

La docencia, un recinto profan(ad)o

Joni Ocaño*

En memoria de Carmen Andrés y Freddy Lima. Con ellos preferiríamos que la educación se definiera como un arte.

“La palabra “disciplina” originalmente designaba al látigo con el que los antiguos se autoflagelaban como forma de autocrítica, luego se utilizó para flagelar a los de afuera impidiéndoles entrar a ciertos recintos sagrados. La disciplina –aquel medio que permitía la autocrítica- se transformó así en un medio para impedir el ingreso de “extraños” que se aventuran en el terreno de las ideas que el especialista considera como de su propiedad”. (Morin, 2001)

Profesar: del compromiso a la técnica

Hablar de profesión hoy es hablar de actividades que se definen en relación al Estado y la economía, o sea, que están reguladas por el sistema y entran en el mercado de las tareas remuneradas. Supone aceptar que se está en un mundo racionalizado donde criterios técnicos (eficacia, rentabilidad, etc.) definen las actividades y el rol está por encima de la persona. En ese sentido se puede decir, siguiendo nuestro acápite, que toda profesión en su sentido degradado posee su látigo, que identifica (por disciplina) a los que la integran y, a la vez, mantiene afuera al resto

Sin embargo no siempre fue así: *profesión* –que tiene la misma raíz de *profesor*–; deriva de la palabra de origen latino “*profesar*” que quiere decir hablar -más precisamente declarar abiertamente o declarar públicamente-comprometiéndose. Según Derrida consiste en una declaración performativa, pues quien profesa se compromete mediante un juramento, testimonio o promesa: “Se trata, en el sentido fuerte de la palabra, de un compromiso. Profesar es dar una prueba comprometiéndose nuestra responsabilidad. «Hacer profesión de» es declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser, pidiéndole al otro que crea en esta declaración bajo palabra. Insisto en este valor performativo de la declaración que profesa prometiendo”¹.

En ese sentido el discurso de lo declarado, que puede ser constativo -ese conjunto de saberes propios de la profesión o del que profesa, lo que se profesa, el contenido de la profesión-, funciona como elemento de autocrítica, o sea, de crecimiento y desarrollo colectivo (hay que dar testimonio de la promesa en el acto de prometer consagrándose a la profesión). El mismo no es un factor de exclusividad, para la profesión de fe, basta con

estar dispuesto a ello, comprometerse públicamente². El profesar consagra a quien profesa a dicha profesión, en ese sentido el contenido de lo que se profesa funciona como elemento de autocrítica; o sea, el que profesa se edifica a sí mismo, crece, se desarrolla en el acto de profesar.

Hoy las profesiones se definen en torno a ciertas disciplinas que funcionan como elemento de identidad profesional y de definición del campo de actividades. Un campo relativamente permeable –lo suficiente como para mantenerlo renovado- pero de exclusividad de sus integrantes, como un recinto sagrado cuyo ingreso le está vedado al de afuera que, en esta lógica, es visto como profano. En este caso ese conjunto de saberes parece haber perdido su carácter de elemento de autocrítica y haber adoptado un carácter de elemento diferenciador, de distinción y de exclusividad (la disciplina que castiga e impide el ingreso).

El sistema impone la racionalización, por eso aquellas actividades más racionalizadas adquieren en él un estatus mayor. Dichas actividades -habitualmente mucho más reguladas desde “adentro” (aunque con criterio de la racionalización del sistema)- reciben el nombre de profesión, adoptando un carácter técnico. En ese sentido el afán técnico de definir la actividad de educar como profesión habría contribuido a anular su perspectiva artística, creativa y estética.

La acción de los profesores sigue derroteros a menudo determinados por estos aspectos del sistema; en consecuencia hoy luchan por ser reconocidos como profesionales³. Sin embargo, en el mercado definido por el propio sistema, la enseñanza es una actividad semiprofesional, entre otras cosas porque está altamente regulada por el Estado.

Los profesores han sido considerados a lo sumo como trabajadores de la enseñanza o

* Profesor de Pedagogía en el CeRP del Norte.

funcionarios de la educación, dentro de lo que se puede llamar pedagogía tecnicista; o sea, en el marco de un modelo pedagógico que se basa en la organización racional de los medios—tarea que compete siempre al experto externo- y no en los sujetos que interactúan en el aula. A los profesores, en este modelo, les compete solamente ejecutar la tarea como un trabajador más del mundo de la producción material. En ese sentido no sólo se asimila el educador al trabajador, sino también el proceso educativo al proceso industrial y la producción cultural a la producción material. Los docentes son tratados —por el sistema primero y por la sociedad después- como trabajadores asalariados. Como respuesta, los propios docentes suelen comportarse como tales, por lo menos al momento de exponer sus reivindicaciones⁴.

