

SABERES DE PROFESORES: EL SER, ESTAR Y HACER DEL PROFESOR EN SU LABOR PEDAGÓGICO-EDUCATIVA

TEACHERS' KNOWLEDGE: THE ESSENCE, PRESENCE, AND ACTIONS OF TEACHERS IN THEIR PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL WORK

Fecha de recepción: 30 de abril 2025

Fecha de aceptación: 01 de diciembre 2025

D1: 14 mayo 2025

D2: 12 octubre 2025

RESUMEN

Este artículo versa acerca de los saberes de los profesores. Las narrativas de los profesores participantes detonan un ejercicio reflexivo sobre sus saberes, el cual discurre a lo largo de diversas experiencias contadas y las maneras en que estas modificaron, alteraron, revelaron, disrumpieron, confirmaron, reconfiguraron, respaldaron, significaron sus particulares formas de ser, estar y hacer dentro de la universidad (Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco), y, sobre todo, las maneras en que definen su labor educativa. Estas formas de ser, estar y hacer la labor educativa constituyen los insumos que envuelven la toma de decisiones en torno a prácticas, dilemas, propuestas educativas. Todo ello, abona un continuo movimiento dialéctico y transformador de los saberes de los profesores. Hablar de estos mismos saberes es develar esa formación que discurre por los ámbitos de la formación informal que constituyen los dilemas, las decisiones, las acciones y las prácticas educativas que ocurren día a día en la labor educativa de los profesores.

Palabras clave: educación superior, profesores universitarios, saberes docentes, saber pedagógico.

Gabriela Sánchez Hernández¹
Celeste Santoro²



Investigaciones



ABSTRACT

This text deals with the teachers knowledge. The narratives of the participating teachers detonate a reflective exercise on their knowledge, which runs along various experiences told and how these modified, altered, revealed, disrupted, confirmed, reconfigured, supported, signified their particular ways of being, being and doing within the University (Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco), and above all, define their educational work. These ways of being, being and doing educational work, constitute the inputs that involve the decision making around practices, dilemmas, educational proposals. All of this contributes to a continuous, dialectical and transformative movement of teachers' knowledge. To speak of teachers' knowledge is to unveil that training that runs through the spheres of informal training that constitute the dilemmas, decisions, actions and educational practices that occur on a daily basis in the educational work of teachers.

Keywords: higher education, pedagogical knowledge, teaching knowledge, University professors.

¹ Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Correo electrónico: gsanchez@upn.mx

² Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: celesant10@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Una de las preguntas más relevantes e incluso clásicas de la pedagogía es ¿qué tipo de hombre queremos formar desde la escuela? Le siguen otras preguntas cruciales al responder esta primera: ¿qué tipo de hombre estamos formando en las aulas y escuelas de nuestro país?, ¿a qué tipo de sociedad está sirviendo nuestro hacer y nuestro ser educativo? Si atendemos a los tiempos actuales, en los que los valores son estructurados y emanados del consumismo y de las políticas neoliberales hegemónicas vigentes en nuestro país, estas preguntas pueden resultar ociosas y fuera de lugar por su obviedad.

No obstante, muchas de las prácticas educativas de los profesores de todo nivel educativo, así como las directrices que guían y conducen las discusiones y acciones orientadas a modificar y cambiar los contenidos curriculares –sobre todo en el nivel medio y el superior–, se centran en la formación de sujetos capacitados y habilitados (habilidades obtenidas en las instituciones educativas) para su pronta y adecuada inserción laboral, en un mercado neoliberal, en el que la educación ya es un producto y un servicio más.

La primera pregunta es una pregunta brújula que busca detonar la reflexión, el sentido y la orientación de esta; de igual forma, esta pregunta nos recuerda cuál es el camino de todo quehacer educativo y pedagógico. Convendría preguntarse desde cuándo dejamos de creer en utopías educativas y nos dejamos llevar –ya sea por acción, omisión y/o comisión– en ejes cardinales propios del pedagogo técnico, con buenas o excelentes habilidades y competencias que le permitirán insertarse en el mercado laboral. Es así como preguntas filosófico-epistemológicas disparan un pensamiento reflexivo que a primera instancia nos lleva a (re)conocer los lugares epistémicos y de toma de decisiones en los que los profesores se encuentran ubicados hoy día.

Sobre todo, reconocemos las inercias que, desde las políticas públicas educativas y hacendarias, cercan nuestro quehacer educativo en actividades administrativas, tecnocráticas y orientadas altamente hacia mecanismos y dispositivos de evaluación, que buscan continuamente justificar nuestra permanencia dentro de la institución educativa en cuestión. Estos entramados, y sus correspondientes complejidades, caracterizan y ponen en circulación nuestro quehacer docente y académico. Ello se expresa a partir de las relaciones, interacciones, así como de decisiones que tomamos día a día, en nuestro ejercicio educativo.

