

SABERES DEL PROFESOR EN TIEMPOS EMERGENTES: NARRATIVAS Y VIVENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE DOCENCIA

Rafael Benjamín Culebro Tello
Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 241
Culebro.benjamin@upnslp.edu.mx

Resumen

El texto está organizado en dos momentos: exponer el dilema conceptual sobre el saber e identificar los saberes del profesor en la implementación de la técnica de investigación registro narrativo anecdótico (Bertely, 2000, Soto, 1960) desde la perspectiva metodológica de estudio de caso (Stake, 1999). Se emplean como sujetos a profesores que participan en un posgrado profesionalizante: Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, San Luis Potosí (MEB UPN SLP), en el contexto de la reforma educativa: Nueva Escuela Mexicana (NEM). Tiene el propósito de documentar la configuración del saber del profesor, desde los conceptos: alteridad y reflexividad en Skylar y Larrosa, (2009) además de cuatro categorías derivadas y sus descriptores. La evidencia muestra que los saberes en un contexto curricular emergente y post pandémico no está limitado a procesos intersubjetivos de significación, sino supeditado a convocatorias-socioculturales, exigencias institucionales, señaladas como incongruentes en los relatos de los profesores; los saberes no se limitan a una cuestión cognitiva o epistemológica, sino social (Tardif, 2014), un ámbito vivencial que adquiere sentido en relación con la

situación colectiva, las heridas y sus negociaciones relatadas como espacio para la configuración del saber.

Palabras clave:

Saberes del profesor. Narrativas. Vivencia

Introducción: Un marco para discutir sobre el saber del profesor ¿dónde está el dilema?

Este capítulo tiene la intención de abordar el tema de los saberes del profesor desde un discusión conceptual-referencial para avanzar hacia la implementación de estudio de caso sobre la configuración del saber docente desde la vivencia de la experiencia de la NEM. Bourdieu, Chamboredon, Passeron (2008) enfatizan la importancia de la reflexividad y la conciencia crítica en la producción de conocimiento para cuestionar y revisar constantemente nuestras preconcepciones. El problema de la preconcepción radica en sus propiedades “anestésicas” (estar ausente), produce un estado de confort que impide ser conscientes de posiciones y genealogías, sedemos el poder para influir sobre interpretaciones.

Es necesario ser conscientes que el capital cultural y la experiencia influyen en la manera en cómo entendemos y percibimos el mundo, generando sesgos en las interpretaciones que hacemos sobre los fenómenos sociales; el remedio para este estado anestésico es la reflexividad, la dialogicidad (concientización sobre la posición social) y asumir que la objetividad total es una ilusión, no existe la neutralidad científica, ni mucho menos conceptual; el oficio del profesor se construye en la reflexividad como una forma que minimiza los sesgos de la preconcepción.

Este marco de referencia propone el reto, trabajar con dos conceptos que culturalmente se sabe que no son lo mismo, pero se conoce que sufren de un uso abusivo, al ser manejados en la anestesia de la preconcepción: saber y conocer, es uno de otros impedimentos para generar avance en el entendimiento sobre el saber del profesor: ***El profesor puede saber sin conocer, pero el conocimiento no implica un saber sobre la práctica profesional.***

Para resolver el dilema se emplean tres recursos para construir una postura, sobre estas categorías, intentando argüir una actitud transparente, es decir, permitir al lector contar con insumos para reflexionar sobre sus preconcepciones relacionadas con el saber

y el conocer del profesor. Primero, saber y conocer implican un ejercicio *cognoscente-soy* (percepción- dialogicidad/vivencia-reflexión-apropiación) que establece una relación interactiva entre el sujeto, el objeto y el contexto; produce en el sujeto vivencia, movilización de estructuras psíquicas-cognitivas, la construcción, movilización del sentido y significado; Villoro (2008) comenta: "... conocemos objetos o personas, sabemos que algunos objetos tienen ciertas propiedades, o bien sabemos hacer operaciones, pero no sabemos objetos ni sabemos personas." (p.197); conocer a diferencia del saber implica algo más, externo a nosotros, un acompañamiento una mediación.

Segundo, el origen etimológico de "saber" proviene del latín "*sapere*", se relaciona con la percepción, el buen juicio, el buen gusto, el saborear, discernir o percibir de manera sabrosa, dado que el sabor se relaciona con el buen juicio, saber se refiere a una posesión de habilidades, información o experiencias que emplea la inteligencia para dar un buen uso.

