



¿Cómo enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores

How do good teachers teach? Bases and values

María Cristina Martínez,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Silvia Branda,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Luis Porta,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 29 de diciembre de 2012

Fecha de revisión: 19 de febrero de 2013

Fecha de aceptación: 08 de abril de 2013

Martínez, M.C.; Branda, S. y Porta, L. (2013). ¿Cómo funcionan los buenos docentes? Fundamentos y valores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 26 – 35.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

¿Cómo enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores¹

How do good teachers teach? Bases and values

María Cristina Martínez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina,

arq_mcmartin@hotmail.com

Silvia Branda, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

branda.silvia@gmail.com

Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

luporta@mdp.edu.ar

Resumen

Antes que la enseñanza se ponga en práctica, hay condiciones previas que subyacen al acto de enseñar. No son los resultados de lo que produce o debe producir la enseñanza, ni la aplicación de unas determinadas reglas o métodos, por el contrario, forman parte de los requisitos necesarios, fundamentales e indispensables para que sea posible enseñar algo a alguien. Por eso no son los componentes de una receta ni un conjunto de normas que hay que aplicar formalmente o mecánicamente. Son fundamentos, criterios, perspectivas, elecciones, posicionamientos y convicciones, que están en la base que le otorga sentido al enseñar, y carga de significado el aprender. Este trabajo pretende ahondar en estos fundamentos, criterios y posiciones de los docentes que han dejado una huella profunda en sus alumnos, a partir de la entrevista realizada a un profesor memorable. En oposición a las inquietudes de muchos docentes -la de buscar herramientas, técnicas, métodos con pasos bien delimitados y estructurados, orientaciones listas para ser aplicadas y así cumplir con los requisitos de una buena práctica educativa-, lo que aquí se presentan son indicios, señales, gestos, de lo que Fried (1995:47) define como “la conexión entre la pasión por enseñar y la calidad del aprendizaje.”

Abstract

There are certain basis in teaching that already exist before the actual teaching takes place. These bases are not the result of classroom practices or the use of methods or techniques, they are part of the necessary requirements for the act of teaching something to someone. These bases are not the components of a recipe or a set of rules that we have to use mechanically. They are the guidelines, criteria, perspectives, options, points of view that make teaching and learning meaningful. In this paper we analyze an interview carried out with a “memorable teacher” to find out the grounds, perspectives and options from those teachers who have left a deep mark in their students. Even though many teachers are seeking a list of tips, tools or methods to face their classes, we are not offering any. We are just analyzing hints, gestures or traces, what Fried (1995:47) calls “the connection between passion for teaching and quality learning”.

Palabras clave

Docente desafiador, educación activa, experiencias previas, pasión y motivación.

Keywords

Memorable teacher, active education, previous experience, passion and motivation.

¹ Este artículo es parte de una investigación mayor en curso (2012/2013) en el marco del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La misma está dirigida por el Dr. Luis Porta y Codirigida por la Prof. Zelmira Álvarez y está financiada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNMDP en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

1. Introducción.

El educador tiene la responsabilidad de enseñar, pero la cuestión es saber si el acto de enseñar termina en sí mismo o, por el contrario, el acto de enseñar es solo un momento fundamental del aprender. Paulo Freire (2002)

La mejor respuesta para la pasión docente tiene que ver con el desafío y la pasión del alumno por aprender. Algunas de las ideas centrales de Paulo Freire (1974) están relacionadas con ciertos elementos en torno al quehacer creativo del aprender: el aprendizaje como desafío, el placer por generar y construir aprendizajes, el aprendizaje como fomentador de pasión y compromiso vital con la transformación.

Estas ideas están abiertas a educadores, en la medida que son saberes demandados por la práctica educativa en sí misma. Es decir, es la práctica educativa la que demanda saberes necesarios por parte de los docentes. No son saberes abstractos y generales para cualquier persona, sino saberes exigidos desde los temas, problemas y situaciones concretas que los educadores vivimos cotidianamente.

