

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR

CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL DE LA
PROFESIONALIDAD DOCENTE: ESTUDIO DE CASOS DE
PROFESORES COMPROMETIDOS CON UN PROYECTO
EDUCATIVO

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2003

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 27 de Gener de 2003 davant un tribunal format per:

- D. Jurgo Torres Santome
- D. Fernando Roda Salinas
- D. José Contreras Domingo
- D. Jaume Martínez Bonafé
- D. Rafael Porlán Ariza

Va ser dirigida per:

D. José Gimeno Sacristán

©Copyright: Servei de Publicacions
Silvia López de Maturana Luna

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-5879-1

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

Universidad de Valencia

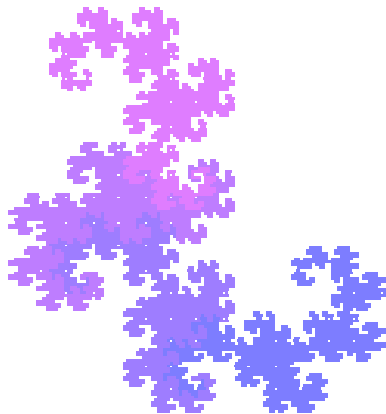
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Construcción sociocultural
de la profesionalidad docente:
Estudio de casos de profesores comprometidos
con un proyecto educativo

Tesis doctoral

Presentada por:
Silvia López de Maturana Luna

Dirigida por:
José Gimeno Sacristán



Valencia, 2003

La portada representa una creación artística de un fractal, cuya belleza natural incentiva a explorar la complejidad de un patrón que se autoorganiza al infinito atento a las sutilezas. El fractal representa el desarrollo de nuestra investigación.

Agradecimientos ...

Hay tantas personas a las que tengo que agradecer que mi lista sería tan larga que ocuparía muchas páginas, e incluso temería dejar a alguien afuera.

Comienzo por agradecer a mis colegas y amigas del Área de Educación Parvularia de la Universidad de La Serena quienes siempre alentaron y facilitaron mi viaje, y a esos incondicionales colegas que asumieron mis horas de clases, a quienes nunca dejaré de estarles agradecida. A las autoridades de la Universidad de La Serena por el apoyo en esta empresa educativa. A las secretarías del Área de Educación Parvularia y del Departamento de Educación. A mis amigas y a mis ex alumnas.

Al Ministerio de Planificación y Cooperación (Mideplan) del gobierno de Chile, que otorgó una beca de corta duración para la realización de la Tesis.

A todos los profesores y profesoras de La Serena, Coquimbo y Ovalle en Chile, y de Valencia en España, que amablemente accedieron a compartir sus Historias de Vida: Daluz, Juan, Roberto, Paz, Antonia, Amparo, Viviana, Alonso, Adriana, Jose, y Luna; gracias por vuestra disposición y compromiso. A todos los buenos profesores y buenas profesoras que he conocido durante mi vida, en especial los del colegio Pierrot y los del PRIMA (Programa de Intercambio de Maestros) que son un ejemplo de valentía, empuje, compromiso y profesionalidad.

A todos los profesores del programa de doctorado del Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Universitat de València, en especial, Fernando, Jaume y Paco cuyas clases y conversaciones me retroalimentaron permanentemente; a las personas de la secretaría del Departamento de Didáctica y a su directora. A Emilia y Pepa del Departamento de Psicología del Desarrollo y de la Educación de la Universitat de València quienes motivaron mi interés por las Historias de Vida.

A mis grandes compañeros (as) y amigos (as) de los Encuentros Educativos del programa de doctorado, y de Eudi (Estudiantes Universitarios por la dignidad del inmigrante). A cada uno y cada

una, gracias por los momentos compartidos. A Maisé, por el bello diseño de la portada de la Tesis.

A mi familia, mamá, papá, hermanos, en especial a Desirée y a José Miguel, que asumieron la gran tarea de sacar adelante uno de nuestros proyectos personales y profesionales.

A José Gimeno Sacristán, mi director de tesis, a quien le reconozco públicamente su sabiduría para sacar lo mejor que cada persona tiene.

A Carlos, quien con su lucidez intelectual y su amorosidad siempre tuvo la disposición y la palabra justa cuando yo no la encontraba.

Y finalmente a Banja, quien siempre me ilumina y recuerda que “he madurado desde mi último parpadeo”... Un abrazo y ¡gracias!

Silvia

Para comenzar ...

Mis reflexiones iniciales sobre el tema de esta Tesis germinaron y fructificaron paralelas a mis primeras experiencias como educadora en un Colegio que creamos con un grupo de buenos y buenas profesionales. Esta experiencia ha tenido una influencia significativa en la construcción de mi ser pedagógico y político. Conocer y compartir por más de diez años con los profesores y las profesoras, las educadoras de párvulos y las auxiliares, los alumnos y las alumnas, los padres y las madres en esos espacios y tiempos educativos, provocó la necesidad imperativa de investigar “qué” hace a los buenos profesionales, al tiempo que comencé a buscar ejemplos de prácticas comprometidas de otros profesionales.

Esta experiencia histórica -que adjunto en el Anexo- constituye un aspecto tan relevante, significativo y trascendente en mi visión, valoración y práctica educativa, que no puedo dejar de manifestarlo. Mi experiencia me ha mostrado que es totalmente posible que los alumnos aprendan y los profesores enseñen disfrutando mutuamente de su quehacer.

Pretendo que esta Tesis sirva a los profesores de aula y a los formadores de profesores al encontrar en ella información relevante y pertinente para la reflexión personal, el debate público y la toma de conciencia sobre el rol que nos compete como seres humanos, profesionales y ciudadanos críticos de nuestra sociedad.

Particularmente, me interesa compartir esta Tesis con tantos profesores que no creen en su propio trabajo, que han desgastado sus esperanzas en la escuela y ya no creen que sus alumnos pueden aprender y que ellos pueden disfrutar con su trabajo. A diario nos enteramos, a través de las noticias e investigaciones, sobre el malestar docente y las enfermedades que aquejan a muchos profesores, lo que los encierra en un profético círculo vicioso. Por el contrario, si queremos reivindicar nuestra profesión docente, no podemos justificar el descuido de nuestra responsabilidad como sujetos propiciadores de cambio, que comienza con nuestros alumnos. También quiero agregar que la mejor característica de nuestros profesores entrevistados es el entusiasmo con el que hablan de su trabajo y la coherencia con que lo practican.

El tiempo dedicado a la Tesis, las lecturas, los escritos, los borradores y más borradores, las revisiones, las conversaciones con tantas personas interesantes y otras que no lo son tanto, marcan una diferencia clara entre “un” antes y “un” después de la Tesis, lo que se nota en la evolución de mi trabajo y en la madurez de mi conocimiento. Me basta releer lo que he escrito y repasado muchas veces, para comprender como mi discurso se ha ido diseñando hacia un estilo más comprometido. Ciertamente que esto es producto de muchas horas, días, meses y años de conversaciones y reflexiones sobre mi propia práctica y la de los demás.

Si bien siempre tuve la visión moral y ética fundamentada en una política de diferencia atenta a las voces desde las que hablaban los alumnos, ahora soy más consciente que nunca de lo imperativo que resulta escuchar las voces desde donde hablamos todas las personas que formamos parte de esta sociedad si queremos transformarla en una sociedad justa y solidaria.

Soy consciente que la Tesis es perfectible ad infinitum, pero también creo que hay momentos de madurez en los que hay que detenerse momentáneamente para tomar nuevas orientaciones, volver a la práctica cotidiana, generadora de incertidumbres y asombros estimulantes, y continuar la reflexión y la acción pedagógica en otros escenarios y con nuevos actores, todo lo cual contribuirá a replantearme lo logrado en este momento. Me resulta fascinante saber que después de lo aprendido me doy cuenta de lo mucho que me falta por aprender y el entusiasmo que esto me provoca.

Como es obvio, la investigación y redacción de la Tesis la he hecho desde mi historia de educadora chilena en diálogo intercultural con España, lo que significa que he usado el Castellano profesional propio de la tradición lingüística chilena. Esto explica que en ocasiones utilice expresiones en uso en Chile, pero que en España son comprendidas, aunque no usadas en el ámbito culto y profesional. He optado por esta vía dado que los mayores lectores de la Tesis serán educadores y educadoras de Chile.

*Dedicada a todos los profesores y profesoras
de cualquier lugar del mundo,
a quienes invito a maravillarse
con el acto de enseñar y de aprender...*

Historia de Vida de Adriana

Adriana se ruboriza cuando le dicen que es buena profesora, pero reconoce ser querida y respetada por sus alumnos, al grado que ella misma se sorprende de la buena relación que mantienen. A pesar que se declara muy exigente, se siente orgullosa de no haber rellenado un parte a los alumnos en los 17 años de enseñanza. Se declara enamorada de su profesión aunque nunca pensó en ser profesora. Es independiente, curiosa, rebelde, y le gusta enseñar porque le fascina mucho más aprender, Valora en gran medida el desarrollo intelectual, le apasiona la lectura -"pierdo la noción de la vida y el mundo cuando leo"-, la pintura, los viajes, el teatro y los museos; ha sido crítica de arte en una revista especializada, y uno de sus sueños es pasar un tiempo en una compañía teatral. Su pasión por la lectura influye en sus estudios de filología hispánica. Es miembro del Consejo Escolar y coordinadora de la ESO en el instituto en que trabaja. Hasta el año pasado ha sido voluntaria en una ONG dando clases de español a inmigrantes.

Mantiene buenas relaciones con sus colegas y crea buenos ambientes ya que es muy sociable. Le alegra la buena amistad y le molesta la hipocresía y la mentira. Le preocupa la justicia social, valor que comparte con sus alumnos en la práctica cotidiana. Siente una gran responsabilidad por la vida de sus alumnos a quienes hace valorar la verdad y la alegría de vivir.

Adriana nace en 1961, después de cinco años de matrimonio de sus padres, que desean mucho su nacimiento. La familia la conforma su bisabuelo, su abuelo y sus padres, "todos estaban pendientes de mi". Su padre, conservador y pragmático, quiere que ella se quede con el comercio familiar y case con un chico guapo del pueblo; su madre, modista en la postguerra e inventora de cuentos, le recita poesías y cuenta cuentos que "no eran como los clásicos", no había princesas, ni príncipes, ni ogros.

La época de la niñez la recuerda como una etapa "muy normal". Sabe que viven en dictadura pero en su casa no se puede pronunciar esa palabra porque su padre se enferma. Su etapa de pre adolescencia y adolescencia, que recuerda "de una forma entrañable", caracterizada por el dualismo entre el padre conservador y el abuelo materno,

intelectual autodidacta y brillante orador, con quien todas las tardes se sienta a leer el periódico. El abuelo le enseña las primeras letras, le lee poesía, le cuenta historias reales y le habla de la libertad y democracia a escondidas de su padre.

Sus primeros años de escuela transcurren en un colegio católico por empeño de su padre, en vista de su carácter rebelde. Le gusta ir al colegio, le entristecen los días no lectivos y las vacaciones de verano se hacen interminables. Recuerda con agrado la enseñanza recibida, sobre todo sus materias preferidas, Historia y Lengua. Aprende rápido, es muy curiosa y la mejor alumna del curso, razón por la que recibe castigos leves, como quedar 10 minutos cara a la pared, por hablar mucho en clases. Desde pequeña, argumenta, critica y toma sus propias decisiones.

Fue madurando la conciencia social gracias a las lecturas compartidas con su abuelo, y por las conversaciones con algunos de sus profesores en el instituto, que venían de pasarlo muy mal en las cárceles franquistas, quienes compran en Francia los libros prohibidos y la educan en la libertad. El ambiente escolar oficial, es de mucha religión y poesías blancas. El despertar de su conciencia política se gatilla con la muerte de Franco en el 75. Las manifestaciones callejeras la incentivan y sale a la calle con los universitarios. A los 16 años, muere su abuelo, su "gran aliado"; sufre una crisis de fe y rompe con la iglesia.

Otra de las personas influyentes en su vida, aparte de su madre y su abuelo, es su profesor de literatura en COU, que se dedica también a la crítica literaria, y le entrega otros conocimientos que no salen en el libro de texto, lo que acaba por encauzar su gusto por la literatura y la lengua. No piensa en ser profesora, ya que le gusta el periodismo por la afinidad con la lectura y la escritura. No lo estudia porque significa salir de Valencia. Tampoco opta por la privada para no ocasionar gastos en su hogar. Una vez terminada la Facultad, se presenta a las oposiciones, pero sin saber si la satisfaría verdaderamente. La juventud es una época de estudios, amistades y búsqueda de destinos personales y profesionales. Se casa, nace su hijo y lleva una vida tranquila, pero a los 32 años pierde a su padre y se separa de su esposo: "fue un año horrible".

Su primer contacto con la enseñanza se caracteriza por la falta de estrategias didácticas para enseñar, las que aprende sobre la marcha en el contacto diario con sus alumnos. "es que en la Facultad yo no había dado en mi vida Didáctica de la Lengua y Literatura y me devoraba todos los libros del mercado que habían al respecto. Sabía mucho de Góngora, pero no tenía ni idea de tratar a un grupo de personas en una aula". Cree que la buena formación universitaria le dio los mecanismos necesarios para iniciar su propia búsqueda, "cubriendo huecos, rellenando y ampliando", sabiendo como hacerlo.

Recuerda la buena relación con sus alumnos en su primer año de docencia, a quienes lleva 5 años de diferencia, aunque fluctúa entre la confianza y el temor. La confianza se la da el conocimiento sobre los temas, los temores son por la conducta de los alumnos. La valoración de la relación con sus alumnos en su primera experiencia docente, es secundaria y aparece más tarde en su trabajo. En sus primeras clases le obsesiona acabar el temario y llegar hasta la última línea de lo planificado. Hace unos enormes calendarios llenos de anotaciones que pone hasta en la puerta de la nevera: "intentaba cumplirlo a rajatabla". Recibe apoyo de sus compañeros más veteranos en su asignatura, que calman su autoexigencia. Valora positivamente el período inicial de su docencia porque se da cuenta que le gusta su profesión. Su afán de llegar a los alumnos la lleva a dedicar más tiempo a preparar las clases para contestar a sus preguntas.

El segundo destino de trabajo es el único que quiere borrar de su vida profesional por la mala experiencia con sus colegas. Dos profesoras que regentaban su departamento, le ponen impedimentos y zancadillas a la hora de trabajar, pues no les hace gracia la llegada de alguien nuevo y, además, con ideas. Sale airosa del trance: "no pudieron conmigo y aunque les costó, llegó un momento en que me dejaron relativamente en paz"

A sus 42 años le encanta su profesión, le gusta el contacto social con los alumnos y con la gente por la implicación que trae consigo. Tiene una excelente relación con los padres de sus alumnos, sobre todo de quienes es tutora. En el Centro actual participa de un buen ambiente y de un proyecto conjunto que todo el personal se empeña en mantener. Se reúne todos los viernes al finalizar las clases con un grupo de diez o doce colegas, bautizados como Sector Crítico Permanente, "nos vamos a tomar una cervecita y a charlar"; la mayoría comparte el interés por la enseñanza, los deseos de participar y de crear buen

ambiente. Se considera muy afortunada en el Centro, porque se trabaja bien y las cosas funcionan; la directiva es trabajadora y respetuosa con el profesorado.

Piensa que sus propuestas funcionan pues son bien recibidas y ejecutadas por sus compañeros. Su última propuesta aceptada consiste en reunirse cada dos semanas para hablar de sus formas de dar docencia y de la relación con la teoría de los pedagogos. Le alegra que no consideren que "va de lista". Piensa y siente que conserva de sus primeros años de docencia, el interés y la seguridad. Sigue exigente consigo misma, pero más tolerante con los alumnos, con su forma de ser, su visión del mundo, su forma de ver la vida y de enfrentarse a ella.

Sus expectativas profesionales se van cumpliendo y aunque parezca una meta grandilocuente, se siente feliz porque disfruta de la vida, tiene excelentes amigos, un hijo "maravilloso", una relación extraordinaria con su madre, y un trabajo que la llena por completo, "me refiero a estar tranquila, a estar bien, me refiero a que el trabajo no sea levantarme y que sea un lastre que no pueda soportarlo".

Indice

Agradecimientos	3
Para comenzar ...	5
Historia de Vida de Adriana	7
Introducción	17
Parte I	
Elementos socioculturales que sustentan el mundo cotidiano de la escuela y de la profesionalidad docente.	32
1 Sociedad, cultura y escuela	33
1.1 Reproducción de la sociedad, reproducción de la escuela	33
1.2 En relación a las necesidades humanas	38
1.3 Participación e integración social	41
1.4 Aislamiento o participación	43
1.5 Violencia simbólica	45
1.6 Ethos político cultural: conflicto y comunicación	46
1.7 Institucionalización y condicionamiento	49
1.8 Privación cultural	51
2 La cara educativa de la enseñanza en la escuela	53
2.1 Introduciéndonos en el tema	53
2.2 Un recorrido por la práctica escolar	55
2.3 La enseñanza en la escuela	59
2.4 Significado genérico y elaboración del concepto 'enseñanza'	62
2.5 Las escuelas no son simples emplazamientos de enseñanza	66
2.6 Aprendizaje: recreación de la cultura	67
2.7 Modos de pensar la escuela	70
2.8 La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)	73

2.8.1	Características de la mediación	76
2.8.2	La mediación y la escuela	81
2.9	Pensar la acción educativa en la escuela	83
2.9.1	Acción educativa: acción propositiva	86
2.9.2	¿Qué se observa de la acción educativa?	88
3	La profesionalidad docente: perspectiva pedagógica y sociológica	90
3.1	Identidad y profesionalización docente	94
3.2	Desde una óptica pedagógica	97
3.3	Desde una óptica sociológica	103
3.3.1	¿Quiénes son los profesionales?	104
3.3.2	Autonomía: rasgo destacado de la profesionalidad	107
3.3.3	Actitud de los profesores	111
3.3.4	Causas endógenas y exógenas de la profesionalidad docente	112
3.3.5	Prestigio social	114
3.3.6	Rasgos que definen la profesionalidad desde una óptica sociológica	116
3.4	Intensificación del trabajo docente	131
3.5	Desprofesionalización o hábitos no profesionales de los profesores	137
4	<i>Buenos</i> profesores: identidad y profesionalidad	141
4.1	Algunas ideas matrices	141
4.2	Los <i>buenos</i> profesores	142
4.3	Definiendo el término	144
4.4	¿Es la docencia una vocación?	151
5	El compromiso con un proyecto educativo	156
5.1	Implicación en un proyecto educativo	161
5.1.1	Profesores implicados en un proyecto educativo	165
5.1.2	Algunas consecuencias de la implicación en un proyecto educativo	167

5.1.3	La implicación del profesorado como posibilidad de cambio educativo en la escuela	169
5.2	Posicionamiento político del profesor	171
5.2.1	Profesores posicionados políticamente	173
5.2.2	Algunas consecuencias del posicionamiento político del profesor	175
5.2.3	Posicionamiento político como posibilidad de cambio educativo en la escuela	176
 Parte II		
	Elementos psicosociales constituyentes de las formas de pensar la escuela y el rol profesional.	179
1	Pensamiento	180
1.1	Pensamiento: ¿complejo o complicado?, ¿simple o superficial?	180
1.2	Percepción e ilusión	184
1.3	Funciones cognitivas: prerequisites del pensamiento	186
1.4	Modificabilidad cognitiva	200
1.5	Estados óptimos v/s períodos críticos	202
2	Conocimiento	205
2.1	Objeto del conocimiento	205
2.2	Conocimiento cotidiano	208
2.3	Posturas ante el conocimiento	212
2.4	Sentido común y cotidianeidad	214
3	Conciencia	218
3.1	Conciencia de la conciencia	219
3.2	Observadores conscientes y reflexivos	221
3.3	Concienciación y falsa conciencia	223
4	Lenguaje	227
4.1	Subjetividad, objetividad y emociones en los actos de habla	227
4.2	Mediación del significado: ¿primacía de la pregunta o del silencio?	229

4.3	Intersubjetividad	231
4.4	Códigos lingüísticos y componentes ilocucionarios del lenguaje	239
4.5	Uso del lenguaje y sintonía lingüística	246
4.6	Instrumentos verbales y elaboración de conceptos	250
4.7	Adquisición de un concepto	253
Parte III		
El problema de la investigación y la metodología.		258
1	Problema	259
1.1	Procesos, preguntas e hipótesis de investigación	259
1.2	Justificación del problema	261
1.3	Objetivos	262
2	Metodología	263
2.1	Estudio de Casos	263
2.2	Historia de Vida: una posibilidad metodológica	265
2.3	Entrevistas en profundidad	274
2.4	Selección de los sujetos de estudio	276
2.5	Proceso metodológico	278
Parte IV		
Análisis de la información		283
1	Tratamiento de la información: análisis de contenido	285
1.1	Organización de la información	287
1.2	Nuestra propia evolución como investigadores	292
1.3	Nuestro propósitos como educadores	293
1.4	Quiénes son los profesores	294
2	Etapas I del Análisis de Contenido: Descripción y Codificación	296
3	Etapas II del Análisis de Contenido: Inferencias	299
4	Categorías de análisis	303
4.1	Buenos profesores	303

4.1.1	Bienestar en el trabajo	310
4.1.2	Relaciones dialógicas	316
4.1.3	Sinergia educativa	323
4.2	Profesores comprometidos con un proyecto educativo	336
4.2.1	Autoconfianza	336
4.2.2	Motivación de logro	376
4.2.3	Trabajo cooperativo	409
4.2.4	Autonomía	448
5	Análisis según la matriz de las necesidades y satisfactores de Max-Neef et al.	477
6	Relaciones docentes y pedagógicas	487
7	Trayectorias vitales desencadenantes de la profesionalidad docente	498
8	Observaciones de las clases de los profesores comprometidos con un proyecto educativo	512
9	Entrevistas a los alumnos de los profesores comprometidos con un proyecto educativo	563
10	Etapa III del Análisis de Contenido: Interpretación	585
Parte V		
	Reflexiones finales a modo de conclusión	592
	Proceso de Investigación (Visión global)	613
Anexos		
	Anexo 01: Hoy sembraremos la semilla ...	635
	Anexo 02: Una matemática psicopedagogizada ...	644
	Anexo 03: Plegaria del estudiante	646
	Anexo 04: Antonia: Asignación a la Excelencia Pedagógica ...	647
	Anexo 05: Trabajo con Madres ...	662
	Anexo 06: Paralelo de paradigmas educativos ...	664
	Anexo 07: Matriz de Necesidades y Satisfactores ...	667
	Anexo 08: Entrevista: Pauta semiestructurada	672
	Anexo 09: Temas eje ...	678

Anexo 10: Abajo	681
Anexo 11: La ribera de Oka	682
Anexo 12: Virtudes Choique	684
Bibliografía	688

Introducción

Al referirnos a los “buenos profesores” (¹), no lo hacemos por motivaciones moralizantes, sino porque la expresión sintetiza adecuadamente la necesidad imperativa de impulsar un cambio radical en la cultura profesional, que sea capaz de recuperar la importancia y trascendencia sinérgica de la profesionalidad docente (²), entendida desde su contexto histórico, público e institucional.

Esto implica cambios en el rol del docente, especialmente en la intención de cumplir con su compromiso de garantizar el aprendizaje de sus alumnos, a pesar de las dificultades que lo obstaculicen o limiten ("determinantes proximales y distales"). Requiere de destrezas pedagógicas, afectivas, cooperativas y participativas que garanticen la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, junto con sus compañeros y con sus alumnos. Los profesores que nos interesan son aquellos profesionales preparados con el rigor propio del científico y la emotividad del artista, que gustan de su trabajo y que no solo cumplan con las características que comúnmente se les atribuye: “amables”, “activos”, “cariñosos”, “buenas personas”, “responsables”, “mediadores”, “exigentes”, “claros y precisos para exponer”, etc. Es evidente que estas características que no agotan sus rasgos principales, develan complejidades interesantes de analizar en el trabajo docente pero no lo definen significativamente.

¹ Cada vez que nos referimos al buen profesor, al mediador y al alumno, etc., estamos considerando a la buena profesora, a la mediadora y a la alumna, etc., excepto cuando el sentido del texto se refiera a uno o a otra.

²Actualmente, Chile está viviendo un proceso de reforma educativa en todos los niveles educacionales y la valoración docente está alcanzando un giro inédito para potenciar la profesionalidad socialmente construida desde las bases como aquella conferida desde el Estado. Esta es otra de las razones que motivan nuestro trabajo ya que investigar cómo los buenos profesores han construido su valoración docente será de inestimable valor para complementar futuras investigaciones sobre la educación y el profesorado en Chile. Entendemos el trabajo docente como trabajo profesional que trasciende las culturas por lo que investigar a buenos profesores españoles nos servirá para construir teoría al respecto. Esto contribuirá a perfilar ciertas características que pueden ser semejantes o diferentes, dependiendo de las circunstancias históricas que en las que se ha vivido. De acuerdo con Núñez (2000) “La propia crisis de civilización que estamos viviendo, con sus potencialidades, peligros, incertidumbres, resquebrajamientos, descubrimientos y redescubrimientos, reclaman desde la cultura un nuevo rol de la escuela y del maestro. Estamos aprendiendo como humanidad que una creación cultural como es la escuela y el docente, son herramientas indispensables para equipar a las nuevas generaciones en el vivir y convivir de la nueva era”.

Para la investigación de nuestra Tesis entrevistamos en profundidad a once profesores “comprometidos con un proyecto educativo”, que en un comienzo fueron elegidos por su condición de “buenos profesores” y “buenas profesoras”.

Cuando decimos "buenos y buenas" no usamos un concepto de significado ingenuo y falaz, sino que lo seleccionamos por sus claras implicaciones éticas y profesionales, que refiere tanto al trabajo profesional bien hecho, como al reconocimiento social y político de sus pares y alumnos. Si bien puede haber error, en general, una persona no yerra cuando dice que un profesor es "bueno". Gracias a ello, usufructuamos de la potencia epistemológica explicativa de la acción educativa cotidiana que llevan a cabo en la escuela.

En la primera etapa de nuestra Tesis (³), argumentamos lo impostergable que es investigar cómo enseñan los “buenos profesores”, puesto que una parte significativa del trabajo del profesorado no es eficiente. Una seria dificultad inicial consistió en restringir la amplitud y ambigüedad del concepto de buen profesor, para lo cual fue necesario definirlo y precisarlo con la mayor exactitud posible (⁴); para ello, realizamos una exhaustiva revisión bibliográfica que nos permitiera conocer qué se sabe al respecto y elaborar el concepto de "buenos profesores", el que confrontamos con sus Historias de Vida para precisar su significado y comprender la fortaleza de sus implicaciones educacionales y políticas (⁵). Antes que definirlos como eficaces o exitosos, nos interesaba entender qué experiencias personales y sociales les han permitido ser buenos profesores, cómo se han construido históricamente y por qué y para

³ La primera etapa formal de nuestra Tesis se desarrolló en el trabajo de investigación realizado un año antes en el programa de doctorado.

⁴ Una distinción radical entre las ciencias sociales y las ciencias “duras” es que los conceptos en las ciencias sociales no pueden definirse con la precisión y exactitud con que se hace en las segundas. En este sentido, las ciencias “duras” son propiamente cartesianas, pues usan conceptos unívocos, “claros y distintos”; en cambio, las ciencias sociales aspiran a ello, pero se ven superadas por la subjetividad y el relativismo.

⁵ Nuestra inquietud por investigar a los *buenos* profesores no es nueva; por el contrario, constituye un puente entre nuestra propia experiencia profesional y la constante búsqueda de la calidad de la docencia. La experiencia de años trabajando con párvulos, con escolares, con alumnos de educación superior y en formación permanente del profesorado, nos ha aportado pistas para comprender algunas maneras cómo los alumnos aprenden y como los profesores enseñan; la involución que sufre el desarrollo del pensamiento autónomo desde los primeros años escolares; las percepciones que los profesores tienen del proceso de enseñanza y de aprendizaje; la necesidad del compromiso docente y la valorización profesional, entre otras.

qué continúan siéndolo, a pesar de las adversidades que han vivido en su condición de buenos profesores. Nuestra intención no se limitaba a dar cuenta del *deber ser* del profesor ni mucho menos otorgarle un perfil único y excluyente, sino a develar algunas de sus principales complejidades. Ciertamente, no fue fácil describir sus rasgos característicos sin el riesgo evidente de caer en estereotipos o ambigüedades, sin embargo, preferimos correr el riesgo definiendo rasgos deseables que, sin ser estereotipos, definieran la conducta de los profesores comprometidos, en una suerte de “generalización naturalista” (Stake, 1999), que les sirviera a muchos profesores como criterio orientador e identificador, según sea el caso.

La investigación a los “buenos profesores” y sus Historias de Vida nos permitieron construir el concepto de **“profesores comprometidos con un proyecto educativo”**, que hace referencia a la implicación en un proyecto educativo y al posicionamiento político que enmarcan su quehacer cotidiano.

Asumimos que el compromiso ha perdido gran parte de su significado ético y se ha convertido en una de las tantas palabras con “aura”, desgastadas y vacías de significado de tanto mal nombrarlas (Contreras, 1999:11), por lo que ya no explican la riqueza y trascendencia de las acciones comprometidas con algún proyecto.

De este modo, las acciones han quedado desencarnadas y desprovistas de sentido, favoreciendo el activismo pedagógico. Por esto buscamos entender el sentido del compromiso desde los propios profesores dentro de la escuela y los modos como se manifiesta a través de sus acciones a fin identificar sus componentes educativos.

Una de las tantas preguntas que nos rondaba desde los inicios de esta investigación era entender el concepto de pedagogía al que adscribíamos, sobre todo porque la pedagogía, así como el compromiso, la autonomía y la calidad, entre otros, “es uno de los campos de batalla retóricos de la reforma educativa” (Hargreaves, et al, 2001:157; Contreras, 1999:11). No hablamos de una pedagogía burocrática y enfocada a la racionalidad de mercado, sino de una pedagogía crítica y dirigida hacia el aprendizaje de los alumnos y a su educación como sujetos críticos y reflexivos de su entorno.

Compartimos con Gore, la marginalidad de la pedagogía crítica en “el marco de la comunidad educativa en general”(Gore, 1996:30), razón por la que nos interesa mostrar las relaciones educativas entre profesores y alumnos para resituar el sentido de la acción educativa, y satisfacer la necesidad de “líneas orientadoras para la práctica docente”. Tensar lo pedagógico abre las posibilidades a las relaciones dialógicas y trasciende la visión social de los proyectos pedagógicos para realizar propuestas concretas en la práctica. (op.cit:55).

Cuando nos referimos a pedagogía crítica o pensamiento crítico entendemos la responsabilidad y compromiso de nuestras relaciones con el mundo “reconociendo nuestra participación activa en la producción de conocimiento en sus dimensiones moral, política y cultural” (Mac Laren, 1998:228). Significa pensar una nueva forma de hacer docencia, en donde la relaciones con los alumnos son más humanas y significativas, y en donde propiciamos que profesores, alumnos, padres y madres asuman su responsabilidad de comprender el mundo para cambiarlo.

Gore señala posibles incoherencias de las pedagogías en los discursos pedagógicos críticos ⁽⁶⁾. Por ejemplo, los discursos cuyo objeto son las escuelas, hacen recaer el peso del cambio en los profesores, pero no dan orientaciones concretas acerca de lo que éstos pueden hacer en realidad para facilitar ese cambio, razón por la cual resulta un discurso parcial y hueco.

Del mismo modo, el discurso social calificado como “pedagógico” tiene un impacto retórico, pero deja de lado los aspectos docentes, razón por la que niega y mistifica la experiencia de los profesores en vez de afirmarla o interpretarla (Gore, 1996:24). Para esta autora el campo de la pedagogía radical se caracteriza más por una falta de compromiso práctico que por el desacuerdo entre los discursos.

Creemos que las acciones de los profesores que entrevistamos pueden ser referentes concretos para socializar su compromiso práctico y contribuir a cambiar la visión pasiva e inalterable hacia la escuela, por

⁶ Gore (1996:23) se refiere a la pedagogía radical en la que distingue dos pedagogías. Una, “la que se defiende”, relativa a las reivindicaciones al proceso de producción del saber de la pedagogía radical, y la otra, “la del argumento”, relativa al proceso de producción del saber evidente en el mismo argumento. Para mayores antecedentes véase Cap.III: Los regímenes de verdad, pág.72.

una visión social, crítica, creativa y constructiva, que es lo que realmente necesitan las prácticas docentes. Poner en evidencia las prácticas de los profesores comprometidos con un proyecto educativo, es tensar lo pedagógico y abrir las posibilidades para el diálogo, los debates y la probabilidad de conectar la teoría de quienes escriben sobre pedagogía crítica y la práctica de quienes la concretan en el aula. (Cfr. Gore, 1996: 25)

Profesionalidad docente.

No podemos negar que la profesión docente ha sido desvalorada por gran parte de la opinión pública, lo que refuerza el estereotipo desprofesionalizador. La desprofesionalización ha favorecido la repetición y mecanización de las prácticas pedagógicas, aunque obviamente no es responsabilidad solo de los profesores, sino del sistema que limita o niega las posibilidades para hacerlo, en detrimento de una enseñanza coherente con las preocupaciones y necesidades de los alumnos.

En general, las medidas que se adoptan para *re-profesionalizar* son superficiales, pues no enfatizan la capacidad de autocrítica del profesorado para que sea consciente de sus actos, revise su compromiso con la educación y desarrolle la voluntad de servicio público en tanto derecho que nos concierne a todos.

Sabemos que el cambio radical debe venir de toda la sociedad, pero no podemos ni debemos olvidar que los profesores son ciudadanos con deberes y derechos, lo que les permite y obliga a asumir el compromiso, para ejercer la libertad pedagógica que posee en su aula y ser capaces de revertir, aunque sea parcialmente, la situación particular de su enseñanza y del aprendizaje de sus alumnos.

Con esto queremos decir, que mientras la escuela se empecina por conservar muchas características que no favorecen al alumnado, el profesor dentro de su aula puede encontrar o crear las herramientas necesarias para provocar los cambios que sus alumnos requieren. La siembra que haga en ese grupo puede fructificar más adelante cuando estos alumnos proyecten lo que les ha enseñado.

Mientras se continúa la lucha por la dignificación profesional no se debe bajar el nivel de la calidad de la enseñanza ni desterrar la

conciencia pedagógica que se hace presente cada vez que necesitamos estar alerta ante una situación que amerita una toma de decisión acertada y que beneficie a los alumnos.

Así, como creemos necesario volver la mirada a los *grandes* pedagogos para reconsiderar la profesión docente, también consideramos necesario fijar la atención en esos *grandes* profesores que desde el aula, muchas veces, de manera anónima, entregan ejemplos encomiables de calidad docente. Cualquiera que sean los análisis que se puedan hacer y las conclusiones que se puedan sacar, siempre los profesores y los alumnos seguirán siendo los actores centrales del proceso educativo. Por lo tanto, nos interesa investigar cómo son y enseñan aquellos docentes que lo hacen bien, que están comprometidos con un proyecto educativo, social y político, y que son autónomos en la generación de sus propias posibilidades de desarrollo, sin caer en individualismos solipsistas.

También nos interesa comprender las relaciones sociales que han establecido con sus alumnos, su familia, y colegas, a fin de develar algunas inquietudes epistemológicas sobre la reconstrucción de la práctica docente desde su pasado, tales como el aporte que la trayectoria vital de los buenos profesores hace al proceso educativo, la concepción del aprendizaje y la enseñanza, la construcción de su propio conocimiento, las contradicciones que han vivido y el modo como las han resuelto, sea conviviendo con ellas o superándolas, etc.

Gimeno señala la importancia de analizar y meditar sobre las continuidades de las “imágenes del pasado”, las del presente y sus proyecciones en el futuro, gracias a lo cual, podemos tener “perspectiva, impulsos y algunas desazones movilizadoras”.

“Nos importa analizar el momento en que nos toca vivir, que se proyectará en el tiempo inmediato por venir y, sobre todo, nos importa qué fue de los proyectos y cual es el estado de los nuestros ahora y para hacer ese futuro. El ‘porvenir’ sólo lo podemos rellenar desde el presente con proyectos, y éstos se enraizan en los ideales del pasado y del presente. Rescatemos, pues, el presente real para que las imágenes que elaboremos sirvan para vernos reflejados. Pero, ante todo, rescatémoslo para que nadie nos confunda sobre el camino que ha de seguirse. Esto es lo importante del trabajo intelectual: que pretenda alcanzar la capacidad reflexiva de vernos dónde estamos y adónde nos lleva lo que hacemos, para no caer en el escapismo y

distraerse en una prospectiva que no es posible en el mundo indeterminado”(Gimeno, 1999:30-31).

Las consecuencias de las acciones, sobre todo aquellas que repercuten en el ámbito educativo escolar, justifican la conveniencia de investigar las Historias de Vida de los profesores comprometidos con un proyecto educativo. Dada que la historia de los profesores no termina en el pasado, sus acciones pasadas se proyectan y tienen sentido en el presente, permitiendo vislumbrar cuáles podrán ser los frutos que posiblemente cosecharán en el futuro.

La recreación que permiten las Historias de Vida es fundamental para dar cuenta del carácter histórico del devenir personal y social, gracias a una interminable retroalimentación de causas y efectos donde desaparecen las neutralidades para dar lugar a los compromisos de cada cual y de todos en comunidad.

“En el curso de una vida, los sucesivos ámbitos vitales modelan el comportamiento del individuo, pero este a su vez elige e influye en la realidad que le circunda. Los individuos contribuyen así a su propio desarrollo modificando el entorno más importante de su trayectoria personal, el entorno próximo” (Elder, 1993:199)

Trayectoria profesional.

Las Historias de Vida también nos permitieron investigar a los profesores comprometidos con un proyecto educativo desde lo privado (adentro) hacia lo público (fuera), pero sin desconocer la frontera dinámica, cambiante, precisa o borrosa entre ambas realidades.

“La visión organizativa de la vida profesional es relevante porque emerge una comprensión colectiva que ha condicionado lo que un profesor respectivo se hace de su trayectoria profesional” (Bolívar, 2001:262)

Puesto que no nos interesa responder cómo *deben* ser y actuar los profesores, enfatizamos aspectos como “su formación pedagógica, su bagage cultural, sus cualidades personales, su status social, las condiciones y regulaciones de su trabajo, su ética profesional, la percepción que tienen de si mismos como profesionales o educadores”, ya que “todo eso define sus actuaciones y la calidad de su enseñanza” (Gimeno, 2000:121).

Después de un exhaustivo proceso de revisión y análisis de elementos teóricos y prácticos, asumimos “cuestionar las conclusiones”, o sea, “preguntar lo que parece de sentido común e investigar lo que se da por sabido” (Measor y Woods, 1995: 92). Eso se constituyó en el detonador de nuestra curiosidad epistemológica y del trabajo de Tesis, razón por la cual volvió a aparecer nuestra primera pregunta: “¿qué hay *detrás* de los buenos profesores que logran realizar un trabajo de calidad aportando significativamente al desarrollo integral de sus alumnos como sujetos responsables de la sociedad en que viven?”.

En este proceso, encontramos muchas explicaciones, causales y casuales. Las causales son fácilmente explicables, a diferencia de las casuales, que se explican desde otros referentes epistemológicos. Si se las niega, a pesar de la evidencia de su existencia, se oculta la trama que teje las complejas interrelaciones humanas. El que no puedan ser explicadas, según el modelo cartesiano, no niega su existencia. Su infinita complejidad deja sin explicación por qué algunos procesos toman un rumbo mientras que otros se encauzan en direcciones imprevisibles.

Es probable que si indagamos minuciosamente en las casualidades encontraremos aquello que las causa, pero eso está muy lejos de la actual capacidad epistemológica, metodológica y técnica para procesar tanta información. En el fondo, la experiencia y la razón humana seguirán siendo inexplicables.

De las Historias de Vida emergieron las Categorías de análisis, cuya descripción significó volver a *observar* los hechos, para poner a prueba una categoría y observar si se cumplía cierta regularidad con los otros ámbitos del relato. Por ejemplo, el efecto especular nos permitió ver en aquello que un profesor no hace, qué es lo que puede hacer. Es decir, nos muestra por omisión lo que podría hacer. Como es comprensible, este problema teórico y metodológico nos exigió un trabajo muy riguroso.

También esbozamos algunos rasgos típicos de los profesores comprometidos con un proyecto educativo. La tipicidad representa rasgos comunes a algunos y diferentes de otros, al mismo tiempo que permite anticipar un comportamiento previsible con alta probabilidad. De hecho, todas las personas son diferentes, por lo que no hay tipos puros ni coherencia plena en las acciones que realizan. Esto nos alerta

sobre el peligro del “deber ser” común para todos, a pesar de lo “deseable” que resulta.

Finalmente...

En esta Tesis no intentamos elaborar modelos de acción sino compartir significados para el diálogo y el debate en las diferentes instancias de participación del profesorado. El aporte para la escuela se encuentra en los criterios y en las referencias generales que inferimos de las prácticas de los profesores, pero no en lo específico, pues aquello es válido solo para ese y no otro profesor. Todas indican un camino que se propone analógicamente, nunca de manera directa. Por ejemplo, que Jose diga que la enseñanza “la lleva en la sangre”, nos indica que los formadores de profesores deberíamos preocuparnos por despertar el gusto por enseñar y sentir que estamos implicados en el rol docente y no que se trata de un asunto genético. Lo mismo pasa con las conversaciones de Adriana con su abuelo, cuya relevancia está en la motivación y maravilla que esta le causaba, independiente de lo que conversó tal o cual día, excepto algunas pocas conversaciones que se grabaron por razones muy particulares. En este caso, lo importante es el modo en que se conversa antes que los contenidos (⁷).

No hay respuestas únicas para los asuntos educacionales, sino solo sugerencias eutópicas (⁸) con mayor probabilidad de éxito que otras; sin embargo, podemos ayudar a encauzar el trabajo de los profesores y los alumnos. En este sentido, tenemos una pretensión eutópica antes que utópica sobre la educación, ya que la utopía es irrealizable por definición, en cambio, la eutopía se construye su propio tiempo y espacio de realización. La eutopía alude al ideal al que se aspira y que será alcanzable en algún grado en el futuro.

⁷ Claudio Teitelboim, físico teórico chileno, siendo profesor en Princeton University, cuenta todo lo que aprendió la vez que caminó en silencio con Pablo Neruda. Obviamente que al Ministerio de Educación o a las escuelas no le sirve que un profesor camine en silencio con un alumno, sino el modo en que se conversa y sus contenidos, sin embargo, no hay que desestimar el valor educativo de las conversaciones en silencio.

⁸ Eutópico es un neologismo compuesto por ‘eu’: bueno y ‘topos’: lugar. "Si algo se 'cumplió' por definición no era utópico, sino eutópico; es decir, pudo encontrar su 'espacio' (topos) y su tiempo para realizarse. El educador debe arbitrar los medios para que el alumno convierta lo posible en probable y, luego, lo realice gracias a la ayuda de experiencias de aprendizaje mediado, intencionales, recíprocas, significativas y trascendentes. Dado el carácter eutópico de los procesos educativos, podemos definir a la educación como 'el proceso de creación de relaciones posibles' ". (Calvo, C. 1993)

El compromiso con un proyecto educativo tiene que ver con el sentido de la educación, con un nuevo paradigma que permita hacer una mejor educación que trascienda el presente, dejando huellas para construir el futuro, pero sin trazar el camino definitivo, y permita anticipar las consecuencias que puede implicar.

Las experiencias y los juicios de nuestros profesores no son especiales ni extraordinarias: al contrario, pueden ser consideradas tan comunes como cualquier otra. Sin embargo, nos parece que es, justamente allí, donde radica la relevancia de su aporte y de nuestra investigación: investigar lo cotidiano, destacando que lo “extraordinario” de la buena docencia radica en lo más cercano, lo obvio, aquello que valora el sentido común.

No pretendemos redimir ni *salvar* la escuela, tampoco idealizar a esos profesores, sino reconocerles el valor pedagógico de su práctica en el cambio social y en la reivindicación del gusto por aprender. Los profesores pasan la mayor parte del día en el aula con un grupo de alumnos, razón por la cual, crean las rutinas y los patrones que dan forma y significado al tiempo y espacios en los que transcurren sus interrelaciones, de allí la importancia de entenderlas y reflexionarlas (Cfr. Lieberman y Miller, 1992:6).

Investigarlos nos presenta dos grandes desafíos, sobre todo desde nuestro rol de formadores de profesores. Por un lado, mantener la postura crítica sobre los sistemas escolares deficientes, especialmente porque hemos podido constatar que es posible el cambio en las prácticas anquilosadas de la escuela. Y, por otro, promover la participación en grupos de reflexión y debate para provocar dichos cambios.

Creemos que los profesores comprometidos con un proyecto educativo pueden y deben ser referentes para otros profesores, entendiendo que no se trata de modelo a copiar, sino de encontrar en ellos criterios, pautas, referentes, de donde nutrirse creativamente. Por otra parte, nos preocupan aquellos profesores que quieren cambiar, pero que se ven limitados por su falsa conciencia y agobiados por los reglamentos. Creemos que, mientras más profesores puedan mostrar y demostrar que los derechos y las libertades se pueden usufructuar a pesar de las restricciones, y realizar una enseñanza que garantice el

aprendizaje y la formación ética de los educandos, habrá más posibilidades de movilizar críticamente a otros profesores, sobre todo a quienes creen que no se pueden superar las limitaciones externas o autoimpuestas.

Dado que el proceso educativo es paradójal –simple y complejo a la vez- esperamos contribuir con aquellos elementos simples constituyentes de la identidad profesional de los profesores comprometidos con un proyecto educativo y develar las complejidades epistemológicas de su pensamiento pedagógico. Somos muy conscientes que es poco probable encontrar algo nuevo en la literatura educacional que no haya sido planteado anteriormente, pero no lo es pensar en la generación de una nueva interpretación teórica que juegue un papel transformador en la educación escolar.

Estamos de acuerdo con la explicación de Casali (⁹), a la pregunta: ¿qué podemos considerar “nuevo” en nuestros proyectos educacionales?. Dice:

Si evaluamos la historia de las ideas pedagógicas constataremos que las novedades son muy pocas. Ya en el siglo XVII Comenius se refería a la educación como “el arte de enseñar todo a todos, de todas las maneras”. Parece que la humanidad ha producido suficientes teorías, formas y métodos y algunas investigaciones revolucionarias para la escuela pero no han revelado mucho más de lo que sabemos hace mucho tiempo: que lo esencial para el aprendizaje es lo mismo que la especie humana viene practicando desde milenios y que le ha permitido evolucionar en los ámbitos económicos, científicos, técnicos, sociales, políticos, artísticos, etc., es decir, que no hay aprendizaje sin vínculos afectivos, sin sentido práctico, sin relación con las necesidades y deseos, sin confianza, sin solidaridad y sin vida comunitaria (Casali, 2003:5).

De acuerdo a lo precedente, lo que nos compete es dar nuevos significados a lo que ya conocemos, y encontrar “con suma urgencia un nuevo lenguaje y una nueva visión pedagógica” (Mac Laren, 1998:218).

⁹ Casali, Alípio (2003). “Um novo sentido comum para a educação e o desenvolvimento popular”.

Organización de la Tesis:

Los temas de la Tesis conforman una unidad holística que en su conjunto revelan la sinergia que originan sus interacciones. Considerado cada uno por separado nos entrega información parcial, necesaria para entender el compromiso del profesor y su incidencia en la profesionalidad docente, pero insuficiente. La sinergia revela características que tiene el todo, que no es posible inferir desde el análisis parcial, puesto que son exclusivas del todo. Del mismo modo, no es posible comprender la sinergia del trabajo del buen profesor desde uno o algunos de sus elementos constitutivos.

Este trabajo, por lo tanto, no es un estudio monográfico sobre cada uno de estos temas, sino una investigación acerca de los antecedentes que sustentan la construcción sociocultural de la profesionalidad docente.

La Tesis se compone de veintidós capítulos organizados en cuatro partes.

Parte I:

Elementos socioculturales que sustentan el mundo cotidiano de la escuela y de la profesionalidad docente.

Sociedad, cultura y escuela. Temas abordados desde un campo dinámico propicio para que las experiencias aisladas puedan comunicarse y compartirse ya que la práctica siempre se da en un *ethos* político que puede favorecer las innovaciones y consolidaciones educativas.

La cara educativa de la enseñanza en la escuela. Destacamos que la escuela no es un simple emplazamiento de enseñanza, por lo que analizamos cómo ocurre el proceso educativo escolar y como recrea la cultura.

La profesionalidad docente. La abordamos desde una perspectiva sociológica para analizar y reflexionar sobre la importancia de reconceptualizar una perspectiva pedagógica.

Buenos profesores. Perfilamos el concepto para que no perdiese la potencia epistemológica de su acción en la escuela y lo abordamos desde la perspectiva de diversos autores que lo aclaran y sistematizan.

El compromiso con un proyecto educativo. Hacemos una revisión crítica de las prácticas educativas escolares a fin de resituar a la escuela en la sociedad y la cultura.

Parte II:

Elementos psicosociales constituyentes de las formas de pensar la escuela y el rol profesional.

Pensamiento. Destacamos que la actividad mental se hace social al compartir los significados de las pautas culturales, e indagamos sobre la mutua relación entre pensamiento y acción como forma de entender el proceso pedagógico.

Conciencia. Destacamos que permite al sujeto experimentar con la dialéctica entre objetividad y subjetividad para valorar las consecuencias de sus acciones.

Conocimiento. Enfatizamos su relevancia cotidiana, empírica y teórica en el proceso de la vida de un ser humano y al sentido común como una categoría para validarlo.

Lenguaje. Enfatizamos que los seres humanos se constituyen como tales por las conversaciones que mantienen, del mismo modo que los profesores constituyen la escuela al hablar de ella.

Parte III

El problema de investigación y la metodología.

Problema. Lo planteamos como la necesidad de conjugar la profesionalidad asumida con aquella conferida socialmente ⁽¹⁰⁾

¹⁰ La propuesta de construir socialmente el profesionalismo emerge desde la obra de la antropóloga (dedicada a la educación) Graciela Batallán. Ella es argentina, pero ha vivido y trabajado en varios momentos en Chile. El enfoque de Batallán tiene dos partes: el profesionalismo "construido" desde los actores y el profesionalismo "conferido" desde el Estado. Núñez, quien trabaja académica y políticamente desde el profesionalismo "conferido" desde el Estado, ha tomado como "préstamo" estos conceptos, sistematizándolos y comunicándolos, en su

reformulando el carácter profesionalizador de la docencia, y dando cuenta de la construcción profesional que los profesores comprometidos con un proyecto realizan desde la cotidianeidad escolar, individual y colectiva.

Metodología. Proponemos el Estudio de Casos a través de las Historias de Vida para develar el carácter singular de los profesores comprometidos con un proyecto educativo, que por otro medio no podría obtenerse.

Parte IV

Análisis de la información.

Tratamiento de la información: Propósitos y evolución de la investigación, y descripción de los profesores entrevistados.

Primera etapa del Análisis de Contenido: Descripción y codificación. Función heurística consistente en comprender las narraciones más allá de sus primeras significaciones.

Segunda etapa del Análisis de Contenido: Inferencias: procedimiento intermedio entre la descripción de los datos para transformarlos en información relevante, y la interpretación de esa información.

Categorías de análisis. Presencia de los temas eje que permiten entender el compromiso con un proyecto educativo.

Análisis según la matriz de necesidades y satisfactores. Utilización de la teoría de Max-Neef et al. sobre las necesidades humanas y su relación con las categorías de análisis de nuestra Tesis.

Relaciones docentes y pedagógicas. Descripción de las formas de

rol de miembro del equipo que ha estado desarrollando en la Reforma chilena, el eje "Fortalecimiento de la profesión docente". (Información personal de Iván Núñez: Ministerio de educación chileno). Véase mayor información sobre profesionalidad docente en: www.mineduc.cl

hacer docencia y de dar sentido a la enseñanza.

Trayectorias vitales desencadenantes de la profesionalidad docente. Revisión de los hechos más significativos de las Historias de Vida que expliquen el compromiso docente.

Observaciones de las sesiones de trabajo de los profesores. Análisis de las relaciones entre profesores y alumnos observadas en ocho clases.

Entrevistas a los alumnos. Complementos relevantes para entender las consecuencias del compromiso de los profesores.

Tercera etapa del Análisis de contenido: Interpretación. La relevancia del material recogido nos permite entender el compromiso con un proyecto educativo y su relación con la profesionalidad docente.

Parte V

Reflexiones finales a modo de conclusión.

El tema de la profesionalidad aun no está zanjado, y es bueno que así sea ya que los tiempos cambian y las profesiones e incluso los conceptos evolucionan. Como dice Sanger, la mayoría de la terminología es producto del contexto y las diferentes variables van tomando forma dependiendo del tiempo, la ocasión, el contenido y las biografías individuales (Fernández Pérez, 1991:184).

PARTE I

Elementos socioculturales que sustentan el mundo cotidiano de la escuela y de la profesionalidad docente



1 Sociedad, cultura y escuela.

“La educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella” (Bruner, 1999:31)

La construcción social de la realidad cotidiana.

El mundo en que vivimos lo sustentamos como real, coherente y significativo de acuerdo a los pensamientos y acciones de quienes componemos la sociedad. Es una construcción subjetiva en la que se funden lo particular de cada uno y lo general de nuestras interrelaciones. Es particular, porque nos construimos subjetivamente como personas que establecemos relaciones, tomamos decisiones, a veces solucionamos problemas, otras no, y es general, porque entre todos establecemos las construcciones sociales que objetivan el mundo.

Los seres humanos nos movemos en una red de relaciones humanas que configuran un mundo de objetos con significaciones comunes que sirven para entendernos (Berger y Luckmann, 1999:36). Por ejemplo, reconocemos un mercado, un hospital, una escuela, expresiones de alegría, de enfado, o nos sobrecogemos ante situaciones abusivas o solidarias, etc.

Eso puede ocasionar problemas cuando determinadas prácticas vulneran la integridad de la persona y la coaccionan a aceptarlas a pesar del daño que implican. Por ejemplo, ser engañados por el consumismo, subordinados a una atención hospitalaria degradante, acostumbrados a las prácticas mecanicistas de la escuela, etc., devienen hábitos que se retroalimentan y transmiten de una generación a otra. La frecuencia abrumadora de esas situaciones enajenantes obliga a interrogarnos sobre la reproducción de la sociedad, las necesidades humanas, la participación e integración social, la violencia simbólica, el ethos político cultural, la institucionalización y el condicionamiento, y la privación cultural.

1.1 Reproducción de la sociedad: reproducción de la escuela.

Las personas interpretamos la realidad de la vida cotidiana de acuerdo al significado subjetivo de un mundo que para que no *nos ocasione problemas* tratamos de hacerlo coherente a nuestros modos de ser,

pensar, sentir y actuar. Así, lo vamos comprendiendo y nos vamos construyendo al mismo tiempo como personas. De tal manera,

“El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos”. (Berger y Luckmann, 1999:37).

Es una realidad que da forma a la cultura, y que se construye, negocia e institucionaliza para reconfortar nuestra vida y nuestros pensamientos. (Cfr. Bruner, 1999:105)

Por ejemplo, en la escuela:

“Los esquemas teóricos del profesorado tienen su historia, son formas heredadas de pensamiento [...]. El significado y la importancia de una práctica son socialmente construidos porque se valora por referencia a criterios y tradiciones públicamente compartidos, por referencia a los docentes como portadores de estas tradiciones y por referencia a la obra de las instituciones creadas para fomentar y sostener estas actividades educativas” (Arnaus, 1999:605).

Esas formas de pensamiento son heredadas pero también construidas y re-construidas, y determinan el lugar que ocupamos en el mundo. Lo cierto es que hay una realidad que existe porque existimos en ella; lo queramos o no, estemos de acuerdo o no, el mundo está constituido en condiciones sociales concretas, dentro de instituciones también concretas, cada una con sus normas, exigencias y expectativas. No es fácil desafiar las imposiciones de la realidad que se han instituido como tales, como tampoco en las aulas escolares es fácil salir del mundo de la repetición y de las rutinas. Por lo tanto, las escuelas no son culturalmente autónomas y muchas funcionan como meros vehículos de transmisión de habilidades básicas imponiendo unos modos de conducta y relaciones que se reproducen a sí mismos (Bruner, 1999:10-46; Pérez Gómez, 2000:11). Es otra forma de interpretar la realidad para que no nos ocasione problemas.

A pesar que siempre la realidad es diferente, hoy en día esta sujeta a cambios más acelerados que nunca, cambios “revolucionarios” según Bruner (1999:11), y no podemos aislarnos de esa realidad ya que forma parte de nuestras vidas. Por lo tanto, uno de los grandes desafíos es educar para esa nueva forma de vida, pero la escuela permanece anclada en viejos moldes difíciles de romper. Existe una

realidad escolar que se repite y se impone por generaciones, que sigue transmitiendo moldes que instauran un modo de pensar deficiente que restringe la autonomía para tomar decisiones, analizar y evaluar la realidad que se presenta de manera unívoca. Los significados que están en la mente se generan, retroalimentan y afianzan en la misma cultura que los crea, y gracias a su comunicabilidad, aportan la base para el intercambio cultural a través del cual organizamos y entendemos nuestro mundo (Cfr. Bruner, 1999:21).

En la escuela, hay estereotipos muy socorridos, por ejemplo, que los alumnos se dividen entre los que pueden aprender y los que no pueden; que aquellos que preguntan son indeseables e interrumpen la clase; que mientras más quietos permanezcan mejoran el clima de la clase, etc. Igualmente se cualifica a los profesores según el grado en que cumplen con las exigencias administrativas, por ejemplo, que lleguen puntuales a la clase, que no tengan demasiadas licencias médicas, y que mantengan en orden sus planificaciones. Pero escasamente hay un real interés por valorar la forma en que los profesores logran, por ejemplo, favorecer la actividad cognitiva dentro del aula, las buenas relaciones con sus alumnos, el trabajo en equipo y la disposición de los alumnos a implicarse en su aprendizaje.

“En consecuencia, la escuela no solo ignora las peculiaridades y diferencias del desarrollo individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de la humanidad, sino que también olvida o desprecia por lo general, los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y restringe el objeto de enseñanza al conocimiento desatendiendo así el amplio territorio de las intuiciones, emociones, y sensibilidades, así como las exigencias coetáneas de los cambios radicales y vertiginosos en el panorama social” (Pérez Gómez, 2000:77)

Esto supone que los profesores asuman su rol de agentes de cambio, y como vicarios de la cultura que son, participen con sus alumnos en un proceso educativo complejo, lo que supone “la creación y negociación del significado en una cultura más amplia” (Bruner, 1999:102).

Los profesores han evolucionado y se han desarrollado en conjunto con otros, con quienes se refuerzan mutuamente posibilitando la

reproducción social (¹¹) (Cfr. Heller, 1998:19). Como los profesores ocupan un lugar determinado en la división social del trabajo, le son necesarias actividades que los caracterizan como profesores para que puedan reproducirse. Por ejemplo, situarse frente a sus alumnos, dictar un contenido, calificar exámenes, etc. Esa realidad del aula se da por establecida *como* realidad y no requiere verificaciones adicionales ya que basta su sola presencia. Como se da por hecha, se sigue manteniendo casi inalterable a pesar del discurso de los cambios, con una fuerza tal que reafirma la práctica que se sigue construyendo por cada uno de los que la componen. Si no hay interiorización cabal de parte de todo el grupo de los significados, de los propósitos y de las consecuencias del cambio se desestabilizan sus pretensiones. Según Morrish (s/r), para no alterar la rutina, los profesores generalmente oponen a los cambios, entre otras, las siguientes fuerzas de resistencia: “homeostasis”, o seguir haciendo las cosas igual, sin sobresalto; “hábitos”, o preferir lo que es familiar; “primacía”, o creer que las primeras impresiones son las más perdurables; y, “dependencia”, o el apoyo en otras personas que piensan igual que uno.

“La escuela impone, lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a si misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno” (Pérez Gómez, 2000:11)

El tipo de escuela con prácticas mecánicas y repetitivas existe porque los profesores se reproducen a si mismos como enseñantes mecánicos y repetitivos, así conforman el mundo *objetivo* de la escuela que se transmite a las nuevas generaciones. Los profesores trabajan en una sociedad en crisis y en constante cambio, sin embargo, hay muchos que no participan de los cambios y muestran conductas de aceptación pasiva propiciadas por la misma institución que los cobija. (Cfr. Bruner, 1999:9; Pérez Gómez, 2000:11).

“Los docentes y estudiantes, aun viviendo las contradicciones y los desajustes evidentes de las prácticas escolares dominantes, acabamos reproduciendo las rutinas que genera la cultura de la escuela, al objeto de conseguir la aceptación institucional” (Pérez Gómez, 2000:11)

¹¹ La reproducción social es un problema de la pedagogía crítica, ya que interesa saber cómo las sociedades se reproducen a si mismas a través de sus sistemas escolares, o cómo las escuelas reproducen la injusticia social en donde los alumnos no logran resultados educativos iguales (Mac Laren, 1998:228).

Tampoco hay mucho interés social por propiciar el cambio en las escuelas ya que no se reconoce su real aporte al cambio de la sociedad, o al contrario, porque hay intereses poderosos a quienes no les conviene el despertar de la conciencia de las futuras generaciones, y mientras las escuelas sigan cumpliendo su función de guarderías no ocasionan problemas.

Dentro de la escuela, a pesar que cada persona tiene perspectivas diferentes del mundo que ha formado, generalmente los conflictos quedan fuera de la práctica cotidiana y las diferentes ideas de los profesores no se aprovechan en los claustros, en donde el debate y la deliberación se subordinan a las cuentas administrativas del Centro o a las acusaciones de conducta de los alumnos, etc. Evidentemente, esta descripción no niega la existencia de Centros que viven y disfrutan de un clima de real participación.

Las diferencias entre las personas no impiden compartir los significados de un mundo común y “un sentido común de la realidad de éste.”(Berger y Luckmann, 1999:41). La escuela, siendo un espacio y tiempo común, construido y mantenido por la acción de los agentes educativos, y a pesar de aspirar a una coherencia, no siempre lo logra, pues ésta será expresión de intenciones, conflictos y armonías en constante interacción.

En la escuela, todos saben lo que hay que hacer. Algunos lo harán bien, otros se limitarán a cumplir con los aspectos formales de su trabajo y, habrá otros, que no son competentes en su tarea. Si bien son muchas las razones que se pueden argüir para explicar y justificar esas situaciones, nos interesa indagar como los *profesores comprometidos con un proyecto educativo* han construido socialmente su identidad profesional y las posibilidades de educar y formar responsablemente a sus alumnos en un intento de un nuevo modelo de escuela. Evidentemente, no tenemos un afán perverso de responsabilizar al profesor de todo lo que ocurre en el aula, solo queremos comprender y analizar “los factores que influyen en la propia práctica y que tienen su origen más allá de ella” (Arnaus, 1999:604).

La educación es “una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura” (Bruner, 1999:62) Por lo tanto, no es solo una tarea técnica ni de aplicación de teorías de

aprendizaje, es implicarse en el proceso y posicionarse políticamente siendo conscientes de las consecuencias que esto acarrea para la escuela y la sociedad.

1.2 En relación a las necesidades humanas...

El análisis ontológico de las necesidades implica distinguir entre necesidades “reales” e “irreales”, lo que lleva a establecer una distinción epistemológica entre “conciencia correcta” que surge de quienes creen que sus necesidades son las reales, y aquellas que no lo son. Sin embargo, esa suposición plantea un problema mayor sobre quién tiene la verdad de la conciencia correcta. Quienes creen tenerla se arrogan el derecho de manipular las necesidades de la sociedad –del “rebaño desconcertado” como dice Lipmann- ejerciendo una “dictadura sobre las necesidades” (Heller, 1996:60) y decidiendo cuales son o no las reales ⁽¹²⁾. Esa es una de las caras que adopta la “violencia simbólica” que imputa necesidades a las personas que no son conscientes de ellas (Cfr. Bordieu y Passeron, 2001).

De acuerdo con Heller, nos parece insostenible hablar de necesidades reales o irreales ya que éstas son históricas y se dan en un tiempo determinando, y porque hay necesidades fundamentales que no cambian en el tiempo, solo lo hacen las formas en que estas se satisfacen (Max-Neef et al, 1986).

Desde un punto de vista ético, las necesidades ya no son reales e imaginarias, sino que se transforman en “buenas” o “malas” de acuerdo al juicio moral. Pero la afirmación de que todo lo que es real es bueno en términos éticos, tampoco es sostenible ya que en nombre de la ética se han cometido infinidad de abusos de poder, como por ejemplo, el hecho que las dictaduras o los dogmas se conviertan en los defensores de un juicio moral absoluto. El problema de dicotomizarlas

¹² Según Heller son pocas las actividades de la vida cotidiana que un hombre tiene en común con otros, y solo son idénticas en un plano muy abstracto:

“todos necesitan dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo período de tiempo; todos tienen necesidad de alimentarse, pero no en la misma cantidad y del mismo modo [...] Los hombres, por consiguiente, tienen en común entre ellos actividades que – haciendo abstracción de su contenido concreto- son comunes a la de los animales. Y se trata de las actividades que sirven para conservar al hombre en cuanto *ente natural*” (Heller, 1998:19).

La idea de Heller trae al tapete el tema de las necesidades, difícil de soslayar por la relevancia ontológica, ética y política que conlleva.

entre buenas o malas promueve a unas en detrimento de las otras y, como en el enfoque ontológico, ¿quién determina la diferencia?. Al respecto, Heller plantea que,

“Unas veces ha sido la necesidad de lo erótico la que fue condenada como una necesidad ‘mala’ desde el punto de vista del sistema de las normas sociales, otras veces lo ha sido la necesidad de aislamiento frente a la sociedad, en otras culturas tanto la necesidad de trabajo físico como la emancipación del trabajo físico; en otro tiempo lo fue la necesidad de la elección libre de vocación o de compañero, de nuevo en otras épocas fue la necesidad religiosa la que fue condenada como una necesidad ‘mala’” (Heller, 1996:63).

La “violencia simbólica” instituye el catálogo moral del bien y el mal, en el supuesto de que los otros son ignorantes y necesitan ser guiados. Son el “rebaño desconcertado”, que no participa activamente de los problemas sociales, asumiendo un rol de espectadores pasivos y enajenados (Chomsky, 2001:30).

Para Heller, la mejor forma de superar el conflicto para distinguir entre necesidades *buenas* o *malas* es un debate público democrático en que las fuerzas sociales determinen los tipos de satisfacción de necesidades frente a otras que también son reconocidas como importantes, a condición de no considerar al hombre como mero instrumento para las satisfacciones de otros, por lo que quedan excluidas las necesidades que atentan contra ese principio.

Desde el punto de vista político la cuestión es si todas las necesidades no excluidas son igualmente buenas. Para superar el *impasse* que impone la “dictadura sobre las necesidades” se opta por reconocer todas las necesidades, excepto las no incluidas, sin jerarquizar entre buenas y menos buenas. La división intracategorías no tiene sentido y no es relevante en un debate democrático institucionalizado sobre prioridades en la satisfacción de necesidades.

“Si la pregunta que ha de plantearse es la de si es más importante la necesidad de comida o la de actividad creativa, la necesidad de amistad o la de higiene, nos vemos atrapados en debates completamente carentes de sentido, puesto que todas estas necesidades aparecen en los aspectos más diferentes de la vida y de la actividad humana” (Heller, 1996:69).

Estas preferencias remiten al sistema de necesidades en las que se refleja la forma de vida de las personas en que “las opciones tomadas dentro del sistema de necesidades significan, por tanto, la preferencia de una o más formas de vida frente a otras” (op.cit).

Nos parece pertinente analizar esas ideas desde la perspectiva de la teoría de las necesidades y satisfactores propuesta por Manfred Max-Neef para quien hay necesidades existenciales y axiológicas comunes a todos los seres humanos: subsistencia, protección, entendimiento, afecto, identidad, ocio, participación, creación y libertad (Max-Neef et al, 1986:18). Tradicionalmente se ha creído que las necesidades humanas tienden a ser infinitas, que están constantemente cambiando, que varían de una cultura a otra y que son diferentes en cada período histórico. Ante dicha creencia, y por motivos metodológicos y epistemológicos, el autor propone distinguir entre necesidades y satisfactores, pues generalmente se confunden.

