

ASUMIR LA DOCENCIA

SABERES DE NOVELES Y DESAFÍOS
EN CONTEXTOS INCIERTOS

Sergio Andrade
Gabriela Domjan
Patricia Gabbarini
Dolores Santamarina
(Co-editorxs)

Celia Salit
(Coordinadora de
edición)



ISBN: 978-950-33-1729-7

Asumir la docencia.

*Saberes de noveles y desaft'os
en contextos inciertos*

Celia Salit
(Coord.)

Área de

Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades / UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos / Sergio Andrade... [et al.]; coordinación general de Celia Salit; Editado por Sergio Andrade... [et al.]. - 1a ed - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1729-7

1. Didáctica. I. Andrade, Sergio II. Salit, Celia, coord. III. Andrade, Sergio, ed.
CDD 370

Área de Publicaciones

Coordinadora de edición: Celia Salit

Co-editorxs: Sergio Andrade, Gabriela Domjan, Patricia Gabbarini y Dolores Santamarina.

Corrección y revisión de textos: Claudia Baca

Diseño y diagramación de manuscrito: Ana Sofía Gerber

Ilustración portadas: Natalia Colombo Bravo

Diseño de portada: Manuel Coll y María Bella

Diagramación y diseño de interiores: María Bella

Esta publicación se hizo posible de concretar con los aportes de: Subsidios a Proyecto Consolidar 2020-2023, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba y Apoyo Económico para publicación 2021, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



Nuestra perspectiva acerca de saber-saberes y relación con el saber: un recorrido por estaciones y pasajes

Patricia Gabbarini

*El saber no es un material inerte
descubierto a través de la investigación,
es un material funcional de la cognición humana,
un recurso que vive en las biografías,
los pensamientos y las acciones de los individuos,
no algo que uno pueda reservar y señalar.
Para que exista saber, este debe ser conocido.
Para que sea conocido, alguien debe actuar sobre él.
Resumiendo, el saber es un verbo.*

(Eisner, E., 1998)

Algunas pistas acerca del sentido del capítulo¹

Abordar la problemática de los saberes en la formación y en las prácticas docentes demanda, necesariamente, dilucidar los múltiples sentidos del término *saber* presentes en las diversas líneas teóricas que lo abordan. En este caso, como sostiene Salit (2017):

¹ Una versión preliminar de este capítulo se presentó en: Salit, C. Asumir una perspectiva teórico-metodológica acerca de la noción de saber: recorridos, pasajes y enfoques. *X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) "Educación: derecho social y responsabilidad estatal" Córdoba, 5 y 6 de octubre de 2017 CIFFyH – ECE / FFyH – UNC. Vol III- pp.531-538, en: Gabbarini, P. (2018) El Saber de la experiencia en la formación del profesorado. Crear las condiciones y cultivar las disposiciones a la experiencia. VII Congreso Nacional Y V Internacional de Investigación Educativa. 18 AL 20 de abril de 2018. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue; y en Gabbarini, P. (2017) *Enseñar a enseñar en las Aulas Universitarias. Experiencia y Saber en dos profesoras de formación del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España. <http://hdl.handle.net/10803/461005>.

No se trata de elaborar una mera exégesis ni un rastreo con la finalidad de presentar una historización o un reconocimiento de adscripciones/filiaciones de las distintas maneras de significarlo, ni siquiera una suerte de estado del arte, ni el reflejo más o menos descriptivo de las disputas en torno a distintas posturas. Responde a la convicción de la necesidad de asumir una posición teórico-epistemológica frente a la cuestión que direccione nuestras búsquedas. (p. 3)

En esa clave procuramos, parafraseando a Beillerot (1998), crear un orden de comprensión en un marco que integre perspectivas diversas. Para ello, relevamos desarrollos de distintas comunidades académicas y damos cuenta del contexto de producción de los principales modos de concebir el tema, respetando la lógica espacio-temporal de sus respectivas construcciones teóricas. La cuestión del saber de lxs docentes es, según el rastreo realizado en estudios anteriores (Gabbarini, 2017), objeto de numerosas investigaciones a partir de 1980. Primero, en las universidades anglosajonas, luego en Europa continental, y más tarde, en América. Se trata de indagaciones que emplean referentes teóricos y metodologías muy diferentes entre sí y, consecuentemente, derivan en diversas concepciones de saber.

En consonancia con lo planteado, identificamos en un primer momento, dichas concepciones en las comunidades francesas, canadienses y españolas. En un segundo momento, recuperamos sus principales aportes para la construcción de nuestro marco teórico. En virtud de lo expuesto, presentamos a continuación -a manera de recorrido que incluye diversas estaciones y pasajes-, el entramado conceptual que elaboramos a partir de los aportes de cuatro autorxs, de carácter fundante para el análisis e interpretación de los saberes de lxs profesorxs en su período de iniciación en la docencia y durante su desarrollo profesional.

