

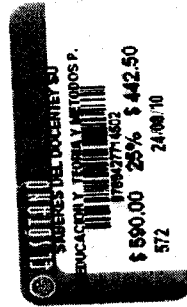
¿Cuáles son los conocimientos, el saber hacer, las competencias y las habilidades que el profesorado moviliza a diario en las aulas y en las escuelas para realizar de una manera concreta sus diversas tareas? ¿Cuál es la naturaleza de estos saberes? ¿Cómo se adquieren? ¿Cuál es su papel y su influencia en relación con los otros saberes que marcan la actividad educativa en el mundo escolar como los conocimientos científicos y culturales, que sirven de base a las materias escolares y fundamentan los programas de estudio?

Este libro intenta ofrecer respuestas a estas preguntas que, no solamente dominan la investigación internacional sobre la enseñanza en las últimas décadas, sino que también han marcado profundamente la evolución de la profesionalización del "oficio" de profesor en muchos países.

El autor aborda los problemas y cuestiones más actuales en torno a la profesión docente, tanto en lo que se refiere a la formación inicial como al posterior desarrollo profesional del profesorado. Analiza también las relaciones existentes entre los conocimientos universitarios, los saberes individuales y los saberes experienciales de los profesores, así como los nuevos modelos de formación docente y sus límites, las relaciones entre la carrera profesional y el aprendizaje práctico del trabajo docente, etc.

El libro presenta a los lectores una síntesis de los trabajos más importantes del autor sobre el tema de los saberes docente y la influencia de éstos en su formación.

Maurice Tardif, filósofo, sociólogo e investigador canadiense de fama internacional, es profesor en la Universidad de Montreal. En ella dirige el centro canadiense más importante de investigación sobre la profesión docente. Sus trabajos han sido traducidos y publicados en numerosos países. Es miembro de diversos grupos, comisiones y asociaciones de investigación en este área y participa con regularidad en debates internacionales sobre las reformas de la enseñanza y de la escuela.



ISBN: 978-84-277-1450-2



Los saberes del docente y su desarrollo profesional

Maurice Tardif

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

Introducción	9
Dos peligros: "mentalismo" y "sociologismo". Saber y trabajo. Diversidad del saber. Temporalidad del saber. La experiencia del trabajo en cuanto fundamento del saber. Saberes y formación de los docentes	
I. EL SABER DE LOS DOCENTES EN SU TRABAJO	
1. Los docentes ante el saber	25
Esbozo de una problemática del saber docente. El saber docente, un saber plural, estratégico y devaluado. El docente ante sus saberes: las certezas de la práctica y la importancia de la crítica de la experiencia. Conclusión: el saber docente y la condición de una nueva profesionalidad.	
2. Saberes, tiempo y aprendizaje del trabajo en el magisterio	43
El tiempo en la construcción de los saberes. Fuentes preprofesionales del saber enseñar: una historia personal y social. La investigación de Raymond, Butt y Yamagishi (1993). Las investigaciones de Lessard y Tardif (1996 y 2000). La carrera y la construcción temporal de los saberes profesionales: fases iniciales de la carrera y experiencia de trabajo; maestros y profesores en situación precaria. Conclusión: saberes, identidad y trabajo en la línea del tiempo. Tiempo y saberes profesionales; tiempo e identidad profesional; características del saber experimental.	
3. Trabajo docente, pedagogía y enseñanza	83
Interacciones humanas, tecnologías y dilemas. La pedagogía desde el punto de vista del trabajo de los docentes: el carácter incontrolable de la pedagogía; pedagogía y técnicas materiales; pedagogía y disciplina administrativa; pedagogía, enseñanza y arte; pedagogía y racionalización del trabajo. La pedagogía y el proceso del trabajo docente: los fines del trabajo de los profesores. El objeto humano del trabajo docente. Consecuencias de las características del objeto de trabajo para la pedagogía. Técnicas y saberes en el trabajo docente: coerción, autoridad, persuasión. El docente como trabajador. La experiencia y la personalidad del trabajador. Dimensión ética del trabajo docente. Conclusión.	

2.ª edición

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9, 28039 Madrid. España

www.narceaediciones.es

© Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ. (Brasil).

Título original: *Saberes docentes e formação profissional*

Traducción: Pablo Manzano

ISBN: 978-84-277-1450-2

Depósito legal: M. 44.701-2009

Impreso en España. Printed in Spain

Imprime Level. 28970 Humanes (Madrid)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cerco.org) vela por el respeto de los citados derechos.

4. Elementos para una teoría de la práctica educativa	111
-------------------------------------------------------------	-----

Tres concepciones de la práctica de la educación: la educación como arte, como técnica guiada por valores y como interacción. Acciones y saberes en la práctica educativa.

5. El docente como "actor racional"	135
-------------------------------------------	-----

¿Qué racionalidad, qué saber, qué juicio? Juegos de poder y juegos de saber en la investigación. Concepciones del saber: la idea de las exigencias de racionalidad y su interés para la investigación. El saber docente: una razón práctica, social y volcada hacia el otro. Conclusión.

II. EL SABER DE LOS DOCENTES EN SU FORMACIÓN

6. Los docentes en cuanto sujetos de conocimiento	167
---------------------------------------------------------	-----

Resituación de la subjetividad de los docentes en las investigaciones sobre la enseñanza. Repensar las relaciones entre la teoría y la práctica. Algunas consecuencias prácticas y políticas: la investigación universitaria; la formación del profesorado consecuentes políticas.

7. Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios	181
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

Profesionalización de la enseñanza: una coyuntura paradójica. Epistemología de la práctica profesional. Algunas características de los saberes profesionales: son temporales, plurales, heterogéneos, personalizados y situados. El objeto del trabajo docente son seres humanos. Formación del profesorado y saberes.

8. Ambigüedad del saber docente	205
---------------------------------------	-----

La era de las reformas y sus objetivos más importantes en la década de 1990. Modelo actual de formación profesional del profesorado. Saber del profesorado en la reforma: diversidad y ambigüedad de los saberes profesionales.

