LA RELACION DE LOS PROFESORES CON EL SABER QUE ENSEÑAN: SU PAPEL EN LA PRÁCTICA DOCENTE[1]

Elisa Jure - UNGS (Universidad Nacional de General Sarmiento) - ejure@ungs.edu.ar

¿POR QUÉ HABLAR DE LA RELACIÓN DE LOS PROFESORES CON EL SABER QUE ENSEÑAN?

La enseñanza como actividad está cruzada por concepciones como aprendizaje, alumno, profesor, currículo, conocimiento y por los procesos desatados por la trayectoria escolar, la formación docente, y la práctica escolar. En el despliegue de estos procesos los profesores en tanto sujetos, establecen un vínculo con el saber en general y con el saber de la disciplina que han elegido enseñar. La pasión, el interés, el valor otorgado a ese saber han dado un sentido a su enseñanza, cuando los profesores enseñan no transmiten solamente la cultura y los conocimientos de su disciplina sino que se pone en evidencia, en su actividad, el sentido que tiene para él la cultura que se encarga de transmitir. Algunas veces en el ejercicio de la docencia ese vínculo se transforma, tornando la enseñanza una práctica estereotipada, rutinaria y mecánica.

Observamos en algunos profesores de nivel medio una actitud de apatía, desinterés, desilusión, desencanto frente a lo que enseñan, lo que nos ha desencadenado una serie de preguntas ¿Qué ocurre al cabo de cierto tiempo con la relación que establecieron inicialmente los docentes con los saberes que enseñan? ¿Se modifica el sentido dado a esos conocimientos? ¿Cómo se construye ese vínculo? ¿Qué ocurre con esa relación? ¿Cómo y por qué se modifica a lo largo de la trayectoria profesional? ¿Cómo se pone en juego, en la enseñanza, el vínculo que los docentes construyen con el

[1] Este trabajo fue elaborado en el marco del Proyecto de Investigación "Los profesores y su vínculo con el saber que enseñan: continuidades y rupturas en sus biografías profesionales", que se encuentra en desarrollo en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

saber que enseñan? Pensamos que la importancia de estas preguntas y los intentos por responderlas radica en el conocimiento al que puedan dar lugar a través de la investigación y su consideración a la hora de desarrollar políticas educativas en los ámbitos de formación docente y de desempeño profesional dada su probable incidencia en la tarea de enseñanza de los profesores y por lo tanto en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Los sujetos y sus relaciones con los conocimientos

Según Bernard Charlot (1997) "*el saber es producto y resultado de una relación que el sujeto establece con su mundo, no hay un saber en sí, el saber es una relación, esta relación es una forma de relación con el mundo, que supone al mismo tiempo una relación con el conocimiento. Esta relación con el mundo es también una relación con los otros. Implica una forma de actividad y una relación con el lenguaje y con el tiempo. No es saber aquel que no se inscribe en las relaciones con el saber. El saber es construido en una historia colectiva y sometido a procesos colectivos de validación, capitalización y transmisión. Es producto de relaciones epistemológicas entre los hombres*".[2]

La relación con el saber está asociada a los modos de aprender el conocimiento. Charlot identifica tres formas de relación con el saber – extraídas de un inventario de las diversas figuras del aprendizaje que definió a partir de los discursos de los alumnos. Una de las formas señaladas es desde una perspectiva epistémica, aquí aprender es hacer propio el saber como objeto virtual, representado en los objetos empíricos como p.e. los libros, o los lugares como la escuela, o el que ya poseen quienes transitaron el camino como los profesores. En definitiva, en esta dimensión aprender es apropiarse de un saber que no se posee pero que se ubica en la existencia, los objetos, los sitios, los sujetos. El saber tendría entonces una existencia en sí, en una dimensión que se diferencia de la

[2] Bernard Charlot, *Du Rapport au Savoir. Élément por une théorie*, Anthropos, Paris, 1996, página 70.

acción y de las percepciones, de modo que su proceso de construcción puede desdibujarse detrás del resultado, pudiendo ser enunciado sin hacer referencia al proceso de aprendizaje.

