

MICHEL MONTAIGNE COMO FORMADOR DE PROFESORES: LA NECESIDAD DE ENSAYAR LA PROPIA POSICIÓN PEDAGÓGICA¹

Guillermo Marini²

RESUMEN: Este artículo presenta el pensamiento de Michel Montaigne como camino para interpretar aspectos de la formación docente contemporánea. En primer lugar se caracterizan las nociones de *ensayo* y de *experiencia*; se analizan las relaciones entre ellas; y se las discute como ejes de una propuesta formativa basada en una exploración seria de la propia vida. Luego, se presentan dos desafíos identificados por Russell (2012): por una parte, si bien han pasado 12 años escolarizados, al momento de comenzar con sus prácticas profesionales los alumnos de carreras de pedagogía tienen dificultades en explicar de qué se trata enseñar. Por otro lado, los profesores que dictan cursos de pedagogía suelen no ser los mismos que acompañan a los alumnos en sus primeras experiencias docentes. Esto tendería a crear una ruptura entre la educación que se recibe como alumno y la que se imparte como docente de práctica profesional. El artículo concluye proponiendo la posibilidad de implementar un ensayo de posición pedagógica. Éste constituiría una estrategia formativa por sí misma que permitiría, tanto a profesores experimentados como a novicios, visibilizar, articular y discutir los argumentos fundamentales desde los cuales orientan su tarea cotidiana como educadores.

PALABRAS CLAVE: Montaigne. Experiencia. Ensayo. Formación docente. Posición pedagógica.

INTRODUCCIÓN³

En 1571, el Caballero Michel de Montaigne comenzó una aventura literaria. Herido en el ánimo por la muerte de su padre y por las atrocidades que sus compatriotas se infligían a causa de las Guerras de Religión, este magistrado de 38 años decidió abandonar definitivamente la vida pública y recluirse en la torre de su castillo. Allí, en su biblioteca circular, acompañado de una de las mayores colecciones de libros de la época, Montaigne se embarcó en lo que creyó sería una despedida del mundo en libertad y tranquilidad. Y en estas circunstancias comenzó a escribir.

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732015000300008>

² Pontificia Universidad Católica de Chile. Holds a PhD in Philosophy and Education, Columbia University; EdM in Arts in Education, Harvard University. Has published in *Studies in Philosophy and Education*. Has a forthcoming article in *Journal of Aesthetic Education*. E-mail: gmarini@uc.cl

³ Este estudio forma parte de la investigación “Ensayo de posición pedagógica: Hacia una práctica profesional con sentido”, financiada por la Pontificia Universidad Católica de Chile a través del Fondo de Desarrollo de la Docencia UC (FONDEDOC 2012-2013).

Si bien la motivación original de este auto encierro fue encontrar algo de firmeza dentro del tumultuoso presente que le tocaba vivir, Montaigne tardó pocas hojas en descubrir lo inestable que le resultaba su propio mundo interior (TAYLOR, 1989, p. 178). Es así que en sus Ensayos, redactados durante un espacio de veinte años, Montaigne invita al lector a ser partícipe de un experimento singular: describir la propia experiencia de vida como un modo de conocerse a sí mismo y explorar quién es el ser humano: “Aquí se leerán a lo vivo mis defectos e imperfecciones y mi modo de ser, todo ello descrito con tanta sinceridad como el decoro público me lo ha permitido [...] yo mismo soy el tema de mi libro” (MONTAIGNE, 1991, Prólogo).

Con este objetivo es que Montaigne se dedicará a explorar los temas más diversos que uno podría imaginarse. Nada quedará fuera de su pluma ya que todo cuanto afecta al hombre será igualmente interesante para él. Por ejemplo: dedicará muchas páginas a abogar por el fin de las Guerras de Religión; entrevistará a viajeros acerca de las costumbres de los nativos de Brasil; disertará acerca de la cobardía, el orgullo, la pereza; destinará un buen tiempo a elogiar a los amigos, los buenos libros, y las mujeres; meditará sobre la penitencia, la muerte y la filosofía; y, cada vez con mayor certeza, abrazará el ideal de ser un hombre pleno a través de una vida común y corriente.

Fue a partir de estas temáticas y estrategias narrativas que Michel Montaigne quedó en la historia de Occidente como el creador del ensayo literario (HANSEN, 2002, p. 133). Sin embargo, la influencia de este humanista ha perdurado hasta nuestros días en el campo de la filosofía y de la educación. Durante el siglo pasado, pensadores tan influyentes y disímiles como John Dewey, Alberto Hurtado y Edgar Morin dieron cuenta de cómo desde Montaigne es posible: advertir los riesgos de confundir la formación educativa con la información erudita (DEWEY, 1997, p. 293); avanzar nuestra comprensión de la relación entre disciplinas escolares y juego recreativo (HURTADO, 2005, p. 37); valorar la incertidumbre como un medio para redescubrir la naturaleza del conocimiento (MORIN, 1999, p. 61).