Por ello, consideramos pertinente hablar de saberes de los profesores como marcos referenciales que brindan información situacional valiosa, la cual alude a los lugares epistemológicos en que se encuentran los profesores, tanto intelectualmente como en el desarrollo de la labor educativa como docentes universitarios. Partimos de un esquema muy particular en el que los profesores son los que hablan, son los que tienen algo que decir, algo por reflexionar, cuyos insumos provienen de ellos mismos: de su experiencia. Por lo tanto, hablamos de experiencias y saberes en plural, encarnados, producto de contextos y situaciones determinados; de saberes alterados, tal como muchos autores apuntan hoy en día.

Para nosotros, hablar de saberes de los profesores es una forma de restituirle a los educadores el valor, la importancia, la centralidad, el reconocimiento, la autoridad moral y su lugar primordial en las acciones educativas que buscan formar sujetos y sociedades que rebasen y sepan escapar de las reducciones y agotamientos requeridos e impulsados por las diversas expresiones neoliberales del mercado laboral, proyectadas desde las políticas públicas en materia de educación.

DESARROLLO

En el rastreo de pistas que permitan aproximarnos a “esa cosa llamada saber(es)” hemos seguido a numerosos autores que se sumergen en el tema, ya sea de forma central o tangencial. Sin embargo, hablar de saber(es) es un desafío, ya que, en términos generales, nos parece que se trata con una caja negra en torno a la reflexión, acercamiento y definición sobre lo que entiende por ciencia en su dimensión sociológica.

En el mundo académico de las ciencias humanas es común hoy en día encontrar la palabra saber(es) en los títulos y enunciados de tesis, artículos de investigación, capítulos de libros e incluso libros. Sin embargo, su asidero conceptual es un tanto rebelde y escurridizo, ya que alude a muchos aspectos de la vida en general de los colectivos situados en diversos contextos histórico-sociales. La definición de saber(es) se hace generalmente en planos muy altos de abstracción, justamente para no perder su capacidad hermenéutica y analítica.

El saber: la relación entre el sujeto y el mundo

Iniciaremos con una revisión del posicionamiento de Charlot (2007) al respecto. Este autor en parte reflexiona sobre el saber a partir del mundo educativo, en particular desde el horizonte del aprendizaje. Define aprendizaje como formas diversas desde las cuales los sujetos se apropian del mundo; por lo tanto, todas las cosas que existen en el mundo con el que interactúan los sujetos son susceptibles de ser aprendidas en formas de “contenidos intelectuales”; asimismo, aprender puede cobrar formas de dominar el hacer de una (o varias) actividad (2007, pp. 61-62).

Este aprender pone al sujeto en condiciones permanentes del saber, en tanto que son formas que no se reducen al aprender un conocimiento o a hacer o ejecutar una actividad. Para el autor, en realidad se trata de “la relación que el sujeto mantiene con el mundo”, con su mundo. La relación con el mundo es una relación más amplia que el saber adquirido.

Para Charlot, buscar un saber o interesarse en conocer “es instalarse en un cierto tipo de relación con el mundo”. Por esta razón, concluye que para comprender un saber determinado es necesario adentrarse y aprehender la relación del sujeto con el mundo que produjo ese saber, así como con el tipo de relación (interacción) entre el sujeto y el mundo, que condiciona ineludiblemente el saber que moviliza el ejercicio intelectual y el hacer (2007, pp. 63-64).

Para Charlot (2007), así como para Monteil (1985) y Schlanger (1978), el saber es una relación en sí. El saber puede verse como el resultado aparentemente autónomo e independiente. Es muy común verlo así; sin embargo, el saber es una relación situada y contextualizada. Por ello, estos tres autores definen el saber como una relación con el mundo.

Según Charlot (2007), existe un error muy común al pensar en “las formas específicas de un objeto natural, las que se llamarían ‘saber’, de las cuales se podrían definir especies, variedades, mientras que son formas específicas de relación con el mundo” (2007, p. 65). Es así como, para el autor, “no es el saber mismo el que es práctico, sino el uso que se hace de él, en una relación práctica con el mundo” (2007, p. 65). Esta advertencia tiene implicaciones de orden metodológico, ya que nos indica el tratamiento del saber en situaciones de investigación y de trabajo de campo. Nos advierte de mirar las relaciones que originan el saber, así como nos pone alerta de mirar que esas relaciones son multidireccionales, en las que existe una complejidad de interrelaciones e interacciones de sujetos diversos con el mundo (contextualizado).

Para Charlot (2007), es necesario mantener precaución extrema cuando se tiene la tentación de adjetivar y poner apellidos a los saberes, ya que ello contribuye a crear confusiones sobre la comprensión de los mismos saberes. La principal confusión es tratar los saberes en términos de objetos o cosas con

características propias: hacer una tipología de ellos. No olvidemos, entonces, que lo que se estudia en torno a los saberes es la relación e interacción establecida entre el sujeto y su mundo.

