

UNA *SKHOLÉ* PARA PROFESORES: EL ESTUDIO COMO DIMENSIÓN CONSTITUTIVA DEL OFICIO DE PROFESOR¹

*A skholé for teachers: the study as a constitutive dimension
of the teacher's work*

Karen Christine RECHIA, Caroline Jaques CUBAS
Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil.
krechia@gmail.com; caroljcubas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1399-9525>; <https://orcid.org/0000-0001-5411-6824>

Fecha de recepción: 06/06/2019
Fecha de aceptación: 15/07/2019
Fecha de publicación en línea: 05/09/2019

RESUMEN

La presente proposición reivindica el estudio como elemento constitutivo y basilar del oficio de profesor. En este texto, nos dedicaremos a pensarlo a partir de actividades desarrolladas en el ámbito de la formación docente inicial, nuestra área de actuación (una profesora de un curso de licenciatura en una universidad pública y, la otra, profesora de una institución escolar pública de enseñanza secundaria y bachillerato). Tal actuación nos posibilita indicar, en un primer momento, ciertas incongruencias en el discurso acerca de la profesionalización / burocratización del profesor. En este sentido, destacamos que la formación docente inicial se ha basado cada vez más en una lógica de aprendizaje, de desarrollo de competencias y habilidades dirigidas, en la mayoría de las veces, a la garantía de inserción en el mercado de trabajo y una actuación profesional adaptada a lógicas productivistas. En este sentido, nos proponemos pensar, en el interior de una noción de *skholé* –de un tiempo libre y de un espacio público–, las posibilidades de estudio del oficio no sólo en sus contenidos

1. Traducción: Daniel Pattier. Revisión: Alberto Sánchez.

específicos y metodologías, sino, especialmente, a través de sus gestos, formas y modos de hacer. Por eso el foco no está en un método docente, sino en la activación de una experimentación desarrollada a través de observaciones, pensamientos y prácticas que coloquen a la escuela –y por tanto al aula– como materia de estudio. Por lo tanto, la fase de prácticas, esta etapa fundamental de la formación docente inicial, se constituye en un tiempo y espacio de atención a la escuela. Tiene por tema el oficio del profesor y por materia los elementos que constituyen este oficio. Para ello, nos amparamos particularmente en los escritos de Jan Masschelein y Marteen Simons sobre la noción de escolaridad y de Jorge Larrosa, sobre el oficio de profesor.

Palabras clave: estudio; oficio; *skholé*; formación de profesores.

ABSTRACT

The present proposition claims the study as a constitutive and basic element of the teacher's work. In this text, we will think about it through activities developed within the scope of initial teacher training, our area of activity (one, teacher of a licentiate course at a public university and the other, teacher of elementary and high level at a public school). Such action allows us to indicate, at first, certain incongruities in the discourse about the professionalization / bureaucratization of the teacher. In this sense, we emphasize that the initial teachers training is increasingly based on a logic of learning and skills development, most of which are aimed at ensuring the insertion in the job market and professional performance adapted to productivist logics. In view of this, we propose to think within the notion of *skholé* – a free time and a public space – the possibilities of studying the craft not only in its specific contents and methodologies, but especially through its gestures and ways of doing. Therefore, the focus is not on a teaching method, but on the activation of an experimentation developed through observations, thoughts and practices that put the school – and consequently the classroom – as a subject of study. On that account, the practicum, this fundamental stage of initial teachers training, is a time and space of attention at the school. Its subject is the work of the teacher and its matter the elements that constitute this work. To that end, we particularly rely on the writings of Jan Masschelein and Marteen Simons on the notion of scholar and Jorge Larrosa on the work of teacher.

Keywords: study; work; *skholé*; teachers training.

«he aquí los míos, mis maestros, mi linaje; he aquí,
a través de ellos, lo que me une a todos»
(Camus, 2018, p. 23)

«Estudiar es, realmente um trabalho difícil, requiere de quien lo hace uma postura crítica sistemática. Exige disciplina intelectual que no se gana a no ser practicándola».
(Freire, 1981, s/p)

1. PARA COMENZAR

Este texto es una reivindicación. Reivindicación nacida de un diálogo que, atento a lo que somos, exige que podamos seguir siendo. Aunque no es nuestro propósito una larga digresión sobre aspectos existenciales del ser, no es descabellado afirmar que somos constituidos de historia. Lo que somos, en el presente, trae consigo referencias de pasados, sea para seguirlos y afirmarlos, sea para negarlos. Somos profesores y, aunque podamos actuar en distintos campos de conocimiento, existen saberes y hechos que marcan, a través de los tiempos y de los espacios, nuestro oficio. No nos referimos aquí al recorrido histórico del profesor como un sujeto, sino a los elementos que lo conforman como figura pedagógica. Que perviven, de forma acrónica, en sus gestos. Estas marcas, constitutivas de lo que somos, no deben ser renegadas. Conscientes, sin embargo, de que son poco enunciadas, pretendemos, en las páginas siguientes resaltar algunos de estos elementos pertinentes al oficio considerando su centralidad y, al mismo tiempo, ciertos obstáculos impuestos a su práctica por lógicas utilitarias y mercadológicas del tiempo presente.

Se ha vuelto común, en los últimos tiempos, la afirmación apresurada de que los profesores necesitan adaptarse a los tiempos modernos. En nombre de este imperativo, varios dispositivos de control y evaluación fueron instituidos y nuevas tecnologías fueron elegidas como posibles salvaguardadoras de un futuro, impulsando a profesores y profesoras al dominio de herramientas que hicieran sus clases menos aburridas. Esta asertiva es fácilmente observable cuando trabajamos con formación docente inicial y nos encontramos con alumnos y alumnas que, obstinadamente, buscan incorporar el uso de tecnologías con la esperanza de que éstas garanticen, de alguna forma, éxito o interés por la clase planificada. Normalmente, las primeras experiencias son suficientes para demostrar que las tecnologías, por sí solas, no hacen una clase y que el oficio de profesor está constituido por saberes y hechos que anteceden y trascienden la elección de métodos supuestamente redentores (Masschelein e Simons, 2015; Biesta, 2017; Fernández Liria, García Fernández e Galindo Ferrández, 2017; Larrosa, 2018a; Larrosa y Rechia, 2018b).

En este texto, nos dedicaremos a algunos de estos hechos. Nuestra intención es, al pensar el trabajo del profesor como un oficio, resaltar entre sus gestos característicos, el estudio. Para ello, iniciaremos con notas introductorias sobre la formación inicial del docente y la condición del profesor en el tiempo presente. Estas pretenden, en términos generales, destacar características, limitaciones y presentar las proposiciones que subsidian nuestra mirada al oficio. En un segundo momento, a partir de la presentación de relatos y ocurrencias provenientes de nuestra actuación como profesoras en la formación docente inicial, resaltamos la relevancia del estudio como un gesto, un modo de vida y un elemento constitutivo del oficio que, por esta razón, debe darse en los años iniciales de la formación.

De este modo, al pensar a partir de nuestras actividades en la formación docente inicial, exigimos, así como Albert Camus en las líneas del epígrafe de este texto, reparar en aquello que nos une, en un linaje, a nuestros maestros. Hablemos, entonces, del diálogo, del linaje, de lo que somos y de las interdicciones que, en nuestro presente, nos alejan de lo que queremos ser.

2. NOTAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y LA CONDICIÓN DE PROFESOR EN EL TIEMPO PRESENTE

El diálogo al que nos referimos sucede entre profesoras. Se inició en 2016, con ocasión de un conjunto de actividades relacionadas al proyecto Elogio de la Escuela² y por el trabajo con la formación docente inicial, a través de una asociación firmada entre el *Colégio de Aplicação* de la *Universidade Federal de Santa Catarina* y el *Departamento de História* de la *Universidade do Estado de Santa Catarina*³. Tal asociación se refiere, entre otras actividades, al seguimiento de las Prácticas Curriculares Supervisadas en Historia, etapa fundamental de la formación docente inicial. En estas prácticas, los estudiantes de la segunda mitad del curso de licenciatura deben dedicarse al oficio de profesor, en sus diferentes dimensiones. Para ello, cumplen una extensa carga horaria en instituciones escolares y dedican tiempo a la observación de los espacios, de los alumnos, de las clases y, finalmente, asumen la condición docente, siempre acompañados por las profesoras de la Unidad Escolar y de la Universidad⁴. La actuación como profesoras que acompañan y orientan este proceso, en la Escuela y en la Universidad, nos permite no sólo la observación de innumerables inicios –el inicio de cada uno de los estudiantes–, sino, especialmente, la apertura a una experiencia que tiene algo de atípico y algo de ordinario, a saber, la experiencia de percibirse como profesoras que forman profesores (Cubas y Rechia, 2017). Esta experiencia nos instaura en una curiosa condición, en la medida en que nuestra materia de estudio es, también, nuestra profesión. Antes, sin embargo, de tratar de las potencialidades de las prácticas y de esta condición particular –que, de alguna manera, posibilita y subsidia nuestras reflexiones–, hablaremos brevemente de la formación docente inicial, en términos de estructura, intencionalidades e (im) posibilidades.

La formación docente inicial es un tiempo / espacio bastante particular. Al asentarse sobre la proposición de formar profesores, puede a veces engendrar la equivocada expectativa de abarcar a aquellos que serían los atributos ineludibles para el desempeño del oficio. Pero, ¿qué significa esta pretensión de formar profesores?

2. El proyecto «Elogio de la Escuela» consiste en un conjunto de actividades dirigidas para pensar la escuela en su dimensión pública, sus espacios, tiempos, gestos y materialidades. En 2016 el proyecto organizó el «I Seminario Internacional Elogio de la Escuela», precedido por un seminario preparatorio dedicado al estudio del libro *En defensa de la Escuela: una cuestión pública* (2015), de Marteen Simons y Jan Masschelein. Este, impartido por el prof. Jorge Larrosa. En el mismo año, promovió igualmente un ciclo de cine y un ejercicio teórico y práctico, titulado «Derivas» que, a través de lecturas, ejercicios y experiencias, proponía diseñar una escuela. Tales actividades resultaron en la obra titulada *Elogio de la Escuela*, publicada por la editorial *Auténtica* en 2017 y por Mino y Dávila en 2018.

3. Ambas instituciones públicas, ubicadas en la ciudad de Florianópolis, en Santa Catarina, estado de la región sur de Brasil.

4. Las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial del profesorado de nivel superior deberán contar con 400 horas dedicadas a prácticas supervisadas.

¿Qué forma a un profesor? Y, además, ¿cuáles son los criterios adecuados para la definición de los atributos arriba citados? En torno a estas cuestiones se instauran amplios debates, dedicados, por regla general, a delimitar distinciones entre saberes y el grado de relevancia de los mismos para el ejercicio de la profesión. Una mirada panorámica hacia el siglo XX nos permite percibir meandros de estos debates, constituidos por los cambios sociales que afectan al oficio e, igualmente, por las cuestiones políticas que acompañan el desarrollo y la definición de fronteras de las distintas áreas de conocimiento. Tanto las cuestiones sociales como los debates políticos sobre las áreas son relevantes en nuestra discusión ya que delimitan –y limitan–, en cierta medida, algunas de las posibilidades de ejercicio del oficio docente. (Julia, 2001; Rösen, 2006; Bittencourt, 2011; Koselleck, Meier, Günther y Engels, 2013).

En lo que se refiere a las cuestiones políticas referentes a las fronteras, distancias y aproximaciones que caracterizan las áreas de conocimiento, es suficiente resaltar la existencia de una persistente tensión entre aquellos que serían los conocimientos específicos de un área determinada –y que deberían ser enseñados– y aquellos considerados pedagógicos que, percibidos de forma bastante reduccionista, dirían respecto a las herramientas metodológicas que garantizarían alguna suerte de adecuación de los conocimientos científicos a los espacios escolarizados. El debate se sitúa entre aquellos que resaltan la centralidad de los conocimientos específicos de un área y aquellos que defienden los conocimientos didácticos como primordiales para el ejercicio del oficio docente (Rösen, 2006). Aunque esta tensión es recurrente, se vuelve cada vez más consensuada –al menos como discurso formativo– la necesidad de igualar a aquellos que pasaron a ser llamados comúnmente de saberes docentes y que, una vez apropiados, garantizarían el ejercicio profesional del oficio (Tardif, 2018). Tales saberes, cotidianamente movilizados, serían así, elementales. Envolverían el conocimiento específico de un área o disciplina, los conocimientos didáctico-pedagógicos para la enseñanza de esta disciplina y, finalmente, los conocimientos psicosociales, que garantizarían una aproximación a la realidad de los alumnos, comprendiendo esta realidad como un conjunto de condiciones sociales y psicológicas que influenciaría fuertemente el recorrido formativo de los estudiantes. Estos saberes están presentes –con más o menos vehemencia– en los cursos de formación inicial de profesores (las licenciaturas)⁵. Al tratarlos aquí, empleamos intencionalmente el condicional no para negar su importancia. Creemos, sin embargo, que estos saberes, relevantes, por cierto, no encierran todas las facetas del oficio de profesor.

2.1. *Saberes de oficio*

Ciertos elementos fundamentales parecen no encajar en los saberes arriba enumerados y, por más que parezcan obvios, necesitan ser anunciados. Hablamos aquí de hábitos, maneras, actitudes que constituyen el oficio, pero que no están

5. De acuerdo con el punto 6 del artículo 3 de las Directrices Nacionales Curriculares para la formación inicial del profesorado de nivel superior.

categorizados o encuadrados como conocimiento y que, por lo tanto, no suelen ser materia de estudio a lo largo de la formación de profesores. Se trata, sin embargo, de elementos ineludibles, al mismo tiempo abstractos y absolutamente materiales y ordinarios. Nos referimos aquí a aquellos elementos que dan materialidad al oficio. Que permiten percibirnos como partícipes de una comunidad, alineados a una suerte de tradición (Larrosa, 2018a, p. 131). En *Nous autres professeurs*, texto escrito en 1969 por la helenista Jacqueline de Romilly y presentado por la misma como una profesión de fe sobre el *métier de professeur* ante las crisis que emergían en el sistema educativo francés de entonces, Romilly nos deja ver algunos de estos elementos. Al hablar de los desafíos impuestos por la común práctica de evaluar y atribuir nota, teje consideraciones sobre las colosales proporciones de las pequeñas decisiones, en las que nos demoramos, a veces, en detalles, argumentos e indefiniciones. Tales minucias son presentadas como el reverso de la probidad y conciencia que, según la autora, caracterizan el oficio. En sus palabras: «Estas son las marcas del oficio, como los callos en manos de los trabajadores. No tenemos que negarlas» (Romilly, 1991, p. 40).

Son varios, podemos afirmar, los gestos del oficio que marcan el cuerpo y constituyen lo que es ser profesor. Tales gestos y modos de hacer son comúnmente formados en el recorrido, a través de la práctica, de los recuerdos, de las inspiraciones, de los saberes provenientes de la lectura y de la experiencia. No pueden ser reivindicados, por lo tanto, como conocimientos específicos de un área u otra y tampoco pueden ser transpuestos. Sin embargo, son característicos de un oficio. Indispensables, ordinarios y, a menudo, imperceptibles. Figuran, tal vez, en las zonas de no conocimiento, de las cuales nos habla Agamben. Al ensayarlas, afirma que articular una zona de no conocimiento no significa, de hecho, simplemente no saber, no se trata sólo de una falta o de un defecto. Significa, por el contrario, mantenerse en la relación exacta con una ignorancia, dejar que un desconocimiento guíe y acompañe nuestros gestos (Agamben, 2014, p. 166). Creemos, por lo tanto, que es imprescindible mostrarlos durante el período de formación docente inicial. No para domarlos, sino para darles la debida atención. Nos referimos a aquellos gestos y maneras que pasan desapercibidos, que no reciben alarde y que, aunque invisibles, se hacen invariablemente presentes en el espacio-tiempo de una clase. Entre ellos, subrayamos aquí el estudio. No el estudio orientado al desarrollo de un aprendizaje puntual, sino antes, el estudio como gesto, en la medida en que instaura un ethos, y como forma de vida (Agamben, 2015). Como dimensión constitutiva del oficio de profesor.

