



Universidad Nacional de San Luis

Facultad de Ciencias Humanas

***“Los saberes docentes: enfoques y perspectivas teóricas”***

Trabajo final integrador para optar al título de  
Especialista en Educación Superior

Autora: **Lic. María José Porta**

Directora: **Esp. Ana Lía Cometta**

San Luis

2019

## **Agradecimientos**

A Josefina, Luis y Fede, mi querida familia que me apoya y acompaña en todo momento.

A Caro, una amiga entrañable desde la infancia.

A Graciela y Ana Lía, mis queridas y principales formadoras que me legaron con cariño y dedicación, su repertorio de saberes.

## Índice

Introducción.....	3
<b>Capítulo I:</b> Algunas distinciones entre saber/es, el conocimiento y las competencias.....	6
Saber y conocimiento.....	7
Las competencias en el ámbito de la educación.....	11
Saber, conocimiento y competencias.....	14
<b>Capítulo II:</b> Enfoques sobre el saber.....	16
1. Enfoque filosófico.....	16
2. Enfoque sociológico.....	20
Contribuciones de los enfoques Filosófico y Sociológico a la noción de saberes docentes.....	25
3. Enfoque psicológico.....	28
4. Enfoque pedagógico.....	30
<b>Capítulo III:</b> Perspectivas actuales acerca de los saberes docentes.....	41
1. Los saberes docentes o profesionales.....	41
2. El saber de experiencia de los profesores.....	51
Conocimientos/saberes docentes: algunos puntos de encuentro.....	56
<b>Reflexiones finales</b> .....	59
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	64
<b>Notas finales</b> .....	69

## Introducción

En el presente trabajo se aborda el tema de los saberes docentes, el cual guarda estrecha vinculación con la práctica pedagógica cotidiana. Los saberes docentes se constituyen en una temática de interés y relevancia por distintas razones. La primera responde a la inquietud genuina de la autora, como docente e investigadora novel en el campo de la Didáctica, el Currículum y la Formación de formadores en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), interpelada en su propia experiencia como formadora y por la complejidad que presenta la práctica docente en los escenarios escolares actuales, en el contexto de los profundos cambios políticos, económicos, socio-culturales, tecnológicos, etc. Mientras que la segunda razón refiere a que los saberes docentes se han constituido, en el último tiempo, en un objeto de estudio de diversas producciones científicas (informes, investigaciones, aportes teóricos) enmarcadas en el campo de la Didáctica y de la Formación Docente inicial y continua de interés y relevancia que colaboran a la comprensión de las prácticas cotidianas de los profesores en las escuelas.

El trabajo se organiza de manera de avanzar, paulatinamente, en la temática orientado por algunas preguntas, como por ejemplo:

¿Cuáles son las disciplinas, enfoques y perspectivas que indagan acerca del saber/los saberes docentes?

¿Qué concepciones de saber docente sustentan los distintos autores?

¿Qué significados circulan acerca de los saberes docentes?

Además, entre los propósitos del trabajo se destacan:

- Indagar en producciones académicas/científicas (informes, investigaciones, etc.) las nociones, los significados que sustentan acerca de los saber/es docentes;
- Analizar la noción de saber/es docentes, considerando algunos autores referentes y actuales en la temática.

De acuerdo con lo expuesto, el trabajo se convierte en una oportunidad para investigar y profundizar acerca del concepto de saber/es docentes que oriente la comprensión de la práctica en escenarios escolares, así como el esclarecimiento acerca de los campos disciplinares, enfoques y perspectivas que aportan a la aprehensión del tema, de por sí complejo. Resulta también importante analizar las concepciones del saber docente que sustentan algunos referentes en la temática, como Maurice Tardif (2000, 2004), Domingo Contreras (2013) y Nuria Pérez de Lara y Domingo Contreras (2010).

De los autores considerados, Tardif trabaja la temática respecto a los saberes docentes de manera amplia e integral, indaga en sus fuentes e identifica una diversidad de saberes docentes (pedagógicos, curriculares, disciplinares, experienciales) retomando la relación del docente con sus saberes. Sus investigaciones brindan los constructos teóricos acerca de los saberes profesionales de los docentes y su dimensión temporal. Los aportes de Tardif (2000, 2004, 2014) constituyen una contribución significativa en el campo pedagógico y que resulta relevante dado que aborda la temática de los saberes docentes de manera amplia, entendiendo que el saber docente es un saber heterogéneo constituido por saberes que provienen de distintas fuentes: familia, historia escolar, formación inicial, disciplinas, currículum, experiencias, etc. El interés por la producción de Tardif radica también en que destaca la pluralidad de los saberes docentes respecto a la fuente social o naturaleza de los mismos y la manera en que intervienen para solucionar los problemas de la práctica docente. Un aspecto valioso de su producción es que supera los reduccionismos mentalistas o sociologistas, integrando ambos aspectos en las relaciones que los docentes establecen con el saber: a la vez cognitiva y social; se trata de un saber que procede tanto de las condiciones concretas en las que los docentes desempeñan su trabajo como de su personalidad y experiencia profesional.

En cambio Contreras y Pérez de Lara investigan, a través de narrativas, un tipo específico de saber docente que denominan **saber pedagógico de la experiencia**, vinculado con la subjetividad del docente, sus experiencias personales y particulares. La novedad de estos autores es que proponen un modo diferente de hacer investigación educativa que tiende a romper con las dicotomías teoría/práctica y sujeto/objeto, propias del paradigma tradicional imperante en educación. Para ellos, la experiencia no se deja de lado ni es considerada un obstáculo en la investigación; por el contrario la experiencia y la presencia del sujeto,

constituyen el eje que da sentido a la investigación y a la educación, donde la experiencia es entendida como lo singular, temporal, subjetiva y cambiante de las vivencias humanas y como un modo diferente de conocer la realidad y de tratar de comprenderla. En este sentido, no se trata de quedarse en la experiencia del otro sino que la indagación de la experiencia conecta con la experiencia propia como docentes e investigadores.

Contreras y Pérez de Lara desde el saber en relación a la didáctica y la práctica docente, pretenden ampliar la noción de investigación más allá del procesamiento de datos empíricos, para vincularla con la cuestión de cómo explorar y desarrollar el saber necesario de la educación.

En otras palabras, los autores referenciados presentan una sostenida producción acerca de los saberes en relación a la docencia, además aportan a la mirada de la educación y la escuela desde distintos campos tales como: filosófico, pedagógico y sociológico.

## Capítulo I:

### Algunas distinciones entre saber/es<sup>1</sup>, el conocimiento y las competencias

*Saber que no se sabe constituye tal vez el más difícil y delicado saber.*

José Ortega y Gasset

Dado el interés de la autora en el tema y a partir de las primeras tareas encaminadas a la búsqueda e identificación de referentes teóricos y a la lectura analítica de investigaciones, producciones científicas e informes, una premisa que se impuso fue la advertencia de que el concepto de saber no es unívoco y que existen diferentes términos para referir a los saberes tales como competencias o conocimientos. Los tres términos-**saberes**, **conocimientos**, **competencias**- son conocidos en el ámbito de la educación y empleados de manera imprecisa, a veces como sinónimos, o dando así por sentado el uso indistinto, tal vez equivalente, de estos términos. Algunos autores, en cambio, se preocupan por distinguir saber de conocimiento, otros buscan una complementariedad entre ambos o bien refieren con distintos significantes (competencia/saber) al mismo significado. Por ello, el propósito del capítulo se vincula a la necesidad de esclarecer cada uno de los conceptos mencionados, especialmente el de saber, a través de su contrastación en el marco teórico, enfoque, perspectiva sustentado por autores considerados representativos por sus aportes.

Teniendo en cuenta las diferentes posturas planteadas previamente, se proponen a continuación las principales concepciones acerca del saber, el conocimiento y las competencias desde distintos autores.

---

<sup>1</sup>A lo largo del trabajo se hace referencia a los términos saber/saberes de manera indistinta según la consideración propuesta por cada autor/a trabajados

## Saber y conocimiento

En la Antigua Grecia se alude con Platón y Aristóteles al concepto de saber, el cual ha sido objeto de estudio en diferentes campos de conocimiento como la Filosofía, Psicoanálisis, Sociología, Epistemología, Pedagogía y disciplinas derivadas como Didáctica, Didáctica Especial, Currículum, etc.

Además de ser un término antiguo, el concepto de **saber** es polisémico, cargado de ambigüedades e imprecisiones, especialmente en el campo de las Ciencias de la Educación. También, es importante señalar que los conceptos tienen raíces y sentidos diferentes según el idioma y los países; por ejemplo en la lengua española y en otras lenguas (francesa, portuguesa), los verbos **conocer** y **saber** refieren a diferentes significados, en cambio en la lengua anglosajona esta distinción no existe y el saber es traducido a conocimiento (knowledge).

J. Beillerot<sup>i</sup> realiza un rastreo histórico y lingüístico de la palabra saber donde alude que en el idioma francés “saber” es igual a “haber” (avoir), sólo que se le agrega una “s” adelante, es decir *savoir*. De acuerdo a sus palabras, el saber comienza a concebirse “... como el conocimiento adquirido por el estudio y la experiencia” (1996, p.87).

En cuanto a las fuentes de construcción del término **saber** en Europa, el autor antes citado, distingue dos: la primera surge vinculada a “ver”, “forma” e “imagen” y se acercaría a la noción de **discernimiento**, que se corresponde con el primer sentido de la palabra “**ciencia**”. Mientras que la segunda se enfoca cercana a la experiencia y sapiencia, ambas vinculadas a un **oficio** o **profesión**, por lo que **experiencia** y **saber** aparecen ligados al oficio de un experto, como el caso del docente, por ejemplo Beillerot establece tres posibles concepciones de saber: el **saber** en singular y como sustantivo, los **saberes** como sustantivo plural y **saber hacer** como verbo, destacando la relación entre saber y saber hacer. A lo largo de este capítulo se irán tratando cada una de estas acepciones, vinculadas al concepto de saberes docentes.

Beillerot, J. (1996) y Barrera Pedemonte, F.<sup>ii</sup>. (2009), coinciden en que la noción de saber incluye en sí misma el **saber - hacer**, por lo tanto, y a diferencia de otros intelectuales, ellos sostienen que no habría una distinción entre saber y saber-hacer, dado que **el saber siempre es saber hacer**. Barrera Pedemonte, establece una diferenciación entre “**saber**” y “**conocimiento**” y en primera instancia acude a una definición sencilla donde saber algo es

cuando se conoce o se conoce determinado objeto porque se sabe qué es. Sin embargo, el autor avanza complejizando la noción en tanto afirma que de acuerdo a la Real Academia Española el saber posee una característica distintiva del conocimiento y es “tener habilidad para algo o estar instruido o diestro en un arte o facultad” (citada en Barrera Pedemonte, 2009). Esta última acepción coincide con la desarrollada por Beillerot, en la que el saber entendido como sustantivo es “aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia.” (1996, p. 89) esto explicaría por qué Beillerot incluye el **saber hacer** en la noción de **saber**. Para este autor la actividad resulta de la experiencia (la práctica).

Tanto Beillerot como Barrera Pedemonte afirman que si bien el saber está vinculado a la experiencia, sólo hay saber cuando se actualiza en situaciones y prácticas, de manera que para ellos el saber es el resultado de una actividad: **saber – actividad**.

También, el saber está vinculado con el **entender**; el saber no es una potencialidad, es una disponibilidad que no existe, solo tiene lugar en la realización y en esta perspectiva se destacan dos características fundamentales: todo saber individual es parcial, y el saber se adquiere durante una historia personal y social del sujeto. En palabras de Beillerot (1996) “... el saber es algo que el sujeto, el individuo adquiere, construye y elabora” (p. 89). En cambio en la acepción plural de **saberes**, estos son entendidos como un “... conjunto de enunciados y de procedimientos socialmente constituidos y reconocidos. Por intermedio de esos saberes un sujeto, individual o colectivo, mantiene una relación con el mundo natural y social y lo transforma.” (Beillerot, 1996, p. 91). La acepción plural del saber, es un concepto que proviene de Foucault quien, a diferencia de Beillerot, concibe al saber como una práctica discursiva de enunciados. Este saber cuenta con la particularidad que ha sido creado, formalizado, formulado y luego transmitido por una comunidad o grupo social. De este modo, estos saberes se constituyen en una práctica discursiva que, a su vez, se define por el saber que produce: **saberes-práctica discursiva**.

Otro punto a destacar, en esta concepción plural acerca del saber, es la función fundamental de los saberes que se transmiten de generación en generación y le permiten a una persona o un grupo mantener una relación con el mundo y transformarlo.

Por su parte, Barrera Pedemonte apoyándose en De Tezanos, desde una perspectiva crítica, refiere a otras características distintivas del saber: “el saber corresponde a la reflexión

sistemática sobre la práctica; (...) la práctica del saber está orientada hacia la transformación de la realidad social” (citada en Barrera Pedemonte, 2009). En este sentido, De Tezanos destaca a la **reflexión** como un componente del saber vinculado con la **acción**, coincidiendo en su carácter práctico con Beillerot y Barrera Pedemonte y, a su vez, agrega la capacidad del saber para cambiar la realidad.

En relación al **conocimiento**, Beillerot (1996) establece dos grandes usos: conocer en el sentido íntimo y existencial o conocer en un sentido místico. Éste último se constituye en un conocimiento íntimo, conocimiento de ser, de la experiencia. En el siglo XVIII, el concepto de conocimiento estuvo reservado a un “...conocimiento de estudio, un conocimiento especulativo...” (p. 88) y el saber hacía referencia a “...un conjunto de cosas afirmadas en una realidad social y profesional” (p. 88). Así la distinción es clara entre conocimiento, vinculado a la teoría y el saber fundamentado en la experiencia.

En el desarrollo expuesto previamente, se puede apreciar en los autores consultados una diferenciación entre saber y conocimiento considerando sus posiciones, disciplinas, procedencias, entre otros. Sin embargo, existen algunos referentes que proponen una complementariedad o relación entre ambos conceptos como Marguerite Altet (2005) y Nieves Blanco (2006).

- ***El saber en interacción entre el conocimiento y la información***

Marguerite Altet<sup>iii</sup>, distingue en principio entre saber y conocimiento, incorporando un nuevo concepto como el de **información**, la cual es exterior al sujeto y de orden social. El conocimiento es integrado por el sujeto y por lo tanto es personal, mientras que el saber “...se construye en la interacción entre conocimiento e información, entre sujeto y entorno, dentro y a través de la mediación” (Altet, 2005, p. 7). De este modo, la autora plantea una reciprocidad entre los tres términos, destacando el carácter personal y social del saber, coincidiendo con Beillerot.

- **Conocimiento y saber: formas activas del conocimiento**

Por su parte, Nieves Blanco<sup>iv</sup> (2006) conceptualiza y destaca algunas diferencias entre conocimiento y saber. Respecto al conocimiento, expresa que "...es algo que adquirimos, habitualmente con esfuerzo, tiene un carácter más intelectual y busca la universalidad, la objetividad lograda por el máximo desprendimiento de lo individual" (p. 3). En cambio, para la autora, el saber "...se adquiere sin esfuerzo y a veces sin consciencia, está ligado a la experiencia, a lo vivido, a lo contingente" (2006, p. 3). Asimismo, la autora afirma que el saber procede de la experiencia personal mientras que el conocimiento proviene del pensamiento y la pregunta. Respecto a las diferencias, en general se puntualiza que el conocimiento puede transmitirse, reproducirse y controlarse mientras que la experiencia como origen del saber, es irrepetible, no puede controlarse y está vinculada a lo concreto.

A pesar de la distinción anterior, Nieves Blanco destaca que ambos conceptos- saber y conocimiento- son complementarios y necesarios tomando como punto de origen a la persona o el sí mismo. Así, la conjunción del conocimiento con el saber constituye **formas activas del conocimiento**, que reúnen pensamiento y experiencia, conocimiento y saber. La autora sostiene que las formas activas del conocimiento le posibilitan percibir de un modo diferente el sentido del conocimiento en la educación y el papel fundamental que en ella tienen los educadores.

- **La relación saber y conocimiento**

Siguiendo con otro autor francés, se destacan los aportes de Jean Marie Barbier<sup>v</sup> (2000) quien diferencia entre conocimiento y saber y, a su vez, establece una relación entre ambos. Apoyándose en Foucault, Barbier refiere a los saberes como los enunciados proposicionales vinculados de manera parcialmente estable a representaciones sobre el mundo y su transformación. En la perspectiva del autor, los saberes son reconocidos socialmente y forman parte de un control social, y pueden ser creados en actividades de pensamiento, comunicación o transformación del medio, mientras que los conocimientos refieren a estados mentales provenientes de experiencias cognitivas de relación entre sujetos y objetos, y entre sujetos y enunciados. Además, pueden surgir a partir de enunciados, se inscriben en una historia de los sujetos y se acompañan de representaciones identitarias. De

este modo, se podría establecer una relación entre saber y conocimiento, cercana a la de N. Blanco, y ambas nociones propuestas por Barbier se vinculan al concepto de habitus planteado por P. Bourdieu,<sup>vi</sup> que se desarrolla en el siguiente apartado.

Hasta el momento, las posiciones de los autores propuestos demuestran por un lado una distinción entre saber y conocimiento y por otro, buscan una complementariedad entre ambos conceptos.