Estaciones

Iniciamos el recorrido por la comunidad académica francesa y dos de sus referentes claves: Jackie Beillerot y Bernard Charlot. Transitamos luego a la estación de la comunidad canadiense focalizando en la indagación de los aportes de Tardif. Finalmente, nos detenemos en la estación de la comunidad española para explorar los vínculos

que Contreras Domingo realiza respecto de conocer, saber y saber de la experiencia, a partir de la recuperación de los aportes de diversos autorxs.

Primera estación. Saber y relación con el saber: los aportes de Beillerot y Charlot

*Al fin y al cabo, lo que enseñamos,
lo que mostramos y nuestros alumnos ven,
es nuestra relación con el saber,
lo que es saber para nosotros:
si es algo encarnado o despersonalizado,
si es fijo e inmutable o cuestionable,
si nos permite disfrutar y crear o sólo sufrir y aceptar, etc.
Y lo que aprenden siempre es también
lo que el saber significa para ellos y para la vida.
Enseñar en primera persona es por tanto,
también enseñar la relación con el saber,
el uso, y la creación de nuevo saber
en la forma de interrogarse e inquirir.
Porque siempre se aprende a confiar en un saber,
a partir de la confianza que tenemos
en quien nos lo hace accesible.*

(Contreras Domingo, J., 2006)

Beillerot y su equipo de investigación CREF², reconocen que la tarea de esclarecer el concepto de saber enfrenta “obstáculos formidables”; por lo cual deciden no ocuparse en su estudio acerca de qué es saber ni qué es el saber sino a qué se llama saber y cómo se pasó del plural “los saberes” a la noción en singular: saber. En ese sentido, consideran que se refiere a la totalidad del conocimiento acumulado, pero también que remite a la reflexión sobre los saberes, es decir al discurso sobre los discursos. Además de estas dos acepciones reco-

² Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre.

nocen una tercera que alude a una *idea filosófica dominante de una época*.

Todo cuerpo de saberes expresa modos de apropiación y socialización producidos en un contexto histórico y social, que comprende, según Beillerot (1998) “operaciones mentales, recuerdos, gestos, actitudes, visiones de mundo, modos de uso.” (p. 27) Producción no exenta de conflictos en tanto quienes los poseen tratan de legitimarlos e imponerlos de modo tal que se conviertan en ciertos saberes unificadores respecto de otros. Al mismo tiempo, opera la resistencia de quienes no los poseen o no los practican.

Nos interesa destacar como aporte de esta perspectiva, el desarrollo acerca del saber en tanto proceso que, según lo entienden las autoras, se basa en las relaciones entre saber y psiquismo. Relaciones que invitan a pensar en los procesos de aprendizaje en términos de la apropiación que se pone en juego. Procesos que, a su vez, son estudiados y explicados desde perspectivas psicológicas diversas, aunque complementarias, tales como la Psicología Cognitiva y el Psicoanálisis, las cuales permiten reconocer respectivamente las dimensiones cognitivas y deseantes intervinientes en los procesos del aprender. Desde allí se comprende que la realidad de los saberes es más condicional, menos evidente; deja su lugar a una visión más localizada, más singular, en la que el acento recae sobre las problematizaciones, las apropiaciones.

En el marco de nuestra indagación, cobra especial relevancia la noción de “relación con el saber”. Sus estudios se inician en Francia en la década del ’60 con Lacan quien, como señala Vercellino (2014), fue el primero en elaborar el sintagma “relación con el saber”. Resultan potencialmente fértiles los desarrollos posteriores de esta noción a partir de la década del ’80. En particular nos referimos a los aportes de dos equipos de investigación consolidados con referencias disciplinares diferentes: uno de ellos, el ya mencionado (CREF), liderado por Jackie Beillerot y continuado por N. Mosconi y C. Blanchard-Laville, quienes exploraron y desarrollaron la noción desde diferentes líneas al interior de las teorías psicoanalíticas. El otro grupo de investigación, ESCOL³, dirigido por Bernard Charlot, inicia sus exploraciones empíricas y conceptuales desde la Sociología de la

³ Educación, Socialización y Colectividades Locales (ESCOL), dirigido por Bernard Charlot, conformado en el año 1987 en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis.

Educación y articula una perspectiva crítica y antropológica para el estudio del fracaso escolar en estudiantes de secundario, desde una interpretación de la relación del sujeto con el saber con la intención de superar la mirada de la reproducción social.

En este punto interesa recuperar algunas notas respecto de la noción “relación con el saber” desde la conjugación multidisciplinar de enfoques de los autorxs mencionadxs, en vínculo con la preocupación por los saberes pedagógicos que elaboran nuestrxs egresadxs en su iniciación a la docencia.

