

¿Cuántos saberes hay en cada maestro?

Podríamos afirmar que el saber y la relación con el saber fue la idea subyacente a diversos discursos sobre educación con los que interactuamos este año.

Hemos seleccionado dos de ellos, el de Bernard Charlot y el de Flavia Terigi, que resultan miradas diferentes pero complementarias.

Entrelazamos algunas de sus ideas en la búsqueda de una respuesta a la pregunta que nos hicimos. ¿Cuántos saberes hay en cada maestro? Respuesta que dejamos abierta a la reflexión de cada lector, como individuo o como integrante de un colectivo docente.

«La escuela tiene la función social de hacer que los niños, niñas, [...] que asisten a ella se apropien de una parte socialmente seleccionada de la cultura que la humanidad ha construido durante siglos. Si bien ello no implica que toda la función social de la escuela quede agotada aludiendo a la reproducción del saber, se trata no sólo de una función central, sino de la base misma de la legitimidad social que la escuela reivindica para sí [...] Ahora bien, para que la reproducción del saber sea posible, la escuela debe disponer de un saber específico: el saber acerca de la transmisión.» (Terigi, 2007:106)

Si pensamos en nuestra función dentro de la escuela, dos son los saberes que debemos articular: el saber a enseñar y el saber pedagógico didáctico.

«...caracterizaremos a los docentes en una doble función de expertos: como expertos en un campo cultural y como expertos en las intervenciones que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de ese campo. Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento...» (Terigi, 2007:107)

En el caso de los maestros, esta doble calidad de expertos es aún más compleja; no refiere a un campo, sino a varios, a todos los que integran la cultura escolar a transmitir; pero además...

«...los saberes de un docente sobre su campo cultural incluyen -entre otros- el conocimiento de las dificultades conceptuales que supone la apropiación de los objetos específicos de ese campo y el análisis de las prácticas sociales en que ellos se inscriben.» (Terigi, 2007:108)

Se trata de un saber muy particular porque requiere de una relación con el aprender del alumno -del otro- y de una relación con el mundo -del saber a transmitir-.

¿Qué entendemos por saber?

«El saber no existe más que en formas específicas de relación con el mundo [...] No hay saber más que para un sujeto comprometido en una cierta relación con el saber [...] La relación con el saber en sentido amplio es una relación con el aprender [...] Si el saber es relación, el valor y el sentido le vienen de las relaciones que implica e induce su apropiación [...] No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo – que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo una relación con el saber. Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros [...] Es relación con el mundo como conjunto de significaciones pero también como espacio de actividades y se inscribe en el tiempo.» (Charlot, 2006:69-88)

«...se atribuyen al saber cuatro características:

- el saber se halla próximo al saber hacer porque sólo existe realmente a través de la acción que él hace posible; lo que importa no es su almacenamiento sino su propuesta práctica [...]*
- los saberes son siempre hablados, y se despliegan en una realidad social y cultural; se convierten así en prácticas sociales de saberes,...*
- las prácticas sociales de saberes implican la conciencia de sí mismas: el saber implica una conciencia de saber*
- las prácticas sociales y habladas de saberes se ejercen siempre en interacción, incluso colectivamente.»* (Charlot, 2006:58)

El saber es una relación que implica deseo, incluye el sufrimiento asociado a él y una búsqueda continua.

Si la relación con el saber se construye, ¿cómo nos vinculamos con cada uno de esos saberes?

«La relación con el saber se convierte entonces en la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real; se convierte en un proceso creador de saber, mediante el cual un sujeto integra todos los saberes disponibles y posibles de la época.» (Beillerot, 1998:66)

Pensemos primero en los saberes que debemos transmitir. No los producimos, pero debemos mantener una relación con ellos, que son relaciones con el aprender -de alguna manera es un proceso creador de saber- y al mismo tiempo formamos parte de su proceso de recontextualización, en el largo camino de la transposición.

«La separación producción/reproducción establece reglas propias de funcionamiento para el saber en la escuela. En tanto no se produce en ella ni por sus miembros, para su funcionamiento escolar aquel saber extraescolar debe ser objeto de procesos de descontextualización y de recontextualización que lo modifican de manera sustantiva [...] se resuelve la relación producción/reproducción del saber en una serie de procesos propios de la organización del sistema de enseñanza, como la elaboración curricular, la formación y el desarrollo profesional docentes,...» (Terigi, 2007:102-106)

Es necesario que nuestro marco teórico esté en continua reelaboración, que pensemos nuestra formación como sucesivas descentraciones, que seamos conscientes de la historicidad de ese proceso.

