

Acerca de los saberes docentes: enfoques y aportes teóricos

Porta, María José

Docente auxiliar en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante de proyectos de investigación en las áreas de formación y práctica docente en la educación secundaria.

mjporta@unsl.edu.ar

Cometta, Ana Lía

Docente Responsable e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas y de Psicología. Universidad Nacional de San Luis

acometa@unsl.edu.ar

Resumen

El presente artículo reviste un interés especial para las autoras, como tesista y directora de una investigación en curso acerca de la relación entre los saberes docentes, la formación inicial y la práctica docente de los profesores de secundaria¹.

En este sentido, el trabajo se propone rastrear algunos aportes sobre la noción de “saber” en distintos campos del conocimiento que contribuyan a esclarecer este concepto polisémico, cargado de ambigüedades e imprecisiones, con la finalidad de orientar la comprensión de este concepto en la formación y la práctica docente.

Si bien los saberes docentes han sido objeto de numerosas producciones, se trata de un tema complejo y con poca evidencia empírica en Argentina, reconociendo que las investigaciones acerca de los mismos son recientes.

En el transcurso del artículo, intentaremos despejar la noción de saberes a partir de algunas preguntas sustanciales que han sido abordadas por varios autores. Cuando aludimos a **saber o saberes**: ¿A qué hacemos referencia?; ¿En qué se diferencia el saber del conocimiento?; ¿Qué saben los docentes?; ¿Cuáles son las características de este saber? A los fines del trabajo, se hará una mención especial a las contribuciones de Tardif y Beillerot que reúnen una sostenida producción de los saberes en relación a la docencia.

Palabras claves: saberes- conocimiento - formación docente- práctica docente

Abstract

The present paper is very important for the authors: a thesis student and a director of a research project about the relationship among secondary school teacher knowledge, preschool teacher training and teacher training.

The aim of this work is to track some definitions of the word “knowledge” in different fields of expertise in the hope of clarifying such a polysemic notion. Thus, we expect to gain a better understanding of this idea in the teacher training field, since it is full of ambiguities and, vagueness, or it is used in an antagonistic way in academic literature.

Although teacher knowledge has been the subject of numerous works, it is a complex topic, and there is little empirical evidence in Argentina.

¹El artículo forma parte del plan de trabajo de la pasantía de la Maestría en Educación Superior de la U.N.S.L. que aborda el tema: “*Saberes docentes en la escuela secundaria. Formación y práctica profesional*” y tiene como propósito, desarrollar diferentes actividades de investigación referidas a la temática elegida.

In this paper we will try to explain the notion of knowledge through some questions posed by various authors. When we talk about knowledge, what do we refer to? What is the difference between knowledge and expertise? What do teachers know? Which are the characteristics of expertise? The contributions made by Tardif and Beillerot will be taken into account because they show a sustained production of knowledge about teacher training.

Key words: expertise - knowledge – theoretical teacher training – practical teacher training

Acerca de los Saberes Docentes: Enfoques y Aportes Teóricos

I - Introducción

Si bien la noción de saber surge con Platón y Aristóteles, constituye un concepto que en épocas recientes es objeto de estudio en diferentes campos y áreas del conocimiento, desde la Filosofía, el Psicosocioanálisis y en las Ciencias Humanas y Sociales, como la Pedagogía.

El concepto de **saber** es polisémico, está cargado de ambigüedades e imprecisiones e inclusive, en algunas producciones, se usa de manera indistinta junto a otros conceptos como *conocimiento* y *competencias*. Además, es importante señalar que **conocer** y **saber** tienen distinto significado según el idioma y los países; en cambio en la lengua anglosajona esta distinción no existe y el saber es traducido a conocimiento (Knowledge).

En las Ciencias Humanas y Sociales, el concepto de saber se desarrolla a partir del movimiento de la Escuela de Frankfurt o Escuela Crítica², 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 crítico³. 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 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*,

²Surgió en 1923 con la fundación del Instituto para la Investigación Social (IIS) en Frankfurt y estuvo integrada por filósofos neo marxistas como Horkheimer, 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.

³Para 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?.

creativa, incierta, compleja y que entraña conflictos de valor” (Cometta, 2001: 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 esta línea de indagación acerca de los 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 y Brasil, mientras que en Argentina se trata de estudios incipientes.