Otra de las maneras identificadas por Charlot es el aprender entendido como el control de una actividad, o desarrollar la capacidad para utilizar un objeto según su pertinencia, inscribiéndose este control en el cuerpo, considerado lugar de apropiación del mundo, o conjunto de significados vividos. El cuerpo así vive un tiempo y un espacio, pero sin reflexión, es un yo atrapado en la situación.

Por último, aprender puede remitir al aprendizaje de principios, valores o actitudes como las de ser solidario, desconfiado, responsable, paciente, mentiroso, comprensivo. Entrando así en un dispositivo de relaciones y apropiándose de formas intersubjetivas. En este caso sería el control de una relación y no de una actividad, es decir: la relación con uno mismo, con los otros, la relación de uno mismo a través de la relación con los otros y viceversa.

En síntesis para Charlot la relación con el saber es una relación con el mundo y un modo de apropiarse de él. Esa relación supone tanto una dimensión epistémica como una identitaria. En cuanto a esta última, implica producir sentido respecto de la historia del sujeto, respecto de su concepción de la vida, de sus relaciones con los otros, y de la imagen de sí que tiene y que quiere dar, dado que toda relación con el saber es también una relación con si mismo y con el otro. Por lo tanto, s**olo hay relación con el conocimiento de un sujeto en un mundo y en una relación con el otro.** Ese mundo es pre-existente al sujeto y en tanto se trata de un sujeto, la relación con el conocimiento es una relación social.

En sintonía con Charlot, autores como Carlos Cullen (1997) sostienen que la relación con el conocimiento está entrelazada con los sentimientos y circunstancias por las que los sujetos transitan su vida, coincidiendo con

Charlot cuando afirma que el conocimiento es producto de una relación con el mundo y con los otros. Cullen reconoce, en estas relaciones del docente con el conocimiento, una complejidad de la que dan cuenta las dimensiones psicológicas, sociales, epistemológicas, políticas y éticas que identifica, por lo que es preciso evitar reduccionismos a la hora de su exploración. Para Cullen el conocer no se puede desligar del deseo, del lenguaje, del poder, lo cual supone un reconocimiento del deseo de aprender y del poder de enseñar, éste sería el sentido de conocer.

¿CÓMO SE CONSTRUYE LA RELACIÓN ENTRE EL DOCENTE Y EL SABER QUE ENSEÑA?

Si los sujetos, en tanto tales, construyen un vínculo con el conocimiento a través de su relación con el mundo y con los otros, Es en la historia de vida del sujeto y en particular en su recorrido por los ámbitos educativos donde establecerá contacto con dichos saberes, en unos tiempos y espacios que le proveerán vínculos con los otros y una posición frente al mundo. Siguiendo esta perspectiva, consideramos que la construcción de la relación del profesor con la disciplina que enseña puede visualizarse en la biografía escolar, la formación inicial y la trayectoria profesional, dado que es en esas instancias en las que tiene lugar, en general por primera vez, el encuentro con los maestros y profesores que enseñan esos saberes en particular. En todo ese recorrido que los sujetos hacen por las instituciones escolares toman contacto con las disciplinas y con los modos en que son enseñadas, así como con los sentidos que tienen las mismas para los docentes que las enseñan. De este modo es que es posible plantear que en la historia escolar de cada sujeto se encuentran los hitos de la construcción de la relación con el saber que operará como base y referencia de la futura actividad de enseñanza de un profesor. De aquí que para Daniel Feldman la noción de biografía escolar permite interpretar las acciones de los docentes como producto de matrices internalizadas en experiencias como alumnos. Asimismo, este concepto supone imágenes que conllevan representaciones

de ideales, expectativas y deseos, expresan ideologías educativas actuales y se reproducen no solo porque están en la mente sino también porque encuentran condiciones homólogas a las de su producción.