«...la deslocalización del saber que hace imposible su monopolio por los docentes son cambios de tal envergadura que es inevitable que nos abrume la insuficiencia de los saberes de los que disponemos.» (Terigi, 2007:115)

¿Cómo resolver esta exigencia? ¿Desde qué lugar? ¿Es solamente responsabilidad individual?

«...decir que un objeto o una actividad, [...] vinculado con el saber tiene sentido, [...] es decir que puede provocar un deseo, movilizar, poner en movimiento al sujeto quien le asigna valor. El deseo es el motor [...] de un sujeto comprometido en el mundo, en relaciones con los otros y consigo mismo. Pero esta dinámica, no lo olvidemos, se desarrolla en el tiempo: el valor de lo que se aprende nunca se adquiere de una vez para siempre.» (Charlot, 2006:93)

¿El sistema educativo debe hacerse cargo?, ¿cuándo y cómo?

«Aún no se dispone de un marco referencial adecuado ni de una teoría suficientemente probada acerca del modo en que nuevos saberes se incorporan al marco referencial de los docentes.» (Terigi, 2007:106)

«...una distancia excesiva entre el llamado saber sabio y el saber enseñado, un desgaste del saber de referencia de los docentes, pone en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza, degradando su valor; los profesores se sienten afectados por el desprestigio que les alcanza cuando se señala la desactualización de lo que saben, y la recuperación del prestigio se liga a la revinculación con el saber sabio...» (Terigi, 2007:105)

Resulta muy interesante esta última afirmación, coherente con la función de transmisión cultural de la escuela. Sin embargo, los docentes sabemos que si bien es necesario revincularnos con el saber sabio, no resulta suficiente. Para enseñar debemos basarnos en la relación con el saber pedagógico didáctico.

«...el saber didáctico ha sido elaborado durante décadas suponiendo condiciones de organización social propias de la situación colectiva de transmisión del saber: un patrón organizativo de la clase en el que se da por descontada la reunión de muchas personas para aprender lo mismo con un mismo docente.» (Terigi, 2007:109)

Si bien esta situación se mantiene, la realidad es otra, han cambiado las condiciones de funcionamiento, quedan muchos intersticios. Para llenarlos, los docentes creamos conocimiento acerca de la transmisión. ¿Nos es reconocido como saber? ¿Somos, en este caso, productores?

«La organización del trabajo docente que no incluye condiciones para la producción de saber pedagógico es solidaria con el currículo nulo de la formación docente: en ella se enseña a los futuros docentes a identificar las premisas que resultarían consistentes con su actuación [...], a evaluar esas premisas en función de opciones fundadas en el saber público sobre la enseñanza, pero no se les enseña a formular sus estrategias en términos que queden abiertos a la crítica y a la confrontación con la experiencia, y tampoco a formular esos problemas en términos que superen la casuística que fue condición y contexto para producir aquellas estrategias. En estas condiciones, el saber que algunos docentes producen circula, pero lo hace generalmente bajo la forma del relato de experiencias, referido a la singularidad de las situaciones que afrontan.» (Terigi, 2007:113)

Según Terigi no es un saber, sino que se trata de una...

«...“invención del hacer” que supone la producción de un saber nuevo, distinto del que se hizo disponible debido a la formación inicial y del que estructura las propuestas didácticas usuales, que dan por supuesta el aula escolar y la instancia colectiva de aprendizaje que ésta genera [...] Reconocer la invención del hacer permite, en todo caso, poner de relieve alguna de las numerosas vacancias en el saber pedagógico disponible y llamar la atención sobre dos asuntos: sobre la insuficiencia de otros ámbitos de producción de saberes específicos acerca de la transmisión y sobre las restricciones que la organización del trabajo docente establece para la producción escolar de saberes sobre la transmisión.» (Terigi, 2007:111)

Con otras palabras, la misma idea:

«La práctica no es ciega, está equipada y organiza su mundo -ella supone y produce aprender-. Pero este aprender, que es dominio de una situación, no es de la misma naturaleza, ni en su proceso ni en su producto, que el saber enunciable como saber objeto.» (Charlot, 2006:72)

Si la invención del hacer no es reconocida como saber, entonces nuevamente resultamos expertos

en la reproducción de dicho saber, en este caso, el pedagógico didáctico.

Como este saber se elabora en otro ámbito, podría existir una gran brecha entre su producción y reproducción; en ese caso, nuestra relación con ese saber resultaría desactualizada.