Asimismo, Charlot (2007) sostiene que si el saber en realidad versa sobre una relación entre el sujeto y el mundo, entonces:

[...] el valor y el sentido [del saber] le vienen de las relaciones que implica e induce su apropiación. Dicho de otra forma, un saber no tiene sentido y valor más que en referencia a las relaciones que supone y que produce con el mundo, consigo mismo, con los otros. (2007, p. 68)

El significado, el sentido y el valor del saber (saberes) los otorga el resultado de las interacciones entre sujeto(s) y su mundo. Estamos hablando, por lo tanto, de configuraciones y construcciones dialécticas, colectivas y sociohistóricas, en las que todos los factores y sujetos interactuantes se ven alterados, afectados y, en consecuencia, transformados. De ahí que algunos autores hablen de saberes alterados (Frigerio, 2010).

La alteración habla de cambio y transformación no solo del mundo con el que interactúa el sujeto. Como bien lo ha señalado hasta ahora Charlot (2007), el sujeto que se interrelaciona con otros sujetos y con el mundo también se modifica y altera a sí mismo. La relación que se desarrolla y se despliega entre el sujeto, los otros sujetos y su(s) mundo(s) de igual forma se transforma, cambia: todos los que intervienen en las relaciones que supone un saber en movimiento ineludiblemente cambian, se modifican, se alteran, se transforman.

Charlot (2007) argumenta que la educación es en realidad poner en determinadas situaciones de interacción a los estudiantes con ellos mismos, con otros estudiantes, con sus grupos sociales, con la institución educativa y con el mundo en general. Hablar de la educación solo en términos cognitivos, de aprendizajes de contenidos –en términos acumulativos– y de didácticas es una confusión que ha puesto fuera de foco el sentido real de la educación intelectual y ha permitido, desde nuestra opinión, la entrada de políticas educativas de corte técnico y neoliberal. Para el autor, hablar de saberes es hablar de una relación, la relación del Hombre con su Mundo.

Los saberes encarnados de los profesores

Otro autor que, desde nuestro punto de vista, ha reflexionado ampliamente sobre aquello de lo que trata y es “el saber”, “los saberes” es Tardif (2014). Él distingue dos corrientes desde las cuales se piensa y reflexiona sobre los saberes. Una es la denominada “mentalista”, que se interesa por los saberes desde la óptica de los procesos mentales basados en la que denomina “actividad

cognitiva". Por otro lado, se encuentra la corriente de pensamiento que el autor llama "sociologismo". Este consiste en más que minimizar, sino desaparecer, la aportación y la agencia generadora de los sujetos en tanto constructores de sus saberes. En esta línea de pensamiento, los sujetos quedan invisibilizados y del todo subordinados ante las instituciones sociales a "los mecanismos y fuerzas sociales" externas, tales como las ideologías, las gramáticas institucionales, las pugnas de los grupos de poder, la cultura hegemónica" (Charlot, 2007, p. 13). Tardif (2014) concluye que ambas posturas son peligrosas y que, sobre todo, reducen las posibilidades de aprehensión, comprensión y estudio de los saberes de los profesores.

La postura de Tardif (2014) es muy clara; sostiene que los saberes de los profesores obedecen a trayectorias profesionales en las que los procesos presentes en la ejecución de las prácticas educativas y docentes de los profesores, así como en el contexto sociohistórico y situacional en el cual cobran sentido, acción y efecto estas acciones, son determinantes para entender la producción y configuración de los saberes. Según Tardif (2014), son estas condiciones de las prácticas y del trabajo educativo las que generan saberes, diríamos, encarnados. El autor señala los linderos teóricos en torno a los saberes en general:

En el ámbito de los oficios y profesiones, no creo que pueda hablarse del saber sin relacionarlo con los condicionantes y con el contexto del trabajo: el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera. Además, el saber no es una cosa que fluctúe en el espacio: el saber de los profesores es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro. Por eso, es necesario estudiarlo [el saber] relacionándolo con esos elementos constitutivos del trabajo docente. (Tardif, 2014, p. 10)

Se observa la claridad contextual, situacional y de pertenencia identitaria de los saberes; los concreta y los encarna en el hacer profesional de sus creadores: los profesores. Explica Tardif (2014) que los saberes tienen dueño y pertenencia clara, no son abstracciones ni entidades objetivas y abstractas. Hablar de saberes docentes y educativos es hablar del trabajo y la labor docente y educativa de los profesores. Se trata de una unidad indisoluble, incluso para el ejercicio analítico en el marco de las investigaciones educativas que se ocupan de este tema.

En cierta forma, Tardif (2014) coincide con Charlot (2007) en que los saberes son manifestaciones de las prácticas (relaciones con el mundo) educativas y docentes de los profesores. Estas manifestaciones nos hablan de trayectorias profesionales situadas y contextualizadas. En función de ello, Tardif (2014) advierte ciertas condiciones y características de estas prácticas educativas y docentes: son sociales y colectivas, son cambiantes, nunca están dadas y, mucho menos, acabadas, se encuentran en cambio permanente. Asimismo, el correlato

de las prácticas educativas y docentes: los saberes educativos y docentes son significados por las experiencias, las trayectorias de los profesores. No pueden abstraerse ni separarse de los contextos y situaciones histórico-sociales en los que fueron producidos, ya que, entonces, perderían significado y sentido.