### **Las competencias en el ámbito de la educación**

Avanzando en la tercera acepción de saber como verbo, se destaca la noción de competencias. Se trata de un concepto complejo y controvertido por sus implicancias con el mundo del trabajo, que amerita su indagación a través de los principales aportes de algunos autores referentes.

De acuerdo con Carlos Cullen<sup>vii</sup> (1993), plantea una definición genérica, la competencia es entendida como "...una capacidad de generar alternativas, criterios para evaluarlas y estrategias para actuar en consecuencia" (p. 6), quedando así reducida a una dimensión práctica y a la cotidianidad.

En cambio Nieves Blanco, si bien toma el concepto de **competencias**, en un comienzo renegando de su vinculación con el mundo laboral, luego acude a Praetorius quien le otorga un nuevo sentido, haciendo referencia a que la escuela es la encargada de enseñar las competencias del "estar ahí, aquellas que sirven para dar sentido a la vida cotidiana, aquellas que nos permiten saber actuar, intervenir de manera adecuada en nuestra relación con el mundo, en los aspectos que dan sentido a la vida" (citado en Blanco, 2006). Esta concepción avanza en la subjetividad y en la relación que se establece con el mundo.

Por su parte Phillippe Perrenoud<sup>viii</sup> (2008), aborda específicamente el concepto de competencias admitiendo que es un término que proviene del mundo laboral y de la economía y que tuvo auge en los '90 en Canadá y algunos países de Europa, no obstante el debate en torno a las competencias condujo a ciertos replanteos en la educación.

El autor admite la existencia de una oposición fundada e injustificada entre saberes y competencias; fundada debido a que la mayoría de las competencias movilizan ciertos

saberes e injustificada porque las competencias necesitan para poder desarrollarse de los saberes que están organizados en disciplinas. De este modo, arriba a dos premisas:

- **no hay competencias sin saberes** donde la noción de competencias sería más amplia, atiende a cuestiones intelectuales, prácticas y de la vida cotidiana, remitiendo a situaciones que llevan a tomar decisiones y resolver problemas y
- **una competencia moviliza saberes**, es decir que "...una competencia permite hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también a las otras competencias más específicas."(Perrenoud, 2008, p. 4). Le Boterf, vincula el concepto de competencias a un "saber movilizar" donde el poner en juego o actualizar ciertos conocimientos y habilidades ante cierta situación demuestra el pasaje a la competencia, en otras palabras la competencia se lleva a cabo en la acción (Perrenoud, 2008). Es decir, que las competencias unen los saberes (teoría) y su puesta en práctica en situaciones complejas.

Perrenoud en el libro "Diez nuevas competencias para enseñar" (2004), ahonda en el concepto de competencia y destaca los siguientes aspectos:

- Las competencias no constituyen conocimientos, habilidades o actitudes, sin embargo movilizan, integran a los mismos.
- Esta movilización sólo sucede en una situación, que es única y particular aunque puede presentar cierta similitud con otras ya conocidas
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, que se sustentan en *esquemas de pensamiento* los cuales permiten determinar, en cierta manera consciente y rápida y realizar (medianamente de manera eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales surgen en la formación pero también en situaciones cotidianas de la práctica, de una situación de trabajo a otra.

Sin duda, los esquemas de pensamiento son el elemento más difícil de visualizar dado que son implícitos y a veces pueden inferirse de las prácticas y propósitos perseguidos por las personas. En otras palabras, este autor reconoce que el análisis de competencias remite a diversas teorías (del pensamiento y de la acción situados; del trabajo, la práctica como

profesión y condición). Por lo tanto, se trata de un término complejo e intrincado en el plano de los conceptos e ideologías.

En cambio, Jacques Delors<sup>ix</sup> (1996) habla del “aprender a hacer”, estrechamente vinculado con el aprender a conocer pero el primero está vinculado a la formación profesional, al mercado de trabajo en donde el aprender a hacer va más allá de la preparación de alguien en una determinada tarea manual. Por las demandas del progreso técnico ahora se requieren tareas de tipo intelectual, es decir que los niveles de calificación exigidos aumentan; se demandan “...un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos” (Delors, 1996, p. 95). A ello se agregan ciertas cualidades subjetivas del “empleado” como sujeto de cambio que junto a los conocimientos teóricos y prácticos formarán parte de las competencias solicitadas por los empresarios. Se trata de una competencia que le permita al individuo enfrentarse a una diversidad de situaciones y a trabajar en equipo.

Delors designa para el Siglo XXI un papel central a la educación como la encargada de transmitir de manera masiva y eficaz un volumen considerable de conocimientos (teóricos y técnicos), los cuales son las bases de las competencias del futuro. Cabe destacar que la propuesta de este autor, se enmarca en el advenimiento de la llamada “sociedad del conocimiento” y de un mercado laboral demandante.

Delors a diferencia de Blanco y Cullen quienes hablan de competencias a ser desarrolladas ante situaciones cotidianas y con sentido (agrega Blanco), circunscribe las competencias (manuales e intelectuales) a un ámbito laboral en constante cambio, donde la educación del Siglo XXI es la encargada de fomentarlas. Pero Delors pareciera coincidir con Perrenoud en que las competencias se sustentan en saberes o conocimientos y les permiten a las personas enfrentarse a ciertas situaciones. De este modo, ambos autores se aproximarían a la concepción de saber como **saber hacer**.

## Saber-hacer

Por último, Gilles Ferry<sup>x</sup> (1997), presenta el concepto de saber hacer (*savoir-faire*) o capacidad práctica como parte de la articulación entre formación teórica y formación práctica, entre formación académica y formación personal desde una perspectiva psicosociológica. Es decir que todo aspecto vinculado con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes, se aborda a partir de la integración entre el recorrido personal y las disposiciones institucionales de la formación profesional.

Ferry, propone que todo docente además de poseer los conocimientos propios de su disciplina, tiene que saber transmitirlos a través de la Pedagogía, buscando que los estudiantes puedan apropiarse de los conocimientos (enseñar a aprender). Además, el autor agrega un saber – hacer, es decir habilidades, competencias. Ferry, refiere poco a este concepto, proponiendo que todo docente tiene que adquirir conocimientos y *saber hacer prácticos*. Y para que estos lleguen a ser significativos a los estudiantes tienen que integrarse a la personalidad del profesor. El autor identifica la fuente de este *saber hacer* al afirmar que lo esencial para un docente y para lo que tiene que prepararse, es para vivir experiencias que le permitan ampliar su visión de la realidad y adquirir una madurez plena. De este modo, le resultará más sencillo adquirir los conocimientos necesarios y los saber-hacer correspondientes.

Ferry, no conceptualiza el saber sólo admite que todos los saberes, particularmente los disciplinarios poseen dos dimensiones: teóricas y prácticas. Si bien el autor, destaca dos clases de saber: disciplinarios y prácticos, estos últimos se acercarán a la noción de competencias de Perrenoud, trabajada previamente.

Asimismo, rescata la importancia de la experiencia tanto en la formación del docente como en su práctica pedagógica.

Por su parte, Beillerot (1996) reconoce que la noción de saber hacer es polémica y lo define como: "...una habilidad para poder lograr con éxito lo que se emprende, y para resolver los problemas prácticos; competencia, experiencia en el ejercicio de una actividad artística, o intelectual" (p. 92). No obstante el autor reconoce la dificultad que radica en esta conceptualización y el carácter reduccionista e ideológico de la misma. En esta perspectiva aporta una característica distintiva de esta acepción: el saber hacer es la disponibilidad para

modificar una parte de lo real de acuerdo a una intención y no a una casualidad. De esta manera, se destaca el propósito en la acción a diferencia de Perrenoud (trabajado previamente) que establece esquemas de pensamiento o rutinas al actuar, especialmente en la formación docente.

### **Saber, conocimiento y competencias**

Recapitulando y según lo expuesto, pueden identificarse tres posiciones diferentes acerca de los conceptos de saber y conocimiento:

- 1- Los saberes son equivalentes a conocimiento
- 2- Se establece una distinción entre saberes y conocimiento: el saber es personal, está estrechamente ligado a la subjetividad y posee un componente social, mientras que el conocimiento refiere a la teoría, está relacionado con la razón y es exterior al sujeto.
- 3- Desde otra posición, se admite una complementariedad o relación entre saber y conocimiento.

Por otro lado, la noción de competencias presenta algunas similitudes con el concepto de saber hacer en cuanto a la importancia de la acción y a la movilización o la actualización de los saberes ante ciertas situaciones. Algunos autores, cuando aluden a competencias las caracterizan poniendo el acento en la práctica, en el saber actuar y comentan que son necesarias para la vida, en la relación con el mundo, que van más allá de lo disciplinar y de lo que pretende el mundo del trabajo para los estudiantes; no obstante hay intelectuales que circunscriben las competencias solo a este último ámbito.

Tal como se ha expuesto en una primera aproximación a los conceptos de saber, conocimiento y competencias, existen una diversidad de significados, algunos con coincidencias y otros con diferencias que se fueron presentando durante el análisis de los conceptos trabajados por los distintos autores en el campo de la educación; inclusive algunos de estos intelectuales reconocen la complejidad en el abordaje de esta temática.

En los siguientes capítulos se profundizará en la noción de saber como sustantivo tanto en singular como en plural (saberes) en las diferentes disciplinas hasta llegar al ámbito específico de la formación de docentes

## Capítulo II:

### Enfoques sobre el saber

*Para saber algo, no basta con haberlo aprendido.*

Séneca

En este apartado, se avanza en el esclarecimiento de la noción de saber, considerando las producciones y aportes según distintos campos del conocimiento, sin pretensión de agotar la discusión acerca del tema y con la intención de hacer una introducción en la temática elegida, aportando a su esclarecimiento.

El saber ha sido y es objeto de estudio, no sólo en el ámbito de la Ciencia y de la Pedagogía sino de distintas disciplinas como: Filosofía, Epistemología, Antropología del Conocimiento, Sociología, Psicosocioanálisis, Psicología, etc. A continuación se hace referencia a las concepciones y significados acerca del **saber** sustentados por algunos referentes desde distintos campos del conocimiento.

#### I. Enfoque filosófico

En el campo de la Filosofía, Luis Villoro<sup>xi</sup> se dedicó, entre otros temas, a la Epistemología, más específicamente a analizar las condiciones del conocimiento de las Humanidades y las Ciencias Sociales en el contexto del nuevo paradigma epistemológico (en términos de Kuhn, 1962). Entre sus publicaciones más destacadas de amplia difusión en Latinoamérica, se rescata a los fines del presente trabajo, “*Creer, saber, conocer*” (1982). En esta obra, el autor indaga acerca de los conceptos de **creencia** y de **saber**, avanzando en una distinción entre ambos conceptos, acudiendo para ello a Platón<sup>xii</sup>. Según este filósofo Socrático, citado por Villoro, referir a creencia implica acercarse al concepto de saber ya que el saber es una especie de creencia, es decir que algo tiene que pasar en el interior de un sujeto cuando cree y por ende cuando sabe. De este modo, siguiendo con Villoro, la creencia sería el componente subjetivo del saber, por lo tanto sólo es accesible a este sujeto y sólo él

puede percatarse de esa ocurrencia y puede ser analizada a través del acto de creer. Sin embargo, de acuerdo con este autor se presentan algunas dificultades dado que la propia interpretación no puede dar cuenta de un hecho a menos que, siguiendo a Platón, se posea algo, es decir que se poseen varias cosas que no se tienen ni utilizan de manera concreta pero se puede acudir a ellas en cualquier momento, están a disposición aunque no se las tenga efectivamente. Entonces, el saber se asemeja más a algo que se posee.

Villoro (2008), también distinguió entre el **conocimiento y el saber**, estableciendo algunas diferencias entre ambos conceptos. En español y en otras lenguas, los verbos conocer y saber aluden a diferentes significados, en cambio en la lengua anglosajona esta diferenciación no existe dado que el vocablo saber es traducido a conocimiento (Knowledge), tal como se señaló en el Cap. I. Por otra parte, el conocer siempre se presenta acompañado de un sustantivo, un adjetivo sustantivado o un pronombre personal (conocemos objetos o personas) en cambio el saber puede ser una frase independiente (saber que...) o estar acompañado de un verbo en infinitivo (saber hacer...). El conocer conlleva entonces un saber acerca de algo o de alguien pero el saber no implica conocer, el saber se limita a decir algo sobre cierta persona o acontecimiento. En cambio, **el conocer requiere tener o haber tenido una experiencia personal y directa**, haber estado en contacto con algo o alguien. Y **el saber**, entonces, **no comprende necesariamente una experiencia directa**, es decir que se puede saber acerca de algo pero sin conocerlo o ignorar bastante de algo que se conoce. La experiencia de conocer alude a varios grados de intensidad. En un sentido más fuerte hace referencia a experiencias múltiples, variadas, profundas sobre un objeto o una experiencia vivida, duradera e intensa, capaces de ser integradas en una unidad.

De esta manera, **el conocimiento incluye al saber y es una forma más avanzada de conocimiento** de acuerdo con Villoro (2008): "Conocer no es una suma de saberes sino una fuente de ellos. Conocer supone tener una "clave" para saber muchas cosas sobre algo, tener un modo de relacionar cualquier saber de algo con los demás. El saber es necesariamente parcial, el conocer aspira a captar una totalidad" (p. 205). El conocer implica, en la perspectiva del autor, un reconocer con las experiencias anteriores un objeto y distinguirlo de sus semejantes, mientras que un **no conocer** implica no saber qué. Hasta el momento, el **saber qué y el conocer** están diferenciados, sin embargo entre el **conocer** y el **saber hacer** hay coincidencias y se complementan. Ambos constructos refieren a una capacidad o habilidad

específica (conocer y comprender) esto es la capacidad intelectual, teórica o reflexiva, mientras que en el caso del **saber hacer**, las capacidades prácticas o teóricas, pueden ser reflexivas o no. El conocer es la condición o predisposición para saber algo pero el hecho de conocer algo, dominarlo desde las teorías y principios a partir de los cuales se puede realizar una actividad, no necesariamente es saber aplicarlo. A la inversa, el **saber hacer** necesita siempre de un conocer.

Siguiendo con su posición, Villoro reconoce el carácter tácito de los saberes y el papel de la intuición así como de un repertorio de saberes que permite actuar en diferentes situaciones y el quehacer de la rutina en la constitución de los mismos. En este sentido, los saberes que se internalizan mantienen la realidad a través de las **rutinas**, por lo que es difícil realizar cambios. Modificar las conductas guiadas por los saberes es dificultoso, solo al transformarlos en conocimientos es posible cambiar las conductas que estarán guiadas por estos.

Interesa el aporte de Villoro por cuanto el autor avanza en un análisis epistémico de los conceptos creer, saber y conocer y de la relación entre pensamiento y formas de dominación. En definitiva creencias, saberes y conocimientos son estados disposicionales adquiridos que orientan las prácticas del sujeto en el mundo. El conocimiento es subjetivo, personal mientras que el saber es objetivo y de carácter social. También se rescata su concepto de **sabiduría** como conocimientos personales y creencias más o menos razonables y fundadas. Se trata de un tipo de conocimiento (distinto al de la ciencia) fruto de la experiencia vivida de la persona.

### ***Foucault y la relación poder-saber***

Otro aporte que se estima importante destacar es el de Michel Foucault<sup>xiii</sup>, quien indagó sobre la **relación poder/saber** sosteniendo que ambos constructos son de naturaleza diferente pero están vinculados; uno es condición del otro para su ejercicio. No obstante, el poder aparece como elemento determinante en la constitución del saber a través de un dispositivo, es decir un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, enunciados que funciona como una red relacional entre estos elementos. De este modo, el poder se encuentra presente en todas partes, remite a las fuerzas y genera además efectos positivos, en el sentido que los sujetos pueden tener el poder para ir cambiando el orden establecido y por ende, su situación.

A los fines de la temática abordada se rescata de Foucault el concepto de saber. A lo largo de su obra *“Arqueología del saber”* (1970), indaga en los distintos estratos de saber que constituyeron los discursos que una etapa histórica considera como verdaderos y en esta perspectiva hace una historia de los ‘*a priori*’ que se instituyeron en una cierta época. Foucault concibe al saber como algo más que la suma de conocimientos y que la estructura formal de una ciencia, dado que el **saber supone una práctica discursiva** (Guyot, Marincevic y Luppi, 1992) y agrega que “no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma” (Foucault, 1970, p. 307). El autor amplía la conceptualización de saber, entendiéndolo como: “... el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (...); un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman (...); en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso”<sup>xiv</sup> (1970, p. 306, 307). Desde la particular visión de Foucault, el saber corresponde al orden de las formas, concierne a las sustancias, a materias formadas y a funciones formalizadas por el ver y el hablar mientras que el poder corresponde al orden de lo político. En este sentido quien detenta saber (o ciertos saberes legitimados históricamente) ejerce poder o influencias –bajo la forma de coacción u opresión- sobre los sujetos.

### ***La Pedagogía como saber pedagógico***

Olga Zuluaga<sup>xv</sup>, se basa en la Filosofía de Foucault para hacer una historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. En su obra *“Pedagogía e Historia”* (1999), Zuluaga sostiene, coincidiendo con Foucault pero abocándose al campo de la educación, que la Pedagogía no sólo es un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. Además, siguiendo con el pensamiento de Foucault, la autora explica que la práctica pedagógica es historia de un saber en una cierta formación social y por lo tanto tiene su nexo conceptual y metodológico con la Pedagogía como saber historizado en su práctica y como disciplina en formación.