Este es el marco más general en el cual se plantea la cuestión de la profesionalidad y la propia formación docente en la actualidad.

Cuando lo profano se ve profanado

A despecho de un supuesto marco favorable a la participación docente en aquellas cuestiones que le atañen, en los últimos años, la injerencia de los profesores en cuestiones que involucran temáticas específicas de educación⁵ parece decrecer —cuantitativa y cualitativamente- en proporción inversa a la importancia y alcance de las mismas.

Se podría suponer que esto se debe, entre otras cosas, a que no están preparados para ello (lo cual no deja de ser una gran paradoja). De buenas a primeras se les consulta sobre temas de educación y se les solicita que tomen decisiones sobre cuestiones fundamentales de la enseñanza, sobre aquellas incluso que hacen a la definición de su propia “profesión” y de su tarea⁶. No obstante, en estas circunstancias, son pocas y breves las voces del colectivo docente que se hacen sentir. Es de sospechar que la cuestión tenga que ver no solamente con la “falta de cultura de participación” (¿por eso son pocas?). Para participar —tener voz en el asunto- hay que tener algo que decir (¿por eso son breves?). Obviamente hay profesores que tienen mucho que decir sobre educación, pero la mayoría tiene mucho más que decir sobre el conocimiento que enseña (lo cual resulta en principio saludable y necesario, aunque no suficiente).

A menudo los pocos que participan —con legitimidad más político-partidaria que técnico-

académica- no tienen mucho que decir desde un criterio genuinamente interno a la profesión; habitualmente su voz —que resulta por tales circunstancias parcial y acotada- es la voz corporativa de aquellos que representan asignaturas que componen un campo disciplinar que en su origen poco tiene que ver con lo específicamente educativo, un campo disciplinar cuyo “objeto” no es ni nunca fue la educación⁷.

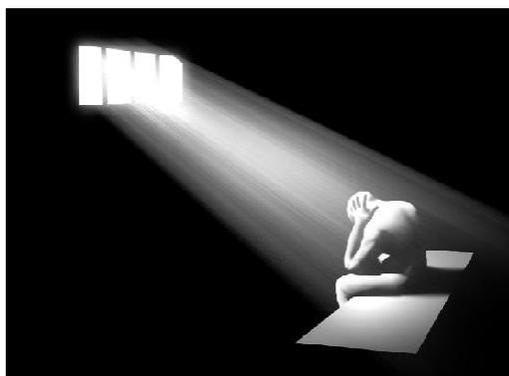
El actual marco de pretendidas “decisiones participativas” impone ciertos requerimientos ante los cuales estos docentes deben manejar argumentos sólidos que se suponen internos a la profesión. Por eso, cuando se trata de elegir delegados a las distintas instancias de discusión, debate y toma de decisiones, la tendencia que cobra fuerza es la de asegurarse que sepan mucho de aquello que se considera esencial a su tarea: la educación, el aprendizaje y la enseñanza. Pero habitualmente el saber del que disponen se reduce al conocimiento de aspectos normativos, legales, de funcionamiento administrativo del sistema y, a lo sumo, a algún estudio estadístico de dudosa rigurosidad para la defensa de sus argumentos⁸.

Pareciera que todo el campo teórico/práctico de la educación se redujera a ese precario conjunto

de saberes que supuestamente funcionaría como elemento de autocrítica en su mejor sentido o —en el peor- como herramienta de castigo a profanadores del recinto sagrado al que hay que defender (de acuerdo a las demandas actuales derivadas de las definiciones profesionales en el campo social). Ese conjunto de saberes resulta estéril en los dos sentidos.

En otras palabras: ante estas nuevas demandas de participación sobre temas de educación se revela una realidad inesperada desde el punto de vista conceptual: los profesores —educadores de enseñanza media- saben poco de educación.

En el umbral de eventuales cambios profundos en la formación docente, los profesores se alinean en la defensa de su “profesión” ante cualquier posible “avasallamiento” de la misma. Por ejemplo, ante rumores de una propuesta para la obtención del título de profesor de enseñanza media por parte de los licenciados que logren un curso de capacitación complementario en las “materias pedagógicas”, la reacción de los profesores titulados por la ANEP, en muchos puntos del país, no se hizo esperar. El argumento casi unánime es que la especificidad de la educación y la enseñanza en



el nivel medio con adolescentes requieren ciertas competencias que no se adquieren con un mero curso anual de capacitación. Para el enfático rechazo a cualquier propuesta que suponga el debilitamiento de la “profesión” docente se invoca una especificidad (por ejemplo, que ser profesor de secundaria no es lo mismo que ser un licenciado universitario con algún curso complementario).

