



## EL SABER DEL PROFESOR: EXPERIENCIA, IDENTIDAD Y SENTIDO EN LA CONSTRUCCIÓN DE DOCENCIA

**Rafael Benjamín Culebro Tello**

Universidad Pedagógica Nacional unidad 241

benjamin.tello@outlook.com

**Área temática:** A9. Sujetos de la educación

**Línea temática:** La escuela y el conocimiento desde el punto de vista de sus actores

**Tipo de ponencia:** Reporte parcial de investigación



### Resumen

El presente reporte parcial de investigación emplea la perspectiva metodológica de estudio de caso instrumental (Stake, 2000), aplica como técnica de investigación el registro *narrativo anecdótico colaborativo* (Becerra Soto, Bertely, Puente) de profesores que participan en un posgrado profesionalizante, MEB UPN 241. Esta investigación tiene el propósito de documentar el proceso de construcción de docencia en el contexto de la NEM 2023 desde las categorías de investigación, *principio de alteridad-principio de reflexividad* (Larrosa, 2009), como *dispositivo* (Foucault, 1982) para recuperar las nociones que constituyen el saber del profesor (Tardif, 2014) en la revisión del sentido de docencia. La evidencia muestra que el saber del profesor en el contexto de NEM no está limitada a procesos intersubjetivos de significación sino al conjunto de convocatorias-socioculturales que desmontan el sentido de docencia sobre el conjunto de representaciones que interpreta y orientan la práctica. La NEM, es eso que les está pasando a los profesores, espacio de experiencias que se sufre, hiere y deja huella; conceptos como la *autonomía profesional*, el *co-diseño curricular*, el *mestizaje*, entre otros, acompaña al profesorado a decir lo mucho que no saben y que aún no pueden decir y lo que no quieren decir (Larrosa 2009), en el encuentro con la comunidad y el conflicto de hacer protagonista al estudiante. El saber del profesor no se limita a una cuestión cognitiva o epistemológica sino social (Tardif, 2014), la práctica adquiere sentido en relación con la situación colectiva, resultado de negociaciones, reconocimiento social y trayecto profesional; una realidad social materializada.

**Palabras clave:** saberes docentes, conocimiento docente, experiencia, construcción de docencia

## Introducción

El saber pedagógico del profesor se refiere al conocimiento teórico y práctico sobre la enseñanza y el aprendizaje; este se caracteriza por: Conocimiento de los contenidos, Conocimiento pedagógico general, Conocimiento del contexto educativo Conocimiento práctico, Conocimiento reflexivo. Para Tardif (2014) el “saber docente es un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p.29); Estos, en la lógica sobre el desarrollo del profesor, *las cuatro edades del profesionalismo* (Hargreaves, 1996) se desarrollan en diversos momentos de la formación inicial y continua.

En el contexto de la implementación de la Política educativa “Nueva escuela mexicana” (NEM), el saber pedagógico del profesor es fundamental para mejorar calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Un profesor que posee un saber pedagógico sólido puede adaptar su enseñanza a las necesidades y características de sus estudiantes, fomentar su aprendizaje significativo, y ayudarles a alcanzar sus metas educativas.

Esta política Educativa "NEM" implementada en el 2019 tiene el objetivo de mejorar la calidad, la inclusión educativa, la equidad y la excelencia, así como promover el desarrollo integral de los estudiantes. Con este fin los profesionales de la educación deben desarrollar saberes profesionales, acompañar prácticas en el aula que atiendan: diversidad cultural, lingüística, la formación integral de aspectos cognitivos, emocionales, sociales y éticos, desarrollar el máximo potencial de estudiantes, las demandas de un mundo globalizado, fomentar la innovación educativa, la tecnología y el desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

En consideración a este panorama socioeducativo es necesario indagar y documentar los procesos de construcción, desarrollo y significación de los *saberes del profesor* en el contexto de implementación de una política educativa que lo invita a colaborar en el *co-diseño* curricular (interacción con programas sintéticos y analíticos), implementar una serie de metodologías (ABP con filosofía STEM) y contenidos centrados en las necesidades y condiciones del estudiante, fomentando la autonomía, creatividad, y la capacidad crítica, para que puedan constituirse como ciudadanos activos y comprometidos con su entorno.