Es interesante destacar que el *saber pedagógico* constituye un concepto central acuñado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, del cual fue fundadora Zuluaga, que se fue expandiendo y consolidando en las dos últimas décadas. Con

inspiración inicial en los pedagogos clásicos y luego en las proposiciones teóricas de Foucault, la autora hace un esfuerzo importante por reconstruir la pedagogía perfilando su independencia de la Sociología de la Educación, la Filosofía y la Historia e instaurando una nueva manera de hacer ciencia. La proyección social de esta empresa no es más que la lucha por rescatar la práctica pedagógica para el maestro, a través del trabajo histórico. La Pedagogía en su condición de saber delimita el sujeto de saber (el docente) y al saber mismo, en su discurso y práctica y posibilita precisar los procesos de **institucionalización** del saber pedagógico. De este modo, hacer la historia de la práctica pedagógica es hacer historia, en palabras de Zuluaga (1999):

- a) De un saber que conlleva en su discurso una normatividad propia para su práctica, pero que también está sujeto a la normatividad que le llega de la política de los saberes.
- b) De un saber que posee un sujeto históricamente definido: el maestro, como portador de un saber, pero que ha sido socialmente marginado, como portador y como productor de saber (p. 13).

Sin duda, Zuluaga realiza interesantes aportes a la educación, entre los que se rescatan su definición de la Pedagogía como saber y como disciplina en formación. Se trata de un campo dinámico que reúne por un lado, saberes que se fueron gestando en su interior, desde su constitución y según ciertas prácticas; y por otro, saberes que circulan al interior de las instituciones educativas y de los cuales también son portadores y creadores de saberes, los mismos docentes. Para la autora destacar la práctica pedagógica implica recuperar la historicidad de la Pedagogía, el análisis de la práctica del saber pedagógico en la sociedad y por ende, el componente cotidiano de la enseñanza, el maestro y la escuela y la actualidad de la Pedagogía. De este modo, para Zuluaga la Pedagogía se constituye en un saber y en una disciplina en formación.

## **II. Enfoque sociológico**

### ***Agnes Heller y el saber cotidiano***

Desde un punto de vista sociológico, se rescatan los aportes de Agnes Heller<sup>xvi</sup>. En “*Sociología de la vida cotidiana*” Heller (1977) indaga en la **vida cotidiana**, una categoría

filosófica que pasó desapercibida o fue escasamente tratada por algunos filósofos. Heller, a diferencia de otras posiciones, parte del supuesto de que toda persona desde el nacimiento tiene una relación activa con el mundo y por ende su personalidad se va configurando a través de dicha relación. Una persona es diferente a la especie humana, mantiene una relación con ella pero su personalidad es individual. Para la autora, la individualidad, es decir la **personalidad individual**, es uno de los focos principales de su obra dado que la vida cotidiana puede constituirse individualmente. El otro foco de su trabajo lo constituye el **mundo de las objetivaciones** que presenta distintos niveles: el primer nivel, llamado la *esfera de las objetivaciones que es en sí*, comprende el lenguaje, los hábitos y el uso de objetos. Sin la apropiación activa de este nivel no es posible la vida cotidiana y sin ella tampoco hay sociabilidad. Sin embargo, esta no es la esfera más importante en la vida del hombre puesto que mientras menos enajenado se encuentre de la vida cotidiana, más posibilidades tendrá de vincularse con otros niveles superiores de las objetivaciones. A lo largo de su libro, Heller profundiza en las relaciones con los niveles de objetivación cotidianos y no cotidianos.

Acerca de los saberes que denominó **de la vida cotidiana**, y partiendo de esta última categoría, los sujetos al formar parte de una sociedad realizan una serie de actividades, desde su función, que les permite reproducir el sistema socioeconómico imperante en un cierto momento. En la perspectiva de la autora, la vida cotidiana es un momento del movimiento histórico-social y el hombre es un sujeto histórico que se apropia de los usos y herramientas sociales que son propios de los sistemas de expectativas de las instituciones en que actúa, así como del lugar que ocupa en la división social del trabajo.

Heller (1977) define al contenido del **saber cotidiano** como “la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo”(p. 317) y cumple la función de guiar las acciones en la cotidianeidad dotándolas de sentido. De acuerdo con la autora, el saber cotidiano es una categoría objetiva y, a su vez, normativa. Es objetiva dado que la suma del saber cotidiano de una época, de una clase social, etc. es relativamente independiente de lo que tal saber se convierte en patrimonio de un sujeto. Es normativa en cuanto a que para que una clase o estrato social cumpla su función, es la totalidad de esta clase la que debe apropiarse de este saber cotidiano. Sin embargo, Heller destaca que existe un determinado mínimo de saber cotidiano que todo sujeto debe interiorizar para existir y poder movilizarse en su ambiente. Este saber

cotidiano es aprendido y la obligatoriedad de los conocimientos cotidianos es también relativa, depende del contenido y extensión del mismo en cada contexto y del puesto que se ocupe en la división del trabajo.

El saber cotidiano tiene fuentes diversas, portadores y mediadores, sufre transformaciones en la medida en que los medios de producción y el cambio de las relaciones sociales se transforman, pero existe continuidad en los saberes cotidianos, al ser las generaciones pasadas (portadoras de saberes) una de las encargadas de transmitirlos a las nuevas generaciones. En la medida que se dan cambios en los aspectos mencionados, surgen nuevos saberes que las presentes generaciones adquieren para orientarse hacia el futuro y pueden, al mismo tiempo, crear otros saberes cotidianos. Además la autora, agrega que el **saber qué** y el **saber cómo** son inseparables uno del otro, el saber qué es la preparación del saber cómo, coincidiendo con el planteo previo de Villoro, y este último es el estadio previo del saber qué. Si bien Heller afirma que el *saber cómo* también puede ser independiente del *saber qué* cuando la noción cotidiana por sí sola dice sobre el objeto mismo, sobre el origen de la acción, más de lo que la persona sabe efectivamente, Villoro argumenta que el saber qué no siempre implica un saber cómo: se puede conocer algo, dominarlo desde las teorías y principios a partir de los cuales se puede realizar una actividad, pero no necesariamente es saber aplicarlo.

### ***Pierre Bourdieu: los habitus***

Otro aporte que no se puede desconocer a los fines de la temática que se plantea, es el de Pierre Bourdieu, sociólogo francés, quien desde sus estudios críticos acerca de la cultura y la educación recupera algunos conceptos importantes que permiten acercarse a la noción de saberes como **estructuras sociales externas** y **estructuras sociales internalizadas**. El autor plantea, en la teoría de los Sistemas Simbólicos, que las primeras refieren a “campos de posiciones sociales históricamente constituidos” (citado en Gutiérrez, 2005, p. 16) en los cuales las personas se encuentran insertas, mientras que las segundas aluden a **habitus**, como sistemas de disposiciones incorporados por las personas durante su trayectoria social. Las estructuras sociales externas y objetivas (campo), son la base y condición de las percepciones y representaciones subjetivas (habitus).

En el sentido de lo expuesto, siguiendo a A. Gutiérrez (1994, citada por Edelstein; Coria, 1995) el habitus constituye una especie de concepto articulador que posibilita integrar lo particular y lo social, las estructuras sociales externas y estructuras sociales internalizadas que a pesar de ser diferentes, están muy relacionados entre sí y por lo tanto, resultan ser dos estados de la misma realidad que se deposita e inscribe en los cuerpos y en las cosas. Los habitus son aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia. Sin embargo, excluyen alguna interrogación sobre sus propias condiciones de posibilidad.

El habitus no es solo el resultado de condiciones objetivas también es **capital**, principio a partir del cual el sujeto define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan, según las representaciones que tiene de las mismas. El habitus es, a la vez, posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación. En tanto estructura estructurante, el habitus se convierte en un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás (Gutiérrez, 2005).

De este modo, se destacan dos características del habitus: durabilidad y generador de estrategias. La primera refiere a todas aquellas experiencias sociales tempranas del sujeto, estructurantes del habitus, que se encuentran en el comienzo de la percepción y apreciación de las experiencias posteriores, como así también de los principios de clasificación, pensamiento y acción. El habitus se mantiene inalterable en el tiempo a pesar de las distintas coyunturas; el habitus está encarnado, naturalizado en el sujeto. Mientras que la segunda característica, esto es el habitus como generador de estrategias, le posibilita a los sujetos enfrentar situaciones diversas; en el habitus subyace una racionalidad práctica. Se trata de principios prácticos que le permiten actuar a los sujetos, sin que estos actos estén presididos por conceptos y que funcionarían de manera implícita y pertinente en el momento presente. Sin embargo, este sentido práctico posibilita responder ante la incertidumbre y a las ambigüedades de las prácticas.

En relación al tema del trabajo, es particularmente interesante el aporte que hace Bourdieu al campo de las prácticas sociales, en tanto la enseñanza y la docencia lo son. La práctica responde a otros cánones. El dominio de esa lógica práctica es constitutivo de la

trayectoria de un sujeto. Ella, en tanto producto histórico, refiere a la posición que ese sujeto ha ocupado y ocupa en el espacio social general, en un campo particular, cuya estructura, incorporada en su subjetividad, ha sido matriz generadora de ese sentido práctico que le permite moverse, regulada e inventivamente a la vez, en el juego que se juega en el campo del que es agente (Edelstein y Coria, 1995 p. 28).

En relación a la docencia y la enseñanza, Edelstein y Coria, especialistas en Educación y Didáctica de la UN de Córdoba, problematizaron inicialmente los aportes de Bourdieu al campo de las prácticas (pedagógicas), a través de las categorías de incertidumbre, vaguedad, ambigüedad, el tiempo no lineal, las urgencias, la aprehensión de lo social dado como supuesto, el sentido práctico, las trayectorias sociales, entre otras. En la práctica docente, el hábitus, construido en las trayectorias de los sujetos es durable pero no inmutable.

### ***Maurice Tardif: los saberes docentes***

Por su parte, Tardif se esmera por una concepción amplia del saber docente y con acento en lo social, identificando una diversidad de saberes que forman parte del quehacer docente, con sus fuentes o naturaleza. En este sentido, Tardif junto a Raymond, construyen los principales constructos a partir de investigaciones donde los profesores refieren acerca de sus propios saberes. Estos saberes tienen un estatus epistemológico diferente, adquiriendo relevancia el saber de experiencia o práctico que integra, a su vez, a los demás saberes; puede objetivarse; se inserta en una duración temporal y se actualiza ante ciertas situaciones, nuevas e inesperadas, de la práctica. Los saberes docentes que provienen de la experiencia del trabajo cotidiano constituyen el fundamento de la práctica y de la pericia profesional, por ende se está en presencia de un nuevo saber.

Tardif, desde un enfoque fenomenológico y sociológico que adopta en sus investigaciones, identifica diferentes tipos de saberes docentes y los caracteriza como plurales, heterogéneos y sociales. El carácter social de los saberes responde a que son socialmente construidos, se adquieren a lo largo de la vida y de la carrera docente: el profesor los elabora con sus alumnos y sus compañeros de trabajo en el interior de las escuelas al intercambiar sus experiencias entre los pares para dar respuesta de manera pragmática a su labor; comparten saberes, lo que les permite ir construyéndolos con los otros. En este sentido, Tardif toma como referencia el trabajo docente en el contexto de la escuela, atendiendo a su

socialización laboral y destaca que el saber se pone en juego y se actualiza en situaciones de la práctica; en esta última característica rescata a la enseñanza como acción del docente que responde a una intencionalidad y al profesor como sujeto racional, emocional, afectivo y reflexivo, capaz de dar cuenta de sus acciones y de justificarlas.

Cabe destacar que Tardif, entre otros autores, puntualiza el protagonismo del docente como un sujeto “productor” de ciertos saberes que moviliza en situaciones de su práctica, la cual está mediada por múltiples factores; implica interactuar con varias personas y enfrentarse a la incertidumbre. Esta concepción recupera a la enseñanza como acción del docente, destaca la complejidad del quehacer y el ser docente y reconoce que los saberes formalizados o académicos no alcanzan para la formación de los docentes. Esta posición abre paso al establecimiento de una Pedagogía, como un campo de conocimiento, con una racionalidad que le es propia, la *racionalidad pedagógica*. Esta racionalidad (pedagógica) considera al docente como sujeto de conocimiento; admite el conocimiento docente como autoconocimiento y al educando como una persona lo que implica una profunda comprensión del otro y se contrapone a una racionalidad técnico-instrumental en donde los vínculos son generados entre la ciencia moderna, la técnica y la economía capitalista y la relación del docente con el saber queda reducida a la de un mero transmisor, ejecutor o reproductor de conocimientos. De esta manera, estamos en presencia de una forma diferente de entender a la educación, la enseñanza, la investigación pedagógica y de preguntarse por el sentido de lo educativo.

### **Contribuciones de los enfoques Filosófico y Sociológico a la noción de saberes docentes**

Si bien en el apartado anterior se alude a la noción de saber desde distintos campos del conocimiento y aún en el ámbito pedagógico, se admite la complejidad y diversidad que presenta el tema. Desde el campo pedagógico el asunto del saber o conocimiento ha sido considerado el tercero en discordia, el elemento que completa la llamada usualmente “triada didáctica”, designando aquello (saberes o conocimientos) que el docente debiera enseñar y los estudiantes debieran aprender en el ámbito escolar (Matemática, Biología, Ciencias Naturales, Historia, etc.). En la perspectiva de este trabajo, se opta por una posición por la

que la noción de saber/es no refiere a ese tercer elemento que justifica la enseñanza y el aprendizaje, sino que en todo caso el saber/saberes se ubica en relación a uno de los sujetos del acto pedagógico, el docente o profesor (sin desconocer al otro sujeto, estudiante), porque interesa particularmente profundizar en las características de ese saber en tanto se pone en juego en la práctica pedagógica cotidiana y es fruto, posiblemente, de una construcción singular. El abordaje resulta, como se ha señalado, en una vía de entrada interesante para la comprensión del quehacer docente y su formación. De todos modos y sin pretensión de agotar la discusión acerca de la problemática, rescatando los aportes de los autores acerca de los saberes docentes, se destacan sus contribuciones que posibilitan una mayor comprensión de la noción de saberes docentes (Porta y Cometta, 2017)<sup>xvii</sup>:

- ***El saber tiene un componente subjetivo y está ligado a la experiencia***

Se pudo observar que el componente subjetivo o experiencial respecto del saber surge recurrentemente en distintas disciplinas. Desde la Filosofía, Villoro (1982) sostiene que el saber tiene un componente subjetivo ligado a la experiencia, por lo tanto es una disposición personal, es algo que se posee. Desde la Sociología, Bourdieu (1987) afirma que los **habitus** incluyen las representaciones, creencias, valores acerca de algo por lo que expresarían el aspecto objetivo y subjetivo de la práctica docente (Edelstein; Coria, 1995). Desde el campo pedagógico, Beillerot (1998), coincide y destaca que en francés “*saber (savoir) es igual a haber*”, tratándose de un saber entendido como el conocimiento adquirido por el estudio y la experiencia. Según este último autor el saber radica en “un conocimiento íntimo, conocimiento de ser, de la experiencia” (p. 88).

- ***El saber mantiene relación con el saber-hacer y la práctica***

En general los autores destacan que **el saber es saber hacer** (Beillerot, Barrera Pedemonte). Para Beillerot (1998), “...El saber se actualiza en situaciones y en prácticas” (p. 89) por lo que destaca que *llegar a saber* es el saber hacer y agrega que **hay saber sólo cuando se pone en juego en la acción, en situaciones y prácticas**. Por su parte, Villoro establece una relación entre el conocer y el saber hacer, ambos se complementan en el sentido de que el saber hacer necesita siempre de un conocimiento a partir del cual se puede realizar una actividad o en palabras de Heller (1977), cuando desarrolla el contenido del saber cotidiano

dado que los saberes guían las acciones de los docentes en las prácticas cotidianas. Además la autora, agrega que el **saber qué** y el **saber cómo** son inseparables uno del otro, el *saber qué* es la preparación del *saber cómo*, coincidiendo con Villoro, y el *saber cómo* es el estadio previo del *saber qué*. No obstante, Heller afirma que el *saber cómo* también puede ser independiente del *saber qué* cuando la noción cotidiana por sí sola dice sobre la cosa, sobre el origen de la acción, más de lo que la persona sabe efectivamente. Por su lado, Villoro coincide con Heller y agrega que el conocer no implica siempre un saber hacer, un saber aplicarlo.

Otro aporte que no se puede desconocer a los fines de la temática que se plantea, es de Bourdieu que recupera algunos conceptos importantes que permiten acercarse a la noción de saberes como el de **habitus**, desarrollado previamente. En este sentido, el habitus y los saberes docentes comparten ciertas características: tienen un carácter eminentemente práctico, fueron adquiridos durante la trayectoria del docente y son los que le posibilitan intervenir y resolver diferentes situaciones de su práctica.

El habitus es un principio a partir del cual el docente define su acción en las diversas situaciones que se le presentan, según las representaciones que tiene de las mismas, por lo que el habitus es, al mismo tiempo, creación y rutina. Es decir que el habitus le permite al docente responder ante situaciones tanto habituales como desconocidas de su práctica docente.

