



Profesores

Una conversación con
Pablo Pineau



Revista Scholé | Edición número 05 | agosto 2020



Es difícil precisar cuándo y cómo el maestro se convierte en un maestro. Sin duda, el magisterio es una promoción, pero esta promoción no se identifica con tal o cual rito de pasaje en virtud del cual un individuo se eleva en una jerarquía social. Uno no se convierte en un maestro por delegación rectoral o decreto ministerial el día en el que se han superado con éxito las pruebas del certificado de aptitud pedagógica (...). Un decreto de nominación puede designar a un maestro de primaria o a un profesor; no tiene poder para consagrar a un maestro, al igual que por otra parte, ningún decreto puede suspenderlo o revocarlo.

¿Para qué profesores?, Georges Gusdorf (1963)

Adriana Fontana:

Queríamos charlar sobre la experiencia de ser profesor, a propósito de tu trayectoria. Hace un rato conversábamos y me decías que hace casi 30 años que estás dando clase en institutos de formación docente. A propósito de los cambios de estos últimos años, en las transformaciones que trae la cultura y la digitalización de la cultura, estamos hace un tiempo, acá en el ISEP, preguntándonos sobre los cambios en este oficio de ser profesor.

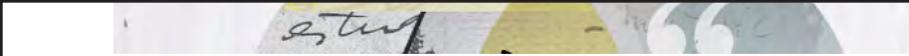
Pablo Pineau:

Uno de los principales cambios que identifico es el que dijiste: esta cuestión de los cambios tecnológicos. Cuando hace treinta años, que es mucho tiempo, empecé a dar clase, la tecnología era la fotocopia. El libro había sido vencido por la fotocopia. Probablemente, habría que hacer un buen estudio de la década del 80 y 90, el 80 sobre todo, y la aparición de la fotocopia como forma de estudio. Actualmente, es la digitalización. Era impensable en la década del 80, cuando yo empecé a trabajar, que hubiera cámaras digitales, celulares y la pantalla. O sea, pasar una película era una empresa de conseguir un lugar y demás. El gran cambio que veo es esto. El tema es cómo dialogamos, cómo lo usamos, ¿no? O sea, cómo pasamos de no caer en una fascinación de pensar que todo es un conjunto de videos. Esto lo veo, y lo hago yo: hemos sumado muchísimo los videos. Antes pasar una película era una empresa muy difícil, era una cosa muy extraordinaria y ver algo, ver un filmico en una escuela, en un profesorado, implicaba mucha tecnología. Hoy, efectivamente, alcanza con pasarles el link de YouTube a los pibes. ¿Cuál es el peligro? Que, a lo mejor, pensamos que alcanza con eso. Cuánto mantiene la escuela, la formación docente, el lugar de reservorio de la cultura letrada y, además, de la cultura letrada complicada, ¿no? La idea de cuándo es que se hacen las cosas difíciles, cuándo se hacen las cosas que nos cuestan. Apareció muy fuertemente, en los últimos treinta años, el concepto de "amigable". De hacer cosas amigables, amigables y amigables. Y está bueno. Facilitó, democratizó, acercó; digamos, estuvo muy bueno que queramos ser más amigables –y tomo este término como un elemento muy fuerte de nuestra cultura actual–, pero también es complicado: ¿qué pasa cuando las cosas no son amigables? ¿Cuándo leemos un texto que es arduo? ¿Cuándo estudiamos un tema sobre el cual no hay ningún video en YouTube? Me parece que es un desafío a seguir pensando, pero creo que el gran cambio fue ese: la aparición de los cambios en las formas de transmisión de la palabra y de la cultura en estos treinta años.

AF:

Y en ese vínculo con los jóvenes que tenés de estudiantes y que van a ser profesores, ¿cómo entra el tema del que estamos hablando? ¿En acto –porque vos incluís videos– o porque hay un trabajo específico de reflexión y abordaje en el trabajo del docente sobre esta cuestión?





PP: Yo intento hacer una reflexión. Y, generalmente, cuando les doy un video a los alumnos, trato que además reflexionemos sobre cómo está hecho el video. En el sentido de que hay una cierta fantasía muy incorporada de que si la cosa es fílmica no solo es amigable, sino que es la verdad. Entonces, trabajo que es un punto de vista del autor del video, que está hecho en un momento histórico concreto y está marcado. En algún lado, también hay que trabajar al video, o al material digital –que se usa muchísimo–, no simplemente como un lugar de información, sino como un lugar de producción de información. Esto es un esfuerzo, pero también hay que hacerlo. Hay que poder hacer que la gente tematice la cuestión tecnológica.