Enseñar requiere de condiciones y exigencias que hacen posible la enseñanza. Estas exigencias existen antes de que la enseñanza se ponga en práctica. No son los *resultados* de lo que produce o debe producir la enseñanza ni la aplicación de unas determinadas reglas o métodos de enseñanza. Por el contrario, son requisitos necesarios, fundamentales, indispensables para que sea posible enseñar algo a alguien. Por eso no forman parte de una receta ni un conjunto de normas que hay que aplicar formal o mecánicamente. Son fundamentos, criterios, perspectivas, opciones, posicionamientos y convicciones, que están en la base que le otorga sentido al enseñar. Esta perspectiva es opuesta a la que comúnmente marca las inquietudes de muchos docentes: la de buscar herramientas, técnicas, métodos con pasos bien delimitados y estructurados, orientaciones listas para aplicar y así cumplir con los requisitos de una buena práctica educativa.

Paulo Freire tiene aportes fundamentales: su propuesta metodológica de alfabetización constituyó una revolución respecto a los métodos que se utilizaban anteriormente. Pero ello es sólo una parte pequeña de sus contribuciones. Además, sus aportes metodológicos, antes que elaboraciones puntuales y acotadas, son sólo una consecuencia de sus aportes filosóficos, de la epistemología dialéctica y liberadora que caracteriza su pedagogía y que responde a un posicionamiento ético y político.

Siguiendo la línea de del pedagogo brasileño Freire, recordamos a Jacques Ranciere, quien en el año 2005 en su obra *El Maestro Ignorante* narra que en 1818 Joseph Jacotot, profesor de derecho y lector de la literatura francesa, tuvo en la Universidad de Lovania, una aventura intelectual como educador. Sus lecciones eran muy apreciadas por sus estudiantes, quienes, en un gran número, no hablaban francés, mientras que Jacotot ignoraba holandés. Ante esta falta de un idioma común, Josep quería lograr establecer un lazo con sus estudiantes, hasta que encuentra una edición bilingüe de *Telémaco*. Asignó a sus alumnos, con la ayuda de un intérprete, que trataran de aprender el texto en francés utilizando la traducción, cuando llegaron a la mitad del libro, les pidió que narraran de forma escrita lo que habían leído. Jacotot quien había creído al igual que otros profesores, que la tarea del maestro es explicar y transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia, quedó asombrado con el resultado ya que los alumnos habían realizado la tarea requerida tan bien como cualquier nativo francés. Entonces, concluye "Solamente hace falta querer para poder" Ranciere (2005:48).

Josep Jacotot no había dado a sus alumnos explicación alguna sobre los elementos de la lengua, tampoco había explicado la ortografía o las conjugaciones. Los alumnos simplemente buscaron las palabras francesas que correspondían a las palabras que conocían. Aprendieron cómo combinarlas para hacer oraciones en francés mejorando cada vez más la ortografía y la gramática. Entonces, podemos seguir el siguiente razonamiento: el niño aprende aquellas palabras de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su propia utilidad y suelen ser aquellas palabras que no requieren de un maestro para su uso, que se aprenden con anterioridad a la escolarización. Los niños oyen, retienen, imitan y repiten a una edad muy temprana, incluso antes de comenzar con su instrucción formal porque están motivados a hacerlo, porque necesitan comunicar sus ideas, independientemente del maestro que tengan a su lado. Los alumnos de Jacotot simplemente se guiaron por su pasión por aprender, por su motivación.

Asimismo, pese a que Freire tenga frases tan precisas, claras y contundentes, que haga que las utilicemos con frecuencia, no podremos encontrar en ellas ninguna *receta*, sino más bien todo lo contrario: afirmaciones, cuestiones, preguntas e inspiraciones que problematizan nuestras prácticas y desde esa problematización nos encargamos de convertirlas en exigencias para una nueva práctica educativa. Por eso, estos saberes necesarios para la práctica educativa no forman parte de un listado de pautas, de técnicas, de orientaciones didácticas para aplicar, sino un conjunto de principios ético-políticos, epistemológicos y filosóficos que nos llevan a mirar desde otro plano, nuestra propia práctica, animándonos a renovarla crítica y creadoramente. Y todo ello, como sujetos de compromiso con el rol docente: hombres y mujeres que nos formamos desde nuestras prácticas como sujetos capaces de organizar procesos de construcción de conocimientos, de enseñar, porque desarrollamos nuestras propias capacidades de aprender.

