

# SABERES DE REFERENCIA, SABERES PRACTICOS EN LA FORMACION DE LOS ENSEÑANTES: UNA OPOSICION DISCUTIBLE.<sup>1</sup>

Phillippe Perrenoud

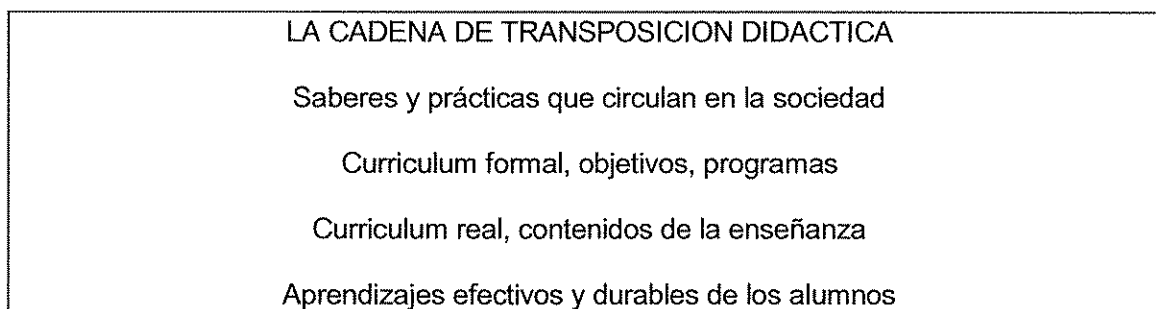
Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation  
& Service de la recherche sociologique  
Genève 1994

Saberes de referencia, saberes prácticos: esta oposición no me convence. Como en otros temas análogos, estamos condenados a los malentendidos, dado que manejamos cosas complejas, abstractas. Las cuestiones que están en juego son importantes, puesto que involucran el interés de los formadores y de los formados, así como también su ideología y su relación con el saber. Es difícil hablar de saber serenamente. Yo no pretendo ni que todo el mundo se ponga de acuerdo, ni proponer un discurso cerrado sobre los saberes en el oficio y en la formación de los enseñantes.

Actualmente está muy de moda multiplicar las tipologías de saberes de los enseñantes. Se podría disertar largamente a propósito de las nociones de saber de referencia o de saber práctico. Esta reflexión no podría conducirnos muy lejos si no se sitúan los saberes en relación con otros aspectos de la formación de los enseñantes y si no se hace referencia a la problemática más global de la transposición didáctica y de la construcción de competencias en la formación profesional.

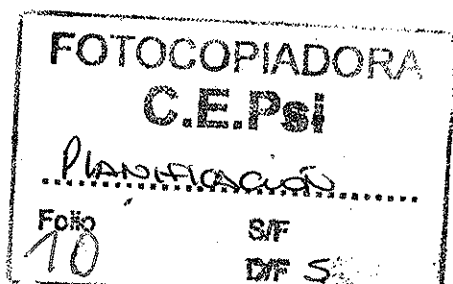
## 1. La necesaria transposición didáctica

He aquí, de manera muy esquemática, las transformaciones que sufren los saberes en los procesos de su escolarización y de transposición didáctica.



Nadie duda de que, en cada etapa de esta cadena, se producen los desperdicios, las transformaciones, las traiciones, así como también, las emergencias. Ciertas disciplinas

<sup>1</sup>In Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM, Grenoble, IUFM, 1994, pp.25-31. Traducción de Gabriela Diker.



escolares como la geografía y la gramática, son en el origen “invenciones” internas de la escuela, que la sociedad ha adaptado y que son convertidas más adelante en campos del saber erudito. Se sabe también que al interior de las disciplinas, por ejemplo, la matemática, ciertas nociones son, si no inventadas totalmente por la escuela, al menos fuertemente despojadas de su sentido inicial.

La cadena de transposición sufre también considerables desajustes en el tiempo, entre el momento que un saber está en curso en la sociedad o en el campo científico, y el momento en que es enseñando en la escuela. (...)