AF: Y este sería el cambio más notorio, más fuerte.

PP: Más notorio. Después hay otro cambio importante, que me pasa tal vez a mí y a otra gente, y es la distancia generacional. Cada vez estamos más lejos de los jóvenes. Y las experiencias vividas compartidas son distintas. Y esto se nota. No es lo mismo darle clases a alguien que tiene diez años menos que uno, como hace veinte donde había experiencias por supuesto distintas pero muchas veces compartidas, que a quien no. También me cuesta no solo saber que obviamente que no saben qué fue la Guerra de Malvinas, o que la Guerra de Malvinas para ellos es las Invasiones Inglesas, eso lo puedo ver más fácil, pero que en el 2001 eran niños... La verdad es que cuesta mucho pensar que uno le da clases a gente que... hasta casi uno se enoja: “¡cómo no estabas en el 2001”. No, no estaban; no habían nacido o eran muy chicos. Pero, bueno, uno tiene que adecuarse. Ese es otro cambio grande: la distancia cada vez más fuerte generacionalmente. Estamos más lejos de los alumnos solo en términos cronológicos y hay un desafío...

AF: Y ahora te hago la pregunta al contrario: ¿qué conservás, qué seguís haciendo como profesor, que hacías también hace treinta años?

PP: Seguimos dando clases más o menos iguales. Seguimos manteniendo el formato clases, y me parece bueno, más allá de la cuestión tecnológica, lo de pensar un lugar de encuentro concreto, con los pares, con ciertas lógicas. Probablemente, ciertos contenidos que seguimos planteando... La pasión por enseñar. Seguir confiando en que tiene sentido formar docentes y que algo pasa en las aulas, en las escuelas, que no pasa en otro lado. Más allá de los cambios culturales que se dieron y que estoy planteando, las escuelas y las aulas siguen siendo lugares donde se construyen sociedades más justas. En eso vamos a seguir cambiando. Tal vez no entendamos por “sociedad justa” lo

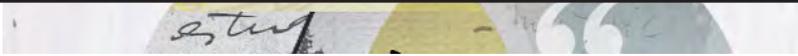


mismo hoy que hace treinta años. En algunas cosas sí, en otras no. Pero sí esa pasión y esa confianza en que la escuela puede llevar a cabo ciertas cosas. La idea de que seguir formando maestros tiene sentido, esa es de las cosas que tratamos de compartir, ¿no? Y cambió mucho. Si uno hace memoria, pasó el menemismo, pasó el 2001, pasó el kirchnerismo, pasó la actualidad. Digo, cayó el Muro de Berlín. Ha pasado mucho en estos treinta años. El mundo ha cambiado mucho. Pero eso se mantiene: hay un lugar donde ese mundo que cambia... La escuela y la formación docente son un lugar donde se puede seguir pensando que ese mundo que cambia puede ser más justo. Eso es lo que se mantiene, me parece.

AF: Cuando nosotros estudiábamos sabíamos que una cuestión importante a abordar en el trabajo de enseñar era el tema de la autoridad. Vuelvo al mismo ejercicio. La autoridad docente hace treinta años, la autoridad docente hoy frente a las circunstancias de los jóvenes que viven en un contexto tan distinto al que nosotros cuando construimos el concepto de autoridad.

PP: Igual no sé si cambió tanto. Por lo menos, desde que yo trabajo como docente, no sé si tanto. Me parece que, claramente, la apertura del ciclo democrático en los ochenta cambió la cuestión fuertemente, ¿no? Cayó el modelo de la autoridad asociada al autoritarismo. Sí está la idea de que uno, cada vez más, debe someterse al control del otro o demostrar por qué tiene autoridad. Hay una película de Sandrini, El profesor hippie. Fue muy importante. Hoy nos da mucha risa el nombre, es Capusotto, ¿no? Pero en la época, profesor y hippie no iban juntos. Hay una escena muy interesante donde él discute con el director, que era su amigo, y le dice “Bueno, cuando nosotros éramos chicos [la película es del 69] pensábamos que la autoridad era como un brazo que se traía, y hoy sabemos que la autoridad hay que ganársela, hay que plantearla”. Y siempre me parece muy interesante que esa concepción sobre “la autoridad cambió” está en una película del 69 de Sandrini. Creo que eso está. La autoridad... no es ganársela, pero sí que no viene con uno. Hay que demostrar por qué ejerce la autoridad, ¿no? Y, claramente, sí avanzamos en cambiar la idea de la autoridad asociada al autoritarismo –y aquí las marcas de la dictadura son centrales– a pensarla más asociada a la autorización, al permitir, al habilitar, al dar el andamiaje, a autorizar, no tanto a controlar. Ese sí fue un cambio. Pero, igual, no creo que haya habido tanto cambio en los últimos treinta años en ese sentido. Lo que se hizo en este tiempo fue avanzar más en la idea de pensar la autoridad como una forma de autorización y no tanto como una forma de autoritarismo.