Para ahondar en este conjunto de principios, realizamos una entrevista en profundidad a un docente de la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), que había sido elegido por sus alumnos como un *docente memorable*. Dicha entrevista, realizada en el marco del Proyecto de Investigación "Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, Pasiones intelectuales e Identidad profesional" del *Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)* de la UNMdP, se efectúa a partir de una encuesta estudiantil entre los alumnos avanzados de la carrera de arquitectura, en la que se les solicitaba elegir a *aquellos docentes (actuales y pasados), que en su opinión se distinguían por sus buenas prácticas*.

Indagamos acerca de los fundamentos, criterios, perspectivas, posicionamientos y convicciones, que le dan sentido a su tarea como docente. Como resultado surgieron cinco categorías muy marcadas que son: el aprendizaje como creación del alumno, el desafío de los docentes y los alumnos, el valor de las experiencias previas, el principio de la enseñanza universal y la motivación y el deseo por aprender. A continuación desarrollaremos cada una de ellas, diferenciaremos el entrevistador del entrevistado asignándoles las letras C y R respectivamente.

2. El aprendizaje como creación del alumno.

Una de las principales contribuciones críticas de Freire a la pedagogía, que obligó a re-pensar toda la lógica del proceso de enseñanza y aprendizaje, gira en torno a la afirmación de que no es posible transmitir conocimientos de una persona a otra, afirmación central que, por otra parte, cuestiona la visión bancaria de la educación. No es posible porque la transmisión unilateral de información que luego es memorizada y repetida, no constituye un hecho educativo ni produce conocimiento. No es posible tampoco, porque el conocimiento es siempre un proceso activo en el que las personas accedemos a la nueva información desde los datos que ya tenemos, desarrollando procesos de identificación, asociación, simbolización, generalización, reafirmación o negación entre los viejos conocimientos y las nuevas informaciones. En este sentido, frente a la pregunta en torno a cuál es la condición docente, el entrevistado narra²:

Por eso te decía yo que lo más lindo que tiene la condición docente, es que uno puede ser un estimulador de las cosas que la gente tiene. Y si no tiene, tratar de despertarlas. Y si no se despierta decirles un día que el *piné no le da*³: Vas a tener que romperte muchísimo. Por de pronto los paradigmas que hay, tenés que reconocerlos, sentirlos, recorrerlos, imaginarlos. Eso sí se puede hacer, contagiarlos.

Es así que el aprendizaje se concibe como una tarea creadora, en la que se construye y reconstruye conocimiento pero, principalmente, en la que nos construimos como personas, como sujetos capaces de pensar, de sentir, de hacer y de transformar. Entonces ¿cómo se concibe una enseñanza desde esta perspectiva del aprendizaje?

C: ¿Y vos crees que eso es válido también para un docente, que no sea aburrido?

² Es necesario aclarar que en los "retazos narrativos" de la entrevista se ha respetado el uso del vocabulario realizado por el entrevistado. En todo caso, en algunas expresiones en las que se hace necesaria alguna aclaración, la misma se realiza como referencia a pie de página.

³ En la década del 30 se impuso en la Argentina la expresión "no le da el piné" como reflejo de las pavorosas tasas de rechazo por subdesarrollo torácico (generalmente producto de la desnutrición o la tuberculosis) en las revisiones previas al ingreso al servicio militar. Esta expresión se usa para expresar que una persona no tiene la capacidad suficiente para realizar algo.

R: Cuando un tipo está muy, muy serio, es lo mal que está en el mundo. Lo bueno es que encuentre relaciones escondidas entre las cosas. Estudiar, ver, crear.