Referencias bibliográficas	225
----------------------------------	-----

Introducción

¿QUÉ CONOCIMIENTOS sirven de base al oficio de profesor? En otras palabras, ¿cuáles son los conocimientos, el saber hacer, las competencias y las habilidades que movilizan a diario los maestros, en las aulas y en las escuelas, para realizar sus distintas tareas? ¿Cuál es la naturaleza de esos saberes? ¿Se trata, por ejemplo, de conocimientos científicos, de saberes "eruditos" y codificados, como los que encontramos en las disciplinas universitarias y en los currículos escolares? ¿Se trata de conocimientos técnicos, de saberes de acción, de habilidades de naturaleza artesanal, adquiridas a través de una larga experiencia de trabajo? ¿Todos esos saberes son de carácter estrictamente cognitivo o discursivo? ¿Se trata de conocimientos racionales, basados en argumentos, o se apoyan en creencias implícitas, en valores y, en último término, en la subjetividad de los maestros? ¿Cómo se adquieren esos saberes? ¿A través de la experiencia personal, de la formación recibida en un instituto, en una Escuela de Magisterio, en una Universidad, mediante el contacto con los maestros más experimentados o a través de otras fuentes? ¿Cuál es el papel y el peso de los saberes docentes en relación con los demás conocimientos que marcan la actividad educativa y el mundo escolar, es decir, cuál es su influencia sobre los conocimientos científicos y universitarios que sirven de base a las materias escolares, los conocimientos culturales, los conocimientos incorporados a los programas escolares, etc.? En la formación del profesorado, sea en la universidad o en otras instituciones, ¿cómo pueden tenerse en cuenta e integrarse los saberes de los maestros de profesión en la formación de sus futuros colegas?

Los ocho ensayos que componen este libro tratan de dar respuesta a estas cuestiones que no sólo han ocupado la investigación internacional sobre la

Los docentes ante el saber

ESBOZO DE UNA PROBLEMÁTICA DEL SABER DOCENTE*

SI LLAMAMOS "SABERES SOCIALES" al conjunto de saberes de que dispone una sociedad y "educación" al conjunto de los procesos de formación y de aprendizaje elaborados socialmente y destinados a instruir a los miembros de la sociedad sobre la base de esos saberes, es evidente que los grupos de educadores, los cuerpos docentes que realizan efectivamente esos procesos educativos en el ámbito del sistema de formación en vigor, están llamados, de una u otra forma, a definir su práctica en relación con los saberes que poseen y transmiten. Aunque parece obvio, un profesor¹ es, ante todo, una persona que sabe algo y cuya función consiste en transmitir ese saber a otros. Como trataremos de demostrar, esa banalidad se transforma en interrogación y en problema desde el momento en que es preciso especificar la naturaleza de las relaciones que los maestros de enseñanza básica y de enseñanza media establecen con los saberes, así como la naturaleza de los saberes de esos mismos docentes.

* Este capítulo fue publicado inicialmente en Tardif, M.; Lessard, C., y Lahaye, L. (1991): "Esbozo de una problemática do saber docente". *Teoria & Educação*. Brasil, 1 (4), 215-233.

¹ Para que la lectura del libro resulte más sencilla, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de alumno, se entiende que se refiere a los alumnos y a las alumnas, y aludir a los profesores o maestros no excluye la existencia de profesoras y maestras.

Los profesores saben algo con certeza, pero, ¿qué saben exactamente? ¿Qué saber es ése? ¿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? ¿Las llamadas "ciencias de la educación", elaboradas por los investigadores y formadores universitarios, o los saberes y doctrinas pedagógicas, elaborados por los ideólogos de la educación, constituyen todo el saber de los profesores?

Estas preguntas, cuyas respuestas no son nada evidentes, parecen indicar la existencia de una relación problemática entre los profesores y los saberes. Es preciso resaltar que hay pocos estudios u obras consagrados a los saberes de los profesores. De hecho, se trata de un campo nuevo de investigación y, por eso, relativamente inexplorado incluso por las propias ciencias de la educación. Además, como veremos, esa idea nos deja confusos, pues se aplica indistintamente a los diversos saberes incorporados a la práctica docente. Considerando las cuestiones antes planteadas y el estado actual de la investigación en este campo, nuestro objetivo en este capítulo será presentar, en líneas generales, el esbozo de una problemática del saber docente. Así, sin pretender proporcionar respuestas completas y definitivas a cada una de estas preguntas, podremos, al menos, ofrecer elementos de respuesta e indicar perspectivas de investigación para futuros trabajos sobre la cuestión.

En las líneas que siguen, tras la introducción de algunas consideraciones generales sobre la situación del cuerpo docente en relación con los saberes, procuraremos identificar y definir los distintos saberes presentes en la práctica docente, así como las relaciones establecidas entre ellos y los profesores. Por tanto, trataremos de mostrar que:

- *El saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes.* Estos saberes son los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo los de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales. Abordaremos, por tanto, las relaciones que el cuerpo docente establece con los distintos saberes.
- Aunque sus saberes ocupen una posición estratégica entre los saberes sociales, *el cuerpo docente está devaluado en relación con los saberes que posee y transmite.* Trataremos de comprender este fenómeno utilizando diversos elementos explicativos.
- Por último, basándonos en el material de nuestras investigaciones, dedicaremos la última parte de este capítulo a la *discusión sobre el estatus particular que los profesores confieren a los saberes experienciales.* Ya que, como veremos, constituyen para ellos los fundamentos de la práctica y de la competencia profesional.

EL SABER DOCENTE UN SABER PLURAL, ESTRATÉGICO Y DEVALUADO

Comencemos por un dato indiscutible: en cuanto grupo social y en virtud de las mismas funciones que ejercen, los docentes ocupan una posición estratégica en el seno de unas relaciones complejas que unen a las sociedades contemporáneas con los saberes que producen y movilizan con diversos fines. En el ámbito de la modernidad occidental, el extraordinario desarrollo cuantitativo y cualitativo de los saberes habría sido y sería aún inconcebible sin un desarrollo concomitante de los recursos educativos y, en especial, de los cuerpos docentes y de formadores capaces de asumir, dentro de los sistemas educativos, los procesos de aprendizaje individuales y colectivos que constituyen la base de la cultura intelectual y científica moderna. En las sociedades contemporáneas, la investigación científica y erudita, en cuanto sistema socialmente organizado de producción de conocimientos, está interrelacionada con el sistema de formación y de educación en vigor. Esa interrelación se expresa concretamente por la existencia de instituciones que, como las Universidades, asumen tradicional y conjuntamente las misiones de investigación, enseñanza, producción de conocimientos y formación basada en esos conocimientos. Se expresa, de forma más amplia, mediante la existencia de una red de instituciones y de prácticas sociales y educativas destinadas a asegurar el acceso sistemático y continuo a los saberes sociales disponibles. La existencia de esa red muestra muy bien que los sistemas sociales de formación y de educación, comenzando por la escuela, están enraizados en una necesidad de carácter estructural, inherente al modelo de cultura de la modernidad. Los procesos de producción de los saberes sociales y los procesos sociales de formación pueden considerarse, por tanto, como dos fenómenos complementarios en el ámbito de la cultura moderna y contemporánea.