- Los **saberes son heterogéneos y provienen de diversas fuentes**

De la multiplicidad de saberes, y tomando los aportes de Heller (1977), el docente se apropia sólo de aquellos saberes necesarios que requiere en su práctica cotidiana.

Según la fuente social o naturaleza de los saberes y considerando a Foucault, estos saberes responderían a un conjunto de enunciados y de procedimientos socialmente constituidos y reconocidos, es decir que el saber es una **práctica discursiva** y en el caso particular del docente, porta una serie de saberes de la Pedagogía que forman parte de un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, enunciados producidos y adquiridos en un determinado momento, según Zuluaga.

Por su parte, Beillerot (1998) agrega que "...el saber es el que un grupo social es capaz de constituir, de formalizar, de formular y después de transmitir. Es lo que la comunidad estima

que es un saber”(p. 91). Esta afirmación se complementa con los conceptos de estructuras sociales externas e internalizadas, particularmente los habitus de Bourdieu como la estructura que integra lo particular y lo social. Los habitus son aquellas disposiciones que han sido interiorizadas por el profesor en el curso de su historia personal y en el marco de una sociedad. Es decir que los saberes docentes poseen un carácter social, colectivo y formador debido a que los docentes van construyendo saberes en el trabajo con sus colegas. Además son personales, se adquieren en el curso de la vida de un de un sujeto.

### **III. Enfoque psicológico**

#### ***El Pensamiento del profesor: una aproximación cognitiva a los saberes docentes***

Centrados en el interés por la práctica y su mejora, un grupo de estudiosos indagó en la relación entre las estructuras cognitivas de los docentes y su experticia en la práctica, que se expresó en el estudio prototípico de “expertos y novatos”, en consonancia con la primacía de los enfoques cognitivos o constructivistas en educación. Así, se destacan desde la Psicología algunos antecedentes de investigaciones sobre el pensamiento del profesor (thinking teacher).

En un interesante análisis crítico del movimiento o paradigma conocido como “pensamiento del profesor”, Popkewitz (1994) afirma que estos estudios surgen en la confluencia de dos líneas de práctica educativa, por un lado los trabajos acerca de la eficacia docente con las investigaciones conductistas, correlacionales y experimentales donde la atención pasa a centrarse en los procesos y planificación del pensamiento de los profesores y se tiene, así, una mirada más adecuada de la complejidad de la tarea del profesor (a diferencia de las investigaciones conductistas) y por otro, en la revisión de los planes de estudio de formación docente encaminados a brindar una formación “más eficaz” y a dirigir los procesos de clase. Además, Popkewitz destaca la importancia de la investigación sobre el pensamiento del profesor afirmando que la misma forma parte del movimiento de reforma educativa y, al mismo tiempo, proviene de una “revolución psicológica” vinculada con el cambio hacia una epistemología “constructivista”. De este modo, la nueva Psicología comienza a vincular las demandas sociales y económicas con las prácticas pedagógicas. Además, el enfoque constructivista acuerda con la tradición de mejora social de las Ciencias Sociales de

comienzos del siglo XX donde el progreso es posible a través de un conocimiento práctico y funcional; la Psicología de la Educación hace evidente las relaciones de la ciencia, los movimientos sociales y el poder.

En la década del '80, se creó la Asociación Internacional para el Estudio del Pensamiento del Profesor (ISATT) aunque la investigación en esta perspectiva había comenzado tiempo atrás. Por citar algunos antecedentes, Kelly (1955) desarrolló la psicología del constructo personal, basada en la filosofía del Alternativismo Constructivo, en distintos campos de aplicación entre ellos la Educación. La Psicología Cognitiva, particularmente la teoría del procesamiento de la información, predominó en los primeros trabajos sobre el pensamiento del profesor dando lugar al surgimiento de metáforas como el profesor “tomador de decisiones” de Shavelson (1976) y el profesor “planificador” con Yinger (1978). Después, alejándose de estas metáforas, a mediados de los '80 el profesor es considerado “...un constructivista que construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo...” (citado en Poppe, 1998, p. 56).

A partir de estos antecedentes, varios autores se ocuparon de entender e interpretar las formas en que los profesores dan sentido, modifican y crean el ambiente educativo dentro de las escuelas y aulas. Ellos si bien coinciden en que el docente es un agente activo, sin embargo el estudio del pensamiento del profesor ha sido abordado desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos. En este sentido, la comunidad de autores comprende a psicólogos, sociólogos, especialistas en currículum, antropólogos, filósofos, lingüistas, matemáticos, físicos e inclusive a docentes que realizaron importantes aportes. Por citar algunos: Elbaz (1981) refiere al conocimiento práctico; Tabachnik y Zeichner (1985) abordan las perspectivas del profesor; Connelly y Clandinin (1985) aluden al conocimiento práctico personal. Tanto Elbaz como Connelly y Clandinin identificaron el conocimiento experiencial, sus distintas fuentes (biografía escolar y la propia experiencia del docente o la de sus colegas) que se sustenta en las instancias prácticas (Cols, 2011). Por otro lado, Connelly y Clandinin se aproximan a la complejidad del pensamiento y la actuación del profesor y del contexto social y político en el que desarrolla sus imágenes y su conocimiento práctico personal; Tabachnik y Zeichner identifican los factores institucionales, culturales, además de los personales en la enseñanza y en el pensamiento de los profesores. Cabe destacar en estas investigaciones, la incidencia de los enfoques interpretativo y crítico en el pensamiento del profesor.

En otra perspectiva, Camilloni (1998) considera que el pensamiento del profesor (a pesar de provenir de otro campo) es uno de los temas- objeto de la Didáctica, con métodos que se van estructurando y desarrollando en el propio ámbito de la Didáctica. Los aportes de la investigación del profesor permiten organizar la enseñanza; jerarquizan a los docentes y les permite tomar decisiones en su práctica docente. Sin embargo estos estudios, en su mayoría, no consideran el contexto o las condiciones de la enseñanza (Popkewitz, 1994).

#### **IV. Enfoque pedagógico**

##### ***Los saberes en el campo de la Educación, la Didáctica y la Formación Docente***

En las Ciencias Humanas y Sociales, el concepto de saber se desarrolla a partir del movimiento de la Escuela de Frankfurt o Escuela Crítica<sup>xviii</sup>, la cual desde nuevos principios y formas de concebir e indagar la realidad social y ante las debilidades teóricas y políticas de los enfoques positivista y tecnocrático, rompió con la cientificidad, neutralidad política, la eliminación simbólica del sujeto desde la perspectiva de una epistemología ingenua o de ilusión de transparencia sostenida por el Positivismo (Cometta, 2001).

Con la hermenéutica, el paradigma de investigación Interpretativo se impone en las Ciencias Sociales y Humanas a través de filósofos como Gadamer, que entre sus principios destaca que toda comprensión es el resultado de una combinación entre la situación presente del sujeto y su propia historicidad en la que se incluyen los prejuicios o pre concepciones. Por su parte, Habermas reconoce el aporte de la Hermenéutica para las Ciencias Sociales pero agrega el componente de la reflexión no sólo en el reconocimiento de las situaciones y de la historia sino también en su transformación; de este modo inaugura el paradigma de investigación crítico<sup>xix</sup>. Este paradigma tiene la particularidad de juzgar la realidad estudiada y plantear acciones para su transformación.

En otras palabras, los enfoques críticos y hermenéuticos, desde sus supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos, dejaron una importante contribución en el ámbito pedagógico, más específicamente en el campo de la Pedagogía y la Didáctica donde la enseñanza dejó de ser una mera aplicación de principios científicos que pueden ser especificados y enseñados para convertirse en "...una tarea artística, creativa, incierta,

compleja y que entraña conflictos de valor” (Cometta, 2001, p. 64). En esta perspectiva, el conocimiento acerca de la enseñanza se produjo a través de estudios cualitativos, especialmente etnográficos que se abocaron a estudiar los procesos escolares y las interacciones en la clase recuperando los significados y sentidos de los propios actores y pasó a ser considerado como un **conocimiento personal** construido a partir de la experiencia práctica, narrado en biografías e historias, estudios de casos, etc. en conversación reflexiva con los docentes en sus lugares de trabajo. A los fines de la temática, las nuevas miradas hacia la docencia, el docente y la enseñanza implicaron centrarse en la enseñanza como acción del docente y en el papel del mismo como un **sujeto activo, poseedor y productor de saberes**.

En el abordaje de la temática, un autor que no se puede dejar de destacar es Chevallard (1998) por su contribución desde la Didáctica Especial de la Matemática al campo de la Didáctica General. Este referente investigó sobre el “pasaje” del saber sabio (*savoir savant*), producido en la comunidad científica, al saber enseñado en la clase, acuñando el término de **transposición didáctica**. Ampliando este concepto, Chevallard refiere a que un “contenido de saber” que ha sido designado como “saber o contenido a enseñar” sufre una serie de transformaciones adaptativas para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. La transposición didáctica sería la distancia necesaria y obligada que posibilita el cuestionamiento esencial de parte del docente sobre su objeto de estudio, es decir la vigilancia epistemológica.

Otra contribución que se le debe a este autor, es su referencia al **sistema didáctico** que designa a la tradicional triada: docente, alumnos, conocimiento, pero este último componente es sustituido por el de saber. Sin embargo si bien Chevallard no precisa el concepto de saber, de su obra *“La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñando”* (1991) se desprende que lo considera un sinónimo de un contenido para ser enseñado. En relación a ello, Gauthier (1998) comenta que se trataría de un saber de acción pedagógica producido por el docente en la escuela, en el contexto de enseñanza de su disciplina.

La mención a los saberes en el campo pedagógico y de la formación docente, fue desarrollada inicialmente por Terhart, pedagogo e investigador alemán, quien acuñó el concepto de “formas de saber” (Cometta, 2017) y por autores franceses provenientes del

psicosocioanálisis como Beillerot y Ferry dedicados a la formación de adultos y a los que nos hemos referido en apartados anteriores.

En América Latina los saberes docentes fueron trabajados por Rockwell y Mercado, en México, desde los aportes de saber cotidiano de Heller (desarrollados previamente) y de la etnografía educativa. Continuando con la tradición latinoamericana se destaca a Freire, en Brasil, quien propuso una serie de saberes esenciales que debían poseer todo docente al momento de enseñar. Mientras que en Argentina, se destacan los desarrollos teóricos de Camilloni acerca de las relaciones de los docentes con el saber didáctico o la “didáctica erudita”<sup>xx</sup>.

En producciones recientes, Daniel Suárez, Andrea Alliaud, Flavia Terigi, Lea Vezub, entre otros, se dedican a investigar el tema al que denominan **saberes pedagógicos** del docente. Entre los propósitos que persigue este equipo de investigación se destacan: indagar en los modos en que los docentes construyen, recrean estrategias y formas de saber pedagógico a partir de las experiencias prácticas que viven en diversas situaciones y contextos escolares; describir cómo el conocimiento académico ofrece elementos que se incorporan, por distintas vías, a la construcción práctica del saber pedagógico y; generar y poner a prueba insumos para el diseño y desarrollo de dispositivos de formación que, a través de estrategias de indagación narrativa y pedagógica, recuperen, sistematicen y tensionen los saberes y experiencias desplegados por los docentes en sus prácticas escolares cotidianas (UBA, 2011). Los investigadores parten de los **saberes de experiencia**, los cuales permiten entramar los conocimientos con la práctica y el saber con el hacer. Estos saberes surgen en situación de práctica, son implícitos y por lo tanto, resultan difíciles de ser expresados por el docente (Alliaud, 2017).

En el terreno pedagógico es de destacar que el concepto de saber se liga a la **experiencia** tomando relevancia un tipo de saber que ha merecido mayor atención en las investigaciones sobre el tema, como es el **saber experiencial, práctico o personal**, que actúa como núcleo vital sobre los que se asientan los diversos saberes (de la disciplina, pedagógicos, del currículum o curriculares) que los docentes movilizan en sus prácticas cotidianas. En esta línea se destacan las investigaciones y aportes teóricos de N. Blanco, D. Contreras, N Pérez De Lara y J. E. Sierra Nieto, estos últimos serán trabajados en el capítulo III. Cabe señalar que autores norteamericanos como Elbaz (1981), Connelly y Clandinin

(1985), Shulman (1987), entre otros, si bien no refieren a saberes, son los primeros desde la tradición anglosajona en referirse a un conocimiento personal, subjetivo, práctico en los docentes.

La expansión de la noción de saber también cobra impulso con el movimiento de la nueva Epistemología de la Práctica (Zeichner, 2010; Beillerot, 2014 y Schön, 1992), vinculada a la profesionalización de la docencia y la mejora de la formación y la práctica. Desde la visión de la nueva Epistemología de la Práctica, los estudios etnográficos y otros de corte cognitivista, los profesores despliegan una amalgama de conocimientos, habilidades, valores, aptitudes y actitudes que les posibilitan relacionarse con distintas facetas de su quehacer donde las incertidumbres, paradojas, dilemas, indeterminación, intuiciones, características personales, expectativas y el sentido común ocupan un lugar importante, apoyados en las rutinas propias de la tradición profesional. Este saber acerca del oficio que los profesores ponen en juego en sus prácticas cotidianas es temporal, se asienta en conocimientos, representaciones y creencias construidas en la propia experiencia de vida de los docentes y como estudiantes, en los conocimientos formalizados adquiridos / construidos en la formación de grado y en las experiencias de socialización a lo largo de su trayectoria profesional. Es en esta trayectoria, en donde aprende los “gajes del oficio” en un proceso de identificación e incorporación a las prácticas y rutinas institucionalizadas de los grupos de trabajo (Lortie, 1975; Tardif, 2000, 2004; Huberman, 2000).

### ***El profesor como profesional reflexivo***

Ante las limitaciones del paradigma del pensamiento del profesor, Schön responde a la Nueva Epistemología, inaugurando el paradigma del profesor como profesional reflexivo, donde este autor apoyándose en la teoría de Dewey estableció la distinción entre “reflexión sobre la acción” y “reflexión en la acción” para describir el actuar de los docentes que reflexionan sobre la propia experiencia. A través del movimiento de la práctica reflexiva, y frente a otras posiciones que reducen el lugar del docente al de un mero ejecutor de ciertas disposiciones, Schön (1983) realza el protagonismo del profesor, concibiéndolo como un profesional que también participa en la formulación de propósitos y fines y en la de los medios, de este modo la enseñanza vuelve a estar en manos del docente, concebido como un profesional reflexivo (citado en Zeichner, 1993, p. 46). Considerar al profesor como profesional

reflexivo es reconocer el aporte que encierran las prácticas profesionales de los buenos docentes lo que Schön denomina “**conocimiento en la acción**” que presenta ciertas características: es **tácito**, es un conocimiento aprendido de manera inconsciente pero que puede volverse consciente y ser transmitido a los demás colegas, especialmente a los principiantes; es **acumulativo** a lo largo del ejercicio docente; es **creado por los docentes** a medida que piensan en práctica cotidiana, en otras palabras los docentes elaboran sus propias teorías y necesitan reflexionar sobre el significado de sus acciones como un camino para mejorar su práctica cotidiana<sup>xxi</sup>.

Otro aspecto que destaca Schön (1983) es que la producción de conocimiento acerca de lo que constituye una enseñanza adecuada no depende solo de las universidades sino que además, los docentes poseen teorías que pueden contribuir a la formación de una base de conocimientos sobre la enseñanza (citado en Zeichner, 1993, p. 47). De este modo, se dejan entrever las teorías personales (previas a la formación docente) además de las teorías académicas que se aprenden en la formación docente.

En línea con el reconocimiento del docente como sujeto de saber, poseedor de teorías personales, conocimientos prácticos e implícitos, surge el modelo de “profesor intuitivo” que analiza la relación entre las formas de conocimiento y aprendizaje racional/intuitivo o explícito/tácito en el ejercicio de la profesión docente. La **intuición** es considerada “como una capacidad profesional para responder a la actual crisis de confianza en la profesionalización” (Cometta, 2002, p. 147). Uno de los representantes de este modelo es Atkinson (citado en Cometta, 2002), quien estima que la intuición es un aspecto de la reflexión y presenta implicaciones importantes en la formación docente. Si bien la reflexión sobre la acción puede llevar a un mejor entendimiento de la misma, no implica que lleve a una práctica mejor, por esta razón Atkinson afirma, en principio, que en la enseñanza lo que actúa es el **conocimiento intuitivo**, cuyos fundamentos son los conocimientos tácitos y es adquirida a través de la experiencia (Cometta, 2002).

### ***El conocimiento para la enseñanza***

Los estudios acerca de los saberes docentes constituyen un campo complejo y diverso en los que se alude indistintamente y con escasa clarificación a conceptos como

“conocimiento docente”, “saberes docentes”, “conocimiento o saber pedagógico”, etc. como se ha señalado al inicio de este trabajo.

En esta línea de indagación acerca de los conocimientos, saberes docentes del profesorado, comenzaron a surgir estudios que se instalaron en los años ´80, extendiéndose a numerosos países con desarrollos iniciales en Estados Unidos y luego en Europa Continental y América del Norte (Canadá). En Latinoamérica, a partir de los ´80 y ´90, los estudios de este tipo se localizaron en México, Colombia, Brasil y Argentina.

