



Saberes de los profesores en ejercicio. Reflexiones sobre relaciones y formas de ser, estar y hacer del profesor en su labor educativa.

Gabriela Sánchez Hernández

gsanchez@upn.mx

UPN-Ajusco

Resumen

Frigerio y Diker señalan que educar es “estar disponible a la posibilidad misma de una experiencia, la que eventualmente se gesta en el encuentro con el otro extranjero, con lo extranjero de nosotros mismos, con el pensamiento del otro” (2010 8). En ese sentido, los avances de investigación que aquí se presentan, versan sobre los saberes de los profesores forjados a lo largo de sus múltiples, diversas y polifónicas experiencias con las también, diversas, múltiples otredades y las extranjerías implicadas en los entramados relacionales y sus interacciones con el mundo educativo y del conocimiento; en el ejercicio de la labor educativa de los profesores. Las narrativas de los profesores participantes (profesores activos al día de hoy), detonan un ejercicio reflexivo sobre sus saberes, el cual discurre a lo largo de diversas experiencias contadas y de cómo estas experiencias modificaron, alteraron, revelaron, disrumpieron, confirmaron, reconfiguraron, respaldaron, significaron sus particulares formas de ser, estar y hacer dentro de la Universidad (UPN-Ajusco), y sobre todo, definen su labor educativa. Estas formas de ser, estar y hacer la labor educativa, constituyen los insumos que envuelven toma de decisiones en torno a prácticas, dilemas, propuestas educativas. Todo ello, abona en un continuo movimiento, dialéctico y transformador de los saberes de los profesores. Son saberes que muchas veces no se sabe que se tienen, pero que están ahí presentes, operando tras bambalinas de los escenarios educativos. Por ello, hablar de saberes de los profesores 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.



Abstract

Frigerio and Diker point out that to educate is "to be available to the very possibility of an experience, which eventually gestated in the encounter with the foreign other, with the foreignness of ourselves, with the thought of the other" (2010 8). In this sense, the research advances presented here deal with the teachers' knowledge forged throughout their multiple, diverse and polyphonic experiences with the also diverse, multiple othernesses and foreignnesses implied in the relational frameworks and their interactions with the world of education and knowledge; in the exercise of the teachers' educational work. The narratives of the participating teachers (active teachers to date), trigger a reflective exercise on their knowledge, which runs along various experiences told and how these experiences modified, altered, revealed, disrupted, confirmed, reconfigured, supported, signified their particular ways of being, being and doing within the University (UPN-Ajusco), and above all, define their educational work. These ways of being, being and doing educational work, constitute the inputs that involve decision making around practices, dilemmas, educational proposals. All of this contributes to a continuous, dialectical and transformative movement of teachers' knowledge. This knowledge is often unknown, but it is present there, operating behind the scenes of educational scenarios. For this reason, 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 day-to-day basis in the educational work of teachers.

Palabras clave: Saberes de los profesores, labor educativa, educación superior.

Key words: Teachers' knowledge, educational work, higher education.

Introducción

Una de las preguntas más relevantes e incluso clásicas de la pedagogía es la de ¿qué tipo de hombre queremos formar desde la escuela?, a la que le sigue otra pregunta crucial a responder esta primera: ¿qué tipo de hombre estamos formando en las aulas y escuelas de nuestro país?, ¿qué tipo de sociedad está sirviendo nuestro hacer y nuestro ser educativo?



Si atendemos a los tiempos actuales en los que los valores 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 en las directrices que guían y conducen las discusiones y acciones orientadas a modificar y cambiar los contenidos curriculares -sobre todo a nivel medio y superior-; se centran en formar 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 detona la reflexión y que 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 estamos parados hoy día.

Sobre todo, si 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, caracteriza y pone en circulación nuestro quehacer docente y académico. Ello se expresa a partir de las relaciones, interacciones, así como 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 los cuales estamos parados tanto intelectualmente como en el desarrollo de nuestra labor educativa como profesores universitarios.