Hoy día parece que la producción de nuevos conocimientos tiende a imponerse como un fin en sí misma y un imperativo social indiscutible dando la sensación de que las actividades de formación y de educación pasan a segundo plano. En efecto, el valor social, cultural y epistemológico de los saberes reside en su capacidad de renovación constante y la formación basada en los saberes establecidos no pasa de una introducción a las tareas cognitivas consideradas esenciales y asumidas por la comunidad científica en ejercicio. Los procesos de adquisición y aprendizaje de los saberes quedan, por tanto, subordinados material e ideológicamente a las actividades de producción de nuevos conocimientos. Esa lógica de producción parece regir también los saberes técnicos, bastante orientados, en la actualidad, hacia la investigación y la producción de instrumentos y procedimientos nuevos. Desde esa perspectiva, los saberes son, en cierto modo, comparables a "conjuntos" de informaciones técnicamente disponibles, renovados y producidos por la comunidad científica y susceptibles de movilización en las diferentes prácticas sociales, económicas, técnicas, culturales, etc.

Por eso mismo, lo que podría llamarse dimensión formadora de los saberes, dimensión que tradicionalmente los asemeja a una Cultura (*Paidéia, Bildung, Lumières*) y cuya adquisición implicaba una *transformación* positiva de las formas de pensar, de actuar y de ser, se expulsa fuera del círculo relativamente limitado de los problemas y cuestiones científicamente pertinentes y técnicamente solucionables. Los educadores y los investigadores, el cuerpo docente y la comunidad científica se convierten en dos grupos cada vez más diferentes, destinados a tareas especializadas de transmisión y de producción de los saberes, sin ninguna relación entre sí. Ese fenómeno es exactamente el que parece caracterizar la evolución actual de las instituciones universitarias, que avanzan en dirección a una creciente separación de las misiones de investigación y de enseñanza. En los otros niveles del sistema escolar, esa separación se concretó hace ya mucho tiempo, desde que el saber del profesorado parece residir únicamente en la competencia técnica y pedagógica para transmitir saberes elaborados por otros grupos.

En oposición a esa visión fabril de los saberes, que sólo hace hincapié en la dimensión de producción, y para poner de manifiesto la posición estratégica del saber docente en medio de los saberes sociales, es necesario decir que todo saber, incluso el "nuevo", se inserta en una duración temporal que remite a la historia de su formación y de su adquisición. Todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, y, cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté, como ocurre con las ciencias y los saberes contemporáneos, más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuadas. De hecho, en las sociedades actuales, en cuanto llegan a cierto grado de desarrollo y de sistematización, los saberes suelen integrarse en procesos de formación institucionalizados, coordinados por agentes educativos. Por otra parte, a pesar de ocupar hoy una posición destacada en el escenario social y económico, así como en los medios de comunicación, la producción de nuevos conocimientos es sólo una de las dimensiones de los saberes y de la actividad científica o de investigación. Ésta presupone, siempre y lógicamente, un proceso de formación basado en los conocimientos actuales: lo nuevo surge y puede surgir de lo antiguo porque lo antiguo se reactualiza constantemente por medio de los procesos de aprendizaje.

Las formaciones basadas en los saberes y la producción de saberes constituyen, por consiguiente, dos polos complementarios e inseparables. En este sentido, y limitando incluso su relación con los saberes a una función improductiva de transmisión de conocimientos, se puede admitir si no de hecho, al menos en principio, que el cuerpo docente tiene una función social tan importante estratégicamente como la de la comunidad científica y la de los grupos productores de saberes.

Saberes docentes

Entretanto, la relación de los docentes con los saberes no se reduce a una función de transmisión de los conocimientos. Su práctica integra distintos saberes, con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones. Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales. Describamos los sucintamente para, a continuación, abordar las relaciones que los profesores establecen con esos saberes.

Saberes de la formación profesional (de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica)

Podemos llamar saberes profesionales al conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado (Escuelas de Magisterio o Facultades de Ciencias de la Educación). El profesor y la enseñanza constituyen objetos de saber para las ciencias humanas y para las ciencias de la educación. Esas ciencias o al menos algunas de ellas no se limitan a producir conocimientos, sino que procuran también incorporarlos a la práctica del profesor. En esa perspectiva, esos conocimientos se transforman en saberes destinados a la formación científica o erudita de los profesores y, en caso de que sean incorporados a la práctica docente, ésta puede transformarse en práctica científica, por ejemplo en tecnología del aprendizaje. En el plano institucional, la articulación entre esas ciencias y la práctica de la enseñanza se establece, en concreto, mediante la formación inicial o continua del profesorado. En efecto, en el decurso de su formación, los profesores entran en contacto con las ciencias de la educación. Es bastante raro ver a los teóricos e investigadores de las ciencias de la educación actuar directamente en el medio escolar, en contacto con los profesores. Veremos más adelante que la relación entre estos dos grupos obedece, de forma global, a una lógica de la división del trabajo entre productores de saber y ejecutores o técnicos.

Pero la práctica docente no es sólo un objeto de saber de las ciencias de la educación, sino que es también una actividad que moviliza diversos saberes que pueden llamarse pedagógicos. Los saberes pedagógicos se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa. Es el caso, por ejemplo, de las doctrinas pedagógicas centradas en la ideología de la "escuela nueva". Esas doctrinas (o mejor, las dominantes) se incorporan a la formación profesional de los maestros proporcionando a la profesión, por una parte, un armazón ideológico y, por otra, algunas técnicas y formas de saber hacer. Los saberes pedagógicos se articulan con las ciencias de la educación (con frecuencia resulta

incluso bastante difícil distinguirlos), en la medida en que tratan de integrar, de modo cada vez más sistemático, los resultados de la investigación en las concepciones que proponen, a fin de legitimarlas "científicamente". Por ejemplo, la llamada pedagogía "activa" se apoyó en la psicología del aprendizaje y del desarrollo para justificar sus afirmaciones normativas.

