

**Del oficio, las prácticas y las articulaciones**

Prof. Susana Barco

El título del panel que hoy nos convoca, llama a la aclaración de algunos conceptos que se ponen en juego en acciones concretas de formación docente, con las atribuciones de sentido que a ellas otorgamos. Pero mi exposición no tratará solamente de cuestiones conceptuales, sino que siendo producto de preocupaciones y reflexiones surgidas del compromiso de modificar prácticas justamente en el ámbito de la formación docente, implica referencias a cuestiones de forma y contenido de la misma y procuran una necesaria reflexión acerca de *qué, cómo y por qué* hacemos lo que hacemos en este plano.

Así como los '90 se caracterizaron por el uso extendido del término “profesional” para referirse a los docentes y por lo tanto, a su formación como profesionalización, dado que el mismo no comprendía la consideración del trabajo docente y del docente como trabajador de la educación, fue rechazado por muchos colectivos docentes con argumentos planteados desde distintas posturas. La orientación tecnocrática que se le asignó en ese momento lo ponía al margen de una acción comprometida desde la perspectiva sociopolítica; lo impulsaba a un “eficientismo acéptico” y a una meritocracia competitiva e individualista, y esto no es cosa del pasado sino que subsiste. Pero tal como plantea Liliana Sanjurjo y también lo ha hecho Gloria Edelstein en otra oportunidad, es posible la construcción de otro concepto de profesionalización docente que no excluya dos aspectos sustantivos de la condición docente: la de ser un trabajador que mediante su accionar se compromete con la transformación del mundo y la de un intelectual que trabaja con el conocimiento y puede generarlo. No es necesario esperar una voz autorizada académicamente, está en nuestras manos y sobre todo en nuestras prácticas el ir sentando las bases de otra idea de profesionalidad. Desde fines del siglo XX, la literatura sobre formación docente, re-pone en circulación la expresión y el concepto de “oficio docente”<sup>1</sup> que forma parte del nombre de este panel. Veamos

---

<sup>1</sup> Sin ánimo de erudición, sino para analizar los significados entrecruzados que se le atribuyeron originalmente, encontramos que las raíces latinas del término oficio remiten a *officium*, “servicio, función”

algunas cuestiones inherentes al mismo. Desde la tradición medieval en adelante, el aprendizaje de los distintos oficios se realizó en los talleres bajo la mirada atenta del “maestro” que supervisaba el hacer, el obrar de los artesanos. Pero no se trató de una mera ejecución, sino que también incluyeron los secretos del oficio, muchos de ellos relacionados con la composición de los materiales y fundamentos de las distintas ejecuciones. Es decir, no se trató de un mero adiestramiento. También el aprendiz participaba en la vida de los gremios correspondientes a su oficio. En el caso de la docencia, el uso consagra el uso del término oficio para los aprendizajes que se realizan en la socialización profesional a posteriori del egreso de la formación de grado. Esto marca una separación entre: a) la formación académica en la que sólo se incluye un corto período de prácticas pedagógicas, de carácter residual por su ubicación en los planes de estudio, en el que se “aplica” lo aprendido en ámbitos disciplinares teóricos y b) el trabajo pleno en los distintos establecimientos educacionales, para cuya realización se apela a la experiencia y a los saberes prácticos de otros docentes con quienes se interactúa. En numerosas entrevistas realizadas a egresados recientes<sup>2</sup> en las que dan cuenta de sus dificultades en los primeros trabajos como docentes, éstos manifiestan que la formación recibida en las distintas instituciones terciarias es teórica y que las prácticas que realizaron fueron en condiciones tales que no encuentran correspondencia entre ellas y su trabajo real. Podría afirmarse que entre la prescriptividad con que se plantean los contenidos disciplinares y la realidad que enfrentan luego, que no le da lugar a la “prescriptividad” de lo aprendido, se crea una zona de clivaje. Y por la fisura se escurren conocimientos y saberes que de haber sido planteados de otra manera, o apropiados de otro modo, hubieran permitido el enriquecimiento de prácticas posteriores. Pero en realidad, ¿es sostenible hoy esta escisión? Si se considera que el

