

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

TITULO: ASUMIR UNA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA ACERCA DE LA NOCIÓN DE SABER: RECORRIDOS PASAJES y ENFOQUES.

Autores: SALIT, Celia

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba

Mesa de trabajo: 12. Formación y Práctica Docente.

Correo Electrónico: celiasalit2112@gmail.com

Resumen

La presente ponencia se inscribe en el marco de la indagación que junto a un equipo de colegas venimos realizando acerca de los saberes pedagógico-didácticos que portan docentes noveles del campo de las ciencias de la educación. Abordar la problemática de los saberes en la formación y en las prácticas docentes demanda necesariamente, dada la naturaleza del término, recorrer autores, líneas teóricas, perspectivas acerca la noción “saberes”. Es ese el núcleo conceptual en el que focalizaremos en esta presentación, en la convicción de la necesidad de asumir/adscribir una perspectiva teórico-epistemológica frente a la cuestión y derivar de allí unas consecuencias empírico-metodológicas para la recopilación y el tratamiento de los datos.

Palabras claves: saber-saberes; relación con el saber; conocimiento

Ponencia: ASUMIR UNA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA ACERCA DE LA NOCIÓN DE SABER: RECORRIDOS PASAJES y ENFOQUES.

“...se sabe que no se tiene el derecho a decir todo; que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin no puede hablar de cualquier cosa.”
Foucault, M.

“...el conocimiento es un fenómeno rutilante in se y no habrá sujeto del saber, por desinteresado que se muestre, que ofrezca seria resistencia al sitio egocéntrico.”

Berizo, D.

I- Algunas precisiones acerca del sentido del texto

La presente ponencia se liga teórica y metodológicamente con otras que presentamos en este evento desde el propósito de desplegar teórica y metodológicamente nuestro proceso investigativo. Todas se inscriben en el marco de la indagación que junto a un equipo de colegas venimos realizando acerca de los saberes pedagógico-didácticos que portan docentes noveles del campo de las ciencias de la educación. Investigación que surge a partir de preocupaciones vinculadas a nuestras prácticas profesionales en tanto formadoras de formadores, en particular con la inquietud por conocer necesidades y demandas de docentes noveles egresados de la carrera de profesorado en Ciencias de la Educación en la intención de, a partir del conocimiento que se genere, elaborar a futuro posibles propuestas de acompañamiento en los primeros tramos de la inserción profesional de los docentes principantes. Asimismo, emprender este proyecto de investigación, responde al reconocimiento de aceptar el convite de diversos colegas de repensar los saberes que deben contemplarse en la formación docente. (Terigi, Edelstein, en nuestro contexto)

Así planteado, desde el punto de vista teórico, en la base del presente proyecto, opera la relación entre dos categorías centrales: *saberes* y *docente noveles*. Abordar la problemática de los saberes en la formación y en las prácticas docentes demanda necesariamente, dada la naturaleza del término, -esto es, al decir de Beillerot, una noción de múltiples expresiones en su empleo-, recorrer autores, líneas teóricas, perspectivas acerca la noción “saberes”. Es ese el núcleo conceptual en el que focalizaremos en esta ponencia. La cuestión del saber o conocimiento práctico de los docentes es, a partir de 1980, objeto de numerosas investigaciones. Primero, en las universidades anglosajonas; luego en Europa; y más tarde en Sudamérica. Investigaciones que emplean referentes teóricos y metodologías muy diferentes entre sí y derivan en las más diversas concepciones de saber.

No se trata aquí de elaborar una mera exégesis de la noción ni un rastreo con la finalidad de presentar una historización o un reconocimiento de adscripciones/filiaciones de las distintas maneras que significarla, ni siquiera una suerte de estado del arte, ni el reflejo mas o menos descriptivo de las disputas en torno a distintas posturas que los estudiosos del tema asumen. Responde a la convicción de la necesidad de asumir/adscribir una perspectiva teórico-epistemológica frente a la cuestión y derivar de allí unas consecuencias empírico-metodológicas para la recopilación y el tratamiento de los datos. También será ésta, una suerte de comprobación empírica de por qué es esta una noción que nos atrapa, que impulsa el deseo de seguir sabiendo, de sostenerse en el lugar del saber o tal vez de alimentar nuestra ilusión de “sujeto supuesto saber”, posición de poder en la que la mayoría de los docentes solemos ubicarnos.