Saberes disciplinarios

Además de los saberes producidos por las ciencias de la educación y de los saberes pedagógicos, la práctica docente incorpora también unos saberes sociales definidos y seleccionados por la institución universitaria. Estos saberes se integran igualmente en la práctica docente a través de la formación (inicial y continua) de los maestros de las distintas disciplinas ofrecidas por la Universidad. Podemos llamarlos "saberes disciplinarios". Son los saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos. Los saberes disciplinarios (por ejemplo, matemáticas, historia, literatura, etc.) se transmiten en los cursos y departamentos universitarios, independientemente de las Facultades de Educación y de los cursos de formación del profesorado. Los saberes de las disciplinas surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes.

Saberes curriculares

A lo largo de sus estudios, los educadores deben apropiarse también de unos saberes que podemos llamar "curriculares" que se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a aplicar.

Saberes experienciales

Finalmente, los mismos maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. Podemos llamarlos "saberes experienciales o prácticos". Dedicaremos la segunda parte de este capítulo a esos saberes y a las relaciones que mantienen con otros.

Hasta ahora hemos tratado de mostrar que los saberes son elementos constitutivos de la práctica docente. Esa dimensión de la profesión docente le

confiere el estatus de práctica erudita que se articula, al mismo tiempo, con diferentes saberes: saberes sociales, transformados en saberes escolares a través de los saberes disciplinarios y saberes curriculares, procedentes de las ciencias de la educación, saberes pedagógicos y saberes experienciales. En suma, el profesor ideal es el que conoce su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos.

Esas múltiples articulaciones entre la práctica docente y los saberes hacen de los maestros un grupo social y profesional cuya existencia depende, en gran parte, de su capacidad de dominar, integrar y movilizar tales saberes en cuanto condiciones para su práctica. En consecuencia, habría que esperar, por lo menos en la óptica tradicional de la sociología de las profesiones, que los educadores como grupo social y categoría profesional, procurasen imponerse como una de las instancias de definición y control de los saberes efectivamente integrados en su práctica. En esa misma perspectiva, también habría que esperar que se produjese un cierto reconocimiento social positivo del papel desempeñado por ellos en el proceso de formación-producción de los saberes sociales. Si admitimos, por ejemplo, que el profesorado ocupa, en el campo de los saberes, un espacio estratégicamente tan importante como el de la comunidad científica, ¿no deberían, entonces, gozar de un prestigio análogo? Sin embargo, eso no ocurre.

Relaciones de los docentes con sus propios saberes

En general, podemos decir que el profesorado ocupa una posición estratégica, aunque socialmente devaluada, entre los diferentes grupos que actúan, de una u otra manera, en el campo de los saberes. De hecho, los saberes de la formación profesional, los disciplinarios y los curriculares de los maestros parecen siempre más o menos de segunda mano. Se incorporan, en efecto, a la práctica docente sin que sean producidos o legitimados por ella. La relación que los profesores mantienen con los saberes es la de "transmisores", "portadores" u "objetos" de saber, pero no de productores que pudieran imponer como instancia de legitimación social de su función y como espacio de verdad de su práctica. En otras palabras, la función docente se define en relación con los saberes, pero parece incapaz de definir un saber producido o controlado por quienes la ejercen.

Los saberes de las disciplinas y los saberes curriculares que poseen y transmiten los profesores poseen y transmiten no son el saber de los docentes ni el saber docente. De hecho, el cuerpo docente no es responsable de la definición ni de la selección de los saberes que transmiten la escuela y la Universidad. No controla directamente y ni siquiera indirectamente el proceso de

definición y selección de los saberes sociales que se transforman en saberes escolares (disciplinarios y curriculares), mediante las categorías, programas, materias y disciplinas que la institución escolar administra e impone como modelo de la cultura erudita. En ese sentido, los saberes disciplinarios y curriculares que transmiten los maestros se sitúan en una posición de exterioridad en relación con la práctica docente: aparecen como resultados que se encuentran considerablemente determinados en su forma y contenido, productos procedentes de la tradición cultural y de los grupos productores de saberes sociales e incorporados a la práctica docente a través de las disciplinas, programas escolares, materias y contenidos que transmitir. En esa perspectiva, el profesorado podría compararse con técnicos y ejecutivos destinados a la tarea de la transmisión de saberes. Su saber específico estaría relacionado con los procedimientos pedagógicos de transmisión de los saberes escolares. En resumen, sería un saber de la pedagogía o pedagógico.

Pero, ¿es eso lo que ocurre en realidad? Los saberes relativos a la formación profesional del profesorado (ciencias de la educación e ideologías pedagógicas) dependen, a su vez, de la Universidad y de su cuerpo de formadores, así como del Estado y de su cuerpo de agentes de decisión y de ejecución. Además de no controlar la definición ni la selección de los saberes curriculares y disciplinarios, los maestros y profesores tampoco controlan la definición ni la selección de los saberes pedagógicos transmitidos por las instituciones de formación (Universidades y Escuelas de Magisterio). Una vez más, la relación que establecen los profesores con los saberes de la formación profesional se manifiesta como una relación exterior: las Universidades y los formadores universitarios asumen las tareas de producción y legitimación de los saberes científicos y pedagógicos, mientras a los docentes les compete apropiarse de esos saberes en el curso de su formación, como normas y elementos de su competencia profesional, competencia sancionada por la Universidad y por el Estado. Los saberes científicos y pedagógicos integrados en la formación del educador preceden y dominan la práctica de la profesión, pero no provienen de ella. Más adelante veremos que entre los profesores esa relación de exterioridad se manifiesta a través de una nítida tendencia a devaluar su propia formación profesional, asociándola a la "pedagogía y a las teorías abstractas de los formadores universitarios".

En suma, podemos decir que las diferentes articulaciones antes señaladas entre la práctica docente y los saberes constituyen mediaciones y mecanismos que someten esa práctica a temas que aquélla no produce ni controla. Llevando esto al extremo, podríamos hablar aquí de una relación de alienación entre los docentes y los saberes. De hecho, si las relaciones de los maestros con los saberes parecen problemáticas, como decíamos antes, ¿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?

Algunos elementos explicativos

Saber socialmente estratégico y, al mismo tiempo, devaluado, práctica erudita y, al mismo tiempo, aparentemente desprovista de un saber específico basado en la actividad de los profesores: la relación de los docentes con los saberes parece, como mínimo, ambigua. ¿Cómo explicar esta situación? Hay que considerar la conjugación de efectos derivados de fenómenos de diversa naturaleza.