En cuanto a la formación docente Feldman se refiere a la misma como un proceso prolongado en el que se transita por diferentes experiencias y se interactúa con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas y abarca tanto sus períodos de preparación formal y sistemática como su práctica profesional. Por su parte, Cristina Davini[3], en la misma línea en que lo expresa Feldman, explica que el ámbito escolar socializa mucho antes que el docente ingrese en su trabajo y su incidencia se retrotrae a la escolarización temprana que el estudiante trae internalizada. Lo que explicaría que las prácticas "depuradas o científicas" a las que el estudiante adhirió durante la formación docente, se olvidan en el trabajo y más bien ciertas ideas conservadoras son las que aparecen con claridad al comienzo de la carrera. Por esta razón es que se afirma que frente al poder de la biografía escolar y de la socialización laboral en la práctica, la fase de la educación inicial, representaría un episodio de débiles consecuencias, en este sentido Davini sostiene que en la práctica docente frente a "*las inseguridades de la situación compleja de trabajo y del contacto con otros colegas, superiores y alumnos, el joven graduado regresaría a ese fondo de saber que conformó en su paso por la cultura de la escuela.* (…) *Las instituciones escolares, en cuanto instituciones de desempeño laboral, son también formadoras de docentes, modelando los modos de pensar, percibir y actuar.*"[4]

Para Feldman la práctica docente supone formación y sobre todo una reactualización de lo aprendido de sus maestros en su experiencia como alumno, a lo que recurre frente a las condiciones de incerteza de la práctica docente. De este modo se hace nítida la influencia de las matrices adquiridas durante el recorrido por la escuela, siendo éstas las que se

[3] La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, 1995
[4] Cristina Davini, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Bs. As., 1997, página 95.

evidencian en las posiciones adoptadas por los sujetos y que su análisis y desnaturalización podrán poner en cuestión. Desde esta perspectiva es que la biografía escolar ocupa un lugar central en la estructura de los sujetos dado que a lo largo del recorrido por la escuela se incorporan ideas, conceptos, prácticas de manera inconsciente, apareciendo luego en los modos del ejercicio profesional. En los términos de Feldman "*... para responder a la pregunta ¿por qué hago lo que hago? (es fundamental) el marco en el que esas experiencias fueron redescriptas y se transformaron en valores educativos y principios pedagógicos actuales (...) todos los estudios sobre teorías implícitas aceptan el supuesto de que los sujetos actúan en función de los significados que atribuyen a las situaciones."*[5] Lo que nos conduce a conectar el aprendizaje de ciertos sentidos asignados a los saberes y al lugar que ocupan en la vida, a lo largo de la historia escolar del sujeto, con el tipo de práctica docente que al menos en su etapa inicial puede identificarse en maestros y profesores. En palabras de Merlin C. Wittrock "*hay entre los dominios del pensamiento y la actividad del docente una relación recíproca. Las acciones que llevan a cabo los maestros tienen su origen mayoritariamente en sus procesos de pensamiento, los cuales, a su vez, se ven afectados por las acciones."*[6]

En síntesis, pareciera que **la biografía escolar deja una impronta muy fuerte en la relación con el saber elegido para enseñar, respecto del impacto de la formación inicial y las condiciones en que se desarrolla la práctica docente**.

Se ha planteado en este trabajo que la construcción de la relación con el saber que un profesor enseña se despliega a lo largo del recorrido por las instituciones educativas y que si bien las matrices más fuertes se encuentran en la biografía escolar, la instancia de la formación docente es también una variable a considerar en el modo en que los docentes se apropian de los conocimientos. Nos preguntamos si este o estos modos

[5] Daniel Feldman, *Ayudar a enseñar*, Aique, Bs. As., 1999, página 98.
[6] Merlin C. Wittrock[6] (comp.) La investigación de la enseñanza, III Profesores y alumnos, Paidós, 1990. página 451.

produce/n un efecto en esta relación, teniendo en cuenta que algunos autores distinguen diferentes posicionamientos frente al conocimiento, así como distintas tradiciones en los planes de estudio de las instituciones formadoras de docentes.