II - Los saberes en el campo de la educación y la formación docente

La mención a los saberes en el campo pedagógico y de la formación docente, fue desarrollada inicialmente por autores franceses provenientes del psicosocioanálisis como Beillerot⁴ y Ferry dedicados a la formación de adultos. La expansión de la noción también cobra impulso con el movimiento de la nueva Epistemología de la Práctica (Zeichner, 2010; Beillerot, 2014; Schön, 1992), vinculada a la profesionalización de la docencia y la mejora de la formación y la práctica. Ante la diversidad de autores que tratan la temática, consideramos algunos aportes de Beillerot (1996) y Barrera Pedemonte en Chile (2009). Ambos coinciden en que la noción de saber comprende en su definición 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 distinción 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 saber posee una característica distintiva respecto del conocimiento y es “*tener habilidad para algo o estar instruido o diestro en un arte o facultad*”⁵. 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: 89). Asimismo, ambos autores afirman que sólo hay saber cuándo se actualiza en situaciones y prácticas por lo que el saber es el resultado de una actividad; también el saber está relacionado con el entender; el saber no es una potencialidad, es una disponibilidad que no existe, solo tiene lugar en la realización.

⁴Es uno de los autores que aporta más precisiones sobre la concepción de los saberes docentes, además propone una clasificación sobre los saberes en la actividad del docente, que toma de Malglaive.

⁵ RAE, 2001. Citado por Barrera Pedemonte (2009: 44).

Y destacan dos características fundamentales: todo saber individual es parcial, se adquiere durante una historia personal y social del sujeto y está reconocido socialmente para su transmisión.

Barrera Pedemonte, parafraseando a De Tezanos (s/f) refiere a otras características que distinguen al saber del conocimiento: “...el saber corresponde a la **reflexión sistemática sobre la práctica**”; “la **práctica del saber está orientada hacia la transformación de la realidad social**”; “El saber surge de la triple relación entre práctica, reflexión y tradición del oficio” (2009:44). En este sentido, De Tezanos, coincide con Villoro en cuanto a la reflexión como un componente del saber vinculado con la acción, pero la autora destaca la noción de **práctica pedagógica** que permite pensar el enseñar como el oficio inherente a los docentes.

Desde la visión de la nueva Epistemología de la Práctica, los estudios etnográficos y otros de corte cognitivistas, 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, práctico o personal es temporal, se asienta en conocimientos, representaciones y creencias construidas en la propia experiencia de vida de los docentes y como escolares, en los conocimientos formalizados adquiridos / construidos en la formación de grado y en las experiencias de socialización a lo largo de su trayectoria profesional. En el terreno pedagógico es de destacar que la noción de saber se liga a la **de 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, curriculares) que los docentes movilizan en sus prácticas cotidianas.

Otra contribución significativa en el campo pedagógico y que a nuestro juicio resulta relevante es la de Tardif⁶ (2000, 2004, 2014) quien 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” (2004:29).

III - Algunas contribuciones a la noción de saberes docentes

Considerando las visiones de distintos campos del conocimiento, entre ellos la Filosofía, Sociología, Psicosocioanálisis, etc. y de diferentes perspectivas en el propio campo pedagógico, sin pretensión de agotar la discusión acerca de la problemática y rescatando los aportes de los autores acerca de los

⁶ Las investigaciones de Tardif (2004) aportan los constructos teóricos de los saberes profesionales de los docentes, el repertorio de saberes docentes y su dimensión temporal.

saberes docentes, destacamos las siguientes contribuciones que nos posibilitan una mayor comprensión de la noción de saberes docentes:

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

Este componente 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 más subjetivo e individual en relación a la práctica docente (en este caso). Desde el campo pedagógico, Beillerot (1996), 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, el saber radica en “*un conocimiento íntimo, conocimiento de ser, de la experiencia*” (98: 88). A propósito de ello, Tardif (2004) asiente con estos autores y argumenta que los saberes docentes son personales, experienciales, tácitos, pero y a diferencia de ellos, otorga a estos saberes un carácter social en tanto expresan la tradición y la cultura profesional de los docentes.

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

Beillerot y Barrera Pedemonte destacan como una característica del saber: **el saber es saber hacer**. Para Beillerot, “... *El saber se actualiza en situaciones y en prácticas*” (Ibíd, 89). 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, los saberes guían las acciones de los docentes en las prácticas cotidianas. Beillerot, 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**. En este sentido, Tardif afirma que es la práctica docente la que integra los saberes para responder a las diversas tareas que el docente realiza en su cotidianeidad, por lo que no se presentan de manera aislada, sino que constituyen una amalgama que se ponen en juego o se actualizan en situaciones de la práctica en el contexto de instituciones escolares concretas.