Este criterio dominante sobre la docencia nos impone la siguiente inquietud: ¿cuál es esa especificidad mediante la cual los profesores se podrían identificar colectivamente y defender como profesionales? De existir tal especificidad en la profesión docente, ella debería ser central en el proceso de la formación inicial de los profesores, debería ser algo esencial que define la profesión y le brinda identidad al colectivo; una herramienta propia y exclusiva de los profesores. La profesión –recinto inviolable y sagrado el cual deben naturalmente defender- es posible a partir de ella, pues actualmente así es el juego de las definiciones profesionales en lo social.

Como vimos, en el mundo contemporáneo cada profesión es como un recinto sagrado cuyo colectivo defiende su inviolabilidad a través de, entre otras cosas, un cuerpo de conocimientos, un conjunto de saberes disciplinares propios de la profesión, de uso y producción “internas”, o de exclusividad del mismo, que por sus características y mecanismos de acceso y producción, resulta inalcanzable o prohibitivo para quienes no integran dicho colectivo. Así parecen ser los criterios en el mundo de la hiperespecialización. “*El espíritu hiperdisciplinario va a convertirse en un espíritu de propietario que prohíbe toda incursión que sea extranjera a su parcela de saber*” (Morin, 2001: 116). De este modo, pertenecer a la profesión implica, por lo menos, haber participado de una carrera con determinadas exigencias académicas específicas.

Volvamos a la pregunta que ahora nos convoca: ¿cuál es esa especificidad a la que se alude para defender la docencia como profesión? (que este artículo se haga esa pregunta no deja de ser sintomático). ¿Qué es lo específico de “ser profesor de matemática” que lo diferencia, por ejemplo, de “ser licenciado universitario en matemática”?

A esta altura parecería que esa especificidad no tiene mucho que ver con el contenido a enseñar (en este caso el conocimiento matemático), ya que en ese aspecto los matemáticos universitarios podrían gozar de ventajas que no tienen los profesores egresados de la ANEP; por ejemplo, la ventaja de estar en la investigación matemática y, por lo tanto, poseer la legitimidad que les da el saber matemático que producen⁹. No son pocos los profesores que creen que el dominio del saber a enseñar –indiscutiblemente

imprescindible para el ejercicio de la profesión- es suficiente, a partir de lo cual creen que por ello están automáticamente “habilitados” para tener “voz”, tanto en aquellos aspectos que hacen a los conceptos de la asignatura que enseñan, como a los de la educación (lo que en otras palabras quiere decir que todas las disciplinas pueden tener “voz” en cuestiones de educación y que, entonces, no hay especificidad).

Si la especificidad de la profesión docente en enseñanza media se reduce exclusivamente al contenido a enseñar –efectivo látigo que esgrimen los universitarios, pero que resulta de papel en manos de los profesores- no tendría sentido la docencia como profesión (aunque sí como función o tarea) y, en consecuencia, el subsistema secundario ideal sería aquel cuyos docentes no fueran –para seguir con el ejemplo- profesores de Matemática egresados del sistema (IPA o CERP) sino licenciados en Matemática. Y es conveniente que éstos sean egresados de la Universidad. Habría que imaginarse ese sistema educativo “ideal”: sin profesores, pero con licenciados en Historia, en Biología, Física, etc. (planteo con el que algunos profesores estarían plenamente de acuerdo).

De lo dicho podríamos suponer que, en la defensa del supuesto recinto sagrado de la docencia en enseñanza media, a los profesores les falta el látigo.

Si la especificidad que se busca no tiene que ver con el contenido a enseñar, ¿tendrá que ver con la práctica de enseñar? Por otra parte, de existir tal especificidad, ¿cómo se accede a ella? (pregunta de lo más pertinente para quien aspira a ser profesor hoy): ¿por la sola experiencia en el sistema? Si así fuera no habría diferencias –partiendo del supuesto que se manejen los mismos contenidos- entre todos aquellos que decidieran comenzar a enseñar (universitario o profesor egresado de la ANEP): todos al comienzo estarían en igualdad de condiciones, o sea con experiencia “cero”, y con el paso del tiempo, al trabajar en el sistema y aumentar su experiencia, se iría accediendo a tal especificidad. Eso sin contar que, de ser así, gran parte del éxito de la práctica descansaría en las condiciones y talentos personales que cada uno trae y no sobre un proceso de formación profesional que, en las actuales condiciones, legítima socialmente tanto a la profesión como al profesional. En este caso resulta obvio suponer que sería un abuso hablar de “profesión” en el sentido que venimos analizando, si esa fuera la especificidad que identifica y a la vez distingue a los profesores.