1. En una perspectiva más amplia y de carácter histórico, podemos citar inicialmente, como hicimos antes, la división del trabajo que, en apariencia, es inherente al modelo erudito de la cultura de la modernidad. En las sociedades occidentales premodernas, la comunidad intelectual asumía, en general, las tareas de formación y de conocimiento en el ámbito de unas instituciones elitistas. Así era en las Universidades medievales. Por otra parte, los saberes técnicos y el saber hacer, necesarios para la renovación de las diferentes funciones ligadas al trabajo, se integraban en la práctica de los diversos grupos sociales que asumían esas mismas funciones y se cuidaban, en consecuencia, de la formación de sus miembros. Eso era lo que ocurría en las antiguas corporaciones de artesanos y obreros.

Con la modernización de las sociedades occidentales, ese modelo de cultura que integraba la producción y la formación de saberes, a través de grupos sociales específicos, se va eliminando progresivamente, en beneficio de una división social e intelectual de las funciones de investigación, asumidas a partir de entonces por la comunidad científica o por cuerpos de especialistas, y de las funciones de formación, asumidas por un cuerpo docente distanciado de las instancias de producción de los saberes. Los saberes técnicos y el saber hacer se van sistematizando progresivamente en cuerpos de conocimientos abstractos, separados de los grupos sociales, que se convierten en ejes o núcleos atomizados en el universo del trabajo capitalista, que monopolizarán grupos de especialistas y de profesionales, y se integrarán en los sistemas públicos de formación. En el siglo XX, las ciencias y las técnicas, en cuanto núcleo fundamental de la cultura erudita contemporánea, se transformaron de forma considerable en fuerzas productivas e integradas de la economía. La comunidad científica se divide en grupos y subgrupos dedicados a tareas especializadas de producción restringida de conocimientos. La formación ya no es de su competencia; pasó a ser de la incumbencia de cuerpos profesionales improductivos desde el punto de vista cognitivo, y destinados a las tareas técnico-pedagógicas de formación.

2. Una vez más, en una perspectiva más amplia y de carácter cultural, podemos citar también la transformación moderna de la relación entre saber y formación, conocimiento y educación. En la larga tradición intelectual occidental, mejor, según esa tradición, los saberes fundamentados en exigencias de racionalidad poseían una dimensión formadora derivada de su naturaleza

intrínseca. La apropiación y la posesión del saber garantizan su virtud pedagógica y su "enseñabilidad". Eso ocurría, por ejemplo, con los saberes filosóficos tradicionales y con la doctrina cristiana (que representaban, como se sabe, los saberes científicos de su época). Las filosofías y la doctrina cristiana equivalían a saberes maestros, cuyo conocimiento garantizaba el valor pedagógico y la legitimidad de su enseñanza y de sus métodos como un todo.

Esos saberes maestros ya no existen. Ningún saber es, por sí mismo, formador. Los maestros ya no poseen saberes maestros (filosofía, ciencia positiva, doctrina religiosa, sistemas de normas y de principios, etc.) cuya posesión venga a garantizar su maestría: saber algo ya no es suficiente; es preciso también saber enseñar. El saber transmitido no posee, en sí mismo, ningún valor formador; sólo la actividad de transmisión le confiere ese valor. En otras palabras, los maestros asisten a un cambio de la naturaleza de su maestría: se trasladan de los saberes a los procedimientos de transmisión de los saberes.

3. Un tercer fenómeno se manifiesta con la aparición de las ciencias de la educación y la consiguiente transformación de las categorías del discurso pedagógico. Hay que considerar dos aspectos. En primer lugar, el enraizamiento progresivo de la pedagogía moderna en los saberes psicológicos y psicopedagógicos. En el transcurso del siglo XX, la psicología se convierte en el paradigma de referencia para la pedagogía. Se integra en la formación de docentes, a los que proporciona saberes positivos presuntamente científicos, como medios y técnicas de intervención y de control. La antigua pedagogía general va siendo sustituida progresivamente por una pedagogía dividida en subdominios especializados cada vez más autónomos, alimentados por las nascentes ciencias de la educación. La formación del profesorado pierde, al mismo tiempo, su característica de formación general para transformarse en formación profesional especializada. Esos fenómenos se manifiestan, en su conjunto, a través de una "racionalización" de la formación y de la práctica docentes, racionalización basada, por una parte, en la monopolización de los saberes pedagógicos por los cuerpos de formadores de maestros, que están sujetos a las exigencias de la producción universitaria y forman, en realidad, un grupo desligado del universo del profesorado y de su actividad educativa, y, por otra parte, en la asociación de la práctica docente con modelos de intervención técnica, metodológica y profesional. La "cientificación" y la "tecnologización" de la pedagogía son dos polos de la división del trabajo intelectual y profesional establecida entre los cuerpos de formadores de las Escuelas de Magisterio y de las Universidades, que monopolizan el polo de producción y legitimación de los saberes científicos y pedagógicos, y el cuerpo docente, destinado a las tareas de ejecución y aplicación de los saberes.

En segundo lugar, la aparición y el desarrollo de las ciencias de la educación forman parte de un fenómeno ideológico más amplio (escuela nueva, pedagogía reformista, etc.), marcado por una transformación radical de la

relación entre educador y educando. De manera resumida, el saber que el educador debe transmitir deja de ser el centro de gravedad del acto pedagógico; es el educando, el niño esencialmente, quien se convierte en el modelo y el principio del aprendizaje. De forma un poco caricaturesca, podríamos decir que el acto de aprender se hace más importante que el acto de saber. El saber de los maestros pasa a un segundo plano; queda subordinado a una relación pedagógica centrada en las necesidades e intereses del educando, pudiendo llegar a confundirse totalmente con un saber hacer, un "saber lidiar" y un saber estar con los alumnos. Esos mismos saberes quedan justificados por las psicologías evolutiva y de la personalidad, en especial las psicologías humanistas y postrousseauianas (Carl Rogers y seguidores).