Por más que parezca evidente afirmar el estudio como intrínseco al oficio, nos amparamos en Gerard Genette para inferir que definiciones por doquier simple y aparentemente evidentes incurren en el inconveniente de limitarse y, de manera similar, limitarnos a la sencillez y evidencia. Tales definiciones arriesgan enturbiar nuestra mirada, encubriendo las dificultades, tensiones, sutilezas y fronteras que nos auxilian a delinear cuál es, después de todo, el lugar de estudio en nuestro oficio (Genette, 1966). Cuando hablamos en un lugar ocupado, no nos referimos a una

función. No se trata aquí de pensar para qué sirve el estudio. La atribución de una justificación utilitaria sería, desde nuestro punto de vista, la propia negación de lo que el estudio preconiza. Al tratar el estudio como una forma de vida, quisiéramos resaltar la idea de forma y considerar, así, que esta vida no puede separarse de su forma. Tratamos de un profesor que estudia. Que estudia no para aprender algo, sino porque es el gesto de estudiar, entre otros, el que le permite habitar el oficio⁶. Creemos, por lo tanto, mucho más relevante que buscar una función, pensar en términos de presencia (Gumbrecht, 2010). Pensar cómo somos afectados por el hábito estudioso y cómo esto forma maneras particulares de ser profesor. Maneras particulares, pero, según lo dicho anteriormente, identificables como características de este oficio. Por eso nos proponemos aquí pensar que el estudio nos forma y nos da forma. Y, al mismo tiempo, nos incita a cuestionar cuáles son las formas de estudio que (no) se hacen posibles en el tiempo presente, en el proceso de formación y ejercicio del oficio docente. Esta cuestión, directa y aparentemente ingenua, pretende desordenar certezas. Pretende imponer la necesidad de una respuesta. Una respuesta que requiere búsqueda, atención y disciplina después de todo «la verdad nunca es producto de una buena voluntad previa, sino resultado de una violencia sobre el pensamiento» (Deleuze, 2006, p. 15). Es necesario desnaturalizar la presunta presencia del estudio en el oficio como elemento obvio para percibir que, en el tiempo presente, nos parece cada vez más impropio, cada vez más ausente.

2.2. «Como un oasis en la trama de los días»

La percepción de esta ausencia y de esta impropiedad no es sólo una impresión. Se manifiesta en diferentes instancias: desde la formación inicial hasta las exigencias y demandas impuestas a los profesores de los distintos niveles de enseñanza. Al observar los documentos que rigen la formación inicial y las exigencias profesionales hechas a los profesores, percibimos que éstas acaban por moldear formas de ser profesor que no dan espacio y, particularmente, tiempo para determinadas prácticas –por más fundamentales que sean consideradas– como el estudio. Esto porque el estudio, de la manera como lo comprendemos aquí, no trae consigo una finalidad práctica. No atiende a los llamamientos de un mercado. No puede ser cuantificable o capitalizable. La formación docente inicial, por otro lado, viene cada vez más fundamentándose en una lógica de aprendizaje, de desarrollo de competencias y habilidades dirigidas, en la mayoría de las veces, a la garantía de inserción en el mercado de trabajo y actuación profesional adaptada a lógicas productivistas. Al tratar de la educación como posibilidad de intervención –y no adaptación– en el mundo, Paulo Freire parece corroborar tales impresiones al afirmar que «es una inmoralidad que se superponga, como se viene haciendo, a los intereses radicalmente

6. Con Agamben: «Habitó es un frecuentativo de habeo (tener): habitar es un modo especial del tener, un tener tan intenso como para no poseer nada mal. La fuerza de tener algo, lo habitamos, nos volvemos suyos». (2018, p.13)

humanos, los del mercado» (Freire, 2015, p.98). Tal lógica, colonizada por un lenguaje / racionalidad de mercado no es reciente y, tampoco, una particularidad del caso brasileño (Biesta, 2017).

En cuanto a las condiciones de ejercicio de este oficio en el presente, Masschelein y Simons identifican imperativos que, en las palabras de los autores, terminan por «domar (los profesores) en nombre de las exigencias actuales del mercado, del consumo ideal y de la empleabilidad» (Masschelein y Simons, 2015, p. 140). Es importante resaltar que, cuando se refieren al profesor, tratan de una «figura pedagógica que habita la escuela» (p. 113). Él es pensado, de esta manera, sólo a través de las relaciones que establece –con sus alumnos y con su materia– en el ejercicio de su oficio y en el espacio en el cual este oficio se realiza, a saber, la escuela⁷. Son precisamente estas relaciones particulares establecidas con los estudiantes y con la materia, que viene siendo fragilizada por la primacía de una lógica del aprendizaje colonizado, reafirmamos, por una racionalidad mercadológica. Tal racionalidad actúa, entre otros aspectos, en el sentido de neutralizar la relación de amorosidad que, para los autores, es igualmente constitutiva de aquello que implica ser profesor⁸. A la amorosidad como conformadora del oficio se le atribuye una importancia similar que al conocimiento y la metodología. Se materializa a través de pequeños gestos, palabras y escuchas que manifiestan amor por el asunto y por los alumnos (Masschelein y Simons, 2015, p.76). Este amor por el tema se refiere a la atención y dedicación apasionada que un maestro entrega a su materia de estudio y que es perceptible en la manera como él a veces personifica esta materia en el transcurso de una clase. Este movimiento es expresado de forma bastante personal por Romilly, en las palabras que transcribimos a continuación:

La hora de la clase es como un oasis en la trama de los días: es una hora reservada al conocimiento, a la verdad, a la inteligencia. Es una hora en que nada más importa que la demostración de un teorema, la exactitud de una traducción, la belleza literaria de una obra. Y yo diría que esta hora representa, en cierto sentido, un privilegio raro: pues, ¿hay alegría mayor que la de hacer que los demás comprendan lo que sabemos y amamos? (1991, p. 33)⁹.

A través de esta relación amorosa con la materia, el profesor, al hablar de ella, se instaaura en un presente a ser compartido con alumnos y alumnas. En este «oasis en la trama de los días», del que habla Romilly. En un presente la parte del tiempo

7. Escuela comprendida aquí como un espacio pedagógico. Para los autores «el espacio pedagógico no es, pues, una infraestructura o una institución preexistente, en que maestro y niño se introducen para producir el aprendizaje. El espacio pedagógico se abre con la interrupción de la pedagogía y de la institución, con la separación del alumno en relación a sí mismo.» (Masschelein y Simons, 2014, p. 39).

8. La noción de amorosidad se basa, entre otras, en la concepción arendtiana de *amor mundi*. En lo que concierne al profesor o profesora, este amor se expresa en la apertura y compartición de un mundo común.

9. La traducción es nuestra –de los autores–.

cotidiano y que exige atención al asunto. Esta relación con la materia, que ciertamente no puede ser enseñada, sólo experimentada (por alumnos y profesores), trae consigo exigencias como la práctica, la perseverancia, la dedicación, la atención y, fundamentalmente, el estudio.