Partimos de un esquema muy particular donde los profesores son los que hablan, son los que tienen algo que decir, algo por reflexionar, cuyos insumos provienen de ellos mismos; insumos que se encuentran respaldados por su bagaje experiencial construido a lo largo de sus trayectorias educativas. Por tanto, hablamos de experiencias en plural, de saberes en plural; de saberes encarnados, producto de contextos y situaciones determinados; de saberes alterados, tal y 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.

Desde ahí es que se esbozan las siguientes inquietudes:

Preguntas de Investigación

¿Desde dónde construimos esos saberes docentes, nosotros los profesores? ¿Qué tipo de situaciones, relaciones, preocupaciones, quehaceres, forjan los saberes de los profesores?

Objetivos

- Iniciar un proceso reflexivo en torno al re-conocimiento del lugar epistemológico desde donde configuramos nuestros saberes en tanto profesores en ejercicio.
- Promover una reflexión que resitúe y revalorice nuestros saberes, en tanto expresiones de nuestro su ser, estar y hacer en y con el mundo académico universitario, (UPN-Ajusco).

Desarrollo

En el rastreo de pistas que me ayudasen a entender, en voz de muchos autores, "esa cosa llamada saber (es)", le he seguido la pista 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, me parecía que trataba con una caja negra, tal y



como refiere Bruno Latour en torno a la reflexión, acercamiento y definición de lo que es ciencia en su dimensión sociológica.

En el mundo académico y de las ciencias humanas, hoy en día es común 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) generalmente se hace en planos muy altos de abstracción justamente para no perder su capacidad hermenéutica y analítica.

En este intento por acercarnos a la comprensión teórica de lo que se entenderá por saber(es) en esta investigación, es que se realizará una aproximación por niveles o estratigrafías que van de lo más general a lo que a nuestro parecer sería las características y aspectos más particulares.

Algunos autores ya fueron enunciados y señalados en el apartado Marco Teórico del proyecto de la presente investigación, por lo que se retomarán algunos párrafos de ese documento y se desarrollarán otros recuperando a otros autores e ideas que abonan para su comprensión teórica.

El saber: la relación entre el sujeto y el mundo

Iniciaremos con una revisión del posicionamiento que Bernard Charlot (2006) tiene al respecto. Este autor parte reflexiona sobre el saber a partir del mundo educativo, particularmente, desde el horizonte del aprendizaje. Él define aprendizaje como formas diversas desde las cuales los sujetos se apropian del mundo; por 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 (varias) actividades. (2006: 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: se trata de una relación con el mundo. Para Charlot buscar un saber o



interesarse en conocer "es instalarse en un cierto tipo de relación con el mundo" Por ello, concluye el autor 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. (2006: 63 y 64) El saber para Charlot así como para otros (Monteil, 1985 y Schlanger (1978), es una relación en sí. El saber se puede ver como el resultado, aparentemente autónomo e independiente, es muy común mirarlos así; sin embargo el saber es una relación situada y contextualizada. Por ello, estos tres autores, el saber lo definen como una relación con el mundo.

Para Charlot existe un error muy común al pensar en "las formas específicas de un objeto natural las que se llamaría 'saber', de las cuales se podrían definir especies variedades, mientras que son formas específicas de relación con el mundo." (2006: 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" (2006: 65). Esta advertencia del autor, tiene implicaciones de orden metodológico ya que nos indica sobre 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 es necesario mantener precaución extrema cuando se tiene la tentación de adjetivar y poner apellidos a los saberes, ya que ello contribuye a generar confusiones sobre la comprensión de los saberes. La principal confusión es tratar al saber en términos de objeto o cosa 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, el autor sostiene que sí 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" (2006: 68) El significado, sentido y valor del saber



(saberes) lo otorga el resultado de las interacciones entre sujeto(s) y su (mundo). Estamos hablando entonces, de configuraciones y construcciones dialécticas, colectivas y socio-históricas, en las cuales todos los factores y sujetos interactuantes se ven alterados, afectados y por tanto transformados. De ahí, que algunos autores hablen de saberes alterados (Frigerio y Diker, 2010). La alteración habla de cambio y transformación no solamente del mundo con el que interactúa el sujeto(s), sino como bien lo señalan hasta ahora Charlot, el sujeto que se interrelaciona con otros sujetos y con el mundo, también se modifica y altera así mismo. La relación que se desarrolla y se despliega entre el sujeto(s), los otros sujeto(s) y su 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.