Eso significa que las necesidades humanas son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos, y lo que cambia es la manera o los medios utilizados para satisfacerlas. Por lo tanto, lo que está culturalmente determinado no son las necesidades humanas, sino los satisfactores de esas necesidades. Precisamente, uno de los aspectos que define a una cultura es la elección de sus satisfactores. Por ejemplo, las necesidades humanas de un individuo que pertenece a una sociedad consumista son las mismas de aquel que pertenece a una sociedad ascética. Lo que cambia es la elección de la cantidad y calidad de los satisfactores y/o las posibilidades de tener acceso a ellos. El cambio cultural entonces, es consecuencia de abandonar satisfactores tradicionales para reemplazarlos por otros nuevos y diferentes (Max-Neef, 1986:10;18) ⁽¹³⁾.

Para Elias (2000:12) el sistema de necesidades humanas se corresponde con las preferencias de las personas guiadas por la pluralidad de los valores que sustentan. Esos son hechos sociales que conservan al ser humano como un ente particular cuyo desarrollo personal está determinado por el lugar que ocupa dentro de la

¹³ Para Max-Neef et al. (1986) los seres humanos tenemos necesidades que pueden ser satisfechas de distinta manera. Existen distintos tipos de satisfactores: destructores, inhibidores, singulares, pseudo satisfactores o sinérgicos, que deben ser reconocidos para evitar el engaño. Son los satisfactores sinérgicos, los que, "... por la forma en que satisfacen una necesidad determinada estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades. Su principal atributo es el de ser contrahegemónicos en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción". Satisfacen sinérgicamente las necesidades según categorías existenciales y axiológicas. La educación es un satisfactor sinérgico que estimula a su vez otras necesidades tales como, la participación, la creación, la identidad y la libertad. La escuela puede llegar a ser un pseudo satisfactor, incluso, un inhibidor.

corriente del proceso social, que una vez unidos en acciones conjuntas dan forma a la sociedad. Los significados compartidos determinan el modo de pensar y de actuar, estableciendo un equilibrio relativo entre el *yo* y el *nosotros* que puede desestabilizarse según el grado de inculcación de un pensamiento en una persona o en un grupo.

Por ejemplo, en la escuela generalmente se nota la separación entre el *yo* del profesor y *el nosotros* configurado por la relación entre él y sus alumnos. Del mismo modo que el *yo* del alumno con *el nosotros* configurado por la relación entre éste y la comunidad educativa. En el caso del profesor que actúa solo como *yo*, no establece un nexo más allá del trabajo contractual y su práctica se remite solo a dictar su clase. En el caso del alumno, no establece relaciones entre su vida dentro y fuera de la escuela, por lo que es lógico comprender que los saberes le resultan descontextualizados. En ambos casos, de acuerdo con Max-Neef, la necesidad de participación solo se estaría pseudosatisfaciendo, creando la ilusión de que se está tomado parte activa del proceso. Aunque parezca duro decirlo, muchas veces apreciamos que en las escuelas los profesores *hacen como* que enseñan y los alumnos *hacen como* que aprenden. Por lo tanto, es necesario que las experiencias de calidad que muchas veces están aisladas se identifiquen y complementen con la cultura en la que se asientan. En el caso de la escuela, hay que crear medios de comunicación efectivos que faciliten la participación.

1.3 Participación e integración social.

El lugar que una persona ocupa en el proceso social y la autonomía que posee, confluyen para determinar sus percepciones, valoraciones, desarrollo personal y profesional, en virtud de lo cual se determina parcialmente el grado de participación social. Los diferentes grados de proximidad y alejamiento espaciotemporal, físico, intelectual y afectivo con que experimentamos la vida cotidiana dependen del grado de impacto que nuestras actividades tienen sobre nuestros intereses (Cfr. Berger y Luckmann, 1999:40). Por ejemplo, las lecturas, la búsqueda de diferentes fuentes de información, la participación en encuentros educativos y/o en grupos de debate, etc. caracterizan nuestro rol profesional docente.

Gran parte de la realidad de la vida cotidiana de los profesores se organiza solo alrededor de los alumnos, las clases, las planificaciones y las reuniones de Centro, o sea, en torno al mundo que está a su

alcance, en el que actúa pero que no siempre está en condiciones de modificar, ya sea porque no le interesa, porque no se ha dado cuenta que puede o debe hacerlo, o porque no quiere entrar en problemas con los otros, perdiendo de esta forma la trascendencia de la acción educativa. Uno de los motivos porque los profesores no participan activamente en las actividades educativas es la percepción de peligrosidad que tienen del conflicto que los asusta y reprime; para evitarlo caen en la neutralidad. Temen a la autoridad por el peligro de la sanción, conteniendo y cercando el conflicto en pro del “espíritu de comunidad” (Hirschman, 1996). Es como si al ocultar la causa, la eliminaran, e ingenuamente creen que de esa manera el conflicto se disuelve, siendo que solo se enmascaran las instancias de encuentro y superación de las tensiones propias del mismo.

La misma neutralidad se observa en la inmediatez de las acciones que no dejan oportunidad de trascendencia. Para muchos profesores, los asuntos alejados de la práctica cotidiana rutinaria tienen poco interés pragmático porque no intervienen directamente en la solución de sus problemas del momento: planificar, realizar la clase, atender a los alumnos, evaluar, etc. El agobio que muchos profesores sienten por sus obligaciones pedagógicas restan distancia a otros intereses educativos que ampliarían su acervo cultural.

Es muy relevante la época histórica en que han vivido los profesores, ya que lo que en una generación no es relevante puede serlo en la otra y viceversa, pero siempre el desarrollo personal de cada uno estará determinado por el lugar que ocupa dentro de la corriente del proceso social (Elias, 2000:13). Hay momentos en que las urgencias sociales apuran las acciones conjuntas del profesorado, como hay otros en que los sumergen en el letargo. En el primer caso, hay personas que provocan cambios y en el segundo, las hay quienes mantienen rutinas inalterables. También está el caso contrario, o sea, a pesar de las urgencias sociales escolares, habrá profesores inmutables y a pesar del letargo generalizado, los habrá innovadores. En todo caso, dependiendo de la época siempre habrá quienes influyen con mayor impacto social. Así se crean las dinámicas sociales que transforman o mantienen la sociedad.

Visto así, pareciera que no ha habido fuerza suficiente en la transformación personal y profesional de algunos profesores capaz de

transformar los “hábitos sociales” (¹⁴) (Elias, 2000) ya que a través de la historia escolar se siguen repitiendo los fracasos sobre todo en el alumnado de sectores socioculturales más deprimidos. Freire dice que hacemos lo que históricamente nos está permitido (¹⁵), y en ese contexto macro social juega un rol relevante la historia personal de cada profesor ya que según como cada uno la viva es como puede construirse en sujeto crítico de su sociedad en el tiempo que le corresponde, y que luego, con esas mismas condiciones pueda ser capaz de evaluar su acción en el tiempo.

Es fundamental relacionar sinérgicamente la enseñanza del profesor con el contexto en que se ha formado para “reconocerla como un proceso público encarnado en una tradición en la que su significado y su importancia están individual, social, histórica y políticamente contruidos” (Arnaus, 1999:605). En efecto, el profesor no es un ser aislado que se ha construido en solitario, depende de una multiplicidad de factores complejos que le otorgan un puesto en el mundo, y que al comprender su historicidad se comprende también la objetividad con que han tipificado el mundo de la escuela, es decir, un espacio de creación o un espacio de repetición; de análisis o de acatamiento; de aislamiento o de participación, etc.

De acuerdo con Heller (1998:76), la integración entre la persona y la estructura social dependerá del contenido de la integración, del modo en que están construidas las relaciones con el conjunto social y de la relación de cada uno con esa integración.

1.4 Aislamiento o participación.

Generalmente se considera al profesor y a los alumnos como sujetos aislados dentro de la sala de clases donde no incide el contexto social que los ha formado. Se los aísla asépticamente de sus respectivos entornos sociales y todos caen en la misma rutina. El profesor tiene la responsabilidad profesional de transformar esa realidad, lo que no significa la perversidad de cargarle el peso de la negligencia social.

¹⁴ Indagando en las historias de vida de los profesores se puede entender hasta que punto su trabajo no dista de ser un trabajo individual que no impacta ni se relaciona con los cambios sociales, o un trabajo colectivo que provoca transformación y trascendencia.

¹⁵ Freire se refiere al profesor con conciencia dialógica y crítica, y no a aquellos con falsa conciencia. La historia de vida permite dilucidar este aspecto fundamental.

Bajo ese prisma es fácil entender el porqué de ciertas prácticas mecánicas de trasvase de contenidos, ya que se piensa que todos los alumnos están predispuestos a recibirlos de la misma forma, que todos tienen el mismo estado anímico, que todos tienen el mismo nivel de razonamiento, que todos han entendido de la misma forma, es muy fácil depositar en sus mentes –educación bancaria- palabras totalmente desvinculadas con sus preocupaciones.

Así como Elias (2000:11) dice que generalmente las personas consideran al individuo aislado en sí mismo y a la sociedad como un cúmulo carente de estructuras que existe más allá de éste, parece como si el individuo “fuera ontológicamente distinto a la multiplicidad de personas presentada como sociedad”. Sociedad e individuo, escuela y profesor, no son ni están opuestos, sino interrelacionados. Ni la sociedad ni la escuela son solo una macro estructura que *rodea* al individuo y al profesor respectivamente; ambos son parte de un mismo núcleo de significados que se complementan y comparten de acuerdo a la historia personal y social.

Por lo tanto, una de las formas de revertir el aislamiento y promover la participación es que los profesores asistan, promuevan y dicten charlas a sus colegas, a los padres, a los alumnos; que realicen foros de debate sobre la problemática educacional y social en la escuela, etc. Es relevante que los alumnos vean a sus profesores en otras actividades que no sean las clases y que los padres comprendan el sentido del aprendizaje de sus hijos. Es también necesaria la participación con los sindicatos y con el resto de la comunidad ya que la educación es holística y no solo depende de las escuelas sino que debe relacionarse con todo el contexto de la cual forma parte.

La participación es una actividad pública, visible y común a todos quienes la comparten, en donde lo público consiste

“de todos aquellos que son afectados por las consecuencias indirectas de transacciones en una extensión tal que se considera necesario interesarse sistemáticamente por tales consecuencias” (Dewey, 1958:20).

Por lo tanto, hay un valor asociado a las consecuencias de las acciones humanas. En cualquier ámbito en que se comparten experiencias comunes, se ponen a prueba opiniones particulares en que cada uno “a la vez que expresa sus puntos de vista, se ve obligado a reconocer los de los demás” (Beltrán, 2001:144). Del mismo modo que a través de

la cultura común, generalizada a partir de las semejanzas, las propias experiencias se confirman o ponen de relieve y “la experiencia de otros se abre a mi simpatía” (Stenhouse, 1997:44).

A pesar que, como dice Stenhouse, “en cierto sentido, el hombre siempre está solo [...] la soledad de uno apela al otro, que lo escucha y comprende, porque vivir en una cultura significa ser capaz de comprender, aunque de forma parcial, la experiencia de todos los que nos rodean” (1997:43), las formas de las particularidades de cada uno son comunes a quienes comparten la misma forma de vida. No son idénticas, pero poseen rasgos suficientemente comunes como para apreciar sus similitudes. La cultura es un campo dinámico propicio para el contacto interpersonal por lo que hay que buscar los medios para aprovecharlo y para que las experiencias aisladas puedan comunicarse y compartirse. Gracias a la cultura común se promueve la cooperación, la solidaridad, la empatía, ya que podemos compadecer las mismas situaciones, preverlas e intentar una búsqueda de soluciones compartidas. Por ejemplo, podemos hacer análoga a la escuela la siguiente cita:

“Si quiero jugar al tenis con él debo partir de la base de que acepta las mismas reglas y sistema de puntuación que yo y, fundándome en mi conocimiento de la tradición del juego, puedo incluso prever su táctica. Eso solo puedo hacerlo si compartimos una experiencia común del tenis, es decir, elementos de una cultura común” (Stenhouse, 1997:44).

1.5 Violencia simbólica.

Toda acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica “cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación” (Bourdieu y Passeron, 2001:21). Mientras menos se perciba la fuerza más se reproduce la arbitrariedad cultural que manipula soterradamente la autonomía que no le conviene a quienes ostentan los intereses perversos del poder, sobre todo si se considera que la educación es el mecanismo institucional por el cual se transmite la cultura. Es la clase que examina, planea y establece el interés común del *rebaño desconcertado*.

Esto es de especial relevancia, pues incide en la valoración de la profesionalidad docente, tan disminuida incluso por sus propios

integrantes. La necesidad de reivindicar la profesión docente y tomar el lugar de privilegio en la transmisión y re-creación de la cultura es imperativo no solo por aquellos que pretenden callar sus voces, sino también por aquellos que *a priori* consideran a los profesores incapaces para pensar y para autogobernarse. (Cfr.Chomsky, 2001:31).

Hay algunos profesores que sortean de manera diferente la fuerza del *habitus* y que despiertan su conciencia ante la arbitrariedad inculcada. Es el caso de los que se organizan, participan en debates, en reflexiones grupales y promueven cambios al interior de sus Centros. Son profesores comprometidos y responsables –no ideales- que piensan en una escuela diferente. Esos son temas que, ignorados o no, conforman los patrones culturales que contextualizan, provocan, mantienen y dan sentido a las acciones humanas.

La profundidad de la violencia simbólica en las escuelas afecta a profesores, directivos y alumnos, incapacitándolos para “comprender siquiera las ideas más elementales”, ya que lo que se espera de ellos es que sean centro de obediencia (Chomsky, 2001:24). Las intenciones educativas se orientan dentro de un sistema implícito de principios y convicciones que dan sentido a la cosmovisión del profesor, construida de acuerdo a su formación previa, cuyos principios pueden estar velados por el adoctrinamiento del que no es consciente. Cada vez se hace más imprescindible educar el pensamiento para que los alumnos puedan pensar libremente y elegir con capacidad de discernimiento entre las alternativas que se les ofrece. Es necesario que “consideremos con más detalle qué significa enseñar la verdad y que todo el mundo aprenda a distinguir las verdades de las mentiras” (Chomsky, 2001:29).

1.6 Ethos político cultural: conflicto y comunicación.

Las pautas culturales son patrones que no están escritos pero que indican por donde va la organización del tejido social y en donde juega un rol importante el sentido común. La pauta y el patrón nunca son exhaustivos ya que lo que una persona puede hacer o no en un momento depende de las circunstancias y no hay ningún dictado que norme cada uno de los comportamientos. Si bien la presión grupal es fortísima, cada cual es finalmente quien decide, habiendo diferencias significativas entre las personas en el modo en que se acata la norma. Las pautas y patrones forman parte del curriculum oculto.

El tejido social no se aprende punto por punto, sino que se genera en una *gramática* que permite aprehenderlo. Si se consideran las pautas de comportamiento que regulan la actuación de los grupos, la *gramática* de los *profesores comprometidos con un proyecto educativo* es diferente. Por ejemplo -a riesgo de caer en generalizaciones, pero basados en la experiencia-, hemos observado que se preocupan por el desarrollo integral de sus alumnos, llevan a la acción las propuestas educativas, manifiestan un interés que trasciende el aula, etc. En cambio, otro tipo de profesores mantienen una visión fragmentada del proceso educativo que los obliga a pensar en ordenarlo, impidiendo actuar al alumno y desesperándose cuando se alteran los patrones en los que todo encaja perfectamente. Ese es el resultado de una visión paradigmática restringida del conocimiento.

La base cultural es tierra fértil para que germinen las cosmovisiones que configuran los procesos educativos escolares. Si la base cultural es común, la diferencia la hace el modo como es re-interpretada. Por ejemplo, una determinada cosmovisión orientará el uso de los recursos didácticos en el aula o la forma en que se planifiquen las actividades.

La práctica siempre es política y refleja las pautas que configuran la cultura escolar que muchas veces se rutinizan dentro de la institución formando el *habitus*. En algunos momentos es revolucionaria y, en otros, puede parecer indiferente, pero siempre se da en un *ethos político* que puede favorecer las innovaciones y consolidaciones; especialmente la consolidación, tan necesaria, ya que no se puede pasar toda una vida *innovando*. Por ejemplo, hay algunos sectores del profesorado que asumen modas de acuerdo a cuanto metodología nueva aparece, mostrándose muy innovadores en su práctica pero con insuficiente peso para que se establezca un sistema acorde con el aprendizaje de los alumnos. Tampoco estas prácticas se comunican o se debaten en la comunidad educativa. No se hacen públicos. Para Beltrán, son el conflicto y la comunicación los que contribuyen a la conversión del espacio organizativo escolar en un espacio público. Situación que encuentra tierra fértil en los Centros de enseñanza, puesto que en ellos confluyen circunstancias “muy especiales” que no se dan en otros lugares.

“Los centros de enseñanza son, en nuestras sociedades, los únicos espacios en los cuales, idealmente, coincide una triple circunstancia. En primer lugar, se caracterizan por el libre intercambio de argumentos,

ideas y pareceres a través del habla. En segundo lugar, en ellos se aprende a vivir en un contexto plural donde no solo se respetan las diferencias sino que estas constituyen ocasiones formativas. Y, finalmente, allí se producen los primeros procesos de socialización y de la propia subjetividad, por los que se empieza a apreciar a los demás en su diferencia constitutiva” (Beltrán,1997:80).

A pesar que los Centros de enseñanza propician la “libre expresión de las ideas”, la experiencia y la investigación muestran que la expresión de los profesores y de los alumnos es restringida, especialmente por los mecanismos de poder que inculcan temor a perder el trabajo, a ser sancionado, a reprobar exámenes, etc. Como el mismo autor plantea, las escuelas son organizaciones presididas por los conflictos que las hacen girar en torno al poder. La presencia del conflicto y del poder resulta necesaria para el cabal cumplimiento de las funciones atribuidas a la institución escolar en la reconstrucción permanente de una comunidad democrática de ciudadanos.

De aquí la importancia del consenso y disenso que siempre están presentes en la comunicación cuya dialéctica se manifiesta en el conflicto. De hecho, la comunicación es paradójica, ya que implica sus contrarios. El consenso no es uniformidad, sino acuerdo entre discrepancias, y el disenso es discrepancia y aceptación de la diversidad de criterios. El disenso, contrariamente de lo que muchos creen, no aniquila, sino que nos permite percibir de manera diferente. El conflicto está siempre a la *vuelta de la esquina* porque el lenguaje con el que expresamos nuestros pareceres no puede ser siempre unívoco, y es la subjetividad la que aporta los matices.

El consenso que construye las *reglas del juego*, se genera en el conflicto que circula entre las actividades de deliberación de las que emergen las prioridades a seguir. Tanto el conflicto como la crisis son inevitables, pues contribuyen puntualmente a la “promoción del cambio progresivo en las organizaciones” (Ricoeur, 1996). Sin embargo, es la comunicación –el diálogo- la que evita que la tensión generada por las interacciones sean dañinas. El diálogo, a pesar de su privacidad, se hace público, se exterioriza en la comunicación. Es así como, por ejemplo, el espacio organizativo escolar deviene espacio público en la interacción.

1.7 Institucionalización y condicionamiento

La práctica de los profesores refleja las pautas de la cultura escolar que muchas veces forman el *habitus* institucional con un sistema de control y coerción cuyo interés no ha sido precisamente favorecer el pensamiento autónomo, sino respaldar las estructuras de poder. La escuela a lo largo de la historia ha representado un papel institucional dentro de ese sistema que ha olvidado que su rol fundamental es la formación de sus alumnos. Hace falta mirar a los alumnos, “no hay que verlos como un simple auditorio”, sino como un elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente, o sea, debemos dejar de hablar *a* los alumnos para hablar *con* ellos (Chomsky, 2001).

El *habitus* refuerza la visión paradigmática al mantener las prácticas anquilosadas a pesar del discurso de cambio, de reconocer que los alumnos aprenden de otra forma y de los años de perfeccionamiento de muchos profesores que no han dado el salto cualitativo de asumir ellos mismos su perfeccionamiento (¹⁶). Se tiende a ser funcional hacia una meta específica que refuerza *un sentido* de escuela, en el que se confunde *para qué* se está educando, por lo que se termina escolarizando para las metas establecidas, obtener buenos puntajes, calificaciones, etc. Es un caldo de cultivo para perder la conexión con la cotidianidad, someterse, condicionar los discursos y transitar por la queja pueril y la indiferencia. Hay profesores que no comprenden que están condicionados para trabajar de un modo determinado, por lo que su práctica docente aparece desestructurada y reducida a un mundo abstracto que termina por convertirse en un “repertorio de técnicas de comportamiento” (Freire, 1990).

Las habituaciones y tipificaciones se perfeccionan, asentando la institucionalidad que, una vez transmitida se transforma en instituciones históricas, que:

“se experimentan como existentes por encima y más allá de los individuos a quienes ‘acaece’ encarnarlas en ese momento. En otras palabras, las instituciones se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo” (Berger y Luckmann, 1999:80).

¹⁶ Mención aparte merecen las políticas de perfeccionamiento con cursos sin mayores posibilidades y la falta de políticas que no facilitan el acceso.

La reforma de las instituciones sociales posibilita crear nuevas habituaciones en que las acciones de las personas se entrelacen para un *bien común*, “no como fin específico, sino como el progreso moral de una sociedad a través del continuo crecimiento y desarrollo de la personalidad de sus miembros...” (Beltrán, 2001:145). Para eso, se necesita salir del ostracismo que caracteriza la *buena* práctica de muchos profesores, producir más encuentros y comunalidad. Deben darse oportunidades para que exista una situación social continua ya que la vida en común puede establecer nuevas formas de pensar la escuela.

Desde que las escuelas fueron creadas para un cierto grupo de privilegiados, se mantiene el adoctrinamiento y la reproducción de la cultura dominante que ostenta la *gracia* de la legitimidad.

“De modo que uno se da cuenta muy rápido de que, para triunfar, hay que servir a los intereses del sistema doctrinal. Hay que estarse callado e instilar en los alumnos las creencias y los dogmas más útiles para los intereses de los que están de verdad en el poder” (Chomsky, 2001:32).

Dice el mismo autor que si a algún alumno se le ocurre ser *demasiado* independiente o cuestionador, lo más probable es que lo expulsen del “orden de los privilegiados”. Esto hace que sea tan difícil democratizar las aulas para dar cabida a todos los alumnos que tienen derecho a ser educados en igualdad de condiciones.

Son muchos los profesores que se han sentido marginados cada vez que intentan hacer valer sus derechos y que no tienen la fuerza suficiente para mantenerlos. Una profesora entrevistada, relata una situación en que se vio forzada a prescindir del reclamo de lo que ella consideraba justo.

“... cada vez que planteaba que una situación no me parecía justa para mis alumnos, sentía el rechazo de la directora y de los demás miembros del equipo técnico. También mis colegas me decían que mejor no me metiera en “las patas de los caballos” y que me dedicara a hacer mis clases tranquila”. (I.C)

Resulta obvio comprender que si los profesores como receptores pedagógicos de normativas institucionalizadas y reconocidas como tal están dispuestos a legitimar la información recibida para reproducirlas y transmitirlas, están retroalimentando el *habitus* docente. Cuando intentan transformar su papel de meros espectadores y comienzan a participar en la acción democrática, la *clase especializada* reacciona

en contra y se habla de crisis. Así, hay crisis en la democracia, en la política, en la escuela, etc. Como las crisis *hay que detenerlas*, históricamente se las ha marginado reprimiendo las huelgas y las voces del profesorado que surgen en sus reivindicaciones.

1.8 Privación cultural

La privación cultural es el resultado de la ausencia de *experiencias de aprendizaje mediado* por parte de la persona que ha carecido de un mediador que le ayude a recibir, procesar y entregar la información proveniente del mundo externo. No es la consecuencia de la pobreza, ni está asociada inevitablemente con ella como generalmente se piensa, sino de la inadecuada intervención en el proceso educativo del educando, a pesar que en los sectores socioculturales más desposeídos se puede acrecentar más debido a algunas de sus características.

La privación cultural trae como consecuencia, entre otras, una *lectura* superficial de los estímulos ya que los sujetos no poseen las herramientas cognitivas para poder aprehenderlos y generar estrategias que les permitan discriminar, por ejemplo, entre lo relevante y lo irrelevante. Tienen dificultad para saber que hacer con los datos que reciben, y si lo saben no pueden elaborar la información por la deficiencia de las funciones cognitivas que les impide comparar, plantear hipótesis, proyectar relaciones virtuales, etc. Por último, al responder se frustran por la falta de recursos lingüísticos ⁽¹⁷⁾ para hacerlo, entre otros. No cabe duda que en esa realidad, los aprendizajes escolares carecen de sentido para los alumnos ya que no les reporta ninguna conexión significativa con su mundo cotidiano.

Una forma de superar la privación cultural en la escuela es la intervención intencional, significativa y trascendente del profesor que se asume como mediador guiando el proceso de manera cooperativa y diseñando estrategias que le permitan a los alumnos resolver un problema, comprender cómo se lleva a cabo y elaborar principios aplicables a situaciones futuras. Una pedagogía trascendente entrega herramientas para forjar el futuro y provocar las transformaciones pertinentes, ya que una persona capaz de decodificar códigos culturales nunca estará perdida. Puede estar extraviada pero construirá algún criterio que la oriente. El problema es definir cuáles son esos

¹⁷ Véase apartado de funciones cognitivas.

códigos, sobre todo cuando los alumnos no manifiestan ni el más mínimo interés en conocerlos.

Lo contrario a la privación cultural es la *alfabetización cultural*, relación dialógica que trasciende la mera enseñanza de contenidos y que introduce al alumno en la comprensión y recreación de su cultura. La *alfabetización cultural* no es solo una respuesta a un sistema escolar, sino una alfabetización crítica (Freire). Más que un enfoque ético, es ética, pues no es solo una posibilidad, sino que el derecho que toda persona tiene de acceder a los bienes educativos. Por ejemplo, normalmente se teme que las personas asuman el derecho a decir su palabra porque pueden alterar al sistema y por otro lado, se supone que aunque se alfabeticen *les falta mucho* para ser personas cultas.

Establecer relaciones significativas con los alumnos privados culturalmente no solo es proporcionarles estímulos, que los tienen en cantidad suficiente en su medio, sino las maneras de poder traducirlos para que les puedan ser de utilidad. También implica el autogobierno que tiene que comenzar en el medio en donde se vive, por lo que se necesita la oportunidad de instancias de organización y expresión, por ejemplo, en radios populares, para que no se transformen solamente en grupos contestatarios que se manifiestan a través de la violencia física.

Eso significa escuchar las propuestas de los alumnos aunque puedan parecer amenazantes ante el orden establecido. Por otro lado, la relación dialógica enseña a los alumnos conocimientos, técnicas y valores necesarios para que puedan establecer relaciones entre ellos y los otros, de modo que rechacen los actos de violencia, de agresión y de subyugación.

“Obviamente no es esta la tarea que deba ser cumplida por la escuela de la clase dominante, pero si es tarea que han de realizar en la escuela de la clase dominante, entre nosotros, ahora, educadores y educadoras progresistas que viven la coherencia entre su discurso y su práctica” (Freire, 1996:34-35)

No hay que confundir la práctica de los profesores con su actividad directa en el aula. De ser así, se desconsidera la multiplicidad de otros elementos cotidianos que conforman la vida de un profesor.

2 La cara educativa de la enseñanza en la escuela.

“En vez de un engorroso abecedario o, lo que es peor, de un libro de texto de aquellos en que los niños debían recorrer las letras del alfabeto, como si aprendiesen a hablar diciendo letras, tuve como primera escuela el propio jardín de mi casa, mi primer mundo. El suelo protegido por la copa de los árboles fue mi pizarra *sui generis*, y las astillas mis gises” (Freire, 1996:46).

Este capítulo aborda la relevancia de la complementariedad entre la enseñanza (¹⁸) y el aprendizaje, dos conceptos que generalmente se encuentran unidos por una relación unidireccional y no complementaria pareciendo ser uno consecuencia del otro, y no uno en relación con el otro. Ambos constituyen un proceso dialéctico en que se fundan los diferentes saberes.

2.1 Introduciéndonos en el tema...

Paulo Freire ha sido y sigue siendo –a través del diálogo que trasciende la historia- un gran incentivador de nuestra motivación por la búsqueda de una educación escolar de calidad. Con él compartimos el sentido de una escuela que estimula la búsqueda y la curiosidad y no la aceptación y repetición de las cosas hechas; la satisfacción por hacer algo que se quiere y no la obligación de hacerlo por temor a una sanción; y, la libertad para elegir y actuar y no la represión de los deseos. También compartimos una enseñanza que reconoce la riqueza de lo cotidiano del hogar, de la calle, de los barrios, y una idea de escuela que considera y valora la cultura de los oprimidos.

Quienes participan de ese tipo de escuela, se esfuerzan por ofrecer oportunidades a los alumnos más desfavorecidos socioculturalmente y aminorar las dificultades que encuentran en las aulas en las que generalmente su bagaje cultural se desperdicia, se reduce y no le sirve a un sistema que, de partida, los invalida. La escuela generalmente olvida

“... su lenguaje, su forma eficiente de hacer cuentas, su saber fragmentado del mundo desde el cual, finalmente, transitarían hasta el

¹⁸ Sin ánimo de desconocer la enorme riqueza de la interrelación entre la escuela y el hogar y las producidas en la vida cotidiana, haremos mención en esta oportunidad a las interrelaciones de profesores y alumnos dentro de la escuela ya que es el tema que por hoy nos interesa.

saber más sistematizado, que corresponde a la escuela trabajar” (Freire, 1996:34-35).

Reconocer y respetar las capacidades de esos alumnos, como de cualquiera, y aprender las formas de trabajar con ellas son funciones que le competen a los profesores desde el primer contacto escolar. Por ejemplo, darles experiencias de éxito para que se sientan valorados, utilizar códigos lingüísticos pertinentes, compartir las experiencias de aprendizaje, trabajar la *pedagogía de la pregunta*, etc.

La clase social, asociada a otros determinantes distales (¹⁹) es, sin duda, una de las variables fundamentales del fracaso escolar, pero no una causa irreversible. Sin embargo, los profesores que eluden su responsabilidad en la enseñanza de alumnos de clases sociales bajas utilizan una serie de eufemismos, tales como “marginalidad económica”, “estudiantes en situación de riesgo”, etc., para justificar el fracaso escolar (Cfr. Macedo, en Chomsky, 2001:43) y su imposibilidad de trabajar con ellos. Dicotomizan la realidad entre los que *pueden* aprender y los que *no pueden*. La fuerza con que se arraiga esta creencia la transforma en profecía autocumplida; es decir, si creemos que determinados alumnos no van a aprender, lo más probable es que no lo hagan. Para Feuerstein, la clase social es un determinante distal que allana el camino hacia el fracaso escolar, pero cuyos efectos pueden ser revertidos a través de una experiencia de aprendizaje mediado (²⁰), que es el *determinante proximal* del aprendizaje.

¹⁹ Los determinantes distales como su propio nombre lo dice, determinan el desarrollo cognitivo diferencial. Esto es relevante para aquellos sujetos con dificultad para nutrirse de manera autónoma de los estímulos ambientales y que necesitan de un mediador que les ayude a organizarlos. Hay determinantes endógenos, endo-exógenos y exógenos tales como los factores genéticos, orgánicos, niveles de maduración, emocionales, ambientales, socioeconómicos, educacionales, diferencias culturales, etc. que si por si solos producen un deficit en los sujetos y que se agrava mucho más aun por la falta de experiencias de aprendizaje mediado. Producen un inadecuado funcionamiento cognitivo y reducida modificabilidad que conduce a la privación cultural. La experiencia de aprendizaje mediado define la cualidad de la interacción entre el organismo humano y el ambiente y se caracteriza por la interposición intencional de un ser humano para mediar los estímulos al organismo. Este modo de interacción es paralelo pero cualitativamente diferente al modo más generalizado de interacción entre el mundo y el organismo, o sea, a través de la directa exposición a los estímulos. (Feuerstein, 1991:7-8)

²⁰ Véase capítulo de Experiencia de Aprendizaje Mediado.

Es preciso que los profesores estén alertas para discriminar entre las características de sus alumnos pero no para discriminarlos a ellos, sino para obtener la información necesaria para su mediación. La escuela cuando trata a todos por igual, aumenta las diferencias y consigue mayor desigualdad. Identificar la información relevante evita distorsionar las características de un proceso, las respuestas superficiales, vagas y supeditadas al azar. Un profesor que diferencia lo significativo y trascendente de lo que no lo es, cuenta con un criterio básico para resolver cualquier situación. No desaparece la dificultad pero sabe que hacer para superarla. Por lo tanto, la deficiencia perceptiva de la realidad escolar debe ser superada sin dilación para posibilitar un acercamiento hacia los intereses y preocupaciones de los *oprimidos*. Una forma de acercamiento es a través del aprendizaje informal, más significativo y trascendente que muchos aprendizajes formales de la escuela, donde la subjetividad del alumno construye y reconstruye sus experiencias con una lógica distinta. Lo que se aprende extramuros escolares determina aprendizajes polifacéticos y multidireccionales que no están artificializados. Lamentablemente no se aprovechan en la escuela acrecentando la privación cultural de los alumnos, sobre todo de los más marginados.

2.2 Un recorrido por la práctica escolar.

Una práctica coherente en la escuela puede facilitar el camino para desestructurar la *otra* práctica impuesta por los grupos dominantes e impedir que se introyecte el *habitus docente* que aniquila el pensamiento autónomo. Para que esto suceda, se necesita complementar y no oponer. Generalmente se tiene una visión dicotomizante entre la teoría y la práctica que niega y coarta la posibilidad de entendimiento entre dos miradas y *dos públicos* que deberían ser uno solo. De acuerdo con Gimeno pareciera que se hiciese

“a cada uno de ellos poseedor de todo el contenido que cabe en cada uno de los términos de la polaridad teoría-práctica: la *práctica* es lo que hacen los profesores, la *teoría* es la que hacen los filósofos, pensadores e investigadores de la educación” (1999:25).

Parece absurdo dicotomizar en bandos en los que cada uno tendría una responsabilidad que el otro no tiene; sin embargo, ambos toman partido por sus intereses sin compartir ni complementar sus responsabilidades. Esa confusión lleva generalmente a posiciones

desacreditadoras de la otra parte, una desde la superioridad de la posesión del conocimiento, y, la otra, desde la defensa de que la práctica es la que entrega la realidad. La teoría no tiene la última palabra, pero es conveniente para fundamentar los hechos y ayudar a la reflexión de la práctica. Las interacciones entre prácticos y teóricos se vislumbran en medio de relaciones de poder, en las que los primeros sienten el peso de los segundos, aun cuando en muchas ocasiones afirman ser los más importantes (²¹). La distancia que los separa obedece a mecanismos institucionalizados de poder que se expresan en restricciones –elevados costos- al acceso de la información: cursos, conferencias, lecturas, etc., que les ayude a incrementar su capital intelectual de base. Se vuelve privado lo que debiera ser público. En todo caso, eso no justifica la falta de interés del profesorado para buscar alternativas de acción, pero la explica.

La separación entre la teoría y la práctica puede presentarse bajo distintas expresiones. La experiencia es determinante, siempre que se asuma como proceso de crecimiento y no como acumulación de tareas repetitivas, puesto que es posible encontrar profesores con 29 años de trabajo docente que no son más que 28 años de repetición del primero.

Igualmente relevante es el modo de relacionarse con las reglas, pues habrá profesores para quienes son intocables, mientras que otros las concebirán como facilitadoras de la labor docente. Los primeros estarán preocupados por el *deber ser*, mientras que los segundos, estarán ocupados en lo que pueden hacer. Se puede decir lo mismo respecto a quienes necesitan un recetario para enseñar, a diferencia de aquellos para quienes una guía es suficiente. Ante lo nuevo, uno tenderá a confundirse y, el otro, a improvisar. Quien recurre a las recetas se remitirá a copiar el programa y el libro de texto, y estará perdido en una situación en que necesita de la improvisación –de valor innegable en la pedagogía- para solucionar un problema emergente.

Del mismo modo que un médico ante un imprevisto en una operación no sacará su manual para saber lo que debe hacer, un profesor no puede improvisar en su práctica sin tener conocimientos sólidos que le sirven para saber lo que tiene que enseñar, lo que es más pertinente de

²¹ Es frecuente que en cursos de perfeccionamiento los profesores - alumnos reclamen que quienes dictan los cursos son “teóricos” que desconocen lo que sucede en la “práctica” y que hablan desde la Academia. Se intenta deslegitimizarlos, rechazando la reflexión.

acuerdo al desarrollo evolutivo de sus alumnos y reconocer los valores implicados en las tareas, etc.

La enseñanza no se explica solo por determinadas conductas docentes, ya que una situación imprevista requiere otros tipos de actuación.

“la enseñanza en su totalidad no puede concebirse como la suma de un número de comportamientos docentes eficaces aislados, a menudo denominados “habilidades”. El comportamiento docente tiene que entenderse en relación con las intenciones del profesor y con la complejidad de la situación” (Lowyck en Pope. 1991)

La enseñanza escolar es un proceso intencional, específico y complejo que necesita del sentido común y de habilidades específicas para saber qué, cómo, dónde y para qué hacerlo. Es un proceso complementario de certezas e incertidumbres que se desarrolla en tiempos y espacios determinados y en contextos socioculturales en constante cambio. A pesar de esto, lamentablemente muchas reuniones de trabajo de profesores no alcanzan a tratar los temas desde una perspectiva profesional; por el contrario, se ilusionan buscando nuevas metodologías y enfoques en la esperanza que uno de ellos les solucione sus problemas.

Creemos que la teoría muestra el camino que los prácticos deben recorrer, apoyándose en mapas que les servirán de guías en su caminar. Se espera que los profesores sean capaces de utilizar su pensamiento autónomo para saber en que momento lo aprendido teóricamente es útil y en que momento no lo es. La teoría debe ser una instancia de reflexión, de crítica, de elaboración y debate sobre su práctica, no un manual de indicaciones. A su vez, la práctica necesita de flexibilización mental de los profesores, tan difícil de lograr por la *aculturación* ante un sistema que pide mucha eficiencia pero poca suficiencia, que cambia la pedagogía de la pregunta por la pedagogía de la respuesta, que es más disciplinario que transdisciplinario y que con la lógica bivalente solo busca las certezas para dar la ilusión de precisión y racionalidad unívoca. Lamentablemente, muchos confunden la intencionalidad del mapa como si este fuese el territorio.

“La teoría vertebró el discurso de las posibilidades abiertas y de lo que es bueno para el progreso. Los prácticos están inmersos en las limitaciones de lo real y, por tanto, en la reproducción de la realidad vigente” (Gimeno, 1999:30)

Los prácticos reproducen la única realidad que han conocido, que les ha sido transmitida y que asumen como la realidad escolar. La teoría puede ser una instancia válida que los puede llevar a reflexionar acerca del problema y a tomar conciencia sobre el sentido que tiene seguir reproduciendo la misma realidad. Esto afecta a muchas personas que camuflan lo maravilloso del misterio de aprender en generalizaciones superficiales que no logran despertar entusiasmo, imponen verdades parciales y relativas que matan la confianza en sí mismo e inhiben la aventura de saber, desprecian la teoría y sucumben ante la tentación de *lo concreto*. Sustituyen la riqueza de la teoría por la palabrería superficial y caen en el activismo pedagógico. Nada de esto ayuda a superar los graves problemas educacionales que nos afectan. Será interesante ver como han asumido esta cuestión los *profesores comprometidos con un proyecto educativo*, ya que tanto estos como cualquier otro profesor, poseen un bagaje cultural propio que incide en sus determinaciones.

“... para entender mejor la relación teoría-práctica, es conveniente detenerse en el estudio de la *acción humana*, en la que pueden apreciarse los componentes básicos que serán los pivotes para entender prácticas que, aunque sigan manteniendo una dependencia directa de quienes están implicados en su desarrollo, adquieren sin embargo un carácter social y cultural que desborda a los individuos concretos que las practican. (Gimeno, 1999:35).

La experiencia nos muestra que podríamos agrupar a los profesores según la actitud frente a su práctica. Algunos la entienden como una actividad transformadora de la realidad y del mundo, sin embargo, a pesar de ello, no la transforman y siguen reproduciendo el círculo de la repetición. Otros, la comprenden como una actividad social, pero la ejecutan de manera aislada. Otros, la consideran como *fuentes de conocimientos verdaderos*, pero sin asignarle el valor que conlleva. Aventuramos que los *profesores comprometidos con un proyecto educativo* son capaces de lograr sinergia en la relación teoría – práctica.

Reconociendo que el estudio de las distintas disciplinas que intentan elucidar la formas de cómo ejecutar mejor una práctica podrían explicarla (Gimeno, 1999); la investigación de las Historias de Vida de los *profesores comprometidos con un proyecto educativo* permiten comprender como han llegado a configurar una práctica que puede ser valorada como *buena*. Las percepciones de los profesores son relevantes a la hora de definir la práctica educativa escolar. Cada uno

actuará de acuerdo a la idea que tenga de ésta y la reproducirá con seguro convencimiento. Como los profesores son los agentes activos del desarrollo de los procesos educativos hay que entender sus modos de dar sentido, modificar y crear el ambiente educativo dentro y fuera del aula.

2.3 La enseñanza en la escuela.

Si hablamos de enseñanza en la escuela hablamos de *práctica educativa escolar*

“como acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social [...] El significado más inmediato de *práctica educativa* se refiere a la actividad que desarrollan los agentes personales ocupando y dando contenido a la experiencia de enseñar y de educar” (Gimeno, 1999:35).

Se necesita ser intencional, significativo y trascendente para enseñar y educar. La diferencia estriba en como se enseña y como se educa, ya que a pesar de que ambas acciones se dan en la práctica, los significados son muy diferentes. A sabiendas que este es un tema de una profunda complejidad que se analiza en otro capítulo, nos atrevemos a decir que es más fácil enseñar a enseñar que enseñar a educar. Los alumnos de pedagogía, por ejemplo, aprenden teorías y técnicas de enseñanza en su formación profesional que difícilmente llevan a la práctica educativa pero si a la escolar ⁽²²⁾.

La educación es holística y sinérgica, se gesta en el contacto con el mundo, con el cúmulo de experiencias y vivencias personales que van conformando el bagaje cultural, el sistema de valores y principios, etc. Para los propulsores de la educación alternativa holística ⁽²³⁾ el aprendizaje real no solo implica la disciplina académica, sino también el acto de maravillarse con ella. No es un conjunto de reglas ordenadas ni un curriculum empaquetado, sino una nueva forma de comprender la existencia. Es un enfoque ecológico que recupera

²² Entendemos por práctica educativa la creación de nuevas relaciones posibles y por práctica escolar la repetición de relaciones pre-establecidas (Calvo, 1991).

²³ La profunda crisis educacional que se ha puesto en evidencia requiere de una revisión de los conceptos educativos y de una toma de conciencia de parte de padres y profesores. Las ciencias humanistas han demostrado la necesidad de educar en forma global todos los aspectos del ser humano. La educación holística apunta precisamente a ese tipo de desarrollo, que significa integrar aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales del niño desde su nacimiento. Ninguno de estos aspectos tiene prioridad sobre el otro, todos juntos y armonizados constituyen la esencia del ser humano.

nuestro potencial, fortalece las creencias y asegura los valores. Gracias a la complementariedad de los organismos –sinergia-, se orienta a la recuperación del sentido común y de la identidad esencial del ser humano. Se complementan las diferencias y hay efectos nuevos e imprevistos.

La posición del profesor en el mundo escolar posibilita aprehender la cultura disponible y transmitir significados que permitan la circulación dinámica del conocimiento trascendente; sin embargo, cuando se enseña, el conocimiento se reduce a parcelas ahistóricas y sin sentido. En esos casos, el profesor va diseñando un ambiente *pasivo aceptante* ⁽²⁴⁾ característico de las escuelas inactivas que solo se posicionan a través del discurso pero no de la acción. En esas escuelas no hay conciencia de la necesidad de participación en un proceso cultural ni de un proyecto común que involucre la forma de entender el mundo para transmitir y redefinir la cultura. Los sistemas comienzan a ser ineficientes no solo porque no se aprende, sino porque en muchas ocasiones las buenas prácticas quedan aisladas y relegadas a un *ostracismo social* que las condena a la marginalidad.

Profesores y alumnos van formando –generalmente de manera inconsciente- parte de ese ambiente, llevando una vida escolar sin participación ni comprensión del proceso. Las reformas educativas

²⁴ Un ambiente pasivo aceptante en la escuela es provocado, promovido y reproducido por los profesores que aceptan tácitamente todo lo que se les impone, que no introducen innovaciones ni provocan cambios porque no los sienten necesarios. Estos, ven al ser humano como fijo e inmutable con una determinación genética que marca las diferencias cognitivas y afectivas. Hablan de capacidad innata y de períodos críticos. Por lo tanto, si un alumno no puede aprender lo consideran poco inteligente. Restringen el sentido de competencia, promueven un ambiente homogéneo y su intervención es pasiva y ligada solo a necesidades inmediatas. No sienten necesidad de cambiar y sus alternativas son pesimistas.

Al contrario, un ambiente activo modificante se reconoce porque profesores y alumnos no se limitan a permanecer quietos ante las cosas que parecen estar bien. Indagan, son curiosos, hacen preguntas, quieren saber más acerca de las cosas y de lo que pueden hacer con ellas. El ser humano es visto como modificable y construido desde lo cultural. Por lo tanto, se respetan las diferencias, se desarrolla el sentimiento de autocompetencia y se fomenta la conducta compartida. El ambiente es heterogéneo y la intervención del profesor es intencional, significativa y trascendente. Hay conciencia de cambio por lo que las alternativas son optimistas. Si un alumno tiene dificultades no se lo cataloga como poco inteligente sino que se habla de estado, de período óptimo y de resistencia a la modificabilidad.

Pasar de un ambiente pasivo aceptante a uno activo modificante (no es tarea fácil para quienes tienen ideas fuertemente arraigadas en el inconsciente) puede ser realizado en la sala de clases por el profesor - mediador que con intencionalidad buscará la reciprocidad de sus alumnos para hacer del proceso educativo una experiencia gratificante, significativa y trascendente.

intentan preocuparse del problema pero se sigue manteniendo y reforzando un sistema escolar basado en la repetición y no en la creación. La pasividad del ambiente deteriora el pensamiento e impide ver con claridad los beneficios y los aportes de la educación como construcción social. El peso del ambiente pasivo aceptante es tan fuerte que aprisiona con cadenas invisibles y los alumnos cada vez entienden menos lo que aprenden. Las fisuras de esta situación son impredecibles y remiten a la mentalidad sumisa que no explora las situaciones que le incumben. Estas se aceptan y el mundo se configura a partir de patrones preestablecidos difíciles de erradicar, dando pie a la privación cultural, en tanto deficiente transmisión de la propia cultura.

Los ambientes pasivos aceptantes de la escolarización predeterminan lo que se debe enseñar y aprender, sin dar posibilidad al profesor y al alumno de cuestionar y proponer relaciones pertinentes a su cotidianidad. El ambiente opuesto es el *activo modificante* y una de las maneras que los profesores pueden favorecerlo en la escuela, es ayudar a sus alumnos a generar preguntas para favorecer no solo la toma de conciencia, sino también la concienciación (²⁵), la relación dialógica y acortar la distancia entre ellos y sus alumnos. La escuela ha enseñado que no se pueden hacer preguntas *estúpidas* y que para no equivocarnos, es mejor quedarnos callados. Ha castrado los deseos de preguntar. Evidentemente, no se trata solo de hacer cualquier o muchas preguntas: "... no es tan importante la frecuencia de preguntas en clase sino, más bien, qué pregunta, sobre qué contenido se formula, [y] en qué momento..." (Lowick, 1988:123).

El rol de los profesores es adecuar su práctica para que los alumnos sean partícipes activos del proceso de aprendizaje. De acuerdo a Feuerstein, se trata de encontrar el *índice de capacidad para aprender* que existe en los alumnos y que muchas veces está oculto. Por ejemplo, cuando un alumno tiene un bajo rendimiento, generalmente la causa está en el mal uso de los factores necesarios para el funcionamiento adecuado de su pensamiento. En el proceso de enseñanza, los alumnos deben tomar conciencia de cómo obtienen la información y en el proceso de aprendizaje, descubrir cómo pueden re-crearla.

²⁵ Véase apartado sobre Conciencia.

Lowick (1988:126) define la enseñanza como:

“la actividad intencional del profesor que permite a los alumnos alcanzar las metas educativas por medio del contenido de una elección como la forma más óptima posible dentro del contexto de la situación de enseñanza-aprendizaje. Esta actividad se refiere a la planificación así como a la ejecución y evaluación de los procesos y actividades de enseñanza-aprendizaje”.

Es intencional porque se dirige hacia un objetivo; sin embargo, no toda la actividad docente se puede explicar por medio de intenciones ya que el ambiente ejerce una influencia muy poderosa. Aunque no hay un modelo elaborado para el estudio de la enseñanza intencional, significativa y compleja se puede destacar la relevancia del complejo procesamiento cognitivo de estímulos internos y externos y de la conducta observable, los procesos subyacentes y las variables situacionales (Cfr. Lowick, 1988:124-126).

Hansen, por su parte, define la enseñanza de la siguiente manera:

“Típicamente entendida, la enseñanza significa conducir a otros a saber lo que no sabían antes –por ejemplo-, el álgebra o la geografía de un continente. Significa guiar a otros para que puedan realizar lo que no sabían en su tiempo –por ejemplo, como preparar soluciones químicas o practicar algún deporte. Significa guiar a los demás a tomar actitudes o orientaciones que no adoptaban antes –como disfrutar de la lectura, más que aprender a leer. Es también enseñar a creer en algo a aquellos que no lo hacían antes –por ejemplo, poder dominar algunas aptitudes y técnicas a fin de que, al llevarlas a la práctica, se sepa valorarlas [...] del mismo modo, puede suscitar unos sentimientos duraderos y formativos, esperanzas y comprensiones en los estudiantes y los profesores”, (Hansen, 2001: 17)

Hay que destacar una diferencia moral implícita, ya que “aunque se pueda aprender algo sobre moralidad, uno no aprende moral o inmoralmente. Sin embargo, la enseñanza puede ser impartida moral o inmoralmente. El aprendizaje implica la adquisición de algo; la enseñanza implica dar algo” (Fenstermacher, 1997:154).

2.4 Significado genérico y elaboración del concepto ‘enseñanza’.

Cabe hacer la distinción entre el significado genérico y la elaboración del concepto *enseñanza*. El primero alude a un emisor que posee un contenido y lo transmite a un receptor que no lo posee. Solo proporciona la base para diferenciar el concepto de otra cosa que no sea enseñanza. La segunda, indica la cualidad a través de la que se

transmite o se adquiere un conocimiento, por lo que se entrelazan infinidad de variables para definir lo que se considera o no una buena, regular o mala enseñanza. En resumen, en el significado genérico solo nos interesa que alguien *enseñe* y que otro *aprenda* (²⁶), mientras que, en la elaboración del concepto, nos interesa preguntarnos qué, cómo, por qué, para qué, dónde se enseña y se aprende. Por lo tanto, definir el término enseñanza es más complejo de lo que parece. En este caso, nos remitiremos a definirlo a través de las elaboraciones teóricas y lo que comúnmente se entiende por dicho término (²⁷). Sin embargo, encontramos que muchas personas se refieren a la enseñanza solo a través del significado genérico. Otras, sostienen que no hay enseñanza sin aprendizaje, confundiendo las condiciones genéricas con lo que podrían llamarse las condiciones de evaluación de la enseñanza, o sea, las elaboraciones del concepto (Fenstermacher, 1997:150-153).

La conexión entre el concepto de enseñanza y el de aprendizaje se encuentra estrechamente interrelacionada en nuestro lenguaje habitual, que induce a confundir relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales. A saber,

“el concepto genérico requiere cierta modificación, porque también estuvo marcado por la presuposición de que el aprendizaje es el logro de la enseñanza. Según la idea revisada, el profesor no transmite o imparte el contenido al estudiante. El profesor más bien instruye al estudiante sobre como adquirir el contenido a partir de si mismo, del texto u otras fuentes. A medida que el estudiante se vuelve capaz de adquirir el contenido, aprende” (op.cit:155).

Para el autor, el significado genérico del concepto enseñanza toma forma desde el supuesto de que A enseña a B. A pesar que hemos dicho que *no nos interesa* ese tipo de enseñanza, es interesante analizar que pese a la linealidad de la relación, en algún momento puede y debe producirse un real aprendizaje, ya que, en caso contrario, no tendría sentido el concepto (²⁸).

²⁶ Lo ponemos intencionalmente en cursiva ya que creemos que si solo se alude a la enseñanza en su significado genérico, lo que se enseña y aprende carece de sentido educativo. No así, si elaboramos el concepto y definimos lo que entendemos por enseñar y aprender.

²⁷ Otras variables que influyen en el significado del término, pero que no haremos mención en este apartado, dicen relación con los autodidactas y con los aprendizajes que se adquieren de manera indirecta, por ejemplo, a través de un profesor que hace su clase por la televisión o por el internet, etc. Para mayores antecedentes véase Fenstermacher, 1997:155.

²⁸ Dice Fenstermacher (1997:153) que “La idea de dependencia ontológica ayuda a explicar por qué la mayoría de nosotros percibe una conexión tan estrecha entre enseñar y aprender”. Explica la dependencia ontológica a través de este ejemplo: “Hay una especial relación semántica entre los

“Si nadie aprendiera, sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar. Porque si el aprendizaje no se produjera nunca, ¿qué sentido tendría enseñar?” (Fenstermacher, 1997:153).

Hay cinco características que para Fenstermacher (1997:151) constituyen el concepto genérico de enseñanza:

“Hay una persona, P, que posee cierto

Contenido, C, y

Trata de transmitirlo o impartirlo a

Una persona, R, que inicialmente carece de C, de modo que

P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiera C”.

Se trata de una relación lineal que no implica ninguna elaboración del concepto, a pesar de las infinitas posibilidades que se producen. Por ejemplo,

- El profesor se compromete para que el alumno adquiera el contenido no importando si los alumnos están dispuestos o no.
- El profesor se compromete más allá del contenido entregado, o sea, se pregunta qué hará el alumno después de haber cumplido el objetivo. Se interesa si sus alumnos están o no dispuestos y busca maneras de incentivarlos.
- Profesores y alumnos establecen una relación de compromiso educativo.
- Al profesor solo le interesa entregar un contenido no importándole si sus alumnos están o no interesados.
- Los alumnos no están dispuestos a implicarse en la tarea de aprendizaje.
- Los alumnos están dispuestos a implicarse en la tarea de aprendizaje, pero necesitan una experiencia de aprendizaje mediado.
- Etc.

Ahora bien,

términos ‘correr una carrera’ y ‘ganar’, de modo tal que el significado del primero depende, de diversas maneras, de la existencia del segundo”. Agrega que “puedo correr hasta el fin de los tiempos, no ganar nunca, y sin embargo estar corriendo. Pero aunque no necesito ganar para correr, el concepto de correr no tendría sentido en ausencia del concepto de ganar”.

“... si las condiciones de evaluación se introducen como elaboraciones sobre el concepto genérico, entonces sucederá que la buena enseñanza requerirá que el profesor se adapte a la disposición de los alumnos para aprender, y que aliente su interés por el material” (Fenstermacher, 1997:156).

En el mismo ámbito, nos parece conveniente señalar que no siempre la enseñanza del profesor es un asunto racional aunque generalmente lo parezca por las instancias de planificación y evaluación del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Tal es el caso de profesores que por la inmediatez de los problemas del aula, deben tomar decisiones que no habían considerado, y hacer uso del *sentido común* para solucionar los problemas emergentes. Esto no significa que hayan circunstancias en las que se necesita que los profesores sean racionales y analíticos. El problema radica en que generalmente se dicotomiza no solo el pensamiento de la acción de los profesores, sino entre cada una de esas manifestaciones humanas. A saber, se cree que hay que pensar más analíticamente dentro del aula y más emocional fuera de ella, o que hay que actuar de manera más rigurosa dentro del aula y más flexible fuera de ella. Es un problema de incoherencia y de no ver el sentido holístico del proceso educativo escolar, ya que se puede ser analítico y emocional, o riguroso y flexible dentro y fuera del aula.

Según Jackson, el profesor antes y después de su encuentro con los alumnos en el aula experimenta procesos racionales que dicen relación con sus planes y su posterior evaluación, del mismo modo que manifiesta una conducta diferente cuando está solo y cuando está en el aula con sus alumnos. Son dos aspectos de la tarea del profesor que tienen consecuencias relevantes en el proceso de enseñanza. El autor utiliza los términos “interactivo” y “preactivo” para denominarlos. El primero corresponde a lo que el profesor hace en el aula con sus alumnos, y el segundo a lo que hace cuando se encuentra solo.

“En la enseñanza interactiva existe algo de especial, en un sentido cognitivo, en lo que sucede cuando un profesor está de pie ante sus alumnos. En estas ocasiones, la espontaneidad, la urgencia y la irracionalidad de la conducta del docente parecen ser sus características más esenciales. En esos momentos existe un alto grado de incertidumbre, imprevisión e incluso confusión sobre los acontecimientos del aula” (Jackson, 2001:185).

Por lo tanto, como el mismo autor agrega, un profesor no puede preciarse de tal si solo es una pieza más de una institución, sino que debe sobresalir de los límites impuestos y prepararse de tal forma para

asumir la incertidumbre que su tarea conlleva. Sin embargo, “las incertidumbres de la vida dentro del aula no se limitan a acontecimientos inesperados que ocurren, sino que incluyen también las contingencias complejas referidas a muchas, si no a la mayoría, de las decisiones del docente” (Jackson, 2001:197). Por ejemplo, en ocasiones tienen que buscar estrategias para enseñar a los alumnos que presentan dificultades, y prevenir las posibles nuevas dificultades que esas estrategias pueden ocasionar a los afectados o al resto de los alumnos, o, tienen que elegir entre ocupar más tiempo en un contenido determinado para que los alumnos lo entiendan, y luego pasar luego a otros, que a su juicio, no necesitan tanto tiempo para su comprensión, aunque eso dificulte el progreso lineal de la programación que muchas veces debe obedecer. En suma, es un proceso muy complejo, que generalmente no se toma en cuenta a la hora de valorar el trabajo docente.

“Habida cuenta de la complejidad de su tarea, el docente tiene que aprender a tolerar un elevado grado de incertidumbre y ambigüedad. Se contentará con hacer, no lo que *sabe* que está bien, sino lo que *piensa* o *siente* como acción más apropiada en una determinada situación. En suma, debe ‘tocar de oído’” (Jackson, 2001:198).

2.5 Las escuelas no son simples emplazamientos de enseñanza...

Dependiendo del sector que sustenta a las escuelas, estos ofrecen mayores o menores oportunidades a profesores y alumnos para desarrollar su autonomía, sentimiento de competencia, pertenencia, valía e identidad. Del mismo modo que se propicia el terreno para que fructifique la relación dialógica entre los componentes de la comunidad educativa, la consecuencia de la falta de diálogo hace que muchos profesores y directivos se asusten con las propuestas de los alumnos, que las consideran amenazantes para el sistema que les ha impuesto determinadas formas de expresión.

Cuando Freire en *Cartas a Cristina*, hace recuerdos de su vida, se refiere a la enseñanza y a la escuela que quería formar:

“En última instancia yo me empeñaba en hacer una escuela democrática, estimulando la curiosidad crítica de los educandos; una escuela que, siendo superada, fuese sustituida por otra en la que ya no se recurriese a la memorización mecánica de los *contenidos transferidos*, sino en la que *enseñar* y *aprender* fuesen partes inseparables de un mismo proceso, el de conocer. De esta forma, al enseñar la educadora reconoce lo ya sabido, mientras el educando comienza a conocer lo que aún no sabía. El

educando *aprende* en la medida en que *aprehende* el objeto que la educadora le está enseñando” (1996:104)

En las ideas de Freire, enseñar y aprender son parte de un mismo proceso cuya relación es más que la mera dependencia ontológica, o sea, más que la sola existencia de una para que exista la otra. Más que relación entre conceptos, estamos hablando de relaciones humanas, sobre todo porque en educación todo lo que se relacione con acciones humanas

“llevará el sello de la *expresividad* de la persona que actúa, es decir, su sello. Actuamos de acuerdo a como somos y en lo que hacemos se nos puede identificar como lo que somos” (Gimeno, 1999:36).

Eso involucra los estilos cognitivos y afectivos de la condición humana, a través de los cuales se definen formas de actuar, plantear problemas, buscar soluciones, analizar, tomar decisiones, etc.

“Detrás de la acción está el cuerpo, la inteligencia, los sentimientos, las aspiraciones, los modos de entender el mundo, etc. Todo esto se proyecta en lo que cada uno emprende, construyendo la biografía del agente [...] La acción pedagógica no puede ser analizada solo desde el punto de vista instrumental, sin ver las implicaciones del sujeto –profesor- y las consecuencias que tiene para su subjetividad que intervendrá y se expresará en acciones siguientes” (Gimeno, 1999:37).

La acción de un profesor no puede ser solo analizada desde su comportamiento en el aula ya que hay una serie de componentes que configuran sus acciones cotidianas personales y profesionales. Las acciones que realiza no son fortuitas, responden a una historia que los ha ido configurando como profesores. Eso no significa que toda su acción sea causa-efecto, sino que no se puede desconocer que hay motivaciones que guían la acción de acuerdo a determinadas situaciones acaecidas en otros tiempos y espacios educativos.

2.6 Aprendizaje: recreación de la cultura...

Entre la enseñanza y el aprendizaje no hay relación causal, pero sí ontológica, aunque generalmente se los fuerza a ser una consecuencia directa del otro. El aprendizaje escolar es el resultado del esfuerzo de los alumnos gracias a la enseñanza de los profesores que posibilitan la acción de estudiar y que le enseñan como aprender. No es solo un efecto directo de la enseñanza.

“El aprendizaje puede realizarlo uno mismo, se produce dentro de la propia cabeza de cada uno. La enseñanza por el contrario, se produce,

por lo general, estando presente por lo menos una persona más, no es algo que ocurra en la cabeza de un solo individuo” (Fenstermacher, 1997:154).

El análisis acerca del aprendizaje como consecuencia directa de la actividad de estudiar y no de la enseñanza, se centra en las condiciones genéricas de la enseñanza (Fenstermacher, 1997:157). Pero si elaboramos las condiciones de una *buena enseñanza* gran parte de la responsabilidad cae en los profesores, sobre todo si consideramos que son ellos quienes deben entregar a los alumnos las herramientas para poder aprender. Usualmente,

“hacemos desempeñar al término ‘aprendizaje’ una doble tarea, usándolo algunas veces para referirnos a lo que el estudiante realmente adquiere de la instrucción (rendimiento) y otras para referirnos a los procesos que el estudiante usa para adquirir el contenido (tarea). Debido a que el término ‘aprendizaje’ funciona tanto en el sentido de tarea como en el de rendimiento, es fácil mezclar ambos y sostener, por lo tanto, que la tarea de la enseñanza es producir el rendimiento del aprendizaje, cuando en realidad tiene más sentido sostener que *una tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje*” (Fenstermacher, 1997:154-155).

La relevancia del rol de los profesores es indiscutible como guía y facilitadores de los alumnos para la integración *con* y la re-creación *de* su cultura.

“El aprendizaje de los educandos está relacionado con la docencia de los maestros y de las maestras, con su seriedad, con su competencia científica, con su capacidad de amar, con su humor, con su claridad política, con su coherencia, así como todas estas cualidades están relacionadas con la manera más o menos justa o decente en que son respetados o no” (Freire, 1996:107)

El aprendizaje se entiende como la apertura mental hacia nuevas posibilidades de acción y pensamiento crítico, constructivo y creativo. En caso contrario, hablamos de *estrechez del campo mental*, una función cognitiva deficiente gracias a la cual, la percepción de la realidad es pasiva afectando, entre otros, al pensamiento operacional y al razonamiento lógico (Cfr. Feuerstein, 1991). Es fácil suponer que esto desemboca en la mera transferencia de conocimientos y en la repetición mecánica de contenidos.

“El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial; esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente. La obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la

verdad por sí mismos, sin eliminar, por tanto, la información y las ideas que puedan resultar embarazosas para los más ricos y poderosos: los que crean, diseñan e imponen la política escolar” (Chomsky, 2001:29).

Para lograrlo se requiere del sentido común, que es el que nos hará tomar una postura crítica ante los que *mueven los hilos* del sistema educacional. El objetivo pragmático de la escuela no resta distancia al plano axiológico que se manifiesta en el poder que decide lo que hay que aprender y para que hay que aprenderlo. La superación de la brecha está en el desarrollo de las habilidades del pensamiento y en la conciencia de que se poseen y utilizan adecuadamente.

Por último, no debemos olvidar que el aprendizaje de los alumnos está sujeto a los *determinantes distales* que dificultan la atención, concentración, interés, dedicación, etc. Sobre todo las carencias económicas, de salud, de alimentos, de juego, que ciertamente dificultan el desarrollo cognitivo y el equilibrio emocional (Freire, 1996:107).

El aprendizaje escolar debe partir de la experiencia de los alumnos y no de situaciones impuestas artificialmente. Desde allí se los lleva a implicarse en el currículo, o sea, a aprender lo que necesitan saber de su cultura, en tiempos y espacios especiales, etc. Creemos que esta es una forma en que los alumnos desde que comienzan a aprender en la escuela, lo hagan con entusiasmo y no con hastío. Freire cuenta que su entusiasmo por aprender comenzó en tiempos en que siendo un niño sintió que el aprender obedecía a sus genuinos intereses. Se refiere a sus padres diciendo que,

“Con ellos aprendí a leer mis primeras palabras, escribiéndolas con palitos en el suelo, a la sombra de los mangos. Palabras y frases relacionadas con mi experiencia, no con la de ellos” (Freire, 1996:46)

Y cuando se refiere a Eunice, su primera maestra formal, dice que,

“Nunca olvidaré la alegría con que me entregaba a lo que ella llamaba ‘formar oraciones’. Primero me pedía que alinease tantas palabras como supiese y quisiese escribir sobre una hoja de papel. Luego que fuese formando oraciones con ellas, oraciones cuyo significado pasábamos a discutir. Así fue, como poco a poco, fui construyendo mi intimidad con los verbos, con sus tiempos, sus modos, que ella me iba enseñando en función de las dificultades que surgían. Su preocupación fundamental no era hacerme memorizar definiciones gramaticales, sino estimular el desarrollo de mi expresividad oral y escrita [...] no había ninguna ruptura entre la orientación de mis padres, en casa, y la de Eunice en su escuelita

particular. Tanto en casa, como en la escuelita yo era invitado a conocer, en vez de verme reducido a la condición de “depósito vacío” que había que llenar con conocimientos” (Freire, 1996:46)

Los profesores están más ligados a la escuela que los alumnos, por la dimensión ética profesional que esto supone y porque como adultos no pueden tener la misma perspectiva de un niño que no vislumbra claramente el futuro. La relación entre ambos conlleva el sello moral ya que aunque el profesor no lo quiera, cotidianamente entrega mensajes de cómo actuar en el mundo.

“El agente pedagógico que es el profesor, cuando ejerce como tal, es un ser humano que actúa y ese papel no puede entenderse al margen de la condición humana, por muy tecnicado que se quiera sea ese oficio. A través de las acciones que realizan en educación, los profesores se manifiestan y transforman el mundo de lo que acontece” (Gimeno, 1999:37).

Terminamos este apartado compartiendo con Freire sus recuerdos de otra escuela, no educadora como la de *Eunice*, sino rutinaria y repetitiva, en donde la “*cantilena con aires de letanía*” del profesor se escuchaba a la distancia:

“una b con a hace ba, una b con e hace be, una b con i hace bi, una b con o hace bo, una b con u hace bu. Ba, be, bi, bo, bu. Ba,be,bi,bo,bu.

Ba ba, be be, bi bi, bo bo, bu bu. Ba, be, bi, bo, bu.

Nos detuvimos a unos treinta metros de la escuelita, a la sombra de un oití, sin saber exactamente que hacer. Hubo un silencio, de repente otra cantilena recomenzó la cadencia sonora: 1 y 1, 2; 1 y 2, 3; 1 y 3, 4; 1 y 4, 5; 1 y 5, 6; 1 y 6, 7; 1 y 7, 8; 1 y 8, 9; 1 y 9, 10. Oíamos la voz fuerte del “señor” Armada, 4 y 2, 6; 4 y 2, 6” (Freire, 1996:72).

2.7 Modos de pensar la escuela

Abrirse al mundo para disponerse a pensar es prepararse -como dice Freire- para no aceptar lo que se dice sencillamente porque alguien lo dice, para tener conciencia de las acciones y saber si se actúa por voluntad propia o ajena. Estar dispuestos a pensar no es una obviedad cuando esa facultad no se utiliza para pensar bien, facilitar la conciencia de lo aprendido y motivar las ideas que movilizan la acción. El pensamiento es una entidad intemporal e inespacial que se configura de acuerdo a los modos de pensar y necesita ser actualizado y utilizado de manera trascendente. Es algo que no necesariamente

puede ser conocimiento, mientras que el conocimiento siempre es pensamiento, por lo que puede ser o no necesario (Ortega y Gasset en Ferrater Mora, 1997:280). El pensamiento es una herramienta útil y significativa para saber a que atenerse cuando se adquiere un conocimiento.