2.3. *Profesionalización, flexibilización y las grietas del presente*

Sin embargo, por más que sean imprescindibles al oficio docente, ciertas prácticas van en contra de las demandas de productividad, velocidad y actualización que caracterizan nuestro tiempo presente, siendo consideradas a veces aburridas o inoportunas. Para abordar las maneras a través de las cuales profesores y profesoras han sido alejados de lo que, en principio, sería constitutivo de su oficio, Masschelein y Simons (2015) se dedican al análisis de las categorías de profesionalización y flexibilización.

La primera de ellas, la profesionalización, presenta matices delicados. No se trata de desconsiderar la relevancia de las luchas en torno a la valorización, legitimidad, derechos y dignidad reivindicados históricamente al ejercicio del oficio docente. Por otro lado, la profesionalización se convierte en un problema cuando implica la sumisión del profesor a los imperativos de la sociedad que lo profesionaliza. En este sentido, es importante atender al hecho de que la idea de profesionalización viene siendo vinculada a la obligatoriedad de producir resultados cuantificables en un tiempo cada vez más estrecho. La profesionalización, así, acarrea el riesgo de formar un profesor ajeno a lo que sería, de hecho, su responsabilidad pedagógica en la medida en que le impone la necesidad de cumplimiento de demandas técnicas o burocráticas. Se requiere del profesor que actúe positivamente en el desarrollo de competencias y habilidades que puedan ser empleados en tareas concretas, útiles a las necesidades del mundo profesional. El profesor se convierte, según este imperativo, en un mero proveedor de servicio.

De manera similar, la valorización de un cierto profesionalismo neoliberal exige del profesor o profesora flexibilidad, en el sentido de adaptarse y estar disponible a exigencias exteriores a su oficio. Por lo tanto, la relación con la materia de estudio se vuelve secundaria en pro de la necesidad de desempeñar actuaciones que atiendan a determinados patrones de empleabilidad y de algo que se ha convenido llamar «calidad» siempre cuantificable y capitalizable.

Mucho más relevante que el desarrollo de talentos o el cumplimiento de metas inflexibles y previamente establecidas, la responsabilidad pedagógica se refiere a la formación del interés y atribución de autoridad a las cosas del mundo. Los conocimientos y los modos de hacer de un profesor no pueden ser reducidos a competencias obtenidas por medio de técnicas o entrenamiento. Recurrimos nuevamente a Paulo Freire, cuando afirma que «formar es mucho más que puramente entrenar al educando en el desempeño de destrezas» (Freire, 2015, p. 16).

Esta colonización de los modos de ser profesor en pro de una lógica productivista, cuantitativa, de aceleración, que privilegia resultados rápidos, afecta las posibilidades de relación con el tiempo exigidas por el estudio, el cual requiere atención, disciplina y recogimiento. En un texto de fecha imprecisa, el filósofo checo-brasileño Vilém Flusser nos dice que «la posesión del tiempo es libertad» y complementa: «o yo lo hago parar, con el fin (sic) de manipularlo y someterlo a mis órdenes. O soy objeto del tiempo» (Flusser, s / d, p.1). Esta relación establecida con un tiempo acelerado, que convulsiona a aquellos que no se apoderan de él, marca nuestro presente. Llevada a los extremos, resulta en lo que Jonathan Crary caracteriza como 24/7, a saber, un esquema arbitrario regido por la plena colonización del tiempo por la lógica del mercado. Según el autor, «hoy son raros los momentos significativos en la existencia humana (con la excepción del sueño) que no hayan sido impregnados o apropiados por el tiempo de trabajo, el consumo o el marketing» (Crary, 2016, p. 24). Vivimos, actualmente, en un presente inminente, reaccionando a lo que se pone inmediatamente delante de nosotros. Esta forma de estar en el presente afecta, indudablemente, nuestras relaciones con el tiempo y, consecuentemente, nuestra manera de habitar el oficio.

Al hacer consideraciones sobre la palabra oficio, Jorge Larrosa resalta la inseparabilidad entre lo que se es y lo que se hace. Así, «el oficio es lo que hace que alguien se comporte de un modo consecuente con lo que es» (2018a, p. 315). Al pensar el estudio como constitutivo del oficio de profesor, estamos destacando su carácter habitual, como un modo de hacer encarnado, que no vislumbra un fin. Este estudio no persigue la incorporación de un saber o la adquisición de una habilidad, ya que es, en sí, un gesto, un puro medio (Agamben, 2015). El estudio, en este sentido, emerge como contraposición inmediata a las obligaciones impuestas por este presente extendido en la medida en que exige desprendimiento de sí y de expectativas inmediatas en nombre de la posibilidad de experiencia. Este tiempo presente acelerado, en el que somos –y formamos– profesores, no parece ser así el tiempo del profesor. Ser profesor emerge como condición anacrónica, en la medida en que, situado en este presente, no puede someterse a él. De lo contrario, es buscar, incesantemente, a través del estudio, las grietas de este presente. La instauración de un tiempo otro. Un tiempo lentificado, posibilitador de la atención, del ejercicio, del cultivo, de la formación. Aunque el acto de pensar el trabajo de un profesor o profesora en términos de oficio puede traer consigo cierta inadecuación, es esta misma inadecuación, creemos, lo que garantiza la contemporaneidad de la proposición.

Como profesoras que actúan directamente en la formación docente inicial, acompañando y orientando prácticas, nuestro oficio se vuelve nuestra materia de estudio. Buscamos, en este sentido, atender a las facetas acrónicas de la profesión. Creemos que el estudio es una de ellas. De este modo, nos dedicamos a pensar las posibilidades de estudio del / en el oficio y la escuela como el espacio privilegiado para el desarrollo de este ejercicio. La escuela se convierte, así, en escuela para los alumnos de educación básica, regularmente matriculados, para los alumnos en prácticas, que deben observar y ejercitar el oficio (muchos, por primera vez) y para

nosotras mismas, cuando perseguimos una suerte de *skholé* y nos dedicamos al estudio meticuloso de nuestros modos y maneras de ser / hacer.

3. NOTAS SOBRE EL ESTUDIO COMO GESTO PEDAGÓGICO: ¿QUÉ HACE QUE UN PROFESOR (TAMBIÉN) SEA PROFESOR?

Al entender el trabajo del profesor como un oficio, al identificar ciertos modos de hacer, pasamos también a comprender que él, de esta forma, sólo es posible, o sólo es capaz de habitar un espacio escolarizado. En la obra *En defensa de la escuela: una cuestión pública*, Masschelein y Simons (2015) apuntan varios elementos que componen una concepción de lo que es el escolar, que nos inspira y conduce. Elegimos seguir este itinerario en el sentido de considerar las materialidades involucradas en acciones y prácticas docentes en el ámbito escolar.

Los autores reivindican la escuela como un lugar del tiempo libre o, mejor dicho, la escuela como institución que, a través de la combinación peculiar entre tiempo, espacio y materia, crea una forma que comporta un tiempo libre y suspendido de la sociedad, la democratización de un tiempo libre. Tenemos aquí la noción de *skholé*, apropiada y referenciada en este texto.

Al devenir el conocimiento materia de estudio, *se suspende* una cierta utilidad, se separa este conocimiento de su uso convencional y de la apropiación por los grupos sociales. La suspensión evidencia la separación de tiempos y espacios que la escuela promueve –al menos en su acepción griega– y hace que «los niños puedan parecer como alumnos, los adultos como profesores, y los conocimientos y habilidades socialmente importantes como materia de la escuela» (2015, p. 36). Con todo, cuando algo es alejado de su uso habitual y puesto a disposición para el estudio, el elemento que surge sería el de la *profanación*. Profanar, del mismo modo, es hacer público, poner a disposición las cosas «para uso libre y nuevo», poner algo *sobre la mesa* (2015, pp. 40-41). La suspensión y la profanación permiten un tercer elemento que es el de promover la atención, de crear el interés por el mundo. Pero el interés aquí no es comprendido como una elección, una motivación personal, sino algo que está fuera de nosotros, que nos lleva a estudiar, para lo cual nuestra atención debe ser canalizada, en este caso, el propio mundo.