El ser y estar en el mundo es en realidad de lo que tratan los saberes. Tardif (2014) aporta una definición de saberes que brinda pistas para la caracterización de estos durante una investigación: “el saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente” (Tardif, 2014, p. 15). Dichos saberes son inasibles si no se observan, atienden y estudian sus prácticas y relaciones con el mundo de los sujetos que los encarnan. Las encarnaciones de los saberes educativos y docentes de los profesores aluden a las diversas formas contextualizadas del ser y hacer individual y al mismo tiempo colectivo y social de los profesores.

Tardif (2014) sostiene que “el ser y el hacer o, mejor, lo que yo soy y lo que yo hago al enseñar no deben verse como dos polos separados, sino como resultados dinámicos de las propias transacciones insertas en el proceso del trabajo escolar” (2014, p. 14). Esta aproximación teórica y metodológica de los saberes de los profesores ha sido opacada por la sobrevaloración de las competencias técnicas y pedagógicas que deben poner en juego los docentes en sus labores educativas. Son estas últimas las que permiten, en muchos casos, la permeancia, a través de la evaluación, de los docentes dentro de sus instituciones educativas. Con ello, se ha descarnado el saber de los docentes, se le ha apartado de su identidad constituida a partir de su ser y estar en relación con el mundo educativo, docente, en las aulas.

Ha sido desvalorizada la voz del docente que reflexiona sobre su ser y hacer en situaciones educativas y docentes; ni pensar en la posibilidad de contar con espacios colectivos horizontales en los que se discurra y reflexione acerca del saber de los saberes educativos y docentes de los profesores. En ocasiones, se podría sostener, un saber que no se sabe; un saber que se tiene en torno a su ser, su estar y su hacer educativo y docente, es decir, un saber que, en muchas ocasiones, los profesores tienen de forma no consciente en torno a sus saberes. Se podría argumentar que es un saber que en ocasiones no se sabe que se tiene; sin embargo, Tardif (2014) señala que es un saber manifiesto, que resulta evidente en el ser y hacer de cada práctica y relación educativa y docente. Se trata de saberes que se ponen en juego a lo largo de la ejecuciones y acciones involucradas en las prácticas educativas y docentes de los profesores. El autor resume su posición en torno a los saberes y la labor educativa de los profesores de la siguiente forma:

En suma, el saber está al servicio del trabajo. Esto significa que las relaciones de los docentes con los saberes no son nunca unas relaciones estrictamente cognitivas; son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas. Esa idea tiene dos funciones conceptuales: en primer lugar, tiende a relacionar orgánicamente el saber con la persona del trabajador y con su trabajo, lo que él es y hace, pero también lo que fue e hizo, a fin de evitar desviaciones hacia concepciones que no tengan en cuenta su incorporación a un proceso de trabajo, subrayado la socialización en la profesión docente y en el dominio contextualizado de la actividad de enseñar. En segundo lugar, indica que el saber del educador lleva consigo las marcas de su trabajo, que no sólo se utiliza como medio de trabajo, sino que se produce y modela en y por el trabajo. (Tardif, 2014, p. 14)

Es el trabajo cotidiano de los profesores el espacio que pone de manifiesto y moviliza sus saberes relacionados con su ser, su hacer y, añadimos para incluir a Charlot (2007), su estar en el mundo educativo y docente; la experiencia que conforma la trayectoria profesional de los profesores, la interface que une ambas dimensiones expuestas por Charlot (2007) y Tardif (2014).

LA NARRATIVA COMO ACOMPAÑAMIENTO Y ENCUENTRO DE VOCES EN LA INVESTIGACIÓN (METODOLOGÍA)

La investigación tuvo como principal reto generar una charla entre colegas, es decir, el investigador que investiga forma parte de la misma institución y es colega, compañero docente de la misma Área Académica de Teoría Pedagógica y Formación Docente. Por lo tanto, en términos metodológicos, consideramos conveniente transitar por las posibilidades de interacción, comunicación y reflexión albergadas en este método de investigación cualitativo.

Entre los principales supuestos que nos convencieron para adentrarnos en los mundos académicos de los compañeros docentes está el de formar parte del mismo todo, el de reconocer que las narrativas con compañeros académicos con casi 40 años de servicio implicaban hablar de la vida, de lo humano de la vida y de lo humano que encierran las historias narradas desde el referente Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Es decir, las narraciones, como una forma de re-conocerse y re-conocernos en los relatos que han creado y crean el mundo académico que formamos y a su vez nos forma en la cotidianidad de nuestro trabajo educativo. La experiencia narrativa contada y escuchada implica por doble vez al investigador y al "investigado" en tanto que quien escucha se implica al imaginar, validar y legitimar (Conelly y Clandinin, 2009) lo que escucha a partir de que este primero forma parte del entorno y contexto socioeducativo de la institución.