Conocimiento proviene de la palabra latina "*cognocere*", y se compone de un prefijo "*co*" (junto) y "*gnocere*" (conocer), el sufijo de esta palabra "*sko*" indica una acción duradera o un proceso. Conocer es una acción compartida para entender, se vincula a la idea de adquirir información o comprender en colaboración con otros, datos o experiencias.

Haciendo una deducción etimológica, saber es un conjunto de *disposiciones introspectivas*, se sabe mucho, pero se conoce poco, en cambio, conocer implican disposiciones muy similares pero acompañadas de estructuras y procesos externos al ser que se comparte con los otros: lógicas, axiomas, métodos, proposiciones, estados del arte y del conocimiento, argumentos, conjeturas con otros entes cognoscentes, pero acompañados de una exterioridad al sujeto, sabemos que nuestro corazón late, pero ¿conocemos por qué late?; el saber es introspección y el conocimiento es mediación y acompañamiento. El conocimiento se adquiere y puede llegar a ser parte de nosotros (aprender, asirse al conocimiento), el saber es parte de nosotros, es la razón por la que sé nadar, más no conozco el nadar, conozco la disciplina de la natación, pero esto ni implica que sepa nadar.

El tercero, el Profesor es un actor sociocultural generador de saberes entre lo individual y lo colectivo: "el saber docente es un sa-

ber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinares, curriculares y experienciales" (Tardif, 2014 p.29) los saberes se refieren al conocimiento teórico y práctico sobre la enseñanza y aprendizaje ubicado en un espacio sociocultural un *ethos*, que abraza aspectos históricos, disciplinares, curriculares, técnico-pedagógico-didáctico.

Tardif (2014) cuestiona la idea de encasillar el saber del profesor a enfoques explicativos basados en el mentalismo o el sociologismo, estos intentos por reducir su complejidad impiden explorar la configuración del saber docente desde sus interacciones espacial/social/históricas que constituyen el *performance* de la profesión. Documentar los saberes del profesor permite establecer un dispositivo conversacional del saber (Foucault, 1982), una herramienta para dar cuenta del cambio y los procesos epistemológicos no convencionales involucrados en el desarrollo profesional.

Hargreaves (1996), en las cuatro edades de la docencia, advierte que los profesores son actores que sufren cambios a medida en que experimentan diversas etapas en la vida profesional, de formación inicial, nivelación y continua, momentos muy marcados en la personalidad, estilos de docencia, filosofía y política que sustenta su práctica, todo en la vida docente deja huella, una herida que cicatriza y modela cosmovisiones¹.

La herida, es la vivencia de la experiencia, eso que me pasa al vivir lo que pasa y evoluciona en el ser si es interiorizado dejando una cicatriz, la vivencia es definida en Larrosa en Skilar (2009) con el siguiente ejemplo: "Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir" (p.21).

La vivencia de la experiencia es la relación que transforma las palabras del interlocutor. Desde esta postura, el autor, propone indicios para estudiar los saberes del profesor como una singularidad; en un funeral todos vivimos y no vivimos de la misma forma la muerte, el saber es irrepetible: "cuando uno tiene tres hijos, uno

¹ Clifford (1973) en: "The Interpretation of Cultures" Geertz explora el concepto de "sistema simbólico" y cómo las cosmovisiones culturales influyen en la interpretación de los símbolos y significados en diferentes contextos sociales.

no hace tres veces la misma experiencia” (Levinas, 1997 en Skilar, 2009), el saber es un acontecimiento que se abre a lo real como singular, confronta al ser con lo externo, irrumpiendo la identidad y partencia, cuestionado y exponiendo lo mucho que se ignora, es un diálogo con la consciencia que revela el *poder decir* y el *no querer decir*, pautando identidad, expectativas, creencias y el aparato filosófico que emplea el profesor para orientar sus decisiones en su práctica profesional.

Saber es contexto, contexto es cultura, institución e interacción con lo social. El saber en el contexto de implementación de la Política educativa en el sexenio gubernamental 2018-2024: “Nueva Escuela Mexicana” (NEM, 2022), es un espacio institucional que promueve un proyecto educativo sexenal de corte social-demócrata, condición, que en los últimos cinco sexenios de tipo tecnócrata y neoliberal no se había visto en el plano curricular desde el Cardenismo (1934-1940) con la implementación de un enfoque auto-proclamado “socialista” o educación socialista, más cercano a una educación social demócrata.