Pensar de manera más eficiente no significa producir más conocimiento, sino comprender lo que se produce al conocer y abrir espacio a las ideas en alguna estructura de conocimiento más general (Bruner, 2001:13) para modificar la posición intelectual ante experiencias nuevas e imprevistas. Desarrollar el pensamiento permite manejar “estructuras de conflicto” (Schön, 1992:19) para atender e interpretar de diversas maneras los hechos, no solo a través de la solución técnica, sino para ampliar las perspectivas de la comprensión del problema.

“Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido- lo que en si mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional” (Schön, 1992:20).

Por ejemplo, los contenidos escolares dependen de la forma de pensar sobre determinada materia de estudio. Tomando un ejemplo de Schön (1992:23), un decano de una escuela superior de ingeniería decía que “sabemos cómo enseñar a la gente a construir barcos pero no a resolver la cuestión de qué barcos construir”. Por lo tanto, la competencia personal de profesores y alumnos requiere la participación proactiva en el acto de pensar y la posibilidad de improvisar en momentos de incertidumbre, resolución de problemas, y en cualquier ocasión en que la respuesta mecánica no sirve para nada. Reflexionar sobre la acción es pensar en lo que se hace cuando se está haciendo, lo que trae consecuencias favorables para saber que hacer en situaciones de dificultad cognitiva creciente. Las formas de pensar construyen el pensamiento y dan sentido al mundo pasado, presente y futuro.

La actividad mental no se conduce en solitario, aunque suceda dentro de nuestra mente, ya que se desarrolla gracias a la interrelación con otros con quienes se comparten los significados de las pautas culturales. El modo en que se estructura el pensamiento posibilita o entorpece la re-construcción de esas pautas. Por ejemplo, a pesar que

“somos la única especie que enseña de forma significativa” (Bruner,1999:13), en muchas ocasiones se pierde el significado de lo que se enseña y se aprende, y las formas de pensar se subordinan a la rutina, que se torna grave si reproduce modelos enajenantes que siguen transmitiéndose a las nuevas generaciones.

En la vida cotidiana se puede aprender por rutina repitiendo mecánicamente lo conocido, o por la solución de problemas, creando nuevas alternativas de acción. Hay personas que cambian la rutina cuando se presenta un problema que los hace reflexionar sobre su práctica. Otras, a pesar del problema, siguen manteniéndola y terminan por desconocerlo y anularlo.

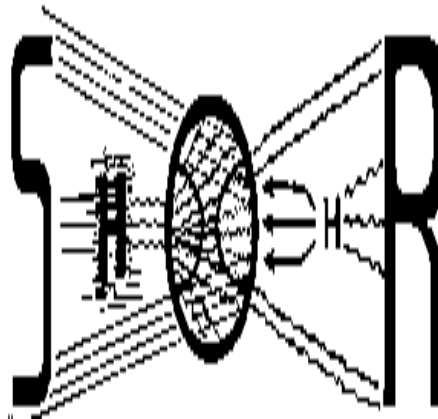
La cultura de origen ofrece herramientas que ayudan a configurar los significados del lugar y tiempo que se ocupa provisionalmente en el mundo, en tanto que las experiencias sociales permiten tomar decisiones. Estas pueden ser ajenas pero comprendidas y asumidas como realidad susceptible a la transformación. Por ejemplo, en la escuela, los profesores pueden decidirse a trabajar con alumnos activos elaboradores de los contenidos, o con receptores pasivos de una instrucción. La dirección propia requiere de autoregulación y creatividad para resolver problemas cotidianos en situaciones simples y complejas.

El pensamiento dirigido es consciente –Piaget-, persigue un objetivo presente en la mente del que piensa, se adapta a la realidad e intenta fluir en ella; es susceptible empírica o lógicamente de ser verdadero o falso y se puede comunicar mediante el lenguaje. Para Vygotsky, la capacidad de autoregulación es una función superior del pensamiento que no está determinada por el campo inmediato de estímulos por lo que necesita del proceso de mediación. En la escuela, se observa en la interrelación profesor y alumno cuando es intencional trascendente y significativa. Esto ofrece la posibilidad de cambio radical en el desarrollo cognitivo y social del alumno. Es intencional ya que no es de naturaleza accidental o coincidente y crea en el alumno un estado de alerta y predisposición para formar parte del proceso de mediación. Es trascendente porque permite que el alumno se desplace hacia dimensiones remotas de espacio tiempo y relaciones. Es significativa por la búsqueda *más allá* de las simples características de las cosas, del bagaje cultural del alumno, sus valores, aspiraciones y necesidades (Feuerstein, 1991).

2.8 La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)

La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) en la escuela la entendemos como la intervención experimentada, intencionada y activa del profesor que se *interpone* entre los alumnos y los estímulos a los que estos están expuestos para guiarlos en el aprendizaje. (Cfr. Feuerstein, 1999:3-14)

La EAM es una guía para el profesorado y favorece la actualización de las capacidades de los alumnos en relación a las experiencias con su entorno inmediato.



Esquema de la Mediación

S = estímulo H = mediador humano O = organismo (sujeto mediado) R = respuesta

El desarrollo de la estructura cognitiva de un ser humano se concibe como el producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y su medio. A saber:

La primera modalidad considera que la exposición directa del organismo al estímulo produce cambios en el sujeto, pero carentes de las características más relevantes de la mediación: intencionalidad, trascendencia y significado. Esa modalidad concuerda con los planteamientos de Piaget, quien concibe el desarrollo cognitivo como una función de interacción entre el organismo que piensa y elabora el conocimiento, y el medio, conceptualizado como un dominio de los objetos. La segunda modalidad, basada en Vygotsky y Feuerstein, considera la transformación del estímulo a través de la EAM orientada por un mediador que selecciona, tamiza y organiza los estímulos cuando el organismo tiene dificultad para hacerlo por sí solo, como es el caso de muchos alumnos con necesidades educativas especiales.

En consecuencia, los estímulos se filtran, se reordenan y se reestructuran. A través del proceso de mediación, la estructura cognitiva del sujeto mediado cambia al adquirir nuevos patrones de conducta y aprendizaje que comienzan a ser parte importante para la modificación interna, de tal forma que puede dar significado a la actividad que realiza, trascender a la necesidad inmediata, y anticipar respuestas en otras situaciones nuevas y complejas. En caso contrario, cuando existe una EAM inadecuada, las funciones cognitivas no solo se desarrollan pobremente, sino que tienen un uso deficiente que refuerza la idea generalizada de la incapacidad del propio organismo. Según Feuerstein (1988:7), las deficiencias pueden afectar la obtención y comunicación de la información (deficiencias periféricas), la elaboración de la información (deficiencia central) y reflejar deficiencias actitudinales y motivacionales, por ejemplo, la pérdida de necesidades internas para aprender. Los efectos de la EAM introducen en el organismo una gran variedad de estrategias y procesos para un óptimo desarrollo cognitivo. Por consiguiente, se la considera como el ingrediente determinante del desarrollo cognitivo diferencial, cuyo último objetivo es la autonomía para utilizar lo aprendido.

Por definición, el mediador acoge el desafío de innovar en su medio educativo, favorece y enriquece el proceso de enseñanza y de aprendizaje y sostiene la creencia que cualquier ser humano puede ser modificable. Sus objetivos se dirigen a detectar la presencia de los déficits en las fases del acto mental (²⁹), determinar el tipo de aprendizaje necesario para superar la deficiencia, y diseñar las estrategias más apropiadas para corregir el déficit de la función (Prieto, 1989:58).

Cuando la escuela otorga pocas posibilidades de pensar y de establecer relaciones, la mediación ofrece una alternativa al desarrollo de los procesos cognitivos del alumno y una serie de principios y creencias en el ser humano que pasan a ser fuente de innovación permanente. Por otra parte, propone una visión optimista ante las dificultades de los alumnos, generalmente caracterizadas por un fuerte pesimismo y resistencia a la modificabilidad. Hay muchos ejemplos de experiencia de aprendizaje mediado que se observan en escuelas alternativas en las que se incentiva a los alumnos a participar del

²⁹ Véase apartado de Funciones Cognitivas en el capítulo sobre Pensamiento.

currículo, se favorece la motivación de logro, se conectan los contenidos del programa escolar con los conocimientos cotidianos, etc. Apple y Beane citan algunos:

“Estimulamos a los estudiantes a pensar críticamente sobre sus preguntas y les animamos a continuar planteando cuestiones difíciles a sus profesores, sus padres e incluso a sus compañeros. La profundidad de las preguntas de los jóvenes adolescentes es sorprendente incluso para los docentes que trabajan con ellos todos los días. A veces nos cuestionamos si pensábamos en estas “grandes” preguntas cuando teníamos su edad; sabemos que nadie nos estimuló a hacerlo” (Brodhagen, en Apple y Beane, 1999:143)

“Con frecuencia, invitábamos a personas de la comunidad a nuestra clase para que nos ayudaran a responder a las preguntas que los estudiantes habían hecho. Los alumnos proponían constantemente, “Trae a un experto”. Era asombrosos cuantos recursos humanos nos ayudaron a localizar los estudiantes. Conocían a todo tipo de personas, y a los que llamábamos se alegraban de ayudar, especialmente si mencionábamos el nombre del estudiante que le había recomendado. Normalmente, los ponentes se sorprendían de lo específicas que eran nuestras peticiones de información, y muchos comentaban lo bien preparada que estaba la clase para su visita. Algunos se sorprendían también de los temas que se estaban estudiando” (op.cit:149)

El resultado de la mediación en el currículo se traduce en conjuntos de aprendizajes que se adquieren por la estimulación directa e intencional y que afecta la estructura cognitiva en favor de la construcción y reconstrucción de conocimientos. El currículo se nutre del compromiso de los profesores en la realización del proceso de enseñanza y de aprendizaje y se transforma en un marco estimulante de energías creadoras. La EAM es una herramienta universal que se aplica en una diversidad de culturas y su propósito es que los alumnos aprendan a aprender. También entrega al profesor una herramienta para crear orientaciones y modos de operatividad, ya que al conocer el poder de la interacción cualitativa, puede saber lo que quiere o necesita el alumno, y estar en condiciones de aplicar estrategias de interacción específicas y pertinentes. Muchos profesores aducen no tener tiempo para mediar, ya que creen que es agregar más horas al programa que los atrasaría respecto a otros colegas que van más adelante con los contenidos, en una carrera donde el vencedor es el que *pasa* más contenidos en menos tiempo, sin importar si el alumno los comprendió siquiera en forma mínima. Así, se va minando la capacidad y el placer por aprender.

En síntesis, La EAM en la escuela, define la calidad de la interacción entre el alumno y su ambiente de acuerdo a la acción ejercida por el profesor que media el estímulo que provoca al alumno a tomar parte activa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Este modo de interacción se diferencia cualitativamente de aquel en que la interrelación con el medio no pasa de ser la simple exposición directa al estímulo (Feuerstein,1991:7).

2.8.1 Características de la mediación:

Todo proceso de mediación posee características que lo definen como tal y favorecen la interrelación del mediador con el o los sujetos mediados. Entre éstas, las tres primeras son universales y fundamentales en toda actividad pedagógica:

- Intencionalidad y Reciprocidad.

La intencionalidad se refiere a las metas y objetivos del mediador durante el proceso interaccional con la persona mediada y refleja una intención explícita por enseñar *algo*: un contenido específico, un método de organización, una actitud, una manera de pensar y hacer. La reciprocidad demuestra la actitud de la persona mediada hacia la interacción en curso, su naturaleza, sus metas y sus contenidos. El elemento crítico determinante para la mediación, más que un contenido específico es la calidad de la interacción que no es accidental ni coincidente, ya que si no, solo sería una instancia de exposición directa al estímulo (Cfr. Rand, 1991:72-73)

El profesor debe ser intencionado para crear en el alumno un estado de alerta y predisposición a participar en la mediación. La reciprocidad se manifiesta en la disposición del alumno para involucrarse en la tarea y cooperar con el mediador.

- Trascendencia.

Una interacción es de naturaleza trascendente cuando excede las necesidades inmediatas de una situación dada, cuando la transmisión o enseñanza de una solución a un determinado problema puede aplicarse a otras situaciones y anticipar sus resultados, y cuando implica reflexión y observación de las consecuencias de la actividad en sí mismo y en los otros. Uno de los principales objetivos de la

mediación, es llevar a la persona mediada desde el *aquí* el *ahora* a áreas y dimensiones remotas en términos de tiempo, espacio y asociaciones psicológicas. Incluye *revisar* las experiencias previamente almacenadas dentro de la memoria, el pensamiento hipotético, la creación de relaciones y la planificación de actividades futuras (Cfr. Rand, 1991:73).

- Significado.

Se refiere al nivel interpretativo de la interrelación, ya que durante la experiencia de mediación el mediador atribuye significado al estímulo o a la misma interrelación. La mediación se caracteriza por una continua e intensa búsqueda de sentido, por ejemplo, en establecer relaciones con el bagaje cultural, el sistema de valores, las aspiraciones o necesidades, etc., del sujeto mediado, por lo que se relaciona con aspectos emocionales y lógico cognitivos. Es un proceso dinámico de compartir y atribuir a una actividad dada, tanto valores objetivos como subjetivos, incluyendo expresiones de satisfacción o admiración frente a un logro exitoso o a un nuevo descubrimiento, o enfatizar la importancia de una conducta dada que refleje los cambios y progresos registrados en los logros de la persona mediada (Cfr. Rand, 1991:73-74). Es importante tener en cuenta lo significativo que puede resultar para el alumno una experiencia de aprendizaje que va más allá de las simples características de las cosas, lo que le permite transmitir lo aprendido a otros.

- Sentimiento de ser competente.

Se relaciona con la motivación de logro e involucra un sentimiento de autoestima positiva. El alumno debe sentirse capaz y seguro de sus potencialidades aún cuando la tarea presente dificultades. Generalmente, los alumnos que tienen problemas de aprendizaje, privación cultural, u otro déficit, tienen una baja autopercepción y se sienten incapaces de realizar cualquier tarea que demande algún esfuerzo adicional (Feuerstein, 1991). El alumno que desarrolla la motivación de logro siente deseos de aprender, a la vez que se despierta en él la necesidad de hacerlo. Es importante destacar que este tipo de competencia dista mucho de la competitividad, pues se refiere a *ser y sentirse capaz*. El sentimiento positivo sobre si mismo se va reconstruyendo gracias a los frecuentes aciertos en las respuestas, en el proceso y en las estrategias utilizadas.

- Regulación y control de la conducta.

Se relaciona con el conocimiento de sí mismo; por ejemplo, saber de qué se es capaz, cuáles son las propias limitaciones y/o potencialidades para poder autoevaluarse y realizar su propio control.

“la regulación exige, por parte del sujeto, obtener la información de los conocimientos previamente adquiridos (input), la utilización de los mismos dándoles una cierta forma y coherencia (elaboración) y la expresión de dicha información a través de un proceso de razonamiento (output)” (Prieto,1989:40)

La conducta opuesta es la impulsividad, que generalmente provoca respuestas erróneas, aún habiendo recibido y elaborado correctamente la información.

- Conducta compartida.

Este tipo de conducta hace posible sentimientos de pertenencia y de afecto. Valora la importancia de la interacción con otras personas y con su medio. En términos escolares, se refiere a la interacción de respeto mutuo y complicidad entre profesor y alumnos que comparten experiencias comunes. El profesor se considera parte integrante del grupo, pero guía, facilita y media para que juntos participen de las tareas de aprendizaje.

“En la situación del aula este parámetro se desarrolla mediante técnicas específicas enfocadas a potenciar las exposiciones y discusiones del grupo. El profesor fomenta la empatía del grupo ordenando las actividades para que se produzca la interacción. De ahí que el mediador anime a los estudiantes a trabajar en pequeños grupos, minimizando la competitividad excesiva. En definitiva, el mediador o profesor ayuda a los alumnos a usar técnicas cooperativas para la resolución de problemas y conflictos” (Prieto,1989:40)

- Individualización y diferenciación psicológica.

Esta característica se relaciona con la autonomía y con el reconocimiento de la propia identidad y de ser consecuente con ella. Para el mediador la tarea consiste en tomar en cuenta las diferencias individuales para aplicar estrategias de aprendizaje pertinentes. Se acepta que un alumno piense diferente de otro y se favorecen las instancias para dejar de manifiesto estas diferencias, lo que trae como consecuencia el desarrollo del pensamiento divergente a nivel

operativo. Presupone educar para la diversidad más que para la uniformidad, ya que cada alumno tiene su propio estilo cognitivo que lo lleva a resolver problemas y aplicar sus conocimientos de acuerdo a las funciones cognitivas con que opere.

- Búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta.

Se refiere a las aspiraciones que tiene el sujeto mediado y al modo como puede acceder a ellas. Por ejemplo, en la escuela es tarea del profesor-mediador orientar al alumno en la discriminación entre metas reales e ideales, lo que realiza a través de la planificación de objetivos a corto plazo para luego proyectarse a futuro. Esta característica enfatiza la constante relación entre las metas escolares y las preocupaciones personales.

“En el aula el mediador anima a los estudiantes a establecer metas a corto y a largo plazo en un área de conocimientos específica y en otras. El mediador establece metas individuales e insiste en que los sujetos se esfuercen en conseguirlas. Esto lleva a la perseverancia, paciencia y diligencia en el logro de las metas, a la vez que favorece el desarrollo de los hábitos de estudio” (Prieto,1989:42)

- Búsqueda de lo nuevo y lo complejo.

Se trata de estimular al sujeto mediado para que no se deje vencer por el fracaso, sino que intente nuevos caminos aún cuando éstos resulten dificultosos. Por ejemplo, en la escuela se fomenta la curiosidad intelectual y la creatividad, y se estimula a los alumnos para que busquen sus propias estrategias de estudio, diseñen sus propias actividades y las compartan con sus compañeros. El profesor alienta a los alumnos a buscar estrategias diferentes para la resolución creativa de problemas y estimula la formación de grupos de discusión. Es congruente con este criterio y su clase se presenta a través de modalidades diferentes y novedosas.

- Conciencia del cambio.

Se refiere a que el sujeto mediado *se de cuenta* que el desarrollo es posible más allá de las categorías en las cuales se ha o lo han encasillado, es decir, el alumno toma conciencia de sus propias capacidades, se da cuenta que puede seguir desarrollándolas y se

percibe como un sujeto activo capaz de generar y procesar información.

“Hablamos de cambio en el sentido de dirección que un alumno sigue más allá de las predicciones sobre sus propias capacidades. Esta dirección inesperada puede detectarse tanto en el dominio cognitivo como en otro tipo de comportamientos: su grado de libertad, su aplicación a otras áreas escolares, su sentimiento de autorrealización” (Martínez, J.M. 1991:78)

- Elección de una alternativa optimista.

Se relaciona con la percepción optimista ante las dificultades y con la posibilidad de dar otra oportunidad para evitar la negación y resignación pasiva frente al fracaso. En la escuela es fundamental la actitud del profesor para proyectar confianza y considerar que el alumno siempre es susceptible de ser modificado. De este modo, influirá en su autoestima y modo de enfrentar la vida. Según Martínez, J.M. cuando este estilo optimista existe en el profesor “*el contagio viene por si solo*”.

“la persona puede anticipar hechos, pero dicha anticipación, será constructiva cuando prevé hechos positivos, resultados gratificantes. Si se pueden anticipar hechos con éxito y se tiene una visión abierta del mundo, se hace viable el crecimiento conceptual y personal” (Kelly, en Martínez, 1991:80)

- Sentimiento de pertenencia.

Implica por una parte, el sentido de la relación que una persona establece con su grupo de origen o con el que se está insertando, y por otra, la identidad y el compromiso con su cultura, valores, principios, costumbres, etc., lo que conlleva el conocimiento, comprensión y aplicación de normas sociales, de sus derechos y deberes. Representa la forma en que una persona se relaciona con los demás, y la tolerancia ante las diferencias individuales, el respeto al otro aunque no cumpla con las expectativas previstas. Es la armonía y equilibrio tanto en el desarrollo personal como en las relaciones humanas que se consigue al sentirse bien con uno mismo y como una persona perteneciente a un lugar en que se siente acogido.

2.8.2 La mediación y la escuela

De acuerdo a lo precedente, la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado y Modificabilidad Cognitiva, podría aportar con elementos de apoyo para que los profesores busquen estrategias alternativas a las tradicionales en beneficio del aprendizaje de los alumnos, quienes generalmente, sienten temor no solo de preguntar, sino también de responder. Recurren a frases estereotipadas, aprendidas de memoria sin tener conciencia de la respuesta que verbalizan; tampoco son capaces de preguntar por lo que están conociendo. Por años se ha seguido manteniendo el mismo modelo educativo, aún a sabiendas que los resultados se siguen repitiendo año tras año. La educación formal continua operando, al decir de De Bono (1994:20), a través del desarrollo del pensamiento *reactivo*, en que se ofrece a los alumnos páginas de tareas, libros, textos en el pizarrón, y luego se les pide que reaccionen ante aquello. Evidentemente, esto redundo en una gran desmotivación por parte del alumno, que se aburre, por decir lo menos, y también por parte del profesor, ya que el proceso se transforma en un círculo vicioso de rutina aburrida. Al desechar la motivación, se desconoce que es el factor indispensable para el logro de cualquier aprendizaje y se insiste en un currículo obsesionado por los contenidos. La baja calidad educacional es más frecuente que lo que se piensa, sobre todo en lo que respecta al fracaso en la enseñanza de contenidos que no revisten interés para los alumnos, aún cuando los hayan memorizado, puesto que los han olvidado al momento de la evaluación.

“existen innumerables trabajos que demuestran que la mayor parte del saber científico enseñado durante la escolaridad se olvida al cabo de algunas semanas, incluso en los pocos casos en que realmente se ha adquirido” (Porlán, 1995.146).

Una de las razones que explica porqué es tan difícil cambiar las prácticas pedagógicas parece estribar en la creencia que la enseñanza, no sólo es una actividad poco sensible a los cambios, sino además, muchos creen que enseñar es simple y fácil, pues se trata de hablar sobre algo, sin mayores métodos, ni intenciones o estrategias especiales. Por lo que creen que lo saben hacer sin necesidad de preparación específica.

Se sigue el patrón tradicional porque:

“es lo que hicieron con nosotros cuando éramos alumnos, es lo que hemos oído que hacen nuestros compañeros, es lo que la sociedad piensa

de la tarea de enseñar, y por último es lo que el contexto institucional en que nos movemos (horarios, organización docente, libros de texto, estructura de las aulas, etc) favorece. Por tanto, asumamos con normalidad que hacemos lo que se espera que hagamos, lo que se viene haciendo desde siempre en la enseñanza reglada, lo que hemos aprendido en los otros y, en definitiva, lo que sabemos hacer.” (op.cit)

Al respecto, es importante destacar dos ideas medulares. Por una parte, el profesor deberá partir de los intereses de los alumnos y no de sus ideas preconcebidas sobre los intereses de éstos; y, por otra, que el cambio debe partir por el pensamiento del profesor y no solo un cambio en el currículo. Es un proceso que va ligado a la reflexión sobre la acción pedagógica. No se trata de desligarse totalmente de los programas establecidos, sino de adecuarlos a las preocupaciones de los alumnos y ofrecer alternativas de acción. El gran temor de los profesores para atreverse a dejar las viejas costumbres, es que no saben que hacer ante los cambios y prefieren seguir viviendo –como dice Ferguson- en la *acumulación de niebla y humo* que los protege de una realidad amenazante. El poder y la libertad que ostenta el profesor para hacer y decidir dentro de la sala de clases es desestimado por ellos mismos, siendo que es la condición para identificar y superar los conflictos producidos por el rechazo a los cambios.

En la escuela, la naturaleza de la acción mediadora se manifiesta por la definición cooperativa de los problemas, donde se comparten propuestas divergentes en las discusiones grupales de los alumnos. El profesor -mediador los implica en su experiencia de aprendizaje y favorece la metacognición. El desarrollo de las funciones cognitivas favorece el conocimiento, el sentimiento de ser competente y el optimismo ante el aprendizaje. Las implicancias educativas que el desarrollo de las funciones cognitivas tiene en la escuela es innegable, ya que el alumno tiene que aportar con sus conocimientos y sus aplicaciones, ser capaz de tomar decisiones acertadas, solucionar problemas, relacionar distintas situaciones, emitir juicios, hacer conjeturas, etc.

Para rescatar el valor pedagógico de la escuela se necesita re-pensar el aprendizaje desde el curriculum. El profesor debe pensar en qué enseña, cómo lo enseña y por qué decide enseñar. Claro que se necesita que los profesores sean capaces de hacerse preguntas y establecer relaciones inéditas. No hay que desconocer que hay

precariedad en muchos de los conocimientos impartidos en la escuela, pero también hay otros muchos que permaneces vigentes. Estos son lo que el profesor tiene que descubrir. Los profesores tienen que sentirse partícipes activos y no solo meros reproductores, ya que son los que llevan las reformas al aula. Hay que valorar la cotidianeidad y conectarla al curriculum escolar para articular eficientemente el conocimiento.

2.9 Pensar la acción educativa en la escuela.

A unos discípulos que no dejaban de insistirle en que les dijera palabras de sabiduría, el Maestro les dijo: “La sabiduría no se expresa en palabras, sino que se revela en la acción”. Pero cuando les vio metidos en la actividad hasta las cejas, soltó una carcajada y dijo: “Eso no es acción. Es movimiento”. De Mello, A.

Pensar la escuela desde nuestro papel de profesores, implica entre otros, establecer relaciones entre lo que pensamos y lo que hacemos al interior de ella, es decir, analizar las concordancias o discrepancias entre el discurso y la práctica, lo que ayuda a la reflexión del sentido de las acciones educativas cotidianas: saber y comprender qué, por qué y para qué se hace lo que se hace. Aprender a *leer* y *re-leer* la cultura escolar implica construir nuevas estructuras cognitivas y sociales para investigar, cuestionar y comprender lo cotidiano, ya que las *actuales* obedecen a un paradigma obsoleto mantenido y reforzado incluso por las mismas personas que lo critican. Muchos profesores y alumnos participan de un tiempo y espacio unilateral y cerrado en detrimento de su historia y pensamiento, que obnubila la sensibilidad, creatividad y el desarrollo de sus capacidades.

La interrelación entre pensamiento y acción surge en los contextos sociales de la escuela y se actualiza en conexión dialéctica cuando se toma conciencia de los tipos de relaciones posibles de establecer. Es un problema cultural que integra y relaciona lo subjetivo y lo social y afecta a todos quienes intervienen en la experiencia educativa. (Gimeno, 1999).

La educación siempre genera vínculos y distintos criterios para entender el mundo, pero, la *cultura escolar* ha hecho una reducción de los procesos educativos artificializando y perdiendo el sentido común a través de una mirada fragmentaria que separa al alumno de los contenidos, al alumno del profesor, al profesor del alumno, al profesor

de la toma de decisiones, etc. Parece un archipiélago escolar formado por islas que no se conectan entre sí y que a veces, ni siquiera una sabe de la existencia de la otra. Eso se torna más grave cuando el profesor o alumno *naúfragos* están, o se sienten, imposibilitados de hacer algo más allá de lo que les permite el medio en que viven. Separar al sujeto de su contexto y vida cotidiana dificulta la relación fluida y creativa con la vida escolar, lo que redundará en las formas en que alumnos y profesores piensan la escuela.

La ruptura de la unidad de los procesos también se observa en otras disciplinas. Por ejemplo, en la medicina, cuando más que tratar al paciente y su contexto se trata un conjunto de síntomas que desintegran la unidad personal. En la economía, el paradigma científico económico reinante incita a las personas a ajustarse a la fragmentación de tareas especializadas a través de un modelo mecánico de manipulación y dominio, en detrimento de la autonomía, la participación y el mutuo enriquecimiento (Ferguson, 1991).

Las teorías que los profesores manejan están basadas en sus valores, principios, convicciones, deseos, gustos, etc., que no siempre se reflejan en su acción por la existencia de un vacío epistemológico difícil de llenar por el aislamiento y ostracismo de su práctica. Al contrario, cuando los profesores hacen ciencia de su práctica educativa la separación de la individualidad se unifica en el grupo.

“En la educación las acciones son, pues, reflejo de la singularidad de quienes las realizan –llevan su sello-, se entrelazan con otras acciones en un entramado de relaciones, constituyen un estilo de actuar propio de quienes se dedican a educar y conforman un proyecto colectivo que suma esfuerzos particulares en el que cabe distinguir, porque nunca se borran, las singularidades individuales. Lo social no anula lo idiosincrásico y esta característica enriquece lo social” (Gimeno, 1999:37).

El planteamiento de Gimeno no difiere de lo que Maturana (1990) llama la “coordinación de coordinaciones conductuales consensuales”, en que dos o más personas comparten un objetivo común que se enriquece con las mutuas aportaciones y la conjunción de acciones que dan solidez al contexto y aportan la dinámica significativa y trascendente del proceso pedagógico.

La comunicación de la experiencia y/o de lo que se piensa de ella, requiere de la relación con fenómenos conocidos y de la generalización y desarrollo del significado (Vygotsky, 1995:53). Al

contrario, la experiencia aislada incomunicable, corresponde a lo que Piaget denominó pensamiento egocéntrico, que se refleja en la conducta de algunos profesores incapaces de cambiar la perspectiva cognitiva dada y de diferenciar entre el punto de vista propio y de los demás. No obstante, para Vygotsky, el pensamiento egocéntrico puede ser un instrumento de gran utilidad para la solución de problemas y el cambio de formas de pensar siempre que el sujeto sea consciente de ellas.

La dificultad del pensamiento moderno para comprender la acción es precisamente su parcelación, por lo que no se puede aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes y de su devenir (Gimeno, 1999; Morín, 1998). Al parecer, esto no es posible sin un cambio de paradigma, ya que va más allá de las buenas intenciones.

Una mirada holística ⁽³⁰⁾ al proceso educativo escolar podría disminuir –sino evitar– la parcelación de enfoques, contenidos, criterios, metodologías, que rompe la unidad educativa. De acuerdo con Calvo (1993) la educación siempre ha propendido al holismo, no así la “escolarización” ⁽³¹⁾ que propende a la relación de contenidos descontextualizados. El problema surge cuando ambos conceptos se

³⁰ El enfoque “holístico” comienza a partir de la comprensión que el ser humano está totalmente conectado al desarrollo del universo; somos parte del mismo proceso que creó a las estrellas, y estamos hechos de la misma materia. Todas las facetas de la experiencia humana –intuitiva, imaginativa, estética, emocional y espiritual, así como el intelecto racional– son necesarias para captar completamente la profundidad imponente de nuestra existencia. Pero, la educación en las sociedades modernas, según los educadores “holísticos”, ha descuidado esta unión orgánica y vital entre nosotros y la Naturaleza, y ha olvidado que el aprendizaje real implica no solo la disciplina académica, sino también la admiración y el acto de maravillarse, la espontaneidad y la alegría. Sin embargo, esta es una opinión minoritaria, y los educadores “holísticos” siempre se han encontrado en la periferia romántica y mística de la civilización industrial occidental....[...] Para muchas personas, la “educación holística” puede sonar como una moda pedagógica cuyo inicio puede remontarse a los años 60. Pero, realmente, bajo una variedad de nombres, este enfoque tiene una rica y larga historia. En realidad la palabra “holística” solo ha llegado a ser de uso popular en los últimos veinte años, pero el enfoque educacional –y la cosmovisión implícita– que la describe ha ido evolucionando en el pensamiento occidental durante, al menos, dos siglos. Miller, Ron. *Holistic Education Review* Vol. 1 N°1, Spring, 1988. En *Olivos, E (Comp) Educación Alternativa Holística*, Santiago de Chile, Cuatro Vientos, 1996.

³¹ La escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas y la educación es el proceso de creación de relaciones posibles. Des-escolarizar la escuela significa: valorar el carácter utópico de la educación, reconocer que los procesos educativos se dan en un tiempo y espacio históricos, por medio de múltiples lenguajes –que incluyen la comunicación no verbal– y gracias a lógicas trivalentes, aceptar que los procesos educativos son paradójales, holísticos y sinérgicos, reconocer que la pregunta es central y no la respuesta, convertir a la escuela en el lugar y tiempo para equivocarse, antes que un espacio y tiempo para aprender certezas estériles.

confunden y se los define como sinónimos, porque impide comprender los procesos educativos. Hablar de *desescolarización* no significa hacer *desaparecer* la escuela, sino transformar la cultura escolar en educativa.

2.9.1 Acción educativa: acción propositiva.

De acuerdo con Gimeno, el hecho que la acción conlleve un carácter personal, no debe ser impedimento para entenderla en su relación con otros seres humanos. Desde una triple perspectiva, la acción es social “porque se da en una conjunción de actividades correspondientes a varios sujetos que son al mismo tiempo agentes y pacientes que se influyen mutuamente”; es una manifestación de “estilos de actuar compartidos”, a pesar de la singularidad de las acciones, y es una empresa colectiva “que aúna las voluntades de los individuos que componen una sociedad o un grupo social emprendiendo un movimiento o acción conjuntada” (1999:37).

Agrega el mismo autor que “la acción es necesariamente propositiva”, en caso contrario sería solo movimiento reactivo a un estímulo determinado. Es una diferenciación relevante para no confundir el sentido del proceso educativo. Por ejemplo, cumplir a diario con una planificación de actividades, asistir diariamente al lugar de trabajo, cumplir cabalmente con las estipulaciones de un programa de estudio, está lejos de ser acción. Lo mismo pasa en los jardines infantiles cuando las educadoras dicen que trabajan con un “currículum activo”, y muestran a los niños corriendo de un lado a otro en el patio, o dejándoles hacer en la sala sin una guía previa e intencionada. Hay mucha confusión con el concepto de acción, por lo que es fundamental definirla como “propositiva”.

La misma confusión sucede con la “praxis”, cuyo concepto se utiliza indiscriminadamente para definir cualquier actividad de la vida cotidiana, siendo que, no necesariamente forman parte de ella ya que la praxis por antonomasia es “una acción transformadora consciente” (Heller, 1982).

En esa acción se incluyen las zonas indeterminadas de la práctica, como la incertidumbre y los conflictos que no pueden ser resueltos como mera tarea técnica. No obstante, sea tarea técnica, necesita ser previamente definida y comprendida como tal.

“Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios” (Schön, 1992:20) .

Aunque las metas sean claras y consistentes, muchas veces la solución de los problemas requiere de la *improvisación* (³²) (mal entendida como *espontaneísmo*) que se sustenta sobre bases firmes de dominio conceptual. Si el acervo cultural es consistente, las funciones cognitivas se actualizan y permiten la improvisación ya que entran en un juego de relaciones en sus diferentes fases. Si las funciones cognitivas son deficientes, las formas de pensar se guían por la percepción difusa, la incapacidad para atender a dos o más fuentes de información, la dificultad para establecer hipótesis, la percepción episódica de la realidad, la estrechez del campo mental, la dificultad para establecer relaciones virtuales, etc. La manifestación de las funciones cognitivas en una persona permite analizar la relación entre el pensamiento y la acción, no necesariamente congruente, porque muchas veces no hay conciencia de las propias capacidades y se asume pasivamente lo preestablecido sin dejar tiempo ni espacio a las propias ideas. Hay otras ocasiones, en que dependiendo del impacto de la acción, ésta provoca un nuevo pensamiento. Por ejemplo, en casos de tortura, cambian valores y principios que parecían ser inmutables; la expulsión injustificada de un trabajo puede transformarse en agresividad y violencia en el hogar; un alumno que en la escuela se siente humillado por el profesor y/o sus compañeros puede construir un autoconcepto negativo de si mismo; un profesor con reiteradas experiencias de fracaso docente, puede dudar de sus propias capacidades y convertirse en un reproductor mecánico de contenidos.

³² Véase: Nachmanovitch, Stephen (1991). *Free Play, la importancia de la improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires, Editorial Planeta Argentina SAIC, y Mc Cluggage, Denisse (1982). *El esquiador centrado*, Santiago de Chile, Editorial Cuatro Vientos.

2.9.2 ¿Qué se observa de la acción educativa?

Cualquiera sean los conceptos que se manejen, es imposible sustraerse de la propia subjetividad cuando se observa el mundo, la calle, la familia, la escuela, etc. Muchas veces se confunde lo observado con lo que se quiere observar, con lo que uno cree que observa, o con lo que otros quieren que se observe. No se puede evitar la confusión entre las formas de observación.

“Lo que es difícil en particular en el entendimiento es evitar la confusión entre lo que uno dice como observador acerca del sistema que se observa, y lo que uno dice como observador acerca de la construcción del sistema que uno observa, puesto que esto es producido por las distinciones que uno hace” (Maturana, 1997:266)

La idea de Maturana nos conduce a la metacognición, o sea, a darnos cuenta de los procesos mentales que provocan la acción, pues lo que uno dice acerca de *cómo construye* lo que dice, implica conocer cómo se piensa, cómo se utiliza el pensamiento y cuáles son las formas de llevarlo a la acción. El sistema que se observa es externo a la manera propia de observar, está fuera, pero se observa de acuerdo a la construcción propia de esa realidad observada, que se ha ido construyendo en base a la historia personal y social. Como decía Freire, “nos construimos en nuestra historia, al hacerla nos vamos haciendo”. Somos proyecto.

En consecuencia, no resulta sorprendente que *la realidad* de cada escuela y grupo de alumnos pueda verse afectada por la rigidez del pensamiento de los profesores al tratar que esas realidades se ajusten y calcen totalmente con las suyas. Del mismo modo, harán calzar –a la fuerza- las intenciones del currículo con las intenciones normativas superiores. Así, se mantiene un clima escolar *tranquilo y estable*. Un buen ejercicio para la reflexión de los profesores consiste en:

“analizar las incoherencias entre los motivos que anidan en las acciones de las personas, las incongruencias entre acciones y los contrastes entre motivos y acciones con las metas de la institución escolar o con las normas éticas” (Gimeno,1999).

A pesar que las incongruencias jamás serán eliminadas del todo, los profesores no pueden perder la actitud de investigadores permanentes para mejorar progresivamente su comprensión de la labor educativa. Es necesario que no solo investiguen su propia acción educativa y la de sus colegas, sino que hagan ciencia a partir de sus experiencias.

Así, la subjetividad de su acción educativa se vuelve comunicable a sus colegas, a los directivos, a los padres, a los alumnos, etc. trascendiendo el ámbito particular y local. La enseñanza escolar requiere una visión optimista del proceso educativo, en que pensamiento y acción se complementen mutuamente ya que de eso depende lo que suceda o no dentro del aula. Por lo tanto, el sentido que se le da a la escuela y al comportamiento docente se entenderá en relación con las intenciones del profesor y con la complejidad de la situación (Pope, 1991).

Indagar la mutua relación entre pensamiento y acción es una forma de entender el proceso pedagógico que construyen los profesores, es decir, cómo elaboran el pensamiento, qué principios lo sustentan, y cómo llevan, o qué impide la transferencia del pensamiento a la acción.

“... los docentes son, ante todo, agentes culturales, y que las posiciones y valoraciones que estos tengan respecto del sentido de qué debe ser la cultura escolar que se va a propagar constituye una de las fuentes de explicación más importante de sus acciones. La cultura poseída por los profesores, primero, y las valoraciones que se hacen de la que se cree que deben difundir son palancas determinantes de lo que serán sus prácticas” (Gimeno, 1999: 181)

3 La Profesionalidad docente: perspectiva pedagógica y sociológica.

“Postulado anti-inercia:

“Nuestro derecho a no cambiar, a no perfeccionarnos, acaba justo donde empieza el derecho de nuestros alumnos al mejor profesor/a que llevamos dentro. Este postulado tiene dos corolarios obvios: a) Mi perfeccionamiento/desarrollo profesional docente debe comenzar hoy mismo y concluir el día de mi jubilación, por la tarde; b) nuestro derecho a no documentarnos sobre el ejercicio de nuestra profesión docente acaba donde empieza el derecho de nuestros alumnos a tener profesores documentados” (Fernández Pérez, 1991:215)

El postulado que plantea el autor parece motivante, sin embargo, si “mi perfeccionamiento/desarrollo profesional docente” termina el día de mi jubilación, significa que la he tomado como un “empleo”, algo ajeno a mi, pero no constitutivo de mi deseo de aprender. Y sobre el corolario b), ¿es posible pensar en un derecho a no ejercer adecuadamente la profesión?; si somos profesores ¿podemos tener derecho a no documentarnos?, ¿se trata de un derecho o de una obligación?

En este capítulo nos interesa poner de relieve cómo ha sido tratado el tema de la profesionalidad docente para organizar el contexto sobre el que posteriormente analizaremos los rasgos de los *profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Evidentemente, los rasgos que diferentes autores utilizan para definir una profesión son generales y no específicos para la profesión docente.

Los autores coinciden, desde una óptica sociológica, en caracterizar la condición docente de semi-profesión o “cuasi profesión”, siendo el rasgo más destacado la falta de autonomía para desarrollar su tarea, lo que confirma la paradoja “de un proceso de profesionalización que no sirve para que la categoría docente adquiera una condición profesional” (Ghilardi, 1993:32). Si ese discurso se ha generalizado, necesitamos una mirada distinta para que la práctica docente sea valorada como profesional.

La profesionalidad tradicionalmente definida segrega por origen social, por años de formación, por tipos de conocimiento y

perfeccionamiento, etc.; razones por las que el profesorado queda fuera del rango de las profesiones liberales. Sin embargo, en los tiempos actuales cada vez se hace más difusa la separación entre las caracterizaciones de una y de las otras, ya que la profesión docente se va fortaleciendo como profesional, lo que conlleva una valoración distinta a la que habitualmente tenía. Eso se debe al incremento de prácticas de calidad, al esfuerzo que los profesores están haciendo por resituar la profesión docente en un lugar más privilegiado, a la lucha por la defensa de sus derechos, de su competencia y, porque -aludiendo a Freire-, están convencidos de la importancia social y política de su tarea.

Creemos conveniente señalar, como dice Lortie, que cualquier ocupación o profesión que no pueda reclutar a nuevos miembros no sobrevive (2002:25). Las profesiones compiten, a veces de manera silenciosa, sean o no conscientes sus miembros, y proveen diferentes ventajas y desventajas que atraen a unos y repelen a otros. Por lo general, las profesiones son provistas de personal por gente cuyas disposiciones y circunstancias particulares de la vida las llevan a decidir esa opción. (Lortie, 2002:25-26). Sin embargo, sabemos que las formas de reclutamiento no necesariamente son por elección intencional, sino porque a veces no queda otra alternativa. Lo importante, en este caso, es cómo una vez estando dentro, entendemos el rol que nos compete como profesores, y afectamos positivamente a la composición social de nuestra profesión.

Hay dos grandes tipos de recursos para reclutar al personal en las profesiones: los “atractores” y los “facilitadores”. Los primeros consisten en beneficios comparativos (y coste) preferentemente en relación al dinero, el prestigio, el status y el poder, y los segundos, que se observan menos comúnmente, se refieren a los mecanismos sociales de ayuda a las personas, para facilitar su ingreso a la profesión y su estabilidad dentro de ella. (Lortie, 2002:26).

Evidentemente, para muchas personas, a la hora de elegir priman los atractores, y los facilitadores se relacionan más con las circunstancias de la vida. Pero no olvidemos que hay un buen número de personas que optan intencionalmente por la enseñanza. Cabe preguntarnos entonces, si acaso los recursos del reclutamiento para la enseñanza atraen a clases particulares de personas con orientaciones también

particulares, y si es así, ¿cómo es que estas personas no influyen en el ethos de las profesiones? (Cfr. Lortie, 2002:26).

Como quiera que sea, no podemos negar que la profesión docente ha estado desvalorada por gran parte de la opinión pública, por los medios de comunicación y por muchos de los propios profesores. Las quejas, los chistes, los spot publicitarios que asumen, por ejemplo, que la escuela es aburrida así lo reflejan. Si a esto le añadimos la creencia que los profesores no preparan clases, que repiten contenidos añejos, que no se actualizan, etc., el panorama empeora considerablemente. Lamentablemente esos rasgos son reales y más comunes de lo que quisiéramos, y colaboran al estereotipo desprofesionalizador.

El rango profesional no solo depende de los recursos del Estado, sino de la convicción que a su vez tengan los agentes sociales externos, que generalmente proviene de la “comprensión colonial” de la escuela, y que influye en cómo se organizan los recursos y se administra y prioriza el gasto público. ¿Cómo se va a invertir en algo que no vale la pena (³³)?.

Compartimos la inquietud de Núñez sobre ¿cuánto de la desvaloración de la docencia ha penetrado en los mismos profesores?. Al respecto se refiere a un estudio de Alejandra Mizala (³⁴) en Chile, en que un 73% de una muestra representativa de profesores declara que si pudiera decidir acerca de estudiar o no Pedagogía, no cambiarían su decisión y un 79% de una muestra de profesores entrevistados en 1997, declara que volvería a ser docente (³⁵). Esa es una de las razones por las que Núñez plantea que,

“Los profesores y profesoras recientemente encuestados, que declaran que optarían de nuevo por estudiar Pedagogía y dedicarse a la enseñanza ¿no tendrán oscuramente el optimismo que muchos lúcidos niegan

³³ Dice Freire: “Se hace urgente superar argumentos como éste: “Podemos darle un aumento razonable a los procuradores, supongamos, porque son sólo setenta. Pero no podemos hacer lo mismo con las maestras, porque son veinte mil”. No, eso no es argumento. Lo primero que quiero saber es si las maestras son importantes o no. Si sus salarios son o no insuficientes. Si su tarea es o no indispensable” (Freire, 2002 (1993):54)

³⁴ Alejandra Mizala y Pilar Romaguera, Los profesores en Chile, carrera e incentivos, Santiago, Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada del Departamento de Ingeniería Industrial, 1999.

³⁵ ENERSIS, Educación en Chile: un desafío de calidad, Santiago, Enersis, S.A., 1997

cuando se trata de valorar el futuro de la profesión docente?”
(Núñez,2000:10)

Sin embargo, vale preguntarse si el pragmatismo economicista también ha cautivado a los profesores transformando su tarea en un enfoque de racionalidad de mercado, dejando de lado los valores propios de la educación.

En todo caso, saber si los profesores pertenecen o no a la categoría de profesionales no cambiará su actitud dentro del aula, que es lo que realmente nos interesa. Quizá eleve su autoestima y su discurso, pero “lo realmente decisivo para el aprendizaje de los alumnos siguen siendo los compromisos y las competencias de los profesores” (Darling-Hammond, 2001:369). Por lo tanto, no nos interesa igualar la profesión docente con las liberales ya que no pertenece a ese rango y es absurdo pretender que lo haga. La profesión docente posee características propias de su condición y otras categorías de análisis que esperamos develar a través de nuestra propia experiencia y por los análisis de las entrevistas en profundidad a profesores comprometidos con su trabajo docente.

A pesar del indiscutible “malestar docente” que no es ajeno a ningún análisis sobre el tema, creemos que también es necesario destacar la otra *cara de la moneda*. Hace falta descubrir a los profesores que hacen algo más que seguir paquetes de instrucciones, que realizan prácticas de calidad y que son valientes para defender sus derechos y los de sus alumnos. Son los profesores que, como dice Freire, se afirman como profesionales y desmitifican el autoritarismo en la intimidad de su aula, lugar de encuentro con sus alumnos, en donde cerrada la puerta, “su mundo difícilmente es descubierto”. Creemos que hay muchos profesores silenciados y silenciosos cuyas prácticas de calidad la opinión pública desconoce. Se asumen como profesionales, son autónomos y creativos y participan de la relación dialéctica entre su profesionalidad y la calidad de la enseñanza.

No se trata de valorar la profesionalización de los profesores por la profesionalización en si misma, sino porque la consideramos como un “factor crítico para la posibilidad de una mejora permanente de la calidad de la educación”. (Fernández Pérez, 1991:13), porque la opinión pública es relevante para aceptarlos como agentes de cambio social y porque,

“Definir el rol docente como un rol de carácter profesional supone también una distinta valoración cultural, política y técnica de los educadores, que marca diferencia y representa avance respecto a diez o veinte años atrás y a un pasado más remoto” (Núñez, 2000:6)

De acuerdo con Lortie, hay dos tendencias que en las últimas décadas han caracterizado el interés de quienes se relacionan con la enseñanza: el desarrollo profesional y la práctica reflexiva. La primera, entendida como la actividad centrada en ayudar a los profesores noveles y experimentados para que consoliden sus capacidades, y la segunda, entendida como el énfasis en el análisis de las tareas y opciones que los profesores hacen en el curso de su día laboral. Esto implica que los profesores reflexionen sobre lo que hacen y sobre los propósitos y consecuencias de sus acciones. Compartimos con Lortie, que tal introspección sobre el trabajo, es más efectiva si está asociada a la interacción entre los pares, ya que estos caracterizan diversos tipos de enseñanza y por tanto, proporcionan ejemplos de prácticas alternativas. (Lortie, 2002:viii).

Como quiera que sea, el tema de la profesionalidad aun no está zanjado, y es bueno que así sea ya que los tiempos cambian y las profesiones e incluso los conceptos evolucionan. Como dice Sanger, la mayoría de la terminología es producto del contexto y las diferentes variables van tomando forma dependiendo del tiempo, la ocasión, el contenido y las biografías individuales (Fernández Pérez, 1991:184).

3.1 Identidad y profesionalización docente.

La *profesionalización* de los profesores la definimos, aparte del compromiso con su tarea educativa, como el dominio de destrezas, liderazgo, capacidad de compartir, colaborar y aconsejar en aquello que los profesores mejor dominan (Hargreaves, 1999:43) y la *identidad profesional*, como un “fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (Berger y Luckmann, 1999:217). El rol de los profesores como profesionales se manifiesta por las formas en que han construido su profesionalidad, lo que significa entenderla desde el

“contexto histórico en el cual viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado, históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas.” (Arnaus, 1999:605).

Y también, entenderla desde los procesos sociales que construyen la identidad y están determinados por estructuras sociales históricas específicas que engendran “tipos” de identidad reconocibles individualmente (Berger y Luckmann, 1999:216). Eso no significa que la identidad profesional sea un estereotipo generalizable, sino rasgos “observables” en la experiencia cotidiana, donde el grado de estabilidad identitaria se determina socialmente.

Por ejemplo, las características por las que se reconoce a los *profesores comprometidos con un proyecto educativo* emergen de un sistema implícito de principios y convicciones que configuran la cosmovisión del profesor y guían las intenciones de la acción educativa. En ese sentido, se puede considerar *comprometido* a un profesor de acuerdo a un constructo consensuado grupalmente, lo que, se transforma en una *demanda* si el profesor no se siente identificado con dichas características y se siente presionado por tener que cumplirlas.

Para investigar la cristalización o modificación de la identidad profesional de los profesores comprometidos con un proyecto educativo, se requiere conocer las relaciones sociales que la han permitido (³⁶) (Berger y Luckmann, 1999:217).

Identidad del yo y del nosotros.

Si consideramos a la escuela solo como institución formal, la identidad de los profesores es nominativa, declarativa, solo un nombre; es decir, puede que las personas no participen necesariamente de esa identidad. Empero, si la consideramos como una institución eminentemente educativa (³⁷) la identidad de los profesores es real al ser el resultado sinérgico de las interrelaciones que promueve y cobija. La *escolarización* puede incluso ser patológica y considerada como

³⁶ Una forma para investigar la cristalización o modificación de la identidad profesional es la utilización de las Historias de Vida como opción metodológica.

³⁷ Esta distinción nace de la diferenciación necesaria entre escuela y educación. La primera corresponde a los procesos educativos que han sido *escolarizados* producto de la formalización de los procesos educativos propios de todo ser humano. En cambio, la educación se refiere a los procesos de socialización o enculturación gracias a los cuales el ser humano aprende y valora. El divorcio creciente de la escuela con la vida, obliga a enfatizar esta distinción (Calvo, 1991)

dice Ferguson (1991) una “enfermedad paidogénica”⁽³⁸⁾. La educación, liberadora, permite a los profesores integrar históricamente su *yo* (personal) con el *nosotros* (colectivo), relación que “no se establece de una vez y para siempre, sino que está sometida a transformaciones muy específicas” (Elías, 2000:14). Esas varían según las condiciones contextuales, por ejemplo, la diferente relación entre profesores dependiendo de momentos rutinarios o imprevistos.

Heller (1998:85) señala que la “conciencia del yo” se identifica con la “conciencia del nosotros” cuando se relacionan afectivamente, sin distinción de grupos, sean forzados o causales, lo que fortalece la importancia de la afectividad en el trabajo de los profesores con los alumnos. En la medida que esa relación no se establezca, se contribuye al deterioro y la desprofesionalización del trabajo docente. La rutina los atrapa y tanto alumnos como profesores son espectadores del proceso educativo.

Por otro lado, muchos profesores se ven agobiados por las obligaciones que tienen que cumplir, sobre todo cuando estas se suman y no se relacionan. A sabiendas de su papel central en el aula, viven en medio de restricciones y límites impuestos por las normas institucionales y por ellos mismos autolimitando la posibilidad de cambiar las pautas de interacción previamente establecidas. Eso coarta su autonomía, capacidad de autodefinición y de transformación del ambiente escolar, (Cfr. Liston y Zcheiner, 1997:105).

“En general, el trabajo de los profesores parece cada vez más *intensificado*, al acumularse las presiones que se ejercen sobre ellos y multiplicarse las innovaciones en unas condiciones de trabajo que no concuerdan con el ritmo de los cambios...” (Hargreaves, 1999:43).

Es necesario el equilibrio entre la autonomía y las normas que la regulan, que deben ser de *sentido común* para fortalecer la flexibilidad y no terminar subordinados ante la burocracia⁽³⁹⁾. Basta ignorar la fuerza de la burocracia para que se consolide como autoridad legítima (Bourdieu y Passeron, 2001:28).

³⁸ Para Ferguson (1991:324) la “enseñanza alopática” provoca “enfermedades paidogénicas”, causadas por la forma de enseñar del mismo profesor a los alumnos que llegan a la escuela con deseos de aprender. Estos se tropiezan con suficientes tensiones que recortan su capacidad de exploración y los vuelve incapaces. La autora hace una analogía con las enfermedades iatrogénicas causadas por el mismo médico.

³⁹ Las historias de vida pueden dar cuenta de este hecho.

Cuando los esfuerzos de participación convergen en la reflexión grupal se avanza hacia la profesionalización docente y son los propios profesores los que debaten su práctica, proponen alternativas de cambio y buscan la manera de complementarse crítica y constructivamente con la realidad.

3.2 Desde una óptica pedagógica.

“La práctica de navegar implica la necesidad de saberes fundamentales como el del dominio del barco, de las partes que lo componen y de la función de cada una de ellas, como el conocimiento de los vientos, de su fuerza, de su dirección, los vientos y las velas, la posición de las velas, el papel del motor y de la combinación entre motor y velas. En la práctica de navegar se confirman, se modifican o se amplían esos saberes”. Freire, 2002 (1996):24

Freire ha descrito con maestría las características que a nuestro juicio tiene la profesionalidad docente, ya que lo mismo sucede en la escuela, en que la práctica docente consiste en el dominio de los saberes no solo para transmitirlos eficientemente, sino para relacionarlos, priorizarlos, discriminarlos en su relevancia, y procurar que sean los propios alumnos los que realicen estas operaciones de manera autónoma.

No pretendemos hacer una generalización superficial del término profesionalidad, sino darle la connotación pedagógica que el profesorado necesita y la utilidad que requiere para valorarla. Sobre todo si compartimos con Darling-Hammond que,

“La profesionalidad no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones; es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma” (Darling-Hammond, 2001:375).

Creemos que bastante se ha dicho sobre las debilidades de la profesión docente, sobre su descualificación y sus pocas condiciones profesionales, como para seguir agregando otras, ya que ¿qué se ha ganado con ello?, ¿ha mejorado la práctica?. Si no ha aportado aspectos significativos, hay que ir por otro lado, y es el desafío que pretendemos asumir al introducirnos en la historia personal y profesional de los profesores que no entran en las categorías descualificadoras. Ya hemos dicho que no desconocemos las evidencias que confirman las debilidades de la profesión docente, pero queremos destacar las otras que demuestran lo contrario. Esperamos

que nuestro análisis pedagógico nos permita generar una mirada optimista a la educación escolar.

Si analizamos la profesionalidad bajo una óptica pedagógica tenemos necesariamente que incorporar otras miradas, por ejemplo, el *compromiso con un proyecto educativo* nos parece significativo por la trascendencia que conlleva como rasgo de la profesionalidad. A nuestro juicio, el compromiso se manifiesta por la *implicación* del profesor en su tarea docente y por el *posicionamiento político* que manifiesta (estos aspectos se discuten en el capítulo: Profesores Comprometidos con un Proyecto Educativo). Lo que implica que la fortaleza de una profesión no solo la da el status, el sueldo, los recursos, los años de estudio o la organización que la administra. De acuerdo con Núñez,

“... en estos años hemos aprendido que lo sustantivo en educación no se juega en las leyes, en la organización institucional o la gestión de la educación, ni en la selección de objetivos y contenidos curriculares. Siendo importantes todos estos componentes, lo sustantivo en educación se juega en las escuelas y particularmente en las aulas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Allí son actores decisivos los docentes” (Núñez, 2000:6).

Creemos que la “urgencia de un cambio de valoración real, no solo verbal, de la profesión docente y educadora” debe partir desde las organizaciones que la legislan hasta la toma de conciencia del valor por parte de los mismos profesores (Cfr. Fernández Pérez, 1991:8). Por ejemplo, en Chile, el gobierno se ha sumido en una gestión hasta ahora inédita: valorar la profesionalidad docente y fortalecerla como política pública, por lo que se está otorgando una importancia extraordinaria al compromiso del profesorado con la vida cotidiana, a la subjetividad de los docentes, a las conversaciones cotidianas y a las miradas “desde adentro” y no “desde arriba” o “hacia arriba”, propiciando acciones encaminadas tanto a la valoración social como a la conferida por el Estado ⁽⁴⁰⁾ (Cfr. Núñez, 2000). Utilizando un término de Darling-Hammond se propicia un “nuevo pacto de aprendizaje”, en que las decisiones “desde arriba”, propicien reformas “desde abajo”, “esto es, estrategias para el cambio que hacen posible

⁴⁰ En el pasado, el énfasis del estado chileno estaba puesto en la disponibilidad cuantitativa de los docentes, en un esfuerzo por nivelar estudios y aspirar a que todos quienes enseñaban fuesen profesores titulados. Actualmente, el propósito es que estos mismos profesores apuesten por la calidad y la equidad de su trabajo.

que las escuelas vayan más allá de tantas retóricas y reglamentaciones al uso” (2001:15).

Hacia un intento de definición de la profesionalidad docente.

Definir profesionalidad docente implica revisar diversas teorías sobre el tema, considerar las percepciones que maneja la opinión pública y analizar las propias creencias que emergen desde un ambiente docente. El concepto de profesionalidad lo construimos analíticamente desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que nos parece más importante y significativo definirla y comprenderla con rasgos profesionales propios, antes que discutir si es o no una profesión liberal. Por lo tanto, la característica de profesionalidad la entendemos desde una perspectiva pedagógica, donde el saber de los profesores implica apropiación de la cultura que recrean con sus alumnos.

Desde esa perspectiva, la construcción del concepto de profesionalidad se nutre de los planteamientos de Freire, para quien el rol de los profesores es una tarea profesional que se manifiesta por la exigencia que éstos ponen en su propia práctica pedagógica, la satisfacción que les produce y la libertad con que la ejercen. La tarea de los profesores,

“Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar” (Freire, 2002 (1993):8).

Del mismo modo,

“La tarea de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero rechaza la estrechez científicista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece” (Freire, 2002 (1993):9)

Al considerar la profesionalidad desde la *praxis* educacional se vuelven relevantes las preguntas sobre *qué y cómo* aprenden los alumnos, *qué y cómo* enseñan los profesores, *qué* prioridades sesgan su enseñanza, etc. Eso es lo que otorga profesionalidad al trabajo docente.

Muchas personas creen que tienen derecho a *enseñar* ¡en la escuela!, pensando que cualquiera lo puede hacer. Quienes así lo piensan, desconocen las especificidades propias de la tarea profesional de los profesores. Evidentemente, no necesitamos formación específica para “ver pasar la lluvia bajo una marquesina” como dice Freire, ni para sentarnos y hablar con un grupo de jóvenes o niños sobre aspectos de interés general, pero enseñar profesionalmente en la escuela es otra cosa, consiste en asumir la responsabilidad que conlleva educar en y para la vida, para lo que se necesitan conocimientos, estrategias y métodos. Es fundamental que los profesores, además del dominio de su disciplina, conozcan las etapas del desarrollo evolutivo de niños y jóvenes, sus características, intereses, deseos y preocupaciones, entre otros muchos conocimientos profesionales. Por eso, aceptar que los profesores tienen un campo monopólico para el desempeño específico de su trabajo profesional elimina la tentación de creer que cualquiera puede enseñar sin necesidad de tener una formación específica.

La profesionalidad de los profesores también significa saber cuál es el momento más apropiado para realizar una determinada acción, independiente de si está estipulado en un programa. Por ejemplo, poder discriminar analíticamente cuándo iniciar un debate sobre un tema de interés, ayudar a sus alumnos a establecer hipótesis, desarrollar la capacidad de análisis y de síntesis, tomar conciencia de su mundo circundante, identificar, comparar, discriminar lo relevante de lo irrelevante, codificar y decodificar, atender a varias fuentes de información, etc., y por supuesto, manifestar una conducta coherente y justa con valores compartidos socialmente. Si esas acciones no son profesionales, resulta muy difícil establecerlas y seleccionarlas. Tampoco se trata de ungir al profesor como si siempre fuese un ser excepcional e infalible, ya que no es la intención, sino por el contrario, se trata de especificar las características cognitivas, afectivas, sociales

y éticas que todo profesor puede y debe desarrollar en sus alumnos⁽⁴¹⁾.

Analizar la profesión docente desde una perspectiva pedagógica nos permite entender el rol de los profesores, sin forzar su adscripción a ciertas categorías profesionales que a priori la dejan fuera y limitan sus especificidades singulares.

Por un lado, la comparación incita a la imitación de las profesiones llamadas modélicas como la medicina y el derecho, y por otro, el simple hecho de compararlas, la deja en desmedro de las otras con mayor estatus y reconocimiento social. Las profesiones “modélicas” son altamente valoradas por la sociedad y como dice Gil (1996), las personas que comparten esa profesión también se consideran actores sociales conscientes de que dichas características son en realidad bienes sociales deseables.

Sin embargo, en algunos debates sobre la profesionalidad docente en tiempos de reforma educativa –el caso de Chile, por ejemplo- se consideran los planteamientos de la sociología de las profesiones en relación al dominio de saberes y competencias cognitivas, formación universitaria, actualización permanente, responsabilidad y autonomía con y en su tarea profesional. La idea de dar relevancia a esos rasgos se basa en las consecuencias que tienen para la legitimidad de los profesores ante la opinión pública. En este caso, se trata de una profesionalización de los docente que requiere de,

“... la convergencia entre un esfuerzo de “profesionalización construída” socialmente, allí donde la profesión se desempeña y mediante una participación activa de los docentes mismos, a través de estrategias como la “investigación protagónica” y la reflexión grupal acerca de las propias

⁴¹ También podemos encontrar definiciones construidas por los mismos profesores, Hace pocos días una profesora nos comentaba sobre una charla que dio en una escuela en que los profesores la escucharon atentamente. Al final, cuando comenzaron las preguntas, se asombró de “la baja calidad profesional” del profesorado. Al preguntarle que quería decir señaló: “un nivel muy básico, por el tipo de preguntas y comentarios que hacían”. Para esa profesora, la profesionalidad también consiste en saber preguntar y comentar acertadamente y con criterio sobre temas educativos. Sin embargo, para saber cómo transcurre la profesionalidad en la cotidianeidad es necesario investigar la práctica profesional del ejercicio docente, que nos ofrece una rica posibilidad de conocer sus preocupaciones, incertidumbres, dudas, esperanzas, creencias, etc.

prácticas ([∞]). Pero la profesionalización socialmente construida no iría muy lejos si en un país como el nuestro no es complementada por lo que se ha llamado una “profesionalización conferida”. Es decir, al esfuerzo de profesionalización “desde abajo”, debe sumarse un esfuerzo de profesionalización “desde arriba”, según iniciativa y apoyo estatal” (Núñez, 2000).

Nuestra concepción de profesionalidad apela al reconocimiento social del valor educativo de las prácticas pedagógicas de los profesores, ya que, como dice Freire, si la sociedad no reconoce ese valor, difícilmente prestará su apoyo. Por consiguiente,

“Es indispensable que luchemos en defensa de la relevancia de nuestra tarea, relevancia que debe, poco a poco pero tan rápido como sea posible, llegar a formar parte del conocimiento general de la sociedad, del desempeño de sus obvios conocimientos” (Freire, 2002 (1993):54)

Esto ayudará a superar la tensión entre lo que se dice, lo que se cree que se hace y lo que realmente se hace en las aulas, tanto desde la perspectiva de los profesores como de la opinión pública.

Nos parece interesante plantear la propuesta de investigar cómo son profesionales los otros profesionales, es decir, cómo viven el día a día de su profesión y constatar si lo hacen con mayor profundidad que los profesores. Ciertamente, que se reconocerán las diferencias individuales de los actores y las propias de cada profesión.

Por ejemplo, cuando escuchamos los comentarios de las personas de cómo fueron atendidos por algunos médicos nuestra conclusión es que lo hacen por lo general, de manera mediocre y no siempre eficientemente, si por eficiencia no entendemos solo la curación de la dolencia, sino la atención holística del paciente. Los médicos han

[∞] Una profesión se construye a sí misma a partir de compartir y potenciar los saberes y la experiencia logrados por sus miembros en su práctica cotidiana (lo que no excluye el acceso al más actual y refinado saber construido académicamente). En este sentido, junto con las iniciativas del Departamento de Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, deben señalarse las iniciativas de la Reforma Educacional, con los "microcentros" de profesores de escuelas rurales multigrado y los “grupos profesionales de trabajo”, GPT, fundados en prácticamente todos los liceos subvencionados. A futuro, cobrarán mucha importancia las acciones de la Red Maestros de Maestros, que se fundará a partir del año 2002, según el proyecto de ley sobre mejoramiento del magisterio que debe aprobarse el Congreso Nacional en enero de 2001. Según esta propuesta, los docentes que se acrediten voluntariamente para percibir una Asignación de Excelencia Pedagógica, junto con permanecer obligadamente en su función de aula, serán incentivados a participar voluntariamente en una amplia y descentralizada Red de apoyo al crecimiento profesional de sus colegas.

terminado “medicalizando” –en términos de Illich- la salud, por lo que cada vez son necesarias más farmacias. Cabe preguntar si ¿han conseguido los médicos que tengamos más salud autosostenida o nos han llevado a un consumo indiscriminado de fármacos para estar sanos?. En otras palabras, ¿estamos o somos sanos? Esos profesionales se defienden diciendo que la salud es un asunto muy complejo. Por cierto que lo es, pero también lo es enseñar y aprender. Creemos que una cosa es juzgar por lo que dicen que hacen y otra por lo que efectivamente hacen. Pero ellos tienen la aprobación pública y los profesores no; y eso, es un criterio importante a la hora de discriminar.

3.3 Desde una óptica sociológica.

A pesar que nuestro análisis de las entrevistas a los profesores tiene un sesgo pedagógico, creemos conveniente considerar los planteamientos sociológicos sobre la profesionalidad, ya que, por un lado, contextualizan la profesionalidad docente sobre una construcción sociocultural y, por otro, facilitan la comprensión de las propuestas que se adopten para re-profesionalizar, si llegáramos a la conclusión que es necesario.

“Si se acepta que la docencia o está poco profesionalizada o admite una mayor profesionalización, entonces deberían proponerse medidas tendentes a su revalorización como medio para mejorar la calidad de la enseñanza” (Gil, 1996:26).

Si hablamos de revalorizar asumimos que la profesión docente está desvalorizada. Bajo esta óptica creemos que una de las medidas que propician el debate de la revalorización es sacar a la luz las prácticas de calidad e indagar *qué* educativo hay en ellas para profundizar en su desarrollo. Por ejemplo, que los profesores provoquen el deseo de aprender en los alumnos y faciliten la generación de nuevas relaciones, para que comprendan su cotidianeidad y el papel que les corresponde como sujetos de permanencia, para resguardar la cultura, y de cambio, para comprender los avances de la ciencia y la tecnología. ¿Cómo lo hacen los profesores?, ¿qué los mueve a realizar esas acciones educativas?, ¿qué priorizan?, ¿cómo han evolucionado sus prácticas?, ¿qué ha incentivado su desarrollo?, etc., son preguntas que en la medida que podamos responderlas nos ayudarán a formular propuestas educativas.