Cristina Davini sostiene que es preciso que los profesores tengan un dominio sobre los conocimientos que enseñan, dado que es condición para la enseñanza, sin embargo no es lo que suele ocurrir durante su formación inicial. Para Davini la explicación gira en torno de la posición que los docentes ocupan en relación con las instancias de producción y de reproducción de los conocimientos, ubicándose en ésta última y haciendo de lo que se enseña un objeto a transmitir según lo que los respectivos expertos produjeron. Durante la formación inicial y continua es recurrente el problema de separar la teoría y la práctica, generando una disección en el contenido de la formación que termina disociando los diversos saberes docentes y dificultando la tarea de fabricación del saber escolar. En el caso de las universidades el currículo para la formación docente sitúa en primer lugar a las ciencias básicas, después las ciencias aplicadas y recién en el último trayecto la implementación de estos saberes en la práctica. Definiendo un orden jerárquico entre estos conocimientos y entre los respectivos docentes, ocupando las disciplinas básicas el lugar de mayor prestigio (Schön, 1992).

Si las instituciones formadoras de docentes, a través de sus propuestas curriculares, producen un efecto en el grado de prestigio de las disciplinas, es pertinente plantearnos qué incidencia puede tener esta cuestión en la resignificación del sentido dado a los conocimientos de las mismas en una instancia como la de la apropiación de los saberes que serán objeto de enseñanza. Ser productor o reproductor de los conocimientos ¿acercará o alejará a los sujetos de la apropiación de los saberes? ¿hará variar el para qué enseñarlos, desde la óptica de los futuros docentes? ¿qué repercusión podrá tener una u otra posición en la enseñanza?

Dentro esta perspectiva sobre cómo pensar la relación con los saberes a enseñar también podría derivarse la pregunta acerca de cómo juega en su construcción la distancia con el capital cultural que los docentes pueden presentar. Cuando desde las instituciones educativas en general y de formación docente en particular se objetiva esa distancia y se la considera un problema de los sujetos vistos entonces como carentes de la cultura que deberían poseer, los conocimientos son cosificados y la respuesta es dotar de los conocimientos que no se poseen por pertenecer a un sector social que no los produce.

Según Elena Achilli, los docentes se relacionan con los conocimientos de diferentes modos. Considera que hay uno caracterizado por la apropiación, entendida como la internalización de un objeto o campo de conocimiento, que resulta transformado y reconstruido, implica: reflexión para entender su lógica, sus fundamentos, sus diferenciaciones; contrastación con el conocimiento acumulado para decidir qué recortes hacer, cómo, por qué tal modo de *relacionarse con el conocimiento* posibilita desarrollar una práctica docente/pedagógica caracterizada por un *posicionamiento* frente al mismo y, por lo tanto, consciente de las selecciones y jerarquizaciones que se realizan para trabajar en el contexto del aula. Otro de los modos de relacionarse con el conocimiento es de una manera disociada entre la investigación y el saber escolar, lo que implica una relación de "exterioridad" con los conocimientos generados. Se construye una práctica reducida a mera transmisión, a un trabajo de "ejecución" de un conocimiento "externo" al docente. Una práctica limitada a la circulación de un conocimiento "ajeno", "no perteneciente" ni incorporado a la propia experiencia de trabajo.

Alejandra Birgin afirma que actualmente componen la docencia los sectores sociales pobres y empobrecidos, "con un perfil débil en los saberes académicos". La autora señala que las instituciones de formación docente suelen desplegar un discurso en torno del "déficit" que presentan los estudiantes en sus rendimientos académicos y por la distancia respecto del

