Este texto parte de una afirmación: el aprendizaje de una disciplina implica la construcción de la mirada. En relación con esto, la mirada pedagógica se contrapone a la tradición que sostiene que "cualquiera puede enseñar". Sin embargo, tal y como es entendida aquí dicha mirada se sustenta en el desarrollo y en este sentido, se analizan tres modos de concebirlo: el que se desprende de las reflexiones de Foucault en su *Hermenéutica del sujeto*, el que deriva de las investigaciones sobre el "buen docente" basado en la práctica, y el que surge de la experiencia de la UNC en el postgrado de Especialización en Docencia Universitaria. En todos los casos, la institución puede colaborar con apertura y políticas claras, o bien entorpecer y frustrar.

JORNADAS DE DIDÁCTICA EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA MIRADA PEDAGÓGICA

Punto de partida:

> El aprendizaje de una disciplina significa, como resultado, la construcción de la mirada.

No sólo el aprendizaje. También la práctica. Pienso en la mirada clínica, sobre la que nos abrió caminos de interpretación Michel Foucault. Pienso en la mirada del sociólogo, según la proponía Pierre Bourdieu. En la mirada del arquitecto, del psicólogo.

Toda construcción de la mirada insume largos años, ya sea para un individuo, para una disciplina o una institución que la sostiene.

¿Y la nuestra? Llevamos más de 2000 años girando en torno a la mirada pedagógica. Cuando en el presente nos enfrentamos a algunos textos y a algunas actitudes, se desencadenan preguntas: ¿y si todavía estuviera a medio construir? ¿Y si no la tuviéramos, aún hoy, clara? ¿Y si cualquiera creyera que la posee desde siempre?

Hay una tradición de siglos que reza más o menos así: "cualquiera puede enseñar".

Podemos expresarla con palabras de nuestro infaltable Simón Rodríguez:

> "Para catedrático, cualquiera vive, basta con ser dueño de la materia, y si no lo es, con leer por la noche, y marcar con la uña, tiene su lección preparada."

La práctica pedagógica, como la comunicacional, forma parte de esas disciplinas consideradas patrimonio de todos; cualquiera sabe enseñar y comunicar.

Pero hay más en las maneras de concebir nuestra práctica.

Me atengo a un documento del año 2000 de la Secretaría de Educación de la Universidad Salesiana de Quito, Ecuador:

> "Los intentos de pedagogización de la docencia universitaria son por lo general resultado de una pérdida y precarización del pensamiento científico propio de cada ciencia. Cuando las ciencias se empobrecen teóricamente, cuando sus sistemas conceptuales se vuelven nocionales, simples ideas e informaciones para designar la realidad pero no para comprenderla y explicarla y producir nuevos conocimientos sobre ella, tal penuria epistemológica lleva a recurrir a la pedagogía, como si una ciencia subsidiaria pudiera compensar las deficiencias de la práctica y de los usos de otras ciencias."

La expresión "ciencia subsidiaria" viene a decir de manera menos dura lo que antes se marcaba con aquello de "ancilla", de ciencia sierva de otras más dignas sobre la faz de la tierra.

Una caracterización

Aclaremos, desde esa introducción, el concepto que nos ocupa.

Llamo *mirada pedagógica* a la capacidad de percibir a los demás como seres de aprendizaje y desarrollo, en cualquier edad y situación social que sea. Pero no se queda ella en la comprensión de los aprendices, se amplía a todo lo que un educador ve.

La mirada pedagógica percibe a la totalidad de la cultura como un infinito tesoro de recursos para promover y acompañar el aprendizaje y el desarrollo. Y adquiere sentido cuando se la dirige hacia el propio ser:

> No hay mirada pedagógica posible sin mirarme a mí mismo, en tanto educador o educadora, como un ser de aprendizaje y desarrollo.

¿Cuándo comienza y cuándo termina ese proceso de construcción? Retomaremos en seguida la cuestión; apunto, por ahora lo siguiente:

> La construcción de la mirada pedagógica dura tanto como la vida de un educador o de una educadora, y más que ella, porque generaciones de seres comprometidos con esa tarea vamos construyendo el vasto y siempre inconcluso territorio de la pedagogía.