Las narrativas que se pusieron en juego durante el trabajo de campo entre los participantes de la investigación (investigador e investigados = colegas profesores de la misma Área Académica y de la misma institución) giran en torno a experiencias y vivencias compartidas, en las que lo que emana es vida

y sentidos familiares (Connelly y Clandinin, 2009) comunes en el ámbito del sentir colectivo. Vidas que se construyen a través de relaciones del pasado que vuelven al presente a través del relato y que son resignificadas tanto por el que escucha como por el que cuenta. Es así como se establece una nueva relación de implicación con lo relatado entre el que escucha, ya que su acto lo hace partícipe de eso que se cuenta, y el que cuenta, pues la historia de la vida misma, la suya, es configurada por el acto del presente eterno que encuadra al oyente y al relator. Ambos quedaron cifrados en el momento de contar y en la interpretación que ambos otorgan a partir de la relación horizontal que tienen durante la conversación y, también, por el lado de la colegialidad.

Estos puntos metodológicos sostenidos por las narraciones los queremos exponer a partir del siguiente supuesto: "Aquí se relata parte de una historia que empezó cuando un día una voz salió al encuentro de otra voz. Las voces empezaron a caminar juntas" (Remei, 2009, p. 61). Este es uno de los principales ejes metodológicos por los cuales se consideró pertinente trabajar con narraciones cuando el investigador forma parte del contexto, la institución, y ya de antes forma parte de relaciones entre colegas académicos y de trabajo. Es decir, la relación de horizontalidad acontece en duplicado: al hablar y contar cosas del nosotros, ese nosotros es sustentado en una ipseidad (Bedoya, 2009) que se vive; se es colega y se desarrolla con la complicidad que se produce al momento de escuchar e interpretar al otro compañero que cuenta, que se cuenta y que nos contamos.

Es así como el estudio tuvo como método las narrativas de diez profesores pertenecientes al Área Académica de Teoría Pedagógica y Formación Docente (Área Académica 5) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-Ajusco) (Ciudad de México). Estos profesores mantienen la característica de ser fundadores o casi fundadores, pues cuentan con antigüedad académica de por lo menos 35 años de servicio docente y aún siguen activos dándole vida y dando su vida a la UPN-Ajusco.

Entre las actividades que estos académicos han realizado en esta universidad –a la que ellos coinciden en denominar su "segunda casa", pues en ella han pasado 40 años de sus vidas–, se encuentran básicamente la docencia, el apoyo a la docencia, la gestión, la difusión y, en algunos casos, tareas vinculadas a la investigación.

Los relatos de los profesores participantes aluden inevitablemente a una relación dialógica y al mismo tiempo dialéctica: su vida en la UPN-Ajusco y la vida de la UPN-Ajusco desde sus trayectorias académicas como profesores de la institución. Mucha de esta polifonía expresada en los relatos de los profesores obedece a la multidimensionalidad del ser, hacer y estar como docente universitario. A su vez, estas formas de vivir el mundo académico educativo se configuraron a partir de la formación académica como estudiantes, en su mayoría de magisterio, su tránsito como maestros de primaria y su ingreso a la UPN-Ajusco, en donde iniciaron su camino como profesores universitarios, al mismo tiempo que le dieron continuidad a su formación académica en diversos posgrados.

EL DISPOSITIVO PARA RECUPERAR LA EXPERIENCIA EDUCATIVA CONTADA (RESULTADOS)

Ochoa y Suárez (2005) elaboraron y han puesto en marcha un proyecto educativo orientado a la recopilación y la sistematización de experiencias pedagógicas. Este proyecto busca generar sinergias de acompañamiento horizontal, es decir, entre profesores que deseen "reconstruir sus experiencias escolares". El proyecto consiste en "la escritura, lectura, reflexión y conversación de experiencias educativas, pedagógicas, de gestión, entre muchas otras" (Suárez y Ochoa, 2005, p. 31).

En el estudio que realizamos alteramos el orden que siguen estos autores en el proceso de documentación de experiencias escolares. Se desarrollaron dos ejes temáticos que dieron pie para la elaboración de una guía conversacional.

La narración transcrita fue enviada al profesor autor de esta como parte de una segunda fase de lectura de la conversación. Con ello, se buscó la continuidad del ejercicio reflexivo, provocar a la memoria, así como contar con la posibilidad de mirarse y pensarse a sí mismo. La lectura que cada profesor hizo de su narración hablada, ahora puesta en papel, constituye un momento crucial para el reconocimiento de sí y de sus saberes, a la vez que corre paralela a otra línea reflexiva: la reconceptualización y resignificación de las prácticas y experiencias propias (Unda, 2015). Este momento tiene como fin que los profesores vuelvan a reescribir, ampliar, reacomodar, precisar los contenidos de sus documentos (cabe señalar que son documentos creados por ellos mismos), siempre acompañados ineludiblemente de la reflexión sobre su ser, hacer y estar como profesor universitario.