---

contracción de *opificium*, derivado de *opifex -ficis*, artesano (y éste, cpt. De *opus* “obra” y *facere* “hacer”) y artesano conecta con arte en el sentido de preceptos para hacer bien algo. La idea de hacer, de obrar, de practicar campea en estas raíces. COROMINAS, J. Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana. Ed. Gredos. Madrid, 3ra edic. 1976

<sup>2</sup> IURI, Teresa. “La Socialización Profesional de los Docentes Principiantes de Educación Básica”, 2000, UBA

INSAURRALDE, M. : El proceso de desarrollo curricular del “Espacio de la práctica docente”. UBA, 2002

DELFINO, C. Respuestas de los maestros principiantes a los problemas que les plantea la práctica docente. Estudio desde las perspectivas de los maestros en la Ciudad de Neuquén. UNComahue, 2009

VILLARROEL, Gabriela “Necesidades y oportunidades de los maestros principiantes respecto de la formación permanente”. Estudio desde la perspectiva de los maestros de la ciudad de Neuquén. UNComahue, 2009.

FALLICK, V.; MATEO, R Y MUNETA, M. Maestros y maestras. El primer trabajo en la Escuela Pública. EDUCO, 2008, Neuquén., Argentina ISBN 978-987-604-115-7

conocimiento de oficio es un caso particular del conocimiento práctico y que éste resulta de la **relación** entre la formación recibida por el docente y puesta en **interacción** con el ambiente escolar en el que se desempeña, se advierte que no hay separación entre ambos, lo que sí se da es una modificación del mismo por lo que realiza el docente al considerar el contenido a enseñar y las disposiciones que toma para, poniéndose en la perspectiva del que aprende, buscar los modos con los que pueda ser aprendido. En otras palabras, **el oficio del docente consiste hoy** en organizar estrategias que vuelvan viable ese aprendizaje. “ Es decir, la conexión elaborada en la acción entre la representaciones de la materia, y los procesos prácticos (tomados en su acepción más amplia, y no exclusivamente como métodos de enseñanza)”<sup>3</sup> Este conocimiento de oficio demanda de la reflexión – también desarrollada por Liliana Sanjurjo-por parte del docente , porque es dicha reflexión la que transforma el conocimiento de oficio en conocimiento disciplinar. A estas caracterizaciones, Gimeno Sacristan<sup>4</sup> , agrega que el conocimiento de oficio opera también con esquemas estratégicos que *"van más allá de situaciones concretas, amparan cursos de acción alternativos. Implican un saber cómo, pero completado por un saber del por qué, lo que les presta más versatilidad profesional y la posibilidad de ser comunicables. El conocimiento en forma de esquemas es útil en la práctica porque organiza el conocimiento profesional en torno a elementos o aspectos básicos de los procesos de enseñanza/aprendizaje... y se relaciona con las actividades dominantes que forman la práctica de la educación institucionalizada"* (P....) De este modo, el tipo de conocimiento que nos ocupa, se abre en su complejidad y desafía a la búsqueda de modos de desarrollarlo que procuren la articulación de conocimientos, saberes y prácticas necesarios a lo largo de la formación permanente de los docentes.

Veamos desde otra perspectiva, qué sucede hoy en la formación de nuestros docente . Los IFD de todo el país han modificado sus planes de formación, estableciendo tres ejes, uno de ellos el de las prácticas Pero una distribución topológica más el agregado de un año a los planes pueden quedar en dibujo sobre el papel y es necesario buscar los modos de llevar adelante acciones complejas y articuladas, mirar desde ángulos diversos

<sup>3</sup> (Schön 1983, 1987; Kennedy 1987; Shulman 1987).,citados por Angulo Rasco en PÉREZ GÓMEZ, A; BARQUIN RUIZ,J. E; ANGULO RASCO, J. F, Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica, ed. Akal, S.A., Madrid, España 1999.Cap IX