Aceptando la invitación de Beillerot, entonces, trataremos de elucidar a qué llamaremos –en el marco de nuestra investigación- “saber”, para, parafraseando a la autora, crear un orden de comprensión en un marco medianamente amplio y coherente. En ese intento optamos por transitar algunos recorridos teóricos en la intención de identificar y diferenciar diversas perspectivas sobre el tema. Recorridos que nos llevan a reconocer vinculaciones con otros términos asociados y pasajes de unos modos de entender la cuestión a otros. En cada caso, referenciar en autores, inscriptos en distintos campos

disciplinarios (la filosofía, la psicología, la sociología) cuyos aportes resultan fundantes respecto del tema.¹

II. Recorridos...

Primera estación: Los aportes de Beillerot

Indagar acerca del tratamiento teórico del término *saber* remite a bucear acerca de sus primeros usos en el campo de la filosofía y las ciencias sociales y humanas. En efecto, la historia de la filosofía puede considerarse *la larga historia de una interrogación sobre el conocimiento y los saberes*.

Entre quienes rastrean el tema, Beillerot y su equipo, señalan 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 refiere a la totalidad del conocimiento acumulado pero también que aluden a la reflexión sobre los saberes, es decir “el discurso sobre esos discursos”. A estas dos acepciones agregan una tercera al afirmar que se trata de una idea filosófica dominante en una época (por ej.: la teología, la ciencia, la ideología).

En el rastreo que realizan respecto de qué se entiende por saberes, reconocen inicialmente dos grandes concepciones: una que los considera como un conjunto de conocimientos y otra que destaca su carácter de proceso. Analizan, en ese marco de ideas, la invención del sustantivo “el saber” como derivación del verbo “saber” y al respecto afirman que alude a *lo que es sabido, que ha sido adquirido, algo que se supone no se olvida*, por lo tanto de carácter definitivo y sobre lo cual tenemos cierta certidumbre. Derivado de ello van a afirmar que puede considerarse un saber como “un sistema simbólico” al que se añaden reglas de uso.

Todo cuerpo de saberes, expresa modos de apropiación y socialización producidos en un contexto histórico y social, que comprende según Beillerot “operaciones mentales, recuerdos, gestos, actitudes, visiones de mundo, modos de uso.” Producción no exenta

¹ Cabe aclarar que en el recorrido necesariamente realizamos una opción entre otras posibles, lo que significa dejar de lado en el recorte el abordaje sistemático de otros autores y perspectivas. (a modo de ejemplo, Schulman, Villorio)

de conflictos en tanto quienes los poseen tratan de imponerlos, legitimarlo 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.

Desde el intento de adoptar alguna clasificación de “tipos” de saberes, y hallar una suerte de “hilo conductor”, la autora realiza un recorrido centralmente revisitando tres autores: Schlanger, Van de Maren y Malglaive. El primero de ellos diferencia siete tipos de saberes que abarcarían la totalidad del saber: perceptivo, técnico, ético político, estético, ontológico, histórico y reflexivo. Van Maren, en tanto, los clasifica según la lógica de producción de los mismos y distingue los científicos de los estratégicos, de la praxis y prácticos propiamente dichos. El tercero de los autores, alude a saberes “teóricos, procesales y prácticos”, y también a “científicos, racionales, pragmáticos, y mágicos”. Reconoce, asimismo, diversas modalidades de expresión tales como la conceptual, retórica, figurativa y actuada. A criterio de Beillerot es esta última clasificación la de mayor grado de completud pero considera cabe advertir que las fronteras entre saberes nunca es hermética en particular dado que son siempre *saberes para hacer*.

