

Los saberes docentes y la relación con el saber: desafíos para su investigación desde un enfoque interdisciplinario

PORTA, María José; GARCÍA, Guadalupe

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

En la siguiente ponencia presentamos la indagación sobre temas que han cobrado relevancia en educación y especialmente en el ámbito de la formación docente, y que han sido considerados para la investigación: los saberes docentes y la relación con el saber.

Desde el Proyecto de investigación “Educación y subjetividad: las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad” de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, uno de sus objetivos refiere a conocer las operaciones subjetivas, los saberes, modos de relación con el saber que exigen los dispositivos institucionales en educación. Abordamos este objetivo desde un enfoque interdisciplinario- Pedagogía, Filosofía, Psicología, el Psicoanálisis, la Sociología y Antropología- que abre desde lo múltiple, un escenario complejo propicio para su abordaje. El trabajo interdisciplinario y la diversidad de enfoques desde los cuales es posible tratarlos, nos interpelan y nos plantean interrogantes por las características propias del saber docente (es personal y social, surge de la experiencia, es una disponibilidad, etc.) y la intrincada relación de los docentes con el saber (como una relación de sentido, con la función social del saber y de la escuela, con la disciplina enseñada, con la sustitución de aprendizajes y con uno mismo) y; por la posible elección de tradiciones y posturas epistemológicas y metodologías, entre otras.

De este modo, emergen tensiones, inquietudes, puntos de encuentro y desencuentros, retrocesos y avances que se van tratando a modo de vicisitudes en el proceso de investigación. De ellas damos cuenta en el presente trabajo.

Saberes docentes - Relación con el saber-Investigación educativa

Introducción

El Proyecto “Educación y Subjetividad: las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de subjetividad”, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), da continuidad a un proceso de investigación iniciado en el año 2010, “Escuela, Currículum y Subjetividad”. En la reciente convocatoria (2018), el proyecto se re-configuró presentando algunas modificaciones, entre las cuales destacamos: dejar de circunscribirse a la organización escolar para ampliarse al campo de la educación y seguir trabajando su articulación con la producción de subjetividad. La indagación en el concepto de educación, en sentido amplio, nos permite abordarla en las disímiles formas en que se plasma, en distintos niveles y escenarios educativos. Otro cambio consistió en la inclusión de los conceptos de saber/es y la relación con el saber. El saber es un término polisémico, cargado de ambigüedades e imprecisiones, especialmente en el campo de la Educación, y su abordaje es complejo. Cabe destacar que existe una distinción entre saber y conocimiento, ambos conceptos tienen raíces y sentidos diferentes según el idioma y los países; por ejemplo, en la lengua

española y en otras lenguas (tradición europea), 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). De estas tradiciones, nos abocamos a la europea donde se encuentran autores como Ferry, Gauthier, Altet, Paquay, Beillerot y Tardif.

Por su parte, la relación con el saber (RAS) como teoría tiene por objeto conocer el sentido que un sujeto le da al aprender y este en relación con el saber, consigo mismo, los otros y el mundo. El saber no aparece como un objeto singular sino como producto de la actividad-acciones-relaciones. La RAS como teoría de referencia, ha inspirado un conjunto importante de trabajos de investigación en diferentes países, ha promovido fuertes debates y forjado un campo de estudio muy fecundo en educación.

Considerando los cambios, comentados inicialmente, el problema de investigación que nos planteamos como equipo fue: *¿Cuáles son las articulaciones posibles entre la institución educación y la producción de subjetividad?* Y entre los objetivos vinculados al saber y la relación con el saber rescatamos: explorar las articulaciones posibles entre la institución educación y la producción de la subjetividad; conocer las operaciones subjetivas, los saberes, prácticas curriculares, modos de relación con el saber, que exigen los dispositivos institucionales en educación y; desentrañar las relaciones entre subjetividad docente y formación profesional.

El abordaje de los saberes y la relación con el saber, se constituyen así en conceptos centrales, transversales y vinculantes que aportan claridad a la problemática y que nos permiten trabajar al interior del proyecto de investigación, con lo uno y lo múltiple, con lo instituido y lo instituyente, con la subjetividad y lo social, con la relación que establecemos con el mundo y con las prácticas. En otras palabras, se pretende poner el foco en las prácticas institucionales, el currículum, los saberes, los vínculos y la subjetividad en un intento del equipo de investigación por hacer lo múltiple tanto en la realidad como en el pensamiento. Se aborda de manera rizomática (Aladino, 2015) diferentes intensidades, articulaciones, posibles líneas de sentido, líneas de fuga, es decir lo que intentamos es hacer cartografía más que construir totalidades (desterritorialización/re-territorialización).