Y de ahí que la enseñanza no se pueda reducir a una cuestión de contenidos, sino que implique un rico y complejo proceso en que se produzcan las condiciones para que el aprendizaje se lleve adelante críticamente y alimentado por la pasión. Al respecto, nuestro entrevistado cuenta una anécdota que vivió junto con un compañero de estudios cuando ambos fueron invitados por el titular a participar como ayudantes de cátedra en la universidad:

R: Pasábamos de segundo a tercero. Yo me acuerdo todavía hoy la temperatura del asiento de cuero: estaba frío, frío y me encantaba porque hacía calor. Pero el frío ese me iba dando un frío raro, y XX (su compañero) estaba nerviosísimo. Y en un momento le digo, “¡Ay profesor X!, me pasa esto: que yo no sé nada de una cosa que es fundamental y que noto que lo tiene la gente que maneja, que nos ha enseñado últimamente, que es lo que llaman didáctica. Yo puedo hablar con los chicos de lo que me parece, de lo que opino, pero me parece que no es englobante y no puede fundar una generalización. Puede quedar en una intervención puntual, pero no es extensiva al conocimiento [...].Entonces dice: “Por favor, ¡qué serios son!, para esa parte estoy yo. Ustedes lo único que tienen que hacer es ayudarme a mí siendo compañeros de sus compañeros”. Me dije: ¡Ah bueno!, eso es parecido a lo que aprendí en la escuela primaria, que aprendía con los compañeros como aprendía con los profesores.

3. El desafío de los docentes y de los alumnos.

Pensar al docente en su rol como *desafiador* supone identificarlo como actor en el proceso de enseñanza, es decir, un sujeto activo y comprometido con las personas con quienes trabaja, con su contexto, sus dilemas, sus opciones y alternativas posibles. Por eso, tal vez el primer desafío viene por parte de los estudiantes hacia nosotros, los docentes. Son ellos quienes nos desafían con sus preguntas, sus intereses, sus conocimientos, afirmaciones o negaciones sobre los contenidos a trabajar, su percepción sobre nosotros: sobre nuestro rol, nuestras capacidades o nuestros comportamientos.

Ahora bien ¿cuándo el alumno puede desafiar al docente? Desde el campo de desarrollo de nuestro entrevistado, las disciplinas proyectuales, Mazeo y Romano (2007:47) señalan: “Cuando el alumno puede cambiar el marco y experimentar con las herramientas que domina, estará efectuando sus verdaderos progresos.” No se trata sin embargo de un momento ligado a una variable exclusivamente temporal y lineal, sino a las condiciones inherentes al vínculo que se establece entre docentes y alumnos. Tampoco implica, como se verá, un requisito excluyente del campo disciplinar de referencia.

R: Es ese el tema. La palabra es esa, siempre hace que estén prendidos. Lo mismo te decía hoy. Los alumnos pese a creer que no es así, van a encontrar piedras, se van a cansar, van a pensar que no pueden, que no es constante, no es un estado permanente, es como la vida.

Sentirnos desafiados por los alumnos con quienes trabajamos, es quizás la primera actitud democrática que podemos poner en práctica para generar condiciones y disposiciones de aprendizaje. Lo hacemos cuando asumimos y promovemos una actitud dialógica, generando las posibilidades para el aprendizaje, cuando admitimos que no sabemos absolutamente todo sobre los contenidos a tratar; cuando aceptamos que los estudiantes tienen sus saberes, sus interrogantes y sus exigencias; pero, a la vez, cuando sabemos que podemos enfrentar este desafío porque nos hemos preparado lo mejor posible: que tenemos criterios, herramientas y procedimientos para abordar con creatividad y rigor el tema en cuestión. En síntesis, asumir y promover una actitud dialógica, antes que declarativa y prescriptiva, se constituye en una actitud docente construida en el tiempo.

C: ¿Qué cosas les preocupaban a ustedes desde ese día que empezaron siendo ayudantes, qué cosas les preocupaban en la docencia?