Un cuarto componente se refiere a la tecnología, considerada tanto en sus artefactos, como la silla y la mochila, la pizarra, el libro y ambientes como el aula, la propia escuela, como en los métodos de enseñanza, como los dictados, las presentaciones orales, los ejercicios variados, los exámenes, entre otros. La proposición fundamental aquí no es considerar las tecnologías como instrumentos formadores en serie, ni tampoco como técnicas manipulatorias al servicio de una generación y de sus ideas políticas. En las palabras de los autores «las tecnologías de la educación escolar son técnicas que, por un lado, comprometen a los jóvenes y, por otro, presentan el mundo; es decir, enfocan la atención en algo» (2015, p. 65). Y, de cierta forma, es lo que hace posible el tiempo libre.

Otra noción inherente al espacio escolar es la de *igualdad*, y ésta se refiere a una igualdad como principio, en el sentido que la coloca Rancière en *El maestro ignorante* (2002), de un *ser capaz de*. No se trata de negar las cuestiones individuales, el contexto del alumno, las diferencias intrínsecas al proceso de enseñanza, sino de tomar la igualdad como algo práctico, inherente al trabajo del profesor y de la escuela, que «coloca a todos en una posición inicial igual y proporciona a todos la oportunidad de comenzar» (Masschelein y Simons 2015, p. 71). En este sentido es el profesor quien *verifica* cotidianamente esta igualdad, quien separa las cosas de su uso normal y presenta a los estudiantes, y los desafía a una «capacidad y la posibilidad de hablar (de una manera nueva, original, que crea nuevos vínculos entre palabras y cosas), de actuar, de ver, etc.» (2015, p. 70). Es el profesor que cree, antes incluso de la escuela, que todo alumno puede interesarse por algo, y que las formas de diferenciación se dan a partir de esa premisa, y no al contrario.

Y es a partir de la figura del profesor que, como sexto destaque, Masschelein y Simons hablan del profesor *amateur*. El punto aquí no es descaracterizar al profesor como profesional, pero, como ya inferimos en la primera parte, agregar a su papel un intrínseco *amor por el asunto*, por la materia de estudio y que, consecuentemente, involucra a sus alumnos. Al mismo tiempo es un amor que no puede ser enseñado: ni a sus alumnos, ni a los profesores que él forma. Quién sabe lo que él pueda, en un gesto igualmente potente, sea «cerrar la puerta del aula» e intentar producir allí una *presencia en el presente*, este lugar temporal en el que queremos que nuestro alumno se sitúe, que puede ser alcanzado, en parte por los ejercicios y materiales, por una cierta disciplina, pero cuya proposición depende, en mucho, del profesor y de su propia presencia.

Pero ciertamente Pennac nos da algunos indicativos de lo que puede componer esta presencia:

Es inmediatamente perceptible la presencia del profesor que habita el aula. Los alumnos la perciben desde el primer minuto del año, todos tenemos esa experiencia: el profesor acaba de entrar, él está totalmente allí, y eso se ve por su manera de mirar, de saludar a los alumnos, de sentarse, de tomar posesión de la mesa. Él no se dispersó por miedo a sus reacciones, él no está cerrado en sí mismo, no, él está dentro de lo que hace, al principio él está presente, distingue cada cara, la clase existe bajo su mirada (2008, p. 105).

La presencia del profesor ciertamente está relacionada con su experiencia y con su conocimiento, pero nos llama la atención, en la formación inicial, que ésta también puede ser *ejercitada* en ese estar en el aula, en esta preparación de la clase y de sí para este momento. En este empeño de estar en clase, otros saberes y recursos son movilizados; un cierto tipo de disciplina y de técnicas –no las que se separan del propio hacer y por eso son formas vaciadas– sino las que afluyen para el estudio, el interés y la atención.

En consecuencia, los autores abordan *una cuestión de preparación*, para inferir que la escuela es un lugar de preparación. Pero no una preparación que

apunta al mercado de trabajo o la entrada en la universidad –sin embargo estas perspectivas también atraviesan el ambiente escolar y las varias ideas de escuela que los diferentes grupos que actúan en la escuela poseen– sino una preparación en sí. Y ese estar bien preparado, estar en forma, gira en torno a la *materia*, que involucra, como defendemos en este texto, el estudio y la práctica. Se puede decir, incluso, que es un tipo de «aprendizaje sin una finalidad inmediata» (Masschelein y Simons, 2015, p. 91).

Por último, la cuestión que encierra, o al menos delimita, cierta forma de lo que es el escolar se refiere a la *responsabilidad pedagógica*. En esta cuestión, una idea de formación y educación, que para los autores difiere de la socialización o del desarrollo de talentos, puesto que «se trata de abrir el mundo y traer el mundo (palabras, cosas y prácticas que lo componen) a la vida» (2015, p. 98). Y el espacio escolar sería este tiempo y espacio liberados para el propio encuentro con el mundo que, por otro lado, no es un encuentro individual, pues no es de un interés o del mundo inmediato de cada uno, sino de una dimensión democrática y política que presenta este mundo compartido.

La responsabilidad pedagógica se evidencia, por un lado, en suspender la función inmediata de las cosas en la formación del alumno y por otro, en despertar un interés *a las palabras, a las cosas y a las maneras de hacer* que impulsan un mundo común. Reiteramos que nuestra intención, al evidenciar estos destaques, es la de traer a la luz elementos que nos ayuden a mirar a la escuela y al aula como espacios formadores de las alumnas y de los alumnos en la experiencia de la docencia. Además, no es el de enunciar –como dicen los propios autores– una escuela ideal, sino de explicitar «lo que hace que una escuela sea una escuela, y, consecuentemente, diferente de otros ambientes de aprendizaje (o de socialización, o de iniciaciones)» (2015, p. 29).

3.1. *El aula como un lugar público*

Al asignar importancia a esta concepción, algunas observaciones emergen de los cuadernos de anotaciones de los alumnos en prácticas:

... Así, por tener una clase con una profesora y observar la clase de la otra, existen momentos donde lo que discutimos en la disciplina con la profesora Carol acaba por aparecer en la metodología y ejecución de la profesora Karen, ayudándonos a comprender conceptos y discusiones que, a veces, tienden a la abstracción. Podemos observar entonces cómo la investigación también interfiere en su clase, pues los dos campos (la investigación y el dar clase) se retroalimentan, posibilitando una investigación basada en la experiencia y una experiencia basada en la investigación. (Cuaderno de notas de las observaciones, julio / 2018).

Lo que ellos llaman investigación se constituye más como campo de observaciones, lecturas y conversaciones establecidas entre nosotras dos. De tal forma

que no hay plazos establecidos o informes que hacer, como en una investigación institucional, pero que por fuerza de esta configuración intensiva de un tiempo y espacio de estudio al que nos hemos inclinado, tiende a tornarse institucionalizada, como consecuencia de este proceso. Es decir, no nombramos o creamos hipótesis configurando un campo de investigación y luego tratamos de hacerle rellenable, palpable, «medible». Al contrario, al percibir que nuestra insistencia en buscar otros elementos para comprender este espacio fluido en la formación de profesores y sus desdoblamientos –destacado en la filosofía de la educación– constituyó un locus estudioso entre nosotros, identificamos que éste era un movimiento no sólo posible, sino importante en la actuación de estos profesores en formación. De esta forma, nuestro empeño pasa a ser el de observar y al mismo tiempo de incentivar, crear, mostrar este «modo estudioso» entre los alumnos de prácticas.