Referentes teórico-conceptuales

En el siguiente punto se presentan algunos de los principales referentes teóricos-conceptuales desde M. Tardif y B. Charlot; los mismos fueron elegidos por la concepción amplia que adoptan acerca de los saberes docentes y la relación con el saber. En principio, se desarrolla la postura de cada autor y luego se analizan ambas, destacando sus complementos a los fines de las temáticas, propósitos y metodologías propuestos desde el proyecto de investigación.

Los saberes docentes o profesionales

Maurice Tardif (2004) continúa con la tradición europea de saber, no obstante, realiza otras contribuciones a la temática de los saberes docentes. 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 busca asociar la naturaleza de los “saberes docentes” y pluralidad de los mismos a la de sus fuentes o procedencia social (Tardif & 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 proyecto de investigación.

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” (2004, p. 29). Tardif & Raymond (2000), basándose en investigaciones donde los profesores refieren acerca de sus propios saberes, amplían esta concepción agregando que la noción de saber comprende los conocimientos, las competencias, habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes; todo ello se podría sintetizar en “*saber, saber hacer y saber ser*”. De este modo, los docentes son los productores de estos saberes y, al mismo tiempo, tienen una función social importante en la transmisión de conocimientos, aunque no se reduce a ella.

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 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? (2004, p. 26)

Estas preguntas indicarían una problemática del saber docente y orientan la investigación de este autor arribando, en principio, a las siguientes ideas:

El saber docente es plural, posee diferentes saberes que provienen de distintas fuentes. El saber del docente es compuesto, heterogéneo dado que envuelve en la práctica conocimientos y un saber hacer diversos, de fuentes distintas y de naturaleza diferente.

El saber de los docentes tiene una naturaleza netamente social, en palabras de Tardif:

“el saber contiene unos conocimientos y un saber hacer cuyo origen social es patente” (2004, p. 15). 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 & 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 son de la Universidad, la escuela como contexto laboral, y otros de los colegas con los cuales se comparten las capacitaciones y la práctica cotidiana. Tardif & Raymond (2000), también identifican otras fuentes: el currículo y socialización escolar, conocimiento de las disciplinas a ser enseñadas, la experiencia en la profesión, cultura profesional.

De algún modo, las relaciones que los profesores establecen con esos saberes generan a su vez, ciertas relaciones sociales con los grupos, las organizaciones y los grupos que los producen. Por ende, en la profesión docente la relación cognitiva (personalidad, talentos, entusiasmo, pasión) con el saber se acompaña de una relación social, sin embargo, los docentes reconocen que su saber no puede desvincularse de su saber enseñar. Además, Tardif admite que si bien los saberes docentes ocupan una posición preferencial entre los saberes sociales, los docentes están “devaluados” en relación con los saberes que poseen y transmiten.

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 afirma que “antes de comenzar, oficialmente, a enseñar, los docentes ya saben, de muchas maneras, qué es la enseñanza, por su historia escolar anterior” (2004, 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

enseñar es movilizar una amplia variedad de saberes, re-utilizándolos 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. (Tardif, 2004, p. 17)

En otras palabras, se está en presencia de la emergencia de un nuevo saber.

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 & Raymond, 2000).

También, 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 difícil 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, estos 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 & 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 continúa 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 & Raymond, 2000; Gauthier, 1998) tales saberes en cuanto condiciones para su práctica.

Sin embargo, Tardif advierte que, entre los saberes docentes, no todos tendrían el mismo estatus epistemológico, por ejemplo: los saberes de la formación profesional, los disciplinarios y los curriculares serían considerados de 2^{da} categoría.

Los docentes y la relación con el saber

Continuando con Tardif, los saberes curriculares y disciplinarios se ubican en una relación de exterioridad en la práctica docente dado que le vienen determinados, asignados por la cultura y los grupos productores de saberes a los docentes; quienes serían los ejecutores en la transmisión de saberes. De este modo, su saber específico estaría vinculado con los procedimientos pedagógicos de transmisión de los saberes escolares, es decir que se trataría de un saber de la pedagogía o pedagógico, propio de la docencia.