En la cadena de transposición didáctica, los saberes son transformados no por perversidad o desconocimiento, sino porque es indispensable para enseñarlos y evaluarlos, dividir el trabajo entre los profesores, organizar planes y trayectos de formación, generar progresiones anuales en razón de una cierta cantidad de horas de curso por semana, etc. Estos arreglos, necesarios desde el ángulo didáctico, implican operaciones de recorte, de simplificación, de estilización, de codificación de los saberes y de las prácticas de referencia.

En la formación profesional de los enseñantes, se aplican los mismos esquemas: enseñar es una práctica que está presente en la sociedad. Formar enseñantes supone que a partir de las prácticas enseñantes, se reconstituyen los saberes y las competencias necesarias. Sobre esta base, se pueden fijar los objetivos y los contenidos de la formación, el **currículum formal**. Seguidamente, en la aplicación del plan de formación, un cierto número de contenidos efectivos de formación serán seleccionados por los formadores y a la vez negociados con los estudiantes. Los formadores tienen de hecho un gran margen de interpretación. De allí se sigue que el **currículum real** no siempre presenta una relación estrecha con el currículum formal. Por lo tanto, antes de hacer un nuevo plan, es necesario preguntarse si el plan en vigor ha sido efectivamente aplicado.

(...)

### **3. Partir de las prácticas más que de los saberes eruditos**

El problema de la transposición didáctica se complica en la formación profesional. La acepción corriente de la noción de transposición, por ejemplo en didáctica de las matemáticas, se refiere a la escolarización del saber erudito. Se puede hacer el mismo razonamiento en disciplinas como la historia, la geografía, la biología, la física, la economía: de un cuerpo identificable de saberes teóricos, se trata de extraer los programas adaptados a una edad y a una secuencia. El problema se complica con las lenguas. Es sabido que la lingüística no dicta más que una parte limitada de los contenidos de la enseñanza del francés. Estos no son esencialmente la transposición de los saberes eruditos, sino de normas y de prácticas sociales de la lengua, materializadas particularmente en los cuerpos de escritos sociales y de prácticas orales.

En la formación profesional nos confrontamos con el mismo problema. Por supuesto, hay ciertos saberes que transponer, particularmente conocimientos científicos y técnicos. Sin embargo, lo que la transposición tiene que tener en cuenta es la necesaria integración de esos saberes en situación de acción: un médico no es la suma de un farmacólogo, un biólogo, un patólogo, etc. Se transpone asimismo a partir de saberes profesionales

constituidos, que no son saberes en el sentido clásico del término, aún si estos saberes están codificados. Se transpone también a partir de "saberes prácticos", todavía menos codificados que los saberes profesionales. Se transpone, finalmente, a partir de prácticas, que ponen en juego no sólo saberes, sino también una cultura, un habitus, unas actitudes, un "saber-ser".

Esta ampliación del campo de saberes a transponer en la formación profesional presenta un problema: la transposición de saberes eruditos a saberes escolares intenta aproximarse lo más posible al estado de la ciencia, tal como ésta es definida por instituciones legitimadas. La referencia es clara, porque la ciencia se organiza de tal modo en nuestra sociedad, que el saber se presenta como tal, con sus puntos de controversia, pero también con sus puntos de consenso (por ejemplo, la teoría de conjuntos en matemática) El saber erudito está bastante delimitado y se pueden identificar quiénes portan la palabra autorizada en cada campo: las universidades, los investigadores, las sociedades científicas, los autores publicados en revistas científicas con arbitraje, las comunicaciones en coloquios y congresos.