La educación para Charlot (2006) 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 técnicas y neoliberales. 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 Maurice Tardif (2014). El autor distingue que existen 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 lo que denomina "la actividad cognitiva". Por otro lado, se encuentra la corriente de pensamiento que él autor denomina sociologismo. Este consiste en minimizar, sino es que 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 totalmente subordinados frente a 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. (2006:13) El autor concluye que ambas posturas son peligrosas y sobre todo reducen las posibilidades de aprehensión, comprensión y estudio de los saberes de los profesores.

La postura de Tardif es muy clara: sostiene que los saberes de los profesores obedecen a trayectorias profesionales, en las cuales los procesos presentes en la ejecución de las prácticas educativas y docentes de los profesores, así como en el contexto socio-histórico y situacional en el cual cobran sentido, acción y efecto estas acciones, son determinantes para entender la producción y configuración de los saberes. Para Tardif (2014) son estas condiciones de las prácticas y del trabajo educativo, son las que generan saberes, diríamos, encarnados.

El autor es muy claro al señalar los linderos teóricos en torno a los saberes en general. Él señala que

"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 [los saberes] relacionándolo con esos elementos constitutivos del trabajo docente." (Tardif, 2014: 10)

Se observa la claridad contextual, situacional y de pertenencia identitaria de los saberes, los aterriza y los encarna en el hacer profesional de sus creadores: los profesores. Para Tardif 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 coincide con Charlot la señalar 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 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. Las prácticas educativas y docentes, así su correlato: los saberes educativos y docentes son significados por las experiencias, las trayectorias de los profesores. No se pueden abstraer ni separar de los contextos y situaciones histórico-sociales en los cuales 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. El autor aporta una definición sobre saberes que brinda pistas para su caracterización 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: 15). Los 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.

Para Tardif "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: 14). Esta aproximación teórica y metodológica a 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, áulico. La voz del docente que reflexiona sobre su ser y hacer en situaciones educativas y docentes ha sido desvalorizada; ni pensar en la posibilidad de contar con espacios colectivos horizontales, en los cuales se piense y se reflexione sobre el saber de los saberes educativos y docentes de los profesores. En ocasiones, se podría sostener, que es 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 en muchas ocasiones, los profesores tienen de forma no consciente, en torno a sus saberes.

Se podría argumentar que se trata de un saber que en ocasiones no se sabe que se tiene, sin embargo, Tardif 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 un saber(es) 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" (Tardiff, 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 añado para incluir a Bernard Charlot, su estar en el mundo educativo y docente. La experiencia que conforma la trayectoria profesional de los profesores, la interface que une ambas las dimensiones expuestas por B. Charlot y M. Tardiff. Este concepto será desarrollado en el capítulo metodológico, de la presente investigación.

Estrategia metodológica para la recuperación de los saberes de profesores upenianos.

Liliana Ochoa y Daniel Suárez (2005) desarrollaron 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". Este proyecto consiste en "la escritura, lectura, reflexión y conversación" de experiencias educativas, pedagógicas, de gestión, entre muchas otras. (Suarez y Ochoa, 2005: 31)

En la presente investigación se alteró el orden que estos autores siguen en el proceso de documentación de experiencias escolares. Inicie desarrollando ejes temáticos y posteriormente una guía conversacional, cuyos puntos buscan detonar la charla acompañada de pensamientos, posturas y reflexiones de los profesores. Aquí la memoria tamizada por sus pensamientos, posicionamientos y sentires actuales o presentes, revisten las experiencias narradas de cada profesor, colaborador de esta investigación.

Posteriormente, nos damos a la tarea de transcribir la conversación grabada (audio) y hacérsela llegar en un documento en Word, a su correo electrónico. Esta segunda fase de lectura de la conversación sostenida constituye un segundo momento de reflexión, de hacer memoria y de mirarse y pensarse a sí mismo. La lectura que cada profesor realiza de su narración hablada, ahora puesta en papel, constituye un momento crucial para la producción de insumos que inician la reconceptualización y resignificación de sus propias experiencias.