Al respecto nos planteamos cuáles son las principales aportaciones de la perspectiva psicoanalítica de Jackie Beillerot. En sus investigaciones, tal como anticipamos en los párrafos iniciales, la autora diferencia dos dimensiones acerca del saber: una de ellas, como construcción socio-histórica, como totalidad de los conocimientos acumulados y, a la vez, como la reflexión sobre ese saber socialmente objetivado en disciplinas.

Sin embargo, afortunadamente, Beillerot (1998) destaca otra dimensión del saber, en tanto proceso que nace en el deseo de saber y crece como relación dinámica desde el psiquismo de un sujeto. Este modo de significar el saber invita al sujeto a una relación creadora que no se supedita a la posesión con un conocimiento “ya sabido” sino con un “ir sabiendo” el saber.

Complementariamente, en continuidad con los planteos de Beillerot, desde Bárcena, (2005)⁴, podemos vincular esta dimensión del saber a la creación de “sentido subjetivo” de modo que los significados ya dados se abren a nuevas o ulteriores interpretaciones, a nuevas posibilidades de significación. En efecto, al decir de Souto (1998) Beillerot diferencia una primera dimensión relativa al saber objetivo o conocimiento, que la autora denomina “un saber del haber

⁴ En este punto nos interesa recuperar, en consonancia con los desarrollos de Beillerot, aportes de la filosofía de la educación con Fernando Bárcena (2005) particularmente su distinción entre significado y sentido que, a nuestro juicio, permite visibilizar los riesgos y limitaciones de quedar anclados únicamente a esta referencia del saber objetivado. En efecto esta dimensión podría vincularse con los significados ya dados a los que alude Bárcena (2005). Es decir, significados exteriores al sujeto que movilizan una relación de posesión de adquisición.

y del decir”, de una segunda dimensión de carácter procesual que caracteriza como un saber del pensar y del hacer. La relación con el saber enfatiza el saber “que se iría sabiendo” que “se estaría elaborando, pensando, haciendo”, y no el saber que “ya es sabido”. (Gabbardini, 2017) En síntesis, el saber, nombra un proceso, una realidad social y subjetivo-cognitiva que no admite ser cosificada, al tiempo que la relación con el saber refiere a una acción que transforma al sujeto para que este transforme al mundo; a la disposición del sujeto a establecer un vínculo con un objeto, ambos creándose en la relación misma (Beillerot, J., 1998).

Asimismo, otra investigadora del CREF, Blanchard- Laville (1998) avanza en la comprensión de la relación con el saber desde la actividad del pensar. Esto es, transformar y procesar experiencias del conocer y del aprender lo cual supone elaborar y tolerar las situaciones dolorosas, las crisis y los conflictos propios del vínculo con el conocimiento. En este sentido interesa destacar, en consonancia con la autora, que limitar la noción de conocer a la posesión de productos exteriores y ajenos al sujeto es evitar conocer en el sentido que le asigna al término en tanto anula el vínculo creativo, adormece la curiosidad y el deseo que desencadenan el movimiento de implicarse en la situación de *conocer conociendo y conociéndose*.

Estas notas centrales que identificamos se entraman en la cartografía conceptual que elaboramos junto a otrxs autorxs como referentes principales para indagar y explorar los saberes docentes de nuestrxs egresadxs. En esa dirección, recuperamos del grupo de investigación ESCOL, su modo de abordar la noción “*relación con el saber*”. Desde una sociología del sujeto, Charlot propone una perspectiva antropológica que considera ausente tanto en trabajos de otrxs sociólogos que abordan la educación tales como la teoría de la reproducción de Bourdieu (1994) como en la perspectiva psicoanalítica del CREF. Asimismo, destaca que ambas perspectivas son necesarias pero resultan insuficientes en tanto plantean la socialización, la subjetivación y el deseo del sujeto escindido de lo que este grupo entiende como “condición humana”, esto es, el punto de partida del pequeño hombre que hace de él un sujeto ligado a otrx compartiendo y transformando con ellxs ese mundo. “Esta condición que impo-

ne al pequeño hombre apropiarse del mundo y construirse él mismo, educarse y ser educado...” (Charlot, 2007, p. 80).