R: Mirá, lo que yo creo, lo que tengo todavía presente, es despertar en la gente la inquietud de que estudiar, escuchar música, etc. es casi como estudiar el universo, es meterse en las moléculas entre tantas disciplinas marcadas que hay. Encontrar ese conductito, algunos contactos. El día que yo descubro esas conexiones anónimas, con eso... tratar de que encuentren amor, que se cuelguen de esas cosas que están entre las cosas. Hacer un poema con algo que no se toca, que no se ve. No es no creo en lo que no palpo, al revés,

creo mucho más en lo que no palpo. Y después hinchar con una cosa que es el libro ese que tengo cortado todavía. Lo presenté, pero justo después me jubilan, se llama: “La vivienda, como hilo conductor metodológico en la enseñanza de la arquitectura”, o sea un solo tema y su creciente complejidad. Que no es una casa muy chiquitita y una casa muy grande. La complejidad real es con todos los vínculos que hay,...Ah, quieren un proyecto: una vivienda de cuarenta metros cuadrados reformable y construida en dos horas, las viviendas sociales famosas. Ese era como el título del trabajo. Y la tesis que está desarrollada en el abstract es: “el proyecto de arquitectura es un proyecto de investigación”...no es proceso todo “el proceso de proyectación es lo mismo que proceso de investigación, proceso de conocimiento” cosa que mientras investigo termino conociendo lo que investigué. No es un acto automático, ni técnico, ni artístico.

C: y en esta actividad ¿qué tiene que hacer un buen docente para vos?

R: tener a la gente entusiasmada con la posibilidad de conocer. Que sea una cosa que “te pesca”⁴ conocer... si no descubris eso... Es lo que llamábamos “campañas de la alegría”.

Y es aquí donde la pasión se convierte en un componente esencial entre docentes y estudiantes, porque la pasión construye pertenencia por el objeto que nos es común. Al respecto señala Christopher Day (2006:28):

Estar apasionado por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores. Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e, incluso, años más tarde...Para los maestros que se preocupan, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz.

Los modos que asuma el desafío de enseñar y aprender se construyen, se resignifican y recrean en estrecha interacción de aprendices y maestros. Podemos desafiar al grupo con preguntas y materiales de apoyo para incorporar más elementos de información y nuevas perspectivas; cuestionando sus afirmaciones o negaciones; generando debate en torno a sus percepciones; aportando nuevos contenidos desde nuestro dominio del tema; contribuyendo a sintetizar ideas; conduciendo un proceso de reflexión progresivamente más complejo o profundo; incentivando la capacidad crítica, la búsqueda, la investigación y la construcción de aprendizajes individuales y colectivos de los cuales también nos beneficiamos.

R: ...creo que enseñar es lo mismo en todas partes. Se tiene que buscar que sea un material atractivo, que tenga una cara oculta, qué es lo que más me duele: ¡Yo quiero conocerla! Entonces me muevo, me empiezo a mover, busco. Solamente las vacas, pueden estar así... un día en la facultad, que había muchas chicas, que estaban así: “Profesor enséñeme”. Ya empieza ahí todo muy aburrido. Ya se fue todo el misterio, ya no hay secreto, ya está todo cantado, está todo dicho.

Así, cada desafío que planteemos de nuestra parte, generará una nueva respuesta que se convertirá en un nuevo desafío hacia nosotros, docentes desafiadores y apasionados; en definitiva, abrimos a nuevos aprendizajes.

4. El valor de las experiencias previas.

Las experiencias son procesos vitales y únicos: expresan una enorme riqueza acumulada de elementos y, por tanto, son inéditos e irrepetibles.

C: entonces ¿el secundario no fue como el primario?

R: No, porque no sabía estudiar. En primer año me llevé todas las materias a examen, ¡hasta dibujo!, ¡habiendo hecho la carpeta a todo el mundo!, me la pasaba dibujando. Dibujaba todo el día, quietito. Mi hermano rompiendo vidrios del barrio, matando perros, pateando muchachas. Y yo ahí...

C: ¿Siempre te gustó dibujar?

4 El término “te pesca” se refiere a que hay algo que “motiva” a una persona.

R: Y yo ahí quietito dibujaba y tocaba el piano. Mi hermana estudiaba piano, y no me gustaba nada de lo que hacía, yo mejoraba todo de oído y me mandaron a estudiar piano.

Este... y me pasó eso: no conocía el sistema, por lo cual cuando me llamaban no sabía y decía: "No estudié". Y me daba vergüenza, me ponía colorado. Estudiaba para mañana, pero ya no me llamaban y pasado tampoco, entonces ya no estudiaba. Pero el día que no sabía, justo me llamaban. Y así casi casi con todas, pero era yo el que tenía que aprender el sistema. Con dibujo, yo le había hecho la carpeta a todos mis compañeros y aprobaron. Yo rendí dibujo en marzo. Era de no creer. Entonces dije ¡no! Vivimos en un pueblo chico, voy a hacer pasar vergüenza a mi mamá. La gente va a pensar que soy burro cuando no lo soy, voy a tener que aprender algo.