La práctica por sí sola no constituye la disciplina que se busca; resulta un látigo que no permite, en consecuencia, el crecimiento del colectivo ni la defensa de la profesión tal como se la concibe hoy.

Por otra parte, si esa especificidad refiere a la “práctica docente” como área o materia específica que integra el currículo en un plan y en otro no, es de suponerse que acceder a ella no es algo de difícil realización; al final de cuentas la carga horaria total de la “práctica docente” en cualquiera de los modelos de formación vigentes¹⁰ se podría concentrar en un curso de capacitación intensivo de un año y la cuestión se resolvería fácilmente, tal como supuestamente lo habría propuesto aquel rumor que enfáticamente los profesores se apresuraron a rechazar (lo cual pondría en cuestionamiento la naturaleza de tal especificidad y, en definitiva, de la profesión).

¿Cuál es, entonces, esa especificidad? La argumentación que se apresuran a defender muchos profesores refiere a los llamados “conocimientos pedagógicos” o “Ciencias de la Educación”, que se ubican en lo que se ha llamado “tronco común”¹¹ (a los cuales, por otra parte, no se podría acceder mediante un curso de capacitación de apenas un año de duración).

Habría entonces que preguntarse: ¿en qué consisten dichos conocimientos?, ¿cuál es su naturaleza? La cuestión pasa por determinar si la naturaleza del campo de conocimientos que define la especificidad de la educación amerita una carrera de formación profunda que incluya investigación en el campo, o si por el contrario, ello se puede lograr con un curso complementario.

En parte el estatus de profesionalidad de la docencia y su especificidad dependerían de esta cuestión. Si de lo que se trata es de saberes puramente prácticos e instrumentales, “vacíos de teoría”, donde al final las cuestiones se resuelven y deciden por el buen sentido común –a disposición de toda la sociedad, por suerte-, entonces, ¿dónde estaría la especificidad aludida?

Autoflagelación sin sufrimiento.

Detengámonos un poco más en los “conocimientos pedagógicos” –al igual que los “específicos”, imprescindibles se supone, para la profesión de profesor de enseñanza media-. Parecería inconveniente que los mismos se redujeran a saberes meramente prácticos –aunque su condición de prácticos sea algo saludable-. Deberían además revestir un carácter teórico más profundo y específico. La

cuestión es qué sentido tienen estos saberes para la formación docente; si ellos únicamente dan respuesta al *cómo* de la educación (carácter instrumental) o si deberían atender previamente a cuestiones referidas al *qué* y el *para qué* de la educación. La respuesta resulta obvia desde aquí; sin embargo en el terreno, con el testimonio diario de las prácticas, muchas veces no resulta tan obvia.

La lógica dominante –que funciona implícitamente en las prácticas de docentes y estudiantes de profesorado al interior de las instituciones de formación– es la siguiente: se aprenden los contenidos a enseñar (el *qué* enseñar) de las “asignaturas específicas”, y los aspectos metodológicos (el *cómo* enseñar) se lo aprende de las “Ciencias de la Educación”. Este esquema reduccionista muestra –aunque con cierta exageración– la instrumentalización de las disciplinas del llamado “tronco común”, así como el carácter *techné* de la formación inscripta en esa lógica¹².



Esta concepción de la formación –implícita en las culturas institucionales y en las culturas laborales docentes– se ve reforzada por cierta “racionalidad del sistema”, materializada en la normativa, el funcionamiento administrativo, la estructura burocrática, las definiciones del sistema, ... ¡y tácitamente en las concepciones de

quienes defienden la educación y luchan contra dicha racionalidad!

En ese panorama las materias que integran el “tronco común” –y en especial las del área de las “Ciencias de la Educación”– se ven, en la práctica, instrumentalizadas y, consecuentemente, percibidas como meramente accesorias en la formación.

La instrumentalización del “tronco común” y su carácter marcadamente accesorio y complementario –no central como oportunamente, aunque sin convicción, figura en el discurso oficial– lo ha despojado de contenidos. Sus materias –orientadas en su mayoría al *cómo*, pero a la vez apartadas de la *práctica*– se han visto también banalizadas y, por lo tanto, innecesarias (ya que los estudiantes esperan el *cómo*, en buena medida, del área “práctica docente y Didáctica”¹³ y de las tutorías definidas para ello, donde el papel de las “Ciencias de la Educación” es mínimo frente al de la experiencia docente de los tutores y el sentido

común de los estudiantes). Ante tal situación, las “Ciencias de la Educación” -instrumentalizadas pero a su vez apartadas de las injerencias en la práctica- terminan muchas veces dejando como único aporte una especie de “recetario prescriptivo de acción”, o un conjunto de conceptos e ideas convertidas en frases *clisés* - con citas incluidas- de la literatura pedagógica, en ambos casos de dudosa efectividad y que nada tienen que ver con la experiencia concreta de los estudiantes en la práctica.