<sup>4</sup> GIMENO SACRISTÁN, J. (1990) Conciencia y Acción sobre la Práctica como liberación profesional de los profesores. Jornadas sobre "Modelos y estrategias en formación permanente del profesorado en los países de la CEE. Universidad de Barcelona. Marzo. mimeo.

esa centralidad del mencionado eje. En primer lugar, podemos preguntarnos acerca de características de esas prácticas Tal como acaba de plantear Liliana Sanjurjo, las prácticas docentes tanto como las pedagógicas<sup>5</sup>, tienen que ser entendidas como un caso particular de las prácticas sociales, caracterizadas como lo hace Contreras<sup>6</sup>:

*“Las prácticas sociales, a diferencia de la meras acciones, sólo pueden entenderse bajo el criterio público o social en el cual adquieren significación. Hablar, pues, de prácticas es hablar de procesos públicos donde determinadas actividades se constituyen y definen socialmente. En el caso de la enseñanza, significa su reconocimiento como acción institucionalizada, con un contenido y un significado históricamente gestado y públicamente debatido”* (p....). Siguiendo esta línea, queda de relieve la existencia de un compromiso social ínsito en la formación docente. Un compromiso no como mera enunciación sino orientado y actuado en el desarrollo de las acciones que se proponen y con quiénes se proponen la propuesta misma que se refleja no solo en los contenidos a desarrollar, sino en las acciones que se proponen y con quiénes se proponen .El carácter participativo de las mismas supone, para que la participación sea real, que los actores comprometidos en ella actúen tanto en la elaboración de un proyecto de cambio y transformación, como en su puesta en acto y evaluación.

Formar docentes es, como tantas veces se ha dicho, proyectarnos hacia la educación del mañana, ya que los docentes que se forman hoy tendrán en sus manos el quehacer en las escuelas, sean éstas del nivel educativo que sean. Es en esa instancia que se construye e instituye consciente o inconscientemente el compromiso social. Aspiramos a que dicho compromiso social se asuma conscientemente desde el inicio de la formación docente, y no solapadamente en el fragor de las urgencias laborales o que se asuma como una decisión que corresponde al primer día de trabajo.

Si consideramos que se trata de formar en un oficio, el oficio docente, y desarrollar el tipo de conocimiento que le es propio, las prácticas se constituyen en el núcleo central de esta formación, y de allí la relevancia del análisis de las mismas.

Las prácticas a las que nos referimos involucran *habitus* de los docentes y alumnos y a ellos ha hecho referencia Liliana en la exposición anterior. Para seguir con la misma y analizar otros aspectos, se tiene en cuenta que se considera a la reflexión sobre la

---

<sup>5</sup> ACHILLI, E. (1988) Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En Cuadernos de Antropología Social. Año VI, N°2 ICA UBA, Buenos Aires,.

<sup>6</sup> CONTRERAS DOMINGO, José Proyecto Docente. Mimeo, Barcelona, 1997,p36

práctica (tanto docente como pedagógica) como uno de los modos idóneos de procurar la modificación de los *habitus* de los que somos portadores tanto los estudiantes como nosotros/as mismos. Recordemos que en realidad, los *habitus* son construcciones inconclusas, lo que habilita la posibilidad de su modificación .

Teniendo presente la caracterización de los *habitus* y siguiendo al mismo autor<sup>7</sup> vemos que se inscriben en el ámbito del sentido práctico, con la lógica que les es propia. Las prácticas tienen un aspecto fuerte, que es el automatismo en su ejecución, que se contrapone a la conciencia organizadora. A su vez, entre las diferencias que se establecen entre ambas, está la del tiempo que supone la inmediatez de la acción, que no se corresponde con el de la reflexión, el análisis, la búsqueda de supuestos sobre la práctica misma, y que se desarrolla *a posteriori* de la acción. En la práctica misma el sujeto tiene presente a los otros, sus posibles acciones y ajusta su acción a ello. No hay lugar para la demora ni para tomar distancia. La reflexión llega *a posteriori*, se toma distancia de lo actuado, se puede escudriñar en ello. La práctica ya ha ocurrido, no hay expectativa, ya se sabe qué pasó, en el lenguaje de los jóvenes, “ya fue”, es algo cerrado, concluso. La reflexión, en cambio, no percibe ese carácter terminal: convoca a la memoria, la reconstrucción, la vuelta al presente de lo actuado para escudriñarlo pacientemente. Y recordemos que por ser una práctica social, la reflexión sobre ella no puede ser individual, es un proceso metareflexivo que se diferencia del conocimiento pasivo.