En el caso de las prácticas profesionales, las referencias son mucho más complicadas de discernir, porque ellas forman una nebulosa, porque la diversidad es la regla, porque la opacidad de los actos de los enseñantes es a veces muy fuerte, porque no hay emblemas o quienes portan la palabra autorizada de los prácticos. ¿Quién puede decir cuál es la práctica pedagógica de referencia hoy? Ni de derecho ni de hecho, nadie tiene el monopolio de la palabra en este dominio. Las concepciones de la práctica se confrontan entre sí, y, aún cuando la legitimidad y la influencia de estas distintas concepciones puedan ser disímiles, nunca es lo bastante fuerte como para anular las otras voces, aquellas por ejemplo que dicen que la práctica de la enseñanza es un don de la persona y que la formación es inútil. De hecho, la práctica enseñante no existe. Hay un extenso abanico de prácticas diferentes y por cierto, contradictorias, irreconciliables. Para construir un plan de formación, ¿nos debemos referir más a unas que a otras? ¿A cuáles?

A esto se le añade otro problema. Sobre los saberes eruditos, la transposición didáctica no pretende anticipar nada, dado que, por definición, los saberes eruditos que son legitimados, corresponden al estado más avanzado de la ciencia. ¿Cómo se podría enseñar la matemática anticipándose sobre su estado de avance en el 2030? Sobre las prácticas profesionales, y en particular la práctica enseñante, no se puede tener la misma serenidad. Quisiéramos formar mejor a la gente en sus prácticas probables para el 2020 o 2030, atendiendo a la duración de la vida profesional de los nuevos enseñantes. ¿Cómo hacer esto? Tenemos que elegir entre:

- una transposición conservadora, más realista: hacemos de los futuros enseñantes verdaderos "peces en el agua"
- una transposición idealista: hacemos de los futuros enseñantes una suerte de "peces pilotos", que prefiguren lo que vendrá y estimulen el aggiornamiento de sus colegas más viejos.

Es necesario encontrar un término medio inteligente para la institución y para las personas. Qué sentido tendría por ejemplo, enviar a los liceos y colegios a personas que sepan mucho acerca de la evaluación formativa, pero sean incapaces de poner una nota, cuando esto es la primera cosa que se le demandará en las escuelas, lo que los obligará a olvidar la evaluación formativa? Asimismo, para qué formar a la gente en la diferenciación, si, una vez en funciones, no tienen ni el tiempo, ni los medios, ni el derecho de practicarla?

Entre los enseñantes novatos que no encuentran su lugar en el sistema y los conservadores que no aportan nada a su renovación, como encontrar un término medio?

Para construir un plan de formación y conducir la transposición didáctica en el campo de una formación profesional, debemos hacer elecciones susceptibles de preparar no sólo para el futuro más probable, sino también para el más deseable. Y estas elecciones no son solamente conceptuales, son también ideológicas y estratégicas. Para hacer una transposición didáctica y fijar los objetivos de formación en un oficio, se debe enfrentar un campo de fuerzas y de contradicciones, aún cuando siempre quede un cierto número de implícitos. ¿Qué es enseñar? ¿Transmitir saberes o crear situaciones de aprendizaje? Se debe elegir entre estos dos extremos, no sólo al nivel de las prácticas de enseñanza, sino también al nivel de las teorías del aprendizaje y de la construcción de conocimientos. El escenario es complejo, en parte porque, cuando se discute acerca de la formación de los enseñantes, se trata de tantos problemas, en tantos registros diferentes que no sorprende que resulte tan difícil comprenderse.

#### **4. Profesionalización y práctica reflexiva**

Concebir una propuesta de formación docente, supone responder a la siguiente pregunta: ¿qué debutante queremos formar? Para delinear un perfil prometedor, se presentan dos palabras claves, que son también fuentes inexpugnables de malentendidos: profesionalización y práctica reflexiva.