Hablamos de una pobre mirada pedagógica cuando la misma alcanza para ver sólo lo evidente en el espacio de la educación. El importante ámbito del aula, por ejemplo. En el documento de la Universidad Salesiana eso es clarísimo: la

concepción, consistente además en un rechazo, alcanza hasta los límites del salón de clases, más allá nada: la institución no educa, el contexto no educa…

> La construcción de la mirada significa su ampliación a todos los horizontes del trabajo educativo. Le hacemos un mal servicio a nuestra práctica cuando nos atrincheramos en precarios límites, como si ellos pudieran legitimarnos. La mirada pedagógica, entonces, dirigida a las relaciones presenciales, a los textos y otros materiales, a la cultura mediática, a la institución, al contexto… Esperamos de alguien dedicado a enseñar que se construya como un ser capaz de ver todo el ámbito de la cultura desde su mirada.

Sobre los caminos de la construcción

Nos colocamos, entonces, en el otro extremo de la creencia en la capacidad natural de desarrollar la mirada. No dejamos de reconocer el océano de discusiones que se abre, por ejemplo cuando se piensa en los alcances riquísimos de la educación popular en nuestros países. Pero como nos convoca la búsqueda en el espacio universitario, nos detendremos en tres modos de concebir el desarrollo de la mirada:

- ⇒ Las reflexiones de Foucault en su *Hermenéutica del sujeto*, en torno a la necesidad de transformarse para llegar a la verdad, que haremos extensiva a transformarse para poder educar.
- ⇒ Las investigaciones sobre el "buen docente" basado en la práctica.
- ⇒ Nuestra experiencia de ocho años en el postgrado de Especialización en Docencia Universitaria, que iniciamos en 1995 desde el Rectorado de la UNCuyo y que ofrecemos en esta Facultad desde octubre del 2002.

Pasará mucho tiempo para que terminemos de apropiarnos de todo lo que legó Michel Foucault a las ciencias sociales. Me detengo en su *Hermenéutica del sujeto* porque figuran en la obra preciosas orientaciones para nuestro análisis. El pensador reflexiona sobre el modo de llegar a la verdad, en la concepción de la Grecia clásica. El camino se cumple a través de una transformación del propio ser, no sólo por medio de un esfuerzo intelectual. El precio de la verdad es el precio de transformarse a sí mismo para llegar a ella. Pero en esa dirección, siempre se encuentra el otro:

> El paso de la ignorancia al saber se produce por mediación del otro. No se trata de lograr un saber para sustituir la ignorancia, sino de llegar a un nuevo estatuto de sujeto. Se trata de sustituir el no-sujeto por el estatuto de sujeto, definido por la plenitud de la relación de uno para

consigo mismo. El maestro aparece aquí como el mediador entre un individuo y su constitución en sujeto.

Si aceptamos ese camino, el mediador es clave en dicha construcción. A él le tocará también transformarse para construirse como pedagogo.

Para construir la mirada, transformarse. No pasa lo pedagógico sólo por el mero hecho de enterarse de la existencia de determinadas corrientes educativas, no pasa por la información que podamos acumular.

Para abordar el segundo punto que anticipamos, la formación del buen docente a través de la práctica, nos apoyamos en la investigación del maestro Hugo Mondragón Ochoa, docente de la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia, quien terminó este año un trabajo sobre esa temática: “Un estudio sobre la cultura profesional académica de los buenos profesores”.

