**Fragmentos para regresar desde nuestros acuerdos, nuestras urgencias, nuestras preguntas a los textos:**

* Fragmentos de entrevista a Andrea Alliaud en Deceducando disponible en <https://deceducando.org/2018/07/10/entrevista-a-andrea-alliaud/>

Última consulta: 31 de Julio de 2018

**J.L: En su investigación sobre las biografías escolares en el desempeño profesional de los docentes noveles (2004) plantea, entre otras cuestiones, que la tarea docente es percibida como una actividad que requiere grandeza y para la cual no se sienten suficientemente preparados. A pesar de ello, los docentes novatos parecen asumir individualmente la responsabilidad por la educación de los alumnos. Son ellos, desamparados por el Estado, quienes se harían cargo de este gran proyecto educativo, asumiendo como propios los éxitos y los fracasos. Oponiéndose al desinterés que atribuyen a los docentes más experimentados, los noveles docentes parecen dispuestos a aceptar el gran desafío. Trece años después de aquel estudio, ¿cree que los jóvenes docentes siguen aceptando este desafío?**

A.A: Yo creo que en los noveles, esto que llamamos grandeza, se da de manera desproporcionada. La tarea de educar se asume como algo muy importante, aunque confían bastante poco en sí mismos y en las herramientas con las cuentan para hacerse cargo de ese mandato. Sobra responsabilidad a la vez que falta confianza, todo lo cual va en desmedro del sentido educador de su tarea. Intuyo que esto es algo que sigue ocurriendo. La tarea de educar, más allá del nivel y el sector sociodemográfico en donde uno se desempeñe, se presenta como una actividad compleja. Hoy tenemos que ver cómo hacemos para que los niños/as y jóvenes entren en un vínculo pedagógico mediado por los conocimientos y el saber. Cómo hago con todo ese saber disciplinar disponible para afrontar una situación de enseñanza. El desafío es pensar y desarrollar la educación teniendo como referencia ese saber, pero ya no como se concebía antes, es decir, que yo voy a aplicar ese conocimiento que aprendí en mi formación dentro de la clase. A partir de ese saber, yo tengo que poder crear, experimentar, probar y volver a empezar. Hay todo un proceso de producción, que si bien siempre estuvo presente, hoy aparece como condición. Esta es la idea fundamental que trabajo en “Los artesanos de la enseñanza”. Ya no basta con formar al docente como aplicador de un método y de un conocimiento. Si yo quiero enseñar un contenido como me enseñaron que se enseñaba, es muy probable que en esa clase y con ese grupo no me pueda encontrar con esos otros. Ahí es en donde, por ejemplo, podemos tomar experiencias como las que se narran en la serie “Merlí”; porque este profesor vuelve a su saber filosófico con las preguntas que en ese momento están circulando entre ese grupo de adolescentes. Él hace una lectura del contenido disciplinar, va a la clase y lo desarrolla en función de los interrogantes de ese colectivo de estudiantes. En este sentido, la enseñanza se convierte en un acto creativo. El saber cobra protagonismo, no porque lo diga un plan de enseñanza, sino porque permite interpelar la realidad de esos sujetos que están aprendiendo. No es que ahora hay que hacer o dejar de hacer siguiendo a Merlí. El valor de ciertas figuras o representaciones está en que, a partir de ellas, podamos interpelar nuestra propia experiencia. Me parece que inspirarse y practicar formas alternativas que permitan enriquecer nuestra práctica es necesario, no solo para los docentes que recién se inician en la docencia sino también para los más experimentados.

(...)

**J.L: Cree que la formación docente ha acompañado estos cambios que ha sufrido el oficio en las últimas décadas?**

A.A: Creo que la formación docente se enriqueció con nuevos marcos conceptuales, no sólo en cuanto a los contenidos sino también en cuanto a la incorporación de nuevos abordajes vinculados a los cambios culturales y a la concepción de los sujetos, entre otros. Un segundo aspecto sobre el que se ha avanzado mucho es en la incorporación de las prácticas profesionales desde el comienzo de la formación, pero aún cuesta romper con la idea de que hay un lugar en donde se piensa y un lugar en donde se acciona. Para mí el oficio de enseñar tendría que estar atravesando la totalidad del proceso formativo, y todos los formadores, más allá del lugar que estén ocupando, tendrían que estar atravesados por los temas, interrogantes y situaciones propias del oficio de enseñar hoy. En una clase de filosofía o sociología de la educación, por ejemplo, es importante que un estudiante pueda pensar cómo las decisiones pedagógicas tienen que ver con temas como la igualdad y la justicia social, por señalar algunos. La formación tendría que permitirnos pensar la realidad del aula a partir de esos marcos conceptuales aparentemente teóricos y abstractos. Si la formación no liga los distintos campos del saber con la práctica, se dificulta enormemente formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy.

