades no tienen frontera, pero los currículos de los países de Europa evolucionan a lo largo del siglo XIX: con la enseñanza

57. J.L. Fabiani “À quoi sert la notion de discipline?”, en Jean Boutier, Jean-Claude Passeron y Jacques Revel (ed.), *op. cit.*

58. André Chervel, *La Culture scolaire, une approche historique*, París, Belin, 1998; *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Retz, 2006.

59. Annie Bruter, *L'histoire enseignée au grand siècle. Naissance d'une pédagogie*, París, Colin, 1997.

de las ciencias, la literatura, la historia, se forjan “identidades escolares” nacionales. Las mismas etiquetas designan entonces contenidos separados por fronteras que atiborran de distintas maneras nuestras memorias de alumnos.

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DIDÁCTICAS DISCIPLINARES Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Enseñar una disciplina en particular exige, entonces, un dominio de los saberes configurados por la historia, producidos por los estudios especializados, verificados en exámenes y concursos de ingreso. Sin embargo, el oficio de instruir también depende de presiones ligadas a la realidad que no son inherentes a los saberes. Todas las formaciones de especialistas de alto nivel saben que el ejercicio práctico no deriva de los saberes teóricos, y las formaciones de los médicos, los juristas, los ingenieros combinan desde siempre los títulos y las pasantías *in situ*. Todos saben que un médico se convierte en tal en el hospital, no en la universidad.

Para un docente, esas presiones varían según los contenidos que hay que enseñar, pero también según la edad de los alumnos, su medio social, sus expectativas y sus condiciones de trabajo. Esta es la explicación del lugar que se les otorga en las facultades de educación a las didácticas disciplinares, a la psicología infantil, a la sociología de la educación y a las ciencias cognitivas. Estas disciplinas universitarias⁶⁰ no forman parte de los “saberes de la escuela”, sino de los “saberes sobre la escuela”: procesos de adquisición, relaciones maestro–alumnos, desigualdades en el éxito en los estudios, modalidades de evaluación. Los investigadores en

60. Jean Boutier, Jean–Claude Passeron y Jacques Revel (ed.), *op. cit.*

educación y los especialistas en didáctica no dejan de profundizar o de ampliar el perímetro de esos saberes “científicos”. Desarrollo sin fin. Esas disciplinas les proveen a los estudiantes en formación inicial las referencias esperadas en los deberes, en las tesis de investigación, en los informes de observación exigidos para obtener los másteres. Sin embargo, ¿cómo podrían facilitar la acción de un docente novato? Esa es otra ilusión: estos saberes heterogéneos forman una panoplia demasiado amplia para responder a las urgencias cotidianas en todos los niveles. En cambio, podrían tener una función de elucidación (si no de teorización) para docentes en ejercicio, poniendo palabras a lo que aprendieron al dar clase. Tendrían que ver, entonces, de un modo prioritario, con la formación continua, pero Francia es el país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que le otorga menos recursos de tiempo y del presupuesto.⁶¹

Por su parte, las asociaciones de especialistas, los cuerpos de inspección y las revistas profesionales refuerzan esta cultura de la “especificidad disciplinar”. Esta bandera identitaria de la especialidad polariza la reflexión sobre los “contenidos”, nutre una inmensa prosa en las revistas y en la edición, pero oculta las prácticas efectivas. Estas se aferran al peso de las preparaciones y de las correcciones; a la cantidad de cursos que hay que tomar a cargo, inversa a la cantidad del tiempo otorgado al docente (cuatro o cinco clases para un profesor de francés, dieciocho para un profesor de música); al papel de la materia en la evaluación global (nulo para la música, excluida del tronco común); y a muchas otras realidades que tienen que ver con la “relación de fuerzas” entre disciplinas. En los consejos de clase, lo que diga el profesor de matemáticas pesa más que las palabras del profesor de educación

61. Informe PISA OCDE 2019.

física en el momento de las “orientaciones”. Sin embargo, este saber, que todos conocen, sigue siendo tácito y generalmente permanece “impensado”.