Nos interesa finalmente destacar como aporte de esta perspectiva, su desarrollo acerca del saber en tanto proceso que, según lo entiende la autora, se basa en las relaciones entre saber y psiquismo. Relaciones que invitan a pensar en los procesos de aprendizaje en términos de apropiación que se ponen en juego. Procesos que a su vez son estudiados y explicados desde perspectivas psicológicas diversas, pero complementarias, tales como la psicología cognitiva y el psicoanálisis. Se trata, entonces, de reconocer el doble aspecto de los “fenómenos cognitivos de aprendizaje y del deseo de saber”. 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*. Conjunto de afirmaciones potentes para el estudio que nos proponemos y en consonancia con nuestros propios modos de significar sujetos, subjetividades y prácticas docentes y por ende, formativas.

III - Pasajes

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.

Al respecto, como señala Villoro –ya en un trabajo de 1970-, resulta difícil distinguirlos con claridad ya que los principales avances epistémicos en relación con los mismos han sido hechos en inglés, idioma en el cual esta distinción se ha perdido. Subsisten ambos términos en otros idiomas como el español, el francés y el alemán. A su vez, Ortega (2010) plantea, en relación a la distinción entre saber y conocimiento, que es necesario diferenciarlos para poder usarlos en un sentido operacional y relacional, recuperando así el valor heurístico que puede tener su uso. Para este autor, discriminar entre saber y conocer es como distinguir entre conocimiento existencial (de la vida, lo cual remite a la idea bourdiana de conciencia operacional y pre-reflexiva) y conocimiento ligado a lo escolar y académico. Por su parte, Gabbarini (2017) siguiendo a María Zambrano (1989) y Nieves Blanco (2006), destaca que 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 disposición activa frente a la vida. Involucra modos de ver, pensar, sentir y actuar.

IV - Segunda estación: Charlot - Segundo Pasaje: De la noción de saber a la de relación con el saber.

Así como reconocemos en Foucault una referencia fundante al conceptualizar que entender por saber –perspectiva que abordamos en el siguiente apartado de este texto– resulta ineludible referir –en consonancia con dos de los especialistas en la temática Beillero(2011) y Charlot, a Lacan como el primero de quienes aluden a la expresión *relación con el saber*. Vercellino (2014) en su artículo “La relación con el saber: Revisitando los comienzos del concepto” y Falavigna, Arcanio, en “Redes teóricas en torno a la relación con el saber”. Elementos para el análisis de una noción en construcción”, coinciden en advertir que fue Lacan el primero en formular el sintagma “relación con el saber”. Si bien reconocemos potente el planteo, en particular dada la relación saber-verdad- enraizada en Lacan y mas aún la vinculación con el sujeto, en función de las implicancias que de ello se deriva, y los recorridos formativos del equipo, nos eximiremos de una explicación in extenso de los aportes lacanianos y nos permitiremos recuperar como ideas potentes en articulación con nuestros intereses investigativos, las enumeradas por Vercellino, esto es que no hay adecuación entre saber y objeto de saber sino que se trata de una construcción siempre inacabada y que distintas prácticas sociales instituyen diferentes modalidades de relación entre el saber y la verdad.

La profundización en el estudio acerca de la noción “*relación con el saber*” se concreta en Francia en la década del ’60. Durante las décadas del ’80 y del ’90, surgen un conjunto de obras paradigmáticas inscriptas en tres diferentes grupos de investigación procedentes de distintos campos de conocimiento y disciplinas: Psicoanálisis, Sociología, Antropología, Didáctica de las matemáticas.

Del conjunto de producciones sobre el tema, nos detendremos brevemente a recuperar aportes de Charlot (1997-2007). En efecto, la referencia al autor en el enunciado del subtítulo, responde a reconocer su impronta en relación al tema. A partir de 1987 en el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo su dirección, se conforma el grupo de investigación “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL). Tal como destaca Gabbarini (2017) en su tesis doctoral, Charlot explora desde una perspectiva socio-antropológica, la noción de saber y las *figuras del aprender*. En ese marco de ideas:

[...] 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, controla, comparten ese saber. En ese proceso el sujeto se enfrenta a la necesidad de aprender encontrando en el mundo diversas ocasiones, objetos y modos de aprender, que Charlot 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 al sujeto diversos procesos de aprendizaje, diversas actividades que se despliegan en situación, en un lugar y tiempo concreto de la historia de ese sujeto. Para el autor, *el saber* siempre será relaciones de un sujeto con el saber, un sujeto que no es una razón pura, sino sujeto de deseo, de emociones y pasiones encarnadas en un cuerpo que singulariza al sujeto frente a los otros, con su historia personal y colectiva. Toda relación con el saber, presenta una dimensión epistémica, una dimensión identitaria, y una dimensión social. [...] Gabbarini, P. (2017: 133)

En palabras del propio autor, estas dimensiones se entrecruzan dado que la relación con el saber, en realidad es un *conjunto* de relaciones:

[...] relación con el saber es el 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, 2007:131)

V- Una parada necesaria: Michel Foucault

Referir a la noción de saber remite necesariamente a Michel Foucault, tarea para nada sencilla por cierto y cuyo abordaje *in extenso* escapa a los límites del presente texto. Ya en la “Arqueología del saber”, bajo el título precisamente “el saber” afirma que se puede llamar saber a:

[...] a ese conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar...

...es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso...

... es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman...

... se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (así, el saber de la economía política, en la época clásica, no es la tesis de las diferentes tesis sostenidas, sino el conjunto de sus puntos de articulación sobre otros discursos o sobre otras prácticas que no discursivas).

... existen saberes que son independientes de las ciencias (que no son ni su esbozo histórico ni su reverso vivido), pero no existe saber sin una práctica

discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma.

(Foucault, M., Pp: 304-309).

La condensación de ideas del párrafo precedente entendemos que exige, a pesar de los límites señalados, una ampliación/desarrollo de la perspectiva foucaultiana sobre el tema. Para ello hemos optado por incorporar, casi a modo de punteo, parte de la secuencia de ideas que elabora Deleuze en sus clases sobre Foucault.

En ese derrotero explicativo, Deleuze va a afirmar que cada época o mas bien cada “formación histórica” se define en función de qué es aquello que se dice y se ve y por aquello que hace decir y hace ver, esto es por los enunciados y las visibilidades. Es precisamente la “arqueología del saber”, el estudio de las formaciones históricas, es decir, el agenciamiento de lo visible y lo enunciable, una forma de combinarlos. La coherencia de una época está constituida por el hecho de que sus visibilidades, se combinan con sus enunciados, en virtud de sus propias formas, de modo que cuando varía el régimen de enunciados y el campo de visibilidades, se produce el ingreso a otra formación histórica. Agenciamiento de lo visible y lo enunciable a lo que Foucault llamará *dispositivo*.

¿Por qué es de nuestro interés recuperar estas ideas? Porque precisamente lo visible y lo enunciable constituye lo que Foucault llamará “saber”. Un saber, para el autor es combinar lo visible y lo enunciable; es operar las capturas mutuas entre ambos.

Al analizar la naturaleza entre ver y hablar va a recuperar cuatro tesis, que brevemente, consideran: - que no hay isomorfismo entre ambos, por el contrario lo que hay es un disyunción; una no relación, de allí que “*lo que se ve no reside en lo que se dice; lo que se dice no hace ver*”; que ambos se presuponen; que hay un primado del enunciado sobre lo visible; que hay captura mutua, las visibilidades se apropian de enunciados, los enunciados se apropian de visibilidades.

En un avance, Deleuze afirma en su curso que para Foucault *todo es saber, no hay nada bajo el saber; no hay experiencia antes del saber; no hay experiencia que no esté captada en un saber; el saber no tiene objeto ni sujeto; tiene elementos: lo visible y lo enunciable; es una cuestión de prácticas...* En síntesis, saber es ver y enunciar y la

identidad entre saberes y formación histórica es a lo que el autor va a llamar el “archivo”.

Ahora bien, los enunciados no están inmediatamente dados, no son inmediatamente legibles; hace falta saber “leer”. Lo que es legible son las proposiciones, las palabras, las frases, los actos de habla. Sin embargo, los enunciados no se reducen a eso, para “extraerlos”, hace falta construir un corpus, y estudiar el “corpus” que los contiene y para ello se requiere despejar “regularidades enunciativas”. Es importante advertir junto al autor, que los criterios de constitución de un corpus no deben ser “tomados” del saber, sino del poder.