La experiencia docente sobre esta nueva condición relacionadas con las expectativas de autonomía profesional que promueve la NEM, ha generado entre los profesores condiciones compatibles, desafiantes, incongruentes que demanda conocimientos y experiencias que permiten la resignificación de lo que el profesor ha construido en su trayecto como docencia; estos nuevos saberes establecen tendencias sobre los estilos que permitan responder a al arquetipo docente de la 4ta. Transformación, un promotor cultural que pone al centro las

necesidades de la comunidad y que brinda las condiciones para que el estudiante sea el protagonista de los cambios culturales.

En el contexto de este planteamiento se define la siguiente pregunta de investigación:

**¿Cómo se configura el saber del profesor en el contexto de la experiencia de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2023), desde la identificación de las contradicciones y ambigüedades de la práctica profesional que se documentan en narrativas?**

Esta pregunta central permite establecer los siguientes propósitos de investigación:

- Identificar los componentes sociales, cognitivos y conceptuales que configuran lo que identifican como saberes docentes.
- Documentar *la vivencia de la experiencia* (Larrosa, 2009) de los profesores en el contexto de la NEM 2023.
- Identificar en las narrativas los procesos *deconstructivos* de la práctica docente, en el sentido de ambigüedad y contradicción, desde la vivencia de los componentes curriculares centrales que propone la NEM 2023.

## Desarrollo

El saber del profesor es la concreción de la realidad social; Tardif (2014) comenta al respecto: “Los saberes de un profesor son una realidad social materializada a través de formación, programas, prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogía institucionalizada, etc., y son también, al mismo tiempo, los saberes de él” (p.14). El profesor es un dispositivo discursivo que produce un conjunto de representaciones desde donde interpreta, comprende y orienta su práctica; con el potencial de pensar la articulación entre lo que sabe cómo actor y su saber individual.

Generar estos espacios de reflexión sobre el saber es necesario considerar hilos conductores de significatividad:

- El saber y el trabajo: estar en servicio deja marcas, huellas, heridas e incorpora elementos a la identidad personal y profesional; el saber sobre el trabajo es en realidad un cuerpo de múltiples formas de simbolización y operativización.
- Diversidad del saber: es el compuesto heterogéneo de variadas fuentes.
- Temporalidad del saber: enseñar supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo docente.
- La experiencia como fundamento del saber: la experiencia laboral es un espacio en el que el maestro aplica saberes, en esta acurren: reflexividad, recuperación, reproducción,

reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, a fin de producir su propio estilo de docencia.

En que respecta a la demanda social sobre el saber del profesor se espera: "... que responda a criterios de calidad y competitividad, y que desarrolle competencias laborales acordes con el nuevo escenario económico-social, siendo monitoreada por sistemas estandarizados de evaluación de resultados" (Cárdenas, et. Al, 2012, p.481). Hay una preocupación sobre la capacidad profesional para cumplir con sus tareas de formación y que en el contexto de la implementación de políticas educativas se priorizan condiciones para transformar la profesión.

En la opinión de Cárdenas, et. Al (2012) el principal obstáculo es la desvinculación de la oferta de formación inicial y continua sobre el papel del profesor y las condiciones que demanda la política educativa para realizar su trabajo; sin embargo, el trabajo del profesor ofrece formas de producción de conocimientos y un saber acumulado; finalmente la revisión que Cárdenas, et. Al, (2012) hacen sobre la relación entre la práctica profesional y el objeto de la pedagogía en el saber del profesor es que cuentan con una estrecha relación en la producción de conocimiento, desde la noción de *episteme* de Foucault (1997, 1982), en la que se establece una relación entre el saber, el discurso y el contexto, a manera de un conjunto de configuraciones del discurso pedagógico: "Sería un saber, social, ideológico, colectivo, empírico; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana; por tanto, un saber no metódico. Este saber se expresaría en los espacios relacionales y discursivos del profesorado" (Cárdenas, et. Al, 2012, p. 483). En consideración a esta postura el profesor es un sujeto de conocimiento y un saber hacer que se construye desde su propia práctica, otorgándole estructura y sentido; como práctica social, constituye un capital simbólico que puede accederse a este a través de las representaciones como formas de apropiación de la realidad, organizadas en categorías (Calonge, 2002).

Este capital simbólico se constituye desde la experiencia del profesor; Skliar, Larrosa (2009), comentan, pensar en la experiencia es pensar en posibilidades en el campo educativo siempre y cuando seamos precisos sobre lo que estamos pensando... "podríamos decir que la experiencia es "eso que me pasa". No eso que pasa, sino "eso que me pasa" (p.14). Este posicionamiento nos hace asumir que la experiencia radica en dos categorías básicas: 1) El "eso", principio de alteridad o exterioridad; 2) El "me pasa", principio de subjetividad o reflexividad.