La opción por enseñar conlleva una gran complejidad y relevancia social, sobre todo si es mantenida por la convicción de tales características. Por lo tanto, la investigación nos sirve para indagar en esos procesos e intentar entender, por ejemplo, cómo afectan las decisiones personales y los apremios sociales que se agregan a las decisiones individuales, y que de alguna forma guían la acción dentro de la profesión *elegida*. (Cfr. Lortie, 2002:25)

3.3.1 ¿Quiénes son los profesionales?

Ya desde el siglo XIX, “la situación profesional se caracteriza por el hecho de que una persona experta recibe una consulta procedente de un cliente ignorante, que manifiesta una confianza absoluta en el consejo que se le brinda” (Musgrave, 1982:200), por ejemplo, el enfermo que consulta al médico o el acusado a un abogado. Se caracteriza por una estrecha relación entre profesional y “cliente”, donde se supone que el profesional siempre usa sus conocimientos en beneficio del cliente y se apoya en un código de ética profesional, por ejemplo, el juramento hipocrático.

En el caso de la escuela, la condición de “cliente” se supone transformada por el diálogo, ya que se trata de una relación estrecha entre profesores y alumnos, intermediados por los conocimientos que legitimarán la relación y beneficiarán a los actores, pudiendo ocurrir el *diálogo de saberes*.

No obstante, hay ciertos rasgos de la profesionalidad en los que la profesión docente se enmarca, por ejemplo, anteponer siempre los intereses de los destinatarios de sus servicios y fundamentar sus decisiones en los mejores conocimientos disponibles (Darling-Hammond, 2001:374-375). Esa es una de las características más relevantes del profesorado – a pesar que no podemos negar que es una característica del *deber ser* más que del acontecer cotidiano- ya que uno de principales roles docentes es precisamente anteponer cualquier otra instancia a las necesidades de los alumnos, lo que no significa caer en la tentación de sobrevalorar el apostolado profesionalizador.

Lamentablemente, no siempre es reconocido públicamente y tampoco a lo largo de la historia se observa que esas condiciones se mantengan, aunque hay que destacar a grandes pedagogos como Freinet, Freire, Montessori, etc. y otros tantos desconocidos que sí han manifestado estas características.

Otro rasgo define a los profesionales como “un colectivo autorregulado de personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista. Solo ellos pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios, protegidos de la competencia por la ley”(Fernández Enguita, 2001:183).

Si analizamos *objetivamente* esta definición apreciamos, en este caso, que la profesión docente no cumple con los *requisitos* estipulados, por ejemplo, no es un colectivo autorregulado, porque no hay un código profesional público por cuyo cumplimiento vele el mismo grupo profesional. Ese es un antecedente para que se la desplace a la categoría de semi-profesión que el mismo autor define como:

“generalmente formadas por grupos asalariados, a menudo parte de burocracias públicas, cuyo nivel de formación es similar al de los profesionales liberales. Grupos que están sometidos a la autoridad de sus empleadores pero que pugnan por mantener o ampliar su autonomía en el proceso de trabajo y sus ventajas relativas en la distribución de la renta, el poder y el prestigio” (Fernández Enguita,2001:184).

Desde un punto de vista pedagógico nos surgen preguntas tales como, ¿qué tiene la profesión docente de profesional, y qué no tiene?, ¿cómo interactúan esas partes? y ¿qué originan?.

La posición de semi-profesional permite a los profesores un status intermedio ya que por debajo estarían ubicados los obreros, quienes no han “accedido nunca a la propiedad de sus medios de producción” y se han visto privados “de la capacidad de controlar el objeto y el proceso de su trabajo” y de “la autonomía en su actividad productiva” (op.cit, 2001.183). Creemos que en este caso, la comparación con los obreros es insuficiente ya que hay que probar que forman parte de un *continuum* dentro del cual tiene sentido la comparación. ¿Qué pasa con un obrero mecánico automotriz que es dueño de su medio de producción?; ¿Cuál es el *medio de producción* de un profesor?, si es el “enseñar”, ¿podrá ser “sanar” en el caso del médico?. Si así fuera, ¿es dueño el médico de sanar o es dueño de los medios tecnológicos para hacerlo?, etc.

En todo caso, encontramos un panorama en que los docentes están descualificados en relación a los profesionales liberales y cualificados ante los obreros; es decir, están semi-cualificados. La conclusión es legítima aceptando el valor de las premisas: cualificación de las

profesiones liberales y falta de ella en los obreros. Sin embargo, como ya dijimos en el párrafo anterior, hay un salto no explicado entre la calificación y la propiedad de los medios de producción. Además, ¿qué pasa con aquellos obreros especializados?.

Agrega el mismo autor que los docentes se mueven entre dos polos ya que,

“están sometidos a la autoridad de organizaciones burocráticas, sean públicas o privadas, reciben salarios que pueden caracterizarse como bajos y han perdido prácticamente toda capacidad de determinar los fines de su trabajo. Sin embargo, siguen desempeñando unas tareas de alta cualificación –en comparación con el conjunto de los trabajadores asalariados- y conservan gran parte del control sobre su proceso de trabajo. En cierto modo puede decirse que tanto ellos como la sociedad en general y sus empleadores en particular han aceptado los términos de un intercambio: autonomía a cambio de bajos salarios” (Fernández Enguita, 2001:192).

Es conveniente no perder de vista que en el sistema público los médicos también reciben salarios, y que además se les exige un cierto *rendimiento*, por ejemplo, número de pacientes atendidos. Evidentemente, el rasgo cualificador tiene que ver con la autonomía con que cada grupo profesional se desempeña. Si bien es cierto que tanto médicos como profesores pueden ser asalariados, los primeros si dejan de serlo pueden instalarse autónomamente para ofrecer sus servicios y cobrar por ellos, cosa que los profesores no pueden hacer ya que dependen de la administración externa.

Extraño panorama en que parece que los profesores deambulan por una *tierra de nadie*. Fernández Enguita hace plena alusión a la autonomía requerida a los grupos para ser considerados profesionales y a sus correspondientes privilegios en cuanto a ingresos, poder y prestigio. Visto así, es evidente que la profesión docente queda en desmedro, ya que no tiene altos ingresos, poder ni prestigio. Sin embargo, esas condiciones son relativas dependiendo de la perspectiva de análisis que se adopte (⁴²). Por un lado, si se aumentara el ingreso de los profesores, ¿significaría que son más profesionales?, hay mucha información que confirma lo contrario. Y por otro lado, ¿qué sucede con el poder que un profesor tiene dentro del aula que puede formar o deformar a un alumno?, etc.

⁴² En Chile, por ejemplo, un médico cubano gana un salario bajísimo.

“..el profesorado tiene poca capacidad para determinar qué hacer, pero bastante para decidir por sí mismo cómo hacerlo. Es un lugar común que, una vez que cierra tras de sí las puertas del aula, el profesor goza de una considerable libertad de acción” (Fernández Enguita, 1993:85).

3.3.2 Autonomía: rasgo destacado de la profesionalidad

La autonomía es uno de los aspectos más destacados como rasgo de la profesionalidad, lo que no solo implica la capacidad de tomar decisiones y solucionar problemas por cuenta propia, sino también el ejercicio de una práctica profesional deliberativa y emancipatoria (Contreras, 1999:151; Fernández Pérez, 1991:183).

Compartimos con Contreras que la autonomía no es una capacidad que se pueda analizar desde una perspectiva individualista, sino que “se construye en el encuentro”, y se define desde una perspectiva relacional y constructiva como

“la búsqueda y la construcción de un encuentro pedagógico en el que las convicciones y las pretensiones abren un espacio de entendimiento en el cual estas pueden desarrollarse dialógicamente, tanto en su significación como en su realización” [...] “debe desarrollarse en relación al cometido práctico de una tarea moral de la que se es públicamente responsable y que debe ser socialmente participada” (Contreras, 1999:152).

Por lo tanto, es una cualidad de vida, un proceso de ejercicio continuo de construcción social, razón por la cual, para lograrla, no puede desligarse de las prácticas de cooperación. La posibilidad de realización en la escuela, solo puede darse si se produce la flexibilidad de expectativas (Habermas), en que los alumnos entienden los propósitos del profesor y este entiende las circunstancias y expectativas de aquellos (Contreras, 1999:151).

A pesar que se plantea que los profesores no son autónomos para decidir a nivel macro (⁴³), se reconoce que tienen posibilidades de serlo dentro del aula, aunque eso les otorgue una autonomía limitada ya que,

“Las organizaciones pueden regular su horario, sus condiciones de trabajo, sus mecanismos de promoción, sus salarios, etc. y los objetivos

⁴³ Nos preguntamos: ¿qué profesional lo es?, los médicos siguen los criterios del Servicio de Salud, los ingenieros lo que le piden sus empleadores, etc.

de su labor, pero solo superficialmente su proceso específico de trabajo” (Fernández Enguita, 1993:84).

Sin embargo, los profesionales que no dependen de una Organización están presos por el sistema social que los obliga a ejercer en horarios desmedidos para labrarse una *posición social*. No hay que olvidar esto pues su ocultamiento camufla sus implicancias.

“la regulación de la enseñanza ha pasado con el tiempo de limitarse a los requisitos más generales a suponer una especificación detallada de los programas docentes. La administración determina las materias que deberán impartirse en cada curso, las horas que se dedicarán a cada materia y los temas de que se compondrá. En otras palabras, el enseñante ha perdido progresivamente la capacidad de decidir cual ha de ser el resultado de su trabajo, pues este le llega previamente establecido en forma de asignaturas, horarios, programas, normas de rendimiento, etc” (Fernández Enguita, 2001:190)

Continúa diciendo el autor que,

“Las regulaciones que recaen sobre el docente no conciernen solamente a qué enseñar, sino también, a menudo, a cómo enseñarlo. En todo caso, cualquier cosa no puede ser enseñada de cualquier manera, de modo que, al decidir un contenido, las autoridades escolares limitan también la gama de métodos posibles. Pero además, sobre todo las autoridades de los centros, pueden imponer a los enseñantes formas de organizar las clases y otras actividades, procedimientos de evaluación, criterios de disciplina para los alumnos, etc. El docente pierde así, también, y aunque sólo sea parcialmente, el control sobre su proceso de trabajo. Esta pérdida de autonomía puede considerarse también como un proceso de descualificación de puesto de trabajo. Viendo limitadas sus posibilidades de tomar decisiones, el docente ya no precisa de las capacidades y los conocimientos necesarios para hacerlo” (Fernández Enguita, 2001: 190-191).

Nos preguntamos, ¿hay algo que en alguna profesión pueda hacerse de cualquier modo?, creemos que no. Los médicos siguen protocolos estrictos para diagnosticar y tratar al paciente, lo mismo sucede con los ingenieros calculistas, y por supuesto, con los profesores. El problema estriba en *cómo* se asume esa práctica.

De acuerdo al planteamiento del autor, hay muchos casos en que los profesores que se consideran limitados en su autonomía caen en una especie de *letargo pedagógico*, es decir, no tienen ganas de hacer, ni de innovar, ni de enseñar, etc., lo que los inhibe para alcanzar la autonomía extraviada, a lo que hay que agregar el desaliento, el

cansancio y la frustración. Esa postura, que parece cómoda, aunque puede no serlo, es una opción que no se asume éticamente:

“cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanto más autoridad tendrá, éticamente hablando, para seguir luchando en su nombre” (Freire, 2002:101).

Una vez que se gana el espacio y tiempo de libertad y autonomía, ya no hay excusa para no educar responsablemente. Pero hay que tener cuidado, ya que aquí se aplica la *falsa conciencia* de los que hacen creer que con el discurso también han cambiado su práctica.

Ante este panorama pareciera que nada pueden hacer los profesores ya que están atados de manos y pies. No desconocemos esa situación, sobre todo cuando conocemos a profesores repetidores que prefieren tener todo escrito de antemano y preparado en paquetes con instrucciones a seguir al pie de la letra. Junto a ellos, también existen los que no se dejan *apabullar* y que si sus prácticas fuesen más comunes y destacadas, la opinión pública podría cambiar. Lo excepcional pasaría a ser la inercia propia del docente apático. Si los profesores tienen un deber, este consiste en rechazar el papel de seguidores dóciles de los paquetes didácticos preparados por quienes deciden los objetivos. También deben negarse a ser domesticados por el imperativo de las guías, a no aceptar limitaciones en la aventura de crear, y a no limitar su propia autonomía y la de su escuela. (Cfr. Freire, 2002 [1993]:15). Todo eso lo pueden hacer en sus aulas.

“Los profesores tienen pocas posibilidades de influir sobre los objetivos, al menos formales, de su trabajo, pero muchas de determinar de manera autónoma el proceso por el que conseguirlos” (Fernández Enguita, 1993:84).

Esa es una de las formas en que los profesores buscan su profesionalización, ganando autonomía en su trabajo y contribuyendo a la “dignificación de la profesión”. Eso implica que viven en una tensión permanente para demostrar sus condiciones “hacia arriba”; frente a las organizaciones tienen que defender su autonomía, y “hacia abajo”; frente al público deben mantener su autoridad⁽⁴⁴⁾ (Fernández Enguita, 1993:84). Incluso, muchos agentes externos se creen con

⁴⁴ Según Fernández Enguita (1993:85-86), más que la autonomía parece preocuparles la autoridad, ya que entre los profesores abundan las quejas sobre la disciplina ante la que se ven limitados para imponer sanciones, y sobre la pérdida del respeto de los padres.

derecho a inmiscuirse, siendo o no parte de la institución educativa. Por ejemplo, padres o madres que dicen a los profesores lo que deberían hacer. En todo caso, nos interesa que *desde arriba* se les reconozca y *desde abajo* ganen el derecho a ser reconocidos.

Tiene razón Darling-Hammond (2001:375) cuando plantea que los políticos dejan en mano de los ingenieros las decisiones correspondientes a las especificaciones de los puentes, de los arquitectos el establecimiento de los estándares de construcción de edificios, de los pediatras la elaboración de los protocolos de vacunación, pero no se pide a los profesores que definan sus criterios de enseñanza porque no consideran que estén preparados. Eso también es expresión de la manera parcial con que se tratan aspectos técnicos: un puente es un puente y no un medio de convivencia. Si se asumiera de este modo, los políticos no les dejarían las manos tan libres. No sucede así con la educación porque todos *tendemos* a mirarla de manera integrada, aunque en su tratamiento escolar la reduzcamos a asuntos técnicos. Esto es un claro ejemplo de problema público por las consecuencias que acarrea sobre la credibilidad de la profesión docente.

Es cierto que pocas veces a los profesores se nos pregunta por asuntos técnicos. Sin embargo, esa es otra de las creencias arraigadas en nuestras mentes ya que también encontramos a otros profesionales liberales que muchas veces no pueden referirse con soltura a los asuntos propios de su especialidad. Lo que es peor, muchas veces nos dejamos engañar por los códigos lingüísticos elaborados que utilizan y que no entendemos. Hay muchos ejemplos de médicos que opinan sobre los diagnósticos de sus colegas o sobre los errores que cometieron en alguna operación o en alguna receta por falta de *profesionalismo*, o por no contar con los conocimientos adecuados. Sin embargo, esas graves faltas en contra de la salud de los ciudadanos es defendida por el Colegio de médicos y respaldada por la opinión pública, lo que no sucede con algún profesor que comete una falta semejante, aun cuando haya un Colegio que lo ampare. Esto se puede asociar a un problema del status.

Podemos citar otros ejemplos, como las casas que se derrumban por una lluvia fuerte o por una ráfaga de viento. Los arquitectos y constructores se excusan, al modo como lo hacen los profesores, pero a unos se les aceptan las razones, mientras que a los otros se les

niegan. Si pensamos en las casas que los arquitectos diseñan para los *pobres*, ¿podríamos hacer una analogía con una mala clase de un profesor?. Volvemos al tema del carácter público de los actos y sus consecuencias que afectan a tantas personas.

“Lo público consiste de todos aquellos que son afectados por las consecuencias indirectas de transacciones en una extensión tal que se considera necesario interesarse sistemáticamente por tales consecuencias” (Dewey, 1958:20).

Como es comprensible, las consecuencias muchas veces son independientes de los intereses, pero en más de los casos, debido a los intereses –económicos- de quienes propician esas consecuencias.

Podríamos decir mucho más sobre esta cualidad tan relevante para los cambios que la escuela necesita. Solo nos resta insistir en que la autonomía es más que una simple definición de características personales, es “una construcción que nos habla tanto de la forma en que se actúa profesionalmente, como de los modos deseables de relación social” (Contreras, 1999:150). En el caso de la escuela, y cogiendo las palabras del mismo autor, es la manera en que los profesores se constituyen por la forma en que se relacionan.

3.3.3 Actitud de los profesores.

Concordamos con Musgrave (1982:200) que algunos aspectos de la conducta de los profesores dependen de la actitud que asumen ante las opiniones de los otros, que si son desfavorables, inducirán el surgimiento de otras determinadas conductas a fin de mejorarla. Pero, ¿quiénes no lo hacen?. Muchos profesores viven en la constante tensión de asumir personalmente su profesionalización y que también les sea otorgada y reconocida socialmente.

Es posible que gran parte del profesorado se encuentre insatisfecha con el modo como ejerce sus tareas docentes, pero también una proporción mayor de lo que se cree opina lo contrario. Lo que sucede es que pesa mucho la baja calidad de los resultados escolares, la sobrecarga horaria, la disciplina escolar, el estrés, etc., por lo que sobresalen entre los demás. Sin embargo, no debemos olvidar que si contrastamos con otras profesiones nos llevaríamos grandes sorpresas de compartir problemas similares. De ese modo, muchos profesores aducen no tener tiempo (ni ganas) para perfeccionarse, renovarse,

probar otros caminos para que sus alumnos aprendan y van quedando rezagados y obsoletos .

“... la adecuación de la oferta educativa a las necesidades de educación que la sociedad, en su progreso incesante demanda, pasa necesariamente por una adecuación a dichas demandas de la manera de ejercer su profesión los docentes y educadores. Dicho de modo más directo y específico, el desfase entre oferta educativa y demanda social de educación, en términos cualitativos, pasa, entre otras cosas, por el desfase entre dicha demanda y la comprensión (manera de entender) y ejercicio de su profesión por parte de los docentes” (Fernández Pérez, 1999:ix)

Por lo tanto, muchos profesores no asumen la responsabilidad de renovarse con los cambios a los que permanentemente está expuesta la escuela. Lo que se agrava cuando no hay coherencia entre lo que se hace en la escuela y lo que necesitan los alumnos. Esa educación *in-pertinente* reclama un cambio sustantivo en las prácticas. Si a esto se agrega la multiplicación de sus funciones, los profesores buscan formas de *cómo* enseñar pues están más preocupados –no ocupados– en los procedimientos y técnicas que en el *qué* enseñar, (Gil, 1996:14) lo que refuerza el círculo vicioso de la repetición de contenidos, aunque disfrazados con los cambios metodológicos que le dan la apariencia de la innovación.

Sin embargo, otra lectura nos mueve a reflexionar que hasta hace poco hubiésemos estado de acuerdo sin más, pero ahora pensamos si acaso esa respuesta de no renovarse responde a una estrategia para no caer en modas pedagógicas, por lo que espera hasta que se afiancen las que realmente valen la pena. Puede ser análogo a la idea del que no estudia por “desobediencia”.

3.3.4 Causas endógenas y exógenas de la condición docente.

Gil (1996:9) plantea que existen causas endógenas y exógenas de la condición docente y que se da más importancia a las endógenas, por ejemplo, aumento y mayor complejidad de las tareas docentes, descualificación del trabajo docente, burocratización y tecnocratización de la docencia, condiciones materiales, ingresos, etc.

Estas giran de manera inmediata alrededor del sistema educativo, y sobre ellas se adoptan las medidas para re-profesionalizar, que generalmente no dan resultado pues quedan incompletas al no considerar las causas exógenas que están fuera del sistema educativo inmediato y que son las que han venido a llamarse “sociología del

profesorado”. A saber, desacralización de la cultura y la ciencia; redefinición de la socialización tradicional como consecuencia de la desestructuración de los roles sociales, protagonismo de los medios de comunicación y nuevas tecnologías, individualismo, etc. Las causas exógenas de la condición docente incluyen la reacción que las tendencias culturales provocan en una relación pedagógica.

El análisis de esas condiciones nos conduce a pensar que las causas endógenas afectan al profesorado que no asume su rol profesional, por lo que corresponderían también a características de la desprofesionalización. Sin desconsiderar que son causas válidas y reconocibles que condicionan tanto la propia percepción como la que socialmente se le atribuya, creemos que el puente entre ambos tipos de “causas” se configura por la historia personal de cada profesor y por los cambios culturales y sociales que lo posicionan como sujeto y ser social. Según Ghilardi:

“...el aumento de los factores que contribuyen a la profesionalización debería haber conducido a los enseñantes a una mejora de su condición social. Sin embargo, es difícil afirmar con seguridad que esas dinámicas sean tan fuertes que puedan anular la influencia de factores determinantes extrínsecos de la posición social, como por ejemplo, el origen social de los docentes, o bien la alta proporción de personal femenino. En este caso, tiende a producirse la paradoja de un proceso de profesionalización que no da mayor categoría. Pero la naturaleza misma del caudal de conocimientos y aptitudes del docente es lo que determina las condiciones de una contradicción tan aguda y, particularmente, las delicadas relaciones que se establecen entre conocimiento teórico y práctica educativa” (Ghilardi, 1993:30).

Eso implica que la relevancia del quehacer docente pasa necesariamente por la intencionalidad y el compromiso con que los profesores asumen su tarea. Nuestra experiencia y conocimiento coinciden con el planteamiento del autor cuando señala que las mejoras introducidas en la formación inicial de profesores, no han contribuido a elevar su posición *ocupacional* ni el nivel de competencia en su tarea. Sin embargo, eso no desautoriza los esfuerzos que se hacen para reforzar el proceso de profesionalización.

A lo precedente podemos sumarle la gran cantidad de profesores que destacan por constituir una excepción a la regla; cuestión relevante ya que si a las prácticas de calidad se las considera una excepción, la profesionalidad docente está condenada a la extinción y habría que buscar una nueva forma de definirla. Compartimos con Maturana

(2003:29) que es posible *sacar* las experiencias de calidad de lo excepcional para no depender del azar para encontrarlas.

3.3.5 Prestigio social.

Es un hecho que la profesión docente no cuenta con prestigio social y una de las causas son los acelerados cambios que tienen lugar en el mundo, que aparte de dejarla obsoleta, erosionan y fragmentan su autoridad. Por ejemplo,

“De un lado, comparte la tarea educativa con los padres, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. De otro, se complica la jerarquía tanto dentro del propio profesorado –al imponerse el reciclaje en materia de gestión y de orientación psicopedagógica- como en lo que se refiere al colectivo más amplio de especialistas que tienen que ver con la educación: psicopedagogos, logopedas, personal sanitario, etc”. (Gil, 1996:13).

Si la profesionalidad docente se mide por el prestigio social de los profesores –que sin duda los margina-, no es posible que aumente *automáticamente*, es decir, no basta con subir el sueldo o que ingresen más hombres a la carrera docente, sino que se necesita mostrar y validar prácticas de calidad. La autoridad de los profesores tiene que venir dada por sus acciones y no por artificios que se les imponga desde afuera.

La erosión, fragmentación y multiplicación de funciones que contribuye a la desvaloración de la profesión docente, sin duda, provoca desorientación en los profesores y los lleva en muchos casos, a preocuparse más de asuntos técnicos que pedagógicos. Sin embargo, Fernández Enguita, en favor de la profesionalización de los profesores plantea que la naturaleza específica del trabajo docente

“no se presta fácilmente a la estandarización, a la fragmentación extrema de las tareas ni a la sustitución de la actividad humana por la de las máquinas [...] Otros factores relevantes, con efectos en la misma dirección, son la igualdad de nivel formativo entre los enseñantes y las profesiones liberales, la creciente atención social a la problemática de la educación –al menos en el largo plazo- y la enorme importancia del sector público frente al privado” (2001:192).

Este es un hecho actual y crucial en el proceso de la profesionalidad docente sobre todo en los intentos para valorizarla. Por ejemplo, la propuesta de aumentar el nivel educativo no necesariamente es

sinónimo de aumento de la calidad, aunque como ya hemos dicho, es necesario plantearlo.

“El aumento del nivel educativo como uno de los principales caminos para conseguir el objetivo de la calidad de la enseñanza, [...] implicaría incidir en una mejora de la profesión docente. Desembocamos así en las propuestas profesionalizadoras, las cuales parten [...] de la comparación con otras profesiones” (Gil, 1996:23)

Ya hemos visto que la valoración o desvaloración de la profesión docente dependerá del tipo de comparación que hagamos. Si la comparamos con las profesiones liberales, está en franco desmedro dada la arbitrariedad y sesgos de dichos criterios, si la asumimos como una categoría aparte por sus peculiaridades, estaríamos abriendo caminos para la re-valoración.

Para finalizar este apartado:

Podemos decir que la aspiración a la profesionalidad es relativamente nueva ya que,

“Hace diez o quince años los docentes se denominaban a sí mismos “trabajadores de la enseñanza”; se discutían por doquier su carácter de clase, su función productiva o improductiva, etc., casi siempre con la voluntad de demostrar que eran buenos trabajadores como cualesquiera otros”. (Fernández Enguita, 2001:193).

En el caso de Chile, muchos de los profesores que se sentían “trabajadores de la educación” (fines de la década de los 60 y comienzo de los 70) se adscribían a los partidos políticos de izquierda y de centro. En 1971, lograron que su derecho a agruparse en una organización propia fuese reconocidos por ley y se creó el SUTE: Sindicato Único de Trabajadores de la Educación. Posteriormente se comienza a hablar de profesionalidad y dignificación de la profesión docente, que surge como alternativa “profesional” a la tríada “técnico/funcionario/trabajador”. Sin embargo, desde mediados del siglo XX ya se estaban gestando las propuestas profesionalizadoras que intentaban “entender a la docencia como una ocupación similar a las profesiones llamadas ‘liberales’” (Núñez, 2000). Esa tendencia profesionalizante fue más impulsada por los profesores *especialistas* de secundaria formados en la universidad, que por los profesores normalistas de primaria, ya que se sentían más cercanos a las profesiones liberales. Tales planteamientos concuerdan con los de Fernández Enguita quien dice que actualmente se utilizan expresiones

como “dignificación de la profesión docente” para subrayar la diferencia, siendo que antes se reivindicaba la identidad de trabajadores (Fernández Enguita, 2001:193).

Eso forma parte del proceso de valoración docente que actualmente está en plena vigencia y desarrollo. En todo caso, como dice el mismo autor,

“Nada permite augurar que los docentes vayan a convertirse finalmente en un grupo profesional ni en una sección más del proletariado, en el sentido fuerte de ambos conceptos. Los cambios sufridos por el colectivo, así como los conflictos en curso y las opciones en presencia, se mueven dentro de un abanico de posibilidades cuyos extremos siguen contenidos entre los límites de la ambigüedad propia de las semiprofesiones. Se trata, siempre, de ganar o perder un poco de algo, no de elegir entre el blanco y el negro” (Fernández Enguita, 2001:192)

Sin embargo, como nos interesa plantear la profesionalidad desde la perspectiva pedagógica, creemos que es posible ocupar espacios de reconocimiento público que tienen que comenzar por el propio convencimiento del valor de la profesión. Claro está, que es un problema de doble impulso, ya que a su vez, es el reconocimiento público el que incentiva la motivación de los profesores.

3.3.6 Rasgos que definen la profesionalidad desde una óptica sociológica.

Hemos sintetizado los principales rasgos de la profesionalidad de acuerdo al planteamiento de diferentes autores. Algunos destacan más rasgos que otros pero coinciden en la mayoría de las caracterizaciones. Nuestra síntesis contempla los 7 rasgos de mayor coincidencia (ver cuadro para conocer el planteamiento original de cada autor mencionado). No hemos considerado el reconocimiento social y el status, a pesar que se menciona con asiduidad, porque consideramos que es la consecuencia de las otras características, y siempre aparece añadido en cualquier análisis de las mismas. Los rasgos no son excluyentes unos de otros, porque generan sinergia en sus interrelaciones. A saber:

- Competencia en tipos específicos de conocimientos que tienen una base común para todos sus miembros.
- Responsabilidad de transmitir los conocimientos, incluyendo técnicas y recursos intelectuales necesarios para su desarrollo.

- Control en el ingreso, tipo, tiempo de formación especializada y permanente reconstrucción de los conocimientos.
- Autonomía para ejercer la práctica.
- Autorregulación y Organización profesional de autogobierno.
- Servicio social y vocación de servicio a la humanidad.
- Autopercepción del profesional satisfecho por la tarea que realiza.

Breve descripción de cada rasgo profesionalizante.

Competencia en tipos específicos de conocimientos que tienen una base común para todos sus miembros.

La base específica de conocimientos común para todos los miembros es producto de un largo período de formación y se manifiesta por el dominio de un acervo de saber experto que caracteriza y prestigia a una determinada profesión ((Darling-Hammond, 2001:374; Ghilardi, 1993:24; Gil, 1996: 23-24). Es un “saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distingue/separa a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen o no pueden/deben ejercerla, precisamente porque (criterio profesionalizante) les falta el saber específico citado” Fernández Pérez (1991:2).

El saber está constituido por un cúmulo de conocimientos especializados que habilitan al profesional para ejercer de manera competente y exclusiva, que no admite interferencia de terceros porque posee “un componente ‘sagrado’, en el sentido de que no puede ser evaluado por los profanos. Solo un profesional puede juzgar a otro...” (Fernández Enguita, 2001:185).

Incluso, ni siquiera hace falta que los profesionales posean esas características ya que basta con que el público así lo crea. Es una profecía autocumplida: “ingresa a una carrera de status y serás un profesional de status”. El juicio es importante porque con frecuencia la profesión docente no ha gozado del reconocimiento público, aun

cuando en muchos casos lo ha tenido, como lo atestiguan los maestros rurales al interior de sus comunidades de influencia.

Un profesional no solo debe poseer las competencias que lo acrediten como tal sino que debe ser digno de confianza; honesto, correcto y hacer buen uso de sus capacidades (Musgrave, 1982:204). Para Freire, el saber de los profesores tiene una connotación diferente, y quizá más relevante para un rol profesional:

“Estoy seguro de que uno de los saberes indispensables para la lucha de las maestras y los maestros es el saber que deben forjar en ellos, y que debemos forjar en nosotros mismos, de la dignidad y la importancia de nuestra tarea. Sin esta convicción, entramos casi vencidos en la lucha por nuestro salario y contra la falta de respeto. Es evidente que reconocer la importancia de nuestra tarea no significa pensar que es la más importante de todas. Significa reconocer que es fundamental. Y algo más: indispensable para la vida social” (Freire, 2002 (1993):53).

Un punto crucial, especialmente por la subjetividad presente, es que la base común de conocimientos de la profesión docente se debilita cuando éstos no se poseen de manera cabal o, porque las variables mencionadas anteriormente la alteran cualitativamente. Como la enseñanza es dialógica, esta se debilita si una de las partes no participa en el proceso, si se enseña sin entusiasmo, responsabilidad y compromiso, sin atender a los estilos cognitivos, diferencias personales, necesidades, preocupaciones, contexto e historias de sus alumnos. En la escuela, el buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje para todos, no solo depende de una base de conocimientos ampliamente compartida por toda la profesión, sino también del compromiso con el aprendizaje de todos los alumnos (Darling-Hammond, 2001:370). Por ejemplo, en los primeros años, una base común es la enseñanza de la lectoescritura, cálculo y el desarrollo de los procesos de socialización.

La argumentación de que existe una base común de conocimientos que dominan todos los que forman parte del grupo profesional, parece un argumento convincente a la hora de definir el carácter profesionalizador. Sin embargo, en relación al dominio, podemos preguntarnos qué consecuencias tiene en otras profesiones las acciones que no lo manifiestan, tales como la mala práctica médica o arquitectónica. A saber: diagnósticos médicos errados, incluso auxiliados de instrumental clínico complejo; malas construcciones de casas y edificios, a pesar de usar materiales de buena calidad; etc. En

ese caso, ¿quién evalúa el dominio en ese campo: los pares (ámbito privado) o la comunidad (ámbito público?). ¿Es suficiente que cuenten con un código de ética, como en el caso de los médicos?, y si así fuese, ¿cuándo se usa y con que criterios?, ¿a quiénes se sanciona?, etc.

Son muchas las preguntas y reflexiones que podemos hacer sobre todo si pensamos que los conocimientos comunes y el saber experto condicionan la seguridad de los profesores y contribuyen a su competencia profesional, rasgo indispensable para ejercer con autoridad. Lo que no significa que un profesor –o cualquier profesional- por ser experto y competente sea comprometido y responsable con su práctica. Pero, como dice Freire, “la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro” (2002 (1996) :89).

Responsabilidad de transmitir conocimientos incluyendo técnicas y recursos intelectuales necesarios para su desarrollo.

Los profesionales disponen de las técnicas intelectuales necesarias para transmitir y expandir los conocimientos especializados que los hace merecedores del reconocimiento y credibilidad social (Cfr. Darling-Hammond, 2001; Ghilardi, 1993; Fernández Pérez, 1999). Los conocimientos provienen de una formación de carácter profesionalizador, realizados con autonomía y avalados por el status que caracteriza a las profesiones liberales que los legitima como profesionales.

Ese carácter se desdibuja en la profesionalidad docente por la falta de credibilidad social y se refuerza por las acciones de profesores poco comprometidos ⁽⁴⁵⁾. Si a eso le agregamos la creencia de que “los conocimientos propios de la profesión docente pueden no ser muy diferentes –particularmente en los países más desarrollados- de los que poseen otros sectores de la población adulta con instrucción superior” (Ghilardi, 1993:25) el desprestigio es evidente.

⁴⁵ Recordamos la anécdota de una alumna de la universidad que nos mostró dos cuadernos, uno de ella y uno de su madre que había estudiado lo mismo y con la misma profesora 20 años antes, ambos tenían escrito los mismos contenidos, dictados con puntos y comas. Ejemplos como ese, no solo reducen la profesión docente a la mera transmisión de contenidos, sino que atentan contra la ética de la profesión.

Sin embargo, a favor de la profesión docente cuentan las medidas gestionadas y/o desarrolladas en las reformas educativas de diferentes países encaminadas a revertir esa situación. Por ejemplo, actualmente en Chile es una prioridad del Ministerio de Educación la revaloración del saber pedagógico, organizado, legitimado y actualizado, en que se amalgaman la eficacia técnica y profesional y la responsabilidad en la formación moral y cívica de los alumnos, acorde con los cambios sociales.

Para ser un profesional no es suficiente tener conocimientos, sino saber como transmitirlos y recrearlos. Es una responsabilidad cuya raíz ética se relaciona con el compromiso que los profesionales tienen con los sujetos a quienes atienden en particular, y con la sociedad en general. En relación a la profesión docente, Freire plantea que,

“De la misma manera en que no puedo ser profesor sin sentirme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina tampoco puedo, por otro lado, reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de esos contenidos. Ese es tan solo un momento de mi actividad pedagógica. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica revelada sin arrogancia, al contrario, con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber “hecho de experiencia” que busco superar junto a él”. (Freire, 2002 (1996): 99)

A pesar de la dificultad -que es más técnica que experiencial, especialmente porque se busca que sea “objetiva”- que conlleva evaluar la transmisión y recreación de contenidos, estamos de acuerdo con Freire que enseñar en la escuela exige rigor metódico, investigación, respeto a los saberes de los educandos, crítica, estética y ética, corporificación de las palabras en el ejemplo, riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación, reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento y asunción de la identidad cultural (Freire, 2002 (1996). ¿Qué puede implicar mayor profesionalidad?, ¿qué otro ejercicio profesional exige cubrir tantos aspectos?.

Control en el ingreso, tipo y tiempo de formación especializada, y permanente reconstrucción de los conocimientos que los acredita para el ejercicio profesional.

La acreditación para el ejercicio profesional, implica control de su ingreso al grupo, formación profesional reconocida, certificaciones,

largo período de formación especializada, conocimientos especificados previamente, y permanente reconstrucción de los mismos con autonomía y libertad (Cfr. Darling-Hammond, 2001; Musgrave, 1982; Ghilardi, 1993; Gil, 1996) .

El control (⁴⁶) de la profesión es una manera de garantizar a la opinión pública que los conocimientos y su permanente actualización son dignos de confianza.

“Como estrategia política, el control profesional tiene como finalidad garantizar que los profesionales demuestren la competencia y el compromiso suficientes para inspirar en la opinión pública un alto grado de confianza en que actuarán con fundamento y con ética” (Darling-Hammond, 2001:375).

Siendo consecuente con la opinión pública, las profesiones conceden gran importancia a la preparación, capacitación, selección y evaluación de sus miembros, que no siempre se refleja en una acción común a muchos profesionales que a pesar del control “han tenido un éxito irregular en la socialización de sus miembros en lo que concierne a una ética de atención a sus destinatarios...” (Darling-Hammond, 2001:375) desdibujando los límites deontológicos de la profesión.

Sin ánimo de idealizar y reconociendo las excepciones, la responsabilidad ética en el ejercicio de la profesión docente en cuanto práctica formadora, implica otra ética –como dice Freire-, la ética universal del ser humano, aquella que condena el cinismo, la explotación y la falsedad y que junto a la preparación científica dan solidez a la profesionalidad. ¿Quién puede “controlar” esa ética?. Si bien el control de las profesiones se refiere a otro ámbito ¿puede acaso excluirse de este otro tipo de control ético interno?. En especial porque en la escuela, la deontología es la que mueve la acción del profesorado en relación con los alumnos y sus necesidades educativas.

Los profesores han tenido dificultad para establecer un registro que controle la idoneidad de sus miembros, ya que ellos no son los

⁴⁶ “La profesión médica fue la primera en lograr un control de ingreso en su forma moderna. En 1858 la Ley Médica instituyó el Consejo General de la medicina, cuyos miembros eran ampliamente representativos de la profesión médica, y cuya función básica consiste en llevar un registro de los profesionales en ejercicio, asegurándose de que consten en él solo aquellas personas aptas para tal ejercicio” (Musgrave, 1982:202-203)

encargados de velar por el ingreso a la profesión, “puesto que el sistema depende de las regulaciones administrativas del ministerio. Este es el encargado de conceder y de retirar el título de profesor” (Musgrave, 1982:203). Esta situación varía de acuerdo a los países. Los análisis que efectúa Musgrave corresponden básicamente a Inglaterra y Escocia, en la que este último mostraría mayor autonomía en el control de sus miembros, al menos en la década del 70.

En Chile ⁽⁴⁷⁾, el ingreso de los profesores a las escuelas públicas es regulado por el Ministerio del ramo y la Municipalidad respectiva (Ayuntamiento), luego de postular al cargo y demostrar su idoneidad. En los colegios particulares y particulares subvencionados depende de los criterios de la dirección siempre que el profesor tenga la certificación profesional.

La búsqueda de mayor profesionalismo de los profesores –y de cualquier otro profesional- no siempre es coincidente con el proceso de profesionalización, porque la reconstrucción de los conocimientos no pasa por la cantidad de teoría acumulada ni por el tiempo de formación, sino por el desafío a perfeccionarse continuamente y a desempeñarse con autonomía dependiendo cada vez menos de normativas externas. En relación a los profesores, pasa por decidir por sí mismos dentro del aula y en conjunto con sus colegas dentro de la escuela. La reconstrucción de los conocimientos requiere actualización permanente para que la innovación deje de ser retórica y trascienda el “saber hacer” pedagógico cualificado solo en dominios técnicos, sobre cuya base se cree que opera la profesionalización.

Autonomía para ejercer la práctica.

La permanente reconstrucción de los conocimientos de los profesionales tiene asignado un amplio espacio de autonomía, sea al individuo o a toda la comunidad dedicada a esa ocupación, para ejercer sin interferencias de los legos en la materia y según la

⁴⁷ Hasta hace poco años, cualquier persona que sabía un poco más sobre algo podía ejercer de profesor. Eso se producía en lugares alejados de las zonas urbanas en donde no llegaba la cobertura escolar, y los mismos miembros de la comunidad con mayor grado de escolaridad hacían de maestros de los niños. También lo hacían los ancianos y las madres que enseñaban los valores y habilidades para vivir en su comunidad. (Núñez, 2000). En la actualidad solo pueden ejercer quienes tengan los estudios y la preparación docente para hacerlo, ya que la cobertura ha llegado hasta las zonas más rurales y fronterizas.

modalidad que cada uno considere más apropiada y oportuna. (Darling-Hammond, 2001:374; Ghilardi, 1993:24) La sociedad les otorga la autonomía necesaria frente a posibles intromisiones administrativas y confía en su criterio para tomar decisiones técnicas.

“Los profesionales son doblemente autónomos en el ejercicio de su profesión: frente a las organizaciones y frente a los clientes” tanto por el ejercicio liberal de su profesión como el profesional “soberano” que “siempre tiene razón” sobre su clientela que se ve obligada acudir a ellos por una necesidad (Fernández Enguita, 2001:187).

Por ejemplo,

“Suponemos que un médico es competente y honesto; él, a su vez, supone que le permitiremos aconsejar al paciente de la forma que considere más oportuna, y que no nos interferiremos en su labor. En tal situación existe una cierta tensión, puesto que cuando el Estado concede una protección, también puede desear interferir en tanto que patrono o mediador” (Musgrave, 1982:205-206)

Es el caso de la profesionalidad docente que pierde fuerza sin la autonomía necesaria para decidir sobre la enseñanza ya que el Estado es

“el patrono principal a través de la administración educativa local, y por lo tanto, el consumidor principal de la fuerza laboral docente. En consecuencia, está interesado en fijar los criterios mínimos de conocimientos y aptitud que deberán poseer quienes se dediquen a la enseñanza” (Musgrave, 1982:202).

A diferencia de los profesionales que “tienen acotado un campo exclusivo, generalmente reconocido y protegido por el Estado”, los profesores tienen un campo acotado parcialmente, ya que no tienen exclusividad en la tarea de enseñar (Fernández Enguita, 2001:186). No tienen injerencia en las decisiones sobre su trabajo ya que está organizado en estructuras jerárquicas administradas externamente. Por otro lado, los padres y la familia de los alumnos se inmiscuyen en la labor de un profesor, no así en la de otros profesionales, a pesar que los profesores oponen resistencia a la participación de los padres precisamente porque desean tener un campo acotado como defensa de su profesionalismo (op.cit. 2001:188). A los profesores no les satisface ser “gestionados” por agentes externos a la profesión, pero tampoco parecen mayoritariamente dispuestos a autogestionarse colectivamente (Núñez, 2000).

Otra forma de observar la autonomía del profesorado es la experiencia dentro del aula. Un terreno de gran alcance pedagógico que no siempre se aprovecha.

Autorregulación, código de ética y mecanismos de garantía para admitir a quienes posean los conocimientos y formación requeridos.

Los profesionales adquieren un determinado compromiso al servicio de la seguridad y el bienestar públicos a través de un código de ética que autoregula la posesión de una competencia exclusiva, su conducta profesional y la resolución de sus conflictos internos (Cfr. Darling-Hammond, 2001; Musgrave, 1982; Ghilardi, 1993; Gil, 1996; Fernández Enguita, 2001).

Muchas profesiones poseen un código de ética propio, como el juramento de Hipócrates de los médicos, o el deber de defender los intereses del cliente por parte de los abogados. Otros grupos profesionales elaboran sus propios códigos que rigen la conducta de sus miembros. En el caso de los profesores, los reglamentos y deberes a veces se confunden con un código ético, ya que hay normas generales que todo profesor debe cumplir, como el respeto a los alumnos, la óptima preparación de sus clases, etc. Muchos de ellos son rasgos del *deber ser* profesional.

“... la ocupación docente no está controlada por ningún código profesional público, que goce de la aceptación general” [ya que], “la vigilancia del cumplimiento del código no está en manos de los miembros que ejercen dicha ocupación”. [...] “... el patrono que lo representa, ejerce esta función de vigilancia y se responsabiliza de despedir a aquellos profesores que violen las convenciones deontológicas que rigen la enseñanza”(Musgrave, 1982:205)

El problema radica en cómo mostrar una “segura” deontología profesional, ya que como dice Savater, “la ética no es simplemente que haya que ser éticos para dar gusto a los demás” (1998:48), sino ser consecuentes con lo que se dice que se hace. La identificación de los códigos éticos no solo implica respetar ciertas normas, sino también las propias normas personales. Por ejemplo, la responsabilidad que la labor docente conlleva implica un “contrato moral” que, según Martínez Martín,

“supone que el ejercicio del profesorado no puede limitarse a facilitar el aprendizaje de los contenidos disciplinares sin más, sino que debe

integrar [...] nuevos contenidos que permitan responder a los retos más cruciales del momento sociocultural en el que vivimos” (2001:145).

Eso supone un acuerdo entre los profesores sobre las acciones que desarrollan en la escuela y el establecimiento de vínculos de responsabilidad con los alumnos, la familia y la sociedad.

Quienes controlan la formación de los nuevos profesores deben ser profesores que trabajan apoyados transdisciplinariamente por otros profesionales. Este criterio vale para todas las profesiones. Además, los profesores que enseñan a otros a ser profesores, deberían tener la experiencia suficiente en el aula para hacer ciencia de su experiencia y trascender la teoría, ya que

“suele acontecer que la inmensa mayoría de los profesores, que están enseñando a los futuros maestros cómo enseñar a los niños, en su vida han enseñado a niños, pues son simplemente licenciados o doctores en matemáticas, historia, lengua, pedagogía, filología, inglés, física, etcétera”.” (Fernández Pérez, 1991:7)

La gravedad de este hecho radica en la poca conciencia sobre la relevancia de la educación. Este punto se complementa con la organización profesional que vela por las condiciones de trabajo de sus miembros y desempeña el papel de promoción de las condiciones de trabajo, generalmente en la búsqueda de metas salariales justas para quienes practican la actividad correspondiente a un cierto nivel de institucionalización que norma su ejercicio (Musgrave, 1982:200; Ghilardi, 1993:27; Gil, 1996; Fernández Pérez, 1991:2).

En muchas organizaciones prima la dimensión sindical que muchas veces relega otras preocupaciones de orden profesional como, por ejemplo, el desempeño y la responsabilidad de sus miembros para con su profesión. En Chile, la visibilidad de los profesores está dada en gran medida por el Colegio de Profesores (⁴⁸) que los representa y legitima.

⁴⁸ Los docentes chilenos, en un contexto histórico de creciente desestructuración de la sociedad civil y de avance del individualismo, han podido reproducir o mantener una muy antigua tradición de organización gremial. Al presente, el Colegio de Profesores parece ser la más numerosa organización social existente, desplegada en todo el territorio y capaz de desarrollar una infraestructura material y técnica significativa, que no solo se preocupa por las injusticias que vive el profesorado, sino también por la valoración de su práctica.

Jurídicamente es una asociación profesional, pero de hecho es un sindicato, heredero una larga tradición reivindicativa. También de hecho, es interlocutor reconocido por el Gobierno y representa a los docentes – principalmente a los del sector municipal – en negociaciones colectivas de nivel nacional. Organismos locales del Colegio negocian beneficios menores con las

Servicio social esencial que se asume como vocación e implica amplias responsabilidades personales de servicio a la humanidad.

Una ocupación que se precie de su profesionalidad se caracteriza por ser un servicio social esencial, definido y único, con énfasis en los servicios prestados antes que en el provecho económico, lo que implica la vocación de servicio a la humanidad (Cfr. Ghilardi, 1993; Gil, 1996; Fernández Enguita, 2001); debe transmitir sus conocimientos utilizando las técnicas intelectuales necesarias para desarrollar un servicio social (Ghilardi, 1993:24) y exigir a quien entra en la actividad que acepte amplias responsabilidades personales, tanto por los juicios que emita, cuanto por las acciones que emprenda en el ámbito de la propia autonomía profesional (Ghilardi, 1993:24).

Los profesores se perciben como ejecutores de una misión especial en nuestra sociedad. La idea que la enseñanza es un servicio moralmente valioso, especial y digno, y en algunos casos, conectados a sus creencias religiosas o humanitarias, es un recurso que dota a la enseñanza de una considerable potencia. (Lortie, 2002:28). Por lo mismo, la definición de la enseñanza como servicio a otros, es un recurso del reclutamiento de una cierta significación. (op.cit:28-29).

La vocación parece ser uno de los principales motivos de ingreso a la profesión docente a pesar que, según Fernández Enguita, habría perdido peso por el “individualismo adquisitivo” y porque la imagen del profesor oscila entre quien renuncia al factor económico por su vocación social y quien no ha encontrado algo mejor (2001:185). La misma opinión comparte Núñez (2002:1) quien agrega que para ciertos sectores cautivados por la ideología de mercado y de consumo, los profesores serían perdedores, ya que ganan poco y carecen del “patrimonio que distingue a la gente exitosa [...] en vez de ser pragmáticos y competitivos, se mueven por valores añejos”, merecen ser pobres porque son motivados por valores como “la vocación” y/o “el compromiso social”.

“Este desprecio institucional a la preparación profesional que requiere educar seres humanos, construir personas (al parecer, tarea baladí, despreciable e intrascendente, si se compara con la tarea de construir

administraciones municipales. Existen también “sindicatos” legales en las escuelas privadas, que negocian colectivamente con sus empleadores.

Fuente: Núñez, Iván (2000) Los docentes y la política de desarrollo profesional. www.mineduc.cl

casas –arquitectura-, cuidar perros y gatos –veterinaria-, o diseñar automóviles –ingeniería, por ejemplo-, se pone de manifiesto en un hecho tozudo, que está ahí, al margen de toda interpretación: el sabio legislador, en la mayoría de los países, tiene previstos más años de preparación profesional (carreras universitarias) para prepararse a ejercer las profesiones antedichas, que para prepararse a ejercer la profesión de enseñar y educar a las nuevas generaciones” (Fernández Pérez, 1991:7)

Sin embargo, ya hemos mencionado un estudio de Mizala (1999) en que más del 70% de los profesores entrevistados declaran que volverían a ser profesores y que están satisfechos con su profesión. Esto nos hace preguntarnos ¿cuánto de cierto hay en la desvalorización? y ¿con qué criterio se la utiliza?.

Ciertamente que no basta con la vocación de servicio ya que ésta debe estar unida a la eficacia en el trabajo. Tiene poco sentido definir la enseñanza como servicio, si uno no cree que debe cumplir ciertos requisitos para poder enseñar y si no es crítico con su propia práctica (Cfr. Lortie, 2002:28).

Autopercepción del profesional satisfecho por la tarea que realiza.

Quien tenga el reconocimiento social y la libertad para decidir sobre su práctica evidentemente tendrá una autopercepción diferente al que no la posea. Los profesionales desarrollan una conciencia satisfactoria de su función y del servicio que prestan a la comunidad, “junto con cierto orgullo sano de autoidentificación específica, por el hecho de pertenecer al colectivo profesional en cuestión” (Fernández Pérez, 1991:4).

Existen diversas investigaciones, teorías y opiniones que plantean la baja autopercepción de los profesores que se sienten menoscabados ante otros profesionales; la aspiración de otros profesores que, según Fernández Pérez (1991:4) quieren escapar de los niveles inferiores de enseñanza y promocionarse por otras vías relacionadas a la docencia, como la investigación, la administración, etc. ; y la alta valoración de los profesores orgullosos de su rol profesional y que manifiestan la importancia de educar en los primeros años de escuela.

La baja autopercepción de muchos profesores se debe en parte a que la opinión pública menoscaba su rol profesional de “simples” profesores, por eso buscan situaciones alternativas “por la sencilla razón de que

‘ser mejor profesor’ no significa absolutamente nada para la administración, mientras que si tiene un significado, decodificable por el poder institucionalizado, haber publicado tantos artículos en determinadas revistas científicas...” (Fernández Pérez, 1991:8).

Tampoco se puede desconocer que muchos estudiantes y profesores tienen una baja autopercepción en relación a cómo han sido formados, lo que no explica ni justifica que no se sigan formando a posteriori. Muchos constatan la debilidad de su formación, pero siguen por años reproduciendo las rutinas anacrónicas que colaboran a la desprofesionalización. La falta de innovación es frecuente en muchos profesores y se constata en los contextos educativos escolares, que se agrava mucho más cuando se innova por decreto (⁴⁹).

Finalmente nos preguntamos, ¿de qué están orgullosos los otros “profesionales”, del estatus o de lo que hacen?.

⁴⁹ Conocemos a una profesora que realizó animadamente grandes cambios en su aula porque: “así lo dice la reforma”. Ejemplos como estos reafirman la tesis de la desprofesionalización. Por otro lado, no podemos desconocer que este tipo de ejemplos también se observan en otras profesiones, pero quizá es en la profesión docente donde más autoflagelación existe.

Rasgos que caracterizan a una profesión:

Burbules y Desnsmore.(en Gil, 1996:23-24)	Darling-Hammond (2001:374)
<ul style="list-style-type: none"> - autonomía profesional. - motivación basada en un ideal de servicio público más que en el de un interés propio. - acervo de saber experto basado en el conocimiento teórico especializado. - control de la formación y de las certificaciones. - autogobierno. 	<ul style="list-style-type: none"> - una base común de conocimientos. - responsabilidad de transmitirlos a través de una formación de carácter profesionalizador. - avalada por un proceso de acreditación para el ejercicio profesional. - permanente reconstrucción de los mismos por quienes forman parte de ella. - dispone de formas para expandir continuamente sus conocimientos. - recurre a mecanismos de garantía para admitir en su seno a quienes posean los conocimientos.

Fernández Enguita (2001:184-188)	Fernández Pérez (1992:2)
<ul style="list-style-type: none"> - Competencia - Vocación - Licencia - Independencia - Autorregulación 	<ul style="list-style-type: none"> - un saber específico no trivial - implica un progreso continuo de carácter técnico - avalada por una fundamentación crítico científica - buena autopercepción del profesional - cierto nivel de institucionalización - reconocimiento social.

García Carrasco (en Gil, 1996:25)	Lieberman (1958) (en Ghilardi, 1993:24)
<ul style="list-style-type: none"> - Un cuerpo más o menos amplio de conocimientos - Un gremio o colectivo de personas organizado y autónomo. - Un conjunto de estipulaciones sociales –que fijan las condiciones de pertenencia al gremio y sancionan socialmente el servicio prestado. - Un estatus dentro del sistema social – poder que tiene el gremio para organizar el servicio y carácter de cuasimercancía que tiene la prestación del servicio como objeto de intercambio. 	<ul style="list-style-type: none"> - servicio social esencial, definido y único. - énfasis en las técnicas intelectuales necesarias para desarrollarlo. - largo período de formación especializada. - amplio espacio de autonomía. - aceptación de amplias responsabilidades personales. - énfasis en los servicios prestados antes que el provecho económico. - posee un órgano de autogobierno.

Musgrave (1982. 200)	Touriñán López (en Gil, 1996:25)
<ul style="list-style-type: none"> - tipos especiales de conocimientos que se requieren para ejercer - posee un modo de controlar el ingreso a la profesión - posee un código de ética que rija la conducta profesional - libertad para ejercer sin interferencias de legos en la materia. - organización profesional. - buenas condiciones de trabajo. - reconocimiento social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación teórica reglada - Reconocimiento social de la actividad a realizar - Orientación a la prestación de un servicio público - Conocimiento especializado y específico en un campo acotado y exclusivo

3.4 Intensificación del trabajo docente.

En este capítulo entendemos la intensificación como uno de los fenómenos de la proletarización (⁵⁰) caracterizado por su alta regulación, burocracia y tareas que superan los esfuerzos del profesor. (Contreras, 1999: 18-19). Eso redundaría en la rutinización, falta de ejercicio reflexivo, aislamiento y descualificación intelectual del trabajo de los profesores, que no ven otra salida a las exigencias de su situación laboral.

Para Densmore, el tipo de trabajo que desarrollan los profesores puede entenderse mejor desde la tesis de la intensificación, entendida como

“un proceso por el cual el empresario (el Estado, en el caso de los profesores de las escuelas públicas) obtiene de los trabajadores unos rendimientos adicionales, reduciendo con ellos los costes e incrementando la productividad, y un proceso también por el cual se restringen varios de los privilegios laborales de los trabajadores no-manuales”. (Densmore, 1990:137).

La erosión de los privilegios laborales de los profesores a causa de la intensificación se observa mejor en el siguiente planteamiento de Larson (citado por Hargreaves, 1999:144):

La intensificación:

lleva a reducir el tiempo de descanso durante la jornada laboral, hasta no dejar, incluso, espacio para comer.

conduce a carecer de tiempo para reformar las propias destrezas y para mantenerse al día en el campo propio.

provoca una sobrecarga crónica y persistente [...] que reduce las áreas de criterio personal, inhibe la participación en la planificación a largo

⁵⁰ Entendemos la proletarización como la pérdida de la autonomía y del sentido ético implícito en el trabajo docente, y el deterioro de sus condiciones laborales. La línea que diversos autores (Apple, 1986; Hargreaves; 1999; Popkewitz, 1990, etc.) utilizan para referirse a la intensificación y la profesionalización – no necesariamente en esos términos- deriva de un análisis marxista de los procesos de trabajo.

plazo y el control sobre la misma favorece la dependencia de materiales producidos fuera y de la pericia de terceros.

conduce a la reducción de la *calidad* del servicio, cuando se producen recortes para ahorrar tiempo.

lleva a una diversificación forzada de la pericia y la responsabilidad para cubrir la falta de personal, lo que, a su vez, provoca una dependencia excesiva de la pericia de terceros y mayores reducciones de la calidad del servicio.

Es una forma de control implícito y gradual sobre la práctica docente que los profesores, que en ocasiones no perciben, asumen como parte tácita de su trabajo. De allí el peligro del *habitus* docente que se asienta en la ideología de un profesionalismo que “legitima y refuerza los elementos de la proletarización, tales como el trabajo intensivo”. (Densmore, 1990:139). De tal forma, el incremento de las responsabilidades y de las exigencias, muchas veces sin dotar de recursos ni posibilidades para desarrollarlas, es aceptado como parte indiscutible de la función de los profesores para asumir su profesionalidad. Por eso, Densmore señala que las condiciones laborales de los profesores se parecen cada vez más a las de los trabajadores de la industria, razón por la cual, se caracterizan por el convencionalismo y la pasividad, en detrimento de la autonomía y la creatividad. Como los profesores ocupan una posición de subordinación, ésta supone la disminución del compromiso con el proceso educativo.(Densmore, 1990:121).

En ese caso, hablamos de la “profesionalidad limitada”, y no de la “profesionalidad ampliada”, dos conceptos que según Hargreaves diferencian el trabajo de los profesores de los de otros profesionales. El primero, alude a la intensificación progresiva y externa del trabajo de los profesores del que se espera respuestas eficientes. El segundo, se refiere al trabajo de los profesores que no sufre las consecuencias de la intensificación, sin embargo, esto no deja de ser retórica porque en la práctica se aprecia como “una estrategia para que los docentes colaboren de buen grado en su propia explotación, dejando que se les exijan cada vez mayores esfuerzos” (Hargreaves, 1999:143).

Los procesos de control ideológico sobre el profesorado que generalmente se encubren por la aspiración a una mejor cualificación,

repercuten en los conceptos de enseñanza y de aprendizaje que vienen dados desde las estructuras discursivas para asegurar su realización, y cuyos significados

“se utilizan como consignas para suscitar el interés y el entusiasmo, o para lograr una unidad de sentimientos y de espíritu sobre las tareas que deben afrontarse en la escuela” (Popkewitz, 1990:16).

Esos son ejemplos de la retórica de algunas reformas educativas que intenta convencer sobre la necesidad de las innovaciones y de la adquisición de nuevos conocimientos. La apariencia de racionalidad, imparcialidad y actitud científica, hace olvidar los valores y otros elementos propios de la práctica docente (Popkewitz, 1990:17).

Lo precedente suscita la reflexión sobre el cuidado que debemos tener con quienes aducen estar *intensificados* para justificar la mala calidad de su trabajo, por lo tanto, no debemos confundir la intensificación que evidentemente hay que erradicar, con la poca rigurosidad y exigencia del propio trabajo profesional. Por ejemplo, las propias destrezas pueden reformarse sobre la marcha, ya que es el propio proceso de relación con los alumnos el que las provoca; las áreas de criterio personal no se inhiben porque el tiempo sea escaso ya que siempre es posible buscar estrategias para complementarlo; el recorte del tiempo tampoco es sinónimo de reducción de la calidad de la enseñanza, ya que es posible desarrollar estrategias para potenciarlo. Y por último, el desarrollo de los procesos metacognitivos y el trabajo cooperativo en el aula son excelentes estrategias para desarrollar el proceso educativo con calidad aunque el sistema sea adverso. Muchas veces el problema radica en acumular y sumar responsabilidades en el corto tiempo que se posee, y no buscar otras formas de organizar el tiempo para complementar sinérgicamente las tareas.

No se trata de seguirle el juego al sistema, pero tampoco reducir la responsabilidad con el aprendizaje de los alumnos. Evidentemente, muchas veces esta situación es una trampa del sistema que aprovechando la condición ética de muchos profesores, los obliga a cumplir con sus responsabilidades a costa de grandes sacrificios personales, por ejemplo, restar horas a la familia, utilizar sus propios recursos económicos para elaborar materiales, etc. gracias a lo cual se refuerza la ideología de la intensificación al tiempo que se justifica. Pero, sin desconocerlos, estamos hablando de los profesores que

asumen su trabajo de manera autónoma, crítica, creativa y constructiva que no caen en las redes de la intensificación.

Es necesario, en cuanto profesores y seres políticos, comprender qué categorías comunes utilizamos para pensar lo que somos y lo que podemos hacer para mejorar; y por otra parte, cómo los símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan, dependen de una cultura dominante cuya conciencia normativa y conceptual fabrica los mecanismos de legitimación (Apple, 1986:164, Pokewitz, 1990:3). Se trata de tomar conciencia de ese control sutil que se ejerce para convencer que es aparentemente intrascendente. La diferencia de cómo se asuma la intensificación radica precisamente en darse cuenta de esos mecanismos. Si se asume pasivamente se retroalimenta y legitima, si se asume críticamente se buscan los mecanismos para desarticularla.

Muchos de los ideales del profesionalismo guardan escasa relación con las circunstancias en que se desenvuelve la práctica de los profesores (Densmore, 1990:119). El poco prestigio de la profesión docente y su mala preparación es común a las realidades de muchos países. A esto hay que agregar que se presta poca o nada atención a la calidad de la vida laboral, y las condiciones en que trabajan los profesores “para comprender los verdaderos procesos y resultados educativos, así como las circunstancias que subyacen en la crisis actual”, y para entender

“la relación entre las condiciones objetivas en las que se desarrolla el trabajo de los profesores concretos, y las experiencias subjetivas que éstos tienen de dichas condiciones” (Densmore, 1990:121).

Nos parece interesante detenernos a reflexionar sobre cómo se las arreglan aquellos profesores que trabajan en malas condiciones y que lo hacen bien. Esto nos parece de fundamental relevancia y cuidado, sobre todo en el plano ético, ya que la preparación científica del profesor debe coincidir con su rectitud ética, es decir, tener la coherencia y la capacidad para poner en práctica la propia autoridad y la seguridad para decidir y discutir sus propias posiciones, en caso contrario, la incompetencia profesional, que descalifica su autoridad, no puede confundirse con el sometimiento a la intensificación. Lo que necesitamos es asumir críticamente la libertad “éticamente hablando para seguir luchando en su nombre” (Freire, 1996:101).

Muchos de los cambios que se están produciendo en educación avalan la tesis de la intensificación sobre todo cuando se exagera la vocación.

“Unas expectativas mayores, unas exigencias más amplias, una creciente demanda de rendición de cuentas, más responsabilidades de ‘trabajo social’, múltiples innovaciones y el importante incremento del trabajo administrativo atestiguan los problemas de sobrecarga crónica que prevé la tesis [de la intensificación]”. (Hargreaves, 1999:161)

Las presiones, el estrés, la falta de tiempo para el ocio, redundan en la calidad de la salud mental de los profesores, quienes, incluso, antes de comenzar el trabajo ya se predisponen a ser víctimas del proceso de intensificación.

Hargreaves (1999:144) deja clara la conveniencia de investigar más a fondo sobre el tema para identificar las presuntas generalizaciones que sustentan la tesis de la intensificación. No hay duda de los efectos visibles de la intensificación sobre la calidad del trabajo docente, por ejemplo, la falta de tiempo, de oportunidades, el incremento de tareas, la exigencia de calidad con pocos recursos, etc., como tampoco la hay de la gran responsabilidad de muchos profesores que para salvar estos obstáculos, realizan un trabajo organizado y promueven el cambio desde las bases. También es conveniente diferenciar entre la intensificación impuesta, es decir, por sistemas totalitarios ante los que es difícil sino imposible contradecir, y aquella que es posible subsanar. A pesar que gran parte del trabajo de los profesores es cada vez más dependiente de la exigencia y evaluación externa, es posible buscar estrategias para salvar los obstáculos y luchar para hacer valer sus derechos. Hargreaves señala algunas precisiones, basado en diferentes autores (⁵¹), que no rebaten la tesis de la intensificación, pero que,

“suscitan dudas sobre su ámbito de aplicación y su carácter singular como explicación de los cambios en el trabajo de los profesores, lo que pone de manifiesto la necesidad de nuevas investigaciones en las que se reconozca la importancia de otras teorías y perspectivas, además de las relacionadas con la naturaleza del proceso de trabajo, para comprender aquellos cambios” (1999:160 a 163).

⁵¹ Curtis, B (1989); Densmore (1987); Hunberman (1993); Tomkins (1986); Poppleton y Riseborough (1990); Acker, 1990).

La intensificación no influye en todos los profesores del mismo modo, lo que indica que “de ninguna manera pueden explicarse todos los casos de mayor compromiso y profesionalidad en términos de la intensificación” (Hargreaves, 1999:162). Los compromisos de muchos profesores son “reales” y asumidos por los mismos profesores en un contexto de mayor complejidad y desafíos, y “superan con mucho los procesos estructurados para conseguir una productividad mayor del trabajo de los docentes. No pueden reducirse exclusivamente a factores del proceso de trabajo” (Hargreaves, 1999:163).

Hay infinidad de ejemplo de profesores que dedican horas extras de su tiempo, que buscan, elaboran o compran ellos mismos el material que hace falta, que dedican tiempo extra a hablar con los padres y los alumnos fuera de la clase, pero que no lo hacen como obligación impuesta, sino como obligación moral, lo que hace la gran diferencia. Es lo que Woods y Nias llaman los “compromisos profesionales y vocacionales” (citados por Hargreaves, 1999:153) que se basan en los tipos de significados y propósitos que los profesores atribuyen a su trabajo y que constituyen importantes modificaciones a la tesis de la intensificación.

A pesar que últimamente ha cambiado el trabajo de los profesores y se observa una mayor reflexión sobre su práctica, sigue existiendo la intensificación, razón por la cual, el deterioro y la desprofesionalización del trabajo docente es cada vez más rutinario, menos especializado y más parecido al que realizan los operarios manuales que los profesionales autónomos. (Hargreaves, 1999:143).

Hay profesores que se resisten ante esa descualificación y enarbolan sus banderas para que se les restituya el valor de su profesión. Pero también hay otra forma de valorar la profesionalidad, reconociendo lo que hacen realmente los profesores y los alumnos dentro del aula, y haciendo públicas las prácticas docentes de calidad. Eso significa que no solo se aspira a la profesionalidad para ostentar un rango, sino por las consecuencias epistemológicas que acarrea para la escuela. De este tipo de análisis se pueden extraer propuestas pedagógicas relevantes para el proceso educativo.

3.5 Desprofesionalización o hábitos no profesionalizantes de los profesores.

Los hábitos “no profesionales” que bien podrían considerarse características de una semi-profesión, perfilan la escasa profesionalización del profesorado y desprestigian a sus miembros a diferencia de lo que ocurre con otros profesionales socialmente reconocidos, y niegan los rasgos definitorios de una “verdadera profesión” (Fernández Pérez, 1991:1). Desde una óptica sociológica, se caracterizan por: la mala calidad de su servicio; la baja percepción de su rol profesional; la poca consideración de la necesidad de perfeccionamiento; la sustituibilidad del rol docente; y por el derecho que todos creen tener para criticar la docencia. (op.cit 1991:9). Por otro lado, un sector importante del profesorado piensa que hay una única forma de enseñar que consiste en explicar los contenidos y definir adecuadamente el significado correcto de los mismos y, en según que casos, el argumento formal que los justifica (Porlán, 1995:144).