AF: Nosotros también conversamos muchas veces acerca de la confianza como una condición posible para la transmisión o para la enseñanza. En el tiempo este en el que el profesor y sus estudiantes están alejados generacionalmente, ¿cómo funciona esa posibilidad de la confianza?

PP: Bueno, en algún lado, la confianza es el dato básico de un acto pedagógico que quiere funcionar. Si un docente no confía en sus alumnos, la verdad es que está un poco mal parado. La confianza es básica. La idea de creer que el otro va a hacer, con lo que uno le dé, lo mejor que se puede y cosas inimaginables es básica. Hay que recuperar la confianza y hay que mantenerla. Hay un optimismo fundante del vínculo pedagógico tozudo, tal vez ingenuo, pero hay que confiar en el otro. “Confiar” quiere decir que va a hacer lo mejor y que yo puedo no estar, ¿no? Hay una idea de confiar, exactamente. Para que la autoridad sea efectiva, sea buena, sea sana, produzca mejores cosas, tiene que basarse en la confianza. Tiene que pensar en confiar en que el otro puede hacer un montón de cosas buenas. Esto es lo que uno ve, a veces, que se pierde en las escuelas. Aparece una cierta desconfianza en el alumno, no poder conectarse con el amor hacia el otro; eso es Hannah Arendt, ¿no? Educar es amar a la humanidad, y amar a la humanidad en el sentido de creer que pueden vivir en un mundo más justo y que algo uno tiene que hacer al respecto. Eso es confiar.

AF: Hagamos el ejercicio de imaginar un alumno tuyo en el aula que ya da clase y que, frente a algunos acontecimientos, pierde la confianza. Viene a tu clase sosteniendo que “no es posible, porque los chicos en este tiempo... porque los jóvenes en este tiempo se dedican a asuntos que son para desconfiar”.

PP: La primera respuesta que se me ocurre es decirle que se ponga un lugar de venta de cerveza artesanal, tal vez; que probablemente llegó el momento de cambiar de profesión. Más allá de esta primera respuesta en la que uno se enoja, hay que volver a ver cómo restablecemos la confianza. Ayudar a ver otras opciones... pensar que sí, efectivamente... también, sería mentiroso que yo dijera que en treinta años nunca perdí la confianza. Más de una vez pensé que sí. Lo que importa es poder darse cuenta de esa pérdida de confianza porque pasaron cosas que uno no quería, porque gente que uno confiaba nos defraudó (a todos nos pasó), pensar que no son esenciales, sino que son coyunturales. Poder ver cómo, después de ciertas cosas, volver. Después de ciertos episodios difíciles, con los que uno la pasó mal, con los que uno no supo cómo lidiar, que no pudo responder, saber que son episodios y que es posible volver a intentarlo de nuevo. Darle lugar a que la desconfianza aparez-



ca, el tema es que no sea lo único que aparezca. Tampoco caer en un discurso totalmente maníaco de estar confiando... Si viniera un exalumno, ya un colega, un compañero, a plantearme eso, más allá de que la primera broma sería esta ("largá la profesión"), tenemos que ver cómo hacemos para recuperarla y aceptar que a todos nos pasó y es esperable, y que sí, te iba a pasar en algún momento, que la cuestión es cómo volver a recuperar la confianza, cómo ir a la confianza cuando hubo hechos que nos hicieron dudar. La docencia tiene que ver con esta cosa tozuda de creer que es posible construir un mundo mejor; aunque la realidad nos demuestre que es imposible, seguir creyendo profundamente que es posible construir las cosas que uno quiere y que uno tiene un lugar ahí. Hay algo de la tozudez docente contra la incuestionable realidad inmodificable.

AF: La ficción necesaria, de la que habla Dubet y algunos otros.

PP: Exactamente. La ficción no como mentira, sino como horizonte, como utopía.

AF: O como hipótesis de trabajo, para poder trabajar a partir de eso.