En este contexto socioeducativo, no hay que pasar desapercibido que la auto denominada cuarta transformación marcó el umbral de México posmoderno con una larga tradición política tecnócrata-neoliberal a un mundo *hiperglobalizado de las “izquierdas” social-demócrata*: líquido (Bauman, 2006), emergente y efímero (Lipovetsky, 1996). Los tiempos *hiperculturales* de Han (2019) los describe Keyes (2004), como espacios de posverdad alejados de los hechos objetivos, apelando por las emociones y deseos públicos que mediatizan la agenda pública por medio de la polarización de la población para sostener políticas populares en un país, en el caso de México, que cuenta con 46.8 millones personas con carencias sociales (CONEVAL, 2023).

En la opinión de Han (2019) la clave para comprender estas relaciones está en el agolpamiento acumulativo de información, una *facticidad* que *desfactiza* porque mediatiza para reconstruir verdades: “La cultura es desnaturalizada y liberada tanto de la sangre como del suelo...Las culturas implosionan, se aproximan hacia una hipercultural” (p.22); un *rizoma* de acontecimientos que se agolpan, estableciendo condiciones emergentes populares y hedonistas sobre los dirigentes.

Esto no sorprende en una realidad *hipercultural*, sino cuestiona los procesos de construcción del saber del profesor, dado que el desempeño de su profesión depende del sistema filosófico, la plataforma desde dónde se construye docencia, hablar de calidad de la educación es también enfocarse en el saber del profesor. Un profesor que posee un saber pedagógico sólido constituye otros saberes y tiene mayores oportunidades de mediar los procesos de enseñanza a las necesidades y características de sus estudiantes, fomentar aprendizaje significativo y ayudarles a alcanzar sus metas educativas.

La NEM aspira a que los profesionales de la educación deben desarrollar saberes profesionales, acompañar prácticas en el aula que atiendan: diversidad cultural y 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.

La implementación de este proyecto educativo por medio del Consejo Técnico Escolar establece las condiciones socioeducativas para indagar y documentar los procesos de construcción, desarrollo y significación de los saberes del profesor en su participación con el codiseño curricular (interacción con programas sintéticos y analíticos). Este espacio sustentado desde la autonomía profesional, en la opinión de estos colectivos, ha generado entre los profesores y profesoras condiciones desafiantes y en ocasiones incongruentes, dada la demanda de conocimientos y experiencias, fenómeno que contribuye a la resignificación de lo que el profesor ha construido en su trayecto como docencia.

Estos nuevos saberes pretenden responder al arquetipo docente de la 4ta. Transformación: un promotor cultural que pone al centro de la escuela las necesidades de la comunidad y que debe garantizar las condiciones para que el estudiante sea el protagonista de cambios culturales. Los antecedentes expuestos en este informe de investigación intentan responder a la pregunta: ¿Cómo se configuran los saberes del profesor en las narrativas de un contexto emergente marcado por la vivencia de las contradicciones y ambigüedades de la práctica profesional en el contexto de NEM? Con la finalidad de:

Identificar los componentes identitarios y conceptuales que configuran los saberes docentes.

Documentar la vivencia de la experiencia (Larrosa, 2009) de los profesores en el contexto de la NEM.

Identificar en las narrativas la alteridad y reflexividad en la configuración de saberes docentes desde la vivencia de la NEM.

2. Los saberes del profesor: significatividad, demanda social y capital cultural

2.1. Significatividad

El saber del profesor se concreta desde lo social, Tardif (2014) comenta: “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. Para generar estos espacios de reflexión es necesario considerar hilos conductores de significatividad: 1) El saber y el trabajo, lo labora deja huellas, el saber es un cuerpo de múltiples formas de simbolización y operativización; 2) La diversidad del saber, como compuesto heterogéneo; 3) Temporalidad del saber, enseñar supone aprender a enseñar, dominar progresivamente los saberes para la realización del trabajo docente; 4) Vivencia de la Experiencia. Lo laboral es un espacio de recuperación, reflexión, reproducción y producción de docencia.

2.2. Demanda social

En lo 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 monitoreado 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 saber no está supeditado al conocimiento sino a como este se integra al saber, dado que el principal obstáculo es la desvinculación de la oferta de formación inicial y continua sobre el papel del profesor; sin embargo, el tra-

bajo del profesor ofrece formas de producción, un saber acumulado que se vincula con objetos pedagógicos y didácticos, además de una estrecha relación en la producción de conocimiento; como proceso epistémico Foucault (1997, 1982) establece una relación entre el saber, el discurso y el contexto, a lo que Cárdenas, et. al, (2012), denomina un conjunto de configuraciones del discurso pedagógico: “un saber social, ideológico, colectivo, empírico; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana” (p. 483); por tanto, un saber no metódico sino experiencial donde el profesor es un sujeto de conocimiento en un saber hacer que se construye desde su propia práctica como formas de apropiación de lo real.