La expresión "profesionalización" evoca toda suerte de imágenes. Para mí, en su sentido más fuerte, la profesionalización de un oficio se define como su transformación progresiva en profesión. La medicina, la arquitectura, la investigación, el derecho, son figuras emblemáticas de profesional: el punto que tienen en común es el hecho de estar cotidianamente confrontados a problemas de tal complejidad que resulta imposible prescribir y anticipar una línea de conducta, así como decidir en su lugar la mejor estrategia. Por eso en un profesional se debe afianzar una formación teórica de alto nivel, centrada en saberes de referencia, así como también un cierto número de esquemas de percepción, de análisis, de decisión, gracias a los cuales estos movilizan sus saberes concientemente. Los profesionales no siguen directivas, ellos persiguen objetivos (que les son asignados por su corporación, sus clientes o sus empleadores) y respetan una ética (que les dicta principalmente su empleador, no importa por qué medios) Al interior de esos límites, los profesionales tienen una inmensa libertad, que se paga con una inmensa responsabilidad. Libertad porque ellos eligen sus métodos de trabajo; y responsabilidad porque, si se equivocan, son los primeros en rendir cuenta y comparecer ante la justicia. En este sentido, los enseñantes no son enteramente profesionales, su oficio está a medio camino entre un oficio de ejecutante y una verdadera profesión. Si los enseñantes siguen el programa, respetan los horarios y utilizan los métodos y los medios de enseñanza aconsejados o prescritos, ellos están "cubiertos". Estos son los límites de su libertad y de su responsabilidad. Ellos no son juzgados por la eficacia de su acción pedagógica, sino por su conformidad a los estándares definidos por el sistema educativo. ¿A quién se le rinde cuenta cuando se es enseñante, frente a quién se es responsable? Esta es una cuestión extremadamente confusa. La mayor parte de los enseñantes responden: "Yo no me siento responsable más que frente a mí mismo" o invocan los intereses de los alumnos, siempre reconociendo que no es a ellos a quienes debe hacerse esta pregunta!. Ningún enseñante le dice a los padres o a los alumnos: "Yo pretendo formarlos a través de caminos didácticos que yo he elegido con total autonomía y asumo los riesgos; si los resultados no son buenos,

es a mí a quién deben reclamar". Los enseñantes reenvían la responsabilidad al sistema, al programa, al horario, a la administración, a la selección anterior, a las familias, a los alumnos. Ir hacia la profesionalización es ir hacia un oficio más responsable y más autónomo. Esto exige una formación de alto nivel, que permita efectivamente construir los modos de gestión de la clase, los trayectos pedagógicos, los métodos de evaluación, los programas, al interior de objetivos de aprendizaje claros.

La profesionalización implica una práctica reflexiva que exige la capacidad de evaluar sus actos profesionales y de completar su saber y su saber-hacer en función de la experiencia y de los problemas que se encuentren. Un práctico reflexivo es alguien que no se contenta con lo que aprendió en el instituto, ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica, sino aquel que revisa constantemente su desempeño, sus objetivos, sus evidencias, sus saberes. Un práctico reflexivo entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él teoriza su propia práctica, sólo o preferentemente en el seno de un equipo pedagógico. Él se hace preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; él anticipa que hará otra cosa la próxima vez, o el año próximo; se coloca objetivos claros, explicita sus retrocesos y sus avances. Evidentemente, cada uno reflexiona espontáneamente sobre su práctica, pero si esta reflexión no es ni metódica, ni regular, no conduce necesariamente a las tomas de conciencia y a los cambios. La práctica reflexiva es un trabajo, que demanda un cierto método y una cierta formación. Se trata, paradójicamente, de instalar una "rutina del cambio".

Uno de los mayores problemas de la enseñanza es que esta rutina no es actualmente construida en la formación. El enseñante hace una elección de supervivencia, se esfuerza por estar un poco por encima de la línea de flotación. Es muy duro afrontar las dificultades de todos los días cuando no se maneja bien la complejidad; al cabo de algunos años llega a arreglarse, a estar menos angustiado, y se ve tentado a dejar de hacerse preguntas. La formación para una práctica reflexiva va más allá, prepara justamente para las situaciones de crisis y de incomodidad, pero invita a no dejar de reflexionar bajo el pretexto de que los problemas ya han sido resueltos.