4. Con la constitución de las instituciones escolares modernas, surge otro fenómeno. En el decurso de los siglos XIX y XX, la educación y la infancia se convierten en espacio y problema públicos y en campo de una acción social racionalizada y planificada por el Estado. Los sistemas escolares se conciben como instituciones de masas que dispensan a toda la población un tratamiento uniforme, garantizado por un sistema jurídico y una planificación centralizada. El modelo de referencia es el modelo fabril de la producción industrial. La integración sistemática de la población en edad escolar (edad que se va dilatando) en la escuela, legitimada por las políticas de democratización y por la ampliación de la demanda social de educación, se traduce en la formación rápida de cuerpos de agentes y especialistas escolares. La formación de un cuerpo docente laico, formado sobre la base de las ciencias humanas y de la nueva pedagogía, se manifiesta como una exigencia interna del desarrollo del sistema escolar moderno. Las instituciones privadas (religiosas) de formación de maestros y la ideología de la vocación son reemplazadas por instituciones públicas (Escuelas de Magisterio y Universidades) y por una ideología de carácter profesional. Histórica y socialmente, el cuerpo docente aprovechó esta situación para formular diversas reivindicaciones y obtener mejoras económicas y profesionales, lo que se hace, entre otras cosas, por medio de la sindicación y de la valoración social de la profesión.

Ahora bien, cuando se considera retrospectivamente la lógica global de esa evolución, se puede constatar, que la mayoría de la situación económica y social de los educadores no se ha traducido en la transformación correspondiente a su papel ni a su peso relativo en los mecanismos que determinan los contenidos de la cultura y los saberes escolares, y las modalidades del trabajo y la organización pedagógicos. Ya sea eclesial o estatal, el cuerpo docente parece seguir siendo un cuerpo de ejecutores.

En el interior de la escuela-fábrica, ese cuerpo de ejecutores parece evolucionar, en los últimos treinta años, rumbo a una diferenciación técnica y pedagógica de sus tareas y funciones. A través de los controles administrativos y de las teorías sucesivas aplicadas en el sistema escolar, la masa de los educandos se transformó, primero, en poblaciones escolares y, a continuación, en cliente-

las diversificadas, objetivos de la intervención de profesionales más o menos especializados. El profesor generalista ha visto cómo se restringía y se especializaba su campo de actuación con la aparición de las nuevas categorías de docentes y de especialistas (escuela infantil, educación especial, orientación escolar, psicología, etc.). Por esa misma razón, su saber, competencia y pedagogía en la institución escolar, se han visto restringidos y discutidos en lo referente a su capacidad para atender a las necesidades de unas clientelas diversificadas. Su campo de intervención ha quedado limitado y su competencia disminuida. La enseñanza se ha hecho más plural y se ha diferenciado con la aparición de subgrupos de especialistas y de docentes portadores y reivindicadores de saberes específicos. Parece que la idea tradicional del docente como educador ha pasado de moda. El docente cuida de la instrucción de los alumnos; la formación integral de la personalidad ya no es de su competencia.

5. En los últimos diez años viene actuando un último fenómeno, particularmente en los niveles superiores del sistema escolar. Se trata de la erosión del capital de confianza de los distintos grupos sociales en los saberes transmitidos por la escuela y los maestros. Ese deterioro habría comenzado, *grosso modo*, con la grave crisis económica que, a principios de 1980, afectó a todos los países industrializados. Esa crisis parece haber causado la destrucción de la creencia —alimentada por la ideología de la democratización escolar— en la existencia de una conexión lógica o necesaria entre los saberes escolares y los saberes necesarios para la renovación de las funciones sociales, técnicas y económicas. Los saberes transmitidos por la escuela no parecen corresponder ya, salvo de una forma muy poco adecuada, a los saberes socialmente útiles en el mercado de trabajo. Esa inadecuación llevaría, quizá, a una devaluación de los saberes transmitidos por los docentes (“¿para qué sirven exactamente?”) y de los saberes escolares en general, cuya pertinencia social ya no se considera obvia. La escolarización, en cuanto estrategia global que posibilita el acceso a funciones sociales codiciadas, ya no sería suficiente. Surge entonces la necesidad de unas microestrategias cuyo desafío consistiría en determinar cuáles son los saberes socialmente pertinentes de entre los saberes escolares.

Esa situación puede o podría conducir (si no hubiera ocurrido ya) al desarrollo de una lógica de consumo de los saberes escolares. La institución escolar dejaría de ser un lugar de formación para convertirse en un mercado donde se ofrecería a los consumidores (alumnos y padres, adultos en proceso de reciclaje, educación permanente) unos saberes-instrumentos, saberes-medios, un capital de informaciones más o menos útiles para su futuro “posicionamiento” en el mercado de trabajo y su adaptación a la vida social. Los alumnos se transformarían en clientes. La definición y la selección de los saberes escolares dependerían entonces de las presiones de los consumidores y de la evolución más o menos tortuosa del mercado de los saberes sociales. La función de los maestros ya no consistiría en formar a individuos, sino en equiparlos teniendo en cuenta la competencia implacable que rige el mercado de

trabajo. En vez de formadores, serían mucho más informadores o transmisores de informaciones potencialmente utilizables por los clientes escolares.

EL DOCENTE ANTE SUS SABERES: LAS CERTEZAS DE LA PRÁCTICA Y LA IMPORTANCIA DE LA CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA

¿Cómo reaccionan los maestros ante tales fenómenos? Nuestra investigación indica que el cuerpo docente, ante la imposibilidad de controlar los saberes disciplinarios, curriculares y de la formación profesional, produce, o trata de producir, unos saberes a través de los cuales comprende y domina su práctica. Esos saberes le permiten, como contrapartida, distanciarse de los adquiridos fuera de esa práctica.

De hecho, cuando interrogamos a los docentes sobre sus saberes y su relación con ellos, mencionan, a partir de las categorías de su propio discurso, unos saberes que llaman prácticos o experienciales. Lo que, en general, les caracteriza es el hecho de que se originan en la práctica cotidiana de la profesión y son validados por ella. Ahora bien, nuestras investigaciones indican que, para los educadores, los saberes adquiridos mediante la experiencia profesional constituyen los fundamentos de su competencia. A partir de ellos, los profesores juzgan su formación anterior o a lo largo de la carrera. Igualmente, les permite valorar la pertinencia o el realismo de las reformas introducidas en los programas o en los métodos. En fin, incluso a partir de los saberes experienciales, los docentes conciben los modelos de excelencia profesional dentro de su profesión. Veamos rápidamente en qué consisten.

Saberes experienciales

Podemos llamar saberes experienciales al conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente) y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen, por así decir, la cultura docente en acción.

Los saberes experienciales están enraizados en el siguiente hecho más general: la enseñanza se desenvuelve en un contexto de múltiples interacciones que representan condicionantes diversos para la actuación del profesor.