2.3. La experiencia como vivencia y capital simbólico

Este capital simbólico se constituye desde la experiencia del profesor; Skliar y Larrosa (2009) refieren que 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” (vivencia) 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, el resultado de la experiencia, no es el saber o el poder sino la formación y la transformación, en este sentido la experiencia propone a sujetos de formación no del aprendizaje; lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de lo otro puede ayudar a decir lo que aún no sé sabe decir, o lo que aún no sé puede decir, o lo que aún no sé quiere decir.

La experiencia es “eso que pasa” y la vivencia el acompañamiento para formar y transformar el propio lenguaje, a hablar por sí mismo, escribir por sí mismo, en primera persona, con las propias palabras (Larrosa, 2009). El aspecto reflexivo de la experiencia, como dispositivo *auto conversacional* del profesor es la máquina que permite recuperar el conjunto de construcciones simbólica que dan significado y sentido a su práctica.

3. Tratamiento metodológico explorado para documentar los saberes en cuestión

La perspectiva metodológica se fundamenta en el estudio de caso, desde Stake (1999), este tipo de caso se define como un sistema acotado delimitado con personalidad; esta postura metodológica permite asumir el hecho de que el caso: Los saberes vivenciales del profesor sobre la NEM desde el posgrado; como fenómeno que permite al investigador documentar la trama de significaciones que se teje desde el relato 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 MEB es un espacio de interacción entre profesores; esta oferta profesionalizante, promueve reflexión sobre la práctica docente desde el diseño del proyecto de intervención educativa.

Los sujetos y sus interacciones: Son 15 participantes, 7 masculinos, 8 femeninos, de formación inicial: 2 pedagogos, 2 psicólogos y 11 profesores normalistas, en promedio cuentan 9 años de servicio; cumplen funciones de docencia frente a grupo y se caracterizan por estar en proceso de consolidar de un estilo de docencia.

Las interacciones con elementos institucionales: La NEM se vive en el Consejo Técnico Escolar, espacio que se vale del co-diseño curricular, autonomía profesional, curriculum sintético/analítico y donde el posgrado es un campo de problematización, ir y venir entre la MEB y el CTE.

La otra cosa que se manifiesta en el caso: Los profesores manifiestan un malestar, incongruencias, ambigüedades e incertidumbre sobre el proceso de co-diseño curricular, el saber se manifiesta como un conjunto de significaciones en conflicto y deconstrucción.

La manifestación del saber del profesor. La narrativa proporciona un campo de significaciones sobre la vivencia de la experiencia, el saber es un producto social que subjetiva un conjunto de convocatorias (lo institucional), constituye el capital cultural de los profesores.

3.1. La técnica de investigación

Consistió en la recuperación de narrativas de los profesores desde 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. Estas fueron procesadas tomando como base las recomendaciones de Bertely (2000) para el tratamiento del dato adaptando a cuatro pasos: 1) Concentrando porciones matrices de análisis, 2) Construcción de categorías sociales, 3) Micro ensayos, 4) Conclusiones generales.

3.2. El procesamiento del dato.

Los datos se recabaron en porciones narrativas redactadas por los participantes, 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 subrayado sobre siete ordenadores para ubicar la porción narrativa, estos datos fueron clasificación en una matriz analítica, como se muestran en la figura 1:

	Aspectos compatibles	Aspectos desafiantes	Aspectos incongruentes	Conocimientos que demanda la NEM	Experiencia que demanda la NEM	Aspectos de la NEM que mejoran mi práctica	Definición de mi práctica en el contexto de la NEM
Ara María	Atendiendo al grupo de 21C en la escuela Porfirio Pérez Ramírez, en la comunidad de Villa de Reyes los aspectos que considero de la Nueva Escuela Mexicana son la mejora de los aprendizajes, así como atender diversos aspectos o problemáticas que se relacionan, tales como la erradicación del rezago educativo, impulsar la lectura, la escritura, las matemáticas, considero que estas acciones requieren de la decisión e involucramiento de toda estructura escolar para su adecuada ejecución y sus efectivos resultados, priorizar la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales ya que el contexto de la escuela es de un nivel bajo), para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos, el fomentar la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo, el avance en la formación conforme a las posibilidades de los alumnos para que en cada etapa del trayecto se vean reflejados los aprendizajes, pero en su conjunto e integralmente, se logre el alcance de los conocimientos, habilidades, capacidades y la cultura que les permitan la definición de sus proyectos en cada momento de su vida. La orientación de la Nueva Escuela Mexicana adecuara los contenidos y respaldará de la actividad en el aula para alcanzar la premisa de "aprender a aprender de por vida".	Siendo un proyecto educativo de carácter humanista, el cual busca cambiar radicalmente los esquemas curriculares de los programas de estudio, así como la forma de enseñar dentro y fuera de las aulas uno de los aspectos desafiantes para mi práctica docente sería en primer lugar la colaboración de los padres de familia ya que en algunas situaciones son muy disimulados en su responsabilidad y acompañamiento para sus hijos, en segundo lugar poder contar con un espacio o continuidad en largo plazo ya que en ocasiones los programas se modifican o cambian o no se realizan como lo marcan.	Los aspectos incongruentes son el poco apoyo que hay por parte de algunos padres de no mandar a maestros a cubrir grupos, sala y esto también se considere dentro de las necesidades importantes, se pretende que los alumnos tengan educación de calidad y a mi me toca juntar dos grupos porque el docente se ausenta, y nunca llega el recurso, atendí 46 alumnos en un salón pequeño solo para 35 niños de segundo año sin contar con las exigencias en resultados y buen promedio al fin de ciclo escolar.	Desde mi punto de vista, los conocimientos que demanda la Nueva Escuela Mexicana del profesor son opciones de actualización continua, oportunidades formativas, desde cursos complementarios hasta talleres pertinentes a sus áreas docentes y técnicas pedagógicas.	Considero que la experiencia que demanda la Nueva Escuela Mexicana del profesor son resiliencia y empatía, la capacidad de trabajar de manera permanente, el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como trabajar en comunidad.	Los aspectos que puede contribuir la Nueva Escuela Mexicana al mejoramiento de mi práctica docente serían ver y la educación para la vida, hechos de la cultura, valores y costumbres que fundamenta los procesos del Sistema Educativo Nacional, permitiendo desde ella establecer los fines de la educación y los criterios para la selección de maestros y aprendices, así como para vislumbrar nuevos horizontes de avance por la economía, ciencia, tecnología y de la cultura en general, que conducen a la construcción de una sociedad justa, libre y democrática.	Considero que el papel del docente es un guía, un mediador, una persona que va acompañando a los estudiantes para la construcción de su aprendizaje tanto de manera individual, como de forma colaborativa como lo marca la Nueva escuela mexicana, acompañar al estudiante a que rescate sus conocimientos previos, genere nuevos, desarrollando habilidades. Todos los cambios son buenos, más si van acompañados de nuevos retos y la educación no es la excepción considero desde mi punto de vista que tengo la actitud de seguirme preparando para la mejora de mi quehacer docente, tomar una postura crítica para ejercer una práctica reflexiva y así darme cuenta de mis áreas de oportunidad, comprometida con mi papel social para construir una sociedad más justa e inclusiva sin dividir la participación de padres de familia para que esto se lleve a cabo.

Figura 1. Muestra de matriz Analítica de porciones discursivas. **Nota:** La figura presenta un recorte a manera de muestra sobre la forma como se organizar los datos recuperados de las porciones discursivas, clasificadas en categorías sociales, posterior intermedias y finalmente de investigación. Elaboración: Fuente propia, 2024.

Los siete ordenadores en el encabezado de la matriz son producto conceptual de Larrosa (2009) y Tardif (2014). El saber profesional es jerarquizado sobre el conflicto cognitivo, las tensiones, dilemas y contradicciones para ubicarlos en diferentes planos en función de la enseñanza; por su parte, Skilar y Larrosa (2009) aporta con los aspectos: finitud, pasión, singularidad, sensibilidad como elementos de la experiencia.