Algunos autores norteamericanos como Bromme, Shulman y el Grupo IRES (Investigación y renovación escolar) integrado por Porlán investigaron en los ´80 acerca de los conocimientos del docente definiéndolos como saberes, plantearon una clasificación de los mismos y refirieron a cómo comprende el docente el conocimiento de su enseñanza sobre el conocimiento de la materia (Bolívar, 2005), es decir el **conocimiento didáctico del contenido**. A diferencia de las investigaciones del pensamiento del profesor, centradas en los procesos cognitivos del docente, Shulman (1986) se dedicó al estudio del conocimiento base (knowledge base) de la enseñanza, definiéndolo como una clase de conocimiento que es esencial en el trabajo de los docentes y un conocimiento que articula contenido y didáctica, rescatando la dimensión del conocimiento para la enseñanza, es decir las transformaciones o adecuaciones por las que pasa el conocimiento erudito para ser enseñado (Cometta, 2002). De este modo, Shulman recupera el conocimiento que los profesores poseen de la asignatura que enseñan y de la cual son especialistas, un conocimiento que forma parte de la Didáctica y del quehacer cotidiano de todo docente (Bolívar, 2005).

Por su parte, Fenstermacher (citado en Bolívar, 1995, p. 36) distingue en el conocimiento sobre la enseñanza, dos conocimientos: el conocimiento formal y el conocimiento práctico. El primero es generado a partir de las investigaciones que realizan los investigadores, con externalidad al profesor, con prescripciones generales y refieren al proceso-producto. Este conocimiento es el que predomina en la formación docente. Mientras que el conocimiento práctico es producido por los mismos docentes desde su formación académica y su práctica cotidiana. Este último está cobrando relevancia debido al auge de la investigación cualitativa y demás enfoques como la etnografía, la fenomenología, etc. (Araya, 2010).

Continuando con la tradición anglosajona, se destacan los aportes más recientes de Philips Jackson quien además del concepto de currículum oculto (Cols, 2016), descubrió lo incidental, la espontaneidad (lo no planificado) y la incertidumbre en las situaciones de enseñanza. También, refiere en uno de sus libros (Práctica de la enseñanza, 2002) sobre el saber o conocimiento que deben tener los docentes sobre la enseñanza y su cuestionamiento central se plantea del siguiente modo: "... ¿existe en la enseñanza algo más que la hábil aplicación de la llamada pericia técnica (Know – how)? Y en tal caso, ¿de qué podría tratarse?" (Jackson, 2002, p. 17).

Este autor responde que los profesores tienen requerimientos epistémicos de la enseñanza, es decir los conocimientos necesarios que deben tener los docentes, que son el conocimiento de los métodos (como un modo de hacer las cosas) y el conocimiento de los contenidos didácticos (vinculados a la materia). Ambos conocimientos se relacionan entre sí pero son diferentes. A ello agrega el **sentido común** que contiene a su vez, el conocimiento de las experiencias previas escolares del docente lo que le brinda al profesor una serie de normas, recuerdos acerca de cómo actuaron sus docentes y de cómo podría actuar él mismo en una situación muy parecida. Estos conocimientos, entre otros, serían los necesarios que debe poseer todo docente.

Jackson, a lo largo de su obra, no alude a saberes por las razones idiomáticas a las que se hizo referencia antes, sino a los conocimientos básicos que debe tener todo docente, de los cuales se destaca el sentido común, es decir un conocimiento personal, subjetivo y práctico de cada profesor.

Considerando los distintos aportes de Shulman, Fenstermacher y Jackson, los tres autores coinciden en identificar que en la enseñanza se ponen en juego los conocimientos inherentes a los docentes que proceden de distintas fuentes como: familia, escuela, formación inicial, contexto laboral y práctica cotidiana. Son conocimientos fundamentales en cada profesor y se diferencian de aquellos conocimientos "académicos o técnicos" producidos por los investigadores de la educación.

Desde una tradición europea, desarrollada en el Cap. I, que rescata el concepto de saber se destaca a Tardif (2004) -un filósofo, sociólogo e investigador canadiense- que por su parte agrega que la noción de conocimiento de los autores anglosajones (trabajados previamente) comprende dos acepciones, por un lado en un sentido acotado designa a

aquellos saberes puestos en juego por los “profesores eficientes” durante su acción en el aula, saberes que fueron obtenidos en la investigación educativa y que tendrían que formar parte de las propuestas de formación docente. Y por otro, en sentido amplio se trata del conjunto de saberes que justifican el acto de enseñar en la escuela; de hecho, la concepción de Tardif sobre los saberes docentes se vincula con esta segunda acepción.

### ***Del conocimiento para la enseñanza a los saberes docentes o de oficio***

El tema de los saberes docentes (denominados también “saberes profesionales docentes”, “saberes de oficio”), cobra una relevancia especial en la actualidad. A pesar de los diferentes cambios producidos en las carreras de formación docente en los últimos años, la lógica aplicacionista y la primacía de los conocimientos disciplinares resultan aún dominantes especialmente en la formación de profesores de secundaria mientras que los saberes prácticos o experienciales poseen escaso reconocimiento y, en general, no suelen ser considerados en las instancias de formación –inicial o en servicio-, no obstante parecieran tener una influencia relevante en las prácticas cotidianas y en la configuración de la identidad y el desempeño profesional. Este panorama ha suscitado la preocupación de avanzar en una mejor comprensión de la práctica del profesorado, a través del estudio de los saberes que utilizan realmente los docentes en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar sus tareas; esto es acercarse a las prácticas para revelar estos saberes, comprender como se integran en las tareas que llevan a cabo, según el sentido que los docentes le atribuyen a su práctica en razón de las intenciones, motivos u objetivos que las orientan entendiendo que hay ciertos condicionantes institucionales y sociales en la actividad de enseñanza (Edelstein y Coria, 1995; Achilli, 1986), que pueden facilitar u obstaculizar la emergencia, movilización o construcción de determinados saberes y no otros.

Pastro Fiad (2015) sostiene que la temática de los saberes docentes comenzó a ser trabajada en los ´90 con las investigaciones de Gauthier (1998) y Tardif (2004), Tardif y Lessard(2005); Tardif y Lahaye (1991) acerca del concepto ‘*savoir*’ en Canadá. En América Latina, también surgió un movimiento con Pimenta (2009) y Therrien (1993) en Brasil. En este país, se registra una alta producción de este tema bajo la influencia de las teorías de Freire. Mercado (2002) en México y otros autores como por ejemplo Monteiro (2001), se dedicaron a estudiar la relación de los docentes con los saberes que enseñan. Además, Salgueiro (1998),

recuperando los aportes de Shulman, ha incursionado en investigaciones de corte etnográfico y biográfico, analizando la construcción del saber y la elaboración de estrategias que permiten dar respuestas a los problemas de la cotidianidad de la clase. En Colombia, se destacan los aportes de Zuluaga que indaga sobre el estatuto epistemológico de la Pedagogía, tomando como referente a Foucault, y la concibe como una práctica pedagógica y un saber pedagógico.

En la última década se registran, especialmente en Europa Occidental y en Latinoamérica, un gran caudal de producciones académicas y científicas referidas a los saberes del docente o saberes docentes orientadas, en general, a interpelar los programas formativos del Profesorado en relación a las prácticas pedagógicas de los docentes en las escuelas. Así, algunos estudios abordan la temática de manera amplia (como en el caso de Tardif, 2000, 2004) y otros tratan, específicamente, alguna “clase” de saberes docentes como el “**saber pedagógico**” (Edwards, 1992; De Tezanos, 2007); el saber pedagógico en relación al “**saber de experiencia**” (Zambrano, 1989; Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010; N. Blanco, 2006); los “**saberes declarativos o prácticos**” (Perrenoud, 1994); el “**saber pedagógico en uso**” (Latorre, 2003) entre otros.

En las producciones en nuestro país, se observan referencias al tema a partir de distintas perspectivas, cuando se alude a saberes pedagógicos, saber didáctico, saberes prácticos o saberes docentes desde los estudios de: Camilloni (2007); Dicker y Terigi (1997); Edelstein (2011); Terigi (2011; 2013) Suárez (2008); Achilli (1986), entre otros. El estudio de Achilli es considerado como el primer antecedente en Argentina de una investigación realizada acerca de los saberes docentes de maestros de Primaria, entre 1984 y 1985. Su particularidad radica en la modalidad de investigación caracterizada como “Taller de Educadores”<sup>xxii</sup> y el estudio de la práctica docente. El estudio parte del supuesto que el conjunto de los saberes y representaciones del maestro son heterogéneos y entre los aportes significativos se rescatan: los saberes del maestro provienen de distintas fuentes; su componente es individual; los saberes se integran en la práctica docente y surgen de la misma. El saber del maestro se inclina hacia el pragmatismo, en el sentido que está orientado a la realización o resolución de su práctica y por lo tanto, tienen la incidencia de la institución.

### ***Los saberes docentes: una aproximación desde diferentes autores***

Retomando a Beillerot (1996) como uno de los referentes que aporta más precisiones sobre la concepción de los saberes docentes, se rescata la siguiente clasificación sobre los saberes en la actividad del docente, que toma de Malglaive: los saberes teóricos; los saberes de procedimiento; los saberes prácticos y los saberes - hacer, estos últimos se tratan de actos humanos que se encuentran a disposición, fueron aprendidos y experimentados. Son saberes vinculados a la persona; son potencialidades de, disponibilidades implementadas en una situación u otra. Malglaive permite comprender la interacción entre los distintos saberes y la acción a través del concepto de saber en uso, una categoría que articula los diferentes saberes en la acción.

Por su parte, Paquay (citado en Altet, 2005) propone cuatro modelos de profesionalismos docentes con sus correspondientes saberes: *un maestro magister o mago*, que proviene de la Antigüedad y considera al docente como un mago que lo sabía todo y que prescindía de una formación específica; sólo con su carisma y sus habilidades de retórica alcanzaban; *un maestro técnico* que surge con las escuelas normales donde el formador es un practicante con experiencia, modelo y por lo tanto, las habilidades técnicas son las que prevalecen; el *maestro ingeniero*, especialista en aspectos técnicos: el docente se vale de las aportaciones científicas de las ciencias humanas, racionaliza su práctica e intenta aplicar la teoría a la práctica y el *maestro profesional, practicante reflexivo*, donde la relación teoría-práctica es sustituida por un movimiento de práctica-teoría-práctica; el docente se convierte en un profesional reflexivo capaz de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas y de idear estrategias. En cada modelo se pueden apreciar diferencias en cuanto a la naturaleza de las habilidades profesionales y los conocimientos docentes.

Otros referentes como Tardif, Gauthier, Pimenta o Saviani afirman que existe un repertorio de saberes docentes. Los tres primeros establecieron una tipología de saberes; de las cuales se desarrolla, en el Capítulo III, la propuesta por Tardif (2004) quien se abocó al estudio de los saberes docentes en la práctica y en el trabajo docente cotidiano.

En relación a la clasificación o tipologías sobre el saber de los profesores, además de los autores mencionados previamente se destacan: Bourdoncle (1994); Doyle (1977); Gage (1978); Gauthier y colaboradores (1998); Mellouqui y Tardif (1995); Raymond (1993); Raymond, Butt y Yamagishi (1993), etc. Sin embargo, Tardif (2004) afirma que dichas

clasificaciones presentan dos inconvenientes: su cantidad y diversidad dan muestras de la segmentación del concepto de saber y no pueden compararse entre sí. Es decir que “la proliferación de tipologías no hace sino desarticular el problema e imposibilita una visión más “comprensible” de los saberes del docente como un todo” (Tardif, 2004, p. 47).

Por otro lado Marguerite Altet, coincidiendo con Tardif, agrega que las clasificaciones sobre la naturaleza del conocimiento de los maestros presentan “una pluralidad de conocimientos docentes: teóricos y prácticos, conocimientos conscientes que preparan y guían la acción, pero también implícitos, saberes de experiencia, rutinas automatizadas, interiorizadas, que intervienen en las improvisaciones o a la hora de tomar una decisión interactiva durante la acción” (2005, p. 7). De esta autora, se destaca el carácter tácito del conocimiento que emerge o acontece ante ciertas situaciones.

Retomando a Tardif, sus investigaciones brindan los constructos teóricos de los saberes profesionales de los docentes y su dimensión temporal. Los aportes de M. Tardif (2000, 2004, 2014) constituyen una contribución significativa en el campo pedagógico y que a nuestro juicio resulta relevante, dado que aborda la temática de los saberes docentes de manera amplia, entendiendo que el “saber docente es un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2004, p. 29). El interés por la producción de Tardif radica también en que destaca la pluralidad de los saberes docentes respecto a la fuente social o naturaleza de los mismos y la manera en que intervienen para solucionar los problemas de la práctica docente.

### Capítulo III: Perspectivas actuales acerca de los saberes docentes

*Lo que no sabes por ti mismo,  
no lo sabes.*

Bertolt Brecht

Luego de realizar un breve recorrido, en los capítulos precedentes, acerca de los conceptos de saber, conocimiento y competencias, estableciendo distinciones y buscando “puntos de encuentro” entre saber y conocimiento como así también el significado de saber en los distintos campos de conocimiento, especialmente en el ámbito de la formación docente y su incidencia en el mismo, en este capítulo se desarrollan dos perspectivas actuales sobre la temática de estudio: una referida a los saberes docentes o profesionales, sustentada por M. Tardif y la otra por D. Contreras y N. Pérez de Lara, con foco en el saber de experiencia de los profesores.

#### I. Los saberes docentes o profesionales

Maurice Tardif (2004) es un filósofo, sociólogo e investigador canadiense dedicado al estudio de la profesión docente, los saberes docentes en la práctica y en el trabajo docente cotidiano. Sus investigaciones aportan los constructos teóricos de los saberes profesionales de los docentes y su dimensión temporal. Tardif continúa con la tradición europea de “saber” como parte del grupo abonado por autores como Ferry, Gauthier, Altet, Paquay, Beillerot, trabajados en el Capítulo I. No obstante, este autor realiza otras contribuciones a la temática que por su relevancia se han incluido como una perspectiva importante de la problemática.

El interés por la producción de Tardif atañe por la concepción amplia que adopta respecto a lo que denomina “**saberes docentes**”, buscando asociar la naturaleza y pluralidad de los mismos a la de sus fuentes o procedencia social (Tardif y Raymond, 2000). Los diferentes tipos de saberes que este autor identifica así como el enfoque fenomenológico y sociológico que adopta en sus investigaciones, resultan aportes fértiles a considerar en el presente trabajo monográfico.

Tardif entiende al saber como algo que surge a partir de la experiencia, vinculado a la historia personal de un sujeto, inmerso en un contexto social, y que sólo se moviliza y actualiza ante ciertas circunstancias. En palabras de este autor, el “saber docente es un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2004, p. 29).

Tardif y Raymond (2000), basándose en investigaciones donde los profesores refieren acerca de sus propios saberes, amplían la concepción previa, agregando que la noción de saber comprende los conocimientos, las competencias, habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes que se pueden sintetizar en lo que denominan “*saber, saber hacer y saber ser*”. Al respecto, Tardif (2004) comenta que los profesores rescatan su experiencia en la profesión como la fuente principal de su “saber enseñar”.

A partir de una premisa general donde el docente es concebido como alguien que sabe algo y es el encargado de transmitir ese saber a los demás, Tardif (2004) indaga en las relaciones que los profesores establecen con los saberes, las relaciones entre estos últimos y la naturaleza de los saberes:

¿Qué saben los docentes?; ¿Qué saber es ese?; ¿Son meros “transmisores” de saberes producidos por otros grupos?; ¿Producen uno o más saberes, en el ámbito de su profesión?; ¿Cuál es su papel en la definición y en la selección de los saberes transmitidos por la institución escolar?; ¿Cuál es su función en la producción de los saberes pedagógicos?..(p. 26).

Estas preguntas indicarían una relación problemática entre los profesores y los saberes y orientan la investigación de este autor en torno a las siguientes ideas:

- El saber docente es plural y se compone de diferentes saberes (disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales) que provienen de distintas fuentes.
- A pesar de que los saberes docentes ocupan una posición estratégica entre los saberes sociales, hay una desvalorización del colectivo docente respecto a los saberes que posee y transmite.

- Los saberes experienciales tienen un estatus particular porque para los docentes constituyen los fundamentos de la práctica y la competencia profesional (Tardif, 2014).

Justamente, Tardif propone un modelo de análisis que se fundamenta en el origen social de los saberes de los docentes, que a diferencia de otras clasificaciones sustentadas en ciertos supuestos epistemológicos, parte de categorías de los propios docentes y de los saberes que ponen en juego en sus prácticas cotidianas, producto de la investigación.

El saber de los docentes tiene una naturaleza netamente social, en palabras de Tardif (2004): "...el saber contiene unos conocimientos y un saber hacer cuyo origen social es patente..." (p. 15). El carácter social de los saberes responde a que son socialmente construidos porque el docente los elabora con sus alumnos y sus compañeros de trabajo en el interior de las escuelas, al intercambiar sus experiencias entre los pares para dar respuesta de manera pragmática a su labor; comparten saberes, lo que les permite ir construyéndolos con los otros (Mercado, 2002 y Tardif, 2004). Entre las fuentes, Tardif (2004) destaca que algunos saberes proceden de la familia, la escuela donde estudió y la propia cultura personal; otros saberes provienen de la Universidad, de la escuela como contexto laboral, y otros de los colegas con los cuales se comparten las capacitaciones y la práctica cotidiana. Tardif y Raymond (2000), también identifican otras fuentes como: el currículo, conocimiento de las disciplinas a ser enseñadas, la experiencia en la profesión, cultura profesional.