Si se relee un plan de formación docente a la luz de las nociones de profesionalización y de práctica reflexiva, se constatará probablemente que los dispositivos que se ofrecen no van siempre en este sentido. Para que los estudiantes aprendan a aprender, es necesario renunciar a sobrecargar el currículum para dejar tiempo y espacio a un proceso clínico de formación, a la resolución de problemas. Se evitará cubrirlo todo, para forjar esquemas generales de reflexión y de decisión antes que proveer a los futuros profesionales de todas las respuestas posibles.

##### **5. Saberes de referencia: son dobles.**

En la enseñanza, la matriz de los saberes a enseñar debe conservarse en función del uso de estos saberes en una situación de enseñanza, luego de su transposición didáctica. Los saberes de referencia desbordan los saberes a enseñar y su transposición.

Ellos involucran otros saberes, que provienen de la didáctica, pero también de la psicología, de la sociología y de otras ciencias humanas.

Una parte de estos saberes son declarativos: las teorías del aprendizaje, de la relación, de la motivación, de la memoria, de la evaluación, rinden cuenta de la realidad de las prácticas y de los sistemas educativos. Un saber declarativo enuncia una regularidad o un dato: por ejemplo, "un alumno que no ha pasado al estadio de las operaciones formales no es capaz de aprender a dividir". Esta afirmación, se puede reformular bastante rápidamente en un saber procedimental: "para enseñar la división, debemos atender a que el alumno haya adquirido el estadio de las operaciones formales". Una parte de los saberes declarativos pueden así transformarse en reglas de acción.

Ciertos saberes procedimentales, yendo aún más lejos, son portadores de métodos. Existe por ejemplo, en didáctica del francés, un cierto número de procedimientos para organizar un debate y trabajar la oralidad en una clase. Los saberes procedimentales precisan las normas, las precauciones a tomar, y dicen en qué orden y con qué medios se deben hacer las cosas. Algunos de ellos están codificados y deben ser seguidos a la letra para evitar una catástrofe, mientras que otros nos dan únicamente las grandes líneas para atender a tal objetivo. Cuando los saberes procedimentales no son la reformulación pragmática de los saberes declarativos, no se sabe siempre por qué son tan eficaces; éstos están constituidos en parte por recetas, precauciones a tomar, recorridos a seguir y trucos sin fundamentos teóricos explícitos, y son utilizados tal como son transmitidos por la cultura profesional. En los dominios en los que hay que manejar experticia, no se deben minimizar ni los saberes declarativos, teóricos, ni los saberes procedimentales (tomados en el sentido de un camino a seguir)

## **6. Saberes y competencias**

Las instituciones universitarias se fascinan con los saberes, lo cual es normal, dado que su vocación primera es producirlos y transmitirlos. Sin embargo, esta no es razón para pensar la formación de los enseñantes únicamente en términos de la transmisión de saberes. Si la universidad pretende hacer formación profesional, que no abandone el lenguaje de los saberes, pero que lo integre al lenguaje más general de las competencias! Que rompa, para comenzar, con la ficción según la cual el saber es en sí mismo un medio de acción! Que no alimente la ilusión de que, para pasar a la acción, es suficiente con los saberes procedimentales! Que reconozca que la puesta en práctica de los saberes en situaciones complejas pasa por otros recursos cognitivos!

¿Se trata de apelar a veces a los saberes "prácticos"? Se han designado aquí a los saberes declarativos o procedimentales que no son producidos por la universidad ni por ninguna institución de formación, sino que forman parte de los saberes profesionales o de los "saberes de la experiencia". Cuando están a cargo de la formación de maestros, las universidades se resisten a integrar estos saberes a su curriculum. Se los delega a los responsables de la residencia y a los establecimientos escolares. También los descarga sobre los formadores de terreno<sup>2</sup> (consejeros pedagógicos, maestros instructores, formadores o maestros de residencia) Como institución, la universidad no tiene intención de interrogarse seriamente acerca de la naturaleza de los saberes. Ella puede elaborar un plan

---

<sup>2</sup>Con esta expresión se designan en Francia a nuestros profesores del Área de Práctica y Residencia.

de formación extremadamente explícito en lo que hace a los saberes de referencia (disciplinarios, didácticos, pedagógicos, sociológicos), mientras que, los saberes prácticos quedan en un "agujero", y son designados no por sus contenidos, sino por los tiempos y los lugares que a ellos se dedican.