En cierto modo, nos alejamos de una idea de un «aprender» a ser profesor –no que una cierta dimensión del aprendizaje no esté allí presente– sino que nos acerca a los fundamentos que están en la composición de una clase y que, a su vez, pueden «iluminar» todo lo que está a su alrededor. Dicho de otra manera: la clase no sería el producto final de este proceso, sino el primer plano a ser observado y descompuesto. En una analogía al cine, el plano fílmico sobre el que el estudiante se inclina, para comprender con qué movimientos de cámara, con qué luces, con qué personajes, con qué sonidos y narraciones él puede componer la misma escena o crear otras¹⁰. Como el cineasta, adquiere la capacidad de imaginar, pero sólo porque él ya vio innumerables películas y tal vez algunas las haya visto varias veces, con una mirada atenta, paciente –o insistente– y, muchas veces, solitaria.

En el proceso de seguimiento de las observaciones y elaboración de las plnificaciones de clase, hay un empeño de nuestra parte en que los alumnos de prácticas atiendan más a la forma que al contenido. Esto acaba por revelarse en los relatos de observación, incluyendo la dificultad en relación a esta inversión, como registra esta alumna de prácticas:

yo personalmente aprendí mucho más sobre la Revolución Francesa con la clase de la profesora XXX para la enseñanza media que en mi graduación –en mi diario de anotaciones yo constantemente necesité recordar la observación de la clase de hecho y no hacer anotaciones sobre la clase (Cuaderno de notas de las observaciones, julio / 2018).

La clase, desde el punto de vista de la estudiante, se caracterizaba por el contenido histórico y por una cierta manera particular de enseñarlo. El sesgo que proponemos considera otros marcos en este proceso. La clase es justamente el lugar

10. Un diálogo interesante sobre las semejanzas y diferencias entre un plan de película y un plan de clase tuvo lugar en el II Seminario Internacional «Elogio de la Escuela»: sobre el oficio de profesor, en Florianópolis, en el año 2018. El diálogo entre el profesor y filósofo de la educación Jorge Larrosa y el cineasta brasileño Cristiano Burlan, se transformó en texto y está en el libro *Elogio al oficio de profesor*, aún en fase de edición.

donde gran parte del estudio sobre el oficio del profesor transcurre y no puede ser definida apenas por la transmisión de un contenido y por la singularidad con que esta transmisión ocurre.

Al situar la clase en el centro de la diferenciación entre aprender y estudiar un oficio, estamos afirmando el papel público de la enseñanza y del profesor, que «no está conectado con su conocimiento o maestría, sino con su atención hacia algo en común y con su trabajo (e incluso sus órdenes) a los estudiantes para que hagan lo mismo» (Cornelissen, 2011, p. 68). Por lo tanto, es público «no en el sentido de que el profesor esclarece algo que antes estaba oculto, sino en el sentido de que el profesor ilumina preguntando / pidiendo atención sobre algo.» (ídem).

La discusión que Cornelissen desarrolla a partir de la figura de Jacotot, personaje de «El maestro ignorante», conocida obra de Jacques Rancière, nos afecta en nuestras prácticas como formadoras de profesores, justamente porque se atiende –y como así lo comprendemos– al papel público de la enseñanza y del enseñar. Al mismo tiempo, como nos dice el autor,

es importante enfatizar, sin embargo, que esta manera de repensar y reaprovechar el papel público de enseñar no puede ser entendida como método, en el sentido de que algo que puede ser aprendido o adquirido en términos de conocimiento, competencias o de habilidades. Sin embargo, el ejemplo de Jacotot sugiere que cualquiera puede prepararse para prestar atención (Cornelissen, 2011, p. 69).

3.2. *Maneras de ser profesor*

No hay, por lo tanto, un método para enseñar a ser profesor, ni en el sentido de una vocación orientada a competencias y aprendizajes individuales. Por otra parte, la noción de aprendizaje, o de un ambiente de aprendizaje para esta formación docente, va en contra de lo que estamos proponiendo en la formación inicial. Por eso consideramos esta formación más cercana a un oficio que a una profesión. Elegimos la idea de oficio y no de profesión, no sólo por la «contaminación» de ésta por la ideología del profesionalismo y de su asociación con competencias y resultados, sino porque nos reconocemos, al hablar de oficio, en aquello que, siguiendo a Larrosa y Rechia,

incorpora una serie de hábitos que construyen un ethos, una costumbre, un modo de ser y de actuar, un modo de vivir; en que el oficio debe ser ejercido con devoción, entregándose a él, respetándolo, y sin ningún sentimiento de opresión sobre nuestra naturaleza en función de nuestro deber; lo que implica compromisos y, a veces, luchas; en el que el oficio de profesor implica cuestionar todo; y, sobre todo, huyendo de toda solemnidad y de toda grandilocuencia; me reconozco también en lo que el oficio tiene de ínfimo y de cotidiano, de algo que se hace cada día (y no en momentos especiales) y de un modo siempre menor, con gestos mínimos, modestos, casi desapercibidos, sin espectáculos ni artificios (2018b, pp. 319-320).

Lo que consideramos, en este proceso, son prácticas de estudiar la escuela y la clase, no para aprender sus lógicas supuestamente en constante transformación en el ámbito de la sociedad, o para formar especialistas en el aprendizaje, sino tal vez, como observa Cornelissen, «ofrecer a los a los (futuros) profesores un tiempo y un espacio (separados) para el ejercicio y la experimentación (experiencia)» (2011, p.70).

Por eso el foco no está en un método docente, sino en la activación de una experimentación que podría ser caracterizada a partir de una máxima ranceriana: ¿y tú qué ves? ¿Y tú qué piensas? ¿Y tú qué haces? Una experimentación desarrollada a través de observaciones, pensamientos y prácticas que coloquen a la escuela –y por consiguiente al aula– como materia de estudio, como el desarrollado por Masschelein y Simons (2015) al demarcar lo que es el escolar. Volvemos a la cita de Cornelissen para subrayar, además de la experimentación, la idea de ofrecer a los profesores en formación, un tiempo y un espacio separados. Esta es la lógica misma de la *skholé*.

Al optar por afirmar el estudio como constitutivo de la formación inicial en la trayectoria que produce, de cierta forma el profesor, se comprende en esta trayectoria un saber hacer, que a su vez intentamos despegar tan sólo del aprendizaje y aplicación de metodologías. Como también estamos siguiendo una concepción de oficio para el trabajo del profesor, tal vez podríamos denominar este saber hacer como «maneras».

El estudiante de prácticas ciertamente comparte un conjunto de reglas comunes y heredadas, un conjunto de tareas que lo hacen identificar y diferenciar el trabajo del profesor de otros trabajos –o al menos deberían– al mismo tiempo que desarrolla una manera propia, singular, de colocarse en el ejercicio de la docencia. En realidad, es el desarrollo de esa manera singular sumado a los saberes docentes en cuestión (Tardiff, 2018; Freire, 2015) los que hacen que él perciba que no hay cómo «aprender» este oficio, sino tan sólo, observarlo, prepararlo, repetirlo, en fin, estudiarlo.

En cuanto a la metodología, Larrosa y Rechia ponen en jaque la palabra al identificar una cierta «tiranía metodológica» en las instituciones educativas actuales, en el sentido de una estandarización de los métodos, de un cercenamiento y, por último, descalificando el trabajo intrínseco del profesor. Afirma, de esa forma, sus propias maneras de hacer:

... creo que lo que busco hacer es poner en marcha una serie de procedimientos orientados al pensamiento (sea lo que sea). No a la asimilación de contenidos, a la obtención de resultados de aprendizaje o a la adquisición de competencias, sino a poner en juego lo mejor de la sensibilidad y de la inteligencia de cada uno de los participantes en un juego de lectura, escritura y conversación que no puede (ni quiere) anticipar sus resultados (2018b, p. 302).

Su crítica se fundamenta, entre otras cosas, en contra de la producción de resultados y eficacias educativas.