El objetivo de este artículo es continuar el diálogo entre Montaigne y algunos de los aspectos de la formación docente contemporánea. En primer lugar abordaré la relación entre las nociones de experiencia y ensayo como la hebra fundamental a través de la cual Montaigne teje su obra.

LA RELACIÓN ENTRE EXPERIENCIA Y ENSAYO

En esta sección presentaré las nociones de experiencia y ensayo en Montaigne, y describiré su relación. Respecto de la experiencia destacaré que es un modo de conocer desde la propia vida, y que guarda un vínculo especial con la memoria. Respecto del ensayo señalaré que éste alude a la acción de explorar la experiencia a través de la palabra escrita, y que esta actividad exige una comprensión peculiar de su sujeto.

¿Qué es la experiencia para Montaigne? Un conocer *desde* la propia vida, una forma de preguntar consigo mismo incluido siempre en la pregunta. Esto se ve, por ejemplo, en los argumentos que Montaigne va dedicando en contra de sus médicos a medida que redacta los Ensayos: A los 45 años, empezó a sufrir de cálculos renales y recurrió responsablemente al especialista para curarse. El problema fue que cuando el médico preguntó por los síntomas de la enfermedad y le recetó un tratamiento para curarla, éste contradecía los hábitos de comida y descanso que habían hecho de Montaigne un hombre sano desde niño: “Describen los médicos nuestros males como describe un pregonero un caballo o perro perdido, diciendo que es de tal pelaje, talla y clase, pero sin saber conocerlo si se le presentaran” (MONTAIGNE, 1991, p. 917).

Frente al catálogo de instrucciones que indicaban cómo curar los cólicos en base a los males de muchos otros enfermos, la voz de este enfermo evidenció la distancia entre diagnósticos con pretensión de objetividad y los malestares que atraviesan al individuo concreto. ¿Cómo será posible curar a la enfermedad sin cuestionarla desde el mismo enfermo?

En esta línea se ve que el conocer de la experiencia no es otra cosa que un reconsiderar la propia vida una y otra vez, tomando esta investigación seriamente como una ocasión de aprendizaje. No se trata aquí de que Montaigne sea un masoquista que disfrutaba con ponderar su enfermedad como un tema de tesis sino que al revisitar su enfermedad fue descubriendo poco a poco los aprendizajes que surgían en ocasión del cálculo. Con un poco de humor relata la tranquilidad que le da el tener confirmada la causa de su dolor; de cómo llega a la conclusión de que es inútil quejarse de un mal que no se puede evitar; de cómo toma la firme resolución de no abandonar la cabalgata, que además de ser un ejercicio noble que trae aire a los pulmones, tiene para él la virtud de pulverizar sus molestos dolores; ¡y del placer que siente cuando logra expeler la piedra! (MONTAIGNE, 1991, p. 927-932).

Por otra parte, como consecuencia de abordar a la experiencia como un modo de conocer encarnado en la propia vida es que Montaigne descubre que ésta guarda una relación peculiar con la memoria. En este punto se enfrenta de lleno a una forma de concebir la instrucción que se reducía ya en su época a la acumulación de datos, lo que hoy llamaríamos “bagaje intelectual”. Lo que aquí es problemático no es que se desarrolle la capacidad de retener y reproducir datos sino que tal capacidad termine por constituirse en el fin último al que puede aspirar una persona educada. Siguiendo con las analogías del sistema digestivo, Montaigne precisa: “Es signo de indigestión y crudeza arrojar la carne tal y como se ha comido. El estómago no funciona como es debido si no transforma la sustancia y la forma de lo que le dieron para nutrirse” (MONTAIGNE, 1991, p. 107).

Esto no significa que Montaigne rechace el valor de la memoria en la educación. Es evidente que al hablar de experiencia se alude a la memoria como una custodia de conocimientos pero el punto es que la memoria no debiera estar depositada sino ser vivida. Un estudioso de Montaigne como Gustave Thibon (1965) aproxima este argumento a nuestros días al desafiarnos a pensar que si bien la educación supone aprender datos, el alumno debe ser capaz de trazar “relaciones personales e inéditas” (p.177) entre estos datos. Si la información no es ejercitada por el hombre entonces no constituye experiencia por más que esté sólidamente preservada en la memoria. En las palabras del mismo Montaigne: “[...] si el niño toma por suyas las opiniones de Jenofonte o de Platón, de ellos serán y no de él. Quien a otro sigue, no sigue nada ni encuentra nada, ni siquiera busca nada” (MONTAIGNE, 1991, p. 108).