En efecto, Charlot explora desde una perspectiva sociológica crítica y antropológica la noción de saber y las figuras del aprender. En ese marco de ideas, parafraseando al autor se advierte que no es posible definir el saber en sí, como una entidad objetiva pues no hay saber más que para un sujeto que mantiene una actividad y una relación consigo mismo a la vez que se relaciona con otros, quienes co-construyen, validan, controlan, comparten ese saber. En ese proceso el sujeto se enfrenta a la necesidad de aprender encontrando en el mundo diversas ocasiones, objetos y modos que el autor denomina “figuras del aprender”: objetos-saberes (libros, obras de arte, producciones culturales); objetos a utilizar (herramientas y artefactos culturales); actividades a dominar. Figuras del aprender que suponen y reclaman procesos de aprendizaje y actividades diversas que se despliegan en situación. De modo que un sujeto no es una razón pura, sino sujeto de deseo, de emociones y pasiones encarnadas en un cuerpo que lo singulariza frente a los otros, con su historia personal y colectiva.

En síntesis, según Charlot, toda relación con el saber, presenta una dimensión epistémica, una dimensión identitaria, y una dimensión social. Estas dimensiones se entrecruzan, dado que la relación con el saber, en realidad, es un conjunto de relaciones que un sujeto:

...mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, ligados de alguna manera con el aprender y el saber. Por lo mismo es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con otros y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación. (Charlot, 2007, p.131)

Estas dimensiones epistémica, identitaria y social de la relación con el saber habilitan explorar vinculaciones con la perspectiva teórico-metodológica que Maurice Tardif construye en sus investigaciones acerca de los saberes del profesorado en su desarrollo profesional.

Segunda estación: los saberes docentes. Aportes de Tardif

Para dar continuidad al recorrido recuperamos aportes del autor canadiense Maurice Tardif (2004) quien al investigar los saberes docentes considera que se trata de aquellos que orientan y movilizan a diario las diversas tareas que el profesorado desempeña concretamente. En esa dirección, indaga su naturaleza, sus modos de adquisición-elaboración y sus relaciones con otros saberes y conocimientos científicos y culturales que componen el curriculum.

En su texto, entrama “hilos de sentido” tales como: saber y trabajo, diversidad y temporalidad del saber, experiencia de trabajo en cuanto fundamento del saber. Asimismo, refiere a “saberes humanos respecto a seres humanos”, a saberes y formación de lxs profesorxs. En ese marco de ideas, propone una distinción -potente para nuestros intereses investigativos- entre saber profesional, disciplinar, curricular y saberes experienciales (“saber hacer” y “saber ser”). Conjunto de saberes que sitúa en la interfaz entre el sujeto y lo social.

Asimismo el autor argumenta que lxs docentes construyen y utilizan efectivamente en sus prácticas categorías y saberes tanto a nivel individual como colectivo.

Interesa particularmente enfatizar la noción de *saberes experienciales*, dado que les asigna el lugar de “núcleo vital” en tanto, al estar conformados por todos los demás saberes traducidos y sometidos a las certezas construidas en la práctica y la experiencia, transforman las relaciones de lxs docentes con el conocimiento. Derivado de ello, aborda el saber en el ámbito del oficio y la profesión docente, en relación con los condicionantes del contexto de trabajo. Al respecto, considera que el saber es siempre “de alguien” que trabaja en algo concreto con ciertas intencionalidades y objetivos. Además, el saber no es una cosa o una entelequia que fluctúa en el espacio, es el propio, el de cada quien y está relacionado con aquellos con quienes se identifica, con la experiencia vital y la historia profesional, con las relaciones con quienes se comparten las prácticas.

En síntesis, para el autor,

...el saber de los docentes es profundamente social y, al mismo tiempo, es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional para adaptarlo o transformarlo. Significa

relación e interacción entre *ego* y *alter*, entre yo y los otros que repercuten en mí, relación con los otros en relación conmigo y también, relación de mí conmigo mismo, cuando esa relación es presencia del otro en mí mismo. (Tardif, 2004, p.13)

Ahora bien, aunque los saberes experienciales ocupen una posición estratégica entre los saberes sociales, el cuerpo docente está devaluado en relación con los saberes que posee y transmite. Tardif (2004) proporciona elementos conceptuales para comprender esta posición del saber docente en relación con los otros conocimientos sociales, escolares y universitarios.

Asume, por lo tanto, que el saber docente es heterogéneo, plural, temporal, sincrético y tácito y que está conformado por diversos saberes y conocimientos provenientes de las instituciones de formación y de la práctica profesional. Heterogeneidad que también responde a la situación del cuerpo docente respecto a los demás grupos productores y portadores de conocimientos, esto es, a su carácter de subalternos y ejecutores de un hacer pedagógico elaborado y fundamentado por lxs investigadorxs y teóricxs. Nos advierte así, acerca de la relación de exterioridad que establecen lxs docentes con estos conocimientos.