De algún modo, las relaciones que los profesores establecen con los diversos saberes generan a su vez, ciertas relaciones sociales con las organizaciones y los grupos que los producen. En la profesión docente la relación cognitiva (personalidad, talentos, entusiasmo, pasión) con el saber se acompaña de una relación social, aunque los docentes reconocen que su saber no puede desvincularse de su saber enseñar. En este sentido, Tardif admite que si bien los saberes docentes ocupan una posición preferencial entre los saberes sociales, los mismos no son valorados por los propios profesores ni por el colectivo docente respecto a los saberes que poseen, crean y transmiten. A ello se agrega que la docencia es una profesión desvalorizada socialmente. De este modo, los docentes adquieren diferentes relaciones con los saberes, como "transmisores", "portadores" u "objetos" de saber pero no de productores lo que otorgarían legitimidad a sus prácticas. En palabras de Tardif (2004): "...la función docente se define en relación con los saberes, pero parece incapaz de definir un saber producido o

controlado por quienes la ejercen” (p. 31) por lo que la relación del docente con el saber es de exterioridad, ambigua y compleja. Desde su perspectiva, el autor sitúa a los saberes docentes en la interface entre lo individual y social, entre el actor y el sistema que apoya y desarrolla según los siguientes hilos conductores:

- ***El saber del docente es plural y temporal***, se adquiere a lo largo de la vida y de la carrera docente. Es decir que enseñar supone aprender a enseñar, ir adquiriendo, paulatinamente, los saberes necesarios para la práctica docente. En este saber enseñar tienen una notable incidencia las experiencias familiares y escolares por sobre la formación inicial. Tardif (2004) afirma que “antes de comenzar, oficialmente, a enseñar, los docentes ya saben, de muchas maneras, qué es la enseñanza, por su historia escolar anterior” (p. 15). Se trata de un saber fuerte y persistente que no solo se limita a la historia familiar y escolar sino también a la profesión dado que este saber se construye durante la práctica cotidiana.
- ***Los saberes docentes que provienen de la experiencia del trabajo cotidiano constituyen el fundamento de la práctica y de la pericia profesionales***, por ende continuando con Tardif (2004):

...enseñar es movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo. Por tanto, la experiencia laboral es un espacio en el que el maestro aplica saberes, siendo ella misma saber del trabajo sobre saberes, en suma: reflexividad, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica profesional (p. 17).

Es decir, que estamos en presencia de la emergencia de un nuevo saber, de un saber propio del docente.

- ***Los saberes docentes se construyen en el trabajo interactivo***, es decir que el profesor se vincula con su objeto de trabajo a través de la interacción con

otras personas: colegas, alumnos, implica los poderes y reglas movilizados por las personas en la interacción y con otros aspectos como: valores, ética y tecnologías de la interacción.

- **Los saberes docentes poseen un carácter formador** debido a que los docentes van elaborando saberes desde su subjetividad a través del trabajo con sus colegas (de distintas generaciones), los sistematiza para objetivarlos y al intercambiarlos también intercambia pareceres sobre las estrategias que le dan mejores resultados en cuanto a ciertos contenidos, el manejo del grupo, una planificación.

En otras palabras, los saberes profesionales de los docentes son plurales, compuestos, heterogéneos dado que hacen emerger, en contacto con la práctica, los conocimientos y las manifestaciones de los conocimientos y el saber-ser que proceden de diversas fuentes (Tardif y Raymond, 2000).

Además, resultan interesantes los aportes de las investigaciones de Tardif (2004), en las que identifica los siguientes saberes que los docentes actualizan para resolver los problemas de la práctica:

- **Pedagógicos o de la formación profesional** (de las Ciencias de la Educación y de la ideología pedagógica), se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones racionales y normativas sobre la práctica educativa, que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa. De estas doctrinas, las más dominantes llegan a la formación docente inicial brindando por un lado, un sustento ideológico y por otro, ciertas técnicas y modos de saber hacer. Estos saberes se integran con las Ciencias de la Educación, resultando difíciles identificarlos, intentando articular los resultados de la investigación en las concepciones que proponen, con la finalidad de legitimarlas “científicamente”.
- **Disciplinares**, son los saberes que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento y se organizan en disciplinas; surgen de la tradición

cultural y de los grupos productores de saberes. Los saberes disciplinares se incorporan en la práctica cotidiana a través de la formación docente. Por su parte, Gauthier (1998) agrega que el dominio del saber disciplinar incide en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes.

- **Curriculares**, corresponden a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. De acuerdo con Gauthier (1998), estos saberes son producidos por funcionarios del Estado, especialistas disciplinares y transformados por las editoriales a través de los libros de texto.
- **Experienciales o prácticos**, son adquiridos por el docente en su práctica cotidiana, desarrollando saberes específicos, basados en el trabajo diario y en el conocimiento del medio. Estos saberes surgen de la experiencia, que se encarga de validarlos. Además, se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser y le proporcionan al docente, certezas relativas o subjetivas (no sistematizadas e inconscientes) para hacer frente a su contexto escolar, facilitando su integración al interpretar, comprender y orientar su práctica cotidiana. La experiencia es rescatada por los mismos docentes como la fuente primera de su competencia, de su “saber enseñar” (Tardif y Raymond, 2000).

Tardif mencionaría otra clase de saber, los *saberes escolares* que se desprenden de los saberes disciplinarios y curriculares, saberes pedagógicos y experienciales.

Si bien los saberes se adquieren en diversos momentos, es en la formación inicial y continua en la que se alcanzan los saberes pedagógicos, disciplinares y curriculares mientras que los experienciales o prácticos se construyen en la propia práctica. Es la práctica docente la que moviliza los diversos saberes, por lo que el profesor tiene que desarrollar la capacidad de dominar, integrar y movilizar (Tardif y Raymond, 2000; Gauthier, 1998) tales saberes en cuanto condiciones para su práctica.

## **Saberes docentes y temporalidad**

Otra característica que presentan los saberes docentes o profesionales es que se inscriben en una duración temporal que remite a la historia de vida del profesor y de su construcción a lo largo de una carrera. Tardif refiere que los saberes docentes se construyen entre los 3 (tres) y 5 (cinco) años del ejercicio de la profesión ya medida que pasa el tiempo los saberes se consolidan, se vuelven más certeros, estables y resistentes por la rutina de la práctica docente, pasando a formar parte del repertorio de conocimientos de los profesores. Cuando por el paso del tiempo los saberes del docente se rutinizan, se constituyen en medios para gestionar la complejidad de las situaciones de interacción y disminuir la inversión cognitiva de la misma, en el control de los acontecimientos; estos saberes de rutina constituyen un modelo para simplificar la acción y los docentes llegan a interiorizar reglas implícitas de acción, adquiridas con y en la experiencia.

Además, Tardif y Raymond (2000) afirman que el tiempo vivido posibilitaría una “genealogía” de los saberes docentes. Toda persona dispone de referencias de tiempo y de lugares para clasificar y guardar las experiencias en la memoria y por lo tanto, las huellas de la socialización primaria y de la socialización escolar del profesor son recordadas. Tardif y Raymond (2000), lo explican de la siguiente manera:

La estructura temporal de la conciencia proporciona la historicidad que define la situación de una persona en su vida cotidiana como un todo y le permite atribuir, muchas veces a posteriori, un significado y una dirección a su propia trayectoria de vida. El profesor que busca definir su estilo y negociar, en medio de solicitudes múltiples y contradictorias, formas identitarias aceptables para sí y para los demás (Dubar 1992, 1994) utilizará referencias espacio-temporales que considera válidos para fundamentar la legitimidad de las certezas experienciales que reivindica (p. 216).

De este modo, los docentes generan saberes provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales, por lo que sus saberes además de ser pluriculturales, por su procedencia diversa, son **históricos**, el profesor los fue construyendo a través de su *trayectoria pre-*

*profesional* como estudiante y de su *trayectoria profesional* posteriormente como docente, en las diversas instituciones en las que ha trabajado.

El legado de la trayectoria pre-profesional permanece inalterable y estable a través del tiempo, mientras que en la trayectoria profesional los saberes de los docentes son temporales, se emplean y desarrollan durante la carrera profesional en la que intervienen dimensiones: identitarias, de la profesión, y las fases y los cambios. Es decir que la carrera, constituye otra instancia de socialización, donde los profesores tienen que adaptarse a las prácticas y rutinas de la escuela y aprender aquellos conocimientos prácticos específicos a los puestos de trabajo, con sus reglas, valores, etc. Tardif y Raymond (2000), sostienen que saber cómo permanecer en una escuela es tan importante como saber enseñar en la clase.

Fundamentándose en Marx, ambos autores parten de la premisa de que si el trabajo modifica al trabajador y su identidad, cambia también con el paso del tiempo “su saber trabajar” dado que el trabajo alude a aprender a trabajar, a dominar gradualmente los saberes necesarios para la realización del trabajo. Las situaciones de trabajo demandan conocimientos, competencias, aptitudes y actitudes que pueden adquirirse y dominarse interactuando con los otros. Estos saberes conllevan tiempo, práctica, experiencia y hábitos. Por ende, los autores aseguran que los saberes vinculados al trabajo son temporales y se actualizan.

### **Saberes experienciales**

Los saberes experienciales, según comenta Tardif (2004), gozan de un estatus particular otorgado por los mismos profesores dado que los mismos constituyen para ellos los fundamentos de la práctica y de la competencia profesional. También, estos saberes se convierten en una especie de “parámetro” que le permite a los docentes juzgar su formación previa o la adquirida durante su carrera; valorar la pertinencia de las reformas educativas y concebir los modelos de excelencia profesional dentro de su profesión.

Esta clase de saberes reúne las siguientes características: son actualizados, adquiridos y necesarios en la práctica docente cotidiana; son prácticos (y no de la práctica) se integran a la práctica y forman parte de ella como práctica docente y conforman un conjunto de representaciones desde las cuales los docentes comprenden y orientan su profesión y su práctica habitual. Según Tardif (2004), se trataría de “...la cultura docente en acción”(p. 37).

Además, tienen una idiosincrasia, se encuentran arraigados en un contexto de múltiples interacciones, sujetos a condicionantes relacionados con situaciones concretas donde no hay lugar a definiciones sino a improvisación, habilidad personal y la capacidad de afrontar situaciones momentáneas y cambiantes. Esta situación, de por sí, ya es *formadora* porque le permite a los docentes desarrollar los *habitus*, es decir ciertas disposiciones adquiridas en y por la práctica que le posibilitarán hacer frente a los condicionantes e incertidumbres de la profesión. Los *habitus* pueden manifestarse a través de un saber ser y de un saber personal y profesional confirmado por la práctica cotidiana.

El docente se encuentra en permanente interacción con otras personas. La actividad educativa no se ejerce sobre un objeto sino en una red de interacciones con otros, en un contexto en el que lo humano es condicionante y dominante y en el que se encuentran símbolos, valores, sentimientos, actitudes que tienen que interpretarse y requieren decisión y, generalmente, poseen un carácter de urgencia. Estas interacciones por su naturaleza diversa no requieren de los docentes un saber sobre un determinado conocimiento ni sobre una cierta práctica sino la capacidad de comportarse como sujetos, como actores y de ser personas en interacción con otros. Dicha capacidad es generadora de certezas particulares, de las cuales la más importante es la confirmación por el docente de su propia capacidad de enseñar y de alcanzar aprendizajes en la práctica. También, esas interacciones ocurren en el marco de una institución que el docente descubre, paulatinamente, intentando adaptarse e integrarse en la misma. La escuela, a su vez, es un medio social constituido por relaciones sociales, jerarquías. Por ende, las interacciones se desarrollan entre normas, obligaciones, prescripciones que los profesores tienen que conocer y respetar. De este modo, los saberes experienciales proveen unas certezas relativas a su contexto de trabajo en la escuela, facilitando su integración.

Tardif aclara que estas certezas son compartidas en las interacciones con los colegas y por lo tanto a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia colectiva, los saberes experienciales adquieren una cierta objetividad: las certezas subjetivas tienen que sistematizarse para convertirse en un discurso de experiencia, capaz de formar a otros docentes y de brindar respuestas a sus problemas. Existen ciertas situaciones en donde los docentes toman conciencia de sus propios saberes experienciales, cuando los transmiten y son objetivados para sí mismos o para sus compañeros. En otras palabras, el docente es no

solo un práctico sino también un formador. El docente comparte un saber práctico sobre su actuación. Además, los saberes experienciales alcanzan una cierta objetividad en su relación crítica con los saberes disciplinarios, curriculares y de formación profesional.

La práctica docente no posibilita el desarrollo de certezas “experienciales”, sin embargo permite una evaluación de los otros saberes, mediante su traducción en función de las condiciones limitadoras de la experiencia. De este modo, la práctica puede ser considerada como un proceso de aprendizaje a través del cual el docente reconstruye su formación adaptándola a la profesión, dejando de lado lo que les parece abstracto o sin vinculación con la realidad vivida y conservando lo que pueda ser útil. Así la experiencia provoca un efecto de recuperación crítica o retroalimentación de los saberes adquiridos antes o fuera de la práctica profesional. Filtra y selecciona los otros saberes, permitiendo que los docentes examinen con atención sus conocimientos, los juzguen y los evalúen y, por tanto, objetiven un saber formado por todos los saberes traducidos y sometidos al proceso de validación compuesto por la práctica habitual.

Gauthier (1998), a diferencia de Tardif, afirma que los saberes experienciales del docente no son dados a conocer ni “testeados” públicamente. Los razonamientos y juicios del profesor son “privados” y por ende limitados, dado que sus supuestos y argumentos no son contrastados a través de métodos científicos. Sin embargo el autor distingue, dentro de los saberes de experiencia, el *saber de acción pedagógica* cuando éste se vuelve público y es comprobado por medio de investigaciones efectuadas en las clases. Una vez constatados, se pueden establecer reglas de acción que serán conocidas y aprendidas por otros docentes. Respecto a los saberes y su estatus en la Pedagogía, Tardif advierte dos excesos; por un lado la perspectiva que considera al docente un cientista, un sujeto epistémico que actúa según una racionalidad técnica en términos de competencias y conocimientos y; por otro la perspectiva etnográfica por la que los discursos y las prácticas del docente constituyen saber (las rutinas, creencias, hábitos, intuiciones, emociones, etc.) son los estudios que se centran en el saber experiencial o práctico, en un saber particular del profesor. Tal como se ha dicho el saber docente es un saber plural compuesto por saberes experienciales o prácticos que son los menos estudiados en las investigaciones y por otro, paradójicamente, serían los más necesarios en la profesionalización de la enseñanza; también, constituyen los fundamentos de la identidad profesional del docente.

Por su parte, Gauthier (1998) en acuerdo con Tardif, destaca la importancia que tiene el saber experiencial para la enseñanza y por ende para la práctica, pero este saber no puede representar la totalidad del saber docente. El saber de experiencia requiere ser completado, orientado por un conocimiento previo, de carácter más formal que sea un fundamento para interpretar los conocimientos actuales y crear soluciones nuevas. Además, Gauthier añade que el docente debe poseer también una base de conocimientos que le ayude a leer la realidad y a enfrentarla. Este autor advierte que reconocer solo el saber de experiencia, es negar el reconocimiento profesional de los docentes.

Asimismo, Gauthier (1998) concuerda con Tardif (2004), Tardif y Raymond (2000) en que los docentes poseen una base de conocimientos sin embargo esto, a su vez, presenta dos obstáculos: la actividad docente se desarrolla sin explicitar los saberes que le son propios y las Ciencias de la Educación al indagar en estos saberes pierden de vista las condiciones concretas o reales de esta práctica.

De Medeiros Campos (2007) coincide con Tardif en que el saber docente es un saber complejo, sincrético, heterogéneo, temporal y plural. Y agrega que estos saberes se producen en la práctica reflexiva del docente. También, De Medeiros Campos afirma que el dominio de dichos saberes, funda una Pedagogía donde se halla una racionalidad que le es propia, la racionalidad pedagógica. Esta última considera al docente como sujeto de conocimiento, es un mediador a través del diálogo en la relación entre él, el alumno y el saber de la formación puestos en juego en la interacción; reconoce el conocimiento docente como autoconocimiento y al educando como una persona lo que implica una profunda comprensión del otro y contrapone a una racionalidad técnico-instrumental en donde los vínculos son generados entre la ciencia moderna, la técnica y la economía capitalista.