¿Dónde se generan esos hábitos desprofesionalizadores?, ¿cómo se refuerzan?, ¿cómo se va desprofesionalizando un alumno de pedagogía?. Pareciera que muchos alumnos ya están desprofesionalizados antes de ingresar a estudiar pedagogía por los modelos anacrónicos que han tenido durante sus doce años de escuela.

Si asumimos la desprofesionalización de la docencia contribuimos a enterrar en la conciencia su invalidez y reforzamos la creencia de su poca o nada relevancia. Por eso, consideramos que las actitudes de los profesores son significativas para marcar los límites de una profesión. Si un profesor se autopercibe profesionalmente solo como un mero transmisor unidireccional y mecánico de contenidos -por si fuera poco, previamente escritos en libros de texto-, transmite la percepción de su sustituibilidad. Por ejemplo, un considerable sector de la opinión pública considera que no es *tan* necesario que los profesores se perfeccionen, ya que *solo enseñan a niños*. Recordamos a un padre que decía “¿para que estudian tanto las profesoras de infantil si solo tienen que llevar *a lomo de caballo* a los niños y preocuparse de que no lloren?”.

De esa forma, el status se va gestando de acuerdo a como el rol se percibe socialmente. Como educar es común a todos los seres humanos independiente de su formación formal, se confunde la “educación” con la “escolarización”, que es la que acoge a la

“enseñanza profesional”. En síntesis, como todos educamos, se infiere que todos podemos “enseñar” bien (los desastres docentes de muchas carreras universitarias lo avala).

La “profesionalización subliminal de la profesión docente” (Fernández Pérez, 1991:9-10) que hace sentir a los profesores menos que otros profesionales es difícil de erradicar de la conciencia. Ante esa situación, algunos profesores hacen gala de una *retórica pedagógica* que los hace hablar con mucho dominio sobre teorías y métodos que no se corresponden con lo que realmente hacen en sus aulas (op.cit.:5). Elaboran un buen discurso para convencer a otros, y lo peor es que en ocasiones, lo logran.

“... la rutina acrítica e irreflexiva se ha enseñoreado tan habitualmente de la práctica profesional en este campo de la actividad social, la educación y la enseñanza, que llama la atención y extraña, lógicamente, cuando se realizan intentos de modificar esos hábitos rutinarios triviales, simplemente heredados, instaurando, siquiera tímidamente, otra manera de ejercer la profesión de enseñar educando (o de educar enseñando, si se prefiere) o, lo que es lo mismo, pues es condición *sine qua non* para ello, desde la perspectiva del profesor, enseñar educándose, haciéndose mejor profesor” (Fernández Pérez, 1991:11)

Para el mismo autor, la desprofesionalización “anida incluso donde menos cabía esperar: en los centros académicos mismos en que se forman profesionalmente (o deberían formarse) los futuros profesionales de la educación” (1991:5). La “habituación profesionalizante” del análisis de la práctica, la investigación en el propio ámbito docente y el constante perfeccionamiento técnico-pedagógico no se inculca a nivel de formación inicial de profesores.

Según Porlán, eso sucede porque que la mayoría de los profesores siguen patrones tradicionales como la única forma de *saber enseñar*, porque así aprendieron cuando eran alumnos, así han oído que hacen sus colegas y porque el contexto institucional en que se desenvuelven (horarios, organización docente, libros de texto, etc) lo favorece. Por lo tanto, tendríamos que asumir con normalidad que los profesores hacen lo que se espera que hagan, lo que se viene haciendo desde siempre en la enseñanza reglada, lo que se ha aprendido en los otros y, en definitiva, “lo que sabemos hacer” (1995:146). Fernández Pérez, concuerda con Porlán en que “los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado durante su período de formación”.

De esa forma, lo más pernicioso es que no solo se desprofesionalizan antes de tiempo, sino que los alumnos quedan “vacunados” contra la posibilidad de profesionalización futura (Fernández Pérez, 1991:5). No obstante lo drástico de esa afirmación, numerosos ejemplos hacen posible revertir la situación. En otros casos, los profesores asumen la responsabilidad olvidada; recordamos a una profesora en un taller de prácticas docentes que luego de hacer un autoanálisis de su práctica, manifestó que no sabía cómo había enseñando de manera mediocre hasta ahora, y lamentaba enormemente el perjuicio que pudo provocar en sus alumnos.

El agobio que muchos profesores sienten ante los aspectos normativos y técnicos que no son capaces de superar, los hábitos mecanicistas de enseñanza, la presión social, y la imagen estereotipada de lo que es enseñar, desencadenan las prácticas docentes que desprofesionalizan la labor pedagógica. Las prácticas se tornan artificiales, sin entusiasmo, atrapan en la rutina y la enajenación, y relegan a profesores y alumnos al papel de meros espectadores del proceso educativo.

Si los profesores sucumben ante las características desprofesionalizadoras, son presa fácil del enajenamiento que los lleva a adoptar criterios foráneos e in-pertinentes a su cotidianeidad. Según Hargreaves, la desprofesionalización resalta el deterioro del trabajo docente que se presenta como

“un quehacer más rutinario, en el que no se ejercitan destrezas especiales, de manera que es menor el margen de discreción de que gozan los profesores para ejercitar su juicio profesional sobre lo que parece más adecuado para sus propios alumnos en sus propias aulas” (1999:43).

Esta pérdida de profesionalidad incide fundamentalmente en el carácter de la labor docente y sobre las posibles modificaciones a la invisibilidad de las prácticas de calidad, a la comprensión de la complejidad de la enseñanza y al dominio de sus destrezas.

Es difícil cambiar la práctica si no se analizan las concepciones que están implícitas en ella y la naturaleza de los problemas concretos que habitualmente nos plantea, sobre todo si se afirma que la enseñanza es una actividad poco sensible a los cambios (Porlán, 1995:158). Sin embargo, no hay que descartar las *trampas del profesionalismo* ya que la aspiración a ser tal, puede transformarse en una oportunidad para

que la Administración defina los marcos curriculares, los procedimientos, etc. y maneje los hilos a su antojo para usarlos por ejemplo "... en épocas de reforma, para asegurarse la colaboración del profesorado y anular así sus posibles resistencias a la redefinición de su función" (Contreras, 199:43). Así los docentes colaboran con lo que creen que les beneficia en su profesionalismo, ya que de no hacerlo incurrirían en una imperdonable falta ante la institución educativa y ante su propia validación.

¿Cómo han logrado los profesores comprometidos con su proyecto educativo *escapar* a tal formación?.

Según Fernández Pérez, estos profesores serían "esa minoría inquieta pedagógicamente en todos los niveles del sistema educativo" que "pone en evidencia la inmensa mayoría que no se autopercibe, al menos sistemáticamente, como necesitada eficazmente de perfeccionamiento, análisis de su práctica o investigación operativa en sus aulas" (1991:5). Creemos que esa "minoría inquieta pedagógicamente" es totalmente consciente de la desprofesionalización de sus colegas, por lo que nos interesa saber qué piensan al respecto, qué proponen y qué salidas ven a la desprofesionalización. Por otro lado, desde una perspectiva ética, nos parece importante reflexionar si la desprofesionalización puede analizarse de acuerdo a la *desmoralización*, es decir, a la pérdida de sentido de la vida (Cortina, 1999:18) que en este caso, sería la pérdida del sentido de educar, análogo a la despoltización o la desacralización.

"Un hombre desmoralizado es simplemente un hombre que no está en posesión de sí mismo, que está fuera de su radical autenticidad y por ello no vive su vida, y por ello no crea, ni fecunda, no hinche su destino" (Ortega y Gasset citado por Cortina, 199:18)

4 Buenos profesores: identidad y profesionalidad docente.

Por definición, la pedagogía siempre tiene que ver con la capacidad de distinguir entre lo que es bueno y lo que no es bueno para los niños. Van Manen, (1998 :26).

Los buenos profesores son seres emocionales o pasionales que conectan con sus alumnos y sienten su trabajo o sus clases con placer, creatividad, cambio o alegría. Hargreaves (1998:835).

4.1 Algunas ideas matrices

El rol del profesor consiste en facilitar el aprendizaje, no en entorpecerlo, para lo cual, propone pero no impone. Está presente cuando el alumno lo necesita y se aleja cuando su presencia lo inhibe. Lo anterior sucede porque nadie es igual a otro. Los profesores deben cooperar en el desarrollo de las diferencias entre los alumnos, que paradójicamente, son las únicas que fundamentan y dan sentido a la unidad y no a la uniformidad.

La creencia que enseñar es una actividad que cualquiera puede hacer explica parcialmente la dificultad de cambiar las prácticas pedagógicas. La mayoría confunde la simplicidad y complejidad del proceso educativo con la superficialidad y complicaciones del tratamiento de los temas, creyendo que enseñar es hablar sobre algo, sin mayores métodos, ni intenciones o estrategias especiales (⁵²).

Para desterrar la rutina y mecanización escolar, el profesor deberá partir de los intereses de los alumnos y no de sus ideas preconcebidas sobre esos intereses. El cambio debe partir por el pensamiento del profesor y no solo de un cambio en el currículo.

Así como se aprende a ser buen profesor, también se aprende a ser mal profesor. La mediación social repercute y se introyecta en la conducta docente, por lo que hay transiciones en la vida de un profesor que impactan y configuran su curso vital de acuerdo a como crecen, aprenden, se relacionan. La trayectoria vital de un profesor entrega antecedentes sobre sucesos relevantes de las circunstancias de su

⁵² Véase la distinción entre simple y superficial que hacemos en el capítulo sobre Pensamiento.

hacer pedagógico y develan una imagen del proceso centrado tanto en las fortalezas como en las debilidades.

4.2 Los buenos profesores

La cualidad de buen profesor es independiente del significado genérico del término *profesor* ya que quien ostente ese nombre, sea que enseñe bien, regular o mal no perderá su condición de profesor y seguirá ostentando su rol aunque ninguno de sus alumnos aprenda. La diferencia se genera en las elaboraciones que las personas construimos referente a la calidad de ser profesor (Cfr. Fenstermacher, 1997:152). Por lo tanto, que un profesor tenga éxito o fracase en la tarea de enseñar está determinado por las elaboraciones que se efectúen sobre las condiciones genéricas, no por las condiciones genéricas mismas.

Lo mismo pasa con el término *enseñanza*, en que las condiciones genéricas son las que proporcionan “la base para responder si una actividad es o no enseñanza (a diferencia de alguna otra cosa) pero no para responder si es enseñanza buena o con éxito” (op.cit). Nos parece importante partir de este punto ya que las definiciones del término en cuestión dependen de las elaboraciones que se han construido socialmente.

La relación entre el profesor y el alumno y entre la enseñanza y el aprendizaje producen “dependencia ontológica” ya que ambos dependen de la existencia del otro, lo que no significa que uno sea causa del otro:

“No tiene más sentido pretender que se aprenda para que se pueda hablar de enseñanza que pretender que se gane para que se pueda hablar de carrera o que se encuentre algo para que se pueda hablar de búsqueda” (Fenstermacher, 1997:153).

El profesor existe porque existe el alumno y viceversa. En otros términos también podemos hablar de interdependencia asimétrica por lo desigual de la relación. Cualquiera sea el tipo de análisis que se haga, conviene destacar que buen profesor no significa necesariamente *buena* enseñanza, a pesar de la sinonimia y la relación causal que muchos le atribuyen. Las semejanzas y diferencias entre ambas categorizaciones son susceptibles de ser analizadas y sistematizadas para su mejor comprensión.

Para los efectos de nuestra investigación, la elaboración del concepto buen profesor es considerada desde una perspectiva moral y epistemológica a partir de la revisión bibliográfica realizada (⁵³). La perspectiva moral permite entender las acciones que provocan cambios axiológicos en la actitud de los alumnos (Van Manen, 1998:25) y viene dada porque:

“La relación entre un profesor y sus alumnos es invariablemente moral, aunque la relación sea fría, impersonal o distante- porque estas cualidades mismas constituyen mensajes sobre como interactuar con los demás y cómo considerar y tratar la forma de comportarse de las personas” (Hansen, 2001:28).

Esta idea la refrenda Fenstermacher (1997:149) al decir que la enseñanza es una “tarea profundamente moral de educar a otros seres humanos”. Esta perspectiva difiere de una mirada moralizante al no reducirse al significado de una bondad implícita y a la abnegación ascética (Hansen, 2001:21), ni a la esperanza de perfección mística (Condorcet 2000:15).

Por su parte, la perspectiva epistemológica considera los diferentes modos de conocer –sensorial, racional: deductivo, inductivo, abductivo, analógico, intuitivo, etc. (Bruner, 1999; Kelly, 2001, Atkinson, 2002)- que se construyen en la relación dialógica profesor - alumno (Feuerstein, 1991; Freire, 1990), que son dignos de que el alumno los conozca, los crea o los entienda (Fenstermacher, 1997) y a las formas que adopta el pensamiento, la conciencia y el lenguaje incluidos en los modelos de representación y procesamiento de la información que configuran las miradas paradigmáticas.

Ningún profesor, pertenezca o no a la categoría en cuestión, ejerce el mismo impacto personal y moral sobre sus alumnos (Jackson et al., 1993, en Hansen, 2001:27). La forma en que el profesor se desenvuelve en el proceso educativo tiene que ver “con el carácter de la persona, su comportamiento característico cuando se halla ante los alumnos, su reputación, sus expectativas, sus esperanzas, sus temores

⁵³ Es fundamental aclarar este punto, ya que podemos suponer, hipotetizar, deducir, etc. características que posiblemente no se correspondan en la realidad cotidiana de los profesores. Una vez analizadas las historias de vida quizá encontremos que los profesores que son catalogados como buenos profesores no poseen estas características pero si otras que no hemos considerado, etc. Esta es una de las razones de la elección de las historias de vida que permiten indagar más allá de las conductas de los profesores demostradas en el aula.

y sus inquietudes” (Hansen, 2001:279), y por su funcionamiento cognitivo que le permite elaborar sus propias teorías, a partir de su propia cultura profesional, gracias a lo cual elabora explicaciones causales de sus acciones, aunque no siempre sean compartidas por sus colegas.

Cualquier profesor tiene

“...pensamientos sobre lo que hace, sobre lo que se puede y sobre lo que hay que hacer; tiene creencias sobre sus prácticas, elabora explicaciones sobre lo que ha hecho, lo que sigue haciendo y sobre los planes alternativos que hay que desarrollar”(Gimeno, 1999: 121; 122),

todo lo cual se constituyen razones que avalan la conveniencia de indagar en las trayectorias vitales de los profesores, a partir de las cuales se pueden construir interesantes categorías de análisis.

El análisis debe permitir descubrir si existen características generalizables de los buenos profesores sin que cada uno pierda su estilo de docencia. Se trata de determinar qué es común y qué es propio de cada cual.

4.3 Definiendo el término.

Buscando aclarar el concepto de buen profesor, encontramos que el diccionario VOX y el de la RAE entregan en relación a las personas una serie de significados de la palabra *bueno*, cuyos términos podemos sintetizar en: “una persona que supera a lo común” (⁵⁴). Este calificativo es conveniente para partir del supuesto que los buenos profesores salen de la rutina tradicional docente, lo que significa que logran que sus alumnos se motiven por aprender, que quieran lo que hacen y que disfruten haciéndolo. Estos profesores participan activamente con sus alumnos y comparten sus preocupaciones. Para Chomsky (2001:29) estas son características “instintivas” de los

⁵⁴ El diccionario VOX define el término “bueno” como “indulgente”, “virtuoso”, “afable”, etc., agregando que “La estimación ética de las cosas tenidas por buenas se extiende a calificar valores lógicos y estéticos. Ejemplos: un buen razonamiento (exacto, verdadero)...” De las acepciones anteriores pasa a significar la estimación en que tenemos a las personas por cualquier cualidad favorable o grata al punto de vista que adoptemos. Ejemplos: estar o sentirse bueno (con buena salud); buen marino (con buena aptitud); etc. También se dice de quien “posee una cualidad favorable o grata a nuestro punto de vista...”. Por su parte en el diccionario de la RAE, bueno o buena significa “que tiene bondad en su género, que es útil y a propósito para algo, agradable y divertido”. Se dice de una persona “el bueno de Fulano”. También significa bastante, suficiente y se refiere a que supera a lo común.

buenos profesores que hablan *con* y no *a* los alumnos. Este es un asunto discutible ya que si fuese instintivo, no se podrían enseñar ni aprender. Sin embargo, dado el pensamiento de Chomsky es evidente que no se refiere a ello. Para Freire los buenos profesores optan por pararse “al mismo lado de la calle” con sus alumnos. Para Hargreaves (1999:153) el tiempo y los esfuerzos que muestran los profesores comprometidos con su ejercicio docente “no se deben tanto a un compromiso forzado con determinadas exigencias externas, como a su dedicación a la realización de un buen trabajo...”. Ahora bien, queda por explicar por qué los buenos profesores lo asumen, mientras que otros no lo hacen.

Cualquiera sea el valor que se le asigne a estas afirmaciones, relativizadas por las subjetividades de los protagonistas, se reconoce en ellas el impacto que los buenos profesores tienen en sus alumnos, que es compartido por la mayoría de las personas escolarizadas, independientemente de su profesión, clase social o experiencia de vida. Cada uno de ellas puede especificar indicadores respecto a lo que considera propio de un buen profesor y de una enseñanza de calidad. Por ejemplo (⁵⁵), las opiniones de algunos profesores entrevistados difieren en la forma pero no en el fondo al referirse a este asunto:

“Los buenos profesores mantienen buenas relaciones con sus alumnos, logran que sus alumnos aprendan y traspasan las barreras de la formalidad escolar...” (A.E)

“Les gusta trabajar con sus alumnos, la escuela no es solo un espacio de su vida en el que tenga que convivir con otras personas para de ahí sacar el sustento de su vida. Su trabajo le llena, le es satisfactorio el estar frente a un grupo de alumnos, ellos puedan aprender del el o ella y el o ella también aprender de sus alumnos” (L.M).

“Trata a sus alumnos con afecto, acorta la distancia entre ambos, no solo se limita a entregar contenidos” (R.C)

⁵⁵ Los ejemplos de registros corresponden a profesores y profesoras españoles, mexicanos y chilenos. Cada profesor o profesora están identificados con un código que lleva la inicial del nombre y del país, respectivamente.

“Se adaptan a los niños, e intentan sacar de ellos lo que pueden dar de si y también no intentan más de lo que pueden dar de si, y eso es difícil...” (A.E)

“Pues para mi una buena profesora es como aquellos personajes en las películas que son mayores, y sus alumnos y sus alumnas la recuerdan o van a verla porque siempre en su vida van a enseñarles algo, siempre van a aprender de esas personas aunque sean mayores, pues para mi esas personas que continúan con esos vínculos y que siempre tienen algo que decir, para mi esa es una buena profesora” (M.E).

“Un buen profesor, primero debe tener idoneidad profesional en su ramo, capacidad innovadora, creatividad, debe saber adecuarse a las condiciones en las que le toca trabajar y a las características de los alumnos que tiene como alumno en sí y como grupo curso, y ser entretenido. En caso contrario, lo veo no comprometido con su profesión, no se si falto de vocación, no capacitado, repetitivo y que no se perfecciona, es un ganapanes “ (R.C).

En Harvard Educational Review (⁵⁶) se publicó un informe sobre el influjo decisivo de una profesora en la vida de sus alumnos de primer grado: 2/3 de sus alumnos pertenecientes a un barrio pobre de Montreal alcanzaron el más alto nivel en su vida adulta; el resto mediano; ninguno en el nivel bajo. La profesora estaba convencida que todos los niños podrían leer al terminar el primer grado, prescindiendo de su origen socioeconómico; conseguía inculcar en sus alumnos la importancia de la educación; dedicaba horas extras a los niños más pobres después de la clase para ayudarles; compartía su comida con los alumnos que la habían olvidado; recordaba a todos por sus nombres veinte años después y les enseñaba “con mucho cariño”.

Sin ánimo de idealizar y basándonos en el estudio y experiencias, pensamos que un buen profesor no solo podrá ser amable y comprensivo con sus alumnos, o cumplir cabalmente con las reglas de la administración, sino también será un profesional preparado y actualizado que se identifica con su trabajo y asume su rol docente con capacidad y compromiso. Se preocupará por la forma en que aprenden sus alumnos, por sus intereses y necesidades, además de orientarlos ante los cambios culturales a los que están expuestos y en los que están inmersos.

⁵⁶ Ver Ferguson, Marilyn (1991), La Conspiración de Acuario. Capítulo IX Aprender a Aprender, pp. 359-360. Buenos Aires, Editorial Troquel.

Evidentemente no se trata de una mirada romántica y vocacional entendida solo como dedicación al trabajo del aula, sino del compromiso, el trabajo intelectual y la profesionalidad que trascienden la mera práctica educativa, así como de la autonomía profesional, entendida como la libertad para actuar, tomar decisiones y resolver problemas en un clima de participación. Con frecuencia se espera que el profesor manifieste coherencia total entre la teoría que lo orienta y la práctica que realiza. Sin embargo, esto no es así. Por otro lado, generalmente se caracteriza a los buenos profesores por "la capacidad para contar historias, la habilidad para hablar y relacionarse con la gente, sus capacidades dramáticas, la atención del prójimo y otros sentimientos vocacionales, la capacidad para explicar y organizar, el entusiasmo, el impulso y la laboriosidad" (Woods, 1987:18), pero esto no significa que todo el tiempo y en todas las ocasiones el profesor actúa de ese modo. Al contrario, se pueden encontrar contradicciones, inconsistencias e incoherencias en su actuar pedagógico.

Creemos que aquí radica un punto básico del análisis. No debemos buscar coherencia solo en la práctica, sino en el patrón que la ordena. De hecho, la práctica se constituye por una infinidad de relaciones entre los agentes educativos, cada uno de los cuales posee un significado parcial, que es integrado sinérgicamente por el patrón que les da sentido. La amonestación de un profesor a su alumno o la distracción ante una pregunta formulada equivocadamente no constituye la práctica, aunque forma parte inseparable de ella; por el contrario, la práctica es el conjunto de relaciones que genera el profesor con sus alumnos, que se ordenan armónicamente gracias a un patrón que se comparte intersubjetivamente. Esto permitirá entender las contradicciones propias de la subjetividad.

El buen profesor tampoco es un ser aislado del contexto ya que su acción solo es satisfactoriamente sinérgica si la comparte con otros que ayudan a potenciarla. Ser un buen profesor solo dentro de su sala puede pavimentar los cambios sociales pero debe ser una acción conjunta para que las buenas intenciones no se diluyan en el tiempo. Por ejemplo, estudios como los de Randi (2000:171) han demostrado que los mejores profesores son creativos, aunque solo algunos llegan a producir cambios en las escuelas, ya que para conseguirlo no basta llevar a cabo innovaciones dentro de un aula, a pesar que son necesarias. Hay poca evidencia de que la implementación de las

innovaciones mejoren realmente las escuelas porque necesitan ser co-construidas y derivadas socialmente (⁵⁷).

Las caracterizaciones precedentes develan complejidades que hay que analizar sobre todo porque sitúan al profesor en un tiempo y espacio determinado y porque sus decisiones dependen de lo que ellos entiendan por el proceso educativo, sus implicaciones y sus consecuencias, lo que conlleva que muchas veces se aíslen y solo recurran a sus propias condiciones personales para desarrollar el proceso educativo.

Revisión de los planteamientos de autores que contribuyen a elaborar el concepto de buen profesor.

No solo la gente común concuerda en las elaboraciones que caracterizan a un buen profesor sino también los teóricos e investigadores que se han referido al tema desde diversos ámbitos. Por ejemplo, para Woods (1987), Atkinson y Claxton (2002) la intuición y amplio conocimiento previo son características relevantes, y para Lowick (1988), Pope (1991) y Feuerstein (1991) lo es la intencionalidad. Para Freire (1996) y Dewey (1998) los buenos profesores son estimuladores y críticos y para Fenstermacher (1997), Van Manen (1998) y Hansen (2001) lo son quienes demuestran compromiso moral y vocación, etc.

Una primera revisión bibliográfica permite elevar algunas categorías que hemos construido para aclarar el concepto de buen profesor. A saber:

Intuición.

Se requiere de la intuición para afrontar problemas como la aparición de nuevos escenarios, dificultades inesperadas o para reflexionar sobre la propia actuación, sobre todo por la complejidad de la práctica

⁵⁷ La innovación, conveniente en muchos casos para mejorar los logros educacionales, se ha convertido en una obsesión de algunas Reformas Educativas actuales, presionando indebidamente a muchos profesores que tratan de “innovar” solo por un deber administrativo, con lo cual se castran sus posibilidades.

profesional que es continuamente cambiante (⁵⁸). La intuición de los profesores descansa en una sólida base de conocimiento aprendido que les da una “certeza abierta y estratégica” para manejar con éxito los problemas del aula. Estos se basan en las emociones, preferencias y visiones del mundo individuales y colectivas aprehendidas durante el período de formación y práctica profesional. El profesor intuitivo se basa en lo obvio y en los apremios de las exigencias del momento ya que puede responder inmediatamente si en un momento inesperado surge una situación problemática. Su actuación competente en un contexto específico no significa necesariamente que pueda actuar con igual éxito en un contexto diferente, pues dependerá de la naturaleza individual y cultural de los procesos cognitivos que están en juego, pero buscará maneras de resolverlo. (Atkinson y Claxton, 2002:18).

Certeza y conocimiento previo.

Saber de lo que se habla y sustentar sólidos conocimientos acerca de materias pertinentes a la profesión pavimentan el ejercicio de las operaciones mentales que permiten procesar adecuadamente la información; distinguir lo relevante de lo irrelevante; elaborar categorías cognitivas; proyectar relaciones virtuales; plantear hipótesis, verificarlas o refutarlas, etc. Estos son requisitos profesionales que sirven de capital intelectual de base para tomar decisiones sobre la marcha, con poco margen para la duda y reflexión. Es necesario que los profesores dominen esta situación para “reconocer la imperfección de determinadas acciones una vez cometidas, pero con el propósito de evitar el error cuando vuelva a presentarse una acción semejante” (Woods, 1987:17). Si bien la incertidumbre siempre va a estar presente, es necesaria una dosis de certeza para saber tomar la decisión correcta en una o en otra situación.

Intencionalidad.

La acción de los buenos profesores no solo se manifiesta en destrezas y conductas docentes eficaces, sino en la relación entre sus intenciones y la complejidad del contexto para entender e interpretar las maneras en que se da sentido, modifica y crea el ambiente

⁵⁸ Podemos pensar que un buen profesor percibe como cambia su práctica, a diferencia de un profesor corriente que puede considerar que nada cambia y que cada nueva clase es igual a la anterior.

educativo dentro de las escuelas y las aulas. Su actividad intencional permite a los alumnos alcanzar las metas educativas y su interrelación con ellos permite que se modifique a si mismo. (Lowick, 1998). Por eso, más que descubrir a *el* profesor eficaz interesa comprender como son los procesos de enseñanza que desarrolla con sus alumnos, y como estos se han ido gestando en su estilo docente. Para Feuerstein la intencionalidad conlleva un compromiso que trasciende el cumplimiento de una actividad programada y se pregunta qué pasa después que el alumno ha logrado el objetivo. Más que enseñar un contenido, se median las maneras de aprehenderlo.

Estimuladores y críticos.

Los buenos profesores no provocan ruptura entre la orientación del hogar y la de la escuela. Invitan a los alumnos a conocer y no los reducen a la condición de “depósito vacío” que se debe llenar con conocimientos. Les enseñan a querer y a disfrutar del aprendizaje y dan muestra de competencia científica, capacidad de amar, humor, claridad política y coherencia. Relacionan las dificultades y los obstáculos con las facilidades para aprender. Estimulan la curiosidad crítica de los alumnos y no la memorización mecánica de los contenidos transferidos. Para ellos, enseñar y aprender son partes inseparables del mismo proceso de conocer (Freire, 1996). La función del profesor en la escuela es proporcionar un ambiente que estimule las preguntas y las respuestas que dirigen el curso del pensamiento del alumno. El profesor modifica los estímulos para que la respuesta logre la formación de disposiciones intelectuales y emocionales deseables. El profesor representa en realidad lo que el alumno representa en posibilidad, ya que el primero conoce las cosas que el segundo solo está aprendiendo (Dewey, 1998).

Compromiso moral.

La enseñanza es una tarea profundamente moral de educar a otros seres humanos, donde el profesor no solo es alguien que transmite información, sino que se compromete en una relación a fin de que el alumno mejore sus capacidades y aptitudes para aprender, ya que el aprendizaje es una consecuencia de la actividad de estudiar y no de la enseñanza. Esta relación “invariablemente moral” posee la cualidad de constituir mensajes sobre como interactuar con los demás y como tratar la forma de comportarse de las personas. La educación es una

actividad normativa que exige constantemente una intervención “correcta, buena o apropiada del educador” que se traduce en principios que lo orientan “hacia lo bueno” y en la preocupación por los valores y preferencias de los alumnos (Fenstermacher, 1997). En toda interacción con los alumnos el profesor distingue lo que es o no bueno para ellos, lo que no significa afirmar que se cae en el deber ser. La vocación, la solicitud reflexiva y el sentido de improvisación en el tacto le da fuerza para educar e involucra de manera activa a todo su ser (Van Manen, 1998).

4.4 ¿Es la docencia una vocación?

Una categoría que deseamos destacar es la vocación, ya que aparece explícita o implícitamente en la mayoría de las definiciones de calidad de profesores y de enseñanza. Puede ser un riesgo destacar la vocación si se la asocia con el apostolado que connota abusos hacia el profesor por las desmedidas exigencias y obligaciones que se les atribuye tácitamente; sin embargo, varios autores revitalizan el término y lo sitúan en un lugar de privilegio al definir la calidad docente (Hansen 2001, Dewey 1998).

La centralidad del profesor en el proceso educativo fortalece el concepto de la vocación en la docencia. Dice Hansen (2001) que los profesores con vocación sienten la *llamada* a enseñar y buscan las oportunidades para un aprendizaje activo y renovado de sus alumnos. Agrega que son creativos, comprometidos, imaginativos y poseen características que difieren del resto sin ser personas extraordinarias. La vocación les permite enseñar con convicción y éxito a pesar de las dificultades cotidianas. Muestran disposición y voluntad para realizar “muy bien” su trabajo. Mantienen una filosofía personal que les anima a enseñar a creer en algo y valorarlo, suscitando sentimientos duraderos y formativos, esperanzas, comprensión, satisfacción y realización en los alumnos y otros profesores (Hansen, 2001:12;13;18). Como un modo de evitar la “idealización” que se desprende de las declaraciones de Hansen, diríamos que los buenos profesores “*tienden a...*” antes de “*son...* (de determinada manera)”.

El concepto de vocación –como el mismo Hansen dice- está muy “manido” y es necesario reconstruirlo (⁵⁹). Cuando describe la

⁵⁹ La necesidad de reconstrucción del término de vocación surge de la conciencia generalizada sobre lo anticuado del término o por el riesgo que supone que se lo confunda con apostolado y se abuse de la capacidad y características individuales del profesorado.

vocación como “una forma de servicio público que aporta una realización personal duradera a los que lo proporcionan” (op.cit:11) está definiendo la profesión docente y la forma en que los profesores con vocación siguen enseñando “con convicción y éxito, a pesar de las dificultades y los desafíos que ellos y sus compañeros afrontan en cualquier escuela de hoy en día” (op.cit:119). Lo mismo sucede con el planteamiento de Bucmann (citado por Liston y Zcheiner,1997:103) donde aparece implícito el concepto de vocación para asegurar la calidad docente, aludiendo a la poca cantidad de buenos profesores cuya calidad depende más de su persona que de su preparación (⁶⁰).

Los profesores con vocación entran en un “juego adecuado” que les permite alcanzar el máximo de satisfacción por lo que hacen en un área “acentuadamente especializada de sus diversas y variadas actividades vocacionales”(Dewey, 1998:260). Al entrar en ese juego se deslizan por el con la naturalidad que otorga el saber lo que se está haciendo y hacerlo con gusto. Si no hay desafío e incertidumbre no hay juego. La relación juego y vocación sugiere la disposición de los buenos profesores a encontrar alternativas de acción. Dice Dewey que cuando esos profesores quieren lo que hacen, descubren el lugar de los fines vocacionales en la educación, ya que la llave de la felicidad está en descubrir “que uno tiene aptitud para hacer y lograr una oportunidad para hacerlo es la llave de la felicidad. Nada es más trágico que el fracaso en descubrir la verdadera misión de uno en la vida o encontrar que uno ha derivado o ha sido forzado por las circunstancias hacia una profesión que no congeniaba con él” (op.cit).

En un estudio realizado en Chile sobre la vocación de los profesores se ha reconocido que gran parte de ellos “a pesar de sus quejas y descontento, están motivados por una vocación” (Núñez, 2002) y manifiestan que volverían a ser profesores si se les presentara la posibilidad; no piensan en otra alternativa profesional y reconocen la falta y la necesidad de vocación de servicio público (⁶¹).

⁶⁰ Creemos necesario destacar que aquí hay una fuerte veta para entrar en el debate entre lo público y lo privado.

⁶¹ Estudios recientes (Encuesta publicada por ENERSIS, 1997) informan que gran parte de los docentes, a pesar de sus quejas y descontento, están motivados por una vocación:

- la mayoría de los docentes (53,9%) declara "nunca haber pensado en otra alternativa profesional" y sólo un tercio dice haberlo hecho (35,6%);

De acuerdo a lo precedente, creemos que la fuerza pedagógica de los profesores depende en gran parte de la fascinación por el proceso y del encantamiento por lo que se hace. Así, el gusto y la satisfacción se encarnan en el proceso de enseñar. “*Soy un apasionado por lo que hago...*”, decía un profesor cuando se refería a su rol profesional. Otro agregaba, “*soy inquieto, curioso, exigente conmigo mismo, buscador de la excelencia..*”. Al respecto, Hansen (2001:17) diría que tienen una fuerza interior para una vida de servicio alimentada por el espíritu de la vocación, y Dewey (1998) agregaría que han encontrado su lugar en la vida. Pero no solo se trata de una actividad de goce y satisfacción personal sino que un compromiso con los demás que connota un alto valor social.

De acuerdo con Gimeno (2000:120) esto significa compartir con otros la misma responsabilidad para “educar dentro de un modelo del que la sociedad entera es responsable”. Sobre todo cuando es la misma sociedad la que ha depositado su confianza en esa autonomía profesional, la que debería alertarlo para discriminar y ser consciente de lo que recibe como contenidos curriculares y las consecuencias de estas prácticas para sus alumnos. En todo caso, es una buena señal que la opinión pública reconozca la potencialidad que los profesores llevan consigo. El problema se presenta cuando esta potencialidad no se actualiza y se manifiesta anquilosada, lo que redundaría en prácticas repetitivas y mecanizadas. El trabajo cooperativo de los distintos agentes educativos enriquece la formación pedagógica de los

-
- una proporción aun mayor (62,7%) afirma que ahora no trabajaría en otra cosa aunque tuviese la alternativa, contra poco más de un cuarto que sí lo haría (28,3%);
 - en efecto, cuatro quintos de los profesores volvería a ser docente (79%), contra sólo un 14,5% que se muestra en este sentido arrepentido;
 - la conclusión es clara: para ser profesor hay que tener vocación de servicio público: 97% (contra 1,7% que no piensa así).

Otras fuentes entregan la siguiente información:

- 73% de los profesores de educación básica encuestados declaran que, si pudieran volver a decidir acerca de estudiar o no Pedagogía, NO cambiarían su decisión;
- Primera razón de su decisión de estudiar Pedagogía: “vocación de servicio”, 35%; “le gusta trabajar con niños”, 21%; “le gusta enseñar”, 15%; “tradicición, sugerencia familiar”, 4%; “la educación produce cambios sociales”, 4%; “otros”, 19%; “no responde”, 2%.

(Alejandra Mizala y Pilar Romaguera, Los profesores en Chile, carrera e incentivos, Santiago, U. de Chile, Centro de Economía Aplicada del Departamento de Ingeniería Industrial, 1999).
Fuente: <www.mineduc.cl>

profesores al compartir el derecho de determinar su práctica ya que no solo es el profesor quien lo debería decidir sino todos los que componen el concierto educativo y que están inmersos en el contexto sociocultural de las historias personales y colectivas. (Cfr. Gimeno, 2000:120; 1999:122).

Si entendemos la vocación como “un principio organizador para la información y las ideas, para el conocimiento y el desarrollo intelectual” (Dewey, 1998:261) será más fácil comprender que no solo nos referimos al buen profesor como quien tiene el deseo de hacer algo sino al profesionalismo con que lo hace.

Para Van Manen (1998:24) las cualidades para una buena pedagogía son las siguientes:

- vocación
- preocupación y afecto por los niños
- profundo sentido de la responsabilidad
- intención moral
- franqueza autocrítica
- madurez en la solicitud
- sentido del tacto hacia la subjetividad del niño
- inteligencia interpretativa
- comprensión pedagógica de las necesidades del niño
- capacidad de improvisación y resolución al tratar con los jóvenes
- pasión por conocer y aprender los misterios del mundo.
- fibra moral necesaria para defender algo
- una cierta interpretación del mundo
- esperanza activa ante las crisis
- sentido del humor y vitalidad
- saber lo que enseñan
- hacerse responsables del mundo y de las tradiciones que comparten
- saber como transmitir ese mundo al niño de forma que lo pueda convertir en algo propio.

Como se cumplan estas características va a depender de cómo cada profesor considera el proceso de enseñanza y de aprendizaje para que no solo sean características del *deber ser* sino que manifestaciones de su práctica habitual. Nos parece interesante la inevitable tensión que se produce por la interrelación entre las características, que incluso es deseable. Si no lo fuera, no sería más que mera idealización lineal. Por ejemplo, el humor es agradable cuando emerge sorpresivamente pero resulta agotador todo el tiempo. La gracia reside en como el humor se equilibra con las otras características. En síntesis, estas características nos sirven de excusa para enfatizar el aspecto dinámico de toda interrelación educativa.

5 El compromiso con un proyecto educativo.

“Los educadores deben preguntarse para quien y en nombre de quien trabajan. A mayor grado de *conciencia y de compromiso*, mayor comprensión del hecho de que el rol de educador exige correr riesgos, incluida la posibilidad de arriesgar el propio trabajo. Los educadores que cumplen su tarea de forma acrítica, simplemente para conservar su trabajo, aún no han captado la naturaleza política de la educación” (Freire, 1990:176)

Una de las razones por las que nos interesa investigar a los *profesores comprometidos con un proyecto educativo* es contribuir a la revisión crítica de sus prácticas educativas a fin de resituar a la escuela en la sociedad y la cultura de la que forma parte.

En este capítulo se explican los elementos que a nuestro juicio constituyen el *compromiso con un proyecto educativo* por parte del profesorado. Este constructo ⁽⁶²⁾ es el pivote central para cohesionar la profesionalidad conferida socialmente con la profesionalidad asumida personalmente, lo que creemos que contribuye a revertir la desvalorización – o hábitos no-profesionales- que se produce por la acción de aquellos profesores que atentan contra el *sentido* de la educación, es decir, los repetidores, mecanicistas, rígidos y frontales, que no les importa el aprendizaje de sus alumnos, y por ende, *qué* contenidos les entregan. Esas prácticas artificiales, sin entusiasmo y enajenadas, relegan a profesores y alumnos al papel de meros espectadores del proceso educativo.

Entendemos por profesionalidad conferida socialmente, las caracterizaciones que el público en general y el Estado hacen del rol profesional de los profesores, y por profesionalidad asumida personalmente la propia valoración de los profesores de su rol profesional que debe construirse por ellos mismos en su cotidianeidad individual y colectiva.

⁶² El concepto de constructo acuñado por Kelly hace referencia al consenso grupal que permite comprender un término. En este caso, el *compromiso con un proyecto*, emerge de un sistema implícito de principios y convicciones que dan sentido a la cosmovisión del profesor comprometido. Este, y otros constructos, corren el riesgo de ser “motivacionales”, es decir, pueden perder su valor descriptivo a medida que se conoce más profundamente a la persona. Para mayores referencias, véase KELLY, George (2001) *Psicología de los constructos personales*. Barcelona, Paidós.

No creemos que la *conferida socialmente* sea un problema de estímulo-respuesta, ya que si el Estado favorece políticas públicas de apoyo a la docencia –sin negar que son necesarias- éstas no son el motor de cambio para la calidad, sin embargo, es más probable que si se hacen públicas las mejoras de las prácticas docentes, la opinión de los agentes externos puede cambiar positivamente. En todo caso, creemos que la profesionalidad *conferida* y la *asumida* se potencian mutuamente.

Creemos que es urgente desarrollar un movimiento político cultural de profesionalización de la labor docente que parta desde los propios docentes, por ejemplo desde foros de debate organizados por ellos en donde den a conocer sus proyectos educativos, muestren y hagan públicas las experiencias exitosas, y muestren que los profesores son profesionales que tienen mucho que decir y hacer y no solo copiar modelos ajenos. Para esos efectos *el compromiso con un proyecto educativo* constituye un componente significativo de movilización del pensamiento y construcción de una cultura escolar -conjunto de valores, tradiciones y normas propias de la escuela- diferente a la conocida.

La cultura escolar ha venido repitiendo modelos ajenos y no ha sido capaz de dar coherencia al proceso de enseñanza y de aprendizaje, por lo que la percepción que se tiene de los profesores generalmente se asocia a rasgos ajenos a la docencia, aunque complementarios, por ejemplo, los profesores son planificadores, cumplidores de normas, evaluadores, etc.

Assael y Newman (1987:5) luego de investigar al interior de las aulas concluyeron que existe una cultura escolar específica dentro de las escuelas en donde los actores que participan de ella explican el fracaso de sus alumnos a partir de elementos externos al proceso de enseñanza, sin considerar los internos que son los más influyentes.

“De este modo, los docentes tienden a desligarse de responsabilidad en el problema, y aquellos alumnos que presentan dificultades para adaptarse a las exigencias de la escuela son segregados y marginados en su vida escolar, lo que afecta su rendimiento. De la misma manera las estrategias generalmente empleadas (cursos diferenciales, educación especial, etc) constituyen también una manifestación de las concepciones desarrolladas en la escuela en torno al fracaso, y como tales no ayudan sustantivamente a su solución.” (1987:5)

Hay profesores que se sienten muy presionados por obligaciones impuestas pero las acatan sumisamente, fundamentan, reproducen sus arbitrariedades y las consideran legítimas. Otros, son críticos con el sistema, pero solo se quedan en el discurso reivindicativo y gremialista, y otros son críticos pero constructores de cambios significativos de la realidad. Todo repercute en los sistemas educacionales de manera integral, ya que la actitud de los profesores deja huellas que impactan en los modos de entender el proceso educativo.

Creemos que los *profesores comprometidos con un proyecto educativo* se interesan por la problemática social y por conseguir que sus alumnos aprendan más allá del cumplimiento contractual. Privilegian la búsqueda constante de nuevas relaciones, *quieren* ser comprometidos, les interesa y creen que vale la pena serlo y están dispuestos a aceptar la responsabilidad que eso implica.

Nuestra experiencia docente y las teorías e investigaciones analizadas nos permiten hacer esas inferencias e hipotetizar que la profesionalidad docente –desde una óptica pedagógica- depende de la valoración del compromiso con un proyecto educativo, y puede restituir el papel transformador de la educación escolar.

Compartimos con Freire que pensar la práctica es la mejor manera de perfeccionarla, es decir, pensarla para reconocer la o las teorías implícitas en ella y poder evaluarla “como camino de capacitación teórica y no como mero instrumento de recriminación ...” (Freire, 2002 (1993):13). Por lo tanto, una manera de reforzar la profesionalidad docente es precisamente que los profesores utilicen la teoría para pensar en su práctica, pero que también generen teoría a partir de ella.

En resumen, esperamos encontrar fundamentos prácticos que nos permitan re-interpretar algunos planteamientos teóricos sobre la profesionalidad docente y entregar antecedentes socioculturales significativos de su construcción.

Discurso, acción y compromiso.

Existe un discurso institucional en el que predomina una visión pragmática-economicista de la educación, que enfatiza la eficiencia y

gestión en el aula y que agobia al profesorado con aspectos normativos, técnicos e instrumentales que deben cumplir en tiempos y espacios específicos. Muchos profesores no son capaces de superar esa situación lo que deteriora la imagen personal, social y profesional, al tiempo que legitima una concepción instrumental de los saberes; desvaloriza la reflexión e investigación, relegándolas a situaciones coyunturales; gesta la desensibilización frente al sistema y legitima un *habitus docente* que atrapa en la rutina y enajena a profesores y alumnos como meros espectadores del proceso educativo; se artificializan las prácticas y se pavimenta el camino a la desprofesionalización.

El mayor peligro de las prácticas rutinarias dentro de una institución es la producción del *habitus*, la reproducción de prácticas interiorizadas a tal punto que se reproducen por si solas. El *habitus* es transferible de una generación a otra y se inculca en la percepción, el pensamiento y la acción produciendo y reproduciendo modelos intelectuales y morales interesados (Bourdieu y Passeron, 2001:51). La violencia simbólica que se encubre al legitimar el *habitus* tiene el poder de disimular las relaciones de fuerza que impone, por lo que, el que se somete ignora que está siendo sometido. Desde temprana edad se nos socializa para respaldar las estructuras de poder, la competitividad y la inmediatez de las respuestas, que se refuerzan en algunos medios de comunicación; por ejemplo, la televisión entrega mensajes y programas que deforman la conciencia si no hay una mediación humana que la equilibre. Estos actúan muchas veces como sistemas de adoctrinamiento en que se nos propone, “que contemplemos una *retahíla* de shows que no nos exigen el esfuerzo de pensar, que deberían distraernos; pero su función, en realidad, es impedir que los espectadores comprendan sus verdaderos problemas o identifiquen sus verdaderas causas” (Chomsky, 2001.32). Se controla a las personas por medio de la propaganda y eufemísticamente se los protege de sus “concepciones erróneas” (op.cit.31).

La falta de autonomía (⁶³) de buena parte del profesorado hace que otros decidan lo que tienen que enseñar y la forma en que lo tienen que hacer, lo que, por un lado, hace que reproduzcan rutinas, y por otro, que contribuyan a fraccionar el pensamiento de los alumnos.

⁶³ Nos referimos básicamente a la autonomía mental que conlleva a una práctica emancipatoria, es decir, a la capacidad de decidir por uno mismo y no repetir lo que otros dicen o hacen; de pensar y asumir responsablemente lo que se piensa y actuar coherentemente de acuerdo a ese pensamiento.

También lleva a aceptar normas impuestas, que muchas veces se acatan dócilmente a pesar de no sentirse partícipe de ellas, e incluso “nuestra conducta heterónoma o anómica convoca y hasta justifica otro tipo de vías para garantizar su cumplimiento” (Beltrán, 2001:136). Las normas no se sienten como propias porque no se ha dado la oportunidad para participar en su dictamen, así vemos a profesores enajenados que acumulan obligaciones para ser cumplidores administrativos, lo que va incrementando su mecanización y desinterés por el proceso.

Los códigos culturales (⁶⁴) de la desprofesionalización se estructuran de acuerdo a una situación escolar deficitaria: mala conducta de los alumnos, malas condiciones de las salas de clases, pocos recursos, en detrimento de aspectos más relevantes, como por ejemplo, qué hacer ante las dificultades de sus alumnos, como revertir los efectos de las políticas institucionales, qué estrategias crear si no se cuenta con recursos, etc. Las responsabilidades competen al sistema que debe velar por la profesionalidad y al profesorado que debe asumir sus compromisos.

Según Fernández Pérez (1999:5) la “esquizofrenia práxica”, que consiste en *predicar pero no practicar*, es uno de los rasgos inequívocos de la desprofesionalización y se encuentra en las instituciones de formación. Gran parte de los futuros profesores están desprofesionalizados antes de salir a su práctica, e incluso podríamos aventurar que mucho antes de entrar a formarse como profesores ya han tenido modelos desprofesionalizadores que se introyectan en la conciencia y aparecen en los momentos más inesperados. Muchos profesores no son conscientes que reproducen la *profesionalidad conferida* que define el funcionamiento docente a través de determinadas prácticas de poder, ocultando la complejidad política y social de la vida profesional. En ese sentido, gran parte de la responsabilidad recae en los formadores de los nuevos profesores que deben asumir un papel profesional y político ya que generalmente

⁶⁴ Nos referimos a la convención impuesta o acordada implícitamente respecto a un patrón cultural o conducta que incluye el valor que se le otorga a ciertas cosas o hechos, el tipo de habla, las relaciones que se producen dentro y fuera del aula, etc . Pueden presionar al sujeto hasta que se involucra y forma parte de ellos. Muchas veces, si no se acatan se corre el riesgo del ostracismo social.

también caen en la rutina de transmisión lineal que luego es repetida por sus alumnos cuando les corresponde enseñar.

Constituyentes del compromiso con un proyecto educativo.

Consideramos que la *implicación* y el *posicionamiento político* del profesor son constructos relevantes para entender el *compromiso con un proyecto educativo*. Ambos se acoplan sinérgicamente y no bastan por sí solos para definirlo. Su conjunción, facilita la comprensión de las contradicciones y complejidades de la labor docente. Un profesor puede estar posicionado políticamente pero no implicado y viceversa. Evidentemente, son muchos otros los factores intervinientes, tales como la participación y la autonomía, pero los consideramos implícitos en los constructos antes mencionados. Los hemos elegido después de un exhaustivo análisis de categorías que emergieron de varias entrevistas en profundidad a *buenos* profesores considerados como tales por sus colegas y alumnos.

Recreando una de las ideas de Freire (2002 (1993):13), diremos que hay tres exigencias básicas para los profesores que testifican los valores del compromiso: Jamás entenderlo como algo individual, estar siempre al lado de sus alumnos, y exigir su capacitación permanente.

5.1 Implicación en un proyecto educativo

Entendemos por *implicación en un proyecto educativo* el involucramiento responsable del profesor en aquello que cree que vale la pena hacer, mantener, transmitir y dedicar tiempo, espacios y esfuerzos (Cfr. Cortina, 2001: 17). Lo que significa no solo estar en el lugar de los hechos, sino participar activamente con otros sujetos para hacer el mundo de la escuela más humano, más justo y más decente. Esas son responsabilidades ineludibles de quien se siente protagonista de su propia vida política y moral y asume las consecuencias de sus conductas (op.cit.33).

Dado que la entendemos no solo a nivel personal y escolar, sino social, político y cultural, la *implicación en un proyecto educativo* busca las condiciones deseables para *todos*, conducentes al logro de la dignidad humana de la sociedad. Al profesor le permite actuar con mayor integridad; discriminar entre los contenidos de aprendizaje que sus alumnos reciben y ser consciente de las fortalezas y limitaciones

propias del sistema y del proceso de conocimiento del que forma parte⁽⁶⁵⁾.

El proceso de conocimiento se manifiesta en los dominios relacionales cotidianos que orientan los modos de actuar en la realidad. Si los profesores se asumen solo como receptores pedagógicos de normativas institucionalizadas, legitiman la reproducción de formas estáticas de conocimiento. Si se implican en un acto educativo político, transforman su papel de meros espectadores complacientes y adoctrinados. Mientras las escuelas sigan siendo instituciones responsables del adoctrinamiento de los jóvenes se seguirá manteniendo el control sobre el “rebaño desconcertado”.

“Los que asimilen mejor esta educación en los valores de la ideología dominante y demuestren su lealtad al sistema doctrinal podrán, a la postre, entrar a formar parte de la clase especializada. El resto del “rebaño desconcertado”, por el contrario, ha de ser mantenido a raya, de forma que no creen problemas, sean simples espectadores del desarrollo de la acción y no reflexionen sobre aquellos aspectos de la realidad que son de veras importantes” (Chomsky, 2001.31)

No se trata de idealizar el mundo, sino trascender a lo preestablecido y contar -como dice Freire- con la curiosidad crítica para realizar una práctica educativa comprometida que de sentido a la esperanza, haga la historia y deje huellas en el mundo.

“Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros sin participar de una cierta comprensión de nuestra propia presencia en el mundo. Es decir, sin una cierta inteligencia de la historia y de nuestro papel en ella” (Freire, 2001:138).

No desconocemos la ambivalencia del concepto *implicación* puesto que compartimos con el profesorado el dilema que se les presenta al confrontar sus valores, ideales de vida y actitudes ante un sistema que

⁶⁵ Dice Rigoberta Menchú: “... cuando veo los ojos de mi hijo, cuando veo los millones de personas excluidos de las decisiones más sagradas de su futuro, creo en la humanidad; creo en una educación integral, bilingüe y multicultural; creo en la viabilidad de un mundo intercultural y creo en la construcción de una cultura de paz, como el resultado del pleno respeto a la dignidad, a los derechos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos. En suma, creo en la educación como el camino para alcanzar esa nueva cultura de paz acompañada de justicia social”. En otras palabras, podríamos hablar de una *pedagogía para la paz* en la que se tome conciencia de nuestros actos cotidianos y elaborar una propuesta ética, como dice Menchú, “en contra de la intolerancia, la intransigencia, la prepotencia y la violencia”. Véase, MENCHÚ, Rigoberta (2002:69) *Hacia una cultura de paz*. En IMBERNON, Francisco (coord.) (2002) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, Barcelona, Graó.

los desconcierta. La sociedad exige al profesor ciertos comportamientos que muchas veces se transforman en verdaderos retos personales que superan su buena voluntad y capacidad. Podemos suponer, en base a la evidencia, investigaciones y experiencias personales, que eso sucede porque la educación se plantea descontextualizada de la implicación profesional de los profesores, por lo tanto, se impone con normas y reglamentos que la desvían de su cauce educativo. Cuando el dilema entre lo que se pide hacer y lo ajeno que resulta para los intereses de los profesores es fuerte, muchas veces, estos prefieren no involucrarse en la tarea para evitar el riesgo. Así, son presa fácil -como dice Popkewitz-, de los “rituales de la manipulación social”, y -como dice Freire-, de formar parte de la “fila de los mecanicistas”.

Por eso, es que uno de los supuestos de nuestra tesis es que el significado de la práctica docente depende en gran medida del grado de implicación del profesor en el proyecto educativo del que forma parte, ya que mientras más coherencia exista entre lo que hace, siente y quiere hacer, mayor satisfacción le produce su práctica. De esa forma, un mayor grado de implicación puede originar una fuente de autorealización, y a la inversa, una menor implicación puede provocar momentos de tensión permanente. La implicación personal,

“por una parte, es la condición indispensable para una relación educativa de calidad; pero, por otra, plantea al profesor la exigencia de una constante puesta en cuestión personal, revisando continuamente la coherencia de la propia acción y del propio pensamiento, para responder a los interrogantes que nuestros alumnos nos plantean” (Esteve, 2000: 61)

Ya hemos visto que la *implicación en un proyecto* no está libre de tensiones, pero esas no son barreras infranqueables ni justificaciones para la pasividad, el desligamiento y la inhibición que despersonalizan la participación, la enseñanza y las relaciones con el alumnado. Por ejemplo, la inhibición de la implicación contribuye a transmitir repeticiones preestablecidas en detrimento de relaciones significativas

y trascendentes, disminuyendo la posibilidad de satisfacción, motivación y esfuerzo por la labor realizada (⁶⁶).

El comportamiento enajenado los *defiende* de las preguntas *inapropiadas* y de las *conductas rebeldes* de sus alumnos, por lo que apelan a la necesidad alienante de un control entendido como dominación y coerción. Se excluyen los debates, los análisis y la reflexión de los problemas, reduciendo la dinámica escolar solo a problemas de administración. Se asume un discurso que desliga las propias responsabilidades hacia otros y dificulta la relación dialéctica entre las características de sus alumnos y el sistema escolar, social y cultural.

Como se acepta dócilmente todo lo que se ve, se lee y se escucha, no hay disenso ni conciencia crítica que emane de la opinión autónoma. La sumisión y la pasividad cognitiva otorgan seguridad. No hay conciencia, por lo que se cree –y esto es lo más grave- que tampoco hay consecuencias.

La implicación en un proyecto educativo contempla una pedagogía enraizada éticamente y fundamentada teóricamente, que nos permita no solo comprender, sino actuar como ciudadanos críticos que no se limitan al mero anuncio contemplativo. Implica asumir la responsabilidad de la denuncia y de la acción como actores sociales a quienes nos compete lo que sucede en el mundo: la pobreza, el hambre, las guerras, la explotación, etc. (Cfr. Freire, 1994; Mac Laren, 1998)

“Esto implica apoyar tanto a los estudiantes, a los maestros y a los administradores a desarrollar una visión moral y ética práctica fundamentada en una política de diferencia que permanezca críticamente atenta a las diferentes voces desde la cual hablan los estudiantes. La pedagogía crítica ayuda a estas voces a problematizarse y a transformarlas hacia los intereses de la justicia social y cultural” (Mc Laren, 1998:227)

⁶⁶ Nuestra afirmación se basa en más de 20 años de experiencia docente en la que hemos tenido la oportunidad de aprender y enseñar a niños, adolescentes y adultos; de observar y participar con otros profesores en investigaciones de campo en cuyos registros de notas han quedado plasmadas esas experiencias. Eso nos ha permitido, por ejemplo, descubrir que muchos profesores recurren a diferentes mecanismos de evasión para inhibir la implicación creyendo que así evitan el conflicto y la tensión. Del mismo modo, muchas evidencias empíricas nos han permitido corroborar que también temen a los cambios y a las responsabilidades y no toman conciencia de las consecuencias de sus acciones.

Freire y Mac Laren coinciden que ser críticos es llevar a cabo un proyecto de esperanza.

5.1.1 Profesores implicados en un proyecto educativo.

De acuerdo a las evidencias empíricas producto de nuestra experiencia profesional docente, podemos señalar algunos rasgos que se potencian sinérgicamente, y que se aprecian en las acciones cotidianas de los profesores implicados en un proyecto educativo (⁶⁷).

Con los alumnos, tienen mayores posibilidades de:

Involucrarse en una relación dialógica.

La relación dialógica es *auténticamente* educativa y se produce entre profesor y alumnos; cada uno participa del diálogo de saberes y aprenden mutuamente en una relación de aprendizaje intencional, significativa y trascendente.

Buscar estrategias para solucionar problemas.

Hay problemas que necesitan una actuación inmediata y no pueden esperar que la solución venga dada desde “arriba”, ni ser descartados a priori porque se piensa que no tienen solución. Por ejemplo, un problema disciplinar o la integración de alumnos con necesidades educativas especiales hacen cambiar los planes docentes.

Preocuparse por el progreso de sus alumnos.

Cada alumno es importante por sí mismo y diferente al resto, con un ritmo propio de aprendizaje y estilos cognitivos y afectivos que es necesario conocer para acercarlo positivamente al proceso de enseñanza y aprendizaje (⁶⁸).

En su práctica, tienen mayores posibilidades de:

⁶⁷ Posteriormente los contrastaremos con las evidencias empíricas emanadas de las observaciones de las clases de los profesores y de sus entrevistas.

⁶⁸ Hemos conocido profesores que no han cedido ante distinta índole de dificultades de sus alumnos. Por ejemplo, una profesora que logró que un alumno cuyo severo diagnóstico médico decía que nunca podría leer ni escribir por su daño cerebral, pudo hacerlo después de un año de mediación en el aula, sin descuidar al resto de sus alumnos. Otro caso, es de un profesor que logró que un alumno tres veces repitente del mismo curso lograra desarrollar sus funciones cognitivas y su autoestima, y aprendiera lo que no había podido aprender antes por que ningún otro profesor se había preocupado por sus necesidades especiales. Podemos citar muchos otros casos como estos, que en algunas escuelas no constituyen excepción, sino la cotidianeidad educativa escolar del aula.

Trascender la mera declaración de principios de calidad docente.

Frecuentemente, se produce la *ceguera ontológica* que lleva a los profesores a creer que realmente hacen lo que dicen que hacen. De esa forma se refuerza el *habitus* que no se somete a crítica.

Sentir satisfacción por su participación.

Este es uno de los rasgos fundamentales de los profesores que aman lo que hacen, por lo que se involucran con deseo y satisfacción en su tarea y en los aportes que hacen a la comunidad educativa, al contrario de quienes lo hacen presionados por cumplir con una obligación impuesta por sus superiores.

Con los colegas, tienen mayores posibilidades de:

Debatir sobre las innovaciones, estrategias y metodologías que se proponen para la mejora y eficacia de la escuela.

Compartir opiniones con los colegas, analizar y hacer propuestas es un gran incentivo para que el grupo de docentes se motive a participar en las innovaciones y estrategias que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes, y analizar sus propósitos y consecuencias (⁶⁹).

Elegir las formas más adecuadas para desarrollar un proyecto educativo acorde con las necesidades sociales.

Implica la sensibilidad ante la problemática social y la responsabilidad de elegir tiempos y espacios de trabajo conjunto con los miembros de la comunidad escolar y social, estableciendo relaciones significativas y trascendentes (⁷⁰).

En la escuela y la sociedad, tienen mayores posibilidades de:

⁶⁹ Uno de los rasgos más relevantes que hemos observado en los profesores implicados en un proyecto educativo es el cuestionamiento permanente sobre la situación escolar y las condiciones sociales que la contextualizan, y en reconocer la necesidad de un esfuerzo conjunto de la comunidad educativa para mantener ese proyecto.

⁷⁰ Como son profesionales sensibles ante la problemática social, generalmente están buscando formas de involucrar a la comunidad o para trabajar en conjunto con algunos de sus miembros. Por ejemplo, hemos visto a profesores que invitan a un bombero a la escuela para que hable a sus alumnos sobre la prevención de incendios, o a un biólogo, sobre los daños ecológicos que se pueden provocar inconscientemente, etc. o acciones que realizan los profesores con sus alumnos en trabajos voluntarios a otras escuelas y comunidades. Se trata de fomentar la solidaridad y no el paternalismo.

Ser conscientes de las consecuencias de sus acciones.

La importancia de asumir la responsabilidad que implica el trabajo con alumnos hace que estudien cada paso que dan en el proceso educativo escolar para no perjudicarlo, lo que los lleva a participar de la construcción social, histórica y política de la escuela.

Comprender y asumir la dialéctica entre realidad y conciencia, práctica y teoría, discurso y acción.

Como generalmente se entienden de manera separada, se analizan de la misma forma, y se hacen propuestas que difieren en su dirección. Una relación dialéctica permite la complementariedad de las partes que conforman el proceso educativo (⁷¹).

Comprender la naturaleza política de la educación (Freire).

Esto significa asumir el riesgo de oponerse a normas injustas y afrontar las amenazas del sistema (⁷²). Muchos profesores no lo hacen por temor a las sanciones. En ningún caso, se trata de reclamar solo por que hay que hacerlo y oponerse a todo lo establecido.

5.1.2 Algunas consecuencias de la implicación en un proyecto.

Dado que consideramos la implicación en un proyecto aparejada con la satisfacción por la decisión tomada, se descarta la tensión como su consecuencia. Hacemos esta aclaración ya que hay estudios que muestran que la tensión y el estrés –por lo tanto, la reducción del esfuerzo y el aumento del autoritarismo de los profesores- son signos inequívocos de quienes evitan la implicación (Esteve, 2000.112).

La implicación facilita el *compromiso con un proyecto educativo* porque el profesor participa de la práctica pedagógica con intencionalidad para involucrar a los alumnos en el proceso de

⁷¹ También podemos hablar de coherencia entre pensamiento y acción ya que la evidencia empírica nos muestra que los profesores comprometidos con un proyecto educativo son coherentes con su práctica educativa escolar. Generalmente, ésta concuerda con lo que dicen y exponen en las reuniones de claustro, en sus discursos, y son consecuentes con su actuar cotidiano.

⁷² Hay profesores que adoptan la medida justa, es decir, son capaces de reclamar cuando están siendo abusados y cuando estiman que los alumnos no tienen porqué pagar las consecuencias de una mala administración. Son capaces de sacar adelante sus proyectos, afrontan las consecuencias de sus acciones, mantienen su postura y no se dejan abatir por las amenazas de despido o enemistad con colegas y superiores.

enseñanza y aprendizaje; con significado para darle sentido a las acciones de ambos, y trascendencia para ir más allá de los contenidos.

Creemos que evitar la implicación en la escuela, conduce a una práctica vacía que confabula contra la profesionalidad docente. Quienes lo hacen, refuerzan el *habitus* repetidor y mecánico que, como dice Freire, termina por definir a la pedagogía crítica solo como “un devaneo retrógrado de ancianos sin rumbo, que pregona la reacción” (2001:127).

Cuando ese *habitus* satura la conciencia, se inculca con tal fuerza que los profesores *no sienten* que están siendo manipulados ya que el control tiene la sutileza de parecer intrascendente. Se inculca en la conciencia y hasta en el sentido común, legitimando una ideología de modelos escolares (Popkewitz,1990:330; Apple, 1986.15).

Las relaciones de poder que subyacen al sistema educativo terminan por imponer los materiales a utilizar, los contenidos a enseñar, la forma de hacer, de actuar, etc. Se *robotizan* alumnos y profesores, no hay conciencia ⁽⁷³⁾ de las consecuencias de las acciones y la enseñanza se transforma en un mero entrenamiento.

Cuando se legitima una arbitrariedad cultural se acepta tácitamente. Por ejemplo, en la escuela hay formas de transmisión que se adquieren tempranamente: la obediencia, el pensamiento dependiente, la subordinación, etc. hay modelos de socialización que dan por hecho que los profesores enseñan y los alumnos aprenden, pero no se cuestiona la calidad de la interacción. Hay castigos, descalificaciones, rotulaciones, discriminaciones, negaciones, que se aceptan como modos eficaces de ejercer el poder de la *violencia simbólica* que, mientras menos conciente se sea de ellos, mayor es el triunfo de quienes conscientemente manipulan (Cfr. Bourdieu y Passeron, 2001:32).

Mientras más conscientes seamos de nuestras propias condiciones, posibilidades y limitaciones será más fácil nuestra propia liberación, en el bien entendido de reconocernos como sujetos activos de nuestras

⁷³ Reiteramos en varias oportunidades el peligro de la falta de conciencia de los actos, ya que nos parece de especial relevancia para la escuela, sobre todo por la complacencia y resignación con que ingenuamente se asumen los problemas escolares y educativos.

propias prácticas y no como sujetos pasivos que reproducen modelos enajenantes. La pedagogía crítica es un compromiso social y una política de vida que involucra a profesores y alumnos en constante relación histórica, social y cultural. Del mismo modo, favorece la autoreflexión para el autoconocimiento.

“La tarea de la pedagogía crítica es incrementar esta autoconciencia, para despojar la distorsión ideológica, y para ayudar al sujeto en su propia observación histórica” (Mac Laren, 1998:223)

5.1.3 La implicación del profesorado como posibilidad de cambio educativo en la escuela.

El concepto de cambio educativo lo asociamos a una connotación positiva porque es la forma en que puede impactar en el aula. Para eso, se requiere no solo de la *implicación del profesor en un proyecto educativo*, sino de todos los que componen la comunidad educativa, quienes tienen la responsabilidad de asumir un compromiso social y ético en el que

“asuman sus orientaciones y se hagan responsables de ellas, desprendiéndose de esa actitud de vasallaje, que resulta totalmente impropia de nuestra época, aunque sea, por desgracia, tan común” (Cortina, 2000:27).

Se trata de establecer –como dice Martínez Martín– un “contrato moral” con los alumnos, la escuela y la sociedad que compromete al profesorado a no limitarse a la entrega de contenidos, sino a integrarlos con otros que permitan a los alumnos involucrarse en la sociedad y la cultura (2000:145).

Cualquiera que defina la enseñanza sabe que esta desborda y trasciende el mero trasvase de contenidos, y que hay valores y principios involucrados en la tarea de enseñar y aprender. Por lo tanto, reconocemos que el acto de educar es profundamente moral ⁽⁷⁴⁾ ya

⁷⁴ La perspectiva moral permite entender las acciones que provocan cambios axiológicos en la actitud de los alumnos, pero es importante destacar que difiere de una mirada moralizante pues no se reduce al significado de una bondad implícita ni a la abnegación ascética, ni a la esperanza de perfección mística (Condorcet, 2000; Fenstermacher, 1997; Hansen, 2001; Van Manen, 1998).

“La relación entre un profesor y sus alumnos es invariablemente moral, aunque la relación sea fría, impersonal o distante- porque estas cualidades mismas constituyen mensajes sobre como interactuar con los demás y cómo considerar y tratar la forma de comportarse de las personas” (Hansen, 2001:28).