Entonces le pregunté a unas chicas, que eran muy competitivas, y conocían el sistema, pero no querían decir cómo hacían. Y había un tipo que me cayó muy bien. Que me decía que no sea tonto, que había que leer un poquitito todo y después aprender a improvisar. No aprender la lección, aprender a improvisar. Con lo cual ése fue mi profesor pedagógico, de lo que es concepto y no memoria. Fue una ayuda mágica.

Nuestro entrevistado da cuenta del proceso íntimo y personal de rastrear en la propia biografía para apropiarse críticamente de las experiencias escolares. Buscamos comprender las experiencias vividas y damos cuenta de ellas, compartiendo con otras personas lo aprendido.

Este proceso implica registrar los acontecimientos para luego ordenar y reconstruir el proceso vivido, para poder realizar una interpretación crítica de ese proceso, extraer aprendizajes y compartirlos. La sistematización de las experiencias produce conocimientos que parten de las vivencias mismas, pero que apuntan a trascenderla; recupera lo sucedido, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes nuevos; produce conocimientos y aprendizajes significativos desde la particularidad de las experiencias, apropiándose de su sentido. Sin embargo, la base pedagógica que la sustenta es la convicción de que nuestras prácticas y, en particular nuestras vivencias directas, como educadores o educadoras, son una fuente riquísima de aprendizajes y son parte de una práctica social e histórica desde donde podemos generar conocimientos que nos permitan su transformación, en la medida en que podamos construir las condiciones y las disposiciones para que dichos aprendizajes se produzcan.

5. El principio de la enseñanza universal.

De acuerdo con Jacques Ranciere (2005), es necesario aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto. Sin embargo, en la enseñanza tradicional, el docente siempre esconde bajo su manga un saber, es decir, una ignorancia del alumno. Es aquí donde surge el genio de los explicadores para atar al ser que ha inferiorizado al país del atontamiento. "Los fragmentos se suman, las piezas sueltas de un saber del explicador que llevan al alumno a remolque de un maestro al que no alcanzará nunca: *la conciencia de la superioridad*", Ranciere (2005:35). No es entonces el procedimiento, el modo, el que emancipa o atonta, es el principio. El principio de la desigualdad, el que atonta, se haga lo que se haga. Sin embargo, el principio de la igualdad de Jacotot, emancipa, el tema en cuestión es poder *revelar la inteligencia* a sí misma.

R: Voy a sonar demagógico, pero si no te encontrás con gente receptiva, no la que está *enséñeme*, no podés avanzar; yo mago no soy.

En la enseñanza tradicional el docente conoce la respuesta y sus preguntas, guían discretamente la inteligencia del alumno. Existe un Sócrates en cada maestro explicador, y es necesario ver cómo el método Jacotot, es decir, el método del alumno, difiere radicalmente del método del maestro socrático. "Sócrates, a través de sus interrogaciones, conduce al esclavo de Menón a reconocer las verdades matemáticas que ya están en él. Hay ahí tal vez el camino de un conocimiento, pero en ningún caso el de una emancipación. Por el contrario, Sócrates debe llevar de la mano al esclavo para que éste pueda encontrar lo que está en sí mismo", Ranciere (2005:72). De este modo, agrega Ranciere, el socratismo es una forma perfeccionada del atontamiento. De la misma manera que lo hace todo maestro, Sócrates pregunta para instruir. Sin embargo, al respecto nuestro entrevistado comenta:

C: ¿A esas cosas te referís R cuando decís que un alumno tiene que tener calle⁵?

R: Claro, es eso. La memoria literal es una cosa que necesitás para volver a tu casa. La memoria es otra, la que vincula cosas, que sólo vos podés vincular. Porque una llama a la otra. Vos también tenés en vos una caja de resonancia. Que te ayuda a rumbear, es como una brújula

C: Y eso ¿se puede enseñar?