Sea desde el enfoque del conocimiento de oficio como desde el de los *habitus*, el eje de las prácticas puede ser visto como el central en estos diseños. Partiendo de ese núcleo es que en movimientos centrífugos y centrípetos se van produciendo articulaciones, ensamblajes, entramados con los campos de la formación general y específica. Los docentes de los distintos campos no pueden así quedar encerrados en el espacio de su materia dictada en un lugar y tiempo específico, sino que en permanente acción conjunta estarán presentes en espacios diversos y aún fuera de la institución, abordando con los estudiantes prácticas y reflexiones sobre las mismas. A su vez, en sus propias asignaturas retomarán esas reflexiones para profundizarlas, expandirlas y enriquecerlas a la luz de conocimientos propios de su materia. Centraciones y descentraciones diversas operarán como otras tantas articulaciones de carácter sincrónico y diacrónico para volver porosos los límites entre asignaturas y años de cursado del plan.

---

<sup>7</sup> BOURDIEU, P. El sentido Práctico. Taurus, Madrid, España, 1991, Libro 1 Cap 5

Otras articulaciones necesarias deben operarse con las escuelas donde los estudiantes realicen prácticas docentes y/o pedagógicas. ya que sin participación y colaboración de establecimientos primarios y secundarios-según los casos- sería imposible el aprendizaje del oficio de enseñar. Hasta ahora, estos establecimientos han brindado apoyo y sus docentes recibido residentes. No obstante, la relación entre ambas instituciones es asimétrica y es necesario modificar los modos tradicionalmente establecidos, para que se torne en una relación colaborativa, de convergencia en proyectos gestados participativamente entre ambas partes, con reconocimiento salarial y reconocimiento de tiempos invertidos para los docentes de ambas instituciones. En suma, una tarea pensada como una instancia de formación permanente de docentes y estudiantes.

Pero no solo se ha de pensar en prácticas docentes a desarrollar articuladamente con otros establecimientos educativos, sino con otras instituciones de la comunidad: bibliotecas populares, huertas comunitarias, sindicatos, asociaciones vecinales etc. Y para esto, las tareas de extensión propias de IFD y facultades pueden ser aliados inapreciables. Puede que de esta forma se concrete la vieja aspiración de romper el aislamiento de las instituciones educativas, y esta aspiración comience a concretarse.

A lo largo de esta exposición se ha procurado, a partir de la consideración del oficio docente, incursionar en algunos aspectos del mismo, para pensar en los modos de organizar su enseñanza. Recurrentemente se utilizó el término articulación, aún con el temor que corra igual suerte que otros -transversalidad, formación permanente por citar un par de ejemplos- que se volvieron de uso obligado, y que en su machacona repetencia perdieron fuerza, se vaciaron de sentido y se convirtieron en palabras vacías. Tal vez la única manera de que ello no ocurra sea poniendo en práctica articulaciones diversas, para otorgarle nuevos sentidos producto de acciones conjuntas. También y mediante una reflexión sobre nuestras propias prácticas, recordar-nos que nuestra tarea como instituciones de formación docente no concluye el día que entregamos un diploma .Para ese “egreso” deberíamos habilitar un “regreso” con el que nos enriquezcamos recíprocamente y que será apetecido en la medida que ofrezcamos algo distinto de aquello que ya se llevaron.