Mayores referencias en: CONDORCET. Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos. Madrid, Morata, 2001; FENSTERMACHER, Gary (1997). Tres aspectos de la filosofía

que involucra la educación de otros seres humanos, lo que implica que el profesor se orienta por principios que lo conducen a enseñar de manera “correcta, buena o apropiada” (Fenstermacher, 1997:154), aunque lamentablemente, en algunas ocasiones, pueda enseñar de forma inmoral, es decir, de manera *incorrecta, mala o inapropiada*.

La implicación para el cambio se dificulta por el miedo que el mismo cambio produce. Los retos asustan e inhiben el compromiso del profesor que termina por no implicarse, quedando al margen de los cambios sociales y sometidos a superestructuras de poder. Es el camino más cómodo para *sacudirse* los problemas escolares y sociales.

“Si alguna vez la sumisión social constituyó una barrera segura para educar sin excesivos problemas, la diversidad de exigencias de nuestras sociedades occidentales, pluralistas, multiculturales y multilingües, la ha hecho saltar en pedazos. Elija el modelo que elija, el profesor actual va a enfrentarse con la contestación de quienes piensan la educación desde otras perspectivas” (Esteve, 2000:22).

La confrontación es ineludible en una sociedad divergente, lo importante es llegar a acuerdos mínimos que faciliten la coordinación conductual ⁽⁷⁵⁾, es decir, el consenso para participar de un proyecto común en donde se tejan redes capaces de soportar las *buenas intenciones*. Implicarnos para el cambio,

“debe permitirnos considerar las posibilidades de nuestras condiciones sociales, poniendo de manifiesto la fragilidad, hasta cierto punto, de la causalidad en que vivimos. Cuestionar nuestra situación social afirmando que no se trata de un orden preestablecido, sino del resultado de las acciones colectivas de los hombres y de las mujeres, quiere decir afirmar la capacidad potencial de la acción humana de alterarla y someterla” (Popkewitz, 1990:349).

de la investigación sobre la enseñanza. (pp.150-176) En WITTROCK, Merlin (comp). La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Paidós; HANSEN, David. (2001) Llamados a enseñar. Barcelona. Idea books; VAN MANEN, Max (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona, Paidós.

⁷⁵ Compartimos con Maturana la necesidad de “coordinación de coordinaciones conductuales consensuales”, en que dos o más personas comparten un objetivo común que se enriquece con las mutuas aportaciones y la conjunción de acciones que dan solidez al contexto y aportan la dinámica significativa y trascendente del proceso pedagógico. Maturana, Humberto, (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile, Colección Hachette/ Comunicación.

5.2 Posicionamiento político del profesor

“La propalada muerte del sueño y la utopía, que amenaza la vida de la esperanza, termina por despolitizar la práctica educativa, hiriendo a la misma naturaleza humana” (Freire, 2001:135).

La evidencia empírica de las acciones de profesores comprometidos con un proyecto educativo, nos permite afirmar que el *posicionamiento político* del profesor se demuestra como una manifestación intencional de sus ideas coherentes y consecuentes con su discurso y su acción. Implica la toma de conciencia de su rol como profesional dispuesto a construir con otros una escuela que se desligue de cualquier forma de dominación y que busque la dignidad, derechos y libertades de *todas* las personas. Facilita educar para la ciudadanía ya que exige el desarrollo de “la capacidad de emitir juicios y realizar acciones autónomas”. En caso contrario, se priva a las personas de “la capacidad de deliberar, debatir, comprender y aceptar las razones ajenas” (Imbernón, 2002:5).

En la escuela, el profesor posicionado políticamente reconoce, respeta y defiende al alumnado como sujetos con derecho de aprender a re-leer su cultura sobre todo en momentos de cambios tan acelerados.

“Este trabajo de clarificación es ahora más difícil que en épocas precedentes, pues, por primera vez en la historia, se exige a los profesores y al sistema de enseñanza que prepare a sus alumnos no para la sociedad presente, sino para aquella en la que vivirán su edad adulta, y que será, sin lugar a dudas, muy distinta de la actual” (Esteve, 2000:21)

El profesor siempre está implicado en un acto político sea o no consciente, lo asuma o no, la educación nunca será neutra y siempre expresará las ideas de la sociedad (Apple, 1986; Freire, 1990, 2001; Mac Laren, 1998; Popkewitz, 1990). Ese es el fundamento prioritario para referirnos al posicionamiento político consciente y asumido por el profesor expresado en su práctica, en la teoría que maneja y en los aportes que hace a la comunidad educativa.

“El elemento político de la educación es independiente de la subjetividad del educador; es decir, es independiente de que el educador sea consciente de dicho factor, que jamás es neutral. Una vez que comprende esto, el educador ya no podrá escapar a las ramificaciones políticas” (Freire, 1990:176).

No existen los profesores neutrales, por lo que es tan válido lo que hacen como lo que no hacen o dejan de hacer. Lo que necesitamos

saber es si son conscientes de lo que hacen, por qué lo hacen y si conocen los intereses para los que trabajan. La aparente neutralidad siempre beneficia a las *mismas* personas. Un profesor no puede pensar la educación independientemente del poder que la constituye, si lo hace, siempre correrá el riesgo de dejarse domesticar por cualquiera que tenga el poder de someterlo con ideologías más fuertes (Freire, 1990; Cortina, 2000). Hay profesores que no son conscientes que están condicionados para trabajar de un modo determinado y su práctica docente aparece desestructurada y reducida -como dice Freire- solo a un repertorio de técnicas de comportamiento. Al no darse cuenta del condicionamiento al que se somete, cae fácilmente en el “vasallaje moral” transformándose en “súbdito” del sistema (Cortina, 2000:23).

El *posicionamiento político* del profesor trasciende las retóricas de participación, proselitismo y posturas político partidistas. Cuestiones estas, que confunden cuando se habla en términos de política, ya que es frecuente que se deslegitime su valor social asustando a gran parte del profesorado que no asumen el riesgo ni la responsabilidad de sus acciones y prefieren eludir los problemas que creen que el *posicionamiento político* acarrea. Por lo tanto, no se conectan con los intereses de los alumnos ni con las necesidades de la sociedad. Se tornan ahistóricos, pasivos y heterónomos.

Esas prácticas confabulan a favor de la homogenización de la escuela creando modelos de conducta uniformes y discriminatorios. Responden a un “sentido universal” de educación con discursos “descontectualizados, agresivos, inoperantes, autoritarios y elitistas” (Freire, 2001:140) ⁽⁷⁶⁾ que ningún profesor *posicionado políticamente* puede aceptar sin denunciar. Aun a costa de ser rechazado, el profesorado no puede acomodarse a ciertas prácticas “populares indiscutiblemente equivocadas ” (op.cit).

Es fundamental que el profesor *posicionado políticamente* esté convencido de lo que sostiene, pero la claridad en los planteamientos no significa mantener una postura ideológica rígida que no de cabida a

⁷⁶ Para Freire, el acto político no puede ser utilitario ni interesado ya que lo fundamental es ser fiel a los principios que se proclaman. Por ejemplo, la frase “roba pero hace” es muy común para los que justifican las acciones que *falsifican* la verdad. (Cfr. Freire, 2001:140)

otros tipos de pensamiento. Una muestra de “mayoría de edad” dice Cortina, es

“darse cuenta de que, en último término, si yo no estoy convencido de que algo resulta moralmente plenificante o es deber, no lo voy a percibir como una exigencia o como una invitación moral, así la humanidad entera lo tenga por bueno. Las ofertas o las exigencias morales no tienen fuerza atractiva o exigitiva si el propio sujeto no las experimenta como tales” [...] “Entrar en la mayoría de edad en cuestiones morales significaría entonces percatarse de la propia capacidad para formular juicios morales y regirse por ellos” (Cortina, 2000: 28-29)

El *posicionamiento político* acusa impacto cuando nadie se atreve a levantar la voz para reclamar contra la injusticia, el sometimiento y la pasividad inoperante de gran parte del sistema escolar y le entrega herramientas al profesor para hacer valer su puesto en la escuela, aun cuando discrepe con la autoridad. El comportamiento político de los representantes del sistema pueden favorecer la acción del profesor pero también pueden anularla por buena que esta sea (Cfr. Martínez Martín, 2001:147), por eso se necesita estar seguro de lo que se cree o al menos tener las ideas claras al respecto.

5.2.1 Profesores posicionados políticamente

De acuerdo a nuestra experiencia docente hemos podido observar que los profesores *posicionados políticamente*, necesitan “... estar cada día abiertos al mundo, estar dispuestos a pensar; estar cada día preparados para no aceptar lo que se dice sencillamente porque se dice, estar predispuestos a releer lo que se lee; investigar, cuestionar y dudar cada día” (Freire, 1990:177).

Por lo tanto, podemos señalar algunos rasgos que se potencian sinérgicamente, y que se aprecian en las acciones cotidianas de los profesores posicionados políticamente.

Con los alumnos, tienen mayores posibilidades de:

Comprender la realidad en términos críticos y cuestionar normas impuestas e injustas.

Los profesores no aceptan tácitamente todo lo que viene hecho o dicho sin analizar el beneficio o perjuicio para sus alumnos, y se esfuerzan por crearles un espacio significativo para facilitar la calidad de sus aprendizajes.

Rechazar el entrenamiento técnico como forma de educar.
Piensan y analizan las opciones educativas que ofrecen a sus alumnos por lo que generalmente los métodos solo son un auxiliar a su propias maneras de educar.

En su práctica, tienen mayores posibilidades de:

Tener claridad en sus planteamientos.
Sabén lo que tienen que hacer ya que han analizado y reflexionado sobre los hechos. Al explicar sus ideas se nota la congruencia de sus argumentos.

Asumir una actitud inquisitiva y curiosa.
Generalmente no se quedan quietos sino que permanentemente están buscando qué hacer y qué nuevos aprendizajes pueden obtener.

Con los colegas, tienen mayores posibilidades de:

Desarrollar creativamente los proyectos educativos.
Generalmente crean sus propios proyectos, y si estos son ajenos, los recrean y adecuan a la realidad de sus alumnos.

Rechazar el conformismo y la pasividad de los ambientes escolares y sociales.
Provocan cambios y no se resignan ante situaciones que parecen no tener salida. Movilizan al grupo y sus ideas son bien aceptadas.

En la escuela y la sociedad, tienen mayores posibilidades de:

Manifiestar inquietud social.
Los profesores se interesan por leer, escribir, manifestar sus ideas, asistir a encuentros educativos y por lo que sucede en el mundo en que viven. Solidarizan con diferentes causas sociales y mantienen esa postura de manera coherente con su actuar cotidiano.

Rechazar la violencia simbólica que obnubila la conciencia.
Han aprendido a ser autónomos en su quehacer cotidiano, aun cuando tengan que cumplir ordenanzas superiores.

Evidentemente, profesores con esas características *molestan* en un centro pasivo, ya que no se quedan quietos ante las injusticias o los atentados contra la dignidad de sus estudiantes, colegas, etc.

5.2.2 Algunas consecuencias del posicionamiento político del profesor

Considerar la educación separada de la política es reducirla a un *entrenamiento técnico*, suficiente para reproducir las incongruencias escolares. El peligro radica en que el comportamiento *despolitizado* se asuma tácitamente y genere una práctica docente inhibidora de la modificabilidad cognitiva (⁷⁷) de los alumnos y los prive del sentido de su propia cultura.

La educación escolar necesita del *posicionamiento político* de los profesores para lograr que “lo político se convierta en algo más pedagógico, es decir, para que la reflexión y la acción críticas se conviertan en parte fundamental de un proyecto social...” (Giroux, 1990:15).

Esto implica acciones concretas para humanizar la vida. La escuela necesita de acciones “sustantivamente políticas y adjetivamente pedagógicas” (Freire, 1994:63) para entender las intenciones que se ocultan detrás de las imposiciones y las razones de los propios miedos de los profesores.

“al poner en práctica un tipo de educación que provoca críticamente la conciencia del educando, necesariamente trabajamos contra algunos mitos que nos deforman” (Freire, op.cit)

Creemos que los profesores *posicionados políticamente* tienen un conocimiento “específico profesionalizador con estatus propio” que les permite “descubrir los condicionamientos de la práctica”

⁷⁷ El concepto de modificabilidad y plasticidad del ser humano cada vez es más aceptado, por el reconocimiento que son los comportamientos los que regulan el cerebro, y la cultura la que define los modos de pensar (Feuerstein, 1983; Bruner, 2001). Sería un grave error creer que el cerebro es quien regula la relación del sujeto con el medio, ya que de ser así, se predeterminarían los comportamientos sin dar posibilidad de modificabilidad: *así naciste, así te quedarás*. La modificabilidad cognitiva abre posibilidades de desarrollo de las funciones cognitivas deficientes, sobre todo si se considera que la deficiencia es un *estado* y no una *característica*. Si el cerebro se desarrolla por la interacción mediacional social, la índole de la interacción determinará los estados. Para mayores referencias véase: BRUNER, Jerome, (2001). El Proceso mental en el Aprendizaje. Madrid, Narcea Ediciones; FEUERSTEIN, Reuven, (1983). Instrumental Enrichment. Baltimore: University Park Press.

(Gimeno,1990:14). Por lo que es difícil que sufran grandes crisis de identidad por causa de los cambios sociales y por la transformación que deben hacer en su trabajo profesional. Los mecanismos de resistencia siempre van a estar presentes pero saben sortearlos. En caso contrario, “les plantea una auténtica crisis de identidad en la que los enseñantes ponen en cuestión el sentido de su propio trabajo, e incluso a si mismos” (Esteve, 2000:35).

Hace falta desarrollar la capacidad de autocrítica del profesorado para que sea consciente de sus actos, desarrolle la voluntad de servicio público en tanto derecho que a todos nos concierne y revise su compromiso con la educación y su práctica en la escuela

“El discurso de la instrucción hace posible que lleguemos a ignorar los objetivos políticos que subyacen en los rituales de la diferenciación.” (Popkewitz, 1990:30).

Si los discursos sobre cambio e innovación no penetran la superficie de la rutina escolar, la imagen de la escuela sigue siendo aquella en la que todos deben calzar no importando el origen y las diferencias individuales, por lo tanto, las propuestas de mejoras de la calidad de la educación no dejan de ser falaces. Se da más crédito a los procedimientos técnicos y administrativos que a los problemas de fondo, desarrollando una práctica basada en la competencia que *alivia* la conciencia de la Administración. Por ejemplo, la competencia es desleal cuando los recursos se invierten en lo privado y los programas tradicionales se mantienen en las escuelas pobres. Si se invierten recursos en las escuelas pobres no se nota mucho el cambio ya que existe la *profecía autocumplida* que asegura que aun con recursos esos alumnos no aprenderán. Son acuerdos tácitos, ¿irreflexivos o intencionales?.

5.2.3 Posicionamiento político como posibilidad de cambio educativo en la escuela.

Compartimos con Gimeno (1990:11) que el profesorado no transformará el sistema escolar mientras siga dentro de un sistema macro que no propicia el cambio social:

“no se pueden pensar como categorías independientes los problemas relativos a la formación del profesorado y su papel profesional en un sistema escolar concreto, pues ambas realidades están insertadas y contextualizadas en un medio político y económico” (Gimeno, 1990:11)

Estar *posicionado políticamente* facilita abordar el problema educativo desde una perspectiva crítica, desenmascarar las pretensiones dominantes y no entrar en el juego del sometimiento institucional que muchas veces intenta que los profesores solo se *acomoden* ante cambios tecnocráticos. Los profesores mientras puedan demostrar que los derechos y las libertades se pueden tomar a pesar de las restricciones, pueden movilizar críticamente a la comunidad educativa –sobre todo a quienes creen que no se puede salir de las condiciones dadas- para provocar el cambio desde las bases, lo que significa reconocer que “la historia es un tiempo de posibilidades y no de determinismo” (Freire, 2001:125).

“Una de las diferencias fundamentales entre el ser que interviene en el mundo y el que se limita a *moverse* sobre su soporte es que, mientras que el segundo se adapta o se acomoda al soporte, el primero solo tiene en la *adaptación* un momento del proceso de su búsqueda permanente de su *inserción* en el mundo.” [...] “Adaptándose a la realidad objetiva, el ser humano se prepara para transformarla. En el fondo, esta “vocación” para el cambio, para la intervención en el mundo, caracteriza al ser humano como proyecto, del mismo modo que su intervención en el mundo envuelve una curiosidad en constante disponibilidad para alcanzar, perfeccionándose, la razón de ser de las cosas”.(Freire,2001:132).

La educación es un acto político, por lo tanto, la práctica también lo es. En algunos momentos es revolucionaria y, en otros, puede parecer indiferente, pero siempre se da en un *ethos político* que puede favorecer el cambio y la consolidación. Dice Freire que la política es el “alma de la educación”, por lo tanto, ningún profesor puede eludir su responsabilidad ética para con la sociedad, la escuela y los alumnos.

El *posicionamiento político* del profesor puede transformar la queja pueril y la indiferencia en elementos para el cambio, por ejemplo, la búsqueda de coherencia en sus acciones, el planteamiento de alternativas optimistas, la intencionalidad de involucrar a sus colegas, directivos y alumnos en un proyecto común, la búsqueda de participación con la comunidad, etc., son características relevantes para transformar un ambiente escolar pasivo y proporcionar una base significativa para el trabajo *anti-hegemónico*.

“... uno de nuestros problemas básicos, en cuanto que educadores y seres políticos, consiste en empezar a captar modos de entender cómo los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia

normativa y conceptual “requeridos” por una sociedad estratificada” (Apple, 1986:12)

Por lo tanto, es necesario, por una parte, analizar el modo en que operan los intereses ideológicos, poderosos y conservadores para comprender el estado en que se encuentra la educación escolar y las posibilidades con las que se cuenta para modificarlas (Cfr. Apple, 1986:7); y por otra parte, reconocer y desenmascarar a quienes les interesa mantener al “rebaño desconcertado” sumiso, pasivo, enajenado y rigurosamente entrenado en la “profundidad del adoctrinamiento tendencioso que se lleva a cabo en nuestras escuelas” (Chomsky, 2001:23).

De acuerdo con Freire (2002 (1994):15), los mejores instrumentos políticos para defender los intereses y derechos de los profesores son: la capacitación científica iluminada por su claridad política, la capacidad, el gusto por saber más y la curiosidad siempre despierta del profesor. Eso les motiva a rechazar el papel de seguidores dóciles de paquetes de instrucciones y a demostrar que ellos también pueden saber y crear.

En resumen, la escuela necesita, como dice Giroux (en Mac. Laren 1998:226) “hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico” (⁷⁸).

⁷⁸ “Hacer lo pedagógico más político significa insertar la enseñanza directamente dentro de la esfera política, para argumentar que la educación representa una lucha para definir el significado y una lucha sobre las relaciones de poder. Hacer lo político más pedagógico significa utilizar formas de pedagogía que incorporen intereses políticos que son emancipatorios por naturaleza; esto es la utilización de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como agentes críticos y con capacidad para abrirse al análisis y a la investigación” (Giroux, 1989; Aronowitz y Giroux, 1985, en Mac Laren 1998:226).

PARTE II

Elementos psicosociales constituyentes de las formas
de pensar la escuela y el rol profesional.



1 Pensamiento

Habéis asistido a lo cotidiano, a lo que sucede cada día. Pero os declaramos: Aquello que no es raro, encontradlo extraño. Lo que es habitual, halladlo inexplicable. Que lo común os asombre. Que la regla os parezca un abuso. Y allí donde deis con el abuso. Ponedle remedio. (Brecht)

1.1 Pensamiento ¿complejo o complicado?, ¿simple o superficial?.

El pensamiento “simplificante” disgrega e impide la toma de conciencia del propio pensamiento y se contenta con el acceso superficial al conocimiento desde el cual intenta “dominar la realidad” para entenderla mejor. Al fragmentarla deja fuera lo que no entiende rompiendo la totalidad del proceso. Bajo esta perspectiva, lo complejo no se puede explicar de manera simple; no puede “resumirse en una palabra maestra”. El pensamiento “complejo” aspira a un conocimiento multidimensional que evite el saber parcelado y reduccionista que rompe la unidad del proceso educativo. En general, y “lamentablemente se lo confunde con la incapacidad de definir de manera clara las ideas” (Morín, 1998:23)

“..... lo complejo no puede resumirse en el término complejidad, retrotraerse a una ley de complejidad, reducirse a la idea de complejidad. La complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. *La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución*” (Morín, 1998:22).

De acuerdo con Morín, no se trata de erradicar la simplicidad, sino de integrar ambos tipos de pensamiento para que redunden en una acción más efectiva y congruente con los modos de pensar.

“Pero si los modos simplificadores del conocimiento mutilan, más de lo que expresan, aquellas realidades o fenómenos de los que intentan dar cuenta, si se hace evidente que producen más ceguera que elucidación, surge entonces un problema: ¿cómo encarar a la complejidad de un modo no-simplificador?” (op.cit.).

La palabra complejidad debe probar su legitimidad ya que no tiene tras de sí una “herencia noble, ya sea filosófica, científica, o epistemológica. Por el contrario, sufre una pesada tara semántica, porque lleva en su seno confusión, incertidumbre, desorden” (op.cit.).

Cuando el pensamiento simplificador trata de dominar la realidad, la aísla, parcela, fragmenta y aleja de la comprensión del proceso educativo. Esto es válido para profesores y alumnos que refuerzan con su actuación el círculo de la repetición y la rutina. Se teme al pensamiento complejo ya que se piensa que necesita de más tiempo, más trabajo, más esfuerzo cognitivo, y se lo opone al pensamiento simple, en una dicotomía que solo entorpece la mutua relación de dos tipos de pensamiento que ayudan a relacionar, a comparar, a codificar y a poner en juego las operaciones mentales que permiten actuar ante el mundo.

Reflexionando sobre lo acotado por Morín, ¿cómo establecer un pensamiento complejo que facilite la integralidad del proceso educativo?, ¿cuáles son las directrices necesarias para establecer las relaciones significativas entre las cosas y los hechos?.

Calvo -cuya postura calza con la de Morín en el sentido de las funciones de los tipos de pensamiento-, plantea que generalmente se confunde lo “simple” con lo “superficial” y lo “complejo” con lo “complicado”, lo que sin duda, acarrea severas consecuencias para la relación entre pensamiento y acción, y peor aún, para llevar el pensamiento a la acción. Como los procesos mentales adquieren características propias del concepto que se utilice, si se piensa que algo es complicado, sin duda, lo será, del mismo modo si se piensa que algo es superficial.

Como una forma de superar las limitaciones que Morín atribuye a la simplicidad, Calvo propone referirse a “superficialidad”, así como “complicación” para señalar la “complejidad” no comprendida. La complejidad *se complejiza* infinitamente, pero puede ser parcialmente comprendida en la medida que se hayan entendido los patrones que la conforman, al modo como los fractales se organizan a partir de unos pocos criterios (Calvo, 2000).

Cuando un niño quiere saber algo, no aspira más allá de la pregunta simple que posteriormente se va complejizando cuando va aumentando su conocimiento de las cosas. El proceso pedagógico siempre oscila entre lo *simple* y lo *complejo*, que se confunde con lo *superficial* y lo *complicado*. La labor del profesor es simplificar el tema que resulta complejo para el alumno y complejizarlo si le resulta fácil. Los niveles de complejidad y abstracción se desplazan en un

movimiento ondulante, tal como la cinta de Moebius dependiendo de la relación del alumno con el contenido. El mismo proceso contempla los conflictos cognitivos que el profesor debe plantear al alumno para asegurarse de la comprensión que éste cree tener sobre determinados contenidos.

“Lamentablemente la relación paradójal simplicidad / complejidad, tan radical en los procesos educativos, sufre una alteración profunda en muchos procesos escolares, donde la simplicidad deviene en superficialidad y la complejidad se transforma en complicación indescriptible que nadie entiende. El saber y la ignorancia más que una red de relaciones misteriosas que desafían ser comprendidas se transforma en un enredo indescriptible y desmotivador”(Calvo, 2000).

De acuerdo con el mismo autor, al confundir lo simple con lo superficial y la complejidad con la complicación,

“equivocarse pierde toda su potencialidad educativa sinérgica y la repetición de contenidos descontextualizados y carentes de misterio se vuelve la norma: el que repite no puede equivocarse, y si lo hace, se le debe castigar. Quien solo evalúa resultados y no procesos difícilmente atribuirá valor educativo a una equivocación” (op.cit),.

Los alumnos abortan sus deseos de investigar, descubrir, explorar, etc., y los profesores desestiman la riqueza de la equivocación en la construcción del aprendizaje. Un error es una fuente para comprender el proceso de elaboración del pensamiento, siempre que no se lo considere solo como el producto final. Aprender de los errores facilita la comprensión de sus causas para no volver a repetirlos, en caso contrario, se repiten las certezas sin saber porqué se hace.

El planteamiento de Romano (1998) sobre el alumno que ignora el saber que “se le oculta intencionalmente”, dirige la atención hacia los profesores que mantienen un pensamiento centralizado y unidireccional que raramente se preguntan sobre el *qué, cómo y por qué* de las cosas y de los hechos.

Evidentemente, este panorama, nada halagüeño para la escuela, afianza la desmotivación de los alumnos que son recíprocos a la negligencia del profesor. Otro panorama se presenta cuando los profesores animan, incentivan y reciben la reciprocidad de los alumnos para recrear los modos de enseñar y aprender. Cuando alumnos y profesores ignoran sus intereses es poco o nada lo que

pueden cuestionar ya que se someten, incluso sin saberlo, a quienes desean someterlos.

Transitar entre lo *simple* y lo *complejo* y viceversa, permite saber lo que se está aprendiendo y transformar los datos en información relevante. Si solo se transita por lo superficial, cualquier conocimiento que se *complejiza* pasará a *superficializarse* para evitar complicarse la vida.

“Esto afecta a muchas personas que camuflan lo maravilloso del misterio en generalizaciones superficiales que no logran despertar entusiasmo, imponen verdades parciales y relativas que matan la confianza en sí mismo e inhiben la aventura de saber, desprecian la teoría y sucumben ante la tentación de “lo concreto”. Sustituyen la riqueza de la teoría por la palabrería superficial y caen en el activismo pedagógico. Nada de esto ayuda a superar los graves problemas educacionales que nos afectan” (Calvo, op.cit).

Las preguntas, el cuestionamiento, la posibilidad de debatir el contenido escolar son formas de comprender la paradoja de lo simple de la complejidad. Del mismo modo que el aprendizaje cobra sentido cuando se descubre a través de los propios esfuerzos cognitivos, puesto que, se relacionan con y se usan en referencia a las experiencias anteriores.

“Tales actos de descubrimiento son facilitados enormemente por la propia estructura del conocimiento, ya que, por complicado que pueda ser cualquier dominio del conocimiento, se puede representar en formas que lo hacen accesible mediante procesos elaborados menos complejos” (Bruner, 1999:13)

El mismo autor agrega que el organismo que hace uso de la abstracción reduce simplificando la complejidad de su entorno cuando puede categorizar acontecimientos diferentes. La profundización de los niveles de abstracción y complejidad se ve seriamente obstaculizada cuando hay deficiencia en las funciones cognitivas que contentan al profesor y al alumno con lo concreto y lo superficial.

En la escuela, no es posible separar la enseñanza de los procesos de pensamiento de los profesores, de su sistema de convicciones y principios. La recíproca relación entre pensamiento y acción, entre ideas y actitudes es indisoluble, aunque generalmente, se investigan cada una por separado rompiendo la interrelación que les da sentido. La comprensión del proceso educativo pasa obligadamente por asumir la *simbiosis* entre pensamiento y acción para entender *qué* de lo que

piensan los educadores es lo que llevan a la acción y *cómo* es que lo llevan.. Lo mismo sucede con la separación entre enseñanza y aprendizaje, que dicotomiza artificialmente una relación que no se puede separar.

1.2 Percepción e ilusión.

Las personas que pasan por el mundo sin observar su alrededor y sin tomar conciencia de sus procesos mentales, viven en la constante confusión entre la “percepción” y la “ilusión” y entre la “equivocación” y el “error” (Maturana, 1990). Sin embargo, estos son procesos inherentes a la constitución neurológica de todo ser humano que se manifiestan cotidianamente en la dinámica social. La diferencia es que algunos toman más conciencia que otros de esta distinción. Pocas veces se piensa en lo que se piensa y en cómo se piensa, a pesar que la mente puede *observar* sus estados, patrones, deseos y la actividad de los diversos sentidos.

¿Cómo nos equivocamos, si de hecho tenemos capacidad de acceder a una realidad independiente de nosotros en la observación o en la reflexión?:

“Hay, por ejemplo, situaciones en las cuales uno saluda a alguien: “Hola, Juan!” Y luego dice: “Perdón, me equivoqué. No era Juan, tuve una ilusión”. Lo interesante de tal situación es que cuando uno saluda a Juan la experiencia de uno al decir ¡Hola, Juan! es la de encontrarse con Juan. De hecho uno tiene toda la dinámica fisiológica de encontrarse con Juan, y tiene reacciones de felicidad o enojo dependiendo de su relación con Juan en el momento de tener la experiencia de sus presencia, cualquiera que sea el veredicto *a posteriori* sobre si el Juan encontrado fue ilusión o real. Las *ilusiones*, los *errores*, las *equivocaciones*, son siempre *a posteriori*” (Maturana, 1990:41)

En la experiencia cotidiana es difícil distinguir entre percepción e ilusión y la mayor parte de la veces una se confunde con la otra. La distinción entre ilusión y percepción es siempre *a posteriori* porque “uno no se equivoca cuando se equivoca”. Así como hay personas que son más conscientes de la distinción y se dan cuenta que se han equivocado, hay otras que a pesar de haberse equivocado no reconocen el error y siguen insistiendo en él. Es lo que pasa con muchos profesores que no comprenden sus propias acciones y dan validez a sus explicaciones a través de juicios ajenos y descontextualizados de su práctica.

“¿Podemos seguir defendiendo la validez de nuestras afirmaciones cognoscitivas bajo el pretexto de que ellas son válidas porque se refieren a una realidad independiente de nosotros, si para poder afirmar que tenemos acceso a esa realidad independiente deberíamos poder distinguir en la experiencia entre ilusión y percepción?” (op.cit:42)

La toma de conciencia de este proceso muestra dos grandes caminos para su comprensión. Uno, donde la persona se hace cargo que no puede pretender observar la realidad independientemente de ella, y el otro, simplemente actuar como si lo observado preexistiese a su distinción, por lo que se puede hacer referencia a éste para validar cualquier explicación de la realidad. En el primer caso, la persona reconoce que no se puede distinguir entre ilusión y percepción, por ejemplo, al escuchar y aceptar una explicación, acepta una reformulación de la experiencia que satisface algún criterio de coherencia propio. Estas personas toman conciencia de que depende de cada uno el aceptar o no una explicación o formulación según un criterio de aceptación que tenemos en “nuestro escuchar”, y que por lo tanto, la validez de las explicaciones que se aceptan se configuran en “nuestra aceptación y no de manera independiente de ella”. En el segundo caso, si la persona no se pregunta o no acepta la distinción entre ilusión y percepción, las acepta como propiedades constitutivas suyas, y actúa como si lo observado preexistiese a su distinción, como si lo que dice fuese válido en función a su referencia a algo independiente de ella, con el supuesto implícito de que tal existencia valida cualquiera de sus explicaciones.

“lo que estoy diciendo es válido porque es objetivo, no porque sea yo quien lo dice; es la realidad, son los datos, sino las mediciones, no yo, responsables de que lo que yo digo sea válido, y si digo que tu estás equivocado, no soy yo quien decide que estás equivocado, sino la realidad” (op.cit::44)

Esta distinción es fundamental para entender el comportamiento cognitivo de muchos profesores que aceptan todo lo que viene dado desde fuera ya que esa es la realidad objetiva y no se puede cuestionar. Si se equivoca, no es culpa suya, ya que así le dijeron que tenía que hacerlo. Es el mismo modelo que se reproduce en las aulas al trasvasijar los contenido *–educación bancaria–* a la mente de los alumnos que tampoco pueden dudar de ellos.

Si un profesor no cuestiona su práctica docente, y además recibe todo reglado, normado y ordenado, ¿para que se va a preocupar por elaborar su propio pensamiento?. Evidentemente, esos criterios de

aceptabilidad incuestionables sostenidos por muchas personas los hace ser víctimas del abuso de poder y de su propia negligencia.

Tomar conciencia que se es partícipe de la construcción de la realidad posibilita el comportamiento responsable, se toma conciencia que el mundo en que se vive es producido por las acciones de cada uno, pero se lleva a cabo dentro de la comunidad con otros. No existe de manera independiente de lo que cada uno hace en la vida.

1.3 Funciones Cognitivas (FC): prerequisites del pensamiento.

Lo hemos dicho y repetido: no se fabrica un sujeto por acumulación de influencias o de condicionamientos; no se hace un alumno agregando conocimientos; no se genera mecánicamente la intención de aprender por medio de la organización de dispositivos. Pero, no permitamos, tampoco, que un sujeto se construya en medio de la indiferencia a las influencias que recibe, privándole de conocimientos o dejando que disponga de ellos a su discreción, absteniéndonos de crear situaciones de aprendizaje o de comunicación bajo pretexto de respetar su libertad y de no mancillar la cultura. (Meirieu, 2001:139)

Las funciones cognitivas (FC) (⁷⁹) son estructuras dinámicas esenciales para el funcionamiento de la mente, incluyen una complejidad de componentes interdependientes y se expresan en patrones de conductas distinguibles. Son actividades del sistema nervioso que explican en parte, la capacidad del sujeto para servirse de la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones, y son consideradas por Feuerstein (1991) como los prerequisites del pensamiento. Cuando están deficientes interfieren en la calidad de la recepción, elaboración y entrega de la información. Por lo tanto, influyen directamente en el éxito o fracaso en el aprendizaje.

Las FC deficientes, fueron categorizadas por Feuerstein en tres fases que componen el acto mental: Entrada, Elaboración y Salida de la información. La categorización no tiene un efecto lineal –al contrario, es multidireccional- y sirve como paradigma didáctico para ayudar a entender los procesos de evaluación e intervención utilizados con

⁷⁹ En numerosas publicaciones (Feuerstein y Rand, 1977; Feuerstein et al., 1979, 1980; Feuerstein, Rand y Rynders, 1988) se encuentran antecedentes teóricos y de investigaciones que dan cuenta del estudio las funciones cognitivas deficientes, basadas en la observación clínica, el seguimiento y el análisis de sujetos con bajo funcionamiento cognitivo pertenecientes a diferentes condiciones y ambientes psicoeducativos.

sujetos que muestran un inadecuado funcionamiento cognitivo. Es integral e incluyente y hace más operativo el análisis de las funciones cognitivas y la comprensión del origen de la deficiencia de alguna función. En la escuela, es una alternativa de ayuda al profesor para comprender mejor las razones del porqué sus alumnos no aprenden.

El conocimiento y comprensión de las FC en las tres fases del acto mental es fundamental para que profesores y alumnos encuentren sentido al acto de enseñar y de aprender. En cada fase (entrada, elaboración y salida de la información), hay una serie de FC que facilitan o dificultan el aprendizaje y permiten el óptimo desarrollo de operaciones mentales ⁽⁸⁰⁾ tales como la identificación, comparación, clasificación, codificación y decodificación, razonamiento hipotético, análisis, síntesis, etc. Las FC no constituyen propiamente la estructura mental, pero son necesarias para el desarrollo de las operaciones mentales que son el componente constitutivo de esa estructura. Las tres fases del acto mental se interrelacionan entre si en una dimensión afectivo-motivacional que matiza y orienta el comportamiento hacia el aprendizaje. Las fases de entrada y salida son determinantes periféricos de los procesos cognitivos y la de elaboración tiene una posición más central y esencial para esos

⁸⁰ Piaget definió la operación mental como "acción interiorizada que modifica el objeto del conocimiento" y que se va construyendo y agrupando de un modo coherente en el intercambio constante entre pensamiento y acción exterior. El niño comienza por centrarse en la acción propia y sobre los aspectos figurativos de lo real; luego va descentrando la acción para fijarse en la coordinación general de la misma, hasta construir sistemas operatorios que liberan la representación de lo real y le permiten llegar a las operaciones formales.

Feuerstein recoge la aportación piagetana y se centra en el aspecto más operativo de la inteligencia así como en la mediación que se puede realizar para la configuración de las operaciones. De aquí que su definición adopte estos términos: "conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, por las cuales se elabora la información procedente de las fuentes internas y externas de estimulación".

Las operaciones mentales, unidas de modo coherente, dan como resultado la estructura mental de la persona. Se van construyendo poco a poco; las más elementales permiten el paso a las más complejas y abstractas. Génesis, estructura e interacción se nos hacen realidades inseparables. las operaciones lógicas, por ejemplo, se apoyan sobre otras menos complejas (es la génesis) ya establecidas en la estructura mental; pero su llegada se hace posible gracias a la interacción social o mediación.

Podemos considerar la estructura mental- en sentido analógico- como una red por la que circulan infinidad de relaciones entre los nudos de la misma [...], esos nudos serían las **operaciones mentales**: quien percibe bien, puede diferenciar; quien diferencia bien puede comparar; quien bien compara puede clasificar....inferir, razonar, etc.

José María Martínez, Talleres de Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje. Instituto San Pío X. Madrid, 1998.

procesos, ya que determina el comportamiento cognitivo propiamente tal. (Feuerstein en Martínez, J. M. 1991).

Las FC de la fase de entrada de la información se refieren a la calidad y cantidad de los datos acumulados por el sujeto en la recepción de la información antes de pensar en cómo solucionar un problema. El estado en que se encuentran es fundamental para el desarrollo del proceso de aprendizaje ya que el sujeto recolecta la información que le permitirá elaborarla y emitir una respuesta adecuada, pertinente y coherente con su forma de pensar.

Las FC de la fase de elaboración corresponden a la fase central del acto mental en donde se procesa la información y se establecen las relaciones que llevarán a la respuesta. Las FC deficientes que afectan a la fase de elaboración impiden al sujeto hacer uso eficaz de la información disponible.

Por último, en la fase de salida de la información, se expresan los resultados previamente elaborados y se contemplan todas aquellas FC que conducen a la comunicación eficiente o deficiente de la respuesta.

De acuerdo a Prieto (1989) el desarrollo de las FC facilita la autoregulación del organismo y la interiorización de la información, pilar básico de la inteligencia en su adaptación a nuevas situaciones de aprendizaje.

Si los sujetos tienen FC deficientes en la fase de entrada del acto mental, reciben mal la información, por lo que aunque la elaboren de acuerdo a criterios lógicos rigurosos, entregan una información incorrecta. Ahora bien, si la información recibida es correcta pero mal elaborada, lo más probable es que la respuesta dependa del azar, disminuyendo la seguridad en sus procesos mentales. Por último, se da el caso de aquellas personas, que reciben y procesan bien la información, pero carecen de las herramientas para entregarla, por lo que fracasan en su intento. No saben como decir lo que saben. Evidentemente, esto redundaría en la autopercepción que es fundamental para el desarrollo de la autoestima (López de Maturana, 2000).

Una persona con FC deficientes no comprende lo que ve, escucha, lee ni lo que escribe, a pesar que ante los estímulos, elige de lo que ve, lo que le sirve o le gusta; lo que lo atrae o rechaza; selecciona la

naturaleza de las respuestas y queda afectado por la naturaleza de su desarrollo. La acumulación de datos que a diario se desparraman sobre él, le dificultan discernir entre lo relevante y lo irrelevante, y por ende, transformar los datos en información. La deficiencia de una función cognitiva no significa que se carece de ésta, sino que no aparece en forma regular en el comportamiento habitual del sujeto, lo que abre posibilidades de modificabilidad ante la postura pasiva de aquellos que creen que ya se ha hecho lo suficiente para que un sujeto pueda aprender.

Generalmente en la escuela, la falta de instrumentos verbales –función cognitiva tanto de la fase de entrada como de salida de la información- es una de las causas más significativas de fracaso. Lo mismo pasa con la constancia y permanencia del objeto -función relevante de la fase de elaboración- que diferencia entre lo relevante e irrelevante de un estímulo. Si un alumno con FC deficientes no puede apreciar lo que permanece, menos podrá apreciar lo que cambia y se verá seriamente obstaculizado para profundizar hacia niveles de mayor complejidad y abstracción. Este aspecto es de medular importancia en el proceso educativo del sistema escolar, puesto que, cuando el sujeto hace uso de la abstracción, puede categorizar diferentes acontecimientos reduciendo la complejidad de su entorno (Bruner, 2001) y haciendo más accesibles los contenidos escolares.

Algunas de las FC deficientes que se agrupan en cada una de las fases del acto mental, pueden repetirse más de una vez en las otras fases. Esto no solo es empíricamente observable, sino también lógico, puesto que hay que considerar la complejidad de los procesos de pensamiento humano, su multidireccionalidad, sus impredecibles relaciones y toda la variedad de procesos intrapsíquicos, tales como la emoción, la motivación, la voluntad, etc.

Funciones Cognitivas en las tres fases del acto mental.

Fase de entrada de la información ⁽⁸¹⁾:

- Percepción clara v/s percepción difusa

Es el conocimiento exacto y preciso de la información. El sujeto recibe la estimulación de acuerdo con los parámetros de simplicidad y familiaridad, enfoca su atención y capta todo tipo de información a través de los sentidos. La percepción clara de un estímulo supone captar favorablemente sus características cualitativas y cuantitativas y exige atención y concentración para evitar la superficialidad y la imprecisión. Ese proceso depende de las maneras en que se perciban las realidades, por ejemplo, puede ser lento o rápido, en relación al tiempo y esfuerzo requeridos.

La FC deficiente es la percepción borrosa, o sea, el conocimiento pobre e impreciso de los datos. Se perciben los estímulos de forma incompleta y sin detalles. La falta de claridad lleva a los sujetos a definiciones confusas e imprecisas que afectan el proceso de aprendizaje y de conocimiento, ya que incide directamente en las fases posteriores.

- Exploración sistemática de una situación de aprendizaje v/s impulsividad ante una situación de aprendizaje

Es la capacidad que muestran algunos sujetos para organizar y planificar la información cuando se les presenta, bien en la vida cotidiana o en el aprendizaje sistematizado. En caso contrario, hay una exploración parcial o fragmentada que lleva a apreciaciones inexactas de la información, lo que dificulta o impide seleccionar y tratar de forma sistemática y planificada las características básicas, relevantes o necesarias para solucionar un problema.

La impulsividad es una de las FC deficientes más fáciles de observar y una de las principales causas de los fallos en la solución de problemas. No supone la incapacidad de atender, sino la exploración asistemática y la falta de orientación hacia los objetivos. Este comportamiento

⁸¹ Para cada una de las funciones cognitivas en las tres fases del acto mental, consultar: Feuerstein, 1983, 1991; Prieto, 1989; Martínez, J. M. 1991.

puede estar presente en las tres fases del acto mental y es uno de los factores relevantes en el fracaso escolar. En la escuela, el profesor puede ayudar al alumno a desarrollar un sistema o plan sobre la información acumulada para favorecer la reflexión sobre los propios procesos cognitivos.

- Habilidades lingüísticas a nivel de entrada v/s incapacidad para entender palabras y conceptos

Es la capacidad para discriminar, diferenciar, codificar, decodificar textos, objetos, sucesos, relaciones y operaciones a través de reglas verbales. Implica una cierta habilidad para establecer el significado de símbolos y signos y afecta a las tres fases del acto mental. El problema se presenta en sujetos con reducido vocabulario y limitada información, lo que dificulta entender adecuadamente y utilizar con precisión las palabras y conceptos necesarios para aprender un determinado contenido.

La carencia o deficiencia de instrumentos verbales condicionan la fase de entrada del trabajo intelectual, por ejemplo, no disponer de elementos para describir una experiencia o para formular una comparación con los términos más adecuados, puede limitar las deducciones correspondientes, aunque se hayan percibido los elementos que la componen.

- Orientación espacial v/s deficiencia en la orientación espacial

La categoría espacio-tiempo representa un nivel de funcionamiento que trasciende el aquí y el ahora y describe la forma en que los objetos se relacionan unos con otros en términos de orden y secuencia, distancia y proximidad. Se explican por separado solo para efectos analíticos.

La Orientación espacial es una FC que se define como la capacidad para establecer relaciones entre sucesos y objetos situados en el espacio, por lo tanto, la deficiencia se observa en la dificultad para identificar dichas relaciones y orientarse en el espacio. Las observaciones clínicas han demostrado que los sujetos que presentan un deterioro en su funcionamiento espacial manejan patrones perceptivos solo a nivel de espacio topológico y muchos presentan grandes dificultades en el aprendizaje. No sentir la necesidad de

ordenar, reunir, comparar y establecer relaciones, supone una seria deficiencia en la escuela (Martínez, J.M. 1991).

- Orientación temporal v/s deficiencia en la orientación temporal

El tiempo es un concepto abstracto que exige una mayor capacidad de pensamiento representativo relacional. Permite identificar la relación entre sucesos pasados, presentes y futuros, hacer proyecciones y establecer sus consecuencias.

Las relaciones temporales aparecen muy deficitarias en los alumnos con problemas de rendimiento y en los *privados culturales* ⁽⁸²⁾, quienes presentan dificultad para ordenar, resumir, comparar y secuenciar los sucesos de su vida cotidiana.

- Conservación, constancia y permanencia del objeto v/s irreversibilidad o rigidez del pensamiento

Es la capacidad del sujeto para conservar la constancia de los objetos a pesar de las variaciones de algunos de sus atributos. Dicha estabilidad se produce cuando se capta la variación como efecto de una transformación de los atributos que no cambia la identidad del objeto, ya que éste recupera fácilmente el primer estado mediante otra transformación. La reversibilidad es el proceso mental indispensable para que la función cognitiva sea eficiente.

La FC deficiente se manifiesta en la irreversibilidad del pensamiento - asociada a la percepción episódica de la realidad- que impide establecer relaciones de los objetos entre sí. Los sujetos que muestran dificultad en la conservación también manifiestan una capacidad muy limitada para categorizar.

- Relación de dos o más fuentes de información v/s incapacidad para relacionar dos o más fuentes de información.

Esta función es la base para establecer relaciones entre objetos y sucesos. La capacidad para encontrar coherencia e incoherencia a diferentes informaciones es una condición necesaria para restablecer

⁸² La privación cultural –según Feuerstein- se entiende como la incapacidad de aprovechar la riqueza de la propia cultura, ya que el sujeto ha sido receptor pasivo de estímulos seleccionados por estructuras macro de poder que han limitado su autonomía mental.

el principio de *equilibrio* que exige la solución de problemas. La FC deficiente se manifiesta en la incapacidad del sujeto para relacionar y considerar dos o más fuentes de información a la vez, dificultando la comparación y la posterior elaboración de la información.

- Precisión y exactitud en la recogida de la información v/s imprecisión e inexactitud en la recogida de la información.

Es la capacidad para percibir la información con una cierta rigurosidad y seleccionar cuidadosa y esmeradamente todos los datos que llevarán a la respuesta adecuada. Por el contrario, la imprecisión hace que el sujeto solo se fije de forma parcial en la información, reúna de manera incompleta los datos necesarios y/o los distorsione.

La mayoría de los sujetos *privados culturales* manifiestan resistencia a la necesidad de precisión aunque se lo exija la tarea que realiza, ya que hay situaciones inmediatas y concretas que requieren de su atención. Esto los lleva a recoger datos imprecisos, a una elaboración pobre de los mismos y a una solución inexacta del problema.

Fase de elaboración de la información:

- Percepción y definición de un problema v/s dificultad para elaborar información.

Es la habilidad para delimitar qué pide el problema, qué puntos hay que acotar y cómo averiguarlos. Todo problema produce en el sujeto un cierto desequilibrio hasta que lo asimila adecuadamente y lo acomoda a sus esquemas.

Cuando el sujeto muestra dificultad para comparar, combinar, reflexionar, etc., la definición del problema no tiene sentido y, obviamente, la información no se elabora adecuadamente. La falta de interés en los alumnos, limita la curiosidad y el afán por ir más allá de las simples apariencias o por descubrir el desequilibrio existente en una determinada situación.

- Selección de información relevante v/s incapacidad para seleccionar información relevante

Es la capacidad para elegir la información previamente almacenada y relevante para la solución del problema. La información adquirida por

el sujeto es almacenada en la memoria a largo plazo, y cuando necesita utilizarla recuerda objetos, sucesos o conceptos que le son útiles para resolverlo.

Para resolver un problema es inevitable descifrar el nivel de importancia de los datos, elegir el que sirve para determinada ocasión y el que sirve para otra. Por ejemplo, no da lo mismo cualquier dato para comprender el sentido de la idea principal de un texto.

La FC deficiente afecta a la actitud del sujeto respecto al aprendizaje, ya que se percibe como recipiente pasivo de información incapaz de seleccionarla, clasificarla, procesarla y establecer lo necesario para solucionar el problema. Seleccionar datos irrelevantes influye directamente en la calidad del aprendizaje.

- Interiorización y representación mental v/s deficiencia en la interiorización

Es la capacidad para utilizar símbolos internos de representación y una de las FC más difíciles de desarrollar, aunque hay estrategias que los profesores utilizan para lograrlo. La interiorización permite utilizar activamente la información previa

La deficiencia se manifiesta en la conducta demasiado concreta y sin generalización apropiada, por el bajo nivel de abstracción del sujeto y el uso restringido de símbolos, signos y conceptos. La dificultad aumenta cuando se utilizan los símbolos para representar la realidad o la relación entre sus elementos. Esta deficiencia tiene gran repercusión en el campo educacional ya que sin la representación interiorizada, el alumno se ve en serios aprietos para utilizar la información, planificar, transformar y establecer relaciones.

- Amplitud y flexibilidad mental v/s estrechez del campo mental

Es la capacidad de establecer la coordinación y combinación adecuadas entre diferentes fuentes de información para llegar al pensamiento operativo. En caso contrario, el sujeto considera las diferentes informaciones como unidades independientes y no establece ningún tipo de conexión entre ellas. Al intentar resolver un problema es incapaz de abrir su campo mental ya que, como su enfoque se limita a un solo punto de vista, su pensamiento queda limitado y reducido a una información fragmentada.

La estrechez del campo mental se manifiesta en la adquisición del aprendizaje de forma repetitiva y sin interiorización, lo que comporta una percepción pasiva de la información sin posibilidad de establecer relaciones.

- Planificación de la conducta v/s deficiencia en la conducta de planificación

Es la capacidad para utilizar la información previa, establecer las etapas de un plan y prever la meta que se quiere conseguir. Para la solución de una tarea, la conducta planificada programa los pasos, los ordena en secuencia y establece criterios sobre ellos.

La deficiencia de la FC consiste en la incapacidad para organizar los datos en la dirección más adecuada. Consecuentemente, se utilizan los estímulos de forma ineficaz y el sujeto manifiesta una predisposición a responder de manera episódica y fragmentada.

- Organización y estructuración perceptiva v/s percepción episódica.

Es la capacidad para orientar, comparar, agrupar, organizar, establecer y proyectar relaciones entre objetos y hechos de la vida cotidiana. Esta FC condiciona la interacción del sujeto con el medio.

La deficiencia es relevante para la operación mental de análisis, ya que la realidad se percibe como algo aislado y sin relaciones. Esto lleva a una postura pasiva y superficial ante los estímulos y a la pérdida de la motivación para integrarlos a otros contextos, por lo que el sujeto se contenta con apreciaciones generales, vagas e imprecisas.

- Conducta comparativa v/s deficiencia en la conducta comparativa

Es la capacidad para utilizar la información previa en todo tipo de comparaciones, resumir la información, relacionar objetos y sucesos anticipándose a una situación dada. La comparación espontánea permite la organización y la integración de diferentes unidades de información en un mismo pensamiento coordinado.

La deficiencia consiste en la incapacidad para establecer relaciones de semejanza y diferencia entre objetos y sucesos, limitando los conocimientos a los procesos mentales más elementales y a la experiencia sensorial más inmediata.

- Pensamiento hipotético v/s deficiencia para razonar hipotéticamente

Es la capacidad para establecer relaciones y formas de pensar diversas, adelantando los resultados si se parte de una u otra posibilidad. Por lo que requiere de la representación y anticipación del hecho futuro y exige su validación, de forma tal, que el sujeto ante diversas alternativas, ha de elegir la más válida y rechazar las otras. Si la persona se limita a los datos concretos, se queda en la experiencia directa, sin sentir la necesidad de abstraer, analizar o crear otros caminos y otras soluciones.

La deficiencia para razonar hipotéticamente y la falta de estrategias para verificar hipótesis se refleja en una cierta incapacidad para intuir varias alternativas al explicar un hecho.

- Evidencia lógica v/s deficiencia en el razonamiento lógico

Es la capacidad de formular y razonar con argumentos lógicos la validez de una respuesta y de evidencia lógica para demostrar y defender la propia opinión.

La deficiencia se caracteriza por la formulación inadecuada de las razones al exponer las argumentaciones, y porque el sujeto no se da cuenta cuando éstas son incongruentes. No se inmuta por la relación ilógica entre las soluciones que plantea y las instrucciones de la tarea. La deficiencia de esta FC se considera como un gran determinante del fracaso escolar por las significativas implicaciones en las actividades escolares y en la conducta en general.

- Clasificación cognitiva v/s dificultad en la elaboración de categorías cognitivas.

Es la capacidad para organizar datos en categorías inclusivas y superiores. La clasificación necesita a su vez de las funciones de la fase de entrada: percepción, conservación y constancia, instrumentos verbales y el manejo simultáneo de dos o más fuentes de información. En la fase de elaboración precisa de la conducta comparativa, del uso de información relevante y de la representación mental y en la fase de salida exige la atención y precisión de la respuesta. La dificultad se puede presentar por la falta de repertorios conceptuales y de reglas para explicar la transformación exigida por la clasificación.

Aunque un alumno se mueva por necesidades concretas y solo utilice los datos perceptivos inmediatos, debe comparar, clasificar, codificar, etc., para formar categorías. Si logra abstraer, podrá expresar conceptos de categorías cognitivas superiores.

Fase de salida de la información:

- Comunicación explícita v/s comunicación egocéntrica

Consiste en utilizar un lenguaje claro y preciso que responda al problema formulado en la tarea, lo que supone un cierto nivel de comprensión por parte del sujeto.

La FC deficiente es el resultado de la falta de diferenciación entre el sujeto que habla y el que escucha, ya que el primero no percibe al otro como diferente. El egocentrismo se refleja en la falta de precisión, explicación y argumentación por parte del sujeto que habla, ya que cree que su interlocutor comprende y acepta su punto de vista. Las respuestas se limitan a una reducida escala de necesidades, encuentra dificultad para considerar el punto de vista del otro, para diferenciar figuras y formas, o para justificar sus respuestas de un modo lógico.

- Proyección de relaciones virtuales v/s incapacidad para establecer relaciones virtuales

Es la capacidad para imaginar y establecer relaciones que solo existen potencialmente, lo que exige la reestructuración y configuración de relaciones ante nuevas situaciones que deben proyectarse en un contexto determinado.

La dificultad se manifiesta en deducir, crear y proyectar relaciones diferentes de las percibidas según el sistema primario de necesidades.

- Instrumentos verbales para comunicar la respuesta v/s falta de vocabulario y conceptos

Es la capacidad de uso, manejo y deducción de reglas verbales para la comunicación adecuada de la solución a un problema.

La carencia o deficiencia de vocabulario y conceptos afecta seriamente al proceso de aprendizaje en todas sus fases. El paso de lo

concreto a lo abstracto precisa de instrumentos verbales para su manifestación y especificación ya que una expresión superficial o errónea obstaculiza la elaboración y la adecuada expresión de los resultados.

- Elaboración y desinhibición en la comunicación de la respuesta v/s bloqueo en la comunicación de la respuesta

Es la capacidad cognitiva y emocional que permite expresar la respuesta de forma fluida y correcta. Afecta la competencia del sujeto y la regulación de la impulsividad.

El sujeto puede tener repertorios verbales y un buen funcionamiento de la fase de elaboración, pero puede bloquearse al emitir la respuesta, ya sea por razones afectivas de imagen negativa de si mismo, inseguridad, o por factores cognitivos que inhiben la respuesta para no sentirse fracasado.

En la escuela, el bloqueo lleva al alumno a no emitir respuesta y puede variar desde una falta de iniciativa para responder hasta una evasión para no enfrentarse con la actividad.

- Reducción en las respuestas por ensayo y error v/s respuestas por ensayo y error

Si bien la estrategia de ensayo-error es importante cuando se usa de forma consciente, en algunos sujetos es señal de trabajo no planificado y de fallos de percepción y reflexión sobre las relaciones causa–efecto, que terminan por transformarla en conducta casual. Eso aparta al sujeto de las relaciones que debe establecer y le hace responder a los estímulos de modo inmediato.

La conducta por ensayo y error tiene un valor muy limitado para las personas que no siempre sintetizan la búsqueda de la meta final; por consiguiente, no conservan las metas u objetivos establecidos por ellos mismos.

- Precisión y exactitud en las respuestas v/s imprecisión e inexactitud

Es la capacidad para pensar y utilizar un vocabulario y conceptos específicos para expresar clara, precisa y coherentemente la respuesta adecuada a un problema.

La FC deficiente se manifiesta en una cierta inflexibilidad y falta de fluidez verbal para emitir la respuesta. El sujeto se confunde y verbaliza frases vagas sin relación lógica con lo que se le está preguntando o con lo que está informando. Se pierde en divagaciones sin sentido ya que no encuentra la forma de decirlo.

- Transporte visual v/s incapacidad en el transporte visual

Es la capacidad para estabilizar los datos percibidos. Tiene estrecha relación con la percepción analítica y la constancia y permanencia del objeto ya que debe trasladar datos de un lugar a otro, completar una figura, transportarla visualmente, etc.

La dificultad se manifiesta en la representación mental, ya que un sujeto puede cerrar y transportar una figura a nivel visomotor y tener problemas para mantener la orientación adecuada en el transporte mental de un espacio a otro.

- Control de las respuestas v/s impulsividad

Es la capacidad de reflexión y autocontrol antes de emitir una respuesta. Requiere del dominio de sí mismo y de elección precisa de la forma de expresión para evitar la impulsividad que lleva a emitir respuestas –aunque bien elaboradas- inadecuadas e imprecisas.

En la escuela, esta FC deficiente puede estimularse a través del desarrollo del pensamiento hipotético deductivo, de la reflexión y de pedir al alumno que ante una tarea tiene que *pensar antes de responder*.

Por último,

El conocimiento y comprensión de la relevancia de las FC es fundamental para los profesores ya que, de acuerdo con Martínez, J.M. (1991) posibilitan detectar las causas del rendimiento deficiente de un alumno. Las deficiencias son el propósito de la evaluación e intervención, y su desarrollo es “condición sine qua non para la posterior modificabilidad cognitiva y el logro de la capacidad adaptativa individual” (Feuerstein, 1991).

1.4 Modificabilidad Cognitiva (MC)

No necesitamos preguntarnos si los alumnos pueden o no aprender, sino cómo es necesario enseñarles de modo tal, que la enseñanza active su potencial de aprendizaje disponible y favorezca su modificabilidad cognoscitiva estructural. Reuven Feuerstein.

La Modificabilidad Cognitiva (MC) es un cambio estructural en los patrones de desarrollo cognitivo que determina el curso del desarrollo individual. Es inherente al propio organismo e independiente de la serie de cambios maduracionales, específicos y reactivos ante determinados estímulos que el desarrollo humano sufre en el curso de la vida. Por lo tanto, no tiene que ver con la evolución biológica y no es predecible, es un fenómeno que corresponde a la propensión natural del ser humano a adaptarse (no a someterse) y a re-crear su realidad. Algunas de sus características son la fuerte relación parte todo, la propensión a incorporar el cambio, y la naturaleza autopropetuable y autoreguladora del comportamiento (Feuerstein, 1988 - 1991).

Para Feuerstein, en el ámbito cognitivo, el concepto de modificabilidad tiene una connotación más profunda que la de cambio. A saber: La modificabilidad es interna y altera el curso de desarrollo cognitivo del propio organismo, sus habilidades, capacidades, rasgos de personalidad, competencias, etc. Los cambios, generalmente se limitan a metas a corto plazo, son externos, más específicos y localizados, con bajo nivel de permanencia en el tiempo y débil resistencia a los impactos del medio.

“Las personas frecuentemente experimentan cambios, pero éstos a menudo dejan huellas mínimas sobre sus funciones más altas porque ellos no logran ser una parte integrada de su personalidad y su estructura cognitiva”. (Feuerstein, 1988:7)

La MC, característica única del carácter autoplástico e inestable del ser humano, no ocurre al azar, sino por una intervención intencional que hace al sujeto más sensible a las fuentes internas y externas de estimulación. La intervención la hace otro ser humano que facilita la selección y organización de los estímulos cuando el sujeto lo necesita. Por ejemplo, en la escuela, el profesor entrega a los alumnos diferentes posibilidades de resolución de problemas para que éstos reconozcan otras formas de pensar, realiza y pide que sus alumnos hagan preguntas, transforma los errores de sus alumnos en una

situación de aprendizaje, etc. El profesor es un mediador -en los términos de Feuerstein y Vygotsky- que se interrelaciona con el alumno en su zona de desarrollo próximo (⁸³). No es solo cognición, ya que también involucra el área de las emociones. Desde esta perspectiva, al organismo se lo considera como un sistema abierto al cambio interno y a la inteligencia como un proceso dinámico de autoregulación.

Para Feuerstein ser inteligente es un derecho fundamental del ser humano. Considera a la inteligencia como:

“la inclinación o motor del ser humano para modificarse a si mismo, para cambiar de modo estructural a través de la acción con uno mismo y su interacción con el medio” (Feuerstein, 1988)

Este planteamiento concuerda con el sostenido por De Bono (1994), para quien la inteligencia es un potencial, y el pensamiento la destreza operativa con la que ese potencial se utiliza sobre la experiencia. Agrega el mismo autor, que la inteligencia y el pensamiento son dos cosas diferentes que no se pueden comparar, ya que si fueran lo mismo no habría para que enseñar destrezas de pensamiento a los muy inteligentes puesto que automáticamente serían buenos pensadores, y viceversa, se perdería el tiempo enseñando a pensar a los poco inteligentes ya que nunca serían buenos pensadores.

“Esta perspectiva contrasta profundamente con la más generalizada perspectiva del potencial de logro, el cual en su forma extrema considera que el último nivel de funcionamiento de un individuo está determinado exclusivamente por su herencia genética. En consecuencia, se espera muy poca modificabilidad. Actualmente existe una enorme evidencia que muestran las vastas posibilidades de lograr alteraciones significativas en el funcionamiento de varios grupos de personas, incluyendo a aquellos que están severamente discapacitados” (Feuerstein, 1988:7)

En la escuela generalmente se observa y evalúa el nivel de “desarrollo manifiesto” de un alumno, lo que es capaz de hacer en un momento determinado pasando de un *extremo* a otro, de *A* a *Z*, sin tomar en cuenta el proceso que el alumno ha seguido para resolver el problema. Sin más, se lo cataloga como aventajado o retrasado. Sin embargo,

⁸³ Vygotsky definió la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel real y el nivel potencial de desarrollo. El concepto de zona de desarrollo próximo, tipifica el método de investigación en educación de Vygotsky: se ofrece un objetivo difícil; el niño recibe orientación de un adulto; alcanza ese objetivo y se le ofrece otro; lo aborda y resuelve solo, si puede, o con ayuda del adulto.

cuando el profesor *penetra* en la zona de “desarrollo próximo” del alumno, activa su zona de “desarrollo potencial” y juntos descubren las estrategias para aprehender un objeto de estudio. Luego, el alumno manifestará otro estado y un nuevo “desarrollo manifiesto”, que después de la mediación será diferente a la primera. Por ejemplo, podrá ser más preciso al recoger los datos de la información, comparar entre los elementos, distinguir entre lo relevante y lo irrelevante, y buscar la forma de entregar la información de una manera clara y precisa, etc. Evidentemente, hay que comenzar por la modificabilidad del profesor, de otro modo, es difícil que comprenda el por qué de la necesidad de cambio educativo.

El concepto de modificabilidad y plasticidad del ser humano cada vez es más aceptado por el reconocimiento que son los comportamientos los que regulan el cerebro y la cultura la que define los modos de pensar (Feuerstein, 1991; Bruner, 2001). Sería un grave error creer que el cerebro es quien regula la relación del sujeto con el medio, ya que de ser así, se predeterminarían los comportamientos sin dar posibilidad de modificabilidad: *así naciste, así te quedarás*. La modificabilidad cognitiva abre posibilidades de desarrollo de las funciones cognitivas deficientes, sobre todo si se considera que la deficiencia es un “estado” y no una “característica”. Si el cerebro se desarrolla por la interacción mediacional social, la índole de la interacción determinará los estados.

Desde la perspectiva del enfoque teórico de la MC, es posible visualizar una salida para aquellas situaciones en que la realidad escolar se torna dramática en cuanto a los resultados que se obtienen desde el comienzo de la escolaridad y no cesan hasta los grados superiores.

1.5 Estados óptimos v/s Períodos críticos

Feuerstein propone los “estados óptimos”, que abren las posibilidades de modificabilidad, ante los “períodos críticos” que encasillan el desarrollo del ser humano y afectan la autopercepción y la posibilidad de cambio estructural. Si bien el cambio estructural del ser humano no se define por la evolución biológica, son éstas las que le permiten la modificabilidad, es decir, la plasticidad cerebral es la que permite el cambio del sujeto de estado a estado. La inteligencia ya no es un objeto inconmensurable y fijo, ni una capacidad, ni una característica,

sino un *estado* del ser humano que generalmente puede desarrollarse mucho más allá de lo que ese *estado* manifiesta.

Es relevante el modo de pensar de los profesores para que la modificabilidad cognitiva sea una opción para todos los alumnos que la necesitan, ya que, es diferente decir que hay alumnos que *no pueden* aprender, a decir que hay alumnos que están en un *estado de resistencia* a aprender, a cambiar su funcionamiento cognitivo. Los *estados* de los alumnos que fracasan en la escuela generalmente son producto de los determinantes distales que afectan su organismo, por ejemplo, el contexto sociocultural en el que viven, el ambiente familiar, la salud, nutrición, etc. cuyos *efectos* pueden ser revertidos por una “experiencia de aprendizaje mediado”, considerada por Feuerstein como el determinante proximal del aprendizaje.

Dice Feuerstein (⁸⁴) que en casos extremos se observa que un profesor –ante un alumno que no puede aprender- termina diciendo “es una cuestión de raza, genes, herencia”, con la convicción que no va a aprender. Aún en los casos en que hay un desorden genético el alumno tiene posibilidad de modificabilidad cognitiva, pero lamentablemente es tildado de incapaz debido a las particularidades de su condición. Feuerstein es enfático en decir que los genes, cromosomas, edad, etc., no son barreras inmodificables, y que cuando un profesor señala a un alumno para decirle *esa es tu falta*, son tres los dedos que lo acusan a él. Cuando un *mediador* ve que un alumno no responde debiera preguntarse si ha utilizado la mediación adecuada: *¿he hecho lo suficiente?*, *¿en el tiempo adecuado*, etc. y no minimizar la importancia de la modificabilidad como búsqueda de caminos.

Esto redundante en la *profecía autocumplida* que por un lado, convence al profesor de la inutilidad del alumno y por otro, el alumno se convence de lo mismo. Al contrario, hay profesores que indagan y descubren que hay condiciones extrínsecas al alumno que lo hacen resistente al cambio, pero que puede ser modificado. A mayor resistencia al cambio, menor posibilidad de modificabilidad por lo que se necesita mayor mediación. A menor resistencia al cambio, mayor

⁸⁴ Muchos de los planteamientos de Feuerstein que aparecen en este texto se han recogido en notas de reuniones de trabajo con el autor, de sus clases y conferencias sobre Experiencia de Aprendizaje Mediado y Modificabilidad Cognitiva, en los workshop de Shoshen en Jerusalem (1994; 1997; 1998; 2000)

posibilidad de modificabilidad, por lo que se necesita menor mediación.

Ofrecer las condiciones necesarias para modificar los estados de resistencia es la alternativa pedagógica que puede significar un giro en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que hay alumnos a los que solo les faltan condiciones extrínsecas de apoyo para vincularlas a su estructura interna. Todos pueden aprender, desde aquellos alumnos que no sienten motivación por la escuela pero que presentan un *estado óptimo* para hacerlo, hasta los alumnos que lo intentan pero tienen severas dificultades.

La postura que adopten los profesores en la escuela trae consecuencias epistemológicas determinantes para entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo con Feuerstein, un alumno siempre tiene la opción de ser modificable por lo que el profesor tiene que explorar diferentes medios para conseguirlo. Si no aprende de una forma, lo hará por otra, aunque la resistencia a la modificabilidad levante una barrera que parece infranqueable y desalentadora.