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

Otra característica de los saberes docentes, según Zeichner y Tardif, es que son heterogéneos y provienen de diversas fuentes: familiar, historia escolar, formación inicial, contexto laboral, cursos de perfeccionamiento, etc. De esta multiplicidad de saberes, y tomando los aportes de Heller, el docente se apropia sólo de aquellos saberes 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, esta porta una serie de saberes que forman parte de un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, enunciados

producidos y adquiridos en un determinado momento. En relación a ello, Beillerot 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” (Ibíd, 91). Esta afirmación se complementa con los conceptos de estructuras sociales externas e internalizadas, particularmente los habitus de Bourdieu. El habitus integra lo particular y lo social. 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 profesor en el curso de su historia. Los saberes docentes poseen un carácter social, colectivo y formador debido a que los docentes van elaborando saberes desde su subjetividad a través del trabajo con sus colegas. El habitus es un principio a partir del cual el docente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan, según las representaciones que tiene de las mismas. El habitus es, al mismo tiempo, creación y rutina.

- **Los saberes son temporales**

En relación a la rutina, otra de las características que presentan los saberes docentes es que se adquieren en el tiempo, a lo largo de la carrera, los saberes son temporales de acuerdo a Zeichner (2010) y Tardif. La duración temporal se construye al comienzo de la carrera de un docente, entre los 3 (tres) y 5 (cinco) años; a medida que pasa el tiempo, comienzan a consolidarse, se vuelven más certeros, estables y resistentes por la rutina de la práctica docente, pasando a formar parte del repertorio de los profesores.

- **El saber docente, su racionalidad y legitimidad**

Si bien los autores refieren de manera amplia o más limitada a los saberes, está claro que los docentes poseen saberes, los construyen y actualizan en sus prácticas cotidianas. Pero respecto a la legitimidad o racionalidad esto es como pasar de un saber más privado, individual a un saber público, producto del consenso entre distintos actores que posibilite la mejora de la práctica, hay varias posiciones. Por ejemplo, Villoro y De Tezanos otorgan un lugar importante a los procesos reflexivos sobre la propia práctica docente que es inherente al ser docente; de hecho, la autora indaga en el saber pedagógico, específico del oficio docente y para ella es este el saber legítimo del docente, producto de la escritura. En sentido similar, Tardif (2014) expresa que el saber son únicamente aquellos juicios que dan los docentes para justificar lo que hacen, ante otros y producto de consensos.

Conclusiones “provisorias”

Luego de rescatar algunos aportes más significativos al campo de los saberes docentes, es posible afirmar que el presente artículo es una producción inicial pero necesaria, en todo proceso investigativo, con el objetivo de clarificar el objeto de investigación. Para las autoras este trabajo constituyó una ocasión para reconstruir rasgos generales acerca de la noción de saberes y de conocimiento desde distintas disciplinas, incluidos los aportes de la educación y la formación docente, tema central de la

tesis. En el transcurso de la investigación que avanzará en la relación entre saberes y prácticas (docentes), estas ideas iniciales se irán ampliando, complejizando con otros aportes de estudios e investigaciones en Argentina, reconociendo que en el habla francófona y portuguesa se localizan los aportes más significativos.

BIBLIOGRAFIA:

- Barrera Pedemonte, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción pedagógica*, 18, 42- 51.
- Beillerot, J. (1998). Naturaleza y concepción de los saberes. En *La formación de formadores* (pp. 80-107). Bs. As.: Novedades educativas.
- Cometta, A. L. (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, 139–158.
- _____ (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica?. *Fundamentos en Humanidades, UNSL*, 2, 56 – 76.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, 12, 8–26.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. México: Península.
- Tardif, M. (2014). Saberes docentes e formacaoprofissional Brasil: Vozes. 14 (reimp.)
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- _____ (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitarios. Elementos para uma epistemologia da prácticaprofissional dos professores e suasconsequenciasemrelacao á formacao para o magisterio. *Revista Brasileira de Educação*. 13, 5-24. Disponible en: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TA_RDIF.pdf [consultado el 10/08/2016].
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- Villoro, L. (2008). 1. Dos concepciones de creencia; 9. Conocer y saber. En: *Creer, saber, conocer*. México: SXXI Editores. 18 ed.
- 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*, 8, 123–149. Disponible en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279237815.pdf[consultado el 22/04/2017].
ISSN 02138646.