A la vez, instala la pregunta acerca de los beneficios para el colectivo docente de exteriorizar y visibilizar los saberes de la práctica y experiencia cotidiana, como modo de reclamar su reconocimiento por otros grupos productores de conocimientos; así también, como manera de imponerse como grupo productor de un saber de la práctica y sobre el que podrían reivindicar un control socialmente legítimo. En este sentido, consideramos potencialmente fértiles sus postulaciones para indagar el modo en el cual nuestrxs egresadxs recientes configuran comunidades de pensamiento pedagógico y elaboran saber situado en su período de iniciación en la docencia en las instituciones formadoras.

A partir de reconocer que en la Modernidad el saber se definió en función de tres lugares o “topos”: la subjetividad, el juicio y la argumentación, Tardif privilegia este último, en tanto considera la argumentación como diálogo y como espacio social de intercambio con el otrx y para el otrx, como lugar del saber. Para el autor, el saber de un sujeto es la capacidad de dar razones y motivos acerca de los

juicios que sostienen sobre un hecho o un acto. Destaca así, nuevamente, la dimensión intersubjetiva del saber, dado que implica siempre al otro; o sea, una dimensión social fundamental en la medida que el saber es una construcción colectiva de naturaleza lingüística, procedente de diálogos, de intercambios discursivos entre seres sociales. En efecto, en la argumentación los interlocutores intentan trascender los puntos de vista iniciales de su propia subjetividad, tratan de demostrar la validez de sus palabras o acciones mediante argumentos y contraargumentos.

Asimismo, Tardif (2004) plantea la noción de “exigencias de racionalidad” para identificar ciertos rasgos que permitan definir de forma mínima el objeto de sus investigaciones: “el saber de los docentes”: es decir, “no todo es saber”. En la concepción argumentativa, comunicativa o dialógica, la exigencia de racionalidad será la capacidad de argumentar, es decir, de ser capaz de responder por qué se hace y por qué se dice lo que se hace y se dice, dando razones y motivos que puedan servir de validación del discurso o de la acción. Esas razones son, a su vez, criticables, discutibles, revisables. Para el autor, el saber no reside en la mente del sujeto, en su memoria o en sus representaciones, sino en las razones públicas que el sujeto presenta frente a otros para validar en y a través de la argumentación, sus pensamientos, sus acciones, sus decisiones, el uso de recursos.

Los saberes docentes no se reducen ni a una representación subjetiva ni a una aserción teórica con base empírica. En clave con ello, el saber posee cierta existencia objetiva que reside en esas argumentaciones que los sujetos desarrollan para apoyar sus ideas y acciones. El enfoque de saber que sostiene Tardif, es discursivo y no representativo; es argumentativo y no mentalista, es de comunicación y no computacional.

Los aportes del autor tienen una potencialidad heurística en el acercamiento y abordaje teórico-metodológico a las experiencias de los profesores principiantes en nuestro estudio, para indagar con ellos la especificidad de sus saberes como formadores de docentes.

Pasajes: principales aportes de la comunidad española

Tal como hemos expresado en la introducción, la intencionalidad que sustenta este capítulo es reconstruir nuestros recorridos y estaciones por diversas comunidades académicas para visibilizar los pasajes acerca de *saber* y *conocer* en cada una de ellas: En esta estación focalizamos en los pasajes realizados por Contreras Domingo y su grupo consolidado de investigación ESFERA, para arribar a la elaboración de la noción de *saber de la experiencia*.

Primer pasaje: de conocimiento a saber

La especificidad de los términos Conocimiento y Saber, sus relaciones, sus características y modos de construcción-elaboración, se configuran como temáticas ampliamente abordadas por especialistas de distintas comunidades académicas. J. Contreras Domingo y N. Pérez de Lara (2010) nos advierten acerca del uso indistinto de ambos términos -conocimiento y saber-, en las ocasiones en que se omite la distinción que las lenguas latinas realizan para referir a dos modos diferentes por los que opera y se configura el pensamiento y la comprensión del mundo. Distinción no disponible en la lengua inglesa, cuyxs autorxs tienen que usar *to know* y *knowledge* para precisar estas distinciones que se muestran luego con los dos términos en nuestra lengua, enunciados en el subtítulo de este apartado, pero que derivan en una posición epistemológica dominante dado el peso de la lengua inglesa en las publicaciones académicas.