Por lo tanto, encarar la formación de los docentes desde el ángulo de un programa de saberes que hay que dominar parece conducir a un callejón sin salida: la lista es interminable y el tiempo de los estudios es limitado. Por otra parte, este concepto refuerza una representación de la enseñanza como un puro ejercicio de transmisión y el sueño de una relación pedagógica transparente dentro del imaginario de los profesores. El buen profesor sería el que sabe captar la atención incansable de quien se sabe ignorante. Si seguimos a Platón, el diálogo de confianza entre Sócrates y su discípulo que asiente (“eso es cierto”, “estoy de acuerdo”). Actualmente, es el moderno cara a cara entre un emisor y unos receptores, en presencia o frente a las pantallas de cada quien. La prioridad, entonces, es reducir las interferencias y elaborar pruebas de control: pudimos ver las derivas de esto durante las “clases a distancia” provocadas por el confinamiento producto de la pandemia de 2020. Cuando los alumnos tienen la obligación de aprender (a leer, a hablar inglés, a resolver ecuaciones), el profesor no es el que “da un curso”, sino el que “da clase”, como dicen los maestros en la escuela primaria. Su tarea fundamental es la de “hacer hacer”, es decir, poner a los alumnos a trabajar: un arte de hacer ecléctico que consiste, como lo decía Philippe Perrenoud,⁶² en “obrar en la urgencia y decidir en la incertidumbre”.

62. Philippe Perrenoud, *Enseigner. Agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude*, París, ESF, 1996.

LA EVALUACIÓN DE LOS SABERES Y SUS TRAMPAS

Para reducir la urgencia y la incertidumbre, los prescriptores cuentan hoy con dispositivos estabilizadores, protocolos de “buenas prácticas” con una validez probada, que garantizarían la eficacia de los aprendizajes. Es urgente: las evaluaciones internacionales muestran que en Francia las diferencias en el éxito escolar entre niños se acrecientan y profundizan las desigualdades, y que en matemáticas y en francés el nivel promedio baja. Para sostener el esfuerzo de los docentes en estas disciplinas, se les propone entonces una cantidad de herramientas gratuitas, que pueden descargarse. Esta ingeniería didáctica segmenta las progresiones, provee preparaciones listas para usar, diseña baterías de ejercicios evaluables, pues, para que se lo pueda “seguir”, todo alumno debe ser evaluado respecto a lo que produce. En el colegio, el *software* Pronote sitúa a cada quien respecto a su grupo de clase en cada disciplina. Trampa temible: saber lo que uno “vale” predomina sobre saber lo que uno “sabe”.

Otra trampa: ¿qué lugar se le da a lo que no se entrega en ejercicios iterables, a las actividades colectivas, a las situaciones de investigación, a las producciones libres, los proyectos de clase, las experiencias singulares? Los protocolos estandarizados borran, por construcción, todo lo que requiere situaciones de trabajo abiertas, que no se reproducen. ¿Dónde se puede encontrar el tiempo necesario para que los alumnos puedan elaborar sus preguntas, equivocarse, discutir, pedir ayuda, confrontar sus opiniones o sus hallazgos, sin la preocupación de que se les ponga una nota? Y, sin embargo, son estas situaciones que consumen

tiempo las que les dan sentido a los aprendizajes.⁶³ Según dicen los docentes, “motivan”, ponen a los alumnos a trabajar, un trabajo que bien puede llamarse “intelectual”. Aprender haciendo, *learning by doing*, decía Dewey, aprender “aquí y ahora”, y no para “más tarde”, con vistas a un éxito lejano, fuera del alcance de los niños.

SABERES DE ALUMNOS: EXPERIENCIAS Y PREGUNTAS SIN RESPUESTAS

Queda por ver, entonces, todo lo que se aprende por el solo hecho de estar escolarizado y que plantea preguntas a las que nadie responde. Si se investiga por el lado de los niños, se descubre que sus prioridades tienen poco que ver con los saberes enseñados. El jardín de infantes es un mundo de “datos nuevos”, lejos del universo familiar relativo a “saberes” que tienen que ver más de cerca con la intimidad: alimento, sueño, aseo personal, juegos, intercambios. Al mediodía, Adrien no puede comer con su amigo, pues Lucas es “alérgico” y, entonces, la responsable del comedor escolar lo pone aparte. ¿Qué significa “alérgico”? Para la siesta, se duerme con calcetines, pero ¿cómo puede dormirse uno sin tener su peluche? En los baños,⁶⁴ Ségolène observa con interés que los niños parados delante de los mingitorios no tienen el mismo pitito, pero ¿quién le explicará por qué? Y cuando Miriam va a los baños con Yasmina para lavarla porque tuvo “un accidente”, le

63. Jean-Yves Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, París, PUF, 1995.

64. Aymeric Brody, Gladys Chicharro, Lucette Colin y Pascale Garnier, *Les “petits coins” à l'école. Genre, intimité et sociabilité dans les toilettes scolaires*, Toulouse, Érès, 2023.

dice “no es nada” en árabe, pero no hay que repetirlo, porque está prohibido. ¿Por qué? Interrogantes sin respuestas.