Asimismo, los saberes que los docentes adquieren en la formación inicial también representan una relación de exterioridad; tanto los saberes científicos y pedagógicos que hacen a la formación del profesor, anteceden y permiten la competencia profesional, pero no surgen de ella. Esta relación de exterioridad llevaría a los profesores a devaluar su propia formación profesional, asociándola a la pedagogía y a las teorías abstractas que les brinda la Universidad.

A ello se agrega que los docentes adquieren diferentes relaciones con los saberes: “transmisores”, “portadores” u “objetos” de saber, pero no de productores, en palabras de Tardif: “la función docente se define en relación con los saberes, pero parece incapaz de definir un saber producido o controlado por quienes la ejercen” (2004, p. 31). Entonces, la relación del docente con el saber es de exterioridad, ambigua y compleja. Las distintas articulaciones entre la práctica docente y los saberes constituyen mediaciones y mecanismos que someten esa práctica a temas que aquella no produce ni controla. Se trataría de una relación de alienación entre los docentes y los saberes. Ante esta relación problemática, Tardif se plantea: “¿no será porque esas mismas relaciones implican siempre, en el fondo, una cierta distancia- social, institucional, epistemológica- que los separa y los enajena de esos saberes producidos, controlados y legitimados por otros?” (2004, p. 32). Algunas de las posibles respuestas a este interrogante y a otros que puedan surgir, las podemos encontrar en la teoría sobre la Relación con el saber que desarrolla B. Charlot.

Relación con el saber (RAS)

En 1997 Bernalt Charlot con una larga trayectoria en estudiar el saber y la relación con el saber, la define como “la actividad-acción-relación con el mundo, el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender; es el conjunto (organizado) de relaciones que un sujeto establece con todo lo que hace parte del “aprender” y del saber. De una forma más “intuitiva” – afirma él– es el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación, una ocasión, una obligación, etc., unida, de alguna manera, al aprender y al saber y, por esta vía, es también rapport al lenguaje, al tiempo, a la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo como alguien más o menos capaz de aprender alguna cosa en cualquier situación (Charlot, 2006).

Este autor nos plantea que al interior de la RAS tres teorías forjan y se vinculan mutuamente en la relación con el saber, estas son la teoría del sujeto, del sentido y la del saber. Comenzando con la primera, es en la confluencia del mundo social y el mundo psíquico a través del conjunto de actividades-acciones-relaciones que el sujeto establece con los otros, consigo mismo y con el saber. Esta teoría antropológica tiene sus raíces en los postulados de la educación como medio del devenir hombre y la obligación de aprender. La “educación” es una mediación en la constitución del sujeto y no sólo posición, acción, actividad, subjetivación, habitus. Educar (se) es constituirse en sujeto. En definitiva, para Charlot “sujeto es” un ser humano, abierto al mundo que no se reduce al aquí y al ahora, portador de deseos y afectado por estos deseos, en relación con otros seres humanos quienes también son sujetos. Este sujeto actúa en y sobre el mundo, encuentra la cuestión del saber, como presencia en el mundo de objetos, personas y lugares portadores de saber. A través de la educación, este sujeto se produce y es producto (Charlot, 2006, en Zambrano Leal, 2014, p. 77).

La “teoría del sentido” está estrechamente unida al saber y este al aprendizaje. Esto significa que aprender un saber es encontrarle sentido a la actividad, tener sentido de algo y movilizarlo. En la teoría del sujeto que nos interesa, no es la motivación lo que importa sino la movilización, lo que viene del interior del sujeto. En este sentido, la movilización de las acciones en una actividad escolar consiste en disponerse a alcanzar el objetivo de aprender. La teoría del sentido supone significar y en particular, significar una cosa respecto al mundo, en relación con otro, con alguien. El sentido de un enunciado producido por las relaciones entre signos que lo constituyen, signos que tienen un valor diferencial en un sistema (Charlot, 2006, p. 64). En este aspecto se anida la verdadera cuestión del sentido del aprendizaje de un saber. Es en el orden de la relación sujeto-deseo-saber que emerge el sentido. Pero el sentido varía porque el sujeto cambia en sus interacciones con los otros, con el mundo, consigo mismo. Desde la perspectiva de la teoría del sentido, “el sujeto es asumido como un ser humano orientado por el deseo y abierto en un mundo social donde ocupa una posición y es activo” (2006, p. 65). La “teoría del saber” hay que distinguir entre la relación con el aprendizaje (forma más general) y la actividad-acción-relación al saber (forma específica del rapport al aprender) (2006, p. 67). Así, entonces, la cuestión del aprender es más amplia que la del saber en dos sentidos. Primero, hay maneras de aprender que no consisten en apropiarse un saber en el sentido de un contenido de pensamiento. Segundo, en el momento mismo en que se busca adquirir un tipo de saber, se establecen otros tipos de relación con el mundo. Este segundo aspecto implica hablar de un sujeto de saber y no de un sujeto epistémico.