## II. El saber de experiencia de los profesores

Desde una perspectiva cercana a la Filosofía<sup>xxiii</sup>, Domingo Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010) establecen diferencias entre saber y conocimiento pero agregan que resulta difícil establecer un límite entre ambos: “el uso indistinto entre conocer y conocimiento tiende a oscurecer, si asimilamos la idea de saber a la de conjunto de conocimiento. En efecto, mientras que **conocer** tiene que ver con una disposición activa: lo que hacemos para

entender o comprender algo. Sin embargo, el **saber** apunta más al hecho que uno ya conoce, ya sabe.”(p. 52). En este sentido, se trata del saber que se acontece al sentido de la experiencia, es decir ese saber que deviene después de revisar las experiencias, lo vivido, experimentado. Al mismo tiempo, añaden apoyándose en las ideas de María Zambrano (1998) que “el saber es la experiencia sedimentada en el curso de una vida” (citada en Contreras y Pérez de Lara, 2010). Zambrano explica que el saber se posee sin esfuerzo o con “esfuerzo insensible”, es decir que se hereda o se ha constituido en la persona como una especie de herencia que cada uno se lega a sí mismo en el día a día. Además, la autora afirma que la diferencia sustancial entre conocimiento y saber radica en el método, en la vía de acceso y de transmisión y agrega a la concepción de saber, planteada inicialmente: **el saber es experiencia ancestral** o experiencia sedimentada en el curso de una vida y se pregunta ¿cómo se puede transmitir esta experiencia?, dado que se trata de experiencias de vida que son irrepetibles y no están sujetas a las condiciones de una experimentación. De este modo, no puede haber método para un saber que proviene de la vida, porque sus situaciones son únicas, singulares y no se repiten. Por ello, Contreras y Pérez de Lara, asintiendo con Zambrano, proponen otro modo de pensar la educación, ya no en términos de relación teoría-práctica sino de la relación entre **experiencia y saber**. Ellos sostienen que el desafío es reconocer el acontecer de la experiencia, identificar un saber que no es considerado científico o académico (por las características desarrolladas en el Capítulo I) pero que es pedagógico.

Continuando con esta particular concepción de saber, este último sería posible a la disposición a conocer que tiene cada persona, también puede deberse a una posesión más activa o más pasiva o puede ser el fruto de una apropiación personal, lo que va quedando en el transcurso de la vida, aquello que se va formando en cada uno como comprensión, disposición o habilidad, es decir de acuerdo al sentido otorgado por Zambrano, “el poso que nos deja lo vivido, lo aprendido, lo experimentado...” (citada en Contreras y Pérez de Lara, 2010). Aquí se destacan dos aspectos centrales de esta perspectiva:

- la disponibilidad como algo que se hace es decir, que requiere una cierta disposición para preguntarse y pensar aquello vivido y;

- el saber como “fondo” o “base” de experiencias vividas, dado que se trata de un saber que va dejando una actitud y orientación ante la vida, como una cierta manera de relacionarse con los acontecimientos, especialmente con lo nuevo (Contreras, 2013).

Otra de las características del saber, es que se trata de una experiencia que **nos pasa** y a partir de ésta la transformación que se produce en nosotros con aquello que nos deja; el saber tiene un significado profundo, personal, respecto a la misma. El saber se constituye en experiencia, en algo que nos transforma. “Saber es algo dinámico, nunca resuelto. Que sólo “es”, que sólo existe, en la medida en que es vivido en las mentes de quienes lo elaboran o de quienes lo recrean y lo actualizan, y que le confiere significado al recibirlo o al obrar con él” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 49). En otras palabras, el saber se actualiza ante ciertas situaciones y es el resultado de una reflexión personal.

Además, el saber se caracteriza por no ser expresable a través del lenguaje y del pensamiento: se sabe y no siempre se sabe como se supo; se sabe algo que a veces no se sabe decir. **El saber remite a un sentido implícito, tácito**, corporal (una base que está en las habilidades corporales), en los modos de relación, o de pensamiento o en las intuiciones (lo que nos permite decir que sabemos más de lo que pensamos).

Contreras y Pérez de Lara (2010), apoyándose en Zambrano, en la relación del saber con el hacer, con la práctica añaden que el hacer es más completo que su explicación verbal, afirmando que “hay un saber integrado, personal y tácito, a partir del cual es posible cualquier actividad, un saber, por tanto, en el que confiamos y que se expresa en el hacer; se trata de un saber en cierto modo inefable...” (p. 53). Justamente, este es el saber que recibe el nombre de **experiencia práctica**, en palabras de Contreras (2013):

Apelar a la noción de «saber de la experiencia» es un modo de referirse a la necesidad de cuidar el desarrollo personal de un modo de saber y de «ir sabiendo», una disposición que no tecnifica ni fija lo sabido y lo hecho, sino que, a la vez que busca una orientación práctica, se pregunta por el sentido y por la capacidad de revivir de nuevo cada vez ese sentido en el hacer (p. 131).

No obstante, la concepción de saber propuesta por Zambrano es más profunda y se encuentra próxima a la noción de sabiduría, concebida como *“el poso que da una orientación en el vivir”* (citada en Contreras y Pérez de Lara, 2010). En este sentido, se podrían identificar a modo de fuentes de este saber: los acontecimientos internos como un largo padecimiento que en algún momento se hace explícito; los acontecimientos extremos, por ejemplo la muerte de alguien, la enfermedad, la separación de un amor o el desarraigo del propio país, la alegría, la felicidad. Todos ellos dejan una experiencia, lo vivido hecho experiencia, según Zambrano (citada en Contreras y Pérez de Lara, 2010):

Tienen la virtud estos momentos extraordinarios de hacer desaparecer de improviso todo lo que la persona que pasa por ellos tenía por importantes, y así el surco de sus pensamientos queda como anegado en un mar que lo invade. Cuando se ha salido de esa situación se es diferente del que se era, es en cierto sentido “otro”. Otro que es, sin embargo, más “sí mismo”, más verdaderamente sí mismo del que era (p. 54).

Esta cita aporta nuevas características del saber: deja una huella en cada persona; implica una apertura hacia lo nuevo, una disposición ante la emergencia de un acontecimiento y; refiere a una conjunción entre el pasado y el futuro.

Recapitulando, hasta el momento podemos decir que para Contreras y Pérez de Lara, el saber de la experiencia es personal, íntimo, encarnado, tácito, corporal, con una disposición a conocer, con apertura hacia lo nuevo, requiere de la reflexión para otorgar un significado a lo vivido y por ende deja una huella en quien vivió la experiencia; en otras palabras, se trata de un saber cercano a la sabiduría.

### **Formación docente y experiencia**

Contreras, en su artículo *“El lugar de la experiencia”* (2011), partiendo de su propia experiencia como profesor de Didáctica, comenta que la profesión u oficio docente -refiere de manera indistinta a una u otra- lleva una complejidad, dado que no que admite recetas, está sujeto a la incertidumbre, implica un aprendizaje permanente de conocimientos “técnicos”, especialmente de cuestiones más sutiles vinculadas a lo que uno les desea hacer llegar a los estudiantes. Sobre todo la complejidad le llega al docente al percatarse de aquel para el que

se están preparando (un otro), en palabras del autor: “lo que me pasa y vivo es en gran medida un reflejo de lo que vivirán” (Contreras, 2011, p. 61). Dicha frase demuestra la naturaleza de una formación que no acaba en aquello que hay que hacer y en un oficio que no está resuelto a priori. En este sentido, como formadores de formadores nuestra misión pasa por preparar a los estudiantes para iniciar o continuar un camino en su relación con el mundo y ellos a su vez, como docentes, iniciarán el camino a otros en algunos aprendizajes valiosos para sus vidas; se trata de un viaje incierto, variado, personal para cada alumno (niño, adolescente, joven) y al mismo tiempo para ellos como profesores.

Contreras, afirma que la formación es un proceso de maduración personal, vinculado con “el hacerse a sí mismo”, como preparación para, como disposición, como mirada. Es decir que con poseer recursos no basta, es necesaria una sensibilidad y apertura para el encuentro con lo desconocido, con personas a quienes no conocemos, con situaciones sujetas a la incertidumbre. El autor comenta que la formación es un arte, en el sentido que las incertidumbres o imprevisiones que vayan surgiendo y a través de la propia experimentación se resuelven como creación. Sin embargo, de esta concepción se desprenden tensiones/desafíos planteados a modo de inquietudes por Contreras (2011):

¿Cómo visibilizar posibilidades que orienten, que ayuden a situarse, a verse en situación, pero que no determinen, que no anulen lo que debe ser resuelto en cada circunstancia como recreación personal? ¿Cómo ofrecer caminos que den cierta seguridad de lo que puede hacerse, pero al mismo tiempo permitan y requieran que cada vez sean inventados de nuevo, de un modo propio? ¿Cómo mostrar que los planteamientos educativos, que las propuestas didácticas no tienen nunca vida propia, que siempre hay que pasarlas por uno? ¿Cómo dar a entender que siempre se trata de un moverse entre saber y no saber? (p. 61).

Continuando con Contreras (2011), es aquí donde se encuentra la importancia de la experiencia y del saber de la experiencia como núcleo de sentido, para entender y plantearse la formación del profesorado. Para el autor, la experiencia no pasa por la pericia, la trayectoria, “el practicum” (como espacio de práctica en las escuelas), las rutinas docentes o la acumulación de saberes prácticos, vinculados con el saber qué y cómo hacer en ciertas

situaciones, (Contreras, 2013), etc. La experiencia refiere más, que con lo que hacemos, a la *dimensión receptiva y reflexiva* de lo que nos pasa, inclusive de aquello que nos pasa con lo que hacemos. En otras palabras, prepararse para el oficio docente es prepararse para la experiencia; es decir que “esto significa tanto disponerse a vivir los acontecimientos en cuanto que apertura a lo nuevo, a lo desconocido, como crear una relación pensante con lo que se vive, con la pregunta siempre abierta por el sentido y por lo adecuado” (Mortari, 2002; Van Manen, 1998 citados en Contreras, 2011).

El saber de la experiencia refiere al sujeto docente, concebido como un protagonista, dado que la enseñanza depende de su presencia y demanda de recursos personales. Según Contreras (2011):

El trabajo docente se sostiene con la propia persona, con todas las dimensiones de nuestro ser. Por esta razón, cualquier propuesta pedagógica necesita de la mediación personal, de la traducción personal. No somos transmisores impersonales de un conocimiento, ni operarios de métodos pedagógicos, ni administradores de espacios y relaciones; más bien somos encarnaciones integradas de modos de ser, de pensar, de hacer, que se ponen en juego, en primera persona, en las relaciones educativas (p. 62).

Sin duda, la propuesta de Contreras lleva a reflexionar sobre los dispositivos de formación inicial que imparten conocimientos académicos y dedican poco tiempo a recuperar y trabajar con el saber de experiencia de los futuros docentes. Por ende el desafío, desde el autor, pasa por promover el saber de la experiencia: reconocerlo, re-elaborarlo, desarrollarlo, prepararse para contar con él. Implica favorecer el desarrollo de un saber pedagógico personal que surge del preguntarse por el sentido de la experiencia vivida (Contreras, 2011).

### **Conocimientos / saberes docentes: algunos puntos de encuentro**

Si bien los saberes docentes han sido objeto de numerosos estudios, se trata de un tema complejo sobre el cual en Argentina, desde el trabajo pionero de Achilli (1986), se ha comenzado a investigar a partir del 2000 (aproximadamente) en distintas Universidades

nacionales (UBA, Córdoba, Nordeste, San Luis, etc.) reconociendo que en el habla hispana, francófona y portuguesa se localizan los aportes más significativos.

Aún desde diferentes perspectivas teóricas y tradiciones (europea y anglosajona), los estudios se apoyan en algunos supuestos que comparten:

- Existe un repertorio o base de conocimientos particulares a la función del profesor que lo diferencian de otros profesionales;
- Los profesores disponen de un amplio bagaje de conocimientos, creencias y teorías personales a través de las cuales interpretan y otorgan sentido a su práctica cotidiana;
- Lo que los profesores piensan y saben es relevante para comprender las decisiones y acciones que toman en la clase;
- Los saberes docentes son plurales y heterogéneos, provienen de diversas fuentes y se adquieren en el tiempo en un proceso en el que convergen factores biográficos, institucionales, sociales, culturales, etc.
- Los saberes que ponen en juego los docentes presentan ciertas características en común: son inherentes a la profesión, son tácitos, particulares y subjetivos adquiridos a través de la experiencia cotidiana.

A pesar de que los saberes y los conocimientos poseen fundamentos teóricos y provienen de tradiciones diferentes, ambos se oponen a la racionalidad técnica que ha predominado en el pensamiento pedagógico, didáctico y curricular en el último tiempo y por ende valoran la profesión docente y los saberes adquiridos en la práctica cotidiana, confirmando cuestiones esenciales para la docencia (Pastro Fiad, 2015). Entre ellas que se considera al docente como un sujeto que produce saberes a partir de sus prácticas y por ende, la enseñanza no es solo una práctica social sino también acción del profesor (Cols, 2011) en un contexto de demandas y/o exigencias a la profesión, de cambios sociales, políticos, económicos, culturales, tecnológicos, etc. y sujeto a incertidumbres. Por su parte, Litwin(1998) agrega destacando la figura del profesor: “las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones” (p. 95).

Por último, Vezub (2016) destaca la importancia que revisten los saberes en el trabajo docente afirmando que el conocimiento es la “materia prima” con la cual trabajan a diario los

docentes; en la interacción con los alumnos los profesores tienen que disponer y poner en juego estrategias y recursos que se basan en el conocimiento de la Pedagogía, de la Didáctica, del Currículo y de la comunicación y; los saberes en la actualidad tienen una mayor importancia, debido a los cambios sociales y tecnológicos que colocan al uso del conocimiento en un lugar privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía y de los derechos.

## Reflexiones finales

Luego de adentrarnos en el esclarecimiento de los conceptos de saber y conocimiento y sus implicancias en el campo educativo, especialmente en la formación docente, y sin pretender agotar la temática, es posible afirmar por un lado que existen diferencias entre ambos conceptos debido a sus tradiciones (europea y anglosajona), disciplinas que los abordan y posturas epistemológicas que los sustentan. Por otro lado, pueden identificarse tres posiciones diferentes acerca de los conceptos de saber y conocimiento: 1). Los saberes son equivalentes a conocimiento; 2). Se establece una distinción entre saberes y conocimiento: el saber es personal, está estrechamente ligado a la subjetividad y posee un componente social, mientras que el conocimiento refiere a la teoría, está relacionado con la razón y es exterior al sujeto; 3). Se admite una complementariedad o relación entre saber y conocimiento.

Partiendo de la segunda posición, en cuanto a los conceptos de saber, conocimiento y competencias existen una diversidad de significados, algunos con coincidencias y otros con diferencias en el campo de la educación; inclusive ciertos autores reconocen la complejidad en el abordaje de esta temática.

Considerando el concepto de saberes docentes, los estudios acerca de este tema constituyen un campo complejo y diverso en los que se alude indistintamente y con escasa clarificación a conceptos como “conocimiento docente”, “saberes docentes”, “conocimiento o saber pedagógico”, etc. Sin embargo, desde diferentes perspectivas teóricas y tradiciones, los estudios se apoyan en algunos supuestos que se comparten:

- Existe un repertorio o base de conocimientos particulares a la función del profesor que lo diferencian de otros profesionales;
- Los profesores disponen de un amplio bagaje de conocimientos, creencias y teorías personales a través de las cuales interpretan y otorgan sentido a su práctica cotidiana;
- Lo que los profesores piensan y saben es relevante para comprender las decisiones y acciones que toman en la clase;
- Los saberes docentes son plurales y heterogéneos, provienen de diversas fuentes y se adquieren en el tiempo en un proceso en el que convergen factores biográficos, institucionales, sociales, culturales, etc.

- Los saberes que ponen en juego los docentes presentan ciertas características en común: son inherentes a la profesión, son tácitos, particulares y subjetivos adquiridos a través de la experiencia cotidiana.

De las dos últimas premisas, se desprende la concepción elegida en el presente trabajo monográfico y sostenida por Tardif. Sus investigaciones aportan los constructos teóricos de los saberes profesionales de los docentes y su dimensión temporal. Tardif adopta una concepción amplia respecto a lo que denomina “saberes docentes”, buscando asociar la naturaleza y pluralidad de los mismos a la de sus fuentes o procedencia social. Además, identifica los diferentes tipos de saberes desde un enfoque fenomenológico y sociológico en sus investigaciones y sostiene que el docente posee una base de conocimientos que se consolida en los primeros 5 (cinco) años de su práctica y luego se rutinizan.

En cambio, la concepción de saber propuesta por Zambrano y sostenida por Contreras y Pérez de Lara, es más profunda y se encuentra próxima a la noción de sabiduría desde la Filosofía, donde el saber es la experiencia o “poso” sedimentado a lo largo de la vida. Este saber adquiere ciertas características que están vinculadas a los procesos de subjetivación de cada persona, con lo íntimo, con el significado que cada uno le asigna a lo vivido, con un no saber ante lo nuevo e inesperado. En este sentido, Contreras y Pérez de Lara refieren a un *saber pedagógico de la experiencia* que además de las características mencionadas, también se trata de un saber de la alteridad por ser un saber de la relación, de la atención y del cuidado, implica un pensar sensible al otro, a lo otro (el mundo). Este saber no sólo se cuestiona por lo otro sino por sí mismo en relación con lo otro.

De este modo, el saber docente que se constituye en saber de la experiencia, se diferencia del conocimiento académico, ya que reúne aspectos **del saber, del hacer y del ser docente** de difícil formalización. Este último aspecto es el que distingue la perspectiva de Contreras y Pérez de Lara de la posición de Tardif dado que se trata de un saber vinculado al vivir, que reúne las cualidades de la experiencia y está relacionado con la sabiduría. Estas características inherentes a este saber demuestran una vez más la complejidad que entraña su estudio en el campo educativo, que aún mantiene vestigios de una racionalidad tradicional, técnica y objetiva. En este punto, surgen algunas preguntas vinculadas con el estudio del *saber pedagógico de la experiencia* en particular: ¿Cómo indagar un saber que es privado,

íntimo y pasa inadvertido para el que lo posee?; ¿esta concepción de saber comprende aspectos referidos a la práctica docente?; ¿cuál es la preparación que necesitaría el investigador para investigar a otro sujeto?; ¿cómo distinguir un saber nuevo de una rutina o un esquema de acción?; etc.