¿Nos alcanza también el desprestigio social en esta situación? Nos animamos a decir que no. Quizás eso suceda porque...

«...un distanciamiento excesivo del saber enseñado con respecto a los padres (siguiendo con las figuras que propone Chevallard) también pone en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza. [...] contribuye a sustraer del control de los padres la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje escolares.» (Terigi, 2007:105)

A esta altura, el lector puede pensar que en algún lugar de este encadenamiento de ideas hubo un falso nexo, que esto no es así. Y quiera decir que, a diario, en cada una de nuestras aulas se produce conocimiento, que ese conocimiento conforma la memoria didáctica de la institución. Pero conven-gamos que es saber de esa institución, con esos niños y con esos, sus maestros.

Quizás crea que sí se elabora conocimiento porque hay un nivel de reflexión, no solo sobre el 'cómo', sino sobre el 'por qué' de las situaciones, y además un comunicar, un compartir. No es la posición de estos autores ni de muchos otros que, siguiendo la línea francesa, consideran que el conocimiento didáctico se elabora a través de la investigación rigurosa del funcionamiento de las situaciones didácticas.

Sin embargo, en su discurso, Terigi abre una puerta:

«Desde luego, baja escala y ajuste al contexto no significan sin más intransferibilidad de la experiencia, pero apenas comienza a vislumbrarse cómo armonizar singularidad y transferibilidad.» (Terigi, 2007:113)

Parece oportuno distinguir entre conocimiento y saber; esa diferencia seguramente explique algunas afirmaciones anteriores con las que el lector puede estar discrepando.

«El conocimiento es el resultado de una experiencia personal ligada a la actividad de un sujeto dotado de cualidades afectivo-cognitivas; en tanto tal, es intransmisible, está "bajo el primado de la subjetividad". El saber, como la información, está "bajo el primado de la objetividad"; pero es información asumida por un sujeto. Desde este punto de vista, es también conocimiento, pero separado "de la envoltura en la cual la subjetividad tiende a instalarlo". El saber es producido por el sujeto confrontando a otros sujetos, es construido "en marcos metodológicos". Puede entonces "entrar en el orden del objeto" y deviene en tal caso "un producto comunicable", "información disponible para otro".» (Charlot, 2006:70)

Continuemos leyendo y pensando juntos. Es claro que llevamos al aula nuestra relación con el saber que enseñamos, producto de la relación identitaria que establecimos. Es en el aula que sabemos de nosotros mismos, de nuestras habilidades y de nuestros obstáculos. Algunos autores hablan de transferencia del docente con el saber.

«Lo que aparece en una sesión de enseñanza es el resultado de varios factores: la modalidad personal de su relación privada con el saber, sometida a las exigencias de la situación de enseñanza que remiten a su vez a las exigencias institucionales, a las exigencias relacionales y a sus propias exigencias interiores de sujeto, en el sentido de sujeto inconsciente.» (Berdot y Blanchard-Laville, 1998:189)

Es en el aula, también, donde aparecen otras relaciones.

«Las relaciones que un alumno mantiene con este profesor están sobredeterminadas: son relaciones con su saber, con su profesionalidad, con su estatus institucional, con su persona. [...] el alumno puede investir con otros sentidos una relación en principio definida como relación de saber (el profesor también).» (Charlot, 2006:78)

Las relaciones de saber son relaciones sociales consideradas desde el aprender. Tanto unas como otras deben articularse.

«Cada uno ocupa en la sociedad una posición que es también una posición desde el punto de vista del aprender y del saber.» (Charlot, 2006:97)

Para terminar nos parece pertinente preguntarnos, ¿mantenemos con el saber que debemos transmitir la misma relación que con el saber didáctico?, ¿les asignamos el mismo valor desde nuestro grupo de pertenencia?, ¿alguno resulta relevante?, ¿desde qué lugares nos relacionamos con cada uno de ellos?, ¿logramos articularlos?, ¿cuándo?, ¿por qué?

Equipo de Redacción

Bibliografía citada

- BEILLEROT, Jacky (1998): "La relación con el saber: una noción en formación" en J. Beillerot; C. Blanchard-Laville; N. Mosconi: *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- BERDOT, Pierre; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (1998): "La relación con el saber del docente de Matemáticas en situación didáctica" en J. Beillerot; C. Blanchard-Laville; N. Mosconi: *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- CHARLOT, Bernard (2006): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Ed. Trilce.
- TERIGI, Flavia (2007): "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar" en G. Frigerio; G. Diker; R. Baquero (comps.) (2007): *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del estante editorial.