No puedo acá presentar en detalle el rico material producto de la investigación. Me detendré en algunos resultados por demás valiosos:

1. Existe en la universidad un conjunto de profesores que realizan unas prácticas de la enseñanza, altamente valoradas por los estudiantes en razón a su calidad académica y que se denomina “buena enseñanza”.
2. La buena enseñanza es resultado, entre otros factores, de un proceso ininterrumpido de continuidad en el reflexionar y actuar sobre las actividades docentes.
3. Estas prácticas de enseñanza están estructuradas alrededor del conocimiento objeto de la enseñanza, pero incluyen otros elementos que de manera interdependiente, estructuran una forma particular de realizar la docencia.
4. La actividad de la enseñanza constituye el núcleo central y determinante del trabajo académico de los buenos profesores.
5. La reflexión pedagógica (que pretende la formación) y didáctica (que reflexiona sobre las prácticas de la enseñanza) es realizada desde el conocimiento práctico de los profesores.
6. Las imágenes que de los estudiantes tienen los profesores, están estructuradas alrededor de una visión propositiva y vitalista de los mismos.
7. El Yo pedagógico de los profesores (que enseña en la búsqueda de la formación) ha sido construido desde identificaciones, alejamientos y rupturas frente a modelos vividos como estudiantes.
8. Las clases son desarrolladas en un contexto de la denominada enseñanza comprensiva.

9. Las exigencias sobre el saber aprendido por los estudiantes, está inscrito en niveles superiores de pensamiento.
10. Los buenos profesores inscriben su trabajo académico de la enseñanza en una perspectiva de construcción de sentido del saber.

Lo interesante de estos hallazgos de la investigación es que ninguno de los docentes seleccionados por los propios estudiantes ha pasado por alguna forma de capacitación para la docencia

Le comenté a Hugo que me parecía apasionante el hecho de que su investigación, realizada en el ámbito de una Maestría en Docencia, hubiera encontrado buenos profesores sin formación pedagógica. En mi comunicación le hice notar el valor del conocimiento práctico y los frecuentes riesgos de descalificarlos desde propuestas que vendrían a iluminar la práctica. Vale la pena recuperar aquí su respuesta:

> "Sobre el comentario que me haces acerca de que estos buenos docentes no han tenido formación pedagógica o didáctica, la verdad es que eso fue lo que encontré en el grupo de profesores de la investigación. Nosotros tampoco descalificamos el conocimiento práctico de los profesores, pues es desde ahí de donde iniciamos la formación como docentes. Precisamente 'la pedantería' de muchos capacitadores de profesores que descalifican estos conocimientos, es lo que ha producido un rechazo de parte de los colegas profesionales hacia la formación pedagógica, y esto en varias universidades Iberoamericanas, como he tenido oportunidad de escuchar en lo eventos que sobre este tema he asistido, como miembro de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Tu sugerencia de realizar un debate sobre este tema me parece importantísima y me gustaría que, si es posible, me tuvieras al tanto de tal discusión."

Entonces, un segundo camino: el buen profesor se va formando sobre la base de su reflexión, de su capacidad de búsqueda, de su curiosidad que lo lleva más allá del ámbito de su disciplina, de su responsabilidad por el trabajo docente. Y se va formando en la interacción, otra vez el otro, con el estudiante que lo gratifica y lo impulsa a seguir con su valoración positiva. Este punto es fundamental. En la investigación de Hugo no apareció la gratificación por parte de los colegas, sino la que se va viviendo en el entusiasmo provocado en el aula, en el seguimiento, en la continuidad de procesos de aprendizaje más allá del tiempo de la asignatura.

Para educar, transformarse. Otra vez, pero ahora con la mediación de los estudiantes.

Nuestro Postgrado en Docencia Universitaria

Entramos terreno conocido. Como señalé, nuestro postgrado se ofrece en la Universidad desde hace más de ocho años. Hasta el año 2002 habían egresado 903 colegas, de los cuales 736 son de esta Universidad. En la próxima colación de grados llegaremos posiblemente a 1000 y siguen en camino en la octava promoción alrededor de 150 personas. Las cifras tienen aquí todo el sentido. No conocemos un proceso de semejantes dimensiones en todo el ámbito del país, al menos en el espacio universitario.

Preciso el enfoque que adoptaré a continuación: me moveré en el terreno político, de política universitaria y de política educativa, en el sentido fuerte de los términos. Por eso necesito detenerme en la génesis de la Especialización.