Pues bien, en el interior de esa noción de «maneras» de hacer, ¿qué es lo que los alumnos en prácticas deben observar? Una infinidad de gestos pedagógicos. Y por «gestos» se comprende «como un movimiento del cuerpo o de un instrumento unido al mismo, para el cual no se da ninguna explicación causal satisfactoria. A fin de poder entender los gestos así definidos, es necesario descubrir sus significados» (Flusser, 1994, p. 10). De esta forma, para Flusser, estamos limitados a una lectura intuitiva de este mundo de los gestos, que a su vez es decodificado por la propia cultura, porque articula en sí un símbolo y un significado. Sin embargo, las explicaciones causales, científicas, por más que sean sustanciales su comprensión, no la alcanzan plenamente. La verdad es que un gesto «lo es porque representa algo, porque con el mismo sólo se trata de dar un sentido a algo» (Flusser, 1994, p. 11).

Por lo tanto, al mismo tiempo que prescribimos a los estudiantes la percepción de una gestualidad simbólica y común, realzamos, a la manera de una «lectura intuitiva», aquello que nos escapa, que hace complejo el papel del profesor, revelando cierta singularidad. Esta combinación entre singular y común en cuanto al oficio es un punto crucial en el tiempo de las observaciones; es donde creemos que los estudiantes puedan percibir este sentido mayor del gesto: el de, más que representar, presentar algo, dar sentido a algo.

El papel ejercido por la profesora coorientadora¹¹ y la de la institución escolar, tal vez sea el que más promueva conciencia del oficio. Al preparar sus clases para el periodo de observación de las prácticas, descomponen ellas mismas su hacer, para mostrarlo: hay allí, en el aula, una especie de ensayo permanente. El uso de los materiales y la preparación de la clase es blanco de conversaciones en las que se destacan lo que es propio del escolar, y que consideramos fundamental para estudiar y practicar el oficio.

3.3. «Consideraciones en torno al acto de estudiar»

La noción de ensayo permanente, para hablar de este momento de observación y del papel ejercido por la profesora coorientadora, tiene su inspiración en una película de Pedro Costa titulada *Ne change rien*¹². El conocido realizador portugués acompaña y graba a la actriz de cine y cantante francesa Jeanne Balibar durante cinco años en los ensayos, grabaciones, algunos conciertos, clases de canto, etc. La

11. En el documento elaborado por la disciplina de Historia de la referida institución escolar, que rige las prácticas curriculares, el profesor de la escuela es denominado de coorientador, cuya función es velar para que las intervenciones propuestas en las prácticas estén en consonancia con el proceso de enseñanza-aprendizaje en que se encuentra en la clase. Para ello, acompaña y orienta, en asociación con el profesor de Práctica de Enseñanza, las actividades propuestas por los alumnos en prácticas. El profesor coorientador es, por lo tanto, la principal referencia del estudiante de Prácticas Curriculares Obligatorias en la escuela. (Orientaciones para la realización de las Prácticas Curriculares en Historia, 2016).

12. *Ne changes rien*. Dir: Pedro Costa, 2009, Portugal / Francia, 143min.

parte fundamental del documental se desarrolla en un estudio en Tokio con ella y sus músicos. Hay un intento, por parte del cineasta, de captar si el trabajo de Jeane con los músicos se asemeja a la idea que él tiene de cine, como un ejercicio ascético, paciente y de trabajo diario. La película está basada en la repetición: asistimos a escenas y más escenas de preparación y de repetición de los movimientos del cuerpo, de la voz y de los embates con el sonido de los instrumentos. Introduce, en cierta forma, al espectador en la disciplina y en un cierto aburrimiento de la creación musical, que también puede ser entendido como un elemento indispensable para la creación.

Como en la formación inicial, los estudiantes son sometidos a disciplina y al tedio de la composición de una clase, en el sentido de la preparación que la envuelve y de una ritualidad con la que se encuentran en el aula y de la que se tendrían que dar cuenta. En el texto «La lección más bella del mundo»¹³, López aproxima la figura del artesano a la del profesor y la distancia, en cierto sentido, de la figura del artista. Dado que al artista se le reivindica una cierta originalidad, autoría, creatividad e iniciativa, por otro lado, el profesor presenta una «modestia constitutiva», típica del trabajo artesanal y cuyos procedimientos no están subordinados a la «eficacia y eficiencia». Por encima de todo los desarrolla de «una manera casi ritual» y, diríamos, aprecia las cosas y el modo de poder hacerlas, con atención y cuidado. El profesor nunca será el autor o el inventor de quien habla, sino el único en hacer hablar a este autor, hacerlo brillar. Como dice López, él «trabaja atento y minucioso para crear un objeto muy particular: la lección» (Larrosa, 2018a, p. 242) lo que, en nuestro caso, llamaríamos la clase.

En uno de los pasajes de la obra de Larrosa, *Esperando no se sabe qué*, en una sección titulada «De un oficio como otro cualquiera», el autor cita un documental sobre la obra de un famoso músico brasileño fallecido, Tom Jobim, y dice que lo que le llamó la atención fue el testimonio de su hermana y de su primera esposa, que enfatizaba las muchas horas de estudio de Tom para «practicar escalas, para experimentar armonías, para estudiar otros compositores» (2018a, p. 423), cotidiana y repetidamente para, al final, presentar composiciones que parecían haber sido sacadas espontánea y naturalmente de su talento. Lo que queremos destacar con estas referencias es la preparación como elemento de lo que estamos definiendo como estudio, así como sus gestos constitutivos.

Parte de esta preparación está relacionada con los artefactos del universo docente, los cuales comprenderían lo que podemos llamar una tecnología escolar¹⁴.

13. Este texto se trata de una carta del profesor Maximiliano Valerio Lopez al profesor Jorge Larrosa. Está presente en Larrosa (2018a, pp. 421-423).

14. Se entiende la tecnología escolar según la concepción de Masschelein y Simons (2015), como los artefactos simples como la pizarra, la tiza, la mochila, la silla, el lápiz, así como los métodos tales como el dictado, las tareas, recordatorios, exámenes, etc.

Entre 2017 y 2018 un grupo de profesores del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Santa Catarina se reunieron con la propuesta de desarrollar «ejercicios de pensamiento» acerca del oficio de profesor¹⁵. El objetivo era el de, a través de la observación y de registros materiales, identificar lo que componía el oficio del profesor, cuáles eran los gestos, los materiales, los espacios, en fin, cierta atmósfera que envuelve el trabajo docente y que, de cierta manera, lo define.

La primera constatación es la de que había una distinción entre dentro y fuera del aula y que en ambos lugares el profesor se encontraba rodeado de artefactos. Una de las profesoras grabó en vídeo las mesas de los colegas y fue posible identificar allí varios elementos comunes, como los calendarios y las grapadoras. La presencia de estos y otros objetos nos hizo concebirlas como mesas de montaje, una preparación para el aula. Otra grabación mostró el interior de las bolsas y mochilas docentes y la infinidad de materiales relacionados con el oficio que, al ser mostrados, se desdoblaban en explicaciones sobre sus usos. Como dijo la colega: «Un profesor lleva el mundo encima». Al entrar en el aula, otro participante realiza fotos de la pizarra; en cada asignatura, un cuadro se muestra, un registro se hace. Y además, como dirían Masschelein y Simons: «La pizarra no es sólo una superficie en la que la materia aparece en la forma escrita. Muchas veces la pizarra mantiene al profesor en el suelo» (2015, p. 55).

En este sentido, entendemos que los profesores en formación deben, más que realizar entrevistas a los docentes, observar, registrar y pensar acerca de los artefactos y, por consiguiente, de las tecnologías involucradas en este saber hacer. Lo que se quiere es que estos estudiantes puedan estudiar también los artefactos y las tecnologías escolares en el sentido de ampliar la mirada sobre estas materialidades. De esta forma se espera que algunas dicotomías, como tradición versus innovación, no formen parte de su repertorio. Como expresan Larrosa y Rechia,

Creo que para comprender a un profesor es necesario preguntarse qué artefactos usa y cuáles no usa, por qué lo hace y qué moviliza con esos artefactos. Qué es lo que ofrecen para ver, escuchar, leer, escribir, pensar, y qué es lo que ellos invisibilizan o silencian. Sin embargo, los artefactos del profesor muchas veces se vuelven invisibles, sobre todo desde perspectivas que entienden el oficio de profesor como intercambio intelectual, pero desprovisto de materialidad (2018b, p. 61).