La experiencia es un acontecimiento contextual (Larrosa, 2009) que se encuentra fuera de la voluntad de los profesores, eso que pasa, al contrario de, eso que me pasa, la experiencia es la aparición de "algo", "alguien", "eso" en un acontecimiento fuera de mí, no es mi propiedad, ni mis ideas, sentimientos, no es previamente captura por mis ideas, ni palabras, ni por mi saber, ni voluntad. La experiencia es esa exterioridad del acontecimiento que no es interiorizada, se mantiene en alteridad, irreductible a mis palabras, sentimientos, saber, poder, voluntad.

Sin embargo, "eso que me pasa" (Larrosa, 2009), lo que pasa por mí, la experiencia es exterior pero el lugar de la experiencia soy yo; la experiencia es "mí" cuando entran: mis palabras, ideas,

representaciones, saber, poder, voluntad, donde la experiencia tiene lugar. La experiencia en el "mí" es un movimiento de ida y vuelta al encuentro con el acontecimiento, la experiencia afecta al "mí", el sujeto de experiencia se enajena se altera con el acontecimiento; el sujeto "permite" que "algo pase", uno hace y padece su propia experiencia, el sujeto hace de la experiencia su transformación, forma y transforma, el resultado de la experiencia, no es el saber o el poder sino la formación y la transformación, en el sentido la experiencia propone sujetos de la formación no del aprendizaje; el autor concluye:

Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de Platón, o de Paulo Freire, o de cualquier...) puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de Platón, o de cualquier...) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras (Larrosa, 2009, p. 21).

El aspecto reflexivo de la experiencia, como dispositivo *auto conversacional* del profesor es la máquina que permite recuperar el conjunto de construcciones simbólicas que dan significado y sentido a su práctica.

### Metodología. *El uso del método.*

La perspectiva metodológica se fundamenta en el estudio de caso instrumental, desde Stake (1999), este tipo de caso lo define: "La finalidad de este estudio de casos instrumental es comprender otra cosa... el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión concreta (1999, p. 17); esta postura metodológica permite asumir el hecho de que el caso es el pretexto para identificar un fenómeno consecuencia de su estudio, *la otra cosa* es producto del caso, el diseño permite profundizar en el aspecto fenoménico, el instrumento, un dispositivo que permite al investigador extender la trama sobre el objeto del saber docente. La ruta metodológica propuesta para esta investigación se resume con los siguientes pasos: 1) contextualización del escenario, 2) Definición de las dimensiones para constituir el caso, 3) Definición del caso, 4) caracterización, muestreo, y aplicación de los instrumentos, 5) contraste entre el dato obtenido y el caso, 6) Reporte de hallazgos. El caso se integra con los siguientes elementos:

- *Contextualización del escenario de interacción:* La Maestría en Educación Básica es un espacio en el que interactúan profesores que realizan su práctica docente en el contexto de

la educación pública; esta oferta de formación tiene un énfasis profesionalizante sobre el diseño de proyecto de intervención para promover la reflexión sobre la práctica docente en el contexto de las políticas educativas en curso al momento de la MEB.