R: No, enseñar, enseñar no. Lo que uno más hace es enseñar a aprender.

C: Parece un juego de palabras pero no lo es

R: Si yo enseño, lo que yo enseño, los estoy cortando. Les estoy dando nada. Lo mío es un estímulo, para que el tipo reconstruya el resto que desencadena ese estímulo. Por eso les digo siempre: los mejores profesores de la facultad no están en las aulas, están en la biblioteca... Les digo de todo, pero me quieren igual. Me entienden. Eso sí se puede hacer, motivarlos. Aparte les digo que si no están contentos, dejen ya. Y justo en esta materia que te piden que juegues. No confundan recibirse de arquitectos con venir a buscar papeles de corsario. La ciudad está llena de carteles de corsarios que han venido a buscar la chapa

Para *emancipar* a otros hay que estar uno mismo emancipado. Hay que conocerse a uno mismo como sujeto intelectual participe de la potencia común de los seres intelectuales. El ignorante puede preguntarlo todo, y serán solo sus preguntas las que le obligarán al ejercicio autónomo de su inteligencia. Maestro es el que mantiene al que busca en *su* rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar.

C: ¿Y vos qué has aprendido de los alumnos?

R: ¡Todo!.. Son ellos los que me invitan a que convide, a que avance, a que diga, a que cuente. Son ellos, te tientan muchísimo. Tienen una atracción tremenda.

Toda la práctica de la enseñanza universal se resume en la pregunta: *¿qué piensas tú?* Todo su poder está en la conciencia de emancipación que actualiza en el maestro y suscita en el alumno. Todo hombre puede siempre, en cualquier momento, emanciparse y emancipar a otro, y aumentar el número de los hombres que se conocen como tales y ya no juegan más a la comedia de los superiores inferiores. Ranciere deja muy en claro que la explicación no es solamente el arma atontadora de los pedagogos sino el vínculo mismo del orden social y quien habla de orden habla también de distribución de rangos. La puesta en rangos supone explicación, noción distribuidora y justificadora de una desigualdad que no tiene otra razón que su ser. Jacotot fue quien pensó esta aparición de la emancipación al dejar que sus alumnos comprendan el texto por sí solos.

C: Así como los alumnos tuvieron que elegir a profesores que fueron importantes en su carrera, ¿Vos creés que el profesor también podría elegir alumnos que fueron importantes en su formación como docentes? Importantes no por los proyectos que hicieron, sino importantes por cómo modificaron tu manera de enseñar.

R: Voy a sonar demagógico, pero si no te encontrás con gente receptiva, no la que está *enséñeme*, no podés avanzar yo mago no soy... Hay gente que cuando me jubilé, me mandó un mail que decía: "Tengo miedo de dejar de aprender, pero me salva pensar que en cualquier momento se va a abrir la puerta y usted va a volver a entrar". Un poema, es para publicarlo. Y aparte saben que a mí me pasa lo mismo con ellos. Y saben que no miento, yo no podía entusiasmarlos, ni querer ampliar el universo, si no fuera por ellos.

Ante la experiencia vivida, Joseph Jacotot reflexiona que la explicación no es necesaria para remediar una *incapacidad de comprensión*. Todo lo contrario, es quien explica el que necesita del *incapaz* y no al revés, es él el que crea al incapaz como tal. Sigue en su reflexión que explicar algo a alguien es darle a entender que no puede comprender por sí mismo. La explicación es el mito de la pedagogía, en la que el mundo está dividido en sabios e ignorantes, capaces e incapaces en el que existe una *inteligencia inferior y una superior*.

⁵ La expresión "tener calle" se usa en Argentina para expresar que alguien tiene "experiencia de vida"

C: Qué interesante, porque en tu mirada sobre enseñar tiene mucho que ver la ventana...

R: Es eso, eso. Enseñar no es romper cocos, perforarlos. Aparte hay un dicho que me encanta “El mundo es ancho y ajeno”, no hay vuelta que darle: ancho y ajeno. No es mío, yo no lo voy a manipular, no tengo que manipularlo tampoco. Tengo que vivirlo.