En ese sentido el área, como campo disciplinar –reducido y de escasa producción interna-, no promueve la autocrítica en la profesión. Resulta un látigo de papel con el que los profesores se golpean la espalda pero nada ocurre. No pueden así expiar sus pecados (tampoco mantener alejados a los profanadores del templo, de acuerdo a las demandas de estos tiempos).

En fin, todo esto ha contribuido a socavar la supuesta centralidad del “tronco común” (o “NFPC”, de acuerdo a su reciente rebautización) y su papel en la construcción de una “identidad” profesional del colectivo docente. Se podrían señalar, entre otros, algunos aspectos que revelan todo este proceso:

Habitualmente al interior de las instituciones de formación docente, el “tronco común”, y en especial las “Ciencias de la Educación”, se consideran como un “área débil”.

Existe poca o nula producción teórica interna en el campo.

Se le otorga poca injerencia en aspectos fundamentales de la formación.

Existe una tendencia a disminuir su carga horaria.

Existe una tendencia a su “instrumentalización” o, en su defecto, a su alejamiento de la práctica y la Didáctica.

Los planes conciben al NFPC como un modelo “*techné*” (o sea, donde primero se imparte la teoría para luego aplicarla en la práctica).

Los profanos son de adentro. (Mejorar el látigo para la construcción de lo sagrado)

Es bueno aclarar que la instrumentalización y banalización del “tronco común” -y en especial de las “Ciencias de la Educación”- no tiene origen únicamente en las determinaciones del sistema, en las concepciones dominantes que anidan en las prácticas y actitudes cotidianas, sino también -me temo- en resortes “internos” al área, pues la lógica dominante de origen externo, suele ser reproducida en lo interno.

Con esto algunos han hecho un excelente trabajo de socavar aquello que precisamente defienden:

la centralidad e importancia del “tronco común” -y especialmente de las “Ciencias de la Educación”- en la formación de profesores.

Más allá de las honrosas excepciones –que por suerte las hay en la formación docente, mucho más por determinación de los talentos y esfuerzos individuales que por instancias del sistema-, el “tronco común” y las “Ciencias de la Educación” se han convertido en el lugar del “opinadero” universal. Parecería que allí nada es científico, académicamente riguroso o filosóficamente profundo. Parecería que no se estudia a fondo ningún clásico, ni tampoco a ningún pensador contemporáneo de fuste. A lo sumo se pretende conocer algún autor o teoría por alguna frase *clisé*, fotocopia ocasional o a través de estrategias activistas que precinden de la lectura crítica y profunda en aras de un clima distendido, alegre y placentero en el aula. La exigencia de la lectura rigurosa y profunda de teorías, autores o de obras (clásicas o contemporáneas), se considera una práctica “intelectualista”, “tradicional” o “positivista” o, en el mejor de los casos, anacrónicamente desmedida en las exigencias.

Ante tal panorama los estudiantes –aunque muchos puedan defender, por convicción o complicidad, estas formas- no esperan siquiera un mínimo de profundidad en los cursos del área. Eso sí, se esperan ciertas formas supuestamente “atractivas” o “entretenidas” de trabajar en clase por vía del testimonio más que por vía de la lectura rigurosa y profunda.

Desde las “Ciencias de la Educación”, en primer lugar, se deberían enseñar contenidos con profundidad, haciendo que el estudiante se vea desafiado y a la vez atrapado por el saber teórico-práctico que integra este conjunto disciplinar, al tiempo que se lo inicia en su producción. Aunque no es el único, es ese el saber que lo legitimará como un educador profesional, ya que se espera que sea precisamente él -el educador profesional- quien produzca el saber de su campo de actividad: la educación.

Hasta ahora la inexistencia de un campo propio ha abierto la puerta para que otros colectivos produzcan los saberes que definen la actividad de los docentes. Tanto los saberes que enseñan, como aquellos en que pueden basar la fundamentación de sus prácticas son de producción externa, entonces ¿cuál se supone sea la naturaleza del ejercicio de enseñar/educar?

El conocimiento de la educación –que incluye saberes sobre la pedagogía, el currículum, evaluación, didáctica, etc.- constituye la verdadera especificidad de la profesión docente. Paradójicamente, es un conocimiento con escasa producción interna y, por eso mismo, en la actualidad la mayoría de los profesores no se identifican tanto con él como con el saber que

enseñan.