Contreras y Pérez de Lara (2010) destacan que algunos teóricos anglosajones, particularmente los canadienses Clandinin y Conelly (1988) limitados por esta única expresión de conocimiento (*to know*” y *knowledge*), han tenido que elaborar la expresión “conocimiento práctico personal” para referir a estas dimensiones y características constitutivas del saber y el saber pedagógico. Con esta noción plantean que el saber con el que lxs docentes viven su oficio “está íntimamente ligado a la experiencia y constituye todo aquel conjunto de convicciones conscientes e inconscientes, que emergen de la experiencia íntima, social y tradicional, las cuales se expresan mediante

las acciones de las personas” (Clandinin, J., 1985, p. 362). Asimismo, en otro texto de su autoría, advierten que:

...no se trata sólo de conocimiento conceptual u objetivo, ya que el conocimiento no está sólo en la mente, sino en el cuerpo, por lo que incluye aspectos emocionales, morales y estéticos, sin poder separar un sentido objetivo de un sentido subjetivo. (1988, p. 25-27)

Siguiendo a María Zambrano (1989) y Nieves Blanco (2006), el conocimiento tiene un carácter más intelectual-racional, busca la universalidad y la objetividad; es apropiado por parte del sujeto en un esfuerzo metódico; se formaliza en principios y abstracciones teóricas al interior de las disciplinas científicas. De este modo, el conocimiento se adquiere, se posee, se transmite. Por su parte, el saber procede de una disponibilidad receptivo-activa acerca de la experiencia vivida, apela a un sentido interior subjetivo, que no siempre involucra esfuerzo consciente en su adquisición ni es posible expresarlo verbalmente. En definitiva, no es algo que simplemente se posee, sino que es una disposición activa frente a la vida que involucra modos de ser, pensar, sentir y actuar.

Segundo pasaje: de saber a saber de la experiencia

*La experiencia se encuentra allí donde
lo vivido va acompañado de pensamiento.
El saber que procede de la experiencia es, por tanto,
el que se mantiene en una relación pensante
con el acontecer de las cosas,
el de quien no acepta estar en el mundo
según los criterios de significación dados,
sino que va en busca de su propia medida.*

(Mortari, L., 2002)

En los apartados anteriores, invitamos a visibilizar un recorrido conceptual que nos ha permitido clarificar nuestras búsquedas y posicionamientos para identificar y aprehender los saberes que los docentes principiantes en Ciencias de la Educación y Filosofía des-

pliegan y co-construyen en relación con otrxs en sus lugares de trabajo. Recorrido que sólo a los fines analíticos es posible presentar de modo lineal cronológico.

En este apartado, interesa focalizar en el pasaje de saber a *saber de la experiencia*, noción que ha estudiado José Contreras Domingo (2012, 2013, 2016, 2017) en un rastreo dialógico con diversas líneas de pensamiento filosófico, psicológico, sociológico y pedagógico, de autorxs tales como Gadamer (1991), Ricoeur (1999), Clandini y Connelly (1985), Clandini (1988; 2000), Zambrano (1989; 2004), Sennet (2009), Van Manen (2003), Beillerot (1998), Charlot (2007), Tardif (2004), Cifali (2005, 2012) entre otrxs.

En los últimos años, Contreras explora críticamente otros modos de enseñar en la formación del profesorado, poniendo en tensión la relación tecnocrática entre teoría y práctica derivada de una racionalidad instrumental⁵. Una formación que recupere los saberes de la experiencia, aquellos que docentes y estudiantes han ido conformando en su historia y biografía escolar a partir de su relación consigo mismx, con los otrxs, con el saber y la cultura, con la sociedad y sus instituciones (Cifali, 2005).

Un saber pedagógico personal (Clandinin, J., 1988; 2000), saber incorporado (Contreras Domingo, J., 2010) que no siempre se corresponde o integra con los contenidos teóricos disciplinares de los planes de estudios. En ese marco de ideas concibe la *experiencia educativa* como punto de partida; explora e indaga el *saber de la experiencia*, sus cualidades y tensiones en la formación. Además, desarrolla, con base en la fenomenología hermenéutica y la indagación narrativa, una perspectiva metodológica para su abordaje: la investigación relacional de la experiencia educativa.

¿Qué se entiende por *experiencia* en esta comunidad de investigación?

⁵ Por esos años, comparte con un grupo de profesoras (pedagogas, psicólogas y educadoras sociales) su interés en una formación docente que cuente con las propias experiencias de lxs estudiantes y de lxs docentes con quienes se forman. Producto de estas inquietudes y preocupaciones vivenciadas como docentes en sus aulas de formación, J. Contreras conforma en 2010 un grupo de Autoformación y Reflexión, que luego se configura como grupo de Investigación Consolidado ESFERA - Experiencia y Saber en la Formación de Educadores. Reflexión y Acción.

Junto a Larrosa (2009) propone recuperar la experiencia y el lenguaje de la experiencia para explorar otros modos de pensar el mundo educativo desde el par experiencia-sentido, modos que permitan “ver”, “decir” las cuestiones que quedan fuera de los pares antinómicos cuerpo-razón, mundo sensible-mundo inteligible, doxa-episteme, entre otros, propios de la racionalidad moderna. La experiencia no remite a lo que hacemos, sino a la dimensión más receptiva y reflexiva acerca de lo que nos pasa con aquello que hacemos.