Esta segunda perspectiva deviene un tema clave de la teoría del saber: El sujeto en relación con el saber es visto por la filosofía clásica en relación con la razón, el espíritu, el entendimiento y sus facultades de aprehender lo que allí circula, acontece, tiene lugar. El sujeto del saber epistémico se sitúa en una región de conocimiento y excluye otras. El laboratorio es, en este sentido, un modo de separación total del mundo, las disciplinas escolares también. El

caso del especialista de un conocimiento es el mejor ejemplo del sujeto epistémico. Por este motivo, la comprensión del sujeto de saber debe situarse en las relaciones con el mundo y no con un sistema cerrado y arbitrario, independiente de todo lo que acontece en el mundo. Esto exige conocer la constitución de los saberes diferenciándolos del conocimiento y de la información. Un ejercicio importante de la investigación sobre tipos de saber muestra que clasificándolos se restringe la relación con ellos y en tal ejercicio se anida el poder de circulación, distribución y enseñanza. Esto implica que los saberes escolarizados se transmiten al niño independientemente de los modos de relación que él establezca con el mundo. “Si el saber es relación, su valor y sentido provienen de dicha relación lo que implica e induce su apropiación” (2006, p. 74).

Un segundo elemento de la teoría del saber consiste en mostrar la importancia de las figuras del aprender. Aprender no es equivalente a adquirir un saber en el sentido intelectual. En este orden, existen varias figuras del aprender. Los niños se confrontan con la necesidad de aprender y encuentran en un mundo ya constituido: objetos de saber (libros, monumentos y obras de arte, emisiones de televisión, emisiones culturales, etc.). Objetos de saber, desde los más familiares hasta los más elaborados, que es necesario aprender a utilizar (cordones de los zapatos, cepillos de dientes, cámaras fotográficas, computador...), actividades que es necesario dominar y cuyo estatus es diferente (leer, nadar, desmontar un motor...), dispositivos relacionales y formas de relación que es necesario apropiarse (agradecer o cortejar a una niña o un niño) (2006, p. 77). Saberes que forjan la identidad y el desarrollo personal del niño. En síntesis, la RAS sitúa tres grandes figuras del aprender. Epistémica, identitaria y social. La primera (epistémica) está integrada por los aprendizajes de la vida cotidiana y los aprendizajes intelectuales o escolares (AVC+AIE), la segunda por los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) y la tercera por los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA).

La cuestión fundamental de la RAS consiste en saber que respecto al aprendizaje hay diferencias de un sujeto a otro, el lugar dónde se aprende y las actividades que se movilizan para lograrlo (qué, dónde, con quién). El saber y el aprendizaje están fuertemente unidos a la cuestión del sentido y, en especial, a la actividad y la movilización en situación. En un lugar, un momento de la historia del sujeto y en diversas condiciones temporales y con la ayuda de una persona el niño aprende (2006, p. 78). Es en esta perspectiva que la actividad-acción-relación es relación al mundo, pero también con mundos particulares (medios, espacios) en los que el niño aprende y vive. La RAS retoma los lugares en los que éste aprende; su importancia e influencia son determinantes: “lugares de vida (ciudad), institución de instrucción y no necesariamente de educación (empresa), la familia, la escuela. La situación de aprendizaje no está solo marcada por el lugar y por las personas sino también por un momento” (2006, p. 79). Aprender, cualquiera sea la figura, es siempre aprender en un momento dado de la historia del sujeto y, el espacio de aprendizaje cualquiera sea la figura del aprender es, en consecuencia, un espacio-tiempo compartido con otros sujetos. Esta relación es con los otros, consigo mismo y en un espacio común. Estas figuras del aprender remiten a la relación epistémica, identitaria y social con el saber.