En 1994 tuve el honor de incorporarme a la gestión del rector Armando Bertranou como secretario académico de la Universidad. Por ese tiempo el anterior secretario, Oscar Salomone, había iniciado contactos con las universidades de la región para impulsar tareas comunes en el ámbito de la docencia universitaria. La gestión directa de esas actividades las venía realizando entonces Roberto Follari. Me tocó coordinar desde la secretaría una iniciativa inaugural planificada por Oscar: el Primer Curso Interuniversitario de Docencia Superior, en el que participaron Río Cuarto, San Juan, San Luis y Cuyo. El paso siguiente era lanzar una especialización en docencia, entre todos los establecimientos.

Fue entonces cuando comenzaron a plantearse cuestiones de política universitaria. La primera discusión giró en torno a la modalidad de cursado. La posición de las otras casas de estudios era firme: un postgrado presencial con alrededor de 40 a 50 alumnos por universidad. En la nuestra teníamos entonces más de 3500 profesores. Supongamos, con las deserciones del caso, 30 egresados por año. En diez años 300, en 20 años 600, en 40 años 1200, en 80 años 2400…

Vino el primer diálogo con Armando: si queríamos transformar los modos de enseñar y de aprender, necesitábamos abrir las cifras, y para ello el camino estaba, y está, en la educación a distancia. Decisión política: Cuyo se lanzaría a un postgrado basado en esa modalidad. El resto de las instituciones de la región dijo no y entonces iniciamos solos la Especialización.

Pero allí vinieron otras decisiones políticas del rector: puesto que este tipo de formación es útil para la universidad en su conjunto, puesto que tenemos una vieja deuda de capacitación con nuestros docentes, el postgrado será sin costo alguno para ellos, salvo un pago simbólico de $ 50. Una inversión, en el mejor sentido del término, como parte de una política.

Así nacimos: como un servicio de la Universidad a su personal. Hemos sostenido esa política hasta el presente, reduciendo hasta donde se puede el costo de los estudios a los educadores de esta institución.

Comenzamos en el 95 la tarea de transformar a nuestros colegas, con un grupo fundador muy presente en la actualidad, integrado por Marta Pisi, Elsa Cabrini, María Teresa Guajardo, María del Carmes Schilardi, Jorge Hidalgo y yo.

Retomaré más adelante la expresión que acabo de proponer: “la tarea de transformar a nuestros colegas”.

¿Qué hemos aprendido en estos años? Muchísimo, nuestro lugar de asesores pedagógicos es privilegiado para ello, sobre todo por la interacción cotidiana con nuestros alumnos-colegas.

Veamos algunos aprendizajes:

→ Los universitarios, como intelectuales, se construyen para todas sus tareas, en especial la de la enseñanza, mediante la escritura. El recurso del texto paralelo, además de llevar a la sistematización de conocimientos y experiencias, permite remontar en algunos casos verdaderos abismos de desestima. Construir obra personal significa también construirse como persona educadora.

→ La práctica, la personal, la de cada día, siempre es valiosa. Nadie está totalmente errado en ella, aunque siempre hay algo para revisar y mejorar. No nos equivocamos al proyectar un itinerario respetuoso de la práctica docente; no nos equivocamos cuando propusimos un diálogo con ella y no una teoría dispuestos a arrasarla hasta sus cimientos. Sobre campos arrasados sólo crecen espinas, que terminan por clavarse hacia adentro y hacia fuera.

→ Los tiempos de la transformación de la práctica docente, y de la transformación de uno mismo, no se corresponden para nada con el vértigo de supervivencia al que nos viene sometiendo la estructura social en la que estamos insertos. Nuestro postgrado se lleva por lo menos quince meses porque son necesarias la reflexión, las horas serenas de la escritura, de la mirada dirigida a las propias experiencias. Nada más lejano de esta propuesta que las invitaciones, e incitaciones diríamos, al pensamiento rápido y a los artilugios del puro gestionador. Si la enseñanza no se resuelve en una carrera desenfrenada, mucho menos se resuelve así la capacitación para la enseñanza.