Esos condicionantes no son problemas abstractos, como los encontrados por el científico, ni problemas técnicos, como los que se presentan a los técnicos y tecnólogos. El científico y el técnico trabajan a partir de modelos y sus condicionantes se derivan de la aplicación o de la elaboración de ellos. Con el docente es distinto. En el ejercicio cotidiano de su función, los condicionantes parecen relacionados con situaciones concretas que no permiten definiciones acabadas y que exigen improvisación y habilidad personal, así como la capacidad de afrontar situaciones más o menos transitorias y variables. Ahora bien, el hecho de afrontar condicionantes y situaciones es formador: sólo eso permite al docente desarrollar los *habitus* (es decir, determinadas disposiciones adquiridas en y por la práctica real), que le permitirán precisamente afrontar los condicionantes e imponderables de la profesión. Los *habitus* pueden transformarse en un estilo de enseñanza, en recursos ingeniosos de la profesión e, incluso, en rasgos de la "personalidad profesional": se manifiestan, por tanto, a través de un saber ser y de un saber hacer personales y profesionales validados por el trabajo cotidiano.

El docente raramente actúa solo. Se encuentra en interacción con otras personas, empezando por los alumnos. La actividad educativa no se ejerce sobre un objeto, un fenómeno que haya que conocer o una obra que haya que producir, sino en una red de interacciones con otras personas, en un contexto en el que el elemento humano es determinante y dominante y en el que están presentes símbolos, valores, sentimientos, actitudes, que son susceptibles de interpretación y decisión, y que, por regla general, tienen un carácter de urgencia. Esas interacciones están mediadas por diversos canales: teorías, comportamientos, maneras de ser, etc. En consecuencia, no exigen de los maestros un saber sobre un objeto de conocimiento ni sobre una práctica, destinado principalmente a objetivarla, sino la capacidad de comportarse como sujetos, como actores y de ser personas en interacción con personas. Tal capacidad es generadora de certezas particulares, de las que la más importante consiste en la confirmación por el docente de su propia capacidad de enseñar y de alcanzar un buen hacer en la práctica de la profesión. Además, esas interacciones se producen en un determinado medio, en un universo institucional que el educador descubre progresivamente, tratando de adaptarse e integrarse en él. Ese medio —la escuela— es un medio social constituido por relaciones sociales, jerarquías, etc. Por último, las interacciones se producen también en medio de normas, obligaciones, prescripciones que los docentes deben conocer y respetar en diversos grados (por ejemplo, los programas). Los saberes experienciales proporcionan a los profesores unas certezas relativas a su contexto de trabajo en la escuela, de manera que facilitan su integración. Los saberes experienciales del docente poseen, por tanto, tres "objetos":

- Las relaciones e interacciones que establecen y desarrollan con los demás agentes en el campo de su práctica

- Las diversas obligaciones y normas a las que debe someterse su trabajo
- La institución, en cuanto medio organizado y compuesto de funciones diversificadas.

Estos objetos no son objetos de conocimiento, sino que constituyen la propia práctica docente y sólo se revelan a través de ella. En otras palabras, no son sino las condiciones de la profesión. De ello se derivan tres observaciones importantes:

- En relación con estos objetos-condiciones, se establece un desfase, una distancia crítica entre los saberes experienciales y los saberes adquiridos en la formación. Algunos docentes viven esa distancia como un choque (con la "dura realidad" de los grupos y de las aulas) en sus primeros años de enseñanza. Al convertirse en maestros, descubren los límites de sus saberes pedagógicos. En algunos, ese descubrimiento provoca el rechazo puro y simple de su formación anterior y el convencimiento de que el docente es el único responsable de su éxito. En otros, provoca una reevaluación (algunas asignaturas fueron útiles, otras no). Finalmente, en otros, suscita unos juicios más relativos (por ejemplo: "mi formación me sirvió para la organización de las asignaturas, la presentación del material pedagógico", o incluso: "no se puede pedir a la Universidad una misión imposible").
- En la medida en que asegura la práctica de la profesión, el conocimiento de estos objetos-condiciones se inserta necesariamente en un proceso de aprendizaje rápido: al principio de la carrera profesional (de uno a cinco años), los profesores acumulan, al parecer, su experiencia fundamental. El aprendizaje rápido tiene un valor de confirmación: inmersos en la práctica, teniendo que aprender haciendo, los docentes deben probarse a sí mismos y probar a los demás que son capaces de enseñar. La experiencia fundamental tiende a transformarse, a continuación, en una manera personal de enseñar, en recursos ingeniosos de la profesión, en *habitus*, en rasgos de la personalidad profesional.
- No todos los objetos-condiciones tienen el mismo valor para la práctica de la profesión: saber dirigir una clase es más importante que conocer los mecanismos de la secretaría de educación; saber establecer una relación con los alumnos es más importante que saber establecer una relación con los especialistas. Los saberes docentes obedecen, por tanto, a una jerarquía: su valor depende de las dificultades que presentan en relación con la práctica. En el discurso docente, las relaciones con los alumnos componen el espacio en el que se validan, en última instancia, su competencia y sus saberes. El aula y la interacción cotidiana con los grupos de alumnos constituyen, en cierto modo, una prueba tanto al "yo profesional" como a los saberes mediados y transmitidos por el docente. Esto aparece con toda claridad en las entrevistas que realizamos a

algunos profesores: "Es imposible mentir o disimular ante un grupo de alumnos: no se les puede ocultar nada, es preciso implicarse por completo".

Objetivación parcial de los saberes experienciales

Los saberes experienciales tienen su origen en la práctica cotidiana de los maestros cuando se enfrentan con las condiciones de la profesión. ¿Significa esto que residen por completo en las certezas subjetivas acumuladas individualmente en el decurso de la carrera profesional? No, pues esas certezas también son compartidas y compartibles en las relaciones con los compañeros. A través de las relaciones con los compañeros y, por tanto, a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia colectiva, los saberes experienciales adquieren una cierta objetividad: las certezas subjetivas deben sistematizarse, a fin de transformarse en un discurso de experiencia, capaz de informar o de formar a otros docentes y de proporcionar una respuesta a sus problemas. La relación de los profesores jóvenes con los docentes experimentados, los colegas con los que trabajamos a diario en el contexto de proyectos pedagógicos de duración más larga, el entrenamiento y la formación de los alumnos en prácticas y de los docentes principiantes son situaciones que permiten objetivar los saberes de la experiencia. En tales situaciones, los educadores se ven empujados a tomar conciencia de sus propios saberes experienciales, cuando deben transmitirlos y, por tanto, objetivarlos, para sí mismos, o para sus colegas. En este sentido, el docente es no sólo un práctico, sino también un formador.