patrón cultural y social entendido como valioso y pertinente para la docencia. Esta concepción se traduce en una falta de reconocimiento como adultos portadores de otros saberes, frente a lo cual las instituciones que los reciben responden asumiendo que de lo que se trata es de compensar esas faltas. De aquí que Birgin presuma que "*estos sectores van a construir diferentes trayectorias laborales a las que no son ajenas ni la situación del mercado de trabajo local ni el proceso de fragmentación social. Como sostiene Bourdieu los sujetos son ´clasificadores clasificados por sus clasificaciones´ (Bourdieu, 1997) Al mismo tiempo que la sociedad organiza la distribución de los bienes materiales y simbólicos, organiza la relación subjetiva con ellos, las aspiraciones, la conciencia de aquello de lo que cada uno puede apropiarse (…) (así) se producirían las trayectorias laborales y los circuitos escolares (y) en la búsqueda de una escuela como ámbito de trabajo (…) procuran resguardarse en los límites de lo local, no cruzar ciertas fronteras socioculturales, e incluso territoriales. Algunas veces, porque allí construyen el sentido para su trabajo, comprometido con su comunidad. Otras porque sienten que su experiencia y sus saberes sólo tienen valor y son reconocidos en el ámbito de la proximidad.*"[7] Las inquietudes que suscita este planteo podrían ser formuladas en términos de ¿cuánto del lugar donde se ubique a quienes se forman para ser docentes en la relación entre los saberes que portan y los que tienen que adquirirse, juega en la posición de productor o reproductor del conocimiento? Y si relacionar estas dos cuestiones produce algún efecto en esa dirección, ¿no habría que considerar que es ponerlas en relación de dependencia, cuando lo que estamos proponiendo es que son las condiciones encadenadas en una historia las que definen los sentidos otorgados a los conocimientos más que la identidad cultural, que desde esta perspectiva también es abierta y en permanente construcción?

[7] Birgin, Alejandra, "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", en Gentili, P. Y Gaudencio, F. (comp.) *"La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y trabajo*". Ed. Clacso, Buenos Aires, 2000, página 231.

¿POR QUÉ PLANTEAR QUE LA RELACIÓN DE LOS DOCENTES CON LOS SABERES QUE ENSEÑAN, JUEGA UN PAPEL EN LA PRÁCTICA DOCENTE?

La idea de la importancia de la relación de los profesores con el saber que enseñan en la actividad de enseñar se desprende de la evidencia que representan los conceptos, las imágenes, las posiciones que se plasman en el ejercicio de la docencia. Basta efectuar un ejercicio de rastreo por la biografía escolar para encontrar conexiones, entre los sentimientos que en el pasado despertaron ciertos maestros o profesores frente a ciertos conocimientos o disciplinas, y las elecciones o decisiones acerca de convertirse en profesor de una determinada disciplina.

Entonces, cabe aclarar ¿cuál sería el valor de detenerse a reconocer la construcción de esta relación? Para Jean-Yves Rochex[8], cuando un profesor enseña no solo le transmite a sus alumnos la cultura y los conocimientos de su disciplina, sino que en ese mismo acto da cuenta del sentido que tiene para él la cultura que se encarga de transmitir, por lo tanto es necesario entender la actividad de la enseñanza como una relación dialéctica entre actividad y subjetividad. Lo mismo ocurrirá en el proceso de aprendizaje donde el alumno establecerá el mismo tipo de relación entre el conocimiento y su subjetividad. En cuanto al resultado de la formación de esa relación, obviamente escapa a la eficacia de las prescripciones que desde las políticas educativas pueda producirse, pero quizá si sea posible generar las mejores condiciones para que los términos de esa relación sean reconocidos. La importancia de este reconocimiento tiene pertinencia tanto para la formación inicial de los docentes como para las posteriores instancias de formación y fundamentalmente en los ámbitos de desempeño profesional, de manera que pueda advertirse el deterioro de ese vínculo con

[8] Jean-Yves Rochex, es investigador en educación en Francia, formula sus planteos en un reportaje publicado en ese país, bajo el título "Rapport des jeunes au système éducatif aujourd´hui », en EPS Nº 262, novembre-décembre 1996.

el conocimiento y su efecto sea la transmisión a los alumnos de un sinsentido.

Rochex advierte que este señalamiento no debiera ir en detrimento de la formación disciplinaria sino más bien en función de no reducir la cultura transmitida a su lógica utilitarista y tecnicista, y posibilitar a los profesores la consideración de la cultura, los conceptos y las prácticas que la constituyen, como respuesta a cuestiones que poseen un grosor antropológico. En este sentido, y de manera coincidente, Cullen advierte que estas relaciones requieren poner en cuestión supuestos asociados a resabios del platonismo, dado que esa tradición creó durante algún tiempo la ilusión de haber encontrado y establecido sentidos definitivos, sin dar cuenta de la historicidad y la influencia de los contextos en la producción de los conocimientos. En definitiva que la formación disciplinaria permita a los profesores vivir la cultura y el conocimiento, no como objeto o como dogma, sino como aventura humana. Esta última cuestión es la que les permitiría a los profesores en su tarea de enseñar hacerla vivir como tal a los alumnos.