Larrosa (2009) responde a Tardif (2014) cuando reflexiona: “¿se sirven de todos esos saberes de la misma manera? ¿Privilegian ciertos saberes y consideran otros secundarios? ¿Qué principios rigen esas jerarquizaciones?” (p. 17). La vivencia configura múltiples saberes sobre el trabajo docente, en consideración a esta perspectiva se presenta la figura 2, un esquema que expone el mapa desde donde se configura el saber del profesor en consideración al análisis de los relatos:

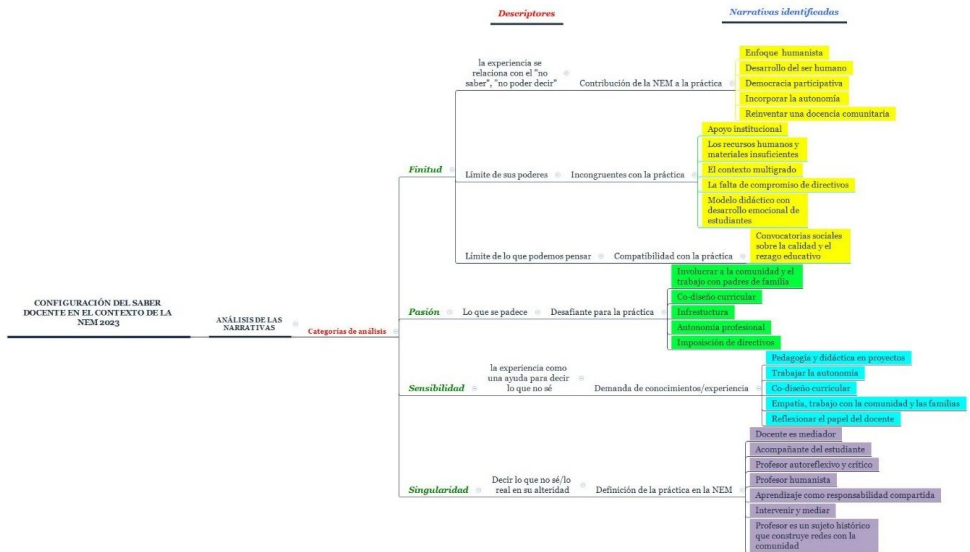


Figura 2. Esquema analítico sobre la configuración del saber. **Nota:** El esquema es un resumen de los datos analizados clasificados por categorías; de izquierda a derecha se presenta: las categorías que propone Larrosa (2014) para dimensionar el saber producto de la vivencia, su descriptor y las narrativas identificadas consistentes al análisis. Elaboración: Fuente propia 2024.

El esquema (figura 2) toma como base el proceso de significación alteridad/reflexividad obtenida en el planteamiento vivencial de Skilar y Larrosa (2009) para identificar las dimensiones que constituyen el tipo de saberes vivenciales que los participantes manifestaron en las narrativas analizadas.

Esta figura presenta de izquierda a derecha el proceso de reducción del dato, tomando a consideración una lógica deductiva que toma en préstamo de los autores a cuatro categorías (finitud, pasión, singularidad, sensibilidad) con sus respectivos descriptores como fuente para clasificar las narrativas que se ajustaban a criterio del investigador a las narrativas identificadas en los relatos de los profesores participantes; a continuación se presenta un resumen con los principales resultados identificados en este proceso:

Categoría	Descriptor	Narrativas	Tendencias identificadas
Finitud	La experiencia se relaciona con el no saber, no poder decir	Área amarilla en figura 1	• Contribución de la NEM a la práctica. • Incongruentes con la práctica. • Compatibilidad con la práctica.
Pasión	Lo que se padece	Área verde en figura 1	• Una práctica desafiante que obliga mover esquemas personales.
Sensibilidad	La experiencia como una ayuda para decir lo que no sé	Área azul en figura 1	• Demanda de conocimientos/experiencia
Singularidad	Decir lo que no sé/lo real en su alteridad	Área morada en figura 1	• Redefinición de la práctica docente en la NEM.

Tabla 1. Resultados obtenidos **Nota:** Esta tabla presenta un resumen de las tendencias identificadas en el análisis de los relatos con la intención de identificar la configuración del saber del profesor al documentar su experiencia.

El análisis de la vivencia que configura el saber parte de la identificación en los relatos que se clasifican con los descriptores de la tabla 1; los datos obtenidos en el análisis de los relatos revelan en la categoría “*finitud*”, relacionada con la capacidad de los profesores para reconocer sus límites culturales y conceptuales, es la categoría con mayor recurrencia en los relatos y devela inconsistencias entre una práctica docente que intenta innovar desde el proyecto escolar y el enfoque humanista desarticulado que promueve el discurso la NEM, los relatos describen intentos por reinventar la docencia, incorporar la autonomía, procesos democráticos y el desarrollo en los estudiantes; en este contexto la reforma curricular experimentada por los profesores dentro de los privilegios de un programa de posgrado, cuestiona desde el relato la contribución de la NEM a la práctica docente, el papel del codiseño curricular carece de alcances a nivel didáctico y pedagógico, no es claro como los campos formativos y sus ejes en una diversidad de opiniones docentes se vinculan con el enfoque humanista, la promoción de capacidades, la autonomía, democracia y la comunidad en un paquete didáctico-pedagógico que se pueda operar desde el trabajo por proyectos comunitarios en sus diversos enfoques (STEM, ABP, etc).