El tercer momento consistió en recibir ese documento escrito, modificado por su autor, para proceder al análisis, el cual estuvo orientado por seis ejes temáticos, que más adelante se enunciarán. Es así como la estrategia comenzó con la conversación orientada por los ejes temáticos que nos interesaba indagar, convertidos en puntos de detonación de la reflexión, expresada a través de la conversación entre pares y horizontal. Suárez y Ochoa señalan que “el relato de una experiencia pedagógica transforma el ‘decir en escribir’. Y más aún: transforma el ‘escuchar en escribir’” (Suárez y Ochoa, 2003, p. 23).

SABERES QUE CONFIGURAN LÍNEAS PARA LA REFLEXIÓN. ¿EL PUNTO DE PARTIDA? (DISCUSIÓN)

Destacamos cuatro puntos que sobresalen: 1) el ejercicio reflexivo en torno a los saberes que no sabemos que sabemos; 2) la vinculación y articulación consciente de nuestras experiencias y relaciones educativas con las configuraciones de nuestros saberes; 3) la sistematización y resguardo de los saberes de los profesores, y 4) el trabajo colectivo en los momentos o fases de reflexión y sistematización de los saberes de los profesores.

1) El ejercicio reflexivo en torno a los saberes que sí sabemos y los que no sabemos que sabemos. Los profesores participantes aseguran que sí reflexionan sobre lo que sucede cotidianamente en su labor educativa; sin embargo, es una reflexión fragmentada, discontinua, no sostenida en el tiempo. Es una reflexión que no rebasa la contingencia de los eventos que llegan a ocasionar un alto en el hacer educativo cotidiano de la conversación (reflexión sobre posturas, recuerdos, posicionamientos, memorias narradas). Es la transcripción de la narración, lectura de lo narrado, reescritura de la narración realizada por el autor profesor y que le exigen discurrir sobre “lo que pasó”. La reflexión a la que aluden los profesores en sus narraciones no se entiende como parte de un proceso y tampoco es vista como un mecanismo de autoformación del profesor activo, tal como sostienen algunos autores (González, 2016). Por tales motivos, los profesores llevan a cabo una reflexión que no se erige como elemento sustantivo de su quehacer educativo; no constituye una práctica más de su labor.

“Lo que se sabe” está asociado frecuentemente a los contenidos de los programas y al conocimiento científico que los estudiantes deben aprender. La condición de aprender o del aprendizaje es la que tamiza la concepción de saberes expresada por los profesores. Es así como los saberes de los profesores, tal como lo señala Tardif (2014), están anclados a la mirada y dimensión cognitiva, ya que tales saberes siempre se arrojan por la inquietud y preocupación del aprendizaje. Esta preocupación, a su vez, se convierte en un parámetro para que el profesor realice una autoevaluación sobre su buen, mediano o mal desempeño docente.

Derivado de lo anterior, las narrativas recopiladas dejan ver que los profesores asocian el saber con “lo que se sabe” vinculado al conocimiento que los estudiantes deben aprender. “Lo que se sabe” se toma como un conocimiento o información “dado”, incuestionable, que debe ser transmitido. Mucho de lo que los profesores “saben” también está articulado con sus didácticas implícitas en los procesos de transmisión de conocimientos, nunca de saberes. Es así como queda expresado en sus narraciones.

En la segunda fase del proceso de reflexión acerca del contenido de las narraciones, las cuales estuvieron en su poder una vez transcrita la primera narrativa, se observó que, a excepción de uno de los siete profesores, la preocupación surgida de la lectura de la narración fue mejorar la redacción de esta. Solo un profesor trabajó de manera directa con la ampliación del contenido de su narración. Dos profesores más no respondieron y los otros cuatro trabajaron su producción en el plano de la redacción. Ello nos habla mucho del lugar epistémico y ontológico en el que los profesores nos situamos: nos interesa mucho la imagen que se presenta de nosotros al mundo exterior, razón por la cual resultó imprescindible componer la redacción del documento, antes que ahondar en las temáticas contadas. Esto se entrelaza con la excesiva carga de trabajo; nos referimos al trabajo centrado en aspectos administrativos (llenado de formatos, informes, solicitudes de becas, actividades orientadas a comprobar actividades académicas, entre otras de esa índole), lo que deja en realidad muy poco tiempo para la reflexión-traslado al papel.

¿Qué nos dice todo esto? Sostenemos que son nulos el uso y la organización de los tiempos laborales dentro de la institución, así como de los espacios para crear y promover el ejercicio reflexivo (implica verbalización, escritura y lectura de las producciones y textos propios y de otros profesores) en torno a nuestros saberes que se generan cotidianamente. En contextos de neoliberalismo académico, el tiempo destinado al trabajo académico y educativo está orientado a la producción de diversos productos que son evaluados por sistemas de becas, que eventualmente son equiparables a puntos y a remuneraciones que van directas al salario.