Las universidades no toman en cuenta todavía, la formación de los esquemas de pensamiento y de decisión de los que depende la puesta en práctica de los saberes en una situación compleja. Como Bourdieu ha subrayado, el conocimiento de principios o de reglas no incluye en absoluto la cuestión de la manera y el momento oportuno para aplicar esos principios y esas reglas. En qué hay que basarse para decidir si tal saber es pertinente en tal situación? Esta decisión puede ser objeto de un saber metodológico o de una suerte de "jurisprudencia", de un "saber sobre el saber", que definirá cuándo tal regla es aplicable y con qué matices, qué excepciones, cuáles procedimientos. Sin embargo, todavía resta saber qué jurisprudencia aplicar, y para ello, no hay libros... La competencia del abogado consiste en realizar una buena elección, es decir, en poner en relación la situación de su cliente con el conjunto de textos pertinentes. Del mismo modo, un médico que conoce todos los libros de medicina, será incapaz frente a un paciente, si él no sabe movilizar esos saberes. Para aplicar los saberes, se puede, en parte, apelar a saberes procedimentales o metacognitivos. En última instancia, sin embargo, se movilizan recursos de otro tipo.

## **7. El habitus**

Nuestras acciones dependen, a fin de cuentas de que se pueda apelar, con Piaget, a nuestros *esquemas*, y con Bourdieu, a nuestros *habitus*, como sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, como "gramática generadora" de nuestras prácticas. Nuestras acciones tienen una "memoria" que no existe bajo la forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar una familia de objetos, de situaciones o de problemas. Beber un vaso de agua no es un gesto inscripto en el patrimonio genético. Un recién nacido no sabe hacerlo. En términos generales, él construye, y luego estabiliza un esquema que le permite, progresivamente, beber en toda suerte de vasos. El esquema no es específico de un vaso particular, pero él tampoco puede beber, sin una acomodación notable, de una cantimplora, una botella, un sifón de soda, o en otro recipiente de forma insólita. Un esquema puede adaptarse a un abanico muy grande de situaciones. Si esta adaptación se repite, ella se estabiliza y hay diferenciación del esquema. Nuestros esquemas no cesan, durante nuestra infancia, de desarrollarse, diferenciarse y coordinarse.

Ciertos esquemas movilizan nuestros conocimientos declarativos o procedimentales, en particular cuando nos tomamos el tiempo de tomar un poco de distancia, de analizar, de razonar. Ellos provocan las puestas en relación, las inferencias, los ajustes a una situación singular, dicho brevemente, todas las operaciones de contextualización y de razonamiento sin las cuales un conocimiento no sería guía para la acción. Solo por esta razón, importa formar el habitus, mediación esencial entre los saberes y las situaciones que exigen una acción.

Importa formar el habitus, además, por otra razón: una parte de la acción pedagógica se desarrolla en medio de la urgencia y la improvisación, de manera intuitiva, sin apelar realmente a los conocimientos, evaluando con tiempo su pertinencia. Frente a un alumno que habla de manera insistente, el maestro toma una opción: ¿lo llama al orden o

finge que no tiene nada que señalar? Para tomar esta decisión en la situación, él no moviliza sus saberes, sino un esquema que se ajusta a la situación. Puede ser que haya incorporado en el momento de su formación, una regla: "cuando un alumno habla, siempre se lo debe llamar al orden, para poder seguir dando su clase". La experiencia muestra que una regla como esta es inadecuada una de cada dos veces. Es entonces intuitivamente que el enseñante decide, de acuerdo con los diversos parámetros de la situación. Su competencia no consiste en seguir una receta, sino en disponer de esquemas relativamente diferenciados para comprender el desorden y equilibrar instantáneamente la situación, teniendo en cuenta el momento, el clima, la actividad en curso, lo que puede ganar o perder al intervenir. Esto no proviene de saberes, ni aún procedimentales, sino de esquemas que hacen la diferencia entre un novato y un experto, el enseñante medio y el práctico muy eficaz (...).