Es necesario aclarar que esta categoría se basa en lo que el profesor reconoce como “*no saber*”, el límite de su poder, en el sentido de voluntad y su pensamiento; el relato cuestiona la demanda conceptual y referencial que debe dominar el profesor en relación a la NEM, un campo cultural al que sin el privilegio de un posgrado no se tiene acceso, se percibe en sus relatos, varias incongruencias entre el curriculum, sus prácticas, dado que manifiestan contar con poco apoyo institucional, el ignorar la realidad de los grupos de organización multigrado, debilidad en el liderazgo y capacidad de los directivos y la falta de claridad sobre el modelo didáctico para el desarrollo emocional, dado que las condiciones de pobreza y marginación de las escuelas son ignorados por el discurso humanista.

La categoría “*finitud*” en los relatos analizados permite identificar un conjunto de convocatorias sociales sobre la calidad y el rezago educativo, exigencias que se centran en el desempeño del profesor pero que desde la narrativa es evidente que se asocia a condiciones multifactoriales, algunos dependen del profesor como el aspecto didáctico y pedagógico sin embargo los niveles meso y macroestructural son factores externos que presentifican en las aulas y la relación con la comunidad.

Las categorías “*pasión*”, “*sensibilidad*” y “*singularidad*” tienen una menor representatividad en el análisis debido a su frecuencia. El descriptor de “*pasión*” se atribuye a lo que padecen, es decir, lo que sufren los profesores a nivel emocional que se manifiesta en su conducta, los relatos indican que involucrar la comunidad, la familia y la escuela en el trabajo por proyectos que recomienda la NEM es un trabajo angustiante dada la falta de interés, tiempo y nivel cultural de los padres de familia, las escuelas son vistas por parte de los padres de familia como lugares de resguardo para los estudiantes, contraviniendo la idea de la participación de la comunidad en el aprendizaje; condiciones como codiseñar, la infraestructura escolar y la imposición de los directivos pone en evidencia la falta de condiciones desde donde se puede implementar la autonomía profesional.

Los resultados identificados en *sensibilidad* y *singularidad* hacen hincapié en que la NEM es una propuesta curricular con buenas intenciones en la percepción de los profesores pero que demanda de conocimientos, habilidades y actitudes que no forman parte de la cultura regular de la escuela y los profesores; la NEM invita a una re-

volución cultural que está en riesgo de sofocarse sino se atienden las causas en la educación pública. Los relatos evidencian la falta de consenso en los conceptos centrales que promueve la NEM, simplemente entender el enfoque humanista, unos lo atribuyen a los programas asistenciales, otros a un régimen de gobierno centrado en lo popular, otros a un conjunto de valores “fantasma”, probablemente legado de la olvidada “cartilla moral”, lo que sí es claro es que a dos años de su implementación y al cierre del periodo de gobierno de la segunda alternancia democrática, los profesores carecen de un marco de referencia, sustento pedagógico y didáctico para concretar un enfoque humanista en las escuelas públicas cuyos procesos institucionales obstaculizan la construcción de redes pedagógicas-comunitarias congruentes con los postulados de la NEM, espacios fuera del privilegio del posgrado para reconstruir la práctica y su mediación pedagógica congruente a un humanismo centrado en el encuentro con los otros con la medición del mundo (Freire, 2015).

Conclusiones

El saber es producto de una configuración vivencial, una herida que se sufre (Larrosa, 2009) reflexionar las genealogías del saber permite establecer en el papel del profesor un espacio ético-político sobre la docencia. El relato desde la narrativa de los profesores es un ejercicio deconstructivo que visibiliza las incongruencias entre el discurso oficial que opera sobre las lógicas de un sistema de producción cultural y social dominante, en contraparte a las realidades de contexto escolar.

El docente que no reflexiona sobre sus saberes se encasilla en el papel de informador no de formador. La experiencia es el fundamento de la práctica y la competencia profesional (Tardif, 2014), dado que el saber es producto de una serie de saberes tiene una fuerte conexión sociocultural. La contribución que hace el estudio de los saberes del profesor desde los relatos de sus narrativas invita a cuestionar y revisar el conjunto de preconcepciones que orientan las prácticas institucionales.