En este sentido, en las narrativas encontramos, respecto a la sistematización de los saberes y experiencias docentes y académicas, una visión vinculada de forma indisoluble al tiempo que esta práctica requiere: “Sistematizar es tiempo, que no me reconoce la universidad porque no se registra como investigación; sería una reseña, y eso no lo aceptan” (profesor Jesús Ramírez).

Así, este punto de vista, al parecer simple, pero que es muy común entre los profesores, encierra una complejidad mayor que toca diversas aristas del problema: la cultura de la reflexión sobre el quehacer educativo de los profesores y los tiempos personales e institucionales, regulados o no, permitidos o no oficial y culturalmente. Al respecto, Sacristán (2008) sostiene que la organización, el ordenamiento y la regulación del tiempo en una actividad determinada hablan de la organización social permitida y valorada, es decir, como una forma de control y poder social y/o político.

La actividad social regula el tiempo; los usos de éste regulan la actividad social. Invertimos el tiempo, ritualizamos su paso, de acuerdo con un orden social, dentro de él. El tiempo es orden y organización dentro de la sociedad; es un factor constitutivo de la misma, gracias al poder que tiene de estructurar las actividades sociales (el trabajo, el ocio o la vida cotidiana), las relaciones entre los seres humanos y de modelar la personalidad de los individuos que se tiene que acoplar a un mundo organizado que es previo a ella. El día no lo abre el amanecer del sol, sino la hora de comenzar los preparativos del trabajo. Una vez que ha sido creado todo ese orden [...], se nos aparenta como un orden natural. (Sacristán, 2008, p. 46)

Ese orden social se puede traducir en cultura hegemónica en la formación de los profesores, así como en aquello que se conoce como gramática institucional, que no valora, no forma, no hace conciencia; simplemente no se le da siquiera un lugar dentro del tiempo institucional del despliegue del profesor en el interior de la institución a las

prácticas reflexivas (y sus consecuentes productos) colectivas e individuales de los profesores en acción. Esta situación se expresa en dos frases que engloban esta concepción del tiempo para la reflexión del profesor: “hay tiempo para...” o bien “no hay tiempo para...”.

Es así como surge una pregunta imperiosa: ¿cómo no hay tiempo para reflexionar y sistematizar-resguardar las experiencias vividas de los profesores en la acción cotidiana constituida por sus diversas y variadas tareas educativas? Esta pregunta puede tener diversas lecturas e interpretaciones; una de ellas, que puede resultar muy lamentable en varios sentidos, alude a la desvaloración social e institucional del profesor.

El examen de la frase “no hay tiempo para...” se vuelve un instrumento de análisis, como lo estamos exponiendo ahora y, también, un instrumento de denuncia del orden educativo hegemónico que desvalora, silencia e invisibiliza la necesidad de generar tiempos institucionales orientados exclusivamente a la reflexión y la sistematización de experiencias, saberes, creaciones y productos, surgidos en cada uno de los procesos educativos de los profesores.

1) La sistematización es la otra parte del binomio expresado en la frase arriba citada, que en realidad es un trinomio: trabajo-tiempo-cultura (Hargreaves, 2018). Los procesos de sistematización de saberes, experiencias y conocimientos de profesores son formas de poner “orden” a lo que mora en los recovecos de la memoria: es dar voz y entidad a eso que se sabe, es escuchar y externar, tanto a uno mismo como a otros, aquello que se sabe y constituye “mi ser, mi hacer y mi estar” en el mundo educativo. Así, la sistematización, como mecanismo de dilucidación en torno a los saberes –salvo en el caso de un profesor participante–, tampoco se lleva a cabo. En el caso del profesor que dijo que sí lleva a cabo la sistematización y el resguardo de sus reflexiones y saberes y sus prácticas educativas y docentes cotidianas, lo hace mediante el formato de diario del profesor, que escribe a mano.

2) La temática anterior está imbricada con la vinculación y la articulación consciente de nuestras experiencias y relaciones educativas con las configuraciones de nuestras prácticas y saberes – tanto los dilucidados como los que permanecen en la sombra, por decirlo de alguna manera–; forma parte de la cultura, cuya inercia nos hace pensar en los saberes como autónomos, independientes y neutrales a toda práctica educativa realizada por profesores en contextos sociohistóricos determinados. Estas prácticas educativas obedecen a formas particulares de ser, estar y hacer en el mundo universitario y educativo, las cuales, a su vez, configuran los saberes que tenemos. Incluso, como Tardif (2014) menciona, los profesores no se asumen como generadores y poseedores de saberes que también forman no solo a los estudiantes, sino también a ellos mismos.