“... a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo “normal”, en educación, es que la cosa “no funcione”: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo “normal” es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye” (Meirieu, 2001: 73)

2 Conocimiento

2.1 Objeto del conocimiento

El proceso de conocimiento es el de la vida de un ser humano manifestado en los dominios relacionales cotidianos. Como es social, comienza desde que el niño se incorpora al mundo manipulando objetos y explorando activa y sensorialmente su mundo circundante. Si bien las estructuras mentales que permiten el pensamiento son similares para la especie humana, difieren en el modo en que las diferentes culturas conocen y aprehenden su propia realidad (con el consiguiente peligro de las miradas etnocéntricas que generalmente desconocen la validez de otras realidades).

El conocimiento de la realidad propia y del grupo social orienta los modos de actuar en ella. Para Berger y Luckmann (1999:13) la realidad es “una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición”, y el conocimiento es “la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas” que “no podemos hacerlos desaparecer” ya que el conocimiento de la vida cotidiana lo constituyen las estructuras de relevancia de los otros ⁽⁸⁵⁾. Por ejemplo, “No se me ocurriría consultar a mi médico sobre mis inversiones financieras, ni a mi abogado sobre mis dolores de úlcera” (op.cit: 64). Cuando se afirma conocer algo se está diciendo que *se sabe* algo, o para que sirve ese algo. Ese conocimiento se afianza o debilita de acuerdo a como el comportamiento de cada sujeto es aceptado por los demás como *correcto* según los criterios acordados dentro del dominio del conocimiento que se dice conocer (Maturana, 1997:265).

Para Heidegger la relación primaria con el mundo no es de conocimiento, sino de uso, por lo que, más que una relación cognitiva entre sujetos y objetos, es el encuentro con los objetos “a-la-mano” y no solo a la vista. De ese modo, se accede al conocimiento de los objetos cuando se tiene una relación de disponibilidad con ellos.

⁸⁵ Es interesante en este punto, complementar el planteamiento de Berger y Luckmann y el de Maturana en relación a lo que este último plantea como la “*objetividad entre paréntesis*” y la “*objetividad sin paréntesis*”; la distinción entre ilusión y percepción y entre mentira y error (Maturana, 1991: 40-54).

Según esa postura, los objetos y las propiedades no son inherentes al mundo y emergen solo cuando se produce un quiebre en el uso que se hace de las cosas.

“Si están a la mano, no nos percatamos necesariamente de su presencia y nos concentramos en aquello que estamos resolviendo a través de su uso. El significado le está conferido por la inserción en el tipo de actividad en la que hacemos uso de ellas” (Echeverría, 1988: 21)

Por ejemplo, al leer un libro, la atención no está dirigida al libro en sí, como objeto concreto, éste emerge en la conciencia al producirse un quiebre, en este caso, que falte una página cuando el lector está muy concentrado en la continuidad de la lectura, o que las letras estén borrosas. No hay problema con la realidad cotidiana hasta que su continuidad se interrumpe. El quiebre en el uso de las cosas, del tiempo, del espacio, de la rutina, de lo cotidiano, hace que se tome conciencia de que la realidad y el conocimiento no están preestablecidos. Ahora bien, no necesariamente el conocimiento es derivativo del uso, ya que se puede conocer un objeto o un hecho sin necesidad de disponer de su uso al descubrir sus características y establecer sus relaciones. De no ser así, y si solo el conocimiento dependiera de lo que se puede o no utilizar, se estaría en constante peligro de manipulación, sometimiento y subyugación ante criterios preestablecidos arbitrariamente.

Las acciones de los profesores que rompen con los cánones normativos y con los moldes rígidos y estereotipados de algunas escuelas pueden causar impacto a quienes asumen posturas pesimistas y superficiales del proceso educativo; hacerles reflexionar, y en el mejor de los casos, modificar su actitud. No obstante, hay personas que a pesar de darse cuenta de la posibilidad de cambio, la niegan e intentan amoldar la “nueva” realidad hasta que vuelva a calzar con la regularidad conocida que no les aporalema (Berger y Luckmann, 1999:41).

Así como para Heidegger lo primario no está ni en los sujetos ni en los objetos ni en el conocimiento *per se*, para Descartes, hay sujetos pensantes *-res cogitans-* que contemplan objetos *-res extensa-* que se definen por ser sustancias presentes y a la vista frente al sujeto consideradas directamente inteligibles por él (Echeverría, 1988:21). Desde esta perspectiva la relación entre sujeto y objeto es la de conocimiento de los elementos presentes.

Para Kant, el conocimiento posee leyes previas a los objetos que la persona tiene a su alcance que determinan su capacidad de comprensión. Para comprender lo que se conoce, se necesita determinar las pre-condiciones del entendimiento, previas a la experiencia. Esta perspectiva epistemológica posibilita un conocimiento *a priori* independiente de la experiencia. Sin embargo, el conocimiento *a priori* de las cosas se sustenta en lo que la mente coloca en las cosas (Echeverría, 1988: 76).

Otra perspectiva en el estudio del objeto del conocimiento, la aporta Maturana (1997) a través de la “epistemología genética”, fundada en el principio de que los seres vivos solo pueden hacer lo que les está biológicamente permitido (⁸⁶), lo que no excluye la relación social del sujeto ya que este construye su conocimiento de acuerdo a los modos en que se relaciona con los otros. El ser humano posee un cerebro que le permite pensar de manera inteligente y desarrollar su propensión al aprendizaje de manera ilimitada. Está capacitado para pensar y construir conocimiento, pero no siempre es conciente -y responsable- de que sus acciones no son independientes de su relación en la comunidad con otros.

“Debido a esta forma de constitución de los fenómenos del conocimiento, existen tantos dominios cognitivos como hay dominios de coordinación de comportamientos que vivimos con otros o con nosotros mismos como distintos dominios de acciones aceptables” (Maturana, 1997: 266).

Por lo tanto, el objeto de conocimiento no refiere a una realidad independiente del ser humano, sino que se recrea por la toma de conciencia del curso y consecuencias del acto de conocer; se utiliza en determinadas ocasiones sin considerar las consecuencias; se somete a manipulaciones hegemónicas que anulan su autonomía; etc. produciendo una realidad en que se aceptan las acciones coordinadas y consensuadas que construyen el mundo en que cada grupo humano vive. El objeto de conocimiento también se construye y/o define de acuerdo a como se considere el concepto de inteligencia. Aun cuando la noción clásica de inteligencia como elemento estático e invariante ya parece haber desaparecido, sigue persistiendo la rotulación de

⁸⁶ Se presenta un interesante debate al contrastar y/o complementar la postura de Maturana con la de Freire, quien, en el mismo contexto planteaba que el ser humano solo puede hacer lo que le está históricamente permitido.

alumnos dependiendo de su capacidad intelectual, negándoles de la posibilidad de modificabilidad.

2.2 Conocimiento cotidiano

Todo período histórico utiliza mecanismos lógicos para observar el mundo. Por lo tanto, es relevante indagar como se forma esa lógica para estructurar los perfiles histórico sociales de los profesores, que no son inocuos. En esos períodos se toman decisiones que afectan la realidad cotidiana, por ejemplo, gran parte de las generaciones nacidas en las dictaduras, no conoce otra realidad que la del discurso impuesto que los persigue como fantasma cada vez que quieren tener un pensamiento autónomo. Se necesita saber que hacer con el conocimiento adquirido históricamente, para discernir entre lo uno o lo otro con criterio y fundamentos; optar; rechazar y dar razones de las propias acciones. Cada persona tiene un conocimiento cotidiano formado en su experiencia con el mundo que lo hace social al comunicarlo a otros. A medida que conoce la realidad cultural en que vive, la construye y valida como *realidad objetiva*. El problema surge cuando la realidad es impuesta como única y *verdadera*.

Cuando el conocimiento de la realidad cotidiana esta pre-determinado y se funciona *sin problemas* no se cuestiona esa realidad y se responde de manera sumisa a los planes de otros que se creen con derecho de pensar para todos. Por ejemplo, en la escuela, la vida de los profesores se enajena cuando las decisiones no responden a sus propias convicciones y acatan discursos ajenos e in-pertinentes. Hay un condicionamiento institucional que manipula y restringe las posibilidades de creación del propio conocimiento. Por lo tanto, se necesita acercar las lógicas con las que se estructura el mundo cotidiano a través de un lenguaje común que relacione lo que se sabe con lo que se debería saber de una manera complementaria y no excluyente (Sebreli, 1992) ⁽⁸⁷⁾.

El conocimiento no puede separarse de la práctica social ya que se aprende a conocer a partir de la experiencia y de los procedimientos desarrollados cultural y socialmente para resolver los problemas

⁸⁷ SEBRELI, Juan José (1992). *El asedio a la modernidad*. Crítica del relativismo cultural. Barcelona, editorial Ariel.

cotidianos que dependen del grado de aceptabilidad implícito en la *realidad*.

“Las prácticas sociales existen antes que el conocimiento social, lo que lleva a rechazar el supuesto de que el conocimiento es la esencia de los fenómenos y cosas que existen independientemente de la práctica social humana” (Jensen, 1986, en Moll, 1993: 407)

Esta perspectiva epistemológica permite caracterizar al conocimiento empírico y teórico que diferentes personas en tiempos y espacios también distintos, comparten y profitan, formando grupos afines de trabajo, familia, estudios, etc. En la vida cotidiana, el conocimiento no se comparte en la misma medida con todas las personas, por ejemplo, en la familia puede haber ciertos conocimientos compartidos y otros que cada miembro del grupo comparte fuera de la familia (Berger y Luckmann, 1999:65). Un científico no necesariamente comparte sus conocimientos con su familia del mismo modo como lo haría con sus colegas de laboratorio, lo que si comparte con su grupo familiar son conocimientos caseros: arreglar un desperfecto eléctrico, contar un cuento a sus hijos, etc.

El conocimiento que una persona utiliza para transitar habitualmente por la vida, para hacer amigos, para comprar en un supermercado, para comprender una conversación, para enterarse de lo que pasa en su pueblo, ciudad, país, etc., es el “saber cotidiano” (Heller), que permite, por ejemplo, a un hombre de campo saber cuando va a llover o cual es el mejor tiempo para sembrar. Es un conocimiento útil que le permite guiar sus acciones, es:

“la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad, que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana, del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etc.)” (Heller, 1998:317)

Los saberes cotidianos se transmiten de una generación a otra, pero no se reducen a la mera transmisión sino que disminuyen o aumentan dependiendo de la superficialidad o de la apropiación de nuevas experiencias sociales, personales y de “los conocimientos producidos por la ciencia, la filosofía y el arte” (Salgüeiro, 1998:31).

“para poder adquirir un nuevo saber, se debe poseer, primeramente, percepción humana, determinadas actitudes sentimentales y el pensamiento lingüístico. Resumiendo, hay que aprender a percibir, a sentir y a pensar” (Heller, 1977:329).

Esto implica, estar responsablemente abiertos a nuevas experiencias para satisfacer las necesidades básicas, existenciales y axiológicas del ser humano en el dominio social cotidiano en que las personas se encuentran, se comunican, aprenden y son conscientes de las consecuencias de sus acciones. Las personas siempre están interactuando y comunicándose en la vida cotidiana. La intersubjetividad permite que compartan con otros las objetivaciones por las que se *ordena* el mundo común. En el vivir cotidiano el curso de los cambios es contingente a la historia de las interacciones de cada persona. Cada vez que hay encuentros, hay cambios producidos por ellos, y en el mejor de los casos se produce el *diálogo de saberes* en que uno aprende del otro y viceversa. Ese aspecto es relevante en la escuela, para que no produzca el efecto contrario, en que generalmente es uno, -que no sabe- el que aprende del otro, -que posee todo el conocimiento que hay que saber-.

En esos casos, el alumno y el profesor se adaptan pasivamente a la realidad escolar y se transforman en lo que Heller llama el “individuo alienado”, que se apropia de los usos y costumbres de un determinado mundo *dado* que también está alienado. Al considerar el ambiente como algo ya *dado*,

“su campo de acción y sus alternativas ya están definidas y sus posibilidades limitadas. Se apropia espontáneamente de los sistemas de usos, de costumbres y de instituciones de su ambiente y dentro de estos límites construye su “pequeño mundo”. Su comportamiento es pragmático, es decir, para él, lo fundamental es lo que garantiza el éxito de una determinada actividad; sus conceptos son generales y su conocimiento una mera suma de opiniones”(Heller, 1982 en Salgueiro:31).

Esta situación fomenta las relaciones de desigualdad, de superioridad-inferioridad, donde la función instrumental domina las relaciones humanas.

Conocimiento empírico – conocimiento teórico.

El conocimiento empírico surge a través de la observación y comparación de los diferentes fenómenos que pueden ordenarse jerárquicamente sobre la base de características formales. A través del procedimiento epistemológico empírico, el objeto individual que funciona como realidad independiente es asido y aislado de sus relaciones espaciales y temporales para observarlo, compararlo,

categorizarlo y comunicarlo por medio de palabras, imágenes, etc. (Vygotsky en Moll,1993:407). Está formado por los conceptos cotidianos que están disponibles en la sociedad y que existen independientemente del sujeto.

El conocimiento teórico es un sistema relacionado de fenómenos que no son aislados ni individuales; desarrolla ideas sobre los orígenes, relaciones y dinámicas sobre los distintos fenómenos; surge a través del desarrollo de métodos para la solución de problemas socialmente centrales y se comunica por medio de modelos (op.cit: 408). Está formado por los conceptos científicos que son elaborados, más específicos, que manejan y recrean los cambios del mundo concreto y los mentales imaginarios.

Esas distinciones no son tan extremas en la vida cotidiana, ya que en ambos tipos de conocimiento se establecen inducciones, deducciones, analogías, contrastaciones, etc. Por ejemplo, una persona que compra una lata de conservas de una marca determinada cuyo contenido tiene un sabor desagradable, al volver a comprar, buscará otra marca e incluso alertará a otras personas a que no la compren.

Más que dicotomizar ambos tipos de conocimientos, hay que analizarlos como expresiones de una búsqueda común. Sin embargo, el conocimiento teórico conlleva un nivel más alto de abstracción y define criterios epistemológicos específicos para algo particular. Si bien es difícil que el conocimiento empírico llegue a la abstracción como fórmula, no se puede desconocer que también utiliza un método -sea o no consciente- para dar coherencia a sus acciones, para elegir un traje, preparar un plato de comida, elegir una película, etc.

De acuerdo con Vygotsky, en la escuela no se consideran los conocimientos cotidianos que los alumnos manejan como herramientas útiles para el aprendizaje, se desaprovecha su gran potencialidad educativa y se pierde la riqueza del saber cotidiano que puede dar sentido a cualquier situación escolar. Por ejemplo, el conocimiento que un alumno tiene del juego de ajedrez puede utilizarse para tratar un tema de matemática. No se trata solo de usar el conocimiento cotidiano en la escuela, ya que también hay que introducir el conocimiento teórico que se adquiere a través de la actividad exploratoria y del método cognitivo. Los alumnos necesitan ambos tipos de conocimiento para ampliar su comprensión del mundo.

“Los niños en edad escolar ya han aprendido el procedimiento epistemológico empírico en sus actividades prácticas cotidianas; lo que les falta es adquirir el procedimiento epistemológico teórico” (Vygotsky en Moll, 1993: 408).

La escuela tiene que incorporar el conocimiento teórico más allá de su forma verbal o literaria y dotar a los alumnos de las herramientas conceptuales necesarias para que puedan lograr “endógenamente” la comprensión y solución de los problemas, de modo que no requieran de modelos ajenos. En este último caso, se produce la “exogenación”, en que solo se transfieren hacia fuera algunos de los satisfactores internos del aprendizaje, pero no alcanzan a llegar a la comprensión, sentido y motivo del conocimiento (Moll, 1993).

Lo que importa, como dice Meirieu (2001), es que la escuela logre desembarazarse del paradigma de la “educación como fabricación”, y permita que el alumno que aprende sepa lo que aprende, para qué le sirve, qué puede hacer con ello, para transferir el conocimiento a situaciones nuevas e impredecibles.

“...llevar al que aprende a que se proyecte mentalmente en el mundo cuando aprende, recuerde situaciones vividas, se represente o imagine situaciones a las que se enfrentará, situaciones a las que otros hombres, sus semejantes, se enfrentan o se enfrentarán. No es posible un verdadero aprendizaje sin que lo que se aprende se perfile en un universo externo a la situación de aprendizaje. Eso no quiere decir, ni mucho menos, que esa situación no pueda ser en si misma portadora de satisfacciones; quiere decir que no solo es eso, y que se distingue de una situación lúdica porque se sale de ella transformado en cuanto a visión del mundo y capacitado para *asociar circunstancias y conocimientos* con objeto de ser más libre y más fuerte en el mundo” (Meirieu, 2001 :114)

La transferencia tiende puentes entre lo que se sabe y el nuevo conocimiento para establecer relaciones inéditas que conformen la imagen de un mundo comprensible.

2.3 Posturas ante el conocimiento

Las posturas ante el conocimiento que los profesores asumen en la escuela, guían la manera de abordar, compartir, relacionar y distribuir la acción educativa con los alumnos. El tipo de conocimiento que desarrollan responde a su propia socialización y a los discursos de poder ocultos detrás de sus formas habituales de actuar interiorizados y plasmados en su conducta. Muchos de ellos, participan de la escuela como un mundo de apariencias en donde se fracciona el conocimiento

y enseñan sin creatividad ni encantamiento, no desafían al asombro y terminan con la certeza de que *todo está bien y tranquilo*. En estos casos, si un alumno no aprende, no es responsabilidad del profesor, ya que *a priori* se asume su inmodificabilidad.

Se necesita revisar las prácticas pedagógicas rutinarias y buscar nuevas alternativas que fortalezcan la comunicación y transformen la base motivacional de los alumnos, en donde el objetivo de la enseñanza, no sea la “amplitud”, sino la “profundidad” (Bruner, 1999:13), o sea, enseñar a comprender y a sentir curiosidad por explorar activamente la realidad. Cuando se logra adquirir principios generales sobre las cosas se pueden comprender aquellas nuevas, ya que el conocimiento determina y direcciona la mirada y las acciones.

Por ejemplo, si una persona pasa por un bosque y ve un matorral ardiendo que no se consume, puede reaccionar desviando su camino o acercándose para ver porqué ese matorral no arde. ¿Qué ocurre?. Tiene el conocimiento previo que si un matorral arde tiene que consumirse, y se pregunta por qué este no. El resultado esperado no aparece. Comprende lo que ve ahora a través de su conocimiento anterior y descubre una cierta incompatibilidad. El desequilibrio (entre lo que sabe y lo que ve) se produce porque el sujeto sale del curso normal de su conocimiento y le hace ir a ver el matorral para buscar una explicación y restablecer el equilibrio. La curiosidad y contrastación del conocimiento anterior con el nuevo produce los estados de desequilibrio que para Piaget son los que construyen la comprensión de las cosas y de los hechos. Muchas personas pasan por las experiencias y no las consideran, no indagan ni son curiosos ante los hechos que no comprenden. El rol de los profesores es precisamente despertar la curiosidad y sensibilizar al alumno para que pueda hacer de su experiencia una posibilidad de cambio.

Para Vygotsky y Feuerstein la orientación de un par o de un adulto, ambos mediadores, crean curiosidad y disposición para aprovechar y beneficiarse de la experiencia. Cuando el alumno alcanza el objetivo, le ofrecen otro, si no puede hacerlo, le brindan ayuda hasta que logre comprenderlo por si solo. Para Bruner, cualquier materia se puede enseñar a un alumno si se le facilita la forma para poder hacerlo.

No hay alumnos que aprendan de la misma manera, hay estilos cognitivos (⁸⁸) que marcan la diferencia entre los modos de acceder al aprendizaje. En la medida en que el profesor lo comprenda, podrá coordinar mejor su estilo de enseñanza en una sintonía adecuada para producir el *diálogo de saberes* entre él y sus alumnos.

“... hay sujetos que necesitan manipular durante largo tiempo antes de acceder a la abstracción y construyen lentamente conceptos mediante observaciones sucesivas, mientras que otros prefieren enfrentarse a esos conceptos de modo más directo y no aplicarlos solo después. Se sabe que hay personas que memorizan mejor las imágenes auditivas, mientras que otras captan con más facilidad esquemas que puedan representarse mentalmente” (La Garanderie, 1980 en Meirieu, 2001:106)

Reconocer los estilos cognitivos permiten la individualización y diferenciación psicológica, el reconocimiento y respeto por el ritmo de aprendizaje, las diferencias individuales y todos aquellos factores que emergen de la diversidad humana.

2.4 Sentido común y cotidianidad.

“... La expresión “sentido común” sería la facultad que la generalidad de las personas tienen para juzgar razonablemente las cosas, aquella facultad que ordena lo que aportan todos los demás sentidos. La persona con “sentido común” es razonable, sensata, aquella que opera con unos parámetros previsibles de racionalidad que se suponen en todos los seres humanos, una mezcla de buen juicio, sabiduría y prudencia. “Tiene mucho sentido común”, “no tiene sentido común”, decimos de las personas para hablar de la racionalidad y adecuación de sus pensamientos y comportamientos a las situaciones” (Gimeno, 1999:124).

De acuerdo con Gimeno, el *sentido común* es una categoría por la que podemos validar el conocimiento disponible para la acción. Se entiende a través de varias acepciones y usos. Por ejemplo, “la empleamos en su acepción antropológica como contenido de las creencias populares, también en el sentido social de significados compartidos que aglutinan a los miembros de una sociedad” (op.cit).

⁸⁸ Por ejemplo, los alumnos que poseen un estilo *visual*, prefieren ver todo por escrito y aprenden mejor si en la clase le muestran como se realizan los ejercicios, o le muestran dibujos y esquemas de los temas que se están tratando. Los *auditivos* aprenden mejor cuando leen en voz alta ya que así se escuchan. Necesitan que el profesor les aclare la idea del tema a tratar. Los *activos*, conversan los contenidos con sus compañeros y trabajan mejor en grupo. Los *silenciosos*, trabajan mejor solos y necesitan escuchar atentamente la clase. Los *organizados*, necesitan las instrucciones claras y precisas. Etc.

El *sentido común* conlleva cuerpos específicos de conocimiento que interpretan la realidad cotidiana y se conforma de acuerdo a las experiencias de vida y de interacción con otras personas que comparten los mismos conocimientos. Eso facilita la interacción y la comprensión mutua para la convivencia en la vida cotidiana. También se lo define como un conjunto de interpretaciones pre-científicas y cuasi-científicas de la realidad que se da por establecida.

“Este acopio social abarca el conocimiento de mi situación y de sus límites. Por ejemplo, sé que soy pobre y que, por lo tanto, no puedo pretender vivir en un barrio elegante. Este conocimiento lo comparto, claro está, con aquellos que también son pobres y con aquellos que gozan de una situación más privilegiada. De esta manera, la participación en el cúmulo social de conocimiento permite la “ubicación” de los individuos en la sociedad y el “manejo” apropiado de ellos”(Berger y Luckmann, 1999:60).

La comprensión de la realidad puede facilitar la solución de problemas nuevos y complejos y la adaptación al mundo con una actitud propia que permita establecer relaciones sinérgicas. Una persona ajena al grupo puede no participar del mismo conocimiento, sobre todo si pertenece a otra cultura donde los parámetros son diferentes, pero el *sentido común* –intersubjetivo- le dará las pautas de cómo comportarse.

Es necesario un mínimo de saber cotidiano (Heller, 1988) para que un sujeto pueda moverse fluidamente en su ambiente y utilizar el *sentido común*. Este se utilizará con mayor propiedad mientras más se utilice el saber cotidiano.

De acuerdo con Gimeno, “la verdad” del sentido común radica en su coherencia interna manifestada en los juicios sobre lo justo e injusto, correcto e incorrecto. Es el “pensamiento personal” que nos dice qué hacer en un momento determinado y que puede, carecer de lógica, o seguir una lógica perfecta.

“El sistema conceptual, que proporciona el pensamiento personal o sentido común para los individuos, determina lo que se toma como realidad, condiciona su comprensión y la primera actitud ante el mundo. Los supuestos y creencias compartidos sobre la práctica operan a modo de marco de referencia teórico común para los grupos”(Gimeno, 1999:128).

El *sentido común* posee un componente normativo que afecta al pensamiento en un sentido ético, y nos permite discriminar entre lo que se puede o no hacer en determinadas situaciones y contextos. Hay problemas que debemos resolver con nuestro *sentido común*, o sea, por el conocimiento que tenemos de la vida cotidiana y por el sentido ético que nos dice cómo actuar y qué decisiones tomar en esa situación. Evidentemente, la decisión depende de las premisas fundamentales que dan coherencia a la realidad y que son aceptadas por el resto de las personas que la conforman.

El *sentido común* es una característica humana que se constituye en el entrelazamiento de lo racional con lo emocional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de la argumentación utilizada para defender o justificar las acciones, y lo emocional en el dominio de acciones en que cada uno se mueve, lo que posibilita la acción. Por lo tanto, es la emoción y no la razón la que conduce a la acción (Maturana).

Como el sentido común emerge de la subjetividad, tanto a uno como a la otra, se los asocia con rasgos negativos de las funciones cognitivas, del mismo modo, que los rasgos positivos se asocian a la objetividad. Por ejemplo, en la escuela, la objetividad cobra tanta fuerza porque se la asocia con justicia, por lo tanto, se teme a la imparcialidad y para ser *justos*, se aplican *pruebas objetivas* para calificar a los alumnos. Esos son residuos muy adheridos del paradigma positivista introyectado en las mentes de la mayoría de los agentes educativos que desvían la mirada del proceso educativo hacia las certezas que se obtienen por la vía directa de la objetividad. La dificultad para superar esta limitación radica en que forma parte del ethos cultural científico actual. Una forma de superarla es a través de la modificabilidad cognitiva de los profesores, *conditio sine qua non* para la metacognición y toma de conciencia de las consecuencias de sus acciones. Los profesores “bien cultivados” -dice Gimeno- continuamente perfeccionados y profesionalmente motivados, “son las claves para las reformas que es preciso emprender, recuperando el sentido común”.

Creemos que los buenos profesores transitan por el territorio educativo haciendo uso de su “sensibilidad y buen sentido común pedagógico” (Gimeno) que les entrega pautas de acción ante situaciones nuevas, complejas y problemáticas, de las que

generalmente salen airosos, evitando transitar por la queja pueril y la indiferencia. Son los que pasan de una cultura de aislamiento a una cultura de interrelaciones.

3 Conciencia.

“La conciencia moral, a la que tantos insensatos han ofendido y de la que muchos más han renegado, es cosa que existe y existió siempre, no ha sido un invento de los filósofos del Cuaternario, cuando el alma apenas era un proyecto confuso. Con la marcha de los tiempos, más las actividades derivadas de la convivencia y los intercambios genéticos, acabamos metiendo la conciencia en el color de la sangre y en la sal de las lágrimas, y, como si tanto fuera aún poco, hicimos de los ojos una especie de espejos vueltos hacia dentro, con el resultado, muchas veces, de que acaban mostrando sin reserva lo que estábamos tratando de negar con la boca”. (Saramago, 2001.30)

Aclarando términos:

La conciencia es un sistema complejo que representa el más elevado de los niveles de funcionamiento mental (⁸⁹). No solo se genera en las funciones mentales sino también en la motivación y el afecto (Vygotsky) y se incluye en la mente como en un todo que integra áreas que tradicionalmente se estudian de manera atomista.

A pesar de los varios sentidos (psicológico, epistemológico, metafísico, etc.) que tiene el concepto hay consenso en su carácter unificado y unificante. Por ejemplo, Kant argüía que la unidad y síntesis de la experiencia se alcanza gracias a la conciencia. Misma unidad que según Scheler consigue el *espíritu* cuando tiene conciencia de sí, que no se somete y puede elevar a la calidad de objeto sus centros de resistencia. De no ser así, cada uno se engaña con su propia conciencia sin darse cuenta de lo que siente y piensa. Por su parte, en la filosofía hindú, el “sivaismo” de Cachemira sostiene un idealismo de la conciencia en que la realidad última es la “Conciencia de sí Absoluta”, “luz suprema del universo” que no es más que unicidad. La conciencia indivisa del sí universal es el principio trascendente e

⁸⁹ La conciencia representa el más elevado de los niveles de funcionamiento mental. El segundo nivel implica dos tipos de componentes cognitivos, uno que posee las funciones explícitas, que pueden ingresar en el saber consciente y pueden ser verbalizadas y sujetas a cambio a través de los procesos discursivos, y otro que posee las funciones tácitas, que no pueden ingresar en el saber consciente, pero que en principio, dominan el ámbito particular hasta que la persona alcanza determinado nivel de conocimiento (en el que dominan las funciones explícitas). El nivel inferior del funcionamiento mental, comprende procesos cognitivos básicos tales como la memoria, la atención y la percepción (Roter, 1987, citado por Moll, 1993: 317).

inmanente de energía creadora (Sakti) “a través de cuyo dinamismo la toma de conciencia de sí tiene lugar” (Fernández, en Maillard, 2001).

Para efectos de la comprensión del concepto, se hará referencia a la cultura occidental, ya que el solo intento de tratar de comprender la cultura oriental –desde parámetros tan diferentes– desborda todo conocimiento al respecto. Por ejemplo, la filosofía hindú no diferencia entre sujeto y objeto, yo y el otro; cultura y naturaleza; alma y cuerpo, etc. y busca más bien, como dice Ivekovic “cómo armonizarlos, establecer puentes, coser las desgarraduras”. La estructura que se reproduce en la sociedad india,

“no halaga el ego, no alienta ni la independencia del individuo, ni la construcción del sujeto, ni la emancipación respecto a los padres o a la sociedad en su conjunto. Va reproduciendo de manera profunda la sumisión del individuo, el sentimiento de pertenencia al grupo por el origen y, más recientemente, a la comunidad, el comunismo...”(Ivekovic, en Maillard, 2001:82-83)

Podemos apreciar la diferencia con las sociedades competitivas, exitosas e individualistas que forman un tipo muy diferente de pensamiento.

3.1 Conciencia de la conciencia.

Para el sentido psicológico la conciencia es la “apercepción” o percepción del yo por sí mismo. Para el epistemológico, es el sujeto del conocimiento, en que la relación conciencia-objeto conciente es equivalente a la relación sujeto-objeto. Para el metafísico es el YO (Ferrater Mora, 1997). Este último es el que generalmente se maneja y se lo confunde con el “super yo”, la supra conciencia que nos llama la atención cuando una acción desequilibra profundamente nuestras percepciones.

“... en espíritus simples, el remordimiento causado por el mal cometido se confunde frecuentemente con miedos ancestrales de todo tipo, de lo que resulta que el castigo del prevaricador acaba siendo, sin palo ni piedra, dos veces el merecido”(Saramago, 2001:31)

Generalmente se piensa en conciencia como en un ente individual que guía, afirma, confirma, recrimina las acciones cotidianas, pero también hay otro tipo que se desarrolla paralelamente a la conciencia del YO, y es la que Heller (1998) denomina la “conciencia del nosotros” que emerge cuando el YO se identifica con el “EL”, o como diría Maturana (1991), con el “legítimo otro en la convivencia”. Esa

es una forma en que los grupos sociales reproducen sus particularidades.

“Solamente el egoísta-individualista consciente no tiene una “conciencia del nosotros”, pero esto no constituye en él el punto de partida, sino más bien un efecto: el efecto de la reflexión y del modo de vida” (Heller, 1998:85)

La conciencia es intencional y siempre apunta o se dirige a algún objetivo, sin embargo, el sujeto no siempre es consciente de aquello, por ejemplo, muchas veces los sentimientos y emociones -parte integral de las actitudes particulares y generales del ser humano- no se perciben conscientemente ya que están afectados por el tiempo, el espacio, la experiencia, etc. ⁽⁹⁰⁾ El sujeto *consciente de si* conoce sus motivaciones, el lugar que ocupa en su grupo social y la responsabilidad que le compete dentro de ese grupo.

Cuando hay conciencia de las formas de pensar, se actualiza el pensamiento y se produce un cambio en el funcionamiento de la mente haciéndola receptiva a nuevos aprendizajes. La toma de conciencia de los procesos mentales permite a cada sujeto comprender el mundo que generalmente mira superficialmente. Las personas que pasan por el mundo sin tomar conciencia de sus procesos mentales, son presa fácil –como dice Maturana- de la confusión entre percepción e ilusión. Por ejemplo, entre lo que ven y lo que creen ver. El problema es grave cuando lo que se cree ver se acepta indiscutiblemente. Pocas veces se piensa en *qué* se piensa y en *cómo* se piensa, a pesar que hay procesos cognitivos como la metacognición, que producen y manifiestan la conciencia de la conciencia. La metacognición es un proceso que facilita el reconocimiento de los conflictos, del sentimiento de ser competente (no se trata de sentirse competente sin serlo), de los propios estilos cognitivos que facilitan el aprendizaje, etc., lo que favorece la modificabilidad de lo que se sabe, se piensa y se siente.

Preguntas tales como: ¿por qué esta situación me resulta incómoda?, ¿por qué hago esto?, ¿por qué lo hago de esta manera y no de otra?,

⁹⁰ Ferguson ofrece un buen ejemplo de toma de conciencia y de los procesos de la mente cuando no es consciente de si misma, a saber, la conciencia ordinaria es similar a un pasajero de un avión que al ponerse el antifaz sobre los ojos, ignora la naturaleza del transporte, su alcance, el plan de vuelo, etc. La mente consciente de si misma sería el piloto, sensible a las reglas de navegación aérea, afectado por el tiempo y que sabe que depende de los instrumentos y de su capacidad.

son parte de los procesos cognitivos que permiten producir la conciencia que algunos también llaman toma de saber.

Tener conciencia de que la mente por antonomasia posee un carácter activo y puede atender a sus muchos estados, permitirá comprender la contribución de la conciencia y de la experiencia a la tarea del conocimiento. La conciencia contribuye con el establecimiento de las relaciones, y la experiencia con los objetos y hechos relacionados (Echeverría, 1988: 76-77).

3.2 Observadores conscientes y reflexivos

Para Maturana, los seres humanos somos sistemas vivientes determinados estructuralmente, lo que hace posible explicar la conciencia y todo lo que incluya al ser humano como observador reflexivo de la realidad (el lenguaje, la cognición, etc). El estar conscientes que la realidad y existencia no son independientes de lo que uno hace, explica lo que el autor ha llamado la “objetividad entre paréntesis”⁽⁹¹⁾.

“Así, la objetividad-entre-paréntesis significa: me doy cuenta de que no puedo referirme a algo de lo que se asume su existencia en ninguna forma que sea independiente de lo que hago (ni siquiera yo como

⁹¹ En la vida cotidiana, consciente o inconscientemente, nos movemos en los dos caminos explicativos mencionados [objetividad entre paréntesis/sin paréntesis]. En el momento en que uno se junta con personas que pertenecen al dominio de aceptación mutua en que uno se mueve, como cuando uno se reúne con sus amigos, uno opera en la *objetividad entre paréntesis*. Esto es así porque en estos casos no importa lo que los otros opinen o piensen, o los intereses que tengan, o si se mueven en dominios de coherencias de acción diferentes a los de uno, uno los acepta sin duda alguna. En el camino explicativo de la *objetividad entre paréntesis* no hay verdad absoluta ni verdad relativa sino muchas verdades diferentes en muchos dominios distintos. En este camino explicativo hay muchos dominios distintos de realidad como distintos dominios explicativos de la experiencia fundados en distintas coherencias operacionales y como tales, todos son legítimos en su origen, aunque no iguales en su contenido, y no igualmente deseables para vivirlos.

En el camino explicativo de la *objetividad entre paréntesis* el que a uno le guste la física y al otro la biología, o el que uno sea cristiano y el otro musulmán, no crea una dinámica de negación en la convivencia, porque no importa que el otro no sea como uno. “Yo soy católico, ¿y tú? ¿musulmán? ¡Ah, qué agradable, vamos a tomar café!” Que yo sea católico no excluye al otro y que otro sea musulmán, no me excluye a mí. Si no me gusta la religión musulmana es cosa mía, y si la niego lo hago responsablemente, porque a mi no me gusta, no porque tal religión musulmana esté equivocada, como haría en el camino explicativo de la *objetividad sin paréntesis*.

En efecto, cuando uno está en el camino explicativo de la *objetividad sin paréntesis* las relaciones humanas no ocurren en la aceptación mutua. Si en este camino explicativo digo, por ejemplo: “soy católico”, implico que tengo acceso al Dios verdadero, y que el otro, que no es católico, está equivocado. A su vez, este otro puede decir: “soy musulmán”, y con ello implica que tiene acceso al Dios verdadero, y que el otro, yo en este caso, está equivocado, y lo está de una manera trascendente que lo niega. En este camino explicativo uno dice que el conocimiento da poder y legitima la acción, aunque ésta sea la negación del otro. (Maturana 1990:45-46)

observador) para dar valor a mis explicaciones. Pero esta conciencia también nos revela que todos los conceptos que utilizamos en el lenguaje son correlativos, y que en la vida diaria elegimos (sin darnos cuenta de lo que hacemos) el camino explicativo de la objetividad-sin-paréntesis si queremos obligar al otro a hacer lo que decimos, y el camino explicativo de la objetividad-entre-paréntesis cuando lo que buscamos es la compañía de otros y no el obligarlos a estar de acuerdo con nosotros” (Maturana, 1997:271).

En la escuela generalmente se elige el camino de la “objetividad sin paréntesis” que no solo implica imponer un pensamiento uniforme sino que pasar por alto la reflexión de lo que significa esa acción. Así, se asumen de manera enajenante otros pensamientos que se trasvasan jerárquica y unilateralmente de una mente a otra. Por ejemplo:

Sociedad → directivos → profesores → alumnos.

De esa forma, la conciencia se obnubila, pierde el rumbo y el sentido de las consecuencias de las acciones, desconociendo, como dice Gadamer, que la autoconquista de la conciencia es su compromiso con el ser.

La conciencia de cambio o el darse cuenta que el desarrollo es posible más allá de la categorías en las cuales uno mismo u otros lo han encasillado, permite que el sujeto tome conciencia de las propias capacidades y de la posibilidad de seguir desarrollándolas. Este aspecto es fundamental en el desarrollo de los procesos educativos escolares, ya que el profesor o el alumno que se percibe activo y capaz de generar y procesar información tiene mayor posibilidad de actualizar la autonomía mental.

La imagen de mundo pre – formada limita la participación solo dentro de un ambiente pasivo aceptante (véase nota 34), es decir, el clima escolar homogéneo en que se percibe al alumno fijo e inmutable, muchas veces con una pre-determinación genética que marca y delimita las diferencias cognitivas, afectivas y la resistencia a la modificabilidad. En este tipo de ambientes se habla de capacidad innata, período crítico y alumnos poco inteligentes; las alternativas son pesimistas, se restringe el sentimiento de ser capaz y la posibilidad de compartir con otros. La intervención educativa es pasiva y ligada a necesidades inmediatas. Una de las graves consecuencias de estos ambientes es el deterioro de la autoestima de los afectados.

3.3 Concienciación y falsa conciencia

La propia comprensión de la conciencia en sus relaciones con el mundo se vincula directamente con la comprensión del proceso de concienciación y su práctica. La concienciación existe solo cuando el sujeto no se limita solo a reconocer, sino también experimenta con la dialéctica entre objetividad y subjetividad, realidad y conciencia, práctica y teoría (Freire, 1990). La concienciación trasciende a la mera toma de conciencia, ya que involucra el compromiso y la acción que no siempre son vistos y apreciados en su real dimensión por profesores y alumnos.

Muchos creen formar parte del proceso de concienciación pero siguen manteniendo una actitud pasiva y poco comprometida.

“Por varias razones (por ejemplo, porque no comprenden sus objetivos) abordan [los profesores] la concienciación como personas que siguen escuchando pasivamente, no como personas que se apropian de su verdadero significado. De esta forma mistifican el proceso de concienciación, otorgándole poderes que en realidad no posee. Tarde o temprano la magia desaparece, llevándose consigo toda esperanza ingenua que pudiese contener” (Freire, 1990)

El grave peligro de no comprender su verdadero significado, puede llevar a la frustración y al refugio seguro de un sistema ordenado que tranquiliza y engrosa -como dice Freire- las “*filas de los mecanicistas*”. De aquí la relevancia de la mediación del autoconcepto del alumno para modificar su rol de receptor pasivo a sujeto activo capaz de generar y procesar información.

Una mente abierta tendrá más posibilidades para utilizar diferentes unidades de información, coordinarla y procesarla sin perder datos al trasladarla a otros contextos; inferir hechos futuros a partir de los presentes; plantear con claridad las tareas a realizar; discriminar entre datos relevantes e irrelevantes, etc.

La conciencia toma forma según el tipo de experiencia cultural que el sujeto recibe. En la escuela, profesores y alumnos incorporan a su formación la reproducción de la estructura de la enseñanza y del aprendizaje cuyo efecto impacta en el desarrollo del pensamiento y de la conceptualización del mundo que los rodea. No solo los profesores y alumnos, sino todos quienes *hacen* la escuela (y todos los que forman parte de la sociedad), desde el momento que establecen la

relación dialéctica con la realidad objetiva, participan –como dice Freire- de un permanente proceso de concienciación, aunque varíen los objetivos de la misma.

“Pensar en la educación como independiente del poder que la constituye, divorciada del mundo real en que se forja, nos lleva o bien a reducirla a un mundo de valores e ideales abstractos (que el pedagogo construye dentro de su conciencia sin ni siquiera entender el condicionamiento que le lleva a pensar de ese modo), o a convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento, o a percibirla como un trampolín para modificar la realidad” (Freire, 1990:167)

La “falsa conciencia”, (Romano, 1998) lleva a los sujetos a manifestar un pensamiento uniforme que les resulta cómodo y seguro. Viven en un autoengaño que les hace creer que tienen conciencia de las cosas y de los hechos y que no necesitan cambiar, ya que basta con lo que hacen para seguir reproduciéndolo. Esa situación disminuye las posibilidades de establecer nuevas relaciones y aumenta el apego a lo preestablecido y uniforme. Como la “falsa conciencia” lleva a la mente a operar solo en base a lo concreto, los intentos de cambio que no resultan, inducen a culpar a lo más inmediato, por ejemplo, en la escuela, son los alumnos los que *no aprenden*, los que *no tienen capacidad*, los que *no entienden*, *desordenan*, *molestan*, *se desconcentran*, *tienen problemas en sus hogares*, *han nacido poco inteligentes*, *no son estimulados por sus padres*, *son enfermos*, *tonto*”, etc. Esta situación recuerda a Feuerstein cuando dice que un dedo que siempre acusa al alumno no deja ver los tres que apuntan al profesor. Los sujetos *desventajados* generalmente reciben constantes mensajes externos que refuerzan los propios internos: *yo soy una entidad que no puede ser cambiada*, *tengo mis propias características que deben quedarse para siempre*; *no puedo cambiar*, *soy un adulto*, *tómame como soy...* , etc.. Esto provoca la tendencia a vivir en un mundo restringido, característica observable en los sujetos *privados culturalmente*, a quienes se les ha negado la posibilidad de comprender y nutrirse de su propia cultura.

Otros ejemplos se refieren a las personas que piensan que los niños que viven en ghettos, los inmigrantes, los indígenas, los pertenecientes a la *extrema pobreza*, etc, son sujetos privados de estímulos porque en su vida cotidiana no manejan los mismo objetos al que acceden las clases dominantes. También son tildados de “*desventajados*”, “*deficientes*”, “*retardados*”, “*carenciados*”, “*incapaces*”, etc. El peligro de discursos como éste es que en muchas oportunidades

provoca la *profecía autocumplida* que encuentra lo que quiere encontrar. Por ejemplo, un profesor que de antemano cree que sus alumnos son desventajados, no *perderá* tiempo en tratar de enseñarles ya que están *predestinados* a la marginación. Es una explicación ingenua que no considera que esos alumnos pueden estar expuestos a tantos o más estímulos que otros de clases superiores. Es responsabilidad del profesor aprovechar los estímulos que cada alumno trae para no imponer una cultura escolar ajena y obstaculizadora que limita cada vez más el acceso equitativo al conocimiento.

Bajo esta óptica que etiqueta a los sujetos con características inamovibles, es difícil otorgar credibilidad a los alumnos con dificultades para aprender, ya que de antemano se los predestina al fracaso. Los profesores tienen que reconocer la diferencia y no discriminar entre los que saben y los que no saben. Un discurso que desliga las propias responsabilidades hacia el otro, dificulta la búsqueda de *por qué* los alumnos no aprenden y de la relación dialéctica entre las características de sus alumnos y el sistema escolar. Como se acepta dócilmente todo lo que se ve, se lee y se escucha, no hay disenso ni conciencia crítica que emane de la opinión autónoma. La sumisión y la pasividad cognitiva otorgan seguridad. No hay conciencia, por lo que se cree –y esto es lo más grave- que tampoco hay consecuencias.

El “adocctrinamiento unilateral” (Romano, 1998) en la escuela, dificulta el camino para que los profesores discutan planes y programas, se pregunten *qué, cómo, para qué, dónde* aprender y enseñar, reflexionen sobre sus estrategias docentes, comenten con sus colegas sobre los estilos de aprendizaje de sus alumnos, etc.

No solo hay que modificar los planes de estudio de las escuelas para que no se produzcan más mentes sumisas, sino, modificar las formas de pensar de los profesores para despertarlos –como dice Flores- de la “ceguera ontológica” que oculta en el discurso las consecuencias de no saber que no se sabe. Otra cosa es reconocer la ignorancia que abre un camino al aprendizaje, ya que el reconocer que no se sabe, ofrece posibilidades diferentes a no saber que no se sabe o a creer que se sabe cuando no se sabe.

Es necesario generar estrategias sinérgicas, no invasivas, que transformen la escuela en un *ambiente activo modificante* donde germinen y fructifiquen relaciones multidireccionales entre el profesor, la cotidianeidad y el alumno, evitando la tradicional unidireccionalidad vertical, pasiva y carente de significado y trascendencia. En un ambiente activo modificante se crea un clima escolar heterogéneo en que al alumno se lo percibe como un sujeto modificable, construido desde lo cultural y no solo desde lo genético. Por lo que se habla de estado más que de característica y de período óptimo más que de período crítico. Esto propicia alternativas optimistas que se traducen en la intervención educativa intencional, significativa y trascendente. Un ambiente como este, favorece el desarrollo de la autoestima, la integración funcional y social, el desarrollo del sentimiento de competencia, la conducta compartida, el respeto por la diferencia, la conciencia de cambio, etc. El *ambiente pasivo aceptante* inhibe y anquilosa las habilidades del pensamiento, pavimentando el camino de la rutina y la enajenación.

Se necesita un ambiente que transforme lo *pasivo aceptante* en *activo modificante*, que proporcione una sólida base conceptual desde el inicio de la escolaridad y que oriente hacia las fortalezas más que a las debilidades de los alumnos.

4 Lenguaje

“¿En qué consiste el lenguaje?”

Quando vemos a través de una ventana a dos personas sin oír lo que dicen, ¿qué tendríamos que observar para afirmar que están conversando? Yo digo que lo que tendríamos que observar es el curso que sigue, y que si las vemos en un fluir de interacciones recurrentes que nos aparecen como un fluir en coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales que podemos señalar como un ponerse de acuerdo, entonces diríamos que están en el lenguaje” (Maturana)

4.1 Subjetividad, objetividad y emociones en los actos de habla.

Los seres humanos vivimos en el lenguaje y nos constituimos como tales por las conversaciones que mantenemos, del mismo modo que los profesores, alumnos, padres, etc. constituyen la escuela al hablar de ella. Somos lo que conversamos y nuestras conversaciones dan vida a las cosas y a los hechos, ya que las palabras que las describen son invenciones humanas para tratar de comprender el mundo. Es una *conspiración ontológica* que sumerge a los sujetos en dichas conversaciones como práctica social cotidiana, por lo que, toda reflexión sobre la escuela, los profesores, los alumnos, etc., debiera tomar en cuenta las intenciones, deseos y propósitos que constituyen el dominio de las acciones de dichos sujetos involucrados.

El lenguaje es una manifestación humana condicionada por aspectos biológicos y sociales originados en la historia evolutiva del ser humano y se constituye cuando se incorpora como modo de vivir. Como trasciende al dominio individual, permite la interrelación con otros y está presente en toda comunicación a través de “un operar recurrente, en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales” (Maturana, 1990).

El lenguaje pertenece a un tiempo vivo dice Lledó (1999) ⁽⁹²⁾ porque su actuación está unida “al tiempo de los latidos”, es decir, que el tiempo hablado se prolonga más allá de su mera expresión y se encarna gracias al pasado común del lenguaje que permanece en la memoria colectiva y en el pasado individual del que cada uno habla.

⁹² LLEDO, Emilio (1999). *El silencio de la escritura*. Madrid, Espasa Calpe, Colección Austral.

Cada sujeto al hablar se comunica, se universaliza y pasa a formar parte del estar y actuar en el lenguaje. La comunicación surge, entonces, por la necesidad de compartir con otros, tanto algo propio como algo exterior a ambos. Por ejemplo, en la escuela, si no hay búsqueda ni encuentro en el diálogo, no hay aprendizaje, solo memorización.

Toda acción humana, entonces, surge desde el lenguaje, desde las *conversaciones* ⁽⁹³⁾ que fluyen en el emocionar, que finalmente son las que coordinan el actuar. Por ejemplo, según sea el emocionar de una persona, su lenguaje, sea verbal o no, estará acorde a su estado, y quien se interrelacione con ella, lo sentirá también de acuerdo a su propio emocionar. Ese estado subjetivo se presenta también en cualquier institución humana, por ejemplo, son las interacciones e interrelaciones de quienes la conforman las que constituyen la red de emociones que permiten comprender las acciones que la definen. El dispositivo lingüístico no es neutral y puede provocar actitudes muy diferentes según sea la conversación que se produzca.

La coordinación consensual de acciones facilita la participación en las conversaciones comunes, en la reflexión sobre lo que pasa en la escuela y sobre el contexto que a todos les interesa, para dirigir la acción comprometida hacia ese objetivo común. Los sujetos dialogantes, como dice Jaspers, parten desde una matriz crítica, generan crítica, se entusiasman con lo que hacen y provocan el entusiasmo en sus alumnos.

Si el contenido o materia de estudio se constituye gracias al profesor y al alumno, va a depender de cómo ellos se involucran *en* el contenido y *con* el contenido. En el primer caso, profesor y alumno sintonizan en el mismo diálogo, saben que se refieren a un contenido común. En el segundo, ambos comparten el significado del contenido, independientemente de que cada uno *lo objetiva* de acuerdo a su propia subjetividad. El diálogo intersubjetivo es un operar recurrente que fluye de manera distinta según sea la distancia entre los

⁹³ Cuando nos referimos a “conversaciones” aludimos a la definición de Maturana (1990-1992). A saber, a las coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales.

componentes básicos del acto educativo: profesor, alumno y contenido (⁹⁴).

El profesor debe ser capaz de corregir al alumno que está equivocado, pero sin imponerle su verdad, sino guiándolo para que este avance. Respeta su ser pero sugiere modificar su hacer. Facilita el proceso, no lo entorpece, para lo cual, propone pero no impone, está presente cuando el alumno lo necesita y se aleja cuando su presencia lo inhibe. Si el alumno está cerca de comprender el contenido y no lo hace, puede ser porque no lo ha percibido, porque hay determinantes distales que le impiden organizar los estímulos del medio o porque simplemente no le interesa hacerlo. En este caso se necesita *acortar la distancia* entre la intencionalidad del profesor y la reciprocidad del alumno.

El comportamiento consensual implica que profesor y alumno comparten el valor de las interacciones semánticas en la descripción y comprensión de los objetos y hechos sin perder su propia subjetividad. Esta situación permite la construcción conjunta de los significados que hará posible trascender el proceso de enseñanza y de aprendizaje para recrear lo aprendido en situaciones distintas y desconocidas.

4.2 Mediación del significado: ¿primacía de la pregunta o del silencio?.

La conducta compartida –una de las características de la mediación (⁹⁵)- es una situación de aprendizaje en la que fructifica el diálogo de saberes, donde tanto el profesor como el alumno se involucran en el viaje compartido de aprender. Es en esa situación cuando el profesor genuinamente se sorprende *de* y *con* su alumno a través de las preguntas que despiertan una nueva relación.

⁹⁴ La imagen de la cinta de Möebius ilustra el dinamismo del proceso educativo en que hay una continuidad y articulación permanente entre sus componentes que van de un lado a otro, unas veces más cerca, otras más lejos, a veces se juntan, otras se separan, en algún momento uno parece esconderse porque no se lo necesita y luego reaparece para continuar el proceso.

⁹⁵ La mediación es uno de los componentes básicos de la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado y Modificabilidad Cognitiva de Reuven Feuerstein, entre cuyas características se encuentra la *conducta compartida*. Véase mayor información en el apartado 4.2.7: Experiencia de Aprendizaje Mediado.

Basta que el profesor pregunte, “¿cómo lo has hecho?”; “¿qué estrategias has usado para resolverlo?” o, “¿qué dificultades has encontrado y cómo las has resuelto?” para que el proceso educativo cambie radicalmente de dirección. Si el profesor pregunta ¿cómo lo has hecho?, abre una puerta para la toma de conciencia del conocimiento, y evita la repetición mecánica y unilateral de la respuesta que ya todos conocen. Evidentemente, no es un efecto de estímulo-respuesta, es decir, no solo por abrir la puerta el alumno la va a atravesar, pero al menos, al estar abierta muestra que hay un mundo mucho más allá que las paredes del aula escolar y los procesos metacognitivos se activan al conocer los propios procesos de pensamiento.

Del mismo modo, preguntas tales como: “¿hay alguna otra solución o respuesta?”, “¿cómo has resuelto la dificultad?”, “¿qué harías tu en una situación semejante a la de tu compañero?”, “¿por qué cada uno tiene respuestas distintas?”, etc. facilitan la posibilidad de desarrollo del pensamiento divergente.

Un ejemplo de mediación del significado se encuentra en un fragmento de “La lengua de las mariposas” (⁹⁶):

“Bien, y ahora vamos a empezar un poema. ¿A quién le toca? ¿Romualdo? Venga, Romualdo, acércate. Ya sabes, despacito y en voz bien alta”. [...] Una tarde parda y fría... Un momento Romualdo, ¿qué es lo que vas a leer?. Una poesía señor. ¿Y cómo se titula?. Recuerdo infantil. Su autor es don Antonio Machado. Muy bien Romualdo, adelante. Con calma y en voz alta. Fíjate en la puntuación. [...] Una tarde parda y fría de invierno/ Los colegiales estudian. Monotonía de lluvia tras los cristales.../.

Muy bien. ¿Qué significa *monotonía de lluvia*, Romualdo, preguntó el maestro...” (Rivas, 2000:21)

El profesor no se limita a escuchar la poesía que lee su alumno y le ayuda a reflexionar y comprender la situación de aprendizaje. Generalmente se piensa que para demostrar que se ha comprendido, hay que hablar sobre el tema y se cae en la pretensión de asegurar que solo el habla es el reflejo del saber. Pero no se trata solo de hablar por hablar, ya que si solo se habla y no se dice nada, es mejor permanecer

⁹⁶ RIVAS, Manuel (2000), *La lengua de las mariposas* en *¿Qué me cuentas amor?!*. Madrid, Punto de lectura.

callados para oír lo que los demás tienen que decir (⁹⁷). No basta preguntar por preguntar, hay que dar sentido a lo que se pregunta para no caer en el vacío epistemológico.

Sin desmerecer el valor del silencio y de las otras muchas formas de lograr el entendimiento (para algunos las luchas, para otros las estrategias, etc.), es a través de los actos de habla explícitos por los que generalmente nos damos a entender. Estos permiten explicitar las subjetivaciones de nuestras propias vivencias frente a la objetividad de la realidad cotidiana, o sea, tener algo que decir en un contexto constreñido por normas sociales y por una multiplicidad lingüística. Para tales efectos, es necesaria la comunicación libre, autónoma y reflexiva que nos permita fundamentar y validar nuestras propias pretensiones.

4.3 Intersubjetividad

A pesar que se reconoce la subjetividad de los hablantes, el lenguaje en si mismo connota objetividad, ya que también se refiere a una realidad externa a uno mismo y en muchas ocasiones con un efecto coercitivo que obliga a adaptarse a sus pautas (Berger y Luckmann, 1999). Por ejemplo, las normas y convenciones semánticas aceptadas y utilizadas en la sociedad para poder comunicarse hacen difícil que un español entienda a un sujeto que le habla en una *jerga* chilena y viceversa, aún cuando ambos hablen el mismo idioma. Por lo tanto, uno de los dos tiene que adaptarse al otro, o ambos, para entenderse en la comunicación. La adaptación es dinámica y fluctúa de uno al otro. Si es pasiva, es alienante porque subyuga a uno de los dos. Del mismo

⁹⁷ Sin embargo, para Watts (1996), la verdadera enfermedad del Occidente es la excesiva comunicación verbal,

“Sencillamente somos incapaces de detenerlo, porque cuando no estamos hablando a otras personas, estamos obligatoriamente pensando, es decir, hablándonos subvocálicamente a nosotros mismos”.

Para Watts, tanto los intelectuales como las gentes más sencillas son presas fáciles del ensalmo de las palabras que muchas veces los confunde y los encanta a tal punto que la comunicación ha perdido su sentido y se ha convertido en un hábito nervioso:

“las culturas nos sorprenden como algo misterioso y frustrante que no nos lo dice todo de una vez, o, peor aún, que espera que comprendamos ciertas cosas sin decirlas” (op.cit).

El problema radica en no saber apreciar el silencio, no saber discriminar cuando y en que momento hay que hablar y si lo que se habla es pertinente o no.

Watts recuerda al artista japonés Hasegawa gritando de exasperación al final de un interminable interrogatorio por parte de sus alumnos occidentales a quienes finalmente les dice “¿Qué les pasa a ustedes?, ¿Es que no sienten?”.

modo, si uno quiere dominar al otro empleará un código tanto más elaborado para que el otro no lo entienda, etc.

La subjetividad de cualquier persona, construye su propia *actitud objetivante*, y la demuestra en la forma como la realidad objetivada aparece en su habla. Por lo tanto, el que cree tener la verdad pretende hacerla valer en relación con la *objetividad* de sus experiencias tamizadas por su subjetividad. Habermas (1997) utiliza el término “intersubjetividad” para referirse a la comunidad que se establece entre los sujetos capaces de lenguaje y acción al comprender significados que se asumen como idénticos y reconocer sus pretensiones universales de validez. Las intersubjetividades se encuentran en un mismo diálogo gracias a que la palabra necesita ser pronunciada, es decir, objetivada (⁹⁸). Este es un rasgo peculiar del lenguaje que caracteriza cierta forma de sumisión (Lledó, 1999; Berger y Luckmann, 1999). Por ejemplo, el condicionamiento institucional obliga a someterse a un diálogo no compartido en la emoción. Al contrario, cuando el diálogo *acoge* a ambos participantes en un proceso dinámico que va de uno al otro, se produce el entendimiento ya que se incorpora al vivir, como modo de vivir en un *fluir* de “coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales que surgen en la convivencia como resultado de ella; es decir, cuando las coordinaciones conductuales son consensuales” (Maturana, 1990:55).

Maturana, acuña el término “lenguajear” (⁹⁹), para referirse a la coordinación de coordinaciones consensuales que establecen el dominio de las interacciones en que las acciones comunicativas son actos de habla explícitos.

⁹⁸ Véase “Objetividad entre paréntesis” y “objetividad sin paréntesis” en el apartado Observadores concientes y reflexivos.

⁹⁹ Lenguajear para Maturana es una relación con los otros que se da en el *fluir* de las coordinaciones consensuales de acción: “...si yo hubiese dicho, *el lenguaje es nuestro instrumento de comunicación*, habría puesto el lenguaje en el cuerpo como el instrumento a través del cual manejamos símbolos en la comunicación. Si yo manejase algo que es un símbolo para pasárselo a otro, trataría al lenguaje como una propiedad en mí que me permite manejar símbolos. Pero reconozco que el lenguaje se constituye en las coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales; reconozco también que el lenguaje no se da en el cuerpo como un conjunto de reglas, sino en el *fluir* en coordinaciones conductuales consensuales”.(Maturana, 1990:25). Cabe destacar que la aproximación analítica de Maturana hacia el fenómeno del lenguaje se origina desde la biología.

Cuando la intersubjetividad se orienta al entendimiento surge la acción comunicativa que trasciende a la mera comunicación y permite al lenguaje desempeñar el medio específico de entendimiento. En la acción comunicativa se manifiesta un terreno fértil para que el profesor aprenda más ignorancias que saberes, es decir, que asuma que cada vez que aprende algo ya está necesitando aprender algo más, pero no es solo una suma de contenidos, sino que la amalgama sinérgica de saberes compartidos desde los suyos y desde los de los alumnos. Este mismo panorama se le presenta a los alumnos, quienes generalmente aprenden solo certezas ya que reciben todo *listo* a través de respuestas estereotipadas que no dejan la posibilidad de generar preguntas.

¿Cómo constituyen profesor y alumno los contenidos?. Sin diálogo no se encuentran, tampoco si al enseñar no se sorprenden, ni siquiera cuando no hay preguntas que despierten una nueva relación. Esto es tan relevante, ya que el contenido que se *pasa* al alumno se conforma de acuerdo al estilo del profesor. En un caso de forma pasiva y, en otra, a través del diálogo intersubjetivo. El contenido cobra sentido desde la mirada y el accionar del profesor y del alumno, donde el lenguaje es el que permite dar nombre, acotar con precisión, comunicar, etc. Es lo que Habermas (1997) llama la “reflexibilidad de expectativas”.

El “lenguajear” (Maturana) o la “acción comunicativa” (Habermas) permiten identificar la expectativa del otro y compartir intencionalmente su significado. Las intenciones son expectativas estructuradas por los mismos significados compartidos que producen entendimiento. Esto no significa estar siempre de acuerdo con el otro, sino el logro de un dominio de acciones que permita configurar un espacio relacional de *entendimiento* con el otro. Los actos de reconocimiento recíprocos permiten a las personas encontrarse y compartir a través del lenguaje y de la acción. Al haber *sintonía discursiva* se fluye en un espacio y en un tiempo de interrelación comunicativa. En la escuela esta situación conforma miradas epistemológicas diferentes dependiendo de la validez que se le otorgue a la interrelación. Por ejemplo, emitir un juicio es un acto de habla que no deja indiferente al que lo escucha (ni al que lo emite) ya que hay un efecto intencionado en el mensaje aunque haya grados de indiferencia a través de la que se recibe el impacto del juicio.

De acuerdo a Berger y Luckmann (1999) las “objetivaciones” de la vida cotidiana son indispensables para establecer criterios de entendimiento comunes y para dotar de sentido a las acciones, siendo el lenguaje el que otorga dicho sentido a través del uso del vocabulario y de los conceptos entendidos por la misma comunidad, referidos a objetos y hechos significativos para los miembros de la misma. Por ejemplo, los ciudadanos de un país que nunca ha sufrido una dictadura es difícil que compartan los significados de los relatos de otros que la han vivido. Pueden entenderlos, pero no dotarlos de sentido. Un profesor que no comprende el sentido de la enseñanza y del aprendizaje es difícil que comparta significados comunes con sus alumnos. Si no comprende los discursos pedagógicos que definen al proceso educativo, es difícil que pueda indagar lo que hay detrás de dichos discursos, etc. Y si es el grupo el que no se constituye en una red de conversaciones, la participación en el mismo deseo común se verá entorpecida. La coordinación consensual facilita la realización de significados compartidos cuyas consecuencias se manifiestan en la dinámica de sus acciones. Las fisuras de esta relación son inevitables ya que configuran las formas de entender y la participar en el mundo.

La vida cotidiana se toma como referente para construir un lenguaje reforzado por el dominio pragmático de las situaciones que lo conducen a la acción, no necesariamente coincidente con el lenguaje que la origina. Por ejemplo, en la escuela el currículo oculto entrega formas de entender el mundo que no son las mismas por las que se lo entiende dentro del aula escolar.

Emociones e intersubjetividad.

La comunicación a través del habla como primera experiencia cultural, comienza a ser regulada externa y socialmente desde que el individuo nace. No obstante, es la presión social la que influye en la percepción y establece las condiciones de actuación del lenguaje, es el propio emocionar el que especifica el dominio de las acciones y tamiza los estímulos de acuerdo a una determinada visión de mundo teñida por las circunstancias históricas que marcan el devenir cotidiano y que hacen del lenguaje la estructura del pensamiento de una cultura.

La cotidianeidad escolar formada por la visión que los profesores sustentan y transmiten a los alumnos, constituye la dinámica

emocional que determina el curso de las acciones aunque éstas se manifiesten de manera racional. Las emociones impactan en el lenguaje, sobre todo porque se manifiestan en el dominio de las acciones en que los sujetos se mueven.

”.... lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan” (Maturana, 1990).

Todas las acciones humanas se mueven por la emoción que la funda, la actualiza y la lleva a la acción. Si la persona con la que conversamos es cercana emotivamente, el mensaje estará teñido de manifestaciones afectivas, en caso contrario, la comunicación se volverá más distante. Lo mismo sucede con el conocimiento previo que tengamos de una persona que hará variar la intensidad de la comunicación.

La emoción bajo la cual se actúa, es lo que define el hacer como una acción.

“Por esto, no es lo mismo hacer algo bajo una u otra emoción, pues el curso de nuestro emocionar determina el curso de nuestras acciones” (Maturana, 1991:212)

El habla deviene lenguaje cuando trasciende el entorno inmediato de los estados subjetivos de cada ser humano; es decir, cuando comienza la comunicación con otros que se interrelacionan en la misma sintonía lingüística. Generalmente, el habla se da en una situación “cara a cara”, como la denomina Berger y Luckmann (1999) en la que el diálogo intersubjetivo connota intencionalidad del que habla y reciprocidad del que escucha, del mismo modo que el que escucha espera algo del que habla y lo entiende desde su propia subjetividad.

Generalmente, se le niega valor epistemológico a la subjetividad y todo lo que en ella se gesta es descartable y prescindible. Un ejemplo de ello son los exámenes *objetivos* que tanta importancia cobran en el ámbito académico y que han contribuido a subestimar las cualidades subjetivas inherentes a toda relación interpersonal. Es una de las formas por las que se puede explicar la dificultad de algunos profesores para evaluar procesos ya que consideran la subjetividad como deficiencia que debe ser superada.

La doble estructura del acto de habla (¹⁰⁰) que plantea Habermas es la que facilita (o dificulta) el entendimiento entre dos hablantes que se mueven simultáneamente en el nivel de la intersubjetividad y de los objetos. El primero se refiere al habla entre uno y otro: hablante y oyente, y el segundo, a los estados de cosas sobre los que ambos se entienden. Se establecen coordinaciones consensuales para que los hablantes se entiendan entre sí sobre los objetos y sucesos de su vida cotidiana. Para que se produzca la coordinación de las acciones, los hablantes participan de “un mutuo reconocimiento de los sujetos que al encontrarse en sus expectativas, constituyen significados que pueden compartir” (Habermas, 1997).

La intencionalidad y reciprocidad se entienden de acuerdo a como una persona espera la expectativa de la otra, de tal manera que, para configurar la identidad de un significado, la expectativa de comportamiento tiene mayor impacto que el mero comportamiento.

“A tiene que poder esperar la expectativa de B y hacerla suya, lo mismo que, a la inversa, B la expectativa de A [...] las intenciones, es decir, las expectativas estructuradas en términos de sentido que se orientan por significados idénticos y pueden ser entendidas en su contenido, no pueden plantearse como expectativas simples de un sujeto” (Habermas, 1997).

Habermas denomina “intenciones” a las expectativas cuyo significado simbólico es compartido cuando ambos sujetos se encuentran en la misma expectativa por lo que identifican “objetivamente” la expectativa del otro. Para Feuerstein, la “intencionalidad” se refiere a las metas y objetivos del mediador durante el proceso interaccional con la persona mediada quien es recíproca hacia la interacción en curso, su naturaleza, sus metas, y sus contenidos.

¿En qué contexto de comunicación se da la doble estructura del acto de habla en la escuela?. Generalmente, en un contexto unidireccional, en el que no hay diálogo ni encuentro, en donde el alumno constituye al contenido desde lo que el profesor *le hace* constituir. Hay que preguntarse entonces, ¿cómo constituye el profesor al contenido?. Muchas veces es transmitido directa y superficialmente en un trasvase del profesor al alumno. Dependiendo de que el alumno pueda nutrirse

¹⁰⁰ Actos de habla: Es una secuencia verbal emitida en un contexto de comunicación por un hablante que resulta inteligible a otro sujeto capaz de lenguaje y acción (Habermas (1997: 172)

por si solo de los estímulos del medio quizás pueda constituir al contenido de manera eficiente, pero esta no es la realidad habitual de las escuelas, ya que el alumno no posee las herramientas cognitivas suficientes para hacerlo. Las relaciones entre profesor y contenido, profesor y alumno, alumno y contenido, son multidireccionales y enfatizan la capacidad lingüística necesaria para la competencia comunicativa.