Por esta razón es que en los ámbitos de formación docente los debates que contraponen insistentemente métodos y contenido, pedagogía y cultura, son menos riesgosos, porque hacen lugar a una doble negación de la cuestión del conocimiento. Por un lado, la idea de que bastaría con que el profesor tenga la matriz de los conocimientos que enseña y que los exponga de la manera más clara y lo más regulada posible para que los alumnos se los apropien, pero participando de una concepción abstracta, dogmática, o incluso fetichista del conocimiento y el pensamiento. Esta concepción separa los conocimientos, los conceptos y las prácticas de las cuestiones a las cuales su elaboración respondió, de sus condiciones de producción, su historia y sus filiaciones. Esto conduciría a subestimar la importancia y la necesidad de hacer que los alumnos consideren el conocimiento no como un objeto, ni solo como valor de intercambio en el mercado laboral, sino que puedan pensarlo como producto de la actividad y la historia humanas

enfrentadas a las cuestiones y a los problemas que tuvieron que solucionar, y en consecuencia puedan probarlo como producto de su propia actividad.

Otro de los riesgos es el que representa la posición de quienes promueven "la innovación pedagógica", e incentivan la utilización de los métodos activos o "el aprender a aprender" haciendo hincapié quizá unilateralmente en la organización de la actividad de los alumnos, pero sin preguntarse sobre el objeto de esa actividad, su naturaleza, y la actividad intelectual y cognoscitiva que requiere la apropiación de los conocimientos, conceptos y prácticas. A veces los proyectos se proponen formar alumnos activos pero no necesariamente esto produce una real actividad intelectual sobre el conocimiento dado que para que esto ocurra es necesario un trabajo de elaboración, de descontextualización de ese "hacer" para reconocer las normas y principios que permiten las mejores condiciones de transferencia y recontextualización a otras situaciones. No siempre en esta línea pedagógica se formulan las preguntas que requiere la apropiación de los conocimientos. La desventaja de este modo de entender la transmisión de los saberes tiene su repercusión en el diseño de las políticas educativas, lo que conlleva una reflexión sobre la actividad de enseñanza y en consecuencia la formación del que enseña.

En los términos de Juan Carlos Tedesco el factor clave es la dimensión subjetiva como respuesta a la pregunta sobre ¿cómo hacer para que los alumnos experimenten pasión por el conocimiento, por la sabiduría, por el aprendizaje? y propone como una posible línea de trabajo el concepto de *políticas de subjetividad.* El autor explica que cuando se analiza por qué ciertas personas e instituciones obtuvieron buenos resultados los factores más importantes se vinculan con la subjetividad de los actores que protagonizan el proceso pedagógico. Existe y se asume un proyecto –o sea, se sabe el para qué se hacen las cosas- hay confianza en los actores y alto nivel de responsabilidad por los resultados. ¿Quién formó esas cualidades? Nadie en particular. Se diría que se formaron casualmente, no hay en nuestro sistema educativo una política destinada a formar esas cualidades

ni a evaluar estos aspectos como factores de desempeño. Sin embargo, si esos factores son tan decisivos para el éxito escolar de los alumnos, no pueden quedar librados al azar, si bien aún no se sabe cuáles son las mejores estrategias para favorecer el desarrollo de estas cualidades.

Unas primeras conclusiones a las que podríamos arribar nos conducen a las siguientes cuestiones: en la actividad de enseñanza, los profesores transmiten conocimientos y el sentido que ellos le han otorgado a los mismos como resultado de la historia de su formación. Por esta razón la relación que el profesor tenga con los saberes que enseña ocupa un lugar central en el modo en que los alumnos se posicionarán frente a los mismos.