Las narraciones dejan ver que no existe una cultura informal ni institucional que fomente, promueva, valore y legitime la reflexión sobre la labor educativa de los profesores. Asimismo, en la mayoría de las narraciones recogidas no hay indicios que asocien la urdimbre relacional entre sus interacciones dentro de la UPN-Ajusco y su quehacer educativo como el origen de sus saberes. Los profesores refieren dilemas, problemas, tensiones y conflictos como la fuente de los saberes que les son más evidentes; no obstante, mientras se está en situaciones de fluidez no se piensa que ahí también se toman decisiones y se genera, perfila, modifica, altera, transforma una serie de saberes que hablan de las prácticas resultado de su ser, hacer y estar en el mundo educativo.

3) La sistematización y el resguardo de los saberes de los profesores está relacionado de modo directo con la no cultura y los no tiempos y espacios para generar y promover el ejercicio reflexivo (implica verbalización, escritura y lectura de las producciones y textos propios y de otros profesores) en torno a nuestros saberes.

La sistematización de saberes es también una forma de resguardar todo eso que “yo sé”, “mis saberes”; es un mecanismo de dilucidación en torno a los saberes,

que –salvo en el caso de un profesor participante– tampoco se lleva a cabo. A pesar de que todos los profesores entrevistados consideran de gran valía los saberes, conocimientos y experiencias acuñadas a lo largo del tiempo, solo uno de ellos –que lleva un diario de campo general– ha tomado acciones encaminadas a sistematizar y preservar este bagaje de saberes y experiencias.

4) El trabajo colectivo y horizontal, como uno de los momentos o fase de la reflexión y sistematización de los saberes de los profesores tampoco forma parte del ser, hacer y estar de los profesores participantes. Los argumentos son los ya señalados: no fuimos formados desde ese lugar metodológico, axiológico, epistemológico y ontológico. Aunado a ello, la cultura hegemónica educativa tampoco da pie para estas tareas. Las iniciativas personales aún no detonan ni activan el ánimo y el convencimiento de los colegas para sumar una tarea más a la larga lista de actividades que los profesores deben desempeñar.

El posicionamiento y la representación mental de los saberes y su aportación a la formación de estudiantes, así como a la autoformación dialéctica de los profesores activos, desde nuestra perspectiva, no los identifican como primordiales ni como centrales en sus labores educativas y académicas. Desde nuestro punto de vista, lo entendemos a partir de una suerte de ruptura identitaria y vinculativa entre saberes, generación de saberes y autoría de saberes y su trabajo cotidiano, situación en la que los profesores, sumidos en la contingencia y el fluir de sus compromisos y actividades académicas cotidianas, no los asumen conscientemente y no los centran dentro de su trabajo académico y formativo.

Pudiera ser que lo anterior se deba al poco valor que se le otorga a los saberes que los profesores generan, ya que la cultura del externo experto que llega a formar a los profesores es muy fuerte e intensa. Ante el papel de los expertos, los saberes de los profesores quedan relegados, fuera de foco; su valía es minimizada, ya que la cultura educativa predominante legitima al experto externo frente al profesor y sus experiencias son revestidas en saberes.

Hablar de saberes de los profesores es referirnos a la formación que la labor educativa cotidiana deja en los profesores, en los estudiantes y en la configuración de la institución en la que trabajan. Discutir acerca de saberes de los profesores es reposicionar la formación no formal que ellos viven día con día, de la cual se da poca cuenta; menos aún, se reconoce y valora.

El reto es, entonces, legitimar al profesor, maestro, docente, como sujeto constructor de saberes, y no solo como transmisor de conocimientos. Esta legitimación implica reconstruirlo y reconfigurarlo desde la identidad del profesor mismo, y, en paralelo, iniciar toda una empresa que modifique las representaciones, valoraciones, percepciones que las instituciones y funcionarios educativos tienen de los profesores. Estamos hablando, por lo tanto, de un cambio que debe generarse desde abajo hacia arriba, así como en todas las direcciones que implica la horizontalidad en la que se despliegan las labores educativas y académicas de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- Bedoya, M. H.; Builes, M. V., y Lenis, J. H. (2009). La acción educativa como acción narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1255-1271.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber*. Libros del Zorzal.
- Conelly, M., y Clandinin, D. J. (2009). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (comp.), *Déjame que te cuente* (pp. 11-51). Laertes Editorial.
- Frigerio, G. (2010). Curioseando. Saberes e ignorancias. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 15-45). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Del Estante Editorial.
- González, M. (2016). Narrar-nos es formar-nos: las historias de vida en la formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(40), 103-116. <https://doi.org/10.17227/01224328.5250>
- Hargreaves, A. (2018). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Monteil, J. M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Éditions Universitaires.
- Sacristán, G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Morata.
- Schlanger, J. (1978). *Une théorie du savoir*. Vrin.
- Suárez, D., y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Organización de los Estados Americanos, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Suárez, D.; Ochoa, L., y Dávila, P. (2003). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. La documentación narrativa de experiencias escolares [módulo 2]*. Organización de los Estados Americanos, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Unda, M. P. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(39), 7-26. <https://doi.org/10.17227/01224328.4362>