**Fragmentos de La “práctica” como experiencia de formación docente de María Amelia Migueles**

**Disponible en:**

[**https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/4244/6414**](https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/4244/6414)

**Última consulta: 31 de Julio de 2018**

Antes que pretender una relación consecuente y necesaria entre la teoría y la práctica, podemos pensar que el mayor desafío está en provocar un espacio de posible comunicación entre una y otra, de producción de saberes en la experiencia de enseñanza. Preparar a un docente, no desde un deber ser que lo ubique más cerca o más lejos de un saber experto, sino con capacidad para reconocer las señales de la teoría en su propia práctica cotidiana (como dice María Saleme, 1997). No rechazar la teoría porque no da respuestas certeras y precisas para la práctica, ni pretender que la práctica se ajuste a ciertos mandatos teóricos. Porque la práctica y la teoría, lejos de coincidir, están hechas para interpelarse, para tomar distancia. No encontraremos ninguna teoría que nos diga qué hacer en la inédita y siempre imprevisible tarea cotidiana, ni una práctica que se ajuste perfectamente a alguna teoría. Sin embargo, la única manera de salir del círculo recurrente de “práctica desde la práctica” será en el diálogo con lecturas, con lo que escribieron otros sobre problemas parecidos y diferentes, abriéndonos a lo que estos otros nos dejan pensando y a lo que podemos inventar para las situaciones y problemas que vivimos. Las teorías nos dan a pensar sobre las prácticas, nos permiten construir razones de lo que decidimos hacer y de lo que decidimos no hacer, mirar lo que no hemos podido ver. Las prácticas, por su parte, son provocadoras de interrogantes, rompen con la precisión de los enunciados teóricos y desoyen cualquier intento de pretender encorsetarlas.

(...)

De allí la importancia de sostener entre todos ese espacio con la mayor responsabilidad, sabiendo que el profesor que acompaña a los alumnos en este proceso no está sólo para aprobar o desaprobar planes o clases sino para apuntalar, para andamiar su tarea. Es un “sujeto de supuesto saber a mano” para el practicante, no para tomar su lugar, sino para sostener desde un lugar de asimetría aquello que para el practicante pueda tornarse complejo, desconocido, desconcertante, imposible.

**3. El texto que el profesor devuelve al “practicante”**

(...)

Tiene que constituirse en un insumo de análisis, de diálogo con distintos aportes teóricos, elaborado desde una necesaria vigilancia epistemológica.

Es un texto sobre la enseñanza, sobre el enseñante, sobre la situación de enseñanza y aprendizajes y fundamentalmente es un texto que incide en la formación de los practicantes. De allí la vigilancia, en términos de Yves Chevallard (1997), de su legitimidad y pertinencia epistemológica y de su legitimidad y pertinencia cultural. Un texto de saber en y sobre la situación de enseñanza.

**4. Las experiencias de enseñanza en las que se refundan saberes**

(...)Nos reclamamos mutuamente ante esa crisis inevitable que suponen las “prácticas de enseñanza”. Crisis que destaca las faltas, los huecos, la refundación de saberes, la experiencia de sí en los mismos límites de la condición humana. Y con relación a esta situación de mutuos reclamos quizá haya que volver a pensar en esa clásica división de campos que se reedita en una y otra propuesta curricular (de formación general, pedagógica, disciplinar, de las prácticas). Mantener estas divisiones no hace más que atomizar una formación que debería convocarnos a todos en cuestiones comunes, sin que esto implique desconocer las especificidades. Lo específico es la formación de un profesor que debe interpretar su accionar como pedagógico y político, vinculado con un saber que se pretende enseñar, con un Nivel del Sistema, con una institución de la que participa, con una función que excede los límites del aula y es de trascendencia social e histórica, que produce cotidianamente en los espacios inciertos de la práctica docente. Cada materia debería construir la generalidad de su propuesta específica y las especificidades dentro de lo común. La formación de un profesor no es sólo competencia de un campo u otro, es de toda la formación.

**Producir y consumir saber pedagógico.**

**Extracto de la Ponencia de Andrea Alliaud.**

Diponible en: <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf>

“Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas” (p. 21). Desde esta perspectiva, saber enseñar, poder enseñar, implica un saber hacer. No es saber por un lado y hacer por otro, como tampoco es aprender el saber para luego hacer. Por lo tanto, si pretendemos formar maestros y profesores que sepan y puedan hacerlo, tendríamos que asegurar, mediante metodologías específicas, la transmisión del saber hacer (todo junto, adrede). La conversión de información y práctica en conocimiento tácito es esencial para cualquier habilidad. Se comprenderá que no es esta una preocupación práctica ni una responsabilidad que tendrían que asumir solo los profesores de práctica o de didáctica o de “las” didácticas, en el caso de los profesorados. Son formas que tendrían que atravesar y dar sentido a la totalidad del proceso formativo y a los espacios destinados a la formación permanente de los docentes, incluyendo a las escuelas.

(...)Ponerse en el lugar del que está aprendiendo. Aconsejar, anticipando la dificultad que va a encontrarse el aprendiz. Orientar antes de hacerlo, mediante la evocación del contexto, del relato completo de una situación. Transportarnos a un lugar donde se muestren escenas claras y detalladas pero intrigantes en cuanto a su significación, alimenta y alienta la imaginación, provoca. Asimismo, simbolizar cada acción con metáforas permite acceder más fácilmente a los procedimientos implícitos en cada una de las acciones que entran en juego en el obrar, en la producción de algo: cocinar, enseñar, etc. Son estas solo algunas de las formas sobre las que indaga Richard Sennett para formar al artesano (título de su maravilloso libro). El artesano es para el autor aquel que en cualquier tipo de actividad (desde la más simple hasta la más sofisticada), hace las cosas bien por el simple hecho de hacerlas de ese modo. Su pensamiento supera la dimensión instrumental / mecánica propia de las distintos oficios u ocupaciones y alcanza al compromiso con lo que se está haciendo, tanto como al sentimiento y al pensamiento implicados en el desarrollo de cualquier cosa que se produzca.