Otro ejemplo: cómo, al interior de una hora de curso, un enseñante maneja "el tiempo que queda", en particular cuando sabe que es insuficiente para llegar al final de la actividad proyectada? Hay apenas algunos saberes establecidos en relación con este tema, pero cada docente desarrolla esquemas más o menos eficaces, que no son ni procedimientos explícitos, ni recetas, sino funcionamientos interiorizados que el interesado ignora por mucho tiempo, hasta que los pone en práctica.

Uno de los problemas de la formación continua y de la práctica reflexiva es el de tomar conciencia de esos esquemas y promover la evaluación de aquellos que son inadecuados. Se puede montar en cólera, mover alumnos de la clase, ignorar a ciertos alumnos, crear ciertos conflictos sin saber por qué. Se pone en práctica un saber, se hace funcionar un habitus, que produce efectos sin tener forzosamente una intención, ni una representación clara de lo que pasa.

Por supuesto, no todas las conductas de los enseñantes son "automáticas", muchas veces apelan a sus saberes sobre el desarrollo, el aprendizaje, la relación, el grupo, etc. Pero la puesta en obra de tales saberes depende del habitus, que permite movilizar los saberes en situación. Conocer acerca del análisis transaccional, es útil para comprender si se juega el papel del padre o del niño en una situación. Pero todavía son necesarios los esquemas para identificar y aplicar los saberes pertinentes a una situación singular.

Es necesario también que el razonamiento fundado sobre esos saberes no genere "cortocircuitos" con las reacciones espontáneas del habitus. Se puede saber lo que sería deseable hacer, y sin embargo hacer lo contrario. El comportamiento de los enseñantes, una vez que se lo analiza "en frío", es frecuentemente justificado con respuestas del tipo: "es más fuerte que yo, no puedo hacer otra cosa, yo no había elegido hacer esto". El habitus interviene no sólo en un momento de gran emoción, sino también en las pequeñas cosas, por ejemplo cuando un alumno va al baño en un momento importante de una demostración. Esto puede irritar a un docente, enojarlo, hacerle tener una reacción desproporcionada, hacerle perder el hilo, hacerle más mal que bien. todo enseñante experimentado lo sabe. (...).

## **8. Formar el habitus**

No se puede, en formación profesional, satisfacerse con dispensar saberes, aún si éstos comprometen también saberes procedimentales, y dejar de lado los saberes



“prácticos”. Enfrentar los saberes prácticos a los saberes eruditos no está tampoco a la altura del problema. Hay ciertamente, en la experticia de los profesionales, un cierto número de saberes que no tienen status científico, pero que tienen algo de perspicacia, de importancia y de eficacia sobre la realidad. En la construcción de los currículos de formación docente, no se suele tener demasiada consideración por esos saberes, pues no se dispone de dispositivos para hacerlos explícitos, para verbalizarlos. Los saberes eruditos clásicos tienen “mojones en las calles”, están en los libros y hay grupos de presión para defenderlos. Los saberes de los prácticos no tienen la misma legitimidad, no se conocen y no se los entiende. Habría sin embargo, que enriquecer los saberes de referencia con los saberes provenientes del mundo de los prácticos. Pero no habría que crear la ilusión de que esto es suficiente. El otro eje de reflexión se debe reflejar en la formación del habitus.