La epistémica hace referencia a la posesión de un saber-objeto (disciplinar) y recubre tres procesos: apropiarse un objeto-saber, realizar una actividad y dominar formas de relación. Aprender es ser capaz de regular esta relación y encontrar la distancia entre sí y los otros (2006, pp. 82-83). Lo identitario del saber es el acto por medio del cual el sujeto aprende el sentido en su historia, expectativas, perspectivas futuras, concepciones de la vida, relaciones con los otros, la imagen que el sujeto tiene de sí mismo y la que les transmite a los otros. Así, aprender es lograr una relación con el saber, los otros, consigo mismo. Finalmente, el mundo, yo, el otro no son puras entidades.

“Puntos de encuentro” entre los saberes docentes y la relación con el saber

Los aportes teóricos de Tardif & Charlot, son diferentes entre sí pero tendrían, de acuerdo a nuestra mirada, “puntos de encuentro” que pueden complementarse por el abordaje interdisciplinario propuesto desde el proyecto. Mientras que Charlot se centra en el alumno, su relación con el saber y el aprendizaje, Tardif solo se aboca al estudio del sujeto docente y su práctica, afirmando que todo profesor considerando su historia escolar y por ende la dimensión temporal fue un estudiante que permaneció varios años escolarizado antes de ejercer su profesión. En este sentido, la teoría de Charlot nos permitiría conocer la relación que el docente siendo alumno estableció con el saber. Charlot afirma que los saberes escolarizados se transmiten al niño independientemente de los modos de relación que él establezca con el mundo. “Si el saber es relación, su valor y sentido provienen de dicha relación lo que implica e induce su apropiación” (2008, p. 74). De este modo, la teoría de Charlot nos posibilitará ir comprendiendo la relación de exterioridad que de acuerdo con Tardif, el docente tiene con el saber y al mismo tiempo, esta relación distante se podría trabajar en los dispositivos de formación inicial y en las investigaciones sobre la práctica docente, acudiendo a la Teoría de la relación con el saber, el psicoanálisis vincular, el sociopsicoanálisis, la filosofía, etc.

Otro “punto de encuentro” consistiría en que, según Charlot, en el momento en que se busca adquirir un tipo de saber, se establecen otros tipos de relación con el mundo, lo que implica hablar de un sujeto de saber y no de un sujeto epistémico. Siguiendo con Tardif, si el docente se percatara de los saberes que forman parte de su acervo, él mismo se consideraría un sujeto productor de saberes en lugar de un mero transmisor o sujeto epistémico como afirma Charlot y por lo tanto, su relación con el saber sería más cercana. De acuerdo con Tardif, y acudiendo a la teoría de Charlot, el docente sería un “sujeto epistémico” por la relación alienante y externa que mantiene con la mayoría de los saberes que formarán parte de lo que será su experticia o competencia profesional. Sin embargo, tomando algunas ideas de Charlot y continuando con Tardif, el docente sería un “sujeto de saber” por su trabajo interactivo, por las relaciones que mantiene con los demás y con su propia práctica, especialmente con los saberes experienciales; con estos últimos mantiene una relación de interioridad y los siente como propios.

Tardif solo refiere que los saberes docentes son personales, pero descuida todo lo vinculado a la “teoría del sujeto” propuesta por Charlot, es decir a las interacciones que tiene cada persona con el mundo que recibe y del que forma parte y por medio de los saberes y la particular concepción de ser humano, un sujeto con deseos y afectado por los mismos en relación con otros. Charlot, indaga en la constitución de la subjetividad del ser humano y de su encuentro en el mundo con el saber. Mientras que Tardif se centra en las interacciones del docente con sus estudiantes y colegas en su práctica cotidiana, por ello los saberes son socialmente construidos.

Por su parte, Charlot entiende que la relación social con el saber no se suma a las dimensiones epistémicas e identitarias, ella contribuye a darles forma a ambas. La actividad-acción-relación social con el saber no significa que éste debe entrar en correspondencia con la sola posición social. Esta última es importante dado que muestra la realidad, por ejemplo, del mercado laboral y sus efectos en las funciones y prácticas de los sujetos; lo mismo sucede con la estratificación social pues la relación con el saber también explica la posición, la valoración, el estatus. Posiblemente, esta última idea explicaría la razón por la cual la docencia se encuentra “devaluada” y el profesor no se reconoce como un sujeto “productor” o poseedor de saberes.