  En un trabajo que escribí con motivo de la invasión a Irak retomé el maravilloso y terrible poema de Pedro Salinas, Cero, para aludir a las formas de la guerra contemporánea. Salinas escribió su obra para referirse a la primera bomba atómica lanzada sobre una población abierta. De mi parte, añadí lo siguiente: “Hay otra guerra, la que se libra en el seno de la vida cotidiana. Lo peor de ella es la agresión al tiempo de cada uno. Dos extremos: la reducción de la temporalidad a un

terrible esfuerzo por sobrevivir; la horrorosa ampliación del tiempo, por el desempleo, tiempo imposible de llenar, inútil, que se escurre como la vida entre los dedos."

→ Precisamente ese modo de vida basado en una aceleración destinada a sobrevivir, nos ubica a los educadores en un ámbito sobre el cual no hemos reflexionado de manera suficiente: el de la soledad. Si nos destruyen el tiempo, si nos quedan al final de cada jornada sólo harapos de tiempo, ¿de dónde sacaremos algo de vida para compartir, para aprender de los demás, para ofrecer nuestra experiencia y nuestra escritura? Hemos aprendido en estos años de la Especialización el valor de los espacios de intercambio y de reflexión. Hemos aprendido que en el camino de construcción de ese "yo pedagógico" al que alude Mondragón Ochoa, siempre hay otro ser humano, un colega, un educador con el cual compartir.

Cierro estas referencias a nuestro postgrado con las palabras finales de la investigación que sobre el mismo se realizó desde esta Facultad. Se trata del proyecto "El modelo de la mediación pedagógica en la capacitación docente universitaria. Una reflexión sobre la práctica desde los actores involucrados", que dirigió Estela Brandi con la participación de tres de nuestras asesoras pedagógicas: Elsa Cabrini, María Teresa Guajardo y Marta Pisi. Lo que sigue fue escrito por Estela Brandi:

"En mi carácter de observadora externa estimo que predomina una concepción práctico-hermenéutica de la educación, especialmente en el discurso y la práctica del director de la carrera y de los docentes asesores, discurso del que paulatinamente se van apropiando, a lo largo de la carrera, los docentes capacitados. La búsqueda de sentido en relación con un proyecto de vida, el diálogo y la empatía, la relación en el aula basada en la personalización, el respeto por el otro y por uno mismo, la mediación del conocimiento con toda la cultura, el compromiso con la docencia como práctica social, ocupan un lugar relevante no sólo en la propuesta teórica de la mediación pedagógica, también están presentes en el discurso y en las prácticas cotidianas de los docentes asesores, en la interacción social de docentes y alumnos, en los encuentros presenciales, en las consultas, en los coloquios, en los textos paralelos.

En un diálogo continuo entre la teoría y la práctica, en el que la propia experiencia ocupa un lugar privilegiado, los actores construyen una cultura particular en la que perviven los sentidos más profundos del mandato fundacional. Con amplios márgenes para la resignificación desde sus propios marcos referenciales, desde sus propias concepciones de mundo y vida, los actores construyen y reconstruyen en la cotidianeidad de sus prácticas, con lo que dicen y lo que hacen, la cultura de la mediación pedagógica. Y la novela institucional se nutre de sus saberes, de sus historias, de los sentidos que le atribuyen a sus prácticas en una

construcción permanente e inconclusa, hacia un modelo pedagógico alternativo."

Una política de construcción de la mirada pedagógica

Nosotros apostamos desde un comienzo a una acción sistemática de capacitación de nuestros docentes. Podemos expresarlo de esta manera:

- ⇒ Desde la reflexión de Foucault, reconocemos que para desarrollar la mirada pedagógica es preciso transformarse a uno mismo, y en el camino hacia uno mismo siempre hay otro.
- ⇒ Desde la investigación de Mondragón Ochoa la transformación se apoya en la práctica personal, en la cual también hay un otro, el estudiante que estimula con su entusiasmo y su gratitud.
- ⇒ Desde nuestra experiencia en la Especialización y lo que hemos aprendido de la investigación dirigida por la profesora Brandi, la transformación se produce también cuando hay un otro, el colega que escucha, comparte y aprende de nosotros.

Pero nos falta una pieza de esta construcción abierta a quién sabe qué otras comprobaciones.