Hasta aquí se ha afirmado que la experiencia supone un modo de conocer que incluye a quien lo ejerce en la misma acción de conocer. Se dijo además que la experiencia implica una consideración seria de cualquier aspecto de la vida en tanto ocasión de aprendizaje. Aquí, se remarcó la exigencia que la experiencia le pone a la memoria para resguardar lo que se vive no como un dato inerte sino como la fuente de nuevas relaciones entre aquellas vivencias. De estas primeras consideraciones surge la pregunta por cómo hacer ver el proceso mediante el que la experiencia se ejercita. La indicación de Montaigne es clara: la acción que muestra a la experiencia es el ensayar.

Ensayar. Vale la pena detenerse un momento en la etimología de esta palabra para dejar ver las riquezas que aquí confluyen. Cuando en el Español del siglo XXI se lee “ensayar” se entienden matices de “intentar, experimentar, acometer.” Todos ellos están ciertamente en el Gascón que maneja Montaigne.

Sin embargo, en el “ensayar” de Montaigne hay algo más ya que en el siglo XVI éste era un sinónimo de “saborear” (REY, 1994). Es importante preservar este sentido de la palabra al leer Montaigne para entender, por ejemplo, su explicación de lo que está haciendo al escribir: “Sólo me ocupo de mí, me considero sin cesar, me fiscalizo, me paladeo” (MONTAIGNE, 1991, p. 567).

El ensayo se presenta en Montaigne como la expresión de una experiencia que se degusta sostenidamente para conocerla con mayor profundidad, como aquellas músicas que se escuchan y se vuelven a escuchar sin tedio, encontrando cada vez nuevas capas de sabor. Un indicio directo de esta práctica en Montaigne está en las cinco revisiones que hizo a su obra, siempre respetando su estilo fragmentario y recursivo pero, a la misma vez, manteniendo los títulos de cada ensayo y el orden estructural del texto. Es la misma obra siempre pero cada vez que se lee (o se escucha o se degusta) resulta no ser igual. En otras palabras, ensayar es el ejercicio de rumiar y avanzar la experiencia a través de la palabra escrita.

Por otra parte, se dijo más arriba que la experiencia supone un modo de preguntar que incluye a quien pregunta en la pregunta misma. Se puede afirmar ahora que el ensayar es la formulación explícita de esta pregunta y, por lo mismo, supone una toma de posición respecto de la relación entre quien escribe el ensayo y la experiencia que está siendo ensayada. El ensayo no es solipsista, ni el ejemplo de un sistema trascendental; ensayar no es una forma de esencialismo ni empirismo, el hecho es que el ensayo se muestra desde una posición epistemológica distinta. Esta posición es la que lleva a Montaigne a nombrarse a “sí mismo” y al “hombre” como sujetos de acción, literalmente, mil veces más que a las nociones de “persona” y de “sustancia” en sus Ensayos.

Esta decisión de hablar especialmente *desde* “sí mismo” y *desde* el “hombre” cobra mayor relevancia si se sigue profundizando en la descripción del ensayar. Por ejemplo, si se considera el argumento: “Yo no pinto el ser. Yo pinto el pasar” (MONTAIGNE, 1991, p. 684).

Aquí parece haber un motivo lógico para evitar las nociones de “persona” y “sustancia” como sujetos en los Ensayos: La pretensión por la permanencia es esquivada a las reglas del saborear. En Montaigne, la suspensión de las nociones de “persona” y “sustancia” puede ser justificada por su compromiso existencial con un modo de entender el conocimiento que enfatiza lo constantemente provisorio por sobre lo definitivo, lo ciertamente aleatorio por sobre lo prescripto, en pocas palabras, lo básicamente humano por sobre lo técnicamente científico

(TAYLOR, 1989, p. 176-184). Esta es la perspectiva desde la que Montaigne se atreve a postular: “Yo me absorbo en mí mismo” (MONTAIGNE, 1991, p. 567) [o] “Yo me estudio a mí mismo más que a cualquier otra cosa. Esa es mi metafísica y mi física” (MONTAIGNE, 1991, p. 911).

¿Cuál es el sujeto que conoce aquí, cuál es su método, cuál es su objeto de conocimiento? Siguiendo a Stephen Toulmin (1990) se podría arriesgar una única respuesta a estas tres preguntas: Montaigne, todo él (p. 39). De este modo, el punto de encuentro entre el *más allá* y el *más acá*, entre lo *más abstracto* o *más concreto*, la encrucijada en la que todas las perspectivas creadas por los hombres encuentran una tierra común estaría dada por la vida real, básica, y sujeta a todas las peripecias y ambigüedades de cada ser humano común y corriente (p. 36-44).