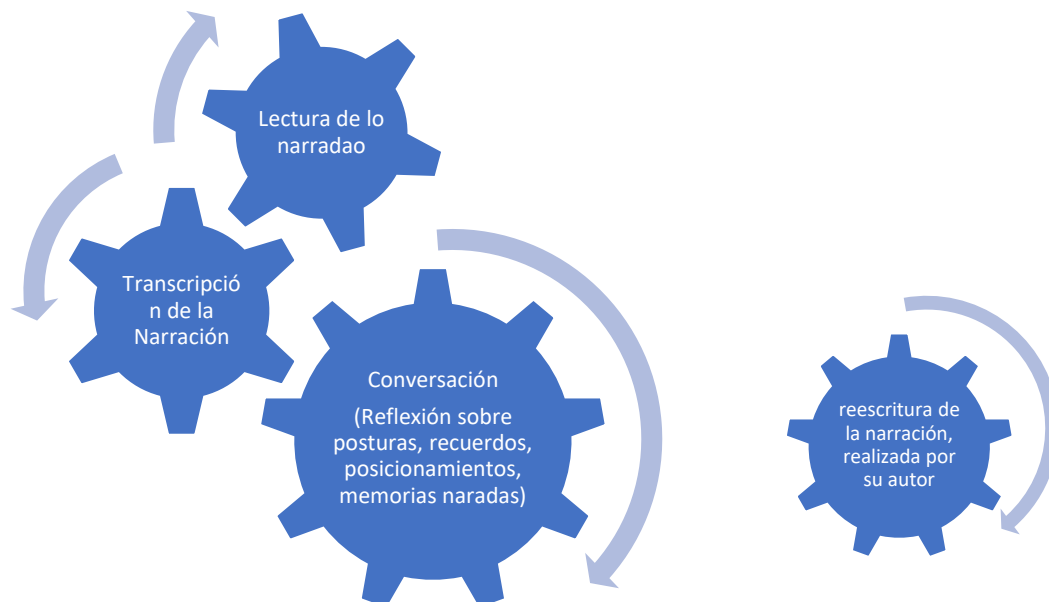
Este momento tiene como fin que los profesores vuelvan a reescribir, ampliar, reacomodar, precisar, los contenidos de sus documentos -cabe señalar que se trata de documentos creados por ellos mismos-, siempre acompañados, ineludiblemente de la reflexión sobre su ser, hacer y estar como profesor universitario.

El tercer momento consiste en recibir este documento escrito, modificado por su autor para proceder al análisis, el cual está orientado por seis ejes temáticos que más adelante se exhibirá.

Es así que la estrategia comienza con la conversación orientada por los ejes temáticos que nos interesa indagar, convertidos en puntos de detonación de la reflexión, expresada a través de la conversación entre pares y horizontal. Suarez y Ochoa señalan que "El relato de una experiencia pedagógica transforma el 'decir en escribir'. Y más aún: transforma el 'escuchar en escribir". (Suarez y Ochoa, 2003: 23)



El proceso que se implementó para la recuperación, inicio de recopilación de experiencias, relaciones e interacciones, concretadas en saberes, es el siguiente:



Este proceso siempre está acompañado por la Reflexión, la memoria y los recuerdos situados y podría alimentar todo un seminario donde el trabajo colectivo entre pares, permitiese la circulación y la reflexión de estos insumos (documentos escritos y leídos de manera parmente). Pero para efectos de la presente investigación, se quedará en la fase de reescritura de la narración realizada por su autor.

Conclusiones

En este apartado se señalan cuatro puntos que hasta ahora sobre salen, de la fase de análisis aun no concluido. Estos puntos versan sobre 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 en el trabajo de campo aseguran que sí



reflexionan en torno a 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 generar un alto en el hacer educativo cotidiano del 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 todo un proceso, y tampoco es vista como un mecanismo de autoformación del profesor activo. Por tales motivos, los profesores llevan a cabo reflexiones que no se erigen como elementos sustantivos de su quehacer educativo: no constituye una práctica más de su labor.