Según Ranciere (2005) la inteligencia inferior registra percepciones, retiene, interpreta y repite en el ámbito de las costumbres y de las necesidades. La inteligencia superior conoce las cosas a través de la razón y permite al docente transmitir sus conocimientos de acuerdo con las capacidades intelectuales de sus alumnos; este es el principio de la explicación, que para Jacotot es el “principio del atontamiento”, Ranciere (2005:16).

6. La motivación y el deseo por aprender.

Los estudiantes de Jacotot aprendieron a hablar y escribir en francés sin la ayuda de su explicación. No fue necesario transmitirles nada de su ciencia. No siguió el procedimiento de los pedagogos que extravían a sus alumnos para *guiarlos mejor* y trazan un recorrido de obstáculos que es necesario aprender a cruzar. Jacotot los había dejado solos con el texto y su voluntad de aprender francés. Les había pedido que crucen un bosque del que ignoraban las salidas. La necesidad le obligó a dejar de lado su mediación como maestro. Los alumnos hicieron lo que muchos recomiendan *no hacer*, ir a ciegas, adivinando, como lo hacen los niños y se pregunta si no será este método de la adivinanza el verdadero movimiento de la inteligencia humana que conduce al saber. La experiencia de Jacotot demostró que se podía aprender sólo y sin la explicación del maestro cuando se quería, o por la motivación intrínseca y el propio deseo.

Jacotot no había transmitido nada. No había utilizado ningún método. El método era puramente el del alumno. “El acto de enseñar podía producirse según cuatro determinaciones diversamente combinadas: por un maestro emancipador o por un maestro atontador, por un maestro sabio o por un maestro ignorante”, Ranciere (2005:24). Jacotot pensaba que quien enseña sin *emancipar* atonta, y quien emancipa no tiene que preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Denomina este tipo de aprendizaje *enseñanza universal*, como ya mencionamos en apartados anteriores, se refiere a aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: “todos los hombres tienen una inteligencia igual”, Ranciere (2005:25).

R: Miles de años después, en Barcelona en el curso de postgrado-doctorado, aparece un profesor y dice: “Lo mejor que puede hacer un profesor es no enseñar nada, porque cuando enseña está achicando el mundo.”

Es genial, es abrir un camino y dejarlo caminar. Pero no enseñar, no marcar, porque eso te achica el mundo. Es un recorte cuando enseñas.

Si reflexionamos acerca del método que Jacotot descubre, podemos decir que es el más antiguo de todos y no deja de verificarse todos los días, en todas las circunstancias en las cuales un individuo tiene necesidad de apropiarse de un conocimiento sin que alguien se lo pueda explicar. Todos, en mayor o menor grado hemos aprendido alguna cosa por nosotros mismos, sin la explicación del maestro.

En este sentido, la motivación por aprender –tanto como la motivación por enseñar– pareciera estar ligada claramente a la pertinencia del objeto de conocimiento. Y es en este punto donde ambas pasiones deberían encontrarse, especie de plataforma de lanzamiento antes que lugar de llegada. En esta línea, Christopher Day (2006:30) citando a Fried, (1995:19) señala: “Las pasiones de los maestros les ayudan a ellos y a sus alumnos a escapar de la muerte lenta de la dedicación al trabajo, los ritos formularios que, en las escuelas, suelen traducirse en comprobar que se han hecho las tareas para casa, tratar el currículo, poner exámenes, calificar y dejarlo todo atrás rápidamente.”

El tema de cómo enseñan los buenos docentes giraría entonces, en lo que E. Morín (2001) define como *los viáticos*, al abordar la noción de la pertinencia del conocimiento cuando señala que “...El conocimiento queda como una aventura para la cual la educación debe proveer los viáticos indispensables...”.

7. Referencias bibliográficas

- Bain, Ken (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Day, Christopher (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fried, R.L. (1995). The Passionate Teacher: A Practical Guide. Boston, Mass: Beacon Press. En Christopher Day (2006), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea.
- Mazeo, C. y Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
- Morín, E. (2001). La incertidumbre del conocimiento. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Cap. 1. Barcelona: Paidós.
- Ranciere, Jacques (2005). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.