Sin embargo, he aquí una situación que puede tener algo de paradójal para el filósofo y educador contemporáneo: Si el ensayar es tan común y corriente pero parece tan especial y profundo ¿cómo aprender y enseñar esta peculiar expresión de conocimiento? Dicho de otro modo ¿qué es lo que puede hacer un hombre y una mujer común y corriente para aprovechar el ensayar de la experiencia? Citando al mismo Montaigne y tomando en cuenta lo dicho acerca de la memoria se podría responder diciendo: “[...] la ciencia no basta alojarla en nosotros, sino que hay que desposarla con nosotros” (MONTAIGNE, 1991, p. 132).

Es relevante llamar la atención hacia la última parte de esta cita la cual, por si fuera poco, constituye la conclusión del único ensayo que Montaigne dedica explícitamente a la educación de los niños y sus maestros. En la exhortación a desposar la ciencia hay un matiz histórico-lingüístico que no es obvio y que revela un significado más denso que el literal. Desde el punto de vista histórico, el matrimonio durante las Guerras de Religión estaba tensionado por el hecho de que los herederos eran necesarios para mantener la propiedad de la tierra en manos de uno u otro grupo. Esto quiere decir que cualquier forma de contrato nupcial tenía la clara expectativa de dar lugar a hijos. Desde este punto de vista, desposar la ciencia supone abrirse a la posibilidad de dar luz a un conocimiento nuevo.

Además está la etimología de *depouser*, lo que hoy el diccionario traduce por desposar. Esta acepción ya está presente en Montaigne pero durante el siglo XVI *depouser* alude además a “un enlace comprometedor”, no circunscripto al matrimonio sino ejemplificado por el tipo de relación entre el místico y Dios,

entre aventurero y aventura, entre el texto y su autor (Rey, 1994). Este es el tipo de relación en la que los agentes se enlazan, se necesitan mutuamente para avanzar y seguir descubriéndose, como si la relación con el otro fuera una dimensión concomitante, inseparable a los agentes. En términos de otro estudioso de Montaigne como Edgar Morin (1990), podríamos hablar ya de un lazo *triádico* entre autor-experiencia-ensayar más que una relación tradicional de síntesis a partir de binomios del tipo sujeto + objeto= conocimiento (p. 27).

Ensayar la experiencia supone entonces abrirse a la posibilidad de conocer algo nuevo a partir de uno mismo. Ensayar implica la aventura literaria que todo hombre y mujer pueden acometer por expresar comprometidamente su propia experiencia, dejando la oportunidad fértil para dar luz a nuevos conocimientos. En otras palabras, ensayar es el trazo del itinerario que se recorre con la propia experiencia dando lugar a un tejido nuevo.

Resumendo, en esta sección se afirmó que ensayar supone el ejercicio de intentar explorar y desplegar la experiencia. En este punto, se precisó el valor de entender al ensayo como un saborear. Finalmente, se enfatizó que ensayar supera y aún las distinciones entre sujeto, método de conocimiento y objeto dando lugar a un sujeto que se atreve a conocerse y a dar a luz nuevos conocimientos a través de esta relación consigo mismo.

Al llegar al final de esta introducción a las relaciones entre experiencia y ensayo es evidente el valor filosófico de la obra de Montaigne por sí sola. Aun así quiero avanzar y proponer que la relación entre experiencia y ensayo puede ayudar a traer mayor claridad sobre algunos de los desafíos que enfrenta la formación de profesores del Siglo XXI.

LOS DESAFÍOS DE ENSAYAR LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En esta sección presentaré dos argumentos de Russell (2012) como espacios desde los cuales recuperar el pensamiento pedagógico de Michel Montaigne hoy. En primer lugar discutiré la idea de que muchos estudiantes de carreras de pedagogía alegan no saber explicar qué es la educación. Aquí haré énfasis en los desafíos de una educación que no considera la experiencia del alumno como insumo para ser profesor. En segundo lugar, problematizaré el que profesores de carreras de pedagogía no acompañen a sus alumnos en sus prácticas profesionales. Tomaré esto como un ejemplo de una docencia que se muestra fragmentada a los alumnos. Finalmente, discutiré cómo ambos

argumentos parecen estar entrelazados y dan cuenta de una seria necesidad: que los actuales y futuros profesores sean capaces de ensayar su propia experiencia.

En una reciente investigación en la que examina distintos marcos teóricos desde los que se aborda la formación docente, Russell (2012) propone dos tesis que ayudan a ver la relevancia del pensamiento de Michel de Montaigne hoy. La relevancia del trabajo de Russell no sólo está dada por su experiencia de 25 años a cargo de las prácticas profesionales en Queen's College (Canadá) sino por haber sido discípulo de Donald Schön con quien comenzó a investigar los procesos que los alumnos van recorriendo hasta reconocerse como profesores (Loughran & Russell, 1997). En primer lugar, Russell destaca un hecho que muchos profesores de pedagogía pueden constatar en sus alumnos antes de que comiencen sus primeras prácticas profesionales:

La mayoría de los profesores principiantes parecen asumir que saben poco acerca de enseñar. Si bien han adquirido muchos hábitos de enseñanza durante sus carreras como alumnos, saben muy poco acerca de las razones de la enseñanza; [de las] las perspectivas acerca del aprendizaje sustentadas por los profesores cuyos hábitos ellos han adquirido indirectamente y sin intención. (RUSSELL, 2012, p. 87).