Para Maturana, la relación entre A y B, dos hablantes o “lenguajeantes”, adquiere una connotación de significancia cuando a través del lenguaje forman parte de un proceso de cambio estructural. Los seres humanos cambiamos cotidianamente de acuerdo a nuestras interacciones con el medio. Estos pueden ser menores producto de las reacciones ante los estímulos rutinarios, por lo que no entorpecen, o, cambios mayores, que alteran lo conocido, desequilibran el pensamiento y obligan a reestructurarlo y equilibrarlo. Sin embargo, lo que nos pasa a cada uno no depende del otro sino de nosotros mismos, a pesar del mayor o menor grado en que el otro ejerce su influencia.

“En el encuentro de A y B, A no especifica lo que le pasa a B, ni B lo que le pasa a A. Los seres vivos somos sistemas determinados por nuestra estructura [...] Cada vez que hay un encuentro, lo que nos pasa depende de nosotros” (Maturana, 1990)

Por ejemplo, si el director de una escuela da una orden injusta para los profesores, hay un efecto directo, algunos acatarán sumisamente, otros reclamarán pero igual acatarán, otros opondrán resistencia, etc., entonces, cada uno reaccionará de acuerdo a su propia estructura cognitiva y emotiva. Aunque A espere la expectativa de B, A escucha lo que quiere escuchar y viceversa, ya que los modos afirmativos con los que se declara la realidad objetiva hacen referencia a experiencias particulares que predominan dentro de la gran experiencia común humana. Como cada uno escucha desde sí mismo, los mensajes *gatillan* cambios estructurales que evocan determinadas situaciones a raíz de lo expresado por el interlocutor, muchas veces independientemente de la intención.

Con mayor razón es necesario saber lo que se necesita enseñar y lo que se necesita aprender, a pesar de que dependa del incierto devenir, ya que el significado de la interrelación marca la diferencia. Si el profesor no se sorprende al enseñar no hay preguntas que despierten nuevas relaciones, ya que el contenido se constituye desde la mirada y

el accionar del profesor y del alumno, quienes lo re-crean a través del diálogo intersubjetivo.

La postura de Habermas y la de Maturana son explicaciones de la intersubjetividad que conforman los modos de relacionarse en el mundo, contingentes a los cambios consensuales, es decir, *ponerse de acuerdo* en lo substancial. De esta forma, *se está* en el lenguaje cuando se observa que el curso de las interacciones personales fluyen de manera recurrente. La similitud de significados permite comprenderlos al mismo tiempo que la validez intersubjetiva de lo comprendido.

Por otro lado, hay palabras que hieren y acarician, destruyen y dan esperanzas, deleitan y desagradan, seducen o inspiran rechazo. Como las palabras no son fútiles, conllevan el significado y la responsabilidad por lo *qué* se dice y *cómo* se dice. El significado de una palabra implica la unión entre pensamiento y habla, entre generalización y comunicación y entre pensamiento y comunicación (Vygotsky, 1995), a pesar de que, por ejemplo, en el lenguaje no verbal, no siempre el discurso se representa en el dominio en que se dan las acciones que las palabras aseguran. El lenguaje no verbal puede hacer variar la intencionalidad del mensaje, por ejemplo, los gestos del otro a veces dicen mucho más que las palabras y envían mensajes no conscientes al que lo está recibiendo. La comunicación no verbal y la comunicación verbal son formas distintas de comunicación, cada una con grados diferentes de intencionalidad, consciente o inconsciente, por lo tanto, el diálogo intersubjetivo tendrá diferentes matices dependiendo del interlocutor, de sus palabras, sus gestos y sus miradas.

Creemos necesario explicitar que la consensualidad a la que nos referimos en este texto, no remite exclusivamente al acuerdo con los otros, sino también se hace cargo de la congruencia entre el pensamiento, discurso y acción propios. Por ejemplo, es una forma de hacer consciente las propias intenciones; que una persona se escuche a si misma al hablar:

“mis propios significados subjetivos se me hacen accesibles objetiva y continuamente, e *ipso facto* se vuelven “más reales” para mí”. (Berger y Luckmann, 1999).

En lo que todos parecen estar de acuerdo es que los seres humanos somos seres sociales porque nos comunicamos y viceversa. De allí que Habermas plantee que una teoría de la sociedad es una teoría de la comunicación, donde todo acto de habla está asociado a condiciones de compromiso social. Lo social es un fenómeno sustentado estricta y fundamentalmente en el lenguaje. Por lo tanto, el conversar no es inocuo, sobre todo en una comunidad, ya que representa y caracteriza su quehacer cotidiano. Nadie habla ni se expresa de determinada manera solo por características personales, sino también porque es producto de la sociedad que le ha enseñado un sistema axiológico de comunicación diferente a otros. Es lo que nos distingue como seres humanos de los animales quienes también se comunican, pero como dice Scheler, carecen de *espíritu*, es decir, de voluntad, conciencia de sí, y capacidad de objetivar sus propios actos.

Si el curso de las acciones humanas está determinado por el curso del propio emocionar, más que hablar de lo que hacemos, tenemos que prestar atención a la emoción que guía lo que hacemos. Por lo tanto, en la escuela, que es una red de coordinaciones de acciones y emociones en el lenguaje, la tarea de los directivos es guiar las conversaciones que constituyen a la escuela para que las acciones y el emocionar de los alumnos y profesores “sigan un curso congruente con sus intenciones, deseos y propósitos” (Maturana, 1991:210)

4.4 Códigos lingüísticos y componentes ilocucionarios del lenguaje.

“Una persona llega tarde a una conversación, y cree que no la puede seguir, que necesita más cultura; como si la cultura fuera otra cosa que la misma conversación, como si fuera una adquisición que se consigue antes y en otra parte. Le recomiendan cursos, que le aburren; manuales, que le aburren; clásicos, que también le aburren. Lo verdaderamente culto sería recomendable que tenga más confianza en su apetito de conversación; que si le interesa algo que no entiende, ponga más atención, pregunte, reflexione, consulte diccionarios, manuales, clásicos, pero en función de su apetito por la conversación en marcha. Que no trate de aprenderse el diccionario de cabo a rabo, en orden alfabético, sistemáticamente. El diccionario, como todo plan de estudios, se justifica por la conversación. No por sí mismo. Naturalmente, si al buscar una palabra descubre que le interesan de paso muchas otras, o al consultar un clásico descubre que le interesa más allá de la consulta, lo verdaderamente culto es que se deje llevar por la curiosidad, la extrañeza, el asombro, la diversión” (Zaid, 1996)

Bernstein elaboró su teoría de los códigos lingüísticos (¹⁰¹) considerando la relación entre estrato social y lenguaje en base a la desigual distribución de la posición social.

Muchas estructuras de poder elaboran un discurso acorde a las regulaciones que les interesa imponer a la sociedad manipulando formas de lenguaje que consideran legítimas y privando culturalmente a la sociedad. En la escuela, ese proceso lineal, se observa en el uso de los libros de texto, las modalidades curriculares y las normativas impuestas en el marco institucional.

“la comunicación pedagógica se considera, en muchas ocasiones, como portadora, transmisora de mensajes ideológicos y de relaciones de poder externas, o, por el contrario, como una portadora, en apariencia neutral, o transmisora de destrezas de diversos tipos” (Bernstein, 1996).

Luego que realizó una investigación de campo, Bernstein concluyó que los códigos lingüísticos pueden ser definidos en términos de la “probabilidad de predecir para cualquier persona, que elementos sintácticos utilizará para organizar los significados, a través de rasgos representativos de su discurso”, y detectó la existencia de dos tipos de códigos: elaborado y restringido.

Una persona que se comunica a través del código elaborado utiliza un amplio universo lingüístico, lo que reduce la posibilidad de predecir sus elementos constitutivos. Como es de carácter universal, posee significados implícitos que son lingüísticamente explícitos para quienes manejan ese código. Sus significados son independientes del contexto concreto de comunicación, por lo que éste no condiciona el discurso.

Al contrario, la persona que se comunica a través de un código restringido, utiliza un universo lingüístico particular, limitado y fácil de predecir, con componentes extra- verbales, como gestos y movimientos corporales, que se suman a las palabras que reiteradamente se repiten a modo de *comodines*, ya que se carece de amplitud de vocabulario. La mayoría de sus significados dependen del contexto inmediato de la comunicación.

¹⁰¹ Un código lingüístico es un principio regulativo y tácitamente adquirido, que selecciona e integra significados, formas de expresión y contextos.

Ambos tipos de códigos lingüísticos, moldean la forma del discurso. Es fácil imaginar lo que sucede a una persona que maneja un código restringido cuando se ve inmersa en un ambiente de código elaborado (¹⁰²).

Se supone que en la escuela se maneja un código elaborado que vulnera a los alumnos que poseen un código restringido quienes tienen que traducir el lenguaje escolar. Sin embargo, son muchos los profesores que utilizan un código restringido, por lo que ellos y sus alumnos se sumergen en un ambiente pasivo aceptante en el que no se siente la necesidad de explicitar ni cuestionar las acciones (¹⁰³). Esta es una barrera difícil de superar si no hay Experiencias de Aprendizaje Mediado (¹⁰⁴) (Feuerstein, 1983, 1991; Vygotsky, 1995) que faciliten la organización de los estímulos del medio para acercar al alumno a la comprensión del aprendizaje.

Hay dos predisposiciones que, según Bernstein, dan forma a cada una de las actividades de la vida diaria. Una, que estimula la “sensibilidad hacia el contenido” y otra, la “sensibilidad hacia la estructura” de los hechos y las cosas. La primera no establece relaciones y provoca respuestas superficiales destacando la apariencia más que la esencia; la aproximación cognitiva es estática y todo se acepta invariablemente. Por ejemplo, en la escuela se tenderá al aprendizaje repetitivo y memorístico porque no se poseen recursos para indagar por su significado; o, si se poseen, no se sabe como utilizarlos. La sensibilidad hacia la estructura permite establecer relaciones, por lo que las respuestas se derivan de un proceso comprensivo. La aproximación cognitiva es dinámica y posibilita la re-creación de la realidad. Por ejemplo, si en la escuela se privilegia el sentido y

¹⁰² Si consideramos el deterioro de las funciones cognitivas, un código lingüístico restringido no es privativo de las clases bajas –aunque evidentemente, son las más perjudicadas. Ambos estratos son susceptibles a la privación cultural. Este tema, relevante en educación, generalmente se soslaya en la escuela.

¹⁰³ Los motivos pueden ser variados, entre estos, que el profesor padezca privación cultural por lo que no piensa en otras alternativas para realizar su clase, o, que baje el nivel de su clase porque no solo considera a los alumnos privados culturales, sino también, privados cognitivos.

¹⁰⁴ La Experiencia de Aprendizaje Mediado define la calidad de la interrelación humana y determina el desarrollo cognitivo diferencial. Es una experiencia educativa que necesariamente implica a dos (o más) sujetos, uno de los cuales media al otro el significado de la actividad. Dentro de sus características más relevantes está la intencionalidad, la trascendencia, la conducta compartida, el sentimiento de ser competente, el sentido de pertenencia, etc. Para Vygotsky es la zona de desarrollo próximo.

sustancia del aprendizaje, se propenderá a la creación de estrategias cognitivas dirigidas hacia la comprensión del proceso educativo y no hacia su mecanización. La adscripción a una u otra forma de predisposiciones trae consecuencias radicales ya que explica los alcances epistemológicos que se manejan. A saber, se repite lo preestablecido o se crean nuevas relaciones.

La repetición de lo establecido encuentra tierra fértil en los ambientes pasivo aceptantes que solo repiten y entregan datos inconexos. La creación de nuevas relaciones fructifica en los ambientes activo modificantes que facilitan al alumno la re-construcción de su propio discurso. La didáctica tradicional busca un espacio, tiempo, recursos, preguntas y respuestas ordenadas, dando a entender que el orden es necesario y el desorden inconveniente. Un espacio que propicie el aprendizaje buscará llevar al alumno a un viaje de asombro e incertidumbre en que pueda re-crear lo aprendido con gozo y satisfacción. Hay preguntas que el profesor puede hacer, por ejemplo, para facilitar el proceso de comprensión: *¿qué sucedería si en lugar de tomar este dato, tomaras otro?, ¿qué criterios has usado para...? ¿puedes deducir algún principio importante?, ¿alguien ha pensado en una solución distinta?.* Es decir. El profesor se acerca a la zona de desarrollo próximo (Vygotsky) de su alumno para que el contenido tenga coherencia y sentido.

El uso de códigos lingüísticos restringidos no permite comprender lo que se escucha ni lo que se lee, excepto si se encuentra en medio de una conversación en la que se maneja la misma restricción lingüística carente de precisión y exactitud. En esos casos, el código restringido – más los gestos y estereotipos culturales- es funcional para un ámbito muy limitado de comprensión. El peligro estriba cuando se cree que se ha comprendido, es decir, cuando se establece, según Romano, la “falsa conciencia”. La falta de comprensión se puede minimizar en la medida que se manejen códigos lingüísticos más elaborados, que permiten trazar patrones que dotan de sentido a los actos de habla. Por el contrario, se torna difícil profundizar en la comprensión ya que no se poseen recursos para hacerlo.

La mediación humana da orientación y permite ser más articulado en la percepción. Por ejemplo, una madre, un padre, el profesor que pregunta al niño: *¿te has fijado en las diferencias entre un árbol con o sin ramas?, ¿por qué las estrellas tienen ese aspecto...?, o ¿qué crees*

tu que habría pasado si Colón no llega a América?, etc., amplía el mundo de las necesidades y crea las condiciones para llegar a las metas.

Puntos ilocucionarios: todo hablar es un actuar.

Las expresiones lingüísticas son formas propias de expresar la cultura, sin embargo, más allá de las diferencias culturales hay una estructura de base universal para toda forma de existencia humana en el lenguaje que trasciende las diferencias culturales (Searle en Echeverría, 1988: 238). Por lo tanto, aparte de las diferencias de códigos lingüísticos u otra diferencia cultural, los seres humanos realizamos determinados actos de habla que responden a una cantidad restringida de acciones lingüísticas posibles. Hay similares contenidos proposicionales pero diferentes fuerzas ilocucionales (¹⁰⁵), que influyen notoriamente en la actitud de la persona que la recibe, ya que, no es recibida ni respondida de igual manera una solicitud afectuosa: *¿puedes hacerlo?*, que una orden: *¡hazlo!*.

Según Searle (op.cit) todos los actos del habla se categorizan en cinco “puntos ilocucionarios” independientemente de la “fuerza” de cada uno. A saber:

Categorías representativas: comprenden las aserciones y en las que el orador se compromete en diversos grados a la verdad de la proposición expresada: “mañana a las 8.00 hrs. nos encontramos”; o: “yo me hago cargo de la organización del grupo”; o: “estudiaré el capítulo dos”; etc.

Categorías directivas: el orador procura, en diversos grados que el oyente haga algo. Incluyen preguntas y órdenes: “¿Te gustaría asistir?”; o: “¡debes asistir!”; etc.

¹⁰⁵ Austin (en Echeverría, 1988:236) distingue entre el acto de decir, el acto que ejecutamos al decir algo y el acto que realizamos porque decimos algo. El primero es el acto locucionario, el segundo lo denomina ilocucionario, por ejemplo, prometer, afirmar, advertir, etc. Y el tercero, lo denomina perlocucionario, que es un acto que trae consecuencias por lo que hemos dicho, por ejemplo, persuadir, asustar, asombrar, etc.

Para Austin, la conexión entre la dimensión locucionaria y la perlocucionaria es una conexión causal, y la relación entre la dimensión locucionaria y la ilocucionaria es una relación convencional. El significado de las expresiones es parte del acto locucionario y la fuerza de ellas corresponde al acto ilocucionario.

Categorías comisivas: comprometen al orador en diversos grados a algún curso de acción futura: “Serás responsable de la comisión organizadora”; o: “Tu podrías ser el próximo expositor”; o: “Nos gustaría escucharte”, etc.

Categorías expresivas: manifiestan un determinado estado psicológico sobre una situación dada, por ejemplo, disculpas o alabanzas: “lo siento, no lo sabía”; o: “lo siento, pero no lo puedo evitar”; o: “ me gusta lo que haces”, etc.

Categorías declarativas: establecen correspondencia entre el contenido proposicional del acto de habla y la realidad. Poseen de modo manifiesto el rasgo de la realidad que acontece ya que la evidencia se corresponde con la proposición. Ej.: ”os declaro marido y mujer”; o: “doy por terminado el partido”.

La realidad social de valores y normas se manifiestan en el habla a través de los componentes ilocucionarios, es decir, por las acciones del sujeto concordantes con su habla. Los actos ilocucionarios y perlocucionarios condicionan las dinámicas en las que se envuelven las intersubjetividades. Si A pide a B que haga alguna cosa (actuar a través del lenguaje) y B entiende otra; no están en sintonía lingüística (excluyendo los problemas perceptivos), o puede suceder que, habiéndole entendido, y gracias a ello, vaya más allá de lo comunicado. Como la comprensión es un efecto ilocucionario, si no se establece la relación consensual entre A y B, el efecto intencionado carece de sentido. En el caso del acto perlocucionario que trae consecuencias por lo que se ha dicho –por lo que es posterior al ilocucionario- apunta a la forma en que se estructuran los discursos, por lo que no da lo mismo decir tal o cual cosa. De allí que Austin afirme que “todo hablar es un actuar”.

Del mismo modo, si en la escuela no hay conversaciones entre el profesor y el alumno sobre el contenido a tratar, no hay intencionalidad ni reciprocidad, por lo que el contenido sigue formando parte de algo externo y ajeno. En la escuela, generalmente se observa muchos actos perlocucionarios producto de la forma en que se ha enseñado. Alumnos que reiteradamente dan respuestas carentes de sentido reflejan nítidamente la consecuencia de una enseñanza que no ha despertado el aprendizaje significativo de la misma.

La estructura de base universal de los actos de habla trascienden las diferencias culturales. Lo que las diferencia son los códigos lingüísticos que se manejan y que pueden interferir en las coordinaciones intersubjetivas y en el significado de las expresiones, es decir, en el acto locucionario mismo, el acto de decir. Por lo tanto, más que responder o comportarse de tal o cual manera, es importante que el sujeto que escucha entre en sintonía lingüística con el que emite una expresión, y viceversa, para que el efecto intencionado del mensaje se haga significativamente comprensivo. Cabe entonces preguntarse ¿cuáles son las conversaciones que generan el actuar en el lenguaje?, ¿cuándo el discurso se hace acción?, para identificar y reconocer los sustratos desde los que se configuran los actos del habla, que no son inocuos, sino que siempre involucran un compromiso y responsabilidad. Del mismo modo, para aceptar o rechazar una proposición como explicación, se necesita que el que escucha entienda la proposición explicativa. Si el que escucha la explicación dice que no la entiende, significa que no acepta esa explicación porque no se corresponde con la explicación que quiere escuchar, puede que lo intuya pero no sintoniza en la misma frecuencia lingüística.

La proposición explicativa en un acto de habla se constituye de acuerdo a los criterios de aceptación del receptor del mensaje, del mismo modo, si se cree que la realidad no es adecuada a la que se cree es la *verdadera* realidad, se corre el riesgo de traducirla para hacer más fácil la integración. Así no se genera conflicto y se asume la pasividad tan conveniente para algunos sectores, por ejemplo, el proselitismo de algunos *interesados* que manejan la comunicación y manipulan la expectativa del otro.

Para Searle, las “formas canónicas” son las condiciones de adecuación de los actos de habla, a través de las cuales se puede apreciar que *lo que se dijo* se cumple con la acción. Esta es una situación peligrosa cuando se fuerza la coincidencia entre la palabra y la acción ya que se asumen actitudes falsas y se disfraza la realidad, como por ejemplo, los arreglos cosméticos de algunas reformas educativas. En otras ocasiones se disfraza el lenguaje en una complicidad absurda y carente de compromiso para quienes la sustentan. Cuenta Galeano (2000) como se prefiere llamar a las cosas por otro nombre para quedar bien con la opinión pública, por ejemplo, al capitalismo se le llama “economía de libre mercado”, al imperialismo se le llama

“globalización”, al oportunismo se le llama “pragmatismo”, a la expulsión de los niños pobres del sistema educativo se le llama “deserción escolar”, etc. Así se constituye una interminable lista de eufemismos que todos contribuimos a prolongar.

En la escuela, *empollar* (o *matearse*, en Chile) puede significar: estudiar, memorizar, aprender, repetir, comprender, enseñar, dialogar, etc. Esto se complica cuando el ethos cultural es el que apoya el lenguaje confuso y la visión unilateral de la relación entre aprendizaje y enseñanza, como si uno fuese el efecto de la otra de manera automática, y no una relación multidireccional de ambos procesos.

A través de los actos de habla, los hablantes se entienden entre sí, por eso, la comunicación solo puede ser posible en la interrelación con los otros, ya que las experiencias aisladas solo responden a la conciencia individual y son incomunicables.

“Los elementos del lenguaje, los símbolos que etiquetan la experiencia, deben estar asociados con grupos completos de experiencia, clases determinadas, más que con simples experiencias aisladas” (Sapir, 1971, en Vygotsky, 1995).

El inventario simbólico (¹⁰⁶) de las experiencias de los sujetos con los objetos y sus relaciones, es fundamental para transmitir las ideas y para comprender una determinada cultura. Para eso, se debe comprender primero las conversaciones que la constituyen, las que dan sentido a los discursos y a las acciones de quienes las comparten.

4.5 Uso del lenguaje y sintonía lingüística.

En concordancia con Heidegger, Wittgenstein (en Echeverría, 1988) define al lenguaje como un instrumento que puede tener diferentes usos y como una caja de herramientas de la cual se elige la más adecuada a determinada situación, antes que como imagen de la realidad: “*el significado de una palabra es su uso en el lenguaje*”.

Wittgenstein afirma la validez del uso del lenguaje cuando se sabe como *usar* las palabras, para encargar, describir, prometer, etc. Solo en este contexto se puede decir que se habla el lenguaje. Searle (en Echeverría, 1988) cuestiona la explicación de Wittgenstein acerca de los infinitos usos del lenguaje, diciendo que en el lenguaje hay límites

¹⁰⁶ El símbolo no es primario y para operar con símbolos necesitamos estar ya en el lenguaje (Maturana, 1990:54).

(¹⁰⁷) que permiten explicar, pedir, comprometerse, expresar sentimientos, etc. que definen y determinan ciertos actos de habla, desde donde emergen las diferentes posibilidades del lenguaje. Habermas (1997) también objeta a Wittgenstein haber reducido la identidad de los significados al reconocimiento intersubjetivo de reglas y no tomar en cuenta que solo el uso cognitivo del lenguaje es el que abre la dimensión a la que se refieren todos los actos de habla en una relación recíproca entre los sujetos que reconocen las reglas y para quienes éstas rigen. Para Habermas adquiere especial relevancia el tipo de acción orientada al entendimiento, que son los presupuestos universales de la acción comunicativa.

Se hace buen uso del lenguaje no solo cuando se habla bien, sino cuando se utiliza para debatir, cuestionar, analizar, conjeturar, etc., ya que no basta con las simples definiciones de las cosas para consensuar sintonías lingüísticas. Esto es relevante para la escuela, ya que si los contenidos carecen de significado, los alumnos se verán en serias dificultades para establecer relaciones, hacer comparaciones, realizar hipótesis, discriminar entre lo relevante e irrelevante, etc. Estas son funciones cognitivas que permiten re-leer la cotidianidad y configurar el contenido semántico de un acto de habla directamente referido a la acción. De acuerdo a lo que profesores y alumnos entiendan sobre lo que hay que enseñar y aprender, estructurarán sus prácticas educativas más en un constante diálogo de saberes que en la incomunicación dialógica.

Hay procesos de enajenación que convencen, imponen formas de llamar a las cosas e impiden ver con claridad el propio proceso de pensamiento, sobre todo cuando se transforman en *habitus*. Por ejemplo, -como dice Galeano- si nos dicen que somos países en desarrollo, ni siquiera nos preocupamos de indagar por qué somos arrollados por el desarrollo ajeno (¹⁰⁸). Se cree tan fielmente lo que se escucha que no hay comprensión del significado de los discursos.

La sintonía lingüística se presenta en dos grandes vertientes (sin desconocer toda la gama intermedia): la enajenante, que cree en todo sin cuestionar, y la creativa, que se cuestiona el porqué de las cosas.

¹⁰⁷ Veáanse en el apartado anterior: Códigos lingüísticos y componentes ilocucionarios del lenguaje, los cinco puntos ilocucionarios en los que Searle categoriza todos los actos de habla.

¹⁰⁸ Por ejemplo, podríamos discutir si el modelo de desarrollo del *primer mundo* es el que le interesa al *tercero*.

Una aleja a profesores y alumnos del territorio educativo y la otra los acerca. Sin sintonía lingüística, no hay comunicación. Por ejemplo, si en la escuela se aprende un cierto contenido sin conectar entre varias fuentes de información, lo más probable es que se perciba episódicamente la realidad (¹⁰⁹) imposibilitando la generación de respuestas críticas, alternativas, novedosas y constructivas.

En virtud de lo anterior, cabe preguntarse por el discurso pedagógico, quiénes lo manejan, para qué y con qué fines.

Para Bernstein (1998) el discurso pedagógico es un principio por el cual se establece una relación sustantiva con otros discursos para que la transmisión tenga sentido y la adquisición del aprendizaje sea selectiva. En la escuela, generalmente el discurso pedagógico es carente de sentido y repetidor de frases estereotipadas que dicotomizan entre la transmisión de destrezas y la transmisión de valores, desconociendo -o no queriendo conocer- que deben formar parte del mismo discurso (¹¹⁰).

“la mayoría de los investigadores estudian continuamente los dos o creen que hay dos: como si la educación se refiriese a los valores, por una parte, y a las competencias, por otra. A mi modo de ver, no hay dos discursos, sino solo uno” (op.cit).

¹⁰⁹ La relación entre varias fuentes de información y la percepción episódica de la realidad, son dos funciones cognitivas de las fases de entrada de la información y de elaboración de la información respectivamente (véase apartado sobre Funciones cognitivas).

¹¹⁰ Para Bernstein, el discurso del dispositivo pedagógico se constituye a partir de tres reglas relacionadas entre sí de manera jerárquica y por relaciones de poder, a saber: distributivas, recontextualizadoras y evaluadoras.

“Mientras que las reglas distributivas marcan y distribuyen quien puede transmitir, lo que se puede transmitir, a quien y en que condiciones, las reglas de recontextualización tratan de fijar los límites exteriores e interiores del discurso legítimo. El discurso pedagógico se basa en las reglas que crean las comunicaciones especializadas mediante las cuales se seleccionan y crean los temas pedagógicos. En otras palabras, el discurso selecciona y crea los temas pedagógicos especializados a través de sus propios contextos y contenidos” (Bernstein, 1998:58).

Las reglas distributivas regulan las formas de conciencia distribuyendo las diferentes formas de conocimiento; las recontextualizadoras regulan el discurso pedagógico específico y las evaluadoras constituyen cualquier práctica pedagógica.

Evolución del lenguaje.

En la evolución del lenguaje se pueden distinguir tres etapas en relación al grado de diferenciación entre habla y acción y al grado de integración entre lenguaje y conocimiento (Habermas, 1997):

Interacciones simbólicamente mediadas, en que el uso proposicional del lenguaje está asociado sistemáticamente a las interacciones.

Habla proposicionalmente diferenciada, en que la comunicación diferencia entre los usos del lenguaje interactivo, cognitivo y expresivo.

Habla argumentativa o capacidad de pasar de la acción comunicativa al discurso.

En la etapa del habla argumentativa o del discurso, se integran las dos anteriores y se agrega el desacoplamiento interactivo, produciéndose el discurso virtual y elevando el nivel de abstracción.

En la escuela, este tipo de habla exige establecer permanentemente todo tipo de relaciones para generar alternativas y situaciones creativas. En gran medida, los cambios se generan cuando las distintas informaciones son combinadas de manera inédita y novedosa. La capacidad de habla argumentativa implica comprensión del proceso educativo y posibilita romper el cerco normativo escolar que restringe la mirada y limita la participación. Si un profesor o un alumno no procesan la importancia relativa de distintas fuentes de información no establecen distinción alguna entre lo necesario y lo conveniente, y le otorgan sin distinción el mismo significado.

Una convención semántica puede establecer las coordinaciones consensuales para la concreción de un discurso común en que se sincronicen las intenciones subjetivas de los *lenguajeantes*, o sea, de los que dialogan, ya que las palabras proyectan el curso del quehacer cotidiano. ¿Cómo nos aproximamos en la escuela al análisis de los discursos, de tal forma que no solo involucre el análisis lingüístico sino también de las prácticas sociales?. No es solo un problema de códigos lingüísticos, sino que también radica en saber *a quién* le interesa que se siga manteniendo determinado código.

Los argumentos racionales de las reformas modifican los lenguajes escolares y éstos cambian las prácticas o pretenden hacerlo. Hay argumentos que se aceptan a priori solo porque responden al *deber ser* del profesor y del alumno, no importando si son aplicables y sin evaluar sus consecuencias.

Según Maturana, dado que todo argumento racional se da en el fluir emocional de las conversaciones, al aceptarlo, se pueden lograr los siguientes efectos: a) el que escucha está de acuerdo ya que considera los argumentos coherentes con su lógica interna, por eso a priori acepta sus premisas y, b) el que escucha desde el emocionar, sintiéndose *seducido* por dichas premisas. Por lo tanto, hay dos grandes opciones –no dicotómicas- al aceptar un argumento: estar en la misma sintonía de espacio relacional por lógica o por seducción, u obedecer sin cuestionar. En este ámbito no se excluye el disenso producto del debate, ni el cuestionamiento y la participación consciente y reflexiva que facilitan el camino hacia la construcción de discursos coherentes con la práctica.

Las reflexiones sobre lo que se hace y lo que no se hace, sobre lo que se desea y no se desea hacer conlleva consecuencias importantes que definen el espacio de realización de una escuela. Una persona que puede diferenciar entre lo relevante y lo irrelevante podrá orientar su acción hacia lo significativo, con la conciencia de saber hacia donde se dirige, independientemente del grado de complejidad de la tarea. Por lo tanto, la dificultad no desaparece, pero, sabrá como abordarla y no sentirse desbordado por ella.

4.6 Instrumentos verbales y elaboración de conceptos.

“Casi siempre hay una palabra disponible cuando el concepto ha madurado” (Tolstoi)

Una de las funciones cognitivas más relevantes del acto mental son los instrumentos verbales que actúan como habilidades lingüísticas en el nivel de entrada y en el de salida de la información. Razón por la cual promueven el proceso de elaboración de los datos en información y facilitan el establecimiento de relaciones complejas y abstractas para hacer transferencia a otras situaciones. La falta de instrumentos verbales es de fundamental relevancia en la escuela ya que su deficiencia ha contribuido a incrementar el fracaso escolar en todos los niveles del sistema.

Cada vez que se profundiza en la complejidad de un estudio se requiere más dominio de instrumentos verbales adecuados que permitan dialogar con un código elaborado, con significados unívocos y no equívocos. Dado que las palabras re-crean la realidad no son irrelevantes los significados que emanan de ellas y las relaciones que articulan, excepto cuando no hay conciencia ni interés en re-crear esa realidad ya que se prefiere aceptarla como se ha encontrado.

Si los instrumentos verbales del profesor y del alumno presentan limitaciones, ambos encontrarán serias dificultades para abstraer conceptos, por lo que utilizarán elementos concretos que superficializarán cualquier posibilidad de reflexión y análisis, evitando profundizar hacia la complejidad. La falta o deficiencia de instrumentos verbales pertinentes impide describir con precisión y exactitud y comunicar con claridad alguna idea o pensamiento. Dificulta establecer relaciones y sustentarlas adecuadamente. Por lo tanto, alumnos y profesores se *aferran* a expresiones vacías de contenido sustancial utilizando los *comodines* que ayudan a *salir del paso* pero que no aportan precisión.

En una investigación realizada en una universidad chilena con alumnos de primer año de pedagogía (López de Maturana, et al, 2000) encontramos deficiencias significativas en las funciones cognitivas de las tres fases del acto mental, por ejemplo: los alumnos nominaban cuando tenían que explicar, describían cuando tenían que sintetizar, resumían cuando tenían que analizar, etc. La falta de lenguaje conceptual y el uso de códigos lingüísticos restringidos aumentaba su privación cultural.

Para Feuerstein, la falta de “instrumentos verbales” es crucial para la conceptualización y comprensión de lo percibido en una situación de aprendizaje. Si hay deficiencia de instrumentos verbales en la fase de entrada no se dispone de elementos para describir una experiencia por que se carece de los recursos lingüísticos. Se dificultan las relaciones entre las cosas o los hechos y la elección de términos no es la más adecuada. Aunque éstos se perciban adecuadamente, se limita su elaboración. En la fase de salida de la información, la falta de instrumentos verbales se manifiesta en un mal uso del vocabulario por lo que la expresión es errónea y superficial dificultando el paso de lo concreto a lo abstracto. Esto dificulta establecer analogías,

comparaciones y clasificaciones, codificar y decodificar la información, generar relaciones complejas y abstractas y poder transferir a otras situaciones.

En un ambiente pasivo aceptante, por lo general, hay deficiencia de instrumentos verbales que limitan la propensión del alumno solo a sus manifestaciones concretas. Por el contrario, en un ambiente activo modificante, se buscan las alternativas para potenciar el vocabulario y los conceptos que se necesitan para estructurar el aprendizaje y se incita a la reflexión del alumno: *¿qué hago para reunir los datos?, ¿qué hago para procesarlos?, ¿qué hago para comunicar con éxito lo que aprendí?*.

Cuando un alumno adquiere conceptos básicos, vocabulario y establece relaciones, incrementa la capacidad para aprender y utilizar lo aprendido. Es importante que el profesor observe el aumento de la abstracción, que favorezca la generalización (que no es lo mismo que estereotipar experiencias) a otras situaciones y que pueda llevar a los alumnos a aplicar lo aprendido a otros contextos. En síntesis, que despierte en el alumno sus deseos de aprender.

La Experiencia de Aprendizaje Mediado propicia un ambiente activo modificante que se puede encontrar bajo distintas expresiones en diferentes culturas y cuyo propósito es que los alumnos aprendan a aprender. El mediador es el agente educativo cuya preocupación no solo es *qué* va a emitir, si no *de qué modo* lo va a hacer, para que el mensaje no solo sea recibido sino que afecte significativamente al sujeto mediado, quien una vez que ha conceptualizado, podrá comunicar la información a otros. De esa forma, el lenguaje trasciende para compartir significados comunes y comprensibles. El dominio conceptual facilita la sintonía lingüística -flexibilidad de expectativas (Habermas)- con el interlocutor gracias a la comprensión, generalización y comunicación de la experiencia y de las ideas.

Por otro lado, la significación lingüística que se manifiesta en la red de comunicaciones que la definen, adquiere más sentido si el profesor también se pregunta:

- ¿puede el alumno explicar verbalmente lo que fue realizando mentalmente para solucionar el problema?

- ¿permiten las justificaciones verbales de sus acciones, captar el proceso de razonamiento que ha ido construyendo, exitoso o no, para enfrentar la tarea?;
- ¿basta con llevarle a focalizar la atención, o necesita explicación verbal?;
- ¿es capaz de verbalizar el proceso seguido para resolver el problema?;
- ¿sus argumentaciones verbales se sostienen sobre la base de evidencias lógicas?;
- ¿cómo transfiere las estrategias mediadas hacia nuevas situaciones?; etc.

Este tipo de preguntas dirige la mirada epistemológica para dotar de sentido al proceso educativo escolar e incide en los conceptos con los que se construye la cotidianidad. Tanto profesores como alumnos necesitan preguntarse sobre el modo cómo transforman los datos en información y sobre los procesos que lo favorecen o entorpecen.

4.7 Adquisición de un concepto.

Tolstoi afirma en sus escritos sobre educación que la dificultad que tienen los niños para aprender palabras nuevas se debe a que no han adquirido el concepto. Cuando este se adquiere, se incorpora en la estructura cognitiva y permite su posterior reelaboración. El sujeto participa de un proceso de *insight*, es decir, repentina e indescriptiblemente se amplía de manera insospechada el horizonte de su saber, comprende lo que antes no comprendía, establece vínculos significativos con otros contextos y puede anticipar respuestas adecuadas ante nuevas situaciones. No se trata de la palabra aprendida de memoria para escribirla en un examen y que luego se olvida, sino que del establecimiento de nuevas y complejas relaciones (¹¹¹).

Bruner (2001) se pregunta por las formas en que se puede analizar el proceso de aprendizaje que permite distinguir conceptualmente entre las cosas y entre los hechos. Por ejemplo, “¿cómo aprende la gente a distinguir entre diferentes porciones de carne, entre vegetales frescos y

¹¹¹ Por ejemplo, en un registro de observación de una clase de alumnos de primer año de universidad, la profesora le pregunta a un alumno sobre los cambios de paradigmas de fin de siglo. El alumno, luego de permanecer por algunos segundos en silencio, dijo “no se que es paradigma”. Evidentemente, al no tener el concepto se le dificultó la argumentación. La profesora dio ejemplos haciendo relaciones con aspectos cotidianos y el alumno exclamó: “¡Ah!... ya entiendo...”. Lo lamentable del caso es que durante todo el curso, el alumno había utilizado constantemente el término y lo escribía en sus trabajos. No en vano Gardner dice que no hay mucha diferencia en los modos de razonar de un chico de 5 años y uno de primer año de universidad. La diferencia está en la mayor cantidad de contenidos que el mayor ha sumado sin establecer relación entre ellos, pero no se observa un mayor desarrollo de funciones cognitivas.

rancios, entre policías honestos y corruptos?”. Evidentemente, para distinguir hay que adquirir el concepto, pero, ¿cómo se llega a ese comportamiento racional?, o ¿cómo este se perfecciona?.

Los comportamientos y argumentos racionales solo son efectivos si se aceptan comprensivamente las premisas en que se fundan, a pesar de que los argumentos que se dan en la convivencia diaria se basan en un dominio de nociones aceptadas por preferencias, más que en un fundamento racional.

“Por esa razón, no se pueden comunicar ciertos pensamientos a los niños, aún cuando estén familiarizados con las palabras precisas. Puede ser que les falte todavía el concepto convenientemente generalizado, el único que garantiza la plena comprensión” (Vygotsky, 1993).

Vygotsky distingue entre conceptos espontáneos y científicos, que articulan el entendimiento entre las personas. Los conceptos espontáneos son categorías ontológicas que crean las estructuras elementales necesarias para la evolución de un concepto. Surgen por las experiencias que un sujeto tiene en su vida al margen de la enseñanza formal, y de manera azarosa desde la concepción propia del mundo. Esto no significa que sean *elaborados azarosamente*, ya que en la recepción de los estímulos hay un *ordenamiento caótico* tal como lo prueban tantas experiencias cotidianas.

Los conceptos científicos son sistemas de relaciones entre los objetos, formulados por la cultura más que por el individuo, quienes los adquieren por medio de la instrucción en un proceso de transmisión cultural. Entregan las estructuras indispensables para el desarrollo de los conceptos espontáneos hacia la conciencia y el uso deliberado.

“Los conceptos científicos se consolidan a través de los conceptos espontáneos y los conceptos espontáneos maduran a través de los conceptos científicos” (Vygotsky, 1962, en Moll, 1993).

Existe una relación dinámica y una interacción dialéctica entre ambos tipos de conceptos que posibilitan la comprensión del acto comunicativo, a pesar que cada uno sigue cursos diferentes y representan distintos roles en la teoría del desarrollo. Por ejemplo,

“en el caso de la enseñanza, un maestro demuestra tener pericia al actuar sobre la base de conceptos verdaderos, y no meramente al sustentarlos. Dicho de otro modo, el maestro debe integrar los conceptos espontáneos y los conceptos científicos para formar lo que Elbaz (1981) denomina “conocimiento práctico” (Moll, 1993).

Según Elbaz, el profesor apelará al conocimiento práctico cuando se encuentre ante un problema. Es una distinción legítima si se asume que el ser humano integra sus saberes holísticamente. No obstante, si agrega pero no integra, la distinción carece de sentido.

El conocimiento práctico es tanto *de* la práctica como mediado *por* la práctica. De esta forma, se puede conservar la unidad dialéctica entre la teoría y la práctica, evitando caer, como dice Freire, en un activismo ciego.

“¿Cómo sabe la persona el momento en que ha aprendido el concepto de una forma operativa?” (Bruner, 2001) Una respuesta puede ser, cuando se transforma en conocimiento práctico. Pero la complejidad del proceso remite a muchas otras reflexiones, que el mismo autor se hace, por ejemplo, puede ser cuando la persona puede “predecir el status de nuevas instancias, con un grado elevado de certeza”. Sin embargo, hay otras personas que aún cuando han adquirido el concepto, siguen explorando entre lo relevante y no relevante de los atributos hasta perfeccionar su categorización, y las otras, solo se quedan con la adquisición del concepto, aplicando éste con niveles parcialmente eficaces. Por lo tanto, si hay niveles de adquisición del concepto, también hay niveles de conocimiento práctico que no son dicotómicos sino que se complementan sinérgicamente para dar sentido al aprendizaje.

Lo relevante no estriba solo en comprender un concepto sino también, en comprender cuando no se ha comprendido, y por qué no se ha comprendido. Esto marca una radical diferencia en las posturas que asumen los profesores en el proceso de enseñanza. Aquellos profesores que no se dan cuenta de que no han comprendido son presa más fácil de superestructuras de poder que manejan sus discursos, y de comportamientos despóticos, neuróticos, sumisos, etc.

Del mismo modo, el profesor en la sala de clases, una vez al darse cuenta de lo que sus alumnos comprenden y no comprenden puede desarrollar los conceptos a través de un debate sobre sus significados, o sea, mediar la relación del objeto con los estímulos y viceversa. Así, se facilita la adquisición de conceptos científicos, que una vez comprendidos y explicitados forman parte de los procesos discursivos que involucran al sujeto responsablemente en el mundo, y que más tarde permitirán la estructuración de los metaconceptos.

Si el propio acto de hablar acerca de la comprensión real que se tiene de una cosa o de un hecho hace explícita esa comprensión, no significa que automática y necesariamente esta se revele, ya que se puede hablar sin darse cuenta de lo que se habla, sin ser consciente con exactitud de lo que se comprende y de lo que no se comprende, o tener solo una comprensión esquemática y parcial.

“En el curso de una discusión o de un diálogo, el individuo tiene oportunidad de verbalizar tanto lo que ha comprendido correctamente cuanto lo que ha comprendido incorrectamente. El proceso de expresar las ideas mediante palabras le permite al individuo tomar conciencia tanto de lo uno como de lo otro” (Vygotsky, 1993).

Por lo tanto, una persona puede hablar bien, más o menos, o mal de lo que ha comprendido siempre que se haya dado cuenta, si no, le atribuirá a todo el mismo valor.

Son graves las consecuencias epistemológicas que este proceso provoca en la escuela, ya que según como se estructure el conocimiento y el proceso para adquirirlo será el grado de comprensión y apertura mental que los profesores y alumnos tengan de la realidad cotidiana educativa y escolar. ¿Cómo puede planificar su conducta una persona que solo percibe lo inmediato, sin capacidad para trascender a niveles de abstracción más complejos?, ¿cómo puede una persona estructurar su discurso pedagógico si no posee estrategias para diseñar su propio aprendizaje?. Hay que aprender a organizar el lenguaje para entender el porqué y para qué se está utilizando.

Generalmente se hace referencia al habla porque está al alcance del observador. Pero el habla implica mucho más que verbalizar sonidos y mostrar habilidad psicomotora, implica el uso selectivo, adecuado y significativo de las unidades lingüísticas. Por lo tanto, la adquisición de conceptos adquiere un carácter significativo y trascendente que involucra al universo no lingüístico en un proceso de socialización cognitiva de apropiación de la cultura (Bruner, 2001). Si los profesores y alumnos pueden decodificar los códigos culturales podrán construir criterios funcionales que los orienten cuando se sientan perdidos. Por lo tanto, necesitan incorporar y utilizar el conocimiento práctico para que en el *maremagnum* de información que actualmente los invade puedan encontrar el camino para transformar los datos simples en información relevante.

En síntesis, el lenguaje es más que un instrumento para la comunicación, ya que es la vida misma la que se manifiesta en él. Si no *se está* en el lenguaje no hay reflexión ni discurso que refleje el entendimiento. Simplemente no se puede decir nada.

El lenguaje, a través de la reflexión crítica, constructiva y creativa, permite la coordinación de las propias acciones en el descubrimiento y re-descubrimiento del mundo. Permite preguntar y reflexionar sobre lo que sucede o no y sobre las cosas y los hechos. Por ejemplo, en la escuela, ¿qué se ve que ocurre y qué se hace al respecto?, ¿cómo se participa, o cómo no se participa?, ¿qué procedimientos se están utilizando para facilitar o impedir que los profesores puedan alterar el marco normativo escolar?, ¿qué es lo que dificulta ese proceso?, ¿de qué se habla en la escuela, en las aulas, en el hogar, en la calle?, ¿quiénes son los que hablan y qué hablan y quiénes son los que no hablan y qué callan?. La ausencia de preguntas refuerza el condicionamiento institucional e impide reconocer los momentos históricos que caracterizan al lenguaje y a las acciones que se derivan.

“nuestra esencia consiste en el poder del lenguaje. Si no fuera así, todo ente permanecería cerrado para nosotros, tanto el ente que somos nosotros mismos, como el que no somos”. (Heidegger)

PARTE III

El problema de la investigación y la metodología.



1 Problema.

En base a nuestras preocupaciones sobre la educación escolar y a la revisión teórica sobre el tema de los profesores, la cultura y la escuela, hemos formulado el siguiente problema de investigación:

Reformular el carácter profesionalizador de la docencia construida por los profesores desde su cotidianeidad escolar, individual y colectiva, de tal modo que genere una relación sinérgica entre la profesionalidad conferida socialmente y aquella asumida personalmente.

1.1 Procesos, preguntas e hipótesis de investigación.

El problema lo estructuramos en torno a los siguientes procesos, de los cuales surgen nuevas preguntas e hipótesis:

-Conocer y analizar el sistema de categorías aprendido por los profesores comprometidos con un proyecto educativo, gracias a las que han construido su pensamiento pedagógico, que repercuten en los alumnos, la escuela y la sociedad.

- ¿cuál es la actitud personal y profesional de los profesores comprometidos con un proyecto educativo en situaciones cotidianas y conflictivas?
- ¿cómo repercute el compromiso en la autovaloración de los propios profesores comprometidos?
- ¿cómo trascienden lo meramente técnico?
- ¿cuándo se puede afirmar que el compromiso es relevante?

Hipótesis 1: La valoración de la profesionalidad docente depende del compromiso de los profesores con un proyecto educativo.

La investigación permitirá desde la experiencia de los profesores,

- dar cuenta de cómo viven diariamente las tensiones de trabajar en un sistema que no ha resuelto satisfactoriamente los conflictos que genera las visiones antagónicas del modelo instrumental neoliberal y el estatista proteccionista;
- abrir algunos *espacios y tiempos* de conocimiento gracias a la “generalización naturalista” (Stake), que permite reforzar lo que se intuye sobre el valor de la docencia y revisar las propias prácticas escolares;

- favorecer la descentralización pedagógica, herramienta fundamental para la profesionalización y para que los profesores dejen de ser funcionarios aplicadores de normativas y se les distinga como profesionales con capacidad y responsabilidad para resolver autónoma y colegiadamente los problemas pedagógicos (García Huidobro, 1999:14).

-Indagar los procesos a través de los cuales los profesores han generado el compromiso con un proyecto educativo que permite aportar a la generación de un movimiento cultural de profesionalización desde los mismos docentes.

- ¿cómo afecta un profesor comprometido con un proyecto educativo a los alumnos, a los profesores, a la escuela y a la comunidad?.
- ¿de qué manera promueven y refuerzan determinados rasgos de su identidad profesional?.
- ¿en qué medida se desarrollan con autonomía profesional?.
- ¿cómo enseñan a sus alumnos?.

Hipótesis 2: Los profesores comprometidos con un proyecto educativo contribuyen al desarrollo de un movimiento cultural de profesionalización que parte de sus prácticas.

Nos interesa investigarlos para elaborar propuestas, promover la participación y debate de otros profesores -y de ellos mismos- sobre los límites endógenos y exógenos de la práctica educativa. Por lo tanto, creemos impostergable investigar cómo enseñan los profesores comprometidos con un proyecto educativo puesto que una parte significativa del trabajo del profesorado no es eficiente y que la educación escolar no responde a las necesidades de los alumnos y de la sociedad.

-Develar las complejidades epistemológicas del pensamiento pedagógico de los profesores comprometidos con un proyecto educativo que posibilitan la generación de una nueva interpretación teórica sobre la profesionalidad docente.

- ¿cuáles son las variaciones más significativas de su práctica respecto a la enseñanza ineficiente?.

- ¿cómo modifican los contextos educacionales para organizar pertinentemente los contenidos?.
- ¿cómo practican la libertad, la cooperación y la democracia?.
- ¿qué les interesa que aprendan sus alumnos?.

Hipótesis 3: Los profesores comprometidos con un proyecto educativo no solo son buenos profesores que dan buenas clases, sino que contribuyen a educar ciudadanos justos y dignos en una sociedad que también se espera que lo sea.

Consideramos relevante indagar en sus trayectorias vitales para entender *qué* sustenta sus prácticas docentes, *cómo* han construido su identidad profesional, *cuáles* son las relaciones que establecen consigo mismo, sus alumnos y la sociedad y *cuáles* son las consecuencias epistemológicas de su pensamiento pedagógico. Eso permitirá reconocer el valor pedagógico de su práctica en el cambio social y en la reivindicación del gusto por aprender.

1.2 Justificación del problema.

Caracterizar los rasgos de los profesores comprometidos con un proyecto educativo contribuye a valorizar la profesionalidad docente y centrar la mirada en la necesidad de un cambio urgente en la escuela, ya que generalmente las reformas propician la razón instrumental en detrimento del análisis crítico, de la investigación y de la reflexión sobre las propias acciones. Esto no es más que la expresión de la incompreensión histórico cultural del trabajo docente, la desvaloración de su historia, subjetividad y cotidianeidad, así como el valor marginal que tiene la educación escolar en la vida y formación de los alumnos.

El análisis permite descubrir si existen características generalizables de los profesores comprometidos con un proyecto educativo sin que cada uno pierda su estilo de docencia. No se trata de buscar estereotipos, sino rasgos observables en la experiencia cotidiana que puedan ser reconstruidos por su colegas. Tampoco queremos dar cuenta del *deber ser* de los profesores ni mucho menos otorgarles un perfil único, ni intentamos elaborar modelos de acción, sino compartir significados para el diálogo, el debate y las instancias de participación del profesorado.

Esta investigación servirá de estímulo a la formación inicial y permanente del profesorado; de reciclaje para la toma de conciencia y

reflexión sobre su práctica individual y grupal; de plataforma para el debate y grupos de discusión una vez que los profesores puedan acceder a los resultados de la investigación y discutir por qué esos profesores *llegaron hasta allí*, y de motivación interior para reavivar la vocación. Esto ofrece una perspectiva pedagógica para actualizar la potencialidad de la escuela, ya que reflexionar sobre lo que se hace y sobre lo que otros hacen es una de las claves del cambio educacional.

La necesidad de investigar sobre este asunto es crucial para los Ministerios de Educación que se han embarcado en Reformas Educativas de alto costo sin saber cómo enseñan los *buenos* profesores, en este caso, los *profesores comprometidos con un proyecto educativo*, confiando en que los asuntos técnicos pueden solucionar los déficits educacionales actuales. Por lo tanto, esta investigación incentivará la difusión de las prácticas pedagógicas de calidad, que permanecen invisibles junto al profesor en su aula, y ofrecerá una perspectiva pedagógica para actualizar la potencialidad de la escuela.

1.3 Objetivos:

Reformular el carácter profesionalizador de la docencia desde una perspectiva pedagógica para contribuir a la valoración docente conferida socialmente y asumida personalmente, aportando evidencia empírica a favor de generar una nueva interpretación teórica que juegue un papel transformador en la escuela.

Sistematizar el aporte sustancial que los profesores hacen al proceso educativo, señalando las implicancias pedagógicas de esas prácticas, y derivar consecuencias epistemológicas relevantes para la escuela a través de propuestas educativas que descansan en aquello que los profesores hacen efectivamente en las aulas.

Integrar las implicancias políticas de las prácticas de los profesores en la escuela, ya que el currículo, el aprendizaje y la investigación aparecen como categorías objetivas e independientes de esas exigencias en las prácticas docentes tradicionales.

2 Metodología de trabajo.

Los sentimientos que acompañan las intensas y variadas interacciones de los profesores en su trabajo y en su vida son tan complejos, que necesitábamos entender sus conflictos, sus frustraciones, sus satisfacciones y sus alegrías (Cfr. Lieberman y Miller, 1992:12). Por tal motivo nos pareció pertinente investigarlos a través del Estudio de Casos y de las Historias de Vida.

2.1 Estudio de Casos.

Para el Estudio de Casos hemos elegido como sujeto de estudio a los *profesores comprometidos con un proyecto educativo* y a las Historias de Vida como opción metodológica porque nos permite desvelar el carácter singular de esos profesores que no podría ser obtenido por otros medios.

El Estudio de Casos se concentra en los procesos, dimensiones contextuales y comprensión *densa* del sentido que los profesores entrevistados le otorgan a las experiencias que han vivido dentro y fuera de la escuela, a sus trayectorias vitales, y los puntos de giro que consideran relevantes en su formación profesional. En el caso de nuestros profesores es de especial relevancia conocer, analizar y caracterizar su trayectoria profesional ya que

“la visión organizativa de la vida profesional es relevante porque emerge una comprensión colectiva que ha condicionado lo que el profesor respectivo se hace de su trayectoria profesional” (Bolívar, 2001:262).

Eso implica ¿cómo la ha vivido?, ¿qué influencias han sido más significativas?, etc.

Trabajamos con relatos paralelos –no excluyentes entre si- que permiten superar el carácter particularista de las Historias de Vida individuales, lo que permite un tratamiento más integral del tema. Los relatos tienen un uso instrumental, son escasamente narrativos y son puestos al servicio de la comprensión de un ciclo de vida y desarrollo profesional de los profesores en estudio. Su ventaja es que permiten establecer categorizaciones y comparaciones de los informantes y acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las distintas historias de vida. (Bolívar, 2001:263-264).

Un rasgo relevante de nuestro Estudio de Casos es que el “yo” del investigador no es externo, ya que se integra y compromete con la situación del entrevistado, y le da sentido. Por lo tanto, no hablamos *de* los profesores sino que hablamos *con* ellos.

Algo más sobre el Estudios de Casos.

Un Estudio de Casos es una investigación idiográfica centrada en la persona y en sus propias características. Es el estudio de “la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999:11) por ejemplo, el impacto que determinado caso puede ejercer en una comunidad y que amerite ser investigado y comprendido.

Para nosotros, conocer qué hay detrás de las prácticas de los profesores comprometidos con un proyecto educativo, reviste una crucial relevancia para la educación escolar, una vez que se precise su significado y se fortalezcan sus implicaciones educacionales y políticas.

El caso es algo específico, complejo y en funcionamiento, por ejemplo, la relación entre escuelas, las razones de una enseñanza innovadora o las políticas públicas de una reforma educativa. Por lo tanto, son las personas y los programas quienes constituyen casos evidentes. Un caso se puede escoger porque no hay otra alternativa, por ejemplo, un alumno con necesidades educativas especiales que llega a una clase a mitad de curso y nos vemos obligados a tomarlo como caso, o, como en nuestra investigación, porque sentimos “curiosidad” por determinados procedimientos y nuestro interés nos lleva a saber algo más sobre ese caso particular.

Existen variadas formas de desarrollar un Estudio de casos, por ejemplo, en educación los casos de interés los constituyen las personas y los programas de estudio de los cuales, lo que interesa comprender es lo que tienen de único y lo que tienen de común.

“...salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos” (Stake, 1999:15)

Tipos de Estudio de Casos (Stake, 1999:16-17).

- Intrínseco: el caso está preseleccionado y permite discernir y centrarnos en los temas más específicos.
- Instrumental: el caso es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de la persona investigada en sí.
- Colectivo: casos individuales que se coordinan entre sí, no necesariamente sobre el mismo tema.

Cualquiera sea el tipo de casos, es indispensable su estudio en profundidad.

“El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último” (Stake, 1999:20)

La complejidad de nuestro caso por las múltiples relaciones que connota, dificulta encasillarlo en un tipo determinado de Estudio de Casos, sin embargo podemos señalar que se relaciona en mayor medida con el tipo de caso instrumental, ya que el estudio de los profesores comprometidos con un proyecto educativo es el *instrumento* que nos permite comprender la profesionalidad docente.

2.2 Historia de Vida: una posibilidad metodológica

Mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso, a mi recuerdo personal de la realidad, lo cual es lo mismo. (Borges)

Hemos elegido la Historia de Vida como herramienta metodológica para investigar a los *profesores comprometidos con un proyecto educativo*, porque como “la cuestión de la selección de técnica no es una cuestión técnica” (Marinas y Santamarina, 1993), necesitábamos contar con un método pertinente que nos permitiera recoger el testimonio de la experiencia vital de esos profesores para mostrar, por un lado, los acontecimientos que han marcado un hito en su vida personal y profesional, y, por otro, las valoraciones que hacen de su propia existencia, ya que el conocimiento de la trayectoria social comienza necesariamente con las valoraciones acerca de la importancia de su evolución (Anguera, 1995, Elder, Glen, 1993:201).

Aparte de su estado actual, nos importa el estudio de los sucesos del curso vital que ha llevado a los profesores a comprometerse con un proyecto educativo, para configurar las características que sustentan su trayectoria profesional, formación inicial, procesos de socialización, itinerarios formativos, construcción de la identidad profesional, etc. (Bolívar et al. 2001:41). Tampoco se trata solo de saber cómo se ha formado un determinado profesor, sino cómo ha configurado esa relación y cómo han surgido las realidades en su interacción. Es una forma de superar el vacío entre lo conceptual de la cultura y lo conceptual creado por la persona (¹¹²) (Lewis citado por Pujadas, 1992:11).

La perspectiva de historias de vida nos ofrece puntos de vista históricos a los reajustes institucionales, a la personalidad y su recíproca relación, y se ocupa de cómo el individuo se las arregla en la sociedad en que vive, de la dinámica, y de los aspectos adaptativos de las diversas experiencias vitales, tanto interpersonales como con las institucionales (Elder, Glen, 1993:200; Sarabia, B, s/r:235).

En nuestro caso, la Historia de Vida pretende buscar una explicación de cómo los profesores entrevistados han construido y construyen la práctica educativa escolar, interpretando las expresiones sociales vividas y narradas por ellos mismos.

“... si uno desea comprender lo que es una ciencia, en primer lugar debería prestar atención, no a sus teorías o a sus descubrimientos y ciertamente no a los que los abogados de esa ciencia dicen sobre ella; uno debe atender a lo que hacen los que la practican” (Geertz, 2000:20)

Tipos de Historias de Vida (Pujadas, 1992:14).

- de relato único: entrevista en profundidad a un sujeto en particular.
- de relatos cruzados: también llamado “estructura polifónica” ya que se escuchan varias voces de informantes.
- de relatos paralelos: unidades sociales amplias que comparten similares características.

¹¹² Sería una forma de superar el *habitus*, que se considera el puente entre la subjetividad expresiva de la consciencia y la objetividad construida de las estructuras. (Niethammer, en Pujadas, 1992:11)

Del mismo modo que señalamos anteriormente en los tipos de Estudio de Casos, nos resulta difícil encasillar nuestras Historias de Vida en uno de los tres tipos señalados, pero si tenemos que categorizarlas, elegiríamos los relatos paralelos, aun cuando no hemos trabajado con unidades sociales amplias, sino con unidades sociales restringidas, pero potencialmente valiosas para la comprensión teórica de las consecuencias de la vida en la situación profesional actual de los entrevistados. Los relatos paralelos salvan el componente de la individualidad, permiten un tratamiento “conjuntado” sobre el tema, establecer categorizaciones y comparaciones, y acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias, lo que permite trabajar las hipótesis (Bolívar, 2001:264).

En las Historias de Vida hay un criterio “temático”, donde el investigador sigue un determinado tema a lo largo de la vida relatada por el sujeto y permite las comparaciones temáticas de los relatos de diferentes vidas (Sarabia, B, s/r:234). Uno de los objetivos relevantes de la Historia de Vida es lograr la construcción-reconstrucción de la propia identidad (Habermas, 1982, en Serra y Cerda, 1997) a través de los relatos de la propia vida basados en la memoria, que favorecen la autoreflexión retrospectiva, el autoconocimiento, y la toma de conciencia sobre el proceso de formación sociopersonal.

“La historia de vida está compuesta de pequeños sucesos, historietas. Pero lo importante no es la colección de esas narraciones, sino la forma en que cada una se relaciona con el todo y las interconexiones entre historietas. Esta red de relaciones entre sucesos (organizados de forma cronológica) es lo que explica la vida en su totalidad y le da sentido” (Bolívar, 2001:37)

Como el investigador recibe la información de otra persona que cuenta lo que cree que fue su realidad, Bengoa (2001) opina que el nuevo texto que de allí sale debe ser tratado como “una subjetividad objetivada en el texto”. De esta forma, se puede analizar como si fuera un “hecho objetivo”. Agrega que, “en esta paradoja se encuentra la potencia de las historias de vida, y a la vez la base crítica de su análisis”. Evidentemente, es difícil resolver el problema de la generalización –lo que tampoco se pretende- pero lo que si se puede resolver es el problema de la investigación, ya que la Historia de Vida presenta la interpretación de una realidad que trasciende la propia interpretación del investigador. Esta,

“permite que el investigador escuche de manera silenciosa la voz de un otro que ‘pareciera’ ser parte de la realidad y que, por lo tanto,

‘pareciera’ hablar como esa realidad, a lo menos ser su ‘vocero’. ‘Lo dijo un informante’. Lo dijo, por tanto, alguien que no pertenece al mundo de la academia, de la antropología, de la sociología, mundo que está contaminado con los paradigmas en decadencia [...]. Lo dijo, lo señaló, lo interpretó una persona común, una persona que habla como testigo del grupo” (Bengoa, 2001).

¿Por qué la Historia de Vida ...?

La Historia de Vida reúne los requisitos adecuados para nuestros propósitos de indagar en la construcción sociocultural de la profesionalidad docente, ya que otorga la palabra viva a las personas para que cuenten la trayectoria de vida personal y profesional,

“con las múltiples experiencias que –en sus tiempos y contratiempos- han jalonado y configurado el itinerario de vida. Todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida” (Bolívar et al. 2001:41).

Las Historias de Vida adquieren todo su sentido si con ellas se cuestiona lo que durante muchos años han sido afirmaciones dominantes. Por ejemplo, que los profesores no realizan un trabajo educativo, o que no son profesionales.

Más que cualquier otro enfoque de la ciencia social, la Historia de Vida basada en la entrevista en profundidad, permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, y participar vivamente en sus experiencias. Se diferencia de las entrevistas comunes porque involucra aspectos de cambio social (Sarabia, B, s/r:237).

Representa una rica fuente de comprensión en y por sí misma, y como señala Becker (1966), proporciona una piedra de toque para evaluar las teorías sobre la vida social. La relación dialéctica entre individuo y cambio social se caracterizan por los procesos interactivos que posibilitan que las personas sean causa y efecto de su historia vital (Elder, 1993:200).

“En el curso de una vida, los sucesivos ámbitos vitales modelan el comportamiento del individuo, pero éste a su vez elige e influye en la realidad que le circunda. Los individuos contribuyen a su propio desarrollo modificando el entorno más importante de su trayectoria personal, el entorno próximo” (Elder, 1993:199).

La toma de conciencia del rol del profesor como profesional en un entorno social conflictivo se ha nutrido por experiencias tempranas en el ámbito social que le descubren el sentido de su vida y de su profesión. Como dice Elías (2000:13) el desarrollo personal de cada uno estará determinado por el lugar que ocupa dentro de la corriente del proceso social.

Consideramos que las Historias de Vida de los profesores comprometidos con un proyecto educativo son una herramienta histórico cultural válida para desarrollar un Estudio de Casos y entender el proceso de la profesionalización docente. La trayectoria vital de un profesor entrega antecedentes sobre sucesos relevantes de las circunstancias de su hacer pedagógico y develan una imagen del proceso centrado tanto en las fortalezas como en las debilidades. Las formas de pensar, sentir, ver y actuar de los profesores en su práctica escolar cotidiana es la consecuencia de los códigos culturales que las han determinado (Popkewitz, 1990:6).

No se puede enseñar a ser comprometido, hay que vivir el compromiso, sin embargo, se puede aprender a serlo, razón por la cual nos interesa investigar las trayectorias vitales de esos profesores.

Alonso

Alonso es un profesor de Instituto, amante de las novelas, especialmente las históricas, y de los ensayos. Le gusta el deporte y practica atletismo de manera más intensa de la que su médico aprueba. Le gusta estar bien consigo mismo y con los demás, y se siente bien cuando soluciona problemas. Le molesta la falta de espacios y tiempos para compartir experiencias y pensamientos, las personas que no intentan cambiar las cosas de las que habitualmente se quejan, y los profesores que salen corriendo apenas termina una clase. En el aula, le apetece hacer con sus alumnos lo que no hicieron con el sus profesores.

Alonso nace en 1957, hijo de un padre perteneciente a una familia tradicional, seguidora de la derecha política, y de una madre que crece en una familia de izquierda perseguida. En casa no hablaban del ambiente social y cultural deprimente de la época, y percibía un ambiente tranquilo y pacífico. Recuerda la dictadura caracterizada por guardias e iglesia, y sentir mucho miedo al ver pasear por las calles del pueblo a la pareja de la guardia civil. También recuerda salir corriendo con sus compañeros, a besar la mano del cura cuando este visitaba la escuela. Fue protegido por su abuela Josefa que hablaba poco, y que enfermaba cuando veía los documentales sobre la guerra, ya que su esposo, republicano español que huyó a Francia, murió en un campo de concentración nazi. Poco a poco, a raíz de las historias que conoce de su abuelo, y por la influencia del tío Manuel, que a los 14 años en un verano en Barcelona, le abrió los ojos y le enseñó a mirar lo que había en las calles de una manera diferente, comprendió el significado de la vida. Esas conversaciones le sellaron una impronta indeleble, que marcó su manera de pensar y de actuar a nivel personal y profesional.

Entre los recuerdos de su época escolar, las experiencias negativas con sus maestros aparecen de forma nítida, como aquella vez con cuatro años en la escuela infantil, metido en un bidón vacío de leche en polvo, apenas asomando la cabeza, junto a otros compañeros, cada uno en sendos bidones porque se "habían portado mal". Los castigos continúan en la escuela primaria, gracias a don Alfonso, que enseñaba las tablas con una vara, y a quien no sabía, por ejemplo, cuanto era cinco por cuatro, daba tantos palos con la vara como era cinco por cuatro. Jamás lo olvidará, porque ha sido su santo y seña en la relación educativa que construye con sus propios alumnos. Siempre pensó que

eso era lo que un profesor nunca debería hacer. Siguen los castigos y bofetones en su época de bachillerato en el internado. En una oportunidad, junto a unos compañeros, tuvo que comerse la sopa de fideos con grillos dentro, por llegar tarde a la cena.

Son años duros que se acrecientan por su carácter tímido e introvertido. Lentamente va creyendo en sus posibilidades y cada vez se siente más seguro, al tiempo que descubre que puede influir positivamente en los demás. Recibe influencias positivas de sus compañeros mientras va comprendiendo los conceptos de amistad, confianza y solidaridad; sobre todo en el ambiente de enclaustramiento y falta de libertad que vive en el internado.

Termina el Bachillerato con deseos de seguir estudiando, e inicia sus estudios de Magisterio por eliminación, ya que le gusta periodismo. Dada la economía familiar y la oferta educativa de la ciudad, no tiene otras posibilidades de estudio que ser maestro, enfermero o cura. En el tercer año de estudios se interesa por el magisterio y por trabajar en la enseñanza, influido por un grupo de compañeros con ideas muy claras al respecto. Aprueba las oposiciones de magisterio e inicia estudios de Pedagogía. Se licencia en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, se vuelve extravertido, afirma su personalidad y busca amistades. Son los años más felices de su vida, ya que nace su primer hijo y comienza a trabajar de maestro