PP: Y, en ese sentido, el otro término a sumar ahí es la sorpresa. Darse cuenta de que, probablemente, confiar en el otro es confiar en que va a poder hacer algo que no sabemos que puede hacer. No solamente va a ser capaz de hacer lo que sabemos que puede (eso es fácil), sino saber que va a poder hacer cosas que no sabemos que puede. Habilitar aquello que no sabemos que puede suceder y que va a suceder si lo habilitamos. No simplemente cumplir con la planificación –esto es que suceda lo que sabemos que va a pasar–, no solo lograr lo que sabemos que va a pasar, que pase lo que queremos que pase, sino habilitar que pasen cosas que ni siquiera imaginamos; ni nosotros ni los alumnos antes del encuentro.

AF: Quizás, un tema espinoso que tiene que ver con el estudio en la escuela. El estudio en la escuela obligatoria, el estudio en la Primaria, el estudio en la escuela Secundaria, el estudio en el instituto de formación docente.

PP: ¿A qué llamás "el estudio"?

AF: Al acto de estudiar. A esto, que nosotros sabíamos hacer, de estar en casa, sentados con el libro, hacer el resumen, agrupar los conceptos, relacionarlos, ponerlos en un papel, pasar al frente, dar una lección. Parecería como que ese acto está atrás en la historia y cuesta pensarlo como real en las escuelas. ¿Aparece?, ¿no?, ¿lo ves?





PP: La que no me gustó fue la última de dar lección y demás. Hasta ahí te seguía. Pasar al frente y dar lección, lo discutiría un poquitito más.

AF: Es lo que hacíamos nosotros cuando estudiábamos.

PP: Pero me parece que sí la gente hace eso. Sí, es verdad, apareció mucho la idea muy fuerte de que el tiempo escolar es solo el tiempo en la escuela. Uno tenía una idea anterior de que iba a la escuela y después tenía que hacer un montón de cosas más fuera de la escuela. El tiempo escolar seguía fuera de la escuela, tenía que ver con nuestras vidas. Cuando éramos adolescentes o jóvenes universitarios, estaban ordenadas mayormente por la escuela. Entonces, uno salía y seguía siendo alumno. La condición de alumno no se perdía al salir de la escuela. En todo caso, después de hacer los deberes se iba a jugar un rato a la plaza. Lo que uno puede ver ahora que se plantea es que yo soy alumno cuando estoy en la escuela, pero cuando salí de la escuela no soy alumno... si es que soy alumno cuando estoy en la escuela; si acaso lo soy ahí. Pero seguro que afuera de la escuela no lo soy. Entonces, hay una cuestión del uso del tiempo. Me parece que, también, hay que insistir, hay que plantear... Bueno, lo que explicaba antes: las cosas, cuando no son amigables, hay que estudiarlas. Y la verdad es que no todo puede ser amigable. Creo que hay que volver a plantear estas rutinas, hay que ser un poco insistente, hay que empezar tempranamente con los pibes a darse cuenta qué pueden, qué no pueden; hay que acompañarlos en esta idea. Me parece que sí hay que recuperar la tradición del estudio. Esto que decís: bueno, después hay que sentarse. "Tal vez no sea fácil"; y no, tal vez no sea fácil.

AF: Me parece un poco a contratiempo para los profesores hacer ese trabajo cuando se resume mucho más un contenido viendo un video.

PP: Supuestamente se resume mucho más.

AF: Entonces, hay que hacer un trabajo de poder instalar que hay otro lugar donde uno puede construir también el conocimiento que tiene otro ejercicio, que demanda otro esfuerzo. Por más que uno, como profesor, quizás piense que eso es lo que puede ayudar, se encuentra en un presente que va contra eso. Es ir a la contra.

PP: Sí, eso sí. Por lo menos, suspender o recuperar esta idea del tiempo del ocio, Scholé y demás, de poder plantear –Antelo decía esto– que a la escuela se va a perder el tiempo. En el sentido de que no hay que correr, no hay que llegar,