El argumento de Russell es claro: los estudiantes de pedagogía suelen no considerar su propia experiencia de alumnos como una ocasión para aprender de qué se trata enseñar. Si bien tienen al menos 12 años de escolarización en su haber, ésta parece vivirse como una educación para ser estudiantes, no docentes. En términos de Montaigne, se podría hablar aquí de una instrucción que se ha recibido en la memoria y permanecido inerte. Como se afirmaba más arriba, el problema no es que el alumno que memoriza esté mal educado sino que su educación en tanto sólo memorizada no está ensayada, no está vitalmente apropiada, y por lo tanto resulta muy difícil trazar relaciones entre lo vivido como estudiante y las nuevas demandas que implica ser docente.

Por esto es que Russell afirma que los alumnos que se juzgan a sí mismos poco experimentados adquieren “indirectamente y sin intención” – creo que Montaigne diría “digieren sin saborear” – los hábitos de sus docentes. Y es entonces que la falta de valoración de la propia experiencia como materia de aprendizaje hace que el alumno recurra eventualmente a lo recibido de memoria como la principal forma de educación válida. No es de extrañar que estos alumnos terminen repitiendo las mismas estrategias pedagógicas de

sus maestros sin favorecer que sus futuros alumnos consideren, a su vez, sus propias experiencias como ocasión de aprendizaje.

El punto de la primera tesis de Russel que parece crucial discutir a la luz de Montaigne es que estos estudiantes pueden incluso ser muy eruditos en los datos de sus respectivas disciplinas pero carecen, de hecho, de una perspectiva propia de la docencia. Es cierto, hoy en día sería por lo menos curioso que uno de nuestros estudiantes declara antes de ingresar a su centro de prácticas algo como “Despreocúpese Profesor, yo soy mi metafísica.” Pero qué diría si se le preguntara “¿Cuáles son los criterios fundamentales desde los cuales piensas enseñarle a tus alumnos?” Dicho de otro modo, lo que emerge como una preocupación a partir de la primera tesis de Russell es que la formación de los alumnos carezca, no de una, sino de su mirada personal. Esta sería una perspectiva que les permitiría integrar, en una posición propia, sus experiencias como alumnos, los cursos universitarios de formación docente, y el día a día de sus prácticas pedagógicas; integración que por lo demás está al corazón de lo que hoy se llama un docente reflexivo (FENDLER, 2005).

Volviendo al artículo de Russell, su segunda tesis es tan lúcida como la primera pero quizás un poco más incómoda para los profesores de pedagogía:

Quienes enseñan cursos universitarios de educación [...] suelen no ser los mismos individuos que observan a los candidatos a profesores en sus experiencias de prácticas profesionales y por lo tanto suelen no recordar habitualmente cuán complejo y poco realista es hablar de “poner la teoría en la práctica. (RUSSELL, 2012, p. 85).

Si se considera el día a día de las Facultades de Educación se nota que la relación entre estudios y vida profesional es cualitativamente distinta a otras facultades de la Universidad. Los alumnos de carreras de pedagogía no sólo aprenden estrategias y contenidos de un campo del saber sino que viven diariamente la misma práctica que van a realizar profesionalmente. Se podría decir con Montaigne que están dadas las condiciones para vivir absorbidos en la propia experiencia. Sin embargo, si los profesores de pedagogía dejan de acompañar a sus alumnos en sus prácticas profesionales no sólo pierden una oportunidad de mutuo aprendizaje sino que dan a entender que la cátedra universitaria, sustentada en sus investigaciones y publicaciones, está en un nivel experiencial ajeno al del trabajo en las escuelas.

Aquí, otra vez encuentro que Gustave Thibon (1965) trae a Montaigne a nuestros días cuando discute la relación entre el conocimiento del geógrafo y el explorador: Sentado frente a la cordillera, el geógrafo toma su mapa y señala con precisión la ubicación de las cimas principales, el recorrido del deshielo en primavera, las diferentes capas de flora según la altitud. El explorador en cambio, se encuentra en medio de uno de los valles interiores, sólo alcanza a ver en profundidad una pequeña porción de montaña, pero de ésta tiene un conocimiento vivencial directo, sin mediación del mapa (p. 177). Geógrafo y explorador tienen su propio modo de conocer la realidad de la montaña, y este modo puede complementarse eventualmente dando lugar a una nueva calidad de conocimiento. Pero si uno no abandona la comodidad de su silla de estudio para sumergirse en la montaña, y el otro no logra regresar de los valles interiores para tomar perspectiva en la distancia, será difícil aprovechar en común lo que ambos han sabido ver.