VI- Hasta aquí el recorrido... preguntas que siguen circulando...

Como señalábamos inicialmente exponemos aquí parte del recorrido teórico realizado por el equipo. Quedan fuera de los márgenes de de texto, los avances realizados respecto de diversas clasificaciones acerca de qué tipos de saberes debe apropiarse y poner en juego un/a docente, así como los desarrollos, a nuestro entender claves sobre el tema que aportan quienes trabajan la noción de *saberes de experiencia*, en particular Contreras Domingo; Nieves Blanco, y M. Tardif.

Interesa finalmente, recuperar parte de los interrogantes que orientan nuestra indagación: ¿Qué lugar ocupa el trayecto de formación docente inicial en la configuración de los saberes docentes? ¿Cuáles son los saberes que se construyen a partir de la socialización profesional? ¿Qué saberes constituidos enseñan los/as egresad/oas recientes? ¿Cómo los resignifican? ¿Qué saberes pedagógico-didácticos ponen en juego cuando enseñan los saberes que enseñan? ¿De qué saberes se apropian los docentes noveles en vínculo con la construcción de saberes en el campo pedagógico-didáctico? Preguntas que dinamizan y renuevan el deseo de seguir “sabiendo”.

VII- Bibliografía

- ALLIAUD, A. (s./d.) “Saberes docente que debe saber un docente y por qué”. Ponencia en VIII Foro. Ed. Santillana. Bs. As.
- ALLIAUD, A. (2010), Experiencia, saber y formación. En: Revista de Educación. Nº1.
- BEILLEROT, J.; BLANCHARD LAVILLE, C. y MOSCONI, N. (1998) *Saber y relación con el saber*. Paidós, Bs. As.
- CARPIO DOMINGUEZ, R. E., (s/f) Los saberes docentes en la enseñanza. Ponencia. UPN.

- CIFALLI, M. (2012) “Referencias breves”. Cuadernos de Pedagogía N° 427. Barcelona. España.
- CIFALI, M. (2005) “Enfoque clínico, formación y escritura En: PAQUAY, Leopold, ALTET, M. y otros. (coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. FCE. México.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2011) *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. Una visión personal*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol IV N°2. Pp: 61-81. Universidad de Zaragoza. España.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2013) *El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78 (27, 3), 125-136. Universidad de Zaragoza. España.
- CONTRERAS DOMINGO, J. Y PEREZ DE LARA, N. (2010) *La experiencia y la investigación educativa*. En Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.) Investigar la experiencia educativa. (págs. 21-86)Madrid: Morata.
- CHARLOT, B. (1997-2007) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. El Zorzal. Bs. As.
- DELEUZE, G. (1ra reimpresión 2015) *El saber. Lecciones sobre Michel Foucault*. Tomo I. Cactus. Serie saberes. Bs. As.
- 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”. En: Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Irice) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) N°: 22.Universidad Nacional de Rosario (UNR).
- FERNANDO HERNÁNDEZ, HERNÁNDEZ JOSÉ CONTRERAS (2013) *Ser y saber en la Educación Secundaria*, Cuadernos de Pedagogía. N° 430 N° Identificador: 430.019 Universitat de Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1996) *La arqueología del saber*. Ed. Siglo XXI México.
- GABBARINI, P. (2017) “Enseñar a enseñar en las aulas universitarias. Experiencia y saber en dos profesoras de formación del profesorado”. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado Educación y sociedad. Facultat de educadio. Universitat de Barcelona.
- TARDIF, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Ed. Narcea. Madrid.
- TERIGI, F. (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico* . -1a ed. Santillana 72 p. Buenos Aires.
- VERCELLINO, S. (2014) *La relación con el saber. Revisitando los comienzos del concepto*. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año XVI N°11. Univ. Nacional de Río negro/UN Comahue.
- VILLORO, L. (1994) *Creer, conocer, Saber*. Ed. Siglo XXI. México.