En consonancia, la experiencia educativa, supone cierta forma de ver y percibir los sucesos y fenómenos educativos; es decir, supone vivirlos subjetivamente con todo lo que somos, sentimos y pensamos. Vivencias que no nos dejan indiferentes y reclaman ser pensadas y resignificadas en su novedad. En tal sentido, Gadamer (1991) señala que la experiencia nos sorprende pues nos hace ver las cosas de otra manera, nos enfrenta a nuestras creencias, nociones, prejuicios y cuestiona nuestras formas de pensar, evidenciando las limitaciones de nuestros saberes y de nuestros esquemas de percepción y actuación, sus vacíos y contradicciones, sus continuidades y discontinuidades para percibir y comprender la novedad del acontecimiento.

En la perspectiva del autor esta disposición a la experiencia supone una *interrelación actividad-pasividad* que configura la experiencia y reclama del sujeto una *preparación o disposición activa* (ponerse en movimiento, salir al encuentro de la acción con lo otro) al tiempo que reclama en cierta instancia una *disposición pasiva* (quedar a la espera, apertura de sentidos, suspensión de saberes y creencias previas). Contreras y Pérez de Lara (2010) sostienen que, en cualquier caso, la disposición a la experiencia requiere del sujeto una preparación al acontecimiento (un viaje al exterior, un encuentro con lo otro) y su recepción. En palabras de los autorxs: “Supone abrirse a lo que sucede, aceptar lo inesperado. Y en algún momento nos pide preguntarnos por lo que ha pasado, y por lo que eso que ha pasado ha hecho en nosotros” (Contreras, J. y Pérez de Lara, N., 2010, p. 29), en tanto el sujeto es el lugar de la experiencia.

El *saber de la experiencia* se elabora precisamente en la apertura a la experiencia, no en la suposición de que ya se sabe y no se tiene nada nuevo que esperar, de que todo responde a procedimientos ya

conocidos sin atender a lo que realmente pasa. Por el contrario, la experiencia y el saber de la experiencia interrumpen el flujo del sentido común, que todo lo encapsula rápidamente en etiquetas prefiguradas y autocomplacientes, para abrirse a las preguntas que lo vivo y lo no pensado respecto de ello tienen por hacer.

Interesa enfatizar que la noción de *saber de la experiencia* no pretende configurar una nueva categoría que encapsule significados, ni que se imponga como nueva palabra estelar que nominalice procesos ocultando sentidos genuinos (Gabbarini, P. 2017) Se trata de una noción, como señala Contreras, J. (2013) que trasciende la idea de saberes prácticos acumulados; por el contrario, es la actitud pensante frente a los acontecimientos y las resonancias que nos provocan; requiere por parte del sujeto de una disposición sensible y receptiva frente a lo vivido, como orientación y necesidad de pensar cada vez, “eso que me pasa”.

Asimismo es un saber paradójico, pues a la vez que cuenta con el “poso sedimentado” en lo vivido como bagaje sustancial del cual partir, siempre supone un saber en recreación que revela la cualidad esencial del saber pedagógico necesario: Aquel que ayuda a vivir en su novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa abiertos a las preguntas que nos despiertan las personas con las que realizamos nuestro trabajo (Contreras, J., 2013, p.129).

Dado que la educación y la enseñanza son ante todo relación, este es un saber de la alteridad (Skliar, C. y Larrosa, J., 2009), que se abre a la novedad de la presencia del otro y de lo otro (lo otro como cultura objetivada en el mundo) y también se interroga por sus sentidos y lo adecuado de la relación (Van Manen, M., 1998, 2003). En esa actitud pensante se exploran las transformaciones que el encuentro con la alteridad obra en sí mismo y en la relación en sí.

En virtud de estas asignaciones de sentido, es importante advertir con Contreras, J. (2013) que la noción de saber de la experiencia no es una nueva solución respecto a los contenidos a incorporar en la formación del profesorado, puesto que es un saber, un modo de saber y una relación con el saber que se cultiva, por tanto pierde su sentido genuino si sólo se transmite o se comunica.

Esto nos reclama como formadorxs, explorar las mediaciones necesarias para crear en las aulas universitarias un lugar y un tiempo

de experiencias en las que cada estudiante tenga la oportunidad de “partir de sí” para indagar en sus biografías y en sus saberes incorporados (Contreras, J., 2010) aquellas cualidades que ligán con sus sentidos y deseos acerca de lo educativo, abriendo nuevas perspectivas para pensar-se y vivir-se cómo maestrxs y profesorxs. Es decir, mediaciones en la formación que propicien en nuestrxs estudiantes ir explorando y desarrollando, desde los primeros años de cursado, un saber pedagógico personal siempre en recreación, como un proceso de “ir sabiendo” que les permita sostenerse y orientarse como docentes.