En la profesión de los profesores otros profesionales pueden inmiscuirse y salir airosos. Aunque los profesores se esfuerzan por defenderlo como sagrado, se trata de un recinto profano. Además, el látigo que a menudo utilizan en su defensa no es propio ni ofende. Parecería que no existe un dominio de saber que los identifique y que sea de producción propia y de manejo exclusivo de ese colectivo, y de existir tal saber, no tendría la relevancia suficiente para constituir una "especificidad", una "profesión". El saber que enseñan (los contenidos curriculares: una especie de "cultura general", más refinada en ciertos casos) es de fácil acceso al resto de las profesiones, y además, es "afuera" donde se origina y no al interior del colectivo docente. Por otro lado, los "saberes pedagógicos" (o los de las "Ciencias de la Educación") -único campo de saberes que podría cumplir con el requisito de producción interna y de "exclusividad" para los docentes- se han banalizado y por lo tanto se los sustituye por el buen sentido común que, como vimos, prescinde de cualquier "especificidad".

Al interior de la formación docente las "Ciencias de la Educación" constituyen -por determinación estructural o por definición cultural- el "área débil". Desde cualquier otra área disciplinar se da respuesta y resuelve (o se cree hacerlo ante tal panorama) con mayor argumentación y mejor criterio las cuestiones de la educación, a tal punto que en la didáctica ya han "prescindido de sus servicios".

Las concepciones tradicionales de las "Ciencias de la Educación" -desarrolladas fundamentalmente desde las definiciones de los perfiles de quienes las enseñan (un perfil más bien generalista, sin una especificidad clara)- han contribuido a este panorama adverso a las mismas. En nuestra formación de profesores la didáctica fue concebida como un área relativamente independiente tanto de las especialidades como de las materias "pedagógicas", y en los últimos años más bien se orientó hacia aquéllas.

"Saber implica saber enseñar": es el lema que se esgrime en defensa de esta postura. El proceso se conceptualiza desde un criterio exclusivamente epistemológico y supone tres elementos básicos: un sujeto que enseña, un "objeto" a enseñar y un sujeto que aprende. En este esquema no existe didáctica sin "objeto" a enseñar. A rigor no existe la didáctica como

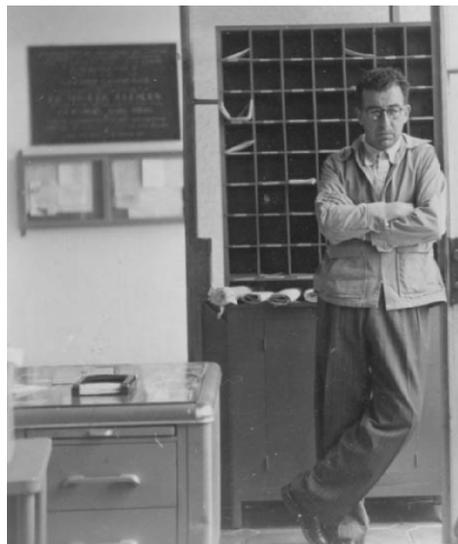
campo propio. Existe el "objeto" de conocimiento (el contenido a enseñar), los procesos de su enseñanza están determinados por él. A esto se agrega el hecho de que se concibe la estructura curricular de formación como isomórfica con la estructura académica de producción del conocimiento científico (de ahí incluso la defensa enfática de las materias homónimas a las ciencias y la resistencia a imaginar/construir nuevas materias u organizaciones curriculares).

Sin embargo, desde nuestra perspectiva este esquema resulta reduccionista y su respuesta exclusivamente epistemológica encubre los aspectos políticos y teleológicos presentes en la enseñanza. Nadie enseña a nadie porque sí. Toda enseñanza es también enseñanza *para* algo, a favor de alguien y en contra de alguien. La enseñanza persigue fines, y éstos son de naturaleza político-ideológicos. Las decisiones didácticas que realiza el profesor deberían tener en cuenta estos aspectos.

En consecuencia tenemos un profesor que enseña *algo* (ese algo se determina por la ciencia que "nutre" su asignatura: Biología, Matemática, etc.), pero enseña persiguiendo fines en su sociedad de referencia. La reflexión sobre estos aspectos políticos y teleológicos no se deriva naturalmente del "objeto" a enseñar; se deriva de -y a la vez lo constituye- un conjunto de "objetos" que ofrece un campo complementario y a la vez fundamental: las "Ciencias de la Educación". La Didáctica sin contenido es vacía, sin las "Ciencias de la Educación" es ciega.