En otras palabras, ambas teorías nos permiten indagar en la naturaleza de los saberes docentes y en la relación que todo docente, siendo estudiante y transitando su paso por la

escuela y por los procesos de socialización, estableció con el saber. Además, la relación con el saber nos aporta una mirada que permite que el pensamiento de lo múltiple aparezca y nos brinda herramientas para pensar los procesos subjetivos de los diferentes sujetos que intervienen en la educación, especialmente de los docentes y los procesos de formación en sí mismos y así ir alcanzando los objetivos propuestos desde el proyecto.

Aspectos metodológicos

El desafío planteado en los “puntos de encuentro”, comporta la necesaria ruptura teórico-práctica en torno a la organización disciplinaria habitual, para transformar el objeto de investigación en un problema de integración “inter”- disciplinaria, como uno de sus nodos fundamentales, (implicación). De este modo, abrimos “paso” a la desterritorialización de estas temáticas que, a simple vista, parecen distintas, parceladas, acotadas o inconexas entre sí que han descuidado las prácticas institucionales, el currículum, los vínculos y la subjetividad para pasar a ocuparnos de un objeto multireferencial, la multiplicidad de campos, líneas teóricas, discursos y dimensiones desde los cuales es posible el abordaje, se hacen necesarios agenciamientos diversos desde el propio campo del currículum y la didáctica, lo institucional, la historia, el psicoanálisis vincular, el sociopsicoanálisis, la sociología y la filosofía, entre otros. Ante este panorama complejo y, al mismo tiempo, desafiante la cartografía implicará el “punteo”, la indagación, elección e incursión en aquellas estrategias metodológicas como: entrevistas semi-estructuradas, relatos, narrativas, biografías, experiencias escolares o historias de vida que nos permitan la exploración de las articulaciones posibles entre la institución educación y la producción de la subjetividad; la comprensión de las operaciones subjetivas, los saberes, prácticas curriculares, modos de relación con el saber, que exigen los dispositivos institucionales en educación e ir desentrañando las relaciones entre subjetividad docente y formación profesional para re-pensar las propuestas y prácticas de formación docente.

Resultados alcanzados y/o esperados

En estos momentos, nos encontramos transitando un proceso que comenzó en abril de este año donde un grupo de docentes/investigadores y pasantes de distintas disciplinas intentan trabajar de manera interdisciplinaria, con todos los desafíos que ello implica: avances, en cuanto a las articulaciones entre los distintos ejes o conceptos centrales del proyecto; debates que nos acercan o nos alejan del problema planteado inicialmente; replanteos sobre el abordaje epistemológico y metodológico de cada uno de los temas; cartografías de posibles espacios, sujetos y niveles educativos con los cuales se trabajarán y de estrategias metodológicas para su abordaje como así también algunas preguntas que nos orientan a modo de “brújula” durante el proceso de investigación: ¿Qué saberes se construyen y validan en la formación?; ¿Qué lugar tienen los saberes en la producción de subjetividad?; ¿Cómo es la relación de los sujetos con el saber?; ¿Cómo son los vínculos intersubjetivos que se configuran en la formación?; ¿Qué características tienen los vínculos en la actualidad?; ¿Cómo construir nuevos sentidos en educación en una época de desfundamiento institucional?. Algunos de estos interrogantes y otros que puedan ir emergiendo, los iremos dilucidando (o tal vez no) en el transcurso del proyecto.

Bibliografía

Aladino, E. (2015). El pensamiento rizomático en Gilles Deleuze y Félix Guattari. *Cuatro Patios* (digital), 10. Disponible en: <http://revista4patios.com/pensamiento-rizomaacutetico.html>
Consultado: 20/09/2018.

Charlot, B. (2005). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Trilce. Uruguay, 2008.

Charlot, B. (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Trilce. Uruguay, 2006.

Gauthier, C. et. al. (1998). *Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. UNIJUI. Brasil.

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de la Cultura Económica, México.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, Madrid.

Tardif, M. & Raymond, D. Saberes, tiempo y aprendizaje del trabajo en el magisterio. *Educación y Sociedad* (digital), XXI, 73, 2000. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>
Consultado: 25/08/2018.