Última estación, otros recorridos posibles

En la misma línea de sentido del capítulo precedente interesa en este apartado exponer, a modo de corolario del recorrido realizado, el posicionamiento que asumimos respecto del desarrollo conceptual hasta aquí explorado. En esa dirección enfatizamos que la categoría saber no alude exclusivamente ni a disciplina ni a episteme; que el saber no es algo que un sujeto soberano posee en relación de exterioridad con un objeto sino que es constitutivo y constituyente del propio sujeto. En efecto, el saber no es algo dado, sino que se trata siempre de un proceso de constitución subjetivo e intersubjetivo. Asimismo, optamos por referir a saberes en plural, particularmente cuando se trata de dar cuenta de la complejidad y multiplicidad intrínseca que constituyen los saberes docentes; esto es: saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares, de la contemporaneidad y fundamentalmente, saberes de la experiencia.

Finalmente, en este marco de ideas, forma parte del horizonte que orienta nuestras búsquedas investigativas, la entidad que tienen la configuración de los saberes docentes y aquellos que construyen lxs egresadxs recientes en los primeros años de socialización profesional. Cabe también analizar qué saberes pedagógico-didácticos ponen en juego cuando enseñan lo que enseñan y de qué saberes se apropian en vínculo con la construcción de los campos pedagógico-didáctico y disciplinares específicos. Preocupaciones y cuestiones que dinamizan y renuevan el deseo de seguir “sabiendo”.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2005). *La Experiencia Reflexiva en Educación*. Ed. Paidós Ibérica.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Ed. Paidós.
- Blanco García, N. (2006). Saber para vivir en A. M. Piussi y , A. Mañeru Méndez (Coords), *Educación, nombre común femenino*. Octaedro.
- Charlot, B. (2006). *La Relación con el Saber. Elementos para una teoría*. Ed. Libros del Zorzal.
- Cifali, M. (2005). Enfoque Clínico, Formación y escritura en L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y Ph. Perrenoud (Coords), *La Formación Profesional del maestro. Estrategias y competencias*, (pp. 170-196). Fondo de Cultura Económica.
- Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images *Curriculum Inquiry*, Vpl 15 (Nº 4), (361-385).
- Clandinin, J. y Conelly, M. (1988). Conocimiento Práctico Personal de los Profesores: imagen y unidad narrativa en L. Villar Angulo (Dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Ed. Marfil.
- Contreras Domingo, J. (28 de junio de 2006). *La libertad que tenemos y la que necesitamos. Pensar de nuevo la práctica docente* [Discurso principal]. Conferencia pronunciada en el marco de la Jornada de Cloenda de *La Formación Práctica Reflexiva*, organizada por el Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya. CosmoCaixa, Barcelona.
- Contreras Domingo, J. (2009). Prólogo. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) *Experiencia y Alteridad en Educación*, (pp. 7-11). FLACSO.

- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. en: A. Pérez Gómez (Coord.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Reinventar la Profesión Docente, 24, 2, (Nº 68). AUFOP.
- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), (pp. 125-136).
- Contreras Domingo, J. (2016). (Comp). *Tensiones fructíferas: explorar el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Ediciones Octaedro.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La Experiencia y la Investigación Educativa en J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comp.), *Investigar la Experiencia Educativa*, (pp. 21-86). Morata.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Falavigna, C. y Arcaino, Z. (2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (Irice), (Nº: 22). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Universidad Nacional de Rosario (UNR).
- Gabbarini, P. (2017). *Enseñar a enseñar en las Aulas Universitarias. Experiencia y Saber en dos profesoras de formación del profesorado* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona (UB), España]. Repositorio digital TDX.
- Gabbarini, P. (18 al 20 de abril del 2018). *El Saber de la experiencia en la formación del profesorado. Crear las condiciones y cultivar las disposiciones a la experiencia* [Discurso principal]. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Facultad

- de Cs. de la Educación, Universidad Nacional de Comahue, Argentina.
- Gadamer, H. G. (1991-1992). *Verdad y Método* (Vols. I y II.). Sígueme.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Leartes.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Paidós e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad autónoma de Barcelona.
- Salit, C. (5 y 6 de octubre del 2017). *Asumir una perspectiva teórica metodológica acerca de la noción de saber: recorridos, pasajes y enfoques* [Discurso principal]. X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional. Educación: derecho social y responsabilidad estatal. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Homo Sapiens.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana.
- Tardif, M. (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Van Manen, M. (1998). *El Tacto en la Enseñanza*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva*. Idea Books.
- Vercellino, S. (2014). La relación con el saber. Revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, Año XVI (Nº11).

*Nuestra perspectiva acerca de saber-saberes y relación con el saber:
un recorrido por estaciones y pasajes*

Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Mondadori.

Zambrano, M. (2004). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Ed.