No se trata de que en la "práctica docente" y en la didáctica los conocimientos de las

"Ciencias de la Educación" estén totalmente ausentes; de hecho no lo están. Ocurre que el sistema ha definido la práctica docente y la didáctica desconectada totalmente de las "Ciencias de la Educación". Con ello la didáctica se ve deudora exclusiva de las disciplinas de las distintas especialidades. De allí se infiere que la concepción dominante supone que las Ciencias de la Educación (supuestamente de producción "interna") no tienen nada que decir sobre la enseñanza de un contenido determinado, mientras que sí tienen mucho que decir la ciencia que produce ese saber (de producción "externa" a la profesión) y la práctica llevada a cabo por los profesores que lo enseñan (donde -prescindiendo de toda "Ciencia de la Educación"- bien puede definir la doxa).



De esta manera, desde adentro y desde afuera de la formación inicial, se ha menoscabado el área a tal punto que muchos estudiantes y algunos profesores se cuestionan sobre su pertinencia y necesidad para la profesión. Con ello los docentes profanan el recinto que defienden como sagrado. El campo disciplinar -la especificidad que define su profesión- resulta "débil". Sin embargo, a la hora de defender su profesión, son el único recurso argumentativo al cual acudir para invocar una especificidad. Pero el recinto ya es profano. Como argumento resulta flojo, dada la banalización y la instrumentalización a la que han sometido al área que los define.

Habrá que rediscutir, entonces, el papel del "tronco común" (o NFPC), y en especial el de las "Ciencias de la Educación" en la formación de profesores y en la definición de su identidad profesional, esperando con ello encontrar alternativas a esta suerte de masoquismo profanador que se ha desatado; actuar sacralizando... y fortalecer el área sin que ello implique debilitar lo demás. El látigo debe ofender, de lo contrario no permitiría la autocrítica, ni -en el peor de los casos- la defensa contra la profanación.

En otro lugar (Ocaño, 2003, 1) señalábamos que las "Ciencias de la Educación", este "conjunto de disciplinas teórico-prácticas que se vinculan con la acción y la reflexión sobre los fenómenos educación y aprendizaje en la práctica educativa, conforma un campo de saberes cuya importancia va más allá de proporcionarle un marco de referencia a los profesores: es un elemento de identidad profesional".

Nos parece que -a despecho de lo que algunos creen- la práctica educativa definida exclusivamente desde las llamadas "especialidades" tiende a tornarse una actividad técnica sin producción interna. Por el contrario, centrada en las "Ciencias de la Educación" como campo sólido de saberes (obviamente sin prescindir del "saber a enseñar"), tiende a convertirse en un ejercicio autónomo y crítico con producción propia.

En nuestras sociedades, un profesor debe ser un especialista en cuestiones de educación y de enseñanza. Desde el punto de vista técnico (no excluyente del político) es a él a quien hay que recurrir para resolver los problemas de la educación de un país.

El hecho de que los profesores reclamen estatus universitario y carácter profesional, supone mantener una estructura en la cual el profesor primero se veía como ejecutor y ahora reivindica el lugar del planificador en la división social del "trabajo" de educar.

Para huir de eso tal vez el refugio sea el arte. Pero el sistema no toleraría demasiados

artistas...

Bibliografía

Derrida, J. "La universidad sin condición" en: <http://jacquesderrida.com.ar>

Goodson, I. *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares.* Pomares-Corredor, Barcelona, 1995.

Morin, E. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa.* Nueva Visión, Buenos Aires, 2001

Ocaño, J. "Las ciencias de la educación en la construcción de la identidad docente" en: Revista Electrónica "Apuntes de Educación" año 2, N° 2 de la web del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente "prof. Juan E. Pivel Devoto", 2003

Saviani, D. "Los sindicatos de trabajadores de la educación frente a las diferentes concepciones de escuela" en: *Revista Quehacer Educativo Nro 5* (separata), 1991.

Notas:

1 - Derrida, J. "La universidad sin condición": <http://www.jacquesderrida.com.ar>

2 - "Grammaticum se professus, nos dice Cicerón en las Tusculanas (2, 12): habiéndose brindado como gramático, como maestro de gramática. No es necesario ni solamente ser esto o aquello, ni siquiera ser un experto competente, sino prometer serlo, comprometerse a ello bajo palabra. Philosophiam profiteri es profesar la filosofía: no simplemente ser filósofo, practicar o enseñar la filosofía de forma pertinente, sino comprometerse, mediante una promesa pública, a consagrarse públicamente, a entregarse a la filosofía, a dar testimonio, incluso a pelearse por ella. Y lo que aquí cuenta es esta promesa, este compromiso de responsabilidad. Éste no se puede reducir, como bien se ve, ni a la teoría ni a la práctica. Profesar consiste siempre en un acto de habla performativo, incluso si el saber, el objeto, el contenido de lo que se profesa, de lo que se enseña o practica sigue siendo, por su parte, de orden teórico o constataivo" (Derrida, op.cit.).