"Lo que se sabe" el profesor, frecuentemente está asociado 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 y como lo señala Tardif (2014), están anclados a la mirada y dimensión cognitiva, ya que estos saberes siempre se arropan por la inquietud y preocupación del aprendizaje. Esta preocupación, a su vez, se convierte en un parámetro que permite al profesor realizar una autoevaluación sobre su buen, mediano o mal desempeño docente.

Derivado de lo anterior, las narrativas recopiladas permiten observar que los profesores asocian al 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 "dada", incuestionable, que debe ser transmitida. 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.

2) La vinculación y articulación consciente de nuestras experiencias y relaciones educativas con las configuraciones de nuestras prácticas y saberes -tanto los que están 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 socio-históricos 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 a ellos mismos. Las narraciones recopiladas, en un primer momento, dejan ver que no existe una cultura informal ni tampoco institucional que fomente, promueva, valore y legitime la reflexión en torno a 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 Universidad y su quehacer educativo, como el origen de sus saberes. Los profesores ubican 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 generan, perfilan, modifican, alteran, transforman una serie de saberes que hablan de las prácticas resultado de su ser, hacer y estar en el mundo educativo.

3) La sistematización y resguardo de los saberes de los profesores está directamente relacionado 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. En los esquemas neoliberales donde el trabajo a destajo, las evaluaciones y la formación continua a través de los expertos (ese es el contexto socio-histórico en el que se sitúan los profesores que participaron en esta investigación), ignora y margina no solo la reflexión sino también el trabajo de sistematizar las experiencias y saberes de los profesores. La sistematización es una forma de poner "orden" a lo que mora en los recovecos de la memoria. La sistematización es poner voz, escuchar y externar, a uno mismo y a otros ajenos a mí, aquello que se sabe y que constituye y significa "mi ser, mi hacer y mi estar" en el mundo educativo. La sistematización de saberes también es una forma de resguardar todo eso que "yo sé: mis saberes". El resguardo implica preservar, poner a salvo del olvido aquello que se valora, y por tanto, se atiende y procura. Es así que la sistematización como mecanismo de dilucidación en torno a los saberes -salvo en el caso de un profesor participante-, tampoco se lleva a cabo. Todos los profesores participantes están conscientes del valor y la importancia de resguardar sus saberes, pero no toman acciones al respecto. En el caso del profesor que sí lleva a cabo la sistematización y resguardo de sus reflexiones y saberes, lo hace bajo el formato del diario escrito a mano.



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 a estas tareas. Las iniciativas personales aun no detonan, ni activan el ánimo ni el convencimiento de los colegas para sumar una tarea más a la larga lista de acciones que los profesores deben desempeñar ahora en situación de contingencia sanitaria por Covid.

El reconocimiento de los saberes y su aportación a la formación de los profesores activos, en el sentido de que los saberes de los profesores también los re-forman. Ello es porque existe una ruptura identitaria entre saberes, generación de saberes y autoría de saberes; en la cual los profesores se perciben desvinculados de todo este proceso. 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. De cara al 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 revestidas en saberes.

Hablar de saberes de los profesores es hablar de la formación que la labor educativa cotidiana, deja en los profesores, en los estudiantes y en la configuración de la institución en la cual trabaja. Discutir sobre saberes de los profesores es reposicionar la formación no formal que los profesores viven día con día, y de la cual se da poca cuenta y menos aún, se reconoce y valora. El reto es entonces, legitimar al profesor, maestro y docente, como sujeto constructor de saberes, no solo transmisor de conocimientos.

Referencias

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Buenos Aires, Argentina: Zorzal

Frigerio, G. (2010). Curioseando. Saberes e ignorancias. En Frigerio y Diker (Comp.). *Educación: saberes alterados*. Argentina: CLACSO.



Cornejo, I. y Rufer, M. (2020). *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de Docentes*. Buenos Aires, Argentina: OEA – Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Suárez, D. y Ochoa, L. (2003). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. La documentación narrativa de experiencias escolares [Modulo 2]*. Buenos Aires, Argentina: OEA – Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España. Narcea.