Por otra parte el hecho de que un profesor no pueda valorar el saber que enseña podría debilitar más la posición que como docente ocupa actualmente frente al conocimiento. Autores como Mariano Narodowski explican que tradicionalmente los docentes ocupaban un lugar central respecto de la posesión de los conocimientos frente a los alumnos y la comunidad en general, lo cual ponía a los profesores en posición de ser los fundamentales responsables de la transmisión de esos conocimientos. En la actualidad este lugar está siendo conmovido por la circulación y el acceso al conocimiento por otras vías generadas por las nuevas tecnologías, por lo que ese sitio monopólico dejó de ser tal. Desde esta perspectiva la relación con el conocimiento para un docente estaba signada por una fuerte responsabilidad en tanto para la mayor parte de la población sería la única manera de adquirir saberes. Es probable que la crisis por la que atraviesa esa posición central del docente en relación con el saber ponga también en cuestión el sentido de su transmisión, y esto derive en cambios de esa transmisión.

Si, como se expresaba en párrafos anteriores siguiendo a Birgin, el saber es valorado socialmente es considerado como propio o como perteneciente a otros, podría hacer variar las posibilidades de apropiación, por lo que un probable efecto sería darle valor al que se reconoce como propio pero que

no se corresponde con el que es valorado socialmente y terminar descartando éste último a la hora de enseñar. Una consecuencia de esta posición se traduciría en entender la enseñanza como la actividad mediante la cual se transmiten sólo los conocimientos que ya forman parte de un determinado grupo o sector del que se siente parte un docente y donde ubica a los alumnos, limitando de este modo la oportunidad de dar a conocer el mundo en otras dimensiones que no sean las locales.

Por último, si el sentido dado a los saberes que los profesores enseñan tiene un origen, producto de la influencia del sentido que le dieron otros en el recorrido por las instituciones escolares y educativas y de cómo cada uno se posicionó frente a los mismos, ese sentido es producto de una construcción. Considerar esa relación con el saber como una construcción abre la ocasión para apartarse de una visión esencialista que define de una vez y para siempre los términos de esa relación, por lo que la posibilidad de su re-significación, generando las condiciones que este proceso requiere, cobra un valor que merece ser considerado en todas las instancias de la educación formal de los sujetos. Una de las condiciones a generar que tendría que ser tenida en cuenta como fundamental es la de abrir los espacios necesarios para realizar todos los análisis reflexivos que permitan desnaturalizar la relación con el saber que se fundó a lo largo de la biografía escolar en la formación inicial de los docentes y en los ámbitos de desempeño profesional, para remover sus términos y trasladar su sentido a la futura actividad de enseñanza.

Bibliografía

Achilli, Elena, *Investigación y Formación Docente*, Laborde Editor, Buenos Aires, 2001.

Birgin, Alejandra, "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", en Gentili, P. Y Gaudencio, F. (comp.) "*La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y trabajo*". Ed. Clacso, Buenos Aires, 2000.

Birgin, A. et al, Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad", *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO – Novedades Educativas, Año 9, Nº 19, Buenos Aires, 1998.

Bourdieu, P., *La distinción*, Taurus, Barcelona, 1997.

Cullen, Carlos A., *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, Paidós, Buenos Aires, 1997.

Charlot, Bernard, *Du Rapport au Savoir. Élément por une théorie*, Anthropos, Paris, 1997.

Davini, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, 1995.

_____, *El Currículum de Formación del Magisterio en Argentina*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1998.

Feldman, Daniel, *Ayudar a enseñar*, Aique, Buenos Aires, 1999.

Grignon, Claude, "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular", en *Revista Educación y Sociedad*, Nº 12, Madrid, 1993.

Narodowski, Mariano, *Después de clase*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999.

Rochex, Jean-Yves, *Rapport des jeunes au système éducatif aujourd´hui*, en EPS Nº 262, novembre-décembre, París, 1996.

Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, 1992.

Tedesco, Juan Carlos, "¿Para qué educamos hoy?", en Pogré, P. y Dussel, I. (comp.) *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*, Instituto Nacional de Formación Docente y Red PROPONE, Buenos Aires, 2007.

Wittrock, Merlin C. (comp.), *La investigación de la enseñanza, III Profesores y alumnos*, Paidós, Barcelona, 1990.