- *Los sujetos y sus interacciones:* Como participantes del programa, cuenta como formación inicial estudios de normal, licenciaturas en pedagogía, psicología y afines; en promedio se constituyen como profesores en proceso de consolidar un estilo de docencia (Hargreves,1996, edades de la docencia,), entre los 5 y 15 años de servicio; se constituyen como grupos de profesores de educación pública, foráneos y multigrado, cumpliendo funciones de docencia, directivos, profesores de educación física; sus interacciones sociales se fundamentan en el contexto de una cultura magisterial.
- *La interacciones con elementos institucionales:* El contexto de NEM por medio del consejo técnico escolar y la oferta de formación de la NEM constituyen espacios de manifestación y expresión sobre las experiencias y vivencia que ha constituido enfrentar la propuesta curricular sobre los conceptos de *co-diseño* curricular, autonomía profesional, curriculum sintético/analítico; estos factores influyen sobre el desempeño, problematización y diseño de los proyectos de intervención, los temas tratados en el espacio de formación de la MEB, en esta condición se identifica un fenómeno de permeabilidad sobre las dinámicas entre espacios de interacción de los profesores, un ir y venir entre la MEB<sup>1</sup> y el CTE<sup>2</sup>.
- *La otra cosa que se manifiesta en el caso:* Los profesores manifiestan un malestar, identifican incongruencias, ambigüedades e incertidumbre sobre el proceso de *co-diseño* curricular, esta circunstancia influye sobre el proceso reflexivo en el diseño del proyecto de intervención, como exigencia del programa de formación en el que participan; ponen de manifiesto un conjunto de significaciones que determinan sus conceptualizaciones, sentires y una evidente reconstrucción de la identidad y los marcos de referencia para realizar la práctica docente.
- *La manifestación del saber del profesor.* Narrativas, la herida y su desconstrucción. El caso, sobre el fundamento del análisis de las narrativas de los profesores, trastoca las dimensiones intersubjetivas, subjetiva, referencial e identitaria; la experiencia de NEM conlleva sufrir la herida, la huella, el malestar implica ser consciente para conocer lo que no se puede decir y saber; esta crisis identitaria trastoca no solo la forma en como el docente concibe lo educativo sino la forma de hacer lo educativo; el saber del profesor es un producto social que pasa por condiciones de subjetivación de un conjunto de convocatorias sociales que establecen los arquetipos pero que indudablemente se constituyen como parte de la trama de convicciones, influencias, no certezas, que tiene un acomodo en la constelación de significantes que constituye el capital cultural de los profesores.

<sup>1</sup> Maestría en Educación Básica

<sup>2</sup> Consejo técnico escolar

La técnica consistió en la recuperación de narrativas de los profesores como evidencia de un ejercicio de problematización sobre la construcción de un objeto de intervención, presentado en momentos sobre el desarrollo del seminario; estos textos empleaban los siguientes descriptores: 1) Aspectos de la NEM compatibles con mi práctica, 2) Aspectos desafiantes, 3) Aspectos incongruentes, 4) conocimientos que demanda la NEM, 5) Experiencia que demanda la NEM, 6) Aspectos que aporta la NEM para mejorar mi práctica, 7) Definición de mi práctica en el contexto de la NEM.

Las narrativas fueron procesadas en cuatro pasos, empleando matrices de análisis para la construcción de categorías sociales, intermedias y de investigación; tomando como fundamento metodológico la propuesta de Bertely (2000) para el procesamiento de dato; los datos permitieron elaborar micro ensayos que constituyeron los hallazgos de la investigación.

## Conclusiones

Con la finalidad de presentar una lógica de construcción de los hallazgos y conclusiones de forma deductiva, este apartado expone tres momentos: 1) El procesamiento del dato; 2) Los hallazgos; 3) dar respuesta a la pregunta de investigación.

### *El procesamiento del dato.*

Los datos se recuperaron de porciones narrativas, redactadas por los estudiantes de la MEB como parte del proceso de contextualización del diagnóstico en la elaboración de un proyecto de intervención como opción de titulación. Estos textos se construyeron en tres momentos del seminario (inicio, desarrollo al cierre) y se empleó una pauta con temas que se debía considerar par su redacción; en total se recuperaron 15 instrumentos, sometidos a un proceso de selección por conveniencia para verificar que cumplieran con criterios de calidad en su redacción y contenido; al final fueron aptos 10, estos se sometieron a un proceso de selección y subrayado por texto de porción narrativa sobre 7 criterios para recuperar discursos, posterior al subrayado se procedió a la clasificación en una matriz analítica, la construcción de categorías relacionadas con la configuración del saber, con estas se elaboraron micro ensayos y se procedió a identificar hallazgos.

### *Los hallazgos.*

Los datos quedaron organizados como se muestran en la figura 1. Muestra de matriz analítica de porciones discursivas:









institucionales en la educación básica; la oferta escolar pareciera abordar aspectos irreales o ilusorios para la realidad comunitaria sus afanes y complejidad. Aspectos como garantizar los derechos humanos, el cumplimiento de la ley, la justicia social, la vida democrática y algunos valores relacionados con la convivencia parecerían tener como nicho a la escuela y ser eclipsados por una realidad sociocultural adversa; Tardif (2014) comenta al respecto:

Hoy día parece que la producción de nuevos conocimientos tiende a imponerse como un fin en sí misma y un imperativo social indiscutible dando la sensación de que las actividades de formación y de educación pasan a segundo plano... Los procesos de adquisición y aprendizaje de los saberes quedan, por tanto, subordinados material e ideológicamente a las actividades de producción de nuevos conocimientos. (p.27)