hay que poner un tiempo escolar que es distinto, que respete ciertos temas; que ciertas cosas llevan tiempo y son difíciles. Y sí, son difíciles. Y hay que permitirlo. Me parece que es un desafío grande volver a plantearlo. También tenemos que lograr hacerlo. Los alumnos no estudian porque, también, estamos dejando de darles cosas para estudiar, estamos privilegiando nuestras clases (lo hago yo también). Es mejor dar una nota buena de Internet, que estamos de acuerdo, de dos páginas que un artículo de veinte. Bueno, OK, si todo lo que vamos a leer porque es interesante son notas de dos páginas, después no podemos pretender que escriban un artículo de veinte ellos si no se lo damos. Creo que nosotros también entramos en una lógica... Si queremos que lean cosas complejas, que escriban complejamente, tenemos que darles textos complejos para que los entiendan. Creo que se ha producido una distancia fuerte y que hay que revisar entre lo que nosotros ofertamos para aprender y lo que esperamos que hagan. Si les pedimos que sean capaces de desarrollar un tema, tenemos que darles textos donde se desarrolle un tema, no una página para linkear, digamos. Antiguamente, la escuela era bastante más coherente entre lo que ofrecía y lo que pedía. Pedía que la gente escribiera sin faltas de ortografía y daba textos que no tenían faltas de ortografía. Cuando uno le permite a los pibes que googleen en cualquier lado, probablemente va a estar mal escrito... no es seguro que el texto esté bien escrito. Es probable, entonces, que después no puedan escribir bien. Creo que hay que volver a resintonizar un poquito más lo que les pedimos a los pibes con lo que la escuela oferta. Ahí entra lo del estudio. Sí, hay que volver a plantear que no alcanza estudiar para docente con venir las cuatro horas. Vamos a hacer que las cuatro horas rindan lo máximo posible, y es probable que no estudien más tiempo no porque no quieran, sino porque nuestro público que está estudiando para docente tiene, generalmente, vidas adultas complejas, trabajan, tienen gente a cargo, tienen mucho tiempo de viaje; no son adolescentes que se quedan tirados sin hacer nada. Pero, igual, hay que lograr plantear la idea del estudio. Hay algo más que hacer que simplemente venir al instituto.

AF: Para cerrar, me gustaría si podés contar un poquito de aquella idea, concepto, que en algún momento pusiste en algunos otros espacios que compartimos sobre la pedagogía de la generosidad.

PP: Eso es algo que venimos pensando hace un tiempo, y, en realidad, viene... Se me ocurrió, más o menos, de un texto de Marcelo Figueras, que hace muy poco reeditó por internet, donde encontré de las más lindas definiciones de maestro que conozco. Figueras pensaba qué es un maestro y lo definía como alguien que dedica la vida a devolver el bien que le dieron, multiplicarlo, en-





PP: cender en otros –dice casi literalmente– las chispas que encendieron en él, multiplicándolas. Y me gusta mucho el texto porque lo que se pregunta ahí Figueras es por qué somos peligrosos los docentes para los poderosos del mundo. Y la primera respuesta que ensaya tiene que ver con la más ilustrada: que, supuestamente, venimos a explicar, a esclarecer, a liberar. Que no está mal, pero él desconfía; en realidad, la peligrosidad, la capacidad de construir un mundo más justo, un mejor mundo, que tenemos los docentes no tiene tanto que ver con lo que enseñamos, con lo que venimos a esclarecer, liberar, explicar (nuestra mirada ilustrada), sino con el acto de dar. Un docente es esto: alguien generoso. ¿Con qué tiene que ver la generosidad? Bueno, yo todo lo que sé tiene sentido si lo reparto, si lo distribuyo, si lo doy a otros para que hagan lo que quieran. En ese sentido la pedagogía de la generosidad, siguiendo estas ideas. Una escuela que solo enseña lo que al alumno le interesa es una escuela amarreta. Pudiendo enseñarle muchas cosas, ¿solo le va a enseñar lo que el pibe quiere aprender? Y... la verdad, es amarrete, ¿no? La generosidad tiene que ver con esto, con tratar de darle al otro lo máximo posible. Una pedagogía del exceso, una pedagogía del derroche. Después, ahí viene la confianza: esperando que el otro va a ser, con lo que le demos, lo mejor posible. Pero, en ese sentido, la generosidad como el acto de enseñar. Enseñar es un acto de generosidad. Esto que a mí me dieron, o esto que yo tengo, te lo voy a dar. Lo tengo solamente para poder distribuirlo. Esa mirada ética (las cosas no las tenés para acumularlas, las tenés para repartirlas; lo que tenés solo cobra valor si lo repartís, no si lo acumulás) me parece que es por donde pasaría una forma de cuestionar a los poderosos de este mundo.

AF: Muchísimas gracias.

PP: Muchas gracias por la invitación



Entrevista realizada en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP).

Córdoba, 24 de mayo de 2019

Este material está bajo una licencia
Creative Commons (**CC BY-NC-SA 4.0.**)