A pesar de que Tardif, Contreras y Pérez de Lara se diferencian en sus disciplinas de base, posicionamientos y propuestas conceptuales, tienen una notable coincidencia: tanto los saberes docentes como el saber pedagógico de la experiencia que integra *el saber, el saber hacer y el ser docente*.

Si bien referir a los saberes y los conocimientos docentes poseen fundamentos teóricos diferentes, ambos se oponen a la racionalidad técnica que ha predominado, y aún se mantiene, en el pensamiento pedagógico, didáctico y curricular donde el docente es concebido como un sujeto pasivo que pone en práctica las disposiciones de los técnicos y por ende, su participación, aportes y saberes son dejados de lado o desvalorizados. Ambas posturas valoran al docente, a la profesión docente y los saberes adquiridos en la práctica cotidiana, confirmando aspectos esenciales para la docencia entre los que se destacan: al docente como un sujeto que produce saberes a partir de sus prácticas. Los saberes son inherentes a los docentes y constituyen una amalgama de una diversidad de conocimientos, capacidades, actitudes, etc. es decir que se trata de un saber que es personal y social y que es diferente a aquel conocimiento de tipo académico o técnico que producen los investigadores en las universidades y que llega a ser ajeno a las prácticas cotidianas de los profesores.

Otro punto a destacar es que el docente es concebido como un sujeto de conocimiento; la enseñanza no es solo una práctica social e histórica sino también acción del profesor en un contexto de demandas y/o exigencias, de cambios sociales, políticos, económicos, culturales, tecnológicos, etc. y sujeto a incertidumbres y al educando como una persona, lo que implica una comprensión del otro. De este modo, se estaría en presencia de una racionalidad pedagógica, propia de la Pedagogía como un campo que busca su estatus “científico” como el de otras ciencias y, al mismo tiempo, desligarse de los supuestos heredados del Positivismo y el Tecnicismo.

En este sentido, las investigaciones en educación en el último tiempo se han abocado al estudio de los saberes que poseen los docentes, acudiendo a distintas estrategias

metodológicas que posibilitan acercarse o hacer emerger a los mismos, tales como: relatos, narrativas, biografías, experiencias escolares, experiencias de enseñanza, etc. También, se destaca el método de instrucción al Sósia (IAS)- una especie de simulación ente investigador y sujeto de investigación-que proviene de la Ergología. Esta disciplina se preocupa por analizar el trabajo, considerando al trabajador/a como un sujeto, un ser vivo (biológico, sociocultural) en sus múltiples dimensiones: ética, política, histórica, sociocultural y epistemológica; esto conlleva mirar el *“trabajo como una lupa”*, indagando en las dimensiones micro y macrosociales; en la singularidad de los sujetos y las coyunturas político, sociales, económicas. Si bien el trabajo reúne lo prescripto, aquellos saberes acumulados en los instrumentos, en las técnicas, en una historia de explotación del hombre por el hombre, también comprende las normas, los saberes y valores que desplegarán los trabajadores en su trabajo, en ciertas condiciones, en un determinado espacio y tiempo; es decir que la Ergología permite conocer los saberes y los saberes docentes en las prácticas cotidianas.

Partiendo de un enfoque multireferencial, estableciendo vinculaciones entre los conceptos trabajados en algunos módulos de la Especialidad, los saberes del docente se ponen en juego en su práctica pedagógica cotidiana, a través de la acción intencional del docente es decir la enseñanza, uno de los objetos de estudio de la Didáctica. En la práctica pedagógica, se encuentran presentes tres elementos de la conocida tríada/relación ternaria: profesor- conocimiento- alumno y para transmitir este conocimiento o saber disciplinar, en palabras de Chevallard (1997)el docente trabaja *en* la transposición didáctica, es decir en el paso del saber sabio al saber enseñado. En este sentido, la práctica pedagógica se desarrolla entre el currículum prescripto, el currículum en acción y el conocimiento escolar: el conocimiento que circula en el aula, cobra un sentido particular en la interacción con el docente y los alumnos (sujetos sociales). A ello se agrega, que en el transcurso de la clase el docente despliega una diversidad de saberes. Al mismo tiempo, la práctica pedagógica se encuentra comprendida dentro de la práctica docente, la cual refiere a todas aquellas actividades organizativas, administrativas, etc. que debe realizar el docente a diario en el ámbito institucional.

La práctica docente se desarrolla al interior de las instituciones educativas que, como una de las instituciones de la sociedad, tienen la misión de transmitir el legado cultural o saberes, muchas veces legitimados históricamente, a las nuevas generaciones. Cabe

destacar que cada escuela presenta su historia, su identidad, sus particularidades es decir una cierta cultura, una cualidad o rasgo estable (Frigerio y Poggi, 1995) perdurable en el tiempo. A propósito de ello, Tardif afirma que una de las fuentes de los saberes docentes procede del contexto laboral donde se halla inmerso el docente, es decir que tanto la cultura institucional como la práctica docente inciden en los procesos de construcción de los saberes docentes, en donde la socialización laboral tiene un peso importante.

Recapitulando, la temática de los saberes docentes representa un desafío para la formación docente inicial en la búsqueda y mejora de los dispositivos de formación que permitan trabajar con todos aquellos saberes que traen los docentes y que tienen una notable incidencia, resistiendo a los saberes profesionales que brinda la Universidad. También, el abordaje de esta temática encarna una complejidad dado que parafraseando a Tardif, la profesión docente se encuentra desvalorizada y a ello se agrega que el docente desconoce sus propios saberes y se ha convertido en un mero transmisor de saberes que le vienen asignados desde afuera a su práctica cotidiana. De este modo, se suscitan ciertos interrogantes: ¿Cómo pueden ser reconocidos los saberes docentes si los mismos docentes no los reconocen?; ¿cómo integrar los saberes propios de los docentes a las instancias de investigación y a la formación docente inicial?; ¿cuál es la relación que los docentes establecen con el saber durante la socialización familiar y en la escuela como estudiantes?; ¿cómo jerarquizar los saberes docentes cuando la profesión está devaluada?, etc.

En otras palabras, en el presente trabajo más que conclusiones surgen diversas reflexiones y nuevos interrogantes que llevan a seguir indagando sobre la complejidad que revisten los saberes docentes, en el campo de la formación docente.

## Referencias bibliográficas:

- Achilli, E. L. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Bs. As.: CRICSO.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Bs. As.: Paidós.
- Alliaud, A.; Suárez, D.; Feldman, D.; Vezub, L. (2011). Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional, pp-pp1-11. Recuperado de:[http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2011/textos/32.Alliaud\\_y\\_otros.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/32.Alliaud_y_otros.pdf)
- Alliaud, A. et. al (s/f). El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes, pp-pp 1-11. Recuperado de: [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2008/textos/32\\_Andrea\\_Alliaud.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/32_Andrea_Alliaud.pdf)
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. (Coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (pp 1- 400). México: Fondo de Cultura Económica.
- Araya, V. (2010). ¿Pueden los docentes construir su saber y profesionalidad?. *Multiciencias*, 10,pp-pp. 221-229. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90430360012>
- Barrera Pedemonte, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción pedagógica*, 18 (1), pp-pp. 42-51. Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-DesarrolloDelProfesorado-3122365.pdf>
- Beillerot, J. (1998). Naturaleza y concepción de los saberes. En *La formación de formadores entre la teoría y la práctica* (pp. 1-136). Bs. As.: Novedades educativas.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En: Piussi, A. Ma. Y Mañeru, A. (Coords.). *Educación, nombre común femenino*. (pp 9- 247). Barcelona: Octaedro.

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), pp-pp1- 39. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- \_\_\_\_\_ (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Grupo Force.
- Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L.; Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Bs. As. Paidós.
- Camilloni, A.; Davini, Ma. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1998). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Bs. As. Paidós.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cometta, A. L. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), pp-pp. 1-18. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7853/pr.7853.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7853/pr.7853.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2002). La construcción del conocimiento profesional docente. Delineando “puentes” para una didáctica de la formación docente. *Revista Alternativas: serie espacio pedagógico. Laboratorio de Alternativas Educativas, LAE*, (29), pp-pp.139–158.
- Contreras, D. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), pp-pp. 125-136. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- \_\_\_\_\_ (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, pp-pp. 60-63.
- Contreras D., J y Pérez de Lara, N. Comp. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Coria, A.; Edelstein, G. (1995). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. En: *Imágenes e imaginación* (pp. 11-31). Bs. As.: Kapelusz.
- Cullen, C. (1993). *Conocimiento. Aportes para la enseñanza del tema*. Bs. As: Dirección de formación y capacitación docente. Ministerio de Cultura y Educación.

- Chevallard, I. (1998). Introducción. En: *La transposición didáctica* (pp. ).Bs. As.: Aique.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- De Medeiros Campos, C. (2007). *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Brasil: Vozes.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, (12), pp-pp. 8–26. <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175/164>
- Díaz, E. (2003). *La filosofía de M. Foucault*. Bs. As.: Biblos.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Bs. As.: Aique.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. Bs. As.: Siglo XXI Editores
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Gauthier, C.; Martineau, S.; Desbiens, J. F.; Malo A. y Simard, D. (1998). *Por uma teoría da pedagogía. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Brasil: Editorial UNIJUI.
- Gutiérrez, A. B. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Guyot, V.; Marincevic, J.; Luppi, A. (1992). *Poder saber la educación*. Bs. As.: Lugar editorial.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. México: Península.
- Jackon, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Bs As.: Amorrortu.
- Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. et. al. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. (pp. 1-167). Bs. As. Paidós.
- Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de la Cultura Económica.

- Pastro Fiad, S. M. (2015). Saberes docentes en educación médica. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*,6(1), pp-pp. 124–144. Recuperado de: <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/viewFile/164/217>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, (2), pp-pp 1- 18. Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6270/6319>
- \_\_\_\_\_ (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Gráo.
- Pope, M. (1998). La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. En Carretero, M.; Bennett, N.; Jarvinen, A.; Pope, M.; Ropo, E. *Procesos de enseñanza y aprendizaje*.(pp. 1- 152).Bs. As.: Aique.
- Popkewitz, T. (1994). Capítulo VI: Las ciencias cognitivas de la educación como saber y poder. En: *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. (pp. 8- 286). Madrid: Morata.
- Porta, Ma. J.; Cometta, A. L. (2017). Acerca de los saberes docentes: enfoques y aportes teóricos. *Entrevistas. Revista de Debate*, (9),pp-pp. 1-10. Recuperado de: [http://www.isnsc.com.ar/assets/\\_porta-cometta.pdf](http://www.isnsc.com.ar/assets/_porta-cometta.pdf)
- Salgueiro, A. Ma. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. España: Octaedro.
- Tardif, M. (2014). *Saberes deocente e formação profissional*. Brasil: Vozes.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M.; Raymond, D. (2000). Saberes, tempo y aprendizagem del trabalho no magistério. *Educacao y Sociedade*, (73). pp-pp209-244. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53, (1), pp-pp.1-14. Recuperado de: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/799-2538-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/799-2538-1-PB%20(1).pdf)
- Villoro, L. (2008). 1. Dos concepciones de creencia; 9. Conocer y saber. En: *Crear, saber, conocer*.(pp. 9- 307). México: SXXI Editores.

- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), pp-pp123–149. Recuperado de: [http://maxconn.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1279237815.pdf](http://maxconn.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279237815.pdf)
- \_\_\_\_\_ (1993). El maestro como profesional reflexivo. En cuadernos de Pedagogía, (220), pp-pp. 44-49. Recuperado de: <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La Historicidad de la Pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquía.

## Notas finales:

---

<sup>i</sup>Autor francés dedicado al campo de la formación de formadores.

<sup>ii</sup>Investigador chileno en temáticas de enseñanza y de aprendizaje.

<sup>iii</sup>Profesora e investigadora francesa abocada a la formación de formadores.

<sup>iv</sup>Pedagoga española, especializada en la investigación de temáticas vinculadas con el currículum y la formación docente. En el último tiempo, está abocada al pensamiento y la práctica de la pedagogía de la diferencia sexual.

<sup>v</sup>Profesor e investigador francés abocado al estudio de diversas temáticas en educación.

<sup>vi</sup>Sociólogo e investigador francés. Uno de los principales exponentes de la Sociología Crítica.

<sup>vii</sup>Filósofo argentino abocado a temáticas de educación y de la formación de formadores.

<sup>viii</sup>Sociólogo suizo reconocido por sus teorías e ideas sobre la educación y la enseñanza.

<sup>ix</sup>Político francés; uno de los integrantes de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI que preparó un informe para la UNESCO: "La educación encierra un tesoro".

<sup>x</sup>Autor francés que indaga en el campo de la formación docente y en el trabajo en grupos.

<sup>xi</sup>Filósofo mexicano, integrante del grupo Hiperión que reunía a intelectuales preocupados por analizar la realidad mexicana, influidos por la Fenomenología, el Existencialismo y el Marxismo.

<sup>xii</sup>Aristóteles, discípulo de Platón, clasificó los saberes en tres campos estrechamente vinculados con las principales dimensiones de la existencia humana: el saber productivo, es decir el saber técnico vinculado a la acción; el saber práctico como la acción que persigue fines ético-políticos y el saber teórico que comprende la descripción y el entendimiento de la realidad.

<sup>xiii</sup>Filósofo francés, post estructuralista con influencias de Nietzsche y Heidegger que incidió notablemente en las Humanidades y Ciencias Sociales, con sus ideas e importantes obras acerca del saber, el poder, el sujeto y las instituciones. Sus estudios cuestionaron el pensamiento de K. Marx y de S. Freud.

<sup>xiv</sup>De acuerdo con Díaz (2003), los discursos serían las prácticas específicas en el archivo. Este está formado por los sistemas de enunciados a partir de los cuales surgen los acontecimientos y las cosas. Los discursos emergen de regularidades que establecen lo que cada época considera verdadero.

<sup>xv</sup>Autora colombiana, Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación e investigadora en el área de Historia de la Educación.

<sup>xvi</sup>Filósofa húngara formada en la Filosofía de Kant, Hegel y el Existencialismo, militante del Partido Comunista y una de las integrantes más destacadas de la Escuela de Budapest (movimiento caracterizado por la crítica a los sistemas sociales de Europa Oriental o de tipo soviético).

<sup>xvii</sup>Las contribuciones fueron expuestas en el artículo "Acerca de los saberes docentes: enfoques y aportes teóricos". Cometta, A. L.; Porta, Ma. J. publicado en Entrevistas. Revista de Debate. N° 9. Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen. ISSN 1853-6077. Noviembre de 2017.

---

<sup>xviii</sup> Lo que se conoce como Escuela Crítica surgió en 1923 con la fundación del Instituto para la Investigación Social (IIS) en Frankfurt y estuvo integrada por filósofos neo marxistas como Horkeimer, Benjamín, Adorno, Marcuse y J. Habermas. A partir de la década de los '80, este movimiento se difundió con la Sociología del Currículum y la Pedagogía y Didáctica críticas.

<sup>xix</sup> Para un análisis epistemológico de la corriente crítica en las Ciencias Sociales, Educación y Didáctica, se sugiere consultar el artículo de Cometta, A. L. (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica?.

<sup>xx</sup> La autora se refiere a la compleja relación que los docentes mantienen con la didáctica erudita y las limitaciones de la disciplina para regular e incidir en la práctica, según creencias, valores que sustentan los docentes (Camilloni, 2007).

<sup>xxi</sup> Con el advenimiento del pensamiento del profesor y la incidencia de enfoques apropiados a las Ciencias Humanas y Sociales, se proponen para el autoconocimiento derivado de la reflexión, otros instrumentos de indagación como: los diarios y registros de las actividades realizadas en la clase (Warner, 1971); el análisis de incidentes (Pope, 1981); la biografía (Butt, 1984); la autobiografía (Pinar, 1981), la autonarración (Elbaz, 1981); la historia de vida (Woods, 1985). Las autobiografías constituyen una instancia valiosa debido a que otorgan más propiedad y autoría a las historias narradas por los docentes. Como una parte del pensamiento del profesor es tácito, las autobiografías permiten desvelar en parte algo de este conocimiento tácito, siempre que estén vinculadas con los problemas de la práctica docente cotidiana. Pope, M. (1998). La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. En: Carretero, M. et. al. *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Bs. As.: Aique. pp. 69-74.

<sup>xxii</sup> El Taller de Educadores es el espacio donde, por un lado, un grupo de docentes se actualiza investigando su propia realidad, y por el otro, se desarrolla un proceso de construcción y apropiación de conocimientos tanto por parte de los mismos docentes como de los investigadores que participan en él.

<sup>xxiii</sup> Contreras, en el artículo *"El saber de la experiencia en la formación inicial del Profesorado"* (2013), aclara que tanto el sentido de la experiencia como el saber de la experiencia los ha tomado de la Filosofía, partiendo de ciertos autores como Gadamer, Jay, Zambrano.