3 - El enfático reclamo del carácter universitario para la formación docente -una larga aspiración de maestros y profesores- y la concomitante intención de la creación de una Universidad Nacional Autónoma de Educación, pueden ser considerados como síntomas de este proceso.

4 - "...las organizaciones de educadores, ahora denominadas sindicatos de trabajadores de la educación, comienzan a librar luchas bastante semejantes a aquellas que adoptaban los trabajadores en general. Así, la cuestión del derecho de huelga, por ejemplo, que antiguamente no se planteaba, ahora empieza a tomar cuerpo entre los educadores, y se comienza a considerar que los educadores tienen derecho a realizar huelgas, como cualquier trabajador, ya que se lo está tratando como a cualquier trabajador." (Saviani, 1991)

5 - Usamos la expresión "temáticas específicas de la educación" para designar cierto campo que incluye saberes relativos a la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica y las disciplinas de las "ciencias de la

educación” por oposición a los saberes relativos a los contenidos de la enseñanza.

6 - Piénsese en las demandas surgidas en el nuevo panorama de participación, consulta y discusión que supuestamente se pretende en el marco del debate educativo nacional y la discusión de la nueva ley de educación. Son frecuentes y urgentes las instancias de discusión.

7 - En efecto, parece ser que el surgimiento de las asignaturas -entidades propias de las instituciones educativas- obedece a la lógica de la génesis de las estructuras académicas de producción de conocimiento. En los albores de la era moderna, cada vez que surgía una disciplina científica -de acuerdo al poder que sus promotores tenían-, se creaba una asignatura homónima a nivel de las academias y escuelas. Esto generó un isomorfismo entre las estructuras académicas de producción del conocimiento y las estructuras de los planes de estudio. Las asignaturas estuvieron, desde entonces, subordinadas a los criterios de las disciplinas que las originaron, quienes le imponían su definición de ciencia como actividad netamente académica, abstracta y alejada de los problemas cotidianos de las personas. *“A medida que la definición universitaria de ciencia adquirió más poder y prestigio en el siglo XX, se incrementó al mismo ritmo la presión que se ejercía sobre los profesores de ciencias de las escuelas para adaptarse a los criterios académicos, antes que para responder a los problemas inmediatos de la enseñanza efectiva de la disciplina”* (Goodson, 1995, 40)

8 - Por otra parte resulta curioso que algunas voces, aún dentro de un discurso supuestamente crítico y progresista, acuden a datos estadísticos propios de un abordaje tradicional de las ciencias sociales, argumentando -paradójicamente- que los datos nos muestran “la realidad”, a la vez que insisten en la crítica a la “racionalidad del sistema” que, por definición, es técnica y nutre dicho abordaje.

9 - Aclaremos, sin embargo, que esto no significa que un profesor no pueda producir el saber que enseña o el investigador enseñar (esto no solo es posible sino deseable), pero, por definición -social y del propio sistema- las competencias que definen a cada uno (el licenciado en matemática sabe matemática, el profesor de matemática sabe enseñar matemática) determina esa diferencia formal.

10 - La práctica docente-didáctica en el IPA, por ejemplo, suma un total -entre 2º, 3º y 4º- de 30 horas semanales. En los CERP puede llegar a ser menor.

11 - La ATD nacional ya ha propuesto *“Sustituir la denominación “Tronco común” por la de “Núcleo de Formación Profesional Común” (NFPC. Asimismo “Organizar el NFPC en tres campos, áreas, trayectos (denominación no acordada): a) el que sustancialmente define al perfil del profesional de la docencia y que tiene como eje central a las CCEE...”* (Informe de la Comisión N°1 a la Mesa Permanente de las ATD, 16 /03/2007)

12 - Dicha lógica no es nueva ni exclusiva de las prácticas institucionales: los aspirantes recién ingresados al CERP, ante la pregunta que les hago al principio del año: “¿qué esperan de las materias para su formación?”, invariablemente contestan en ese sentido, lo que parece ser parte de las preconcepciones socialmente construidas de lo que

es ser un profesor.

13 - La “práctica docente”, la didáctica y las tutorías de la práctica, en cualquiera de los modelos de formación vigentes, no pertenece al “tronco común” ni a las “Ciencias de la Educación”. Aún existen fuertes posiciones favorables al mantenimiento de la didáctica fuera del NFPC en el seno de las ATD. Sin embargo una buena parte parece estar de acuerdo en la necesidad de un mayor acercamiento entre la Didáctica y las “Ciencias de la Educación”. Esto -en el marco de un plan único de la formación docente- plantea un dilema de difícil solución para la formación de profesores de enseñanza media, pues ubicar la Didáctica dentro del NPFC supone una reestructuración muy profunda que afectaría todos los subsistemas.