El argumento de la segunda tesis de Russell apunta a una falla en la que fácilmente se puede caer desde la torre de la academia: Si los profesores universitarios evitan la experiencia de recorrer las escuelas en las que trabajan sus alumnos, reducen su propia capacidad profundizar y hacer notar la relación entre sus clases y las de aquellos. Y complementariamente, si no dan lugar para que sus alumnos aprovechen el curso universitario como lugar donde explorar los desafíos de sus prácticas tomando distancia de ellas, reducen su propia capacidad de apreciar los lazos entre sus clases y las de aquellos. Si como profesores no hacen explícitamente visible la tensión entre estas continuidades y discontinuidades, se corre el riesgo de que los alumnos lleven a sus salas de clases escolares la misma dislocación que ellos recibieron en la universidad.

Michel Montaigne invitaba hace casi 500 años a revisitar la propia experiencia como ocasión de aprendizaje. Pero si alguien no acepta esta invitación de volver a cuestionarse mientras es estudiante porqué habría de hacerlo cuando es profesor. ¿No serán los alumnos universitarios que sienten no saber cómo enseñar y los profesores que optan por no visitar los centros de prácticas junto a sus alumnos las mismas personas, sólo que en momentos distintos de su vida? Como se decía más arriba, un alumno que pasó más de la mitad de su vida escolarizado y dice no saber qué es enseñar no encontró, por los motivos que fueran, cómo empezar a ser maestro mientras era también alumno. Tiene sentido asumir que cuando tal alumno llegue a ser profesor no verá en la experiencia de sus alumnos más potencial que para ser precisamente eso, alumnos ¿Y cuándo ellos comiencen son sus prácticas profesionales? Me

atrevo a suponer que el profesor recordará entonces sus propias prácticas, cuando ser alumno llegaba hasta los límites de la universidad y ser docente empezaba en la puerta de la escuela. Quien no comenzó a ser profesor siendo alumno difícilmente encontrará en la experiencia de sus propios alumnos ocasión para guiarles a ser profesor. A la luz de Montaigne, el desafío de Russell no gira en torno a un cambio de programa de estudios sino a un nuevo paradigma de formación docente. Cuál sería un eje posible para explorar este paradigma será el tema de la última sección de este artículo.

HACIA UN ENSAYO DE POSICIÓN PEDAGÓGICA

Teniendo en cuenta la relación entre la experiencia y el ensayo en Montaigne, y asumiendo las dos tesis de Russell como una sana provocación, en esta última sección exploraré la posibilidad de desarrollar un ensayo de posición pedagógica. Lo definiré como una estrategia para explicitar, articular y discutir los principios desde los cuales un profesor asume su tarea. En primer lugar, me fundamentaré en el *philosophy statement* de las Escuelas de Educación de los Estados Unidos. Luego señalaré las divergencias y continuidades entre ese *statement* y el ensayo de posición pedagógica. Finalmente argumentaré que el ensayo de posición pedagógica pareciera estar más cerca de aprovechar pedagógicamente las intuiciones de Michel Montaigne.

Entre los diversos requisitos de graduación que deben cumplir los alumnos de *College* norteamericano que quieren ser docentes está la redacción de un documento de posición pedagógica. Este trabajo puede llamarse *Philosophy statement*, *Teaching philosophy* o *Personal philosophy of education* y, si bien suele no llevar una evaluación independiente, es tanto un requisito formal para recibir la certificación docente como un material solicitado por la mayoría de los empleadores del sistema educativo. Es decir, el alumno debe defender su escrito tanto frente a sus profesores como a los directivos de las escuelas donde obtendrá su primer trabajo (MONTELL, 2003a).

El origen de este *philosophy statement* se remonta a principios de la década de 1950, al campo de la enseñanza de la escritura en inglés. Surgió como una recomendación de la Conferencia en Composición y Comunicación de nivel *College* de los Estados Unidos para que los futuros profesores contasen con un documento de síntesis de sus carreras, un hito que mostrara el grado de madurez profesional con la que los alumnos de educación abordarían sus futuras labores de docentes (CCCC, 1954). La presunción fundamental fue

que comprometerse en una reflexión explícita acerca de las propias ideas y creencias sobre la educación harían del futuro maestro un profesional mucho más consciente de las decisiones que tendría que tomar cada día en la sala de clases (PERRIN, 1948).

Hasta el día de hoy este breve documento de no más de dos páginas puede abordar preguntas generales como “¿Qué es la educación? o ¿Cómo se relacionan enseñanza y aprendizaje?” hasta preguntas más específicas como “¿Cuáles son mis criterios de evaluación? o ¿Cuál es el rol social de mi trabajo como profesor?” No existen desafíos de la práctica docente que estén excluidos como tema posible de este escrito. De hecho, el énfasis de esta actividad no está en ofrecer soluciones únicas o definitivas sino más bien en visibilizar las distintas perspectivas desde las cuales el docente enfrentará su tarea (BEATTY, 2009). Parecería, en principio, que aquí hay una ocasión para desplegar un verdadero ensayo de la propia experiencia en el sentido de Montaigne, y de vincular la experiencia como alumno con la tarea de empezar a enseñar como exige Russell.