El patio es el lugar de todas las emociones donde se entremezclan los permisos y las prohibiciones extrañas (prohibido tirarse, empujarse, acostarse en el piso), pero también los miedos y las alegrías, las risas y las lágrimas, la audacia de unos y la timidez de otros. Hay territorios que se ocupan y se seleccionan de manera tan misteriosa como imperiosa.⁶⁵ En el aula, cada quien descubre que hay compañeritos juiciosos y pesados, rápidos y soñadores, buenos y negados. Están los que dan miedo y los que provocan la risa (Manuel y sus gruesos anteojos, Julia y su aparato dental). Y luego está el reencuentro a la tardecita. Durante la clase, con la maestra que “instruye”, se aprendió un cantito nuevo, se escribió el propio nombre, se dibujó, se escuchó la historia del Gran Monstruo Verde. Pero si los padres preguntan: “¿Qué hiciste hoy? ¿Anduvo bien el día?”, lo que vuelve a la memoria es: “Damien no es más mi amigo, siempre me dice ‘sos un tonto’”; o “Marina me saca, me empujó, ocupó mi lugar”; o “Martín tiró al aire mi gorro y los otros se reían de mí”.

Todo eso se hunde en la rutina de los días, son “niñerías”, y los docentes, apurados por conseguir resultados, posan sus miradas y hacen sus esfuerzos respecto a los “verdaderos” saberes escolares. Las cosas siguen así en la escuela primaria y en el colegio. Años después, cuando estas violencias sufridas y nunca percibidas salen a la luz de un modo dramático, el ministerio movilizado decide hacer una campaña contra el acoso, mientras que los investigadores diligencian encuestas sobre “el bienestar en la escuela”.⁶⁶

65. Claire Simon, *Récréations*, filme documental, París, Doriane Films, 1993, edición en video y en DVD.

66. CNESCO, *Bien-être des élèves à l'école. Rapport 2017*, coloquio 21–22 de noviembre de 2023.

¿Cómo podemos transformar este nuevo “conocimiento” sobre la escuela en “artes de hacer”?

Aún no hemos terminado de interrogarnos sobre los saberes escolares y los dilemas que (en la urgencia y la incertidumbre) deben enfrentar sus docentes.

SOBRE LAS AUTORAS



ANNE-MARIE CHARTIER es agregada en Filosofía y doctora en Ciencias de la Educación (París V). Fue profesora en la Escuela Normal de Versalles y en el Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) de Versalles. Contratada después de su tesis en el Service d'Histoire de l'Éducation, del Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), sus temas de especialidad refieren a la historia de la escolarización de la escritura y de la enseñanza de la lectura y la escritura. Trabaja también sobre las prácticas de formación del profesorado. Además de numerosos artículos, ha publicado los libros *Discursos sobre la lectura (1880–1990)* (Gedisa, 1994) y *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980–2000)* (Gedisa, 2002), ambos con Jean Hébrard, y *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* (Fondo de Cultura Económica, 2004), *L'école et la lecture obligatoire* (Retz, 2007) y *L'école et l'écriture obligatoire* (Retz, 2022).

ANDREA BRITO es doctora en Ciencias Sociales y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO–Argentina), licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y profesora para la enseñanza primaria

(Escuela Normal Superior N.º 4). Es investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área Educación/FLACSO–Argentina, donde coordina la carrera de Especialización en Lectura, Escritura y Educación, y profesora en formación docente y en posgrados universitarios. Sus temas de interés se relacionan con las dinámicas del cambio educativo, el diálogo entre la cultura escolar, la cultura escrita y la cultura digital, las prácticas de enseñanza y la formación docente. Además de numerosos artículos, publicó el libro *Lectura, escritura y educación* (FLACSO–Homo Sapiens, 2010).



COLECCIÓN Antesala docente

Esta colección propone hacer foco en la vida cotidiana de las instituciones educativas dando lugar a la pregunta por el cambio en el marco de procesos sociales y culturales más amplios. En particular, interesa problematizar el tema de la enseñanza desde diferentes perspectivas, reconociendo su complejidad y los desafíos que supone dicha tarea tanto para los y las docentes como para las políticas asociadas a su ejercicio.

Antesala docente se nutre del diálogo entre los saberes producidos en las prácticas de aula y los provenientes de las ciencias sociales y humanas. La intención es aportar reflexiones para la investigación, la formación y la acción en las instituciones educativas y contribuir a la agenda política e investigativa y al debate público en torno a la educación.