Si no se toma en cuenta la distancia entre los saberes y los esquemas de reacción, de apreciación, de percepción, de decisión de los enseñantes, se escamotea la mitad de la formación. Si se admite que las competencias no están hechas solamente de saberes, sino también de esquemas de puesta en práctica de esos saberes, y de esquemas de acción que no apelan a ningún saber, entonces es necesario preguntar cómo se forman esas competencias en la formación inicial. Las instituciones de formación docente deberían identificar las modalidades, los dispositivos, las situaciones, las prácticas de formación del habitus. Cómo se forma el habitus profesional de los ingenieros, de los empresarios, de los médicos? Por el trabajo práctico, la simulación, la práctica clínica. La adquisición de saberes puede estar en parte descontextualizada, desconectada de la puesta en práctica inmediata, excepto en los ejercicios y exámenes tradicionales; pero esta disociación es imposible para la formación del habitus, porque ella toma necesariamente la forma de una práctica enmarcada.

Las pasantías no serían los únicos lugares y tiempos de formación del habitus. Esto debería ser el proyecto de toda la institución de formación, la tarea de todos los formadores. No hay en efecto, ninguna razón para pensar que es suficiente enviar a los estudiantes en las escuelas durante algunas semanas para garantizar la adquisición de competencias. El habitus que se forma en el terreno de este modo, es un habitus regresivo y defensivo. Es lo contrario del habitus de un práctico reflexivo. Es el caso de los enseñantes que aprenden a sobrevivir reproduciendo la pedagogía que ellos vivieron cuando eran alumnos, adoptando estrategias autoritarias, formas de manipulación viejas como el mundo, todo simplemente porque es necesario “hacer la clase”. Esta formación “del montón” es bastante eficaz a corto plazo, pero se la paga muy cara en el largo plazo, en tanto crea rigideces que es necesario “deconstruir” luego, en la formación continua.

Formar un habitus de práctico supone que se lo trabaje explícitamente, se lo tematice, que se diga claramente de que se está hablando, que se acepte que no es un tema que le corresponde únicamente a los consejeros pedagógicos o a los otros formadores de terreno. Ello concierne también a todos los formadores: coordinadores de los grupos de análisis de la práctica; representantes de las ciencias humanas (psicología, psicoanálisis, antropología, sociología). Inclusive, si los didácticos trabajan sobre los saberes de referencia y las metodologías de la enseñanza, ellos también están involucrados: un profesor de francés afianza en su enseñanza un habitus lingüístico y una relación con la lengua que no pertenece al registro del saber.

Todos los formadores deberían preocuparse de la articulación de los saberes y del habitus, dado que, si los enseñantes utilizan demasiado poco los saberes didácticos, psicopedagógicos o psicosociológicos que han adquirido, esto es porque no saben

utilizarlos en situación. Lo que les falta, no son métodos, saberes procedimentales complementarios, sino una práctica encuadrada de su acción en situación compleja, y una práctica sistemática de reflexión sobre lo que va pasando, con una alternancia y una fuerte articulación (y no una yuxtaposición), de tiempos de clase y de tiempos de trabajo en grupos de formación.

## **9. Conclusión**

Como hemos visto, desde mi punto de vista, lo más fecundo no es oponer unos saberes a otros, aún cuando sea útil distinguir saberes eruditos de saberes comunes, saberes teóricos de saberes prácticos, saberes públicos y saberes privados, saberes generales y saberes locales, saberes experimentales y saberes de la experiencia.

Es más útil:

- preguntarse para qué sirven los saberes en la acción, cuáles son las mediaciones entre ellos y las situaciones;
- aceptar que no son los saberes los que aseguran esta mediación sino los esquemas, formando en conjunto, un habitus;
- admitir que este habitus permite actuar "sin saberes" que no es lo mismo que "sin formación"

En el momento de evaluar un plan de formación y de reconstruirlo, la articulación entre teoría y práctica, y también, entre saberes y habitus, son los analizadores más importantes. Ellos serán aún más pertinentes si no nos contentamos con tratar los problemas del plan de intenciones, del curriculum prescripto, y también buscamos comprender lo mejor posible qué favorece y qué inhibe su realización, cómo juega la adhesión de los formadores y sus prácticas de formación.

Traducción (sin revisión, para circulación interna): Gabriela Diker