Sin embargo, creo importante detenerse en algunas dimensiones en las que surgen tensiones entre el *philosophy statement* descrito más arriba y una propuesta de ensayo de posición pedagógica inspirada por Montaigne y por Russell:

Se dijo más arriba que el *philosophy statement* es uno de los hitos que marcan la graduación de la universidad de los futuros profesores del sistema escolar. Por esto mismo, este documento se empieza a redactar formalmente hacia el final de la carrera. En contraste, el ensayo de posición pedagógica tendría su primera versión el primer día de clases del primer año de formación docente y se reescribiría cada año. Más que pretender que se transforme en un hito de término de carrera, este ensayo sería una suerte de *reinterpretación prevista* que le permitiría al alumno desandar el camino que lo llevó a redactar cada una de las versiones anteriores para atreverse a ensayar nuevamente su escrito. Aquí resulta clarificador recordar el sentido de saborear del ensayo en Montaigne ya que el ensayo de posición pedagógica no sería nunca un producto definitivo sino más bien un proceso que avanza pero recursivamente.⁴

Por otra parte, el motivo por el que los futuros profesores deben escribir su *philosophy statement* antes de terminar con sus cursos académicos

⁴ Sin duda, hay otras estrategias de formación docente inicial como el portfolio o el blog que comparten muchas características con el ensayo de posición pedagógica. La comparación o disputa con ellas no es objeto de este trabajo pero sí la argumentación en favor de un modo peculiar de escribir sobre la propia profesión a lo largo de toda la vida de docente.

es tenerlo disponible durante el proceso de búsqueda laboral. De hecho, hoy en día en *philosophy statement* es otro de los documentos junto con el curriculum vitae que hay que subir a internet si el candidato a docente opta por presentar su postulación a través de ferias laborales o motores de búsqueda online (MONTELL, 2003b). El ensayo de posición pedagógica incluiría esta dimensión instrumental no como su fin último sino como una suerte de inauguración del compromiso entre profesor y su tarea. Es evidente que el profesor quiere obtener un puesto docente pero también es claro que este es sólo el primer paso de su carrera profesional. Si los alumnos tuvieron la oportunidad de comenzar a *desposar* esta forma de conocimiento de sí mismos y de su propio trabajo, es muy posible que encuentren en el ensayo de posición un compañero de vida, una especie de bitácora u hoja de ruta viva de su itinerario como profesores.

En lo operativo, el ensayo de posición pedagógica se inspiraría en las mismas preguntas genéricas que el *philosophy statement* pero, teniendo en cuenta las dos tesis de Russell (2012) discutidas más arriba, los alumnos revisarían su ensayo cada vez a la luz de sus prácticas profesionales y sus cursos universitarios y/o de capacitación. De este modo, desde el comienzo de su vida profesional, los jóvenes profesores se habituarían a enlazar estas dimensiones. Si bien es cierto que esta relación entre experiencia como alumno, prácticas profesionales y cursos universitarios alcanzan naturalmente un clímax al momento de graduarse, también es verdad que esta misma relación puede sobrevivir al término de la carrera universitaria y tiene el potencial de continuar enlazándose y desplegándose durante toda la vida docente.

Finalmente, la perspectiva desde la cual se aborda el *philosophy statement* y el ensayo de posición pedagógica ofrece un último elemento de contraste que parece pertinente señalar. El sujeto que escribe el *philosophy statement* es un alumno de educación que empieza a ser docente. *Empieza a ser docente* significa que formalmente asume la conducción de un curso en su práctica profesional; comienza a visibilizar las ideas y creencias desde las cuales enseña; articula incipientemente el vínculo entre prácticas y cursos universitarios. Redactar el ensayo de posición pedagógica supone la perspectiva anterior de un alumno que *empieza a ser docente* pero la expande hacia un *docente que continúa trabajando junto a sus alumnos y colegas* ¿Cuál es la diferencia entre ambas miradas? Un profesor capaz de ensayar su ensayo de posición pedagógica cada año se lo presentaría a sus alumnos y lo compartiría con sus

colegas, y les haría ver que no está describiendo el ser de la docencia sino su propio desarrollo profesional.