El autor reflexiona sobre una lógica de producción sobre el saber, susceptibles a la dinámica de las diferentes prácticas sociales; desde esta investigación es a lo que se denomina *convocatorias*, como espacios formadores del saber cuya vivencia genera dos formas de construcción: una que tiene sentido para dichas convocatorias y otra que se separa de lo que es ser y hacer docencia al responder a estas convocatorias; esto evidencia un fenómeno reproductivo fuera de la reflexión de la práctica, propone dos consideraciones: el saber es una doctrina institucional o concepciones provenientes de una reflexión; al respecto, el dato indica que esto es situacional y se manifiesta en ambos sentidos, como un instrumento que permite atender a los intereses del profesor; es capaz de ceder en la medida en que el profesor se siente seguro.

La clave sobre esta condición propone Tardif (2014), radica en cuatro aspectos fundamentales sobre el saber: identificar-ser consciente, dominar, integrar y movilizar, la posición docente en esta red es privilegiada, sin embargo, carece del prestigio para liderar este sistema de producción, dado los discursos curriculares, que *objetivan* al profesor, como portadores u objetos transmisores.

La cosificación del profesor permite dar cuenta de una articulación entre mecanismos y mediaciones de una práctica que el profesor no produce (influencia institucional), no controla (factores en su producción), sino que se explica en el sentido de una alineación entre el docente y el saber; la distancia entre lo social, institucional y epistemológico separa al profesor por que los saberes en juego son controlados y legitimados por otros (aparato institucional); entonces qué queda del profesor.

Con relación a la pregunta de investigación; cómo se configura el saber del profesor, se puede afirmar que la evidencia apunta a que el saber del profesor en el contexto de la NEM 2023 se entreteje en una red de relaciones, enmarcadas por convocatorias institucionales, que legitiman una serie de valores relacionados a una docencia comunitaria que pueda tejer relaciones para incidir sobre las necesidades y condiciones de la comunidad; un representante

de la institución con reconocimiento comunitario; esta convocatoria se sustenta en una racionalidad que justifica la intervención del profesor desde el *co-diseño* curricular, abrir las puertas a la comunidad, centrar los problemas de la comunidad como espacios educativos de aprendizaje; los profesores son conscientes del riesgo populista al concebir el trabajo docente como una forma de atención a la marginalidad y la pobreza, sufren la contradicción entre la capacidad de la escuela y los fuertes problemas socioeconómicos de la comunidades, sin embargo, reflexionar en esta convocatoria le permite identificar una serie de vacíos que no puede explicar entre la precarización de la docencia a la idealización del promotor comunitario.

El saber se configura en la medición de una red de inercias institucionales, la función del profesor se disloca, ya no consiste en formar individuos, sino en responder a la lógica de los aparatos institucionales; Tradif comenta sobre estas inercias: "En vez de formadores, serían mucho más informadores o transmisores de informaciones potencialmente utilizables por los clientes escolares" (2014, p. 37). El saber del profesor se configura en el entrecruce de fuerzas, tendencias, dinámicas y dispositivos; sin embargo, el saber es una herida que se sufre (Larrosa, 2009), genera un espacio de *hiperreflexión* para reconocer lo que no se sabe, es un ejercicio deconstructivo de las incongruencias entre el discurso oficial y la realidad escolar; esta dimensión *hiperreflexiva*, basada en el reconocimiento de lo que no se sabe, lo que no se puede decir, o hacer es producto de la experiencia con las convocatorias institucionales, constituye un área de oportunidad para incorporar modelos de reflexión sobre la práctica docente; como ejemplo, la dimensión del saber pedagógico Cárdenas, Soto, Dobbs, Bobadilla, (2012) concluyen: "Conjuntamente, el saber pedagógico se construye en la experiencia de "mirarse" a sí mismo como profesor y como la persona que se es" (p. 490).

## Referencias

- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura. México: Paidós.
- Cárdenas Pérez, A. Soto-Bustamante, A M., Dobbs-Díaz, E., Bobadilla Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. Educ. Educ. Vol. 15, NO. 3, pp.479-496.
- Calonge, S. (2002). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales. *Revistadepedagogia.ri*. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So798-97922002000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So798-97922002000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es).
- Foucault, M. (1997). Las palabras y las cosas. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1982). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.
- Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y el aprendizaje profesional. Seminario internacional sobre formación inicial y perfeccionamiento docente, 1996. Santiago de Chile.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

- Skliar, C; Larrosa, J. (2009). Experiencia y Alteridad en Educación. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.