El papel de los docentes en la transmisión de saberes a sus compañeros no sólo se ejerce en el contexto formal de las tareas de animación de grupos. A diario, los profesores comparten entre ellos sus saberes a través de material didáctico, recursos, modos de hacer, de organizar el aula, etc. Además, también intercambian informaciones sobre los alumnos. En suma, comparten un saber práctico sobre su actuación. La colaboración entre docentes de un mismo nivel de enseñanza que construyen un material o elaboran pruebas juntos y las experiencias de enseñanza en equipo también forman parte de la práctica de distribución de los saberes. Aunque los maestros no consideren las actividades de distribución de los saberes como obligación o responsabilidad profesional, la mayor parte de ellos manifiesta la necesidad de compartir su experiencia. Los docentes mencionan las reuniones pedagógicas, así como los congresos realizados por las diversas asociaciones profesionales, como espacios privilegiados de intercambio.

Los saberes experienciales adquieren también una cierta objetividad en su relación crítica con los disciplinarios, curriculares y de formación profesional. La práctica cotidiana de la profesión no favorece el desarrollo de certezas

"experienciales", pero permite también una evaluación de los otros saberes, mediante su traducción en función de las condiciones limitadoras de la experiencia. Los profesores no rechazan por completo los otros saberes; por el contrario, los incorporan a su práctica, traduciéndolos a categorías de su propio discurso. En ese sentido, la práctica puede considerarse como un proceso de aprendizaje a través del cual se reconstruye su formación adaptándola a la profesión, eliminando lo que les parece inútilmente abstracto o sin relación con la realidad vivida y conservando lo que pueda servirles de una forma o de otra. Así, la experiencia provoca un efecto de recuperación crítica (*retroalimentación*) de los saberes adquiridos antes o fuera de la práctica profesional. Filtra y selecciona los otros saberes, permitiendo así que los docentes examinen con atención sus conocimientos, los juzguen y los evalúen y, por tanto, objetiven un saber formado por todos los saberes traducidos y sometidos al proceso de validación constituido por la práctica cotidiana.

CONCLUSIÓN: EL SABER DOCENTE Y LA CONDICIÓN DE UNA NUEVA PROFESIONALIDAD

El saber docente es, por tanto, esencialmente heterogéneo: saber plural, formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana. Pero esa heterogeneidad no sólo se debe a la naturaleza de los saberes presentes; se deriva también de la situación del cuerpo docente ante los demás grupos productores y portadores de saberes y de las instituciones de formación. En la primera parte de este capítulo, tratamos de poner de manifiesto las relaciones de carácter exterior que asocian a los docentes con los saberes curriculares, disciplinarios y de la formación profesional. Esas relaciones de carácter exterior se insertan hoy en una división social del trabajo intelectual entre los productores de saberes y los formadores, entre los grupos e instituciones responsables de las nobles tareas de producción y legitimación de los saberes y los grupos e instituciones responsables de las tareas de formación, concebidas en los moldes devaluados de la ejecución, de la aplicación de técnicas pedagógicas, del saber hacer.

Ante esa situación, los saberes experienciales surgen como núcleo vital del saber docente, núcleo a partir del cual los profesores tratan de transformar sus relaciones de carácter exterior con los saberes en relaciones de carácter interior con su propia práctica. En este sentido, los saberes experienciales no son saberes como los demás; están formados, en cambio, por todos los demás, pero traducidos, "pulidos" y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia. Para concluir, cabría preguntarnos si al cuerpo docente

te no le beneficiaría exteriorizar sus saberes de la práctica cotidiana y de la experiencia vivida, de manera que llevara a su reconocimiento por otros grupos productores de saberes y a imponerse, de ese modo, como grupo productor de un saber derivado de su práctica y sobre el que podría reivindicar un control socialmente legítimo.

Nos parece que esa tarea es la condición básica para la creación de una nueva profesionalidad entre los educadores. Mientras tanto, sería ilusorio creer que se podría alcanzar limitándose al plano específico de los saberes. Esta tarea, en cuanto estrategia de profesionalización del cuerpo docente, exige la institución de una verdadera asociación entre el profesorado, cuerpos universitarios de formadores y responsables del sistema educativo. Los saberes experienciales alcanzarán su reconocimiento desde el momento en que los docentes manifiesten sus propias ideas respecto a los saberes curriculares y disciplinarios y, sobre todo, respecto a su propia formación. ¿Hará falta otra reforma de la enseñanza para que los responsables de las Facultades de Educación y los formadores universitarios se dirijan a la escuela para aprender a enseñar con ayuda de los maestros?

2

Saberes, tiempo y aprendizaje del trabajo en el magisterio*

TAL COMO YA HABÍA ENUNCIADO MARX, toda *praxis* social es, en cierto modo, un *trabajo* cuyo proceso de realización desencadena una transformación real en el trabajador. Trabajar no es exclusivamente transformar un objeto o situación en otra cosa; es también transformarse a sí mismo en y por el trabajo (Dubar, 1992, 1994)¹. En términos sociológicos, puede decirse que el trabajo modifica la identidad del trabajador, pues trabajar no es sólo hacer alguna cosa, sino hacer alguna cosa de sí mismo, consigo mismo. Como recuerda Schwartz (1997, pág. 7), la experiencia viva del trabajo ocasiona siempre "un 'drama del uso de sí mismo', una problemática negociación entre el uso de sí mismo por sí mismo y el uso de sí por el (los) otro(s)". Si una persona enseña durante treinta años, no sólo hace algo, sino que hace algo de sí misma: su identidad asume las señales de su propia actividad y una parte importante de su existencia se caracteriza por su actuación profesional. En suma, *con el paso del tiempo*, se va convirtiendo —a sus propios ojos y a los de los demás— en un docente, con su cultura, su espíritu, sus ideales, sus funciones, sus intereses, etc.

* Una versión algo diferente de este texto se publicó en Tardif, M. y Raymond, D. (2000): "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério", *Revista Educação e Sociedade*, 73, 209-244.

¹ Conviene recordar que para Dubar, el aspecto determinante de la socialización profesional, sobre todo durante el período que destaca particularmente la inserción en el ambiente de trabajo, consiste en la negociación de formas de identidad que posibiliten la coordinación de la identidad para sí y la identidad para el otro.