Por lo tanto, a diferencia de vaciar el trabajo del profesor de su materialidad, que esta comprensión pueda fortalecer el lugar de los saberes docentes. En el caso de Larrosa, al definir ciertas características propias del acto de estudiar, dice que «el estudio requiere, también, atención, humildad, repetición, paciencia, cierta obediencia

15. Tal ejercicio formaría parte de un conjunto de actividades denominadas «Elogio de la Escuela», del cual somos coordinadoras, cuyo tema en 2018 fue «Elogio de la Escuela: sobre el oficio del profesor». Tal actividad fue expuesta también en la institución escolar, bajo el nombre de «Elogio al oficio del profesor: una exposición».

incluso, un cierto dejarse mandar por la materia misma de estudio.» (2018b, p. 15). En 1968, en su exilio en Chile, el gran educador brasileño Paulo Freire escribió un texto titulado *Consideraciones en torno al acto de estudiar*, cuyo contenido se refiere a ciertas prescripciones para quien quiere estudiar un texto. Lo que el acto de estudiar requiere de quien estudia: «Que el acto de estudiar, en el fondo es una actitud frente al mundo. [...] Que el acto de estudiar demanda humildad». Y además, que «estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas» (Freire, 1981, s/p)¹⁶. De cierta forma ha sido nuestro intento en la formación inicial hacer que los alumnos en prácticas sean estudiantes y se entreguen al estudio. Que un profesor no es un investigador, ni un autor, necesariamente, sino un estudioso, que el estudio no produce resultados, ni obras, que él no trabaja para un mundo productivo, y tal vez por eso, diferente del aprendizaje, el estudio nunca se acabe.

4. PARA FINALIZAR

«Mira, ver y darse cuenta son diferentes maneras de utilizar la vista del cuerpo», dice José Saramago en *Historia del cerco de Lisboa*. (Saramago, 1998, p. 166) Se puede mirar sin ver, ver y no darse cuenta, lo que lleva a una suerte de visión plena, sólo cuando la atención se concentra en un punto determinado. No creemos, ciertamente, en la plenitud de nuestra mirada. Es preciso, sin embargo, asumir que nuestra condición de profesoras que forman maestros nos impulsa a una observación atenta de los modos y maneras de ser profesor. Esta observación, a su vez, es posibilitada por nuestra presencia en la escuela. Las prácticas, esta etapa fundamental de la formación docente inicial, se constituye en un tiempo y espacio de atención a la escuela. Tiene por asunto el oficio del professor y por materia los elementos que constituyen este oficio. Nuestra tarea, es, creemos, exponer estos elementos y transformarlos en materia de estudio.

A pesar de tener una dimensión innegablemente profesional en la estructura universitaria vigente, el tiempo de prácticas tiene, igualmente, un carácter eminentemente escolar en la medida en que, por medio de determinados arreglos y operaciones, promueve una experiencia escolar, siguiendo la presentada por Masschelein y Simons. Los autores recurren a Michel Serres para tratar de esta experiencia escolar como la «de alguien que aprende a nadar estando en la condición de no ser capaz (completamente) todavía de nadar» (Masschelein y Simons, 2015, p. 55). Aproximan la experiencia escolar como la experiencia de estar en medio de cosas. Como cuando aún no se domina determinada habilidad, pero, al mismo tiempo, la condición de desconocerla ya es inexistente. Es un interino. Si lo que está en juego en la experiencia escolar, como indican, se refiere a la preparación y la práctica,

16. Escrito en 1968, en Chile, este texto sirvió de introducción a la relación bibliográfica que fue propuesta a los participantes de un seminario nacional sobre educación y reforma agraria.

podemos pensar la formación docente inicial como un arreglo de espacio, tiempo y materia que abre la posibilidad de una experiencia. La experiencia de las prácticas, en sí, no hace a alguien profesor. Por otro lado, en la medida en que en ella algo suceda, no se sale de ésta de la misma forma que como cuando se inició. Como dicen Masschelein y Simons, «las experiencias escolares remiten la experiencia [...] de un curso de vida interrumpido en que nuevos cursos se hagan posibles» (Masschelein y Simons, 2015, p. 52).

Nuestro papel es, así, crear condiciones para que algo –relativo al oficio de profesor– suceda. En este texto, nuestra intención fue atender a la ineludible (y quizás anacrónica) presencia del estudio, de un hábito estudioso como elemento que forma y da forma a este oficio. En las prácticas, en esta *skholé* para profesores, cabe destacar los elementos constitutivos de la profesión. Tendemos a crear fuertemente, a partir de este diálogo y de lo que hemos acompañado, que estos elementos trasciendan los contenidos y metodologías. Obviamente son aspectos relevantes, así como las condiciones sociales de nuestra profesión, pero hay algo más. Algo casi intangible. Que compone el romance de formación de cada uno y que se anuncia en eventos imprevistos, en rápidos *encuentros*. Trabajar con la formación docente inicial trata fundamentalmente de darles materialidad a ellos. De retirarlos del ámbito individual y hacerlos públicos. Se trata, finalmente, de mostrar las herramientas del oficio para que los alumnos puedan, cada uno a su manera, ser los profesores que serán.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2018). *Autorretrato em el estudio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2015). *Meios sem fim: notas sobre a política*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Agamben, G. (2014). *Nudez*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Biesta, G. (2017). *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bittencourt, C. (2011). Abordagens históricas sobre a História escolar. Porto Alegre, *Educação & Realidade*, 36 (1), pp. 83-104, jan. / abr.
- Camus, Albert. (2018). *O avesso e o direito*. Record: Rio de Janeiro.
- Cornelissen, G. (2011). El papel público de la enseñanza. En M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (Eds.), *Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia* (pp.41-73). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Crary, J. (2016). *24/7: capitalismo tardío e os fins do sono*. Trad. Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu.
- Cubas, C. J. y Rechia, K. C. (2017). O que faz uma aula? Didática e formação docente inicial. Recuperado de: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT04_737.pdf (Consultado el 22/07/2019).
- Deleuze, G. (2006). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Ediciones Akal. 3a.ed.

- Flusser, V. (1994). *Los gestos: fenomenología y comunicación*. Barcelona: Editorial Herder.
- Flusser, V. (s/d). *Ter Tempo*. Recuperado de: www.flusserbrasil.com (Consultado el 22/07/2019).
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (s/d). Considerações em torno do ato de estudar. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/228/Considera%C3%A7%C3%B5s%20em%20torno%20do%20ato%20de%20estudar.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado el 22/07/2019).
- Genette, G. (1966). Frontières du récit. *Communications*, 8, 152-163. Recuperado de: https://www.persee.fr/issue/comm_0588-8018_1966_num_8_1 (Consultado el 22/07/2019).
- Gumbrecht, H. (2010). *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.
- Kosellek, R., Meier, C., Günther, H. y Engels, O. (2013) *O conceito de História*. Tradução de René Gertz. Autêntica: Belo Horizonte.
- Larrosa, J. (Org.) (2017). *Elogio da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2018a). *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Trad.: Cristina Antunes. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa y Rechia, K. (2018b). *P de Professor*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2015). *Em defesa da Escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pennac, D. (2008). *Diário de Escola*. São Paulo: Rocco.
- Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante: cinco ensaios sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Romilly, J. de. (1991). *Ecrits sur l'enseignement*. Paris: Editions de Fallois.
- Rüsen, J. (2006). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, 1(2), 7-16.
- Saramago, J. (1998). *História do Cerco de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Tardif, M. (2018). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.