Digámoslo con fuerza: en el camino de construcción de la mirada pedagógica siempre hay una otra: la institución en la cual trabajamos.

Existen, es sabido, caminos y caminos. "En el camino" no significa en todos los casos una ancha y venturosa senda por la cual nos movemos con alegría y libertad. La institución puede colaborar en la construcción de manera abierta, con políticas claras, o bien organizarse para entorpecer, frustrar y hasta casi destruir la mirada pedagógica.

No colabora con la mirada la violencia institucional ejercida por míseros sueldos, por interinatos perpetuos, por dispersión de la práctica cotidiana en viarios frentes de trabajo, por fragmentación de las cátedras, por aniquilación de los tiempos del intercambio y del interaprendizaje, por celebración de la burocracia…

No colaboran con la mirada la soledad forzada, la minusvaloración de la práctica cotidiana, la terca imposibilidad de darse el tiempo para la construcción de la propia obra, a la que debería aspirar todo intelectual.

Una política institucional de construcción de la mirada pedagógica significa, en primer lugar, un intento de remontar esas formas de violencia. Lo podemos decir ahora, después de tantos años: nuestro postgrado nació como un modo de

compensar modos de violencia. Porque también es ejercida esta última por la postergación casi por décadas de las oportunidades para capacitarse en lo que uno hace a diario. Las comprobaciones de Estela Brandi no son casuales: el sistema fue diseñado para abrir un espacio de no violencia en la tarea de aprender.

Pero una política tiene sentido si se extiende a toda la polis. No es lícito lanzar una propuesta de alcance institucional sólo para mejorar lo que sucede en las aulas. Reconocemos el valor de esto último, pero no es suficiente. Porque volvemos a condenar a la mirada pedagógica a ejercerse sólo sobre lo más evidente, cuando ella abarca la vida toda de una institución.

Si una universidad posee un capital humano de 736 egresados en docencia universitaria, algo tiene que hacer con él. Si una facultad posee determinado porcentaje de la totalidad de sus profesores con esa formación, algo tiene que hacer con ellos. No invertimos tanto esfuerzo para angostarlo a un ámbito limitado de práctica, por valioso que el mismo sea.

Por ejemplo: discutir en torno a la pedagogía universitaria, llegar a acuerdos sobre modos de evaluar, generar movimientos de reflexión sobre la práctica docente en determinadas disciplinas, coordinar esfuerzos para presentar frentes institucionales por facultad o por carrera más coherentes con lo que se predica desde los objetivos y desde los perfiles profesionales deseados…, entre tantas otras posibilidades.

Cuando las políticas se estrechan, lo que se estrecha es en realidad la institución.

¿Y si nadie transformara a nadie?

Anuncié antes que iba a retomar la expresión: “la tarea de transformar a nuestros colegas”.

Siempre le he tenido miedo a los predicadores y a quienes andan diciendo por ahí, y lo peor, creyendo, que son capaces de transformar a los demás. En una oportunidad le preguntaron a Tennessee Williams cuál era el mensaje de una de sus obras: Oiga, contestó, yo no soy cartero.

Sobre la base de la certeza que tenemos en el sentido de que en el camino de la transformación de alguien siempre hay un otro, nos resulta un ejercicio de prudencia reflexionar sobre lo que significa ese papel del otro, sea este último persona o institución.

¿No será que nadie transforma a nadie? ¿No será que la transformación consiste, en el caso de esta vuelta a la propia práctica, en recuperarse a uno mismo en viejos ideales y en viejas y queridas aspiraciones? ¿No será que la posibilidad de

reiniciar la a menudo postergada construcción de la mirada es una tarea personal e intransferible, en la cual confluye el otro personal o institucional como un río que trae aliento para retomar lo que se es y se quiso ser?

Una política de construcción de la mirada pedagógica en la institución tiene la irreductible función de ampliar los espacios de libertad para dejar ser y dejar crecer, siempre dentro de la corresponsabilidad por sacar adelante un proyecto común.

Muchas gracias.

Daniel Prieto Castillo
Mendoza, Agosto de 2003