CONCLUSIÓN

En este artículo presenté el pensamiento de Michel Montaigne como medio para interpretar aspectos actuales de la formación de profesores. En primer lugar, caractericé a la experiencia y al ensayar. Respecto de la primera señalé que es un modo de conocer desde la vida concreta del sujeto como una pregunta en la que el mismo sujeto se encuentra siempre implicado. Dije que la experiencia exige una concepción de la memoria en cuanto lazo personal e inédito con los datos de la realidad. Respecto del ensayar, propuse que es la acción de explorar la experiencia a través de la palabra escrita, y que esta actividad exige también una comprensión dinámica de su sujeto.

En segundo lugar, presenté las dos tesis de Russell como un modo de hacer ver los desafíos de ensayar la experiencia en la educación superior. Para los profesores universitarios de las escuelas de pedagogía esto significa la invitación a acompañar a sus alumnos a medida que van ingresando en sus prácticas profesionales como profesores jóvenes. Para estos jóvenes profesores, ensayar la experiencia significa recuperar su propia experiencia como alumnos como una verdadera educación para ser profesores.

En tercer lugar, propuse al ensayo de posición pedagógica como una estrategia formativa capaz de ayudar a que profesores expertos y novicios visibilicen, discutan y articulen los principios desde los cuales abordan su tarea docente. Señalé que este documento puede servir como una reinterpretación prevista de la propia docencia, como una suerte de itinerario del camino recorrido en la profesión, y como un espacio para vincular los cursos impartidos con la propia vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los Profesores Luis Flores y Magdalena Müller de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile por la generosa lectura y crítica ofrecida a este artículo.

MARINI, Guillermo. Michel Montaigne as teacher-educator: the need to experiment a proper pedagogical position. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 38, n. 3, p. 117-132, Set./Dez., 2015.

ABSTRACT: This paper presents Michel Montaigne's thought as a way of interpreting some aspects of contemporary teacher education. First, it characterizes the notions of *experiment* and *experience*, analyzes their relationship, and discusses them as guidelines for an educational project based on the serious consideration of personal life. From this point of view, the paper continues presents two challenges identified by Russell (2012). First, the claim that when beginning their training, education students have difficulty in articulating what teaching is about. Second, the assertion that university course professors are usually not the same people that guide students through their practicum. The paper concludes by proposing the possibility of a pedagogical position experiment. This would be an educational experience as such, that would allow both experienced and novice teachers to manifest, discuss, and articulate the basic assumptions by which they guide their daily work.

KEYWORDS: Montaigne. Experience. Experiment. Teacher education. Pedagogical position.

BIBLIOGRAFÍA

BEATTY, J. Philosophy rediscovered: exploring the connections between teaching philosophies, educational philosophies, and philosophy. *Journal of Management Education*, v. 33, p. 99-114, 2009.

CONFERENCE ON COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION. Preparation of the composition/communication teacher: the report of workshop no. 4. *College Composition and Communication*, v. 5, p. 99-102, 1954.

DEWEY, John. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan, 1997.

FENDLER, L. Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, v. 32, p. 16-25, 2005.

HANSEN, D. Well-formed, not well-filled: Montaigne and the paths of personhood. *Educational Theory*, v. 52, p. 127-154, 2002.

HURTADO, A. La formación del carácter y la voluntad. In: _____. *Una verdadera educación*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2005. p. 37-134.

LOUGHRAN, J.; RUSSELL, T. Meeting student teachers on their own terms: experience precedes understanding. In: RICHARDSON, Virginia. *Constructivist teacher education: building a world of new understandings*. London: Falmer Press, 1997. p. 164-181.

MONTAIGNE, Michel. *Ensayos completos*. Traducción de Juan G. de Luaces; introducción de Emiliano Aguilera. México: Porrúa, 1991.

MONTELL, G. What's your philosophy on teaching, and does it matter? *The Chronicle of Higher Education*, Mar. 2003a. Disponible en: < <http://chronicle.com/article/Whats-Your-Philosophy-on-T/45132/> >. Consultado en: 15 jan 2013.

_____. How to write a statement of teaching philosophy. *The Chronicle of Higher Education*, Mar. 2003b. Disponível em: < <http://chronicle.com/article/How-to-Write-a-Statement-of/45133/> >. Consultado em: 15 jan 2013.

MORIN, Edgar. *El conocimiento del conocimiento*. Paris: Éditions du Seuil, 1999.

_____. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO, 1990.

PERRIN, P. G. A realistic philosophy for teachers of English. *College Composition and Communication*, v. 9, p. 256-264, 1948.

REY, Alain. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Le Robert, 1994.

RUSSELL, T. Paradigmatic changes in teacher education: the perils, pitfalls and unrealized promise of the reflective practitioner. *Encounters on education*, v. 13, p. 71-91, 2012.

TAYLOR, Charles. *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

THIBON, G. La información contra la cultura. *Verbo*, v. 43, p. 176-185, 1965.

TOULMIN, Stephen. *Cosmopolis: the hidden agenda of modernity*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

Recebido / Received: 05/03/2015

Aprovado / Approved: 02/04/2015