Bourdieu (2008) al cuestionar el oficio del sociólogo advierte sobre un estado autocomplaciente que impide a los actores sociales ser conscientes de sus posiciones y genealogías; es necesario ser conscientes que la experiencia como capital cultural influyen en la manera en cómo entendemos y percibimos el mundo; en cambio

la reflexión sobre la vivencia de la experiencia constituye una estrategia basada en la reflexividad y la dialogicidad para evitar un estado anestésico que genere sesgos en las interpretaciones que hacemos sobre los fenómenos sociales.

El análisis de los relatos basado en los conceptos de Skylar y Larrosa, (2009) principio *de alteridad* y principio *de reflexividad* permitió a este estudio de caso configurar cuatro categorías con sus descriptores que permitieron recuperar desde los relatos el aspecto vivencial de la experiencia sobre la implantación de la NEM para identificar la configuración de los saberes del profesor, el reto que se propuso este estudio fue superar los enfoques explicativos sobre el saber basados en el mentalismo y el sociologismo abordando perspectivas fenoménicas que permitan la deconstrucción de la experiencia del profesor hasta la constitución de los saberes docentes. El espacio cultural y social emergente de la Nueva Escuela Mexicana deviene de un periodo *pandémico/postpandémico*, caracterizado por el combate a un virus aeróbico (SARS-COV II), el distanciamiento social, la teleeducación y el impacto que esto trajo para el desarrollo de niños y adolescentes. Este escenario hipercultural (Han, 2019), un rizoma *sindémico* de aspectos *psicosociales* anidados en redes de relaciones complejas entre la casa, la escuela, el trabajo del profesor y la institución representada en la NEM; el saber docente se configura en la vivencia de mirarse a sí mismo como docente y persona. La NEM en su papel de institución convoca a los profesores al arquetipo del agente comunitario, el profesor en sus relatos reflexiona (a nivel del contenido curricular) que los asuntos de la escuela se quedan en la escuela y los de la casa en la casa, este velo entre lo social y lo educativo constituyen la paradójica disyunción entre los procesos institucionales y las aspiraciones de abrir la comunidad a la escuela.

Los relatos puntualizan que la escuela es eclipsada por una realidad sociocultural precarizada; con relación a la pregunta: ¿cómo se configura el saber del profesor?, el saber del profesor son una serie de subjetivaciones históricas verosímiles, concientizadas y mediadas entre la identidad y la colectividad; los relatos documentan que se entretienen con procesos institucionales, sus convocatorias y la vivencia de la experiencia (dialogicidad y concientización), desarrolla una red de saberes que cuestionan la racionalidad y arquetipos de la NEM sobre una docencia *socialdemócrata*. Los saberes del profesor constituyen un ejercicio de concientización que advier-

ten sobre el riesgo de caer en el vértigo de una *docencia populista emocional* que banaliza y simplifica por medio del proyecto escolar la desafiante cotidianidad, idealizando un docente en el papel de un promotor comunitario.

Referencias

- Bauman, Z. (2006). *Liquid Modernity*. Polity Press: Cambridge
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. Passeron, J. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CONEVAL. (2023). Medición de la pobreza 2022. ENIGH 2022. Publicación de la encuesta nacional de ingresos y gastos de los hogares. CONEVAL-INEGI: México.
- Cárdenas, 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*. Revistadepedagoqio.ri. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So798-97922002000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Freire, P. (2015). Antología Paulo Freire. *Pedagogía Liberadora*. Catarata: Madrid, España.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1982). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Lipovetsky, G. (1996). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama
- Han, B. (2019). *Hiperculturalidad. Cultura y Globalización*. España Herder.
- Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del profesionalismo y el aprendizaje profesional. Seminario internacional sobre formación inicial y perfeccionamiento docente*, 1996. Santiago de Chile.
- Keyes, R. (2004). *The era Post-truth. Dishonesty and deception in contemporary life*. St.Martins: España.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en las ciencias sociales y humanas*. ISSUE: UNAM.
- Soto, B. (1960). *El método de la observación al servicio del conocimiento psicólogo del educando. La técnica del registro anecdótico*. Universidad de Chile: Santiago.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Marid: 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.
- Villoro, L. (2008). 9. *Conocer y saber, en: Creer, saber, conocer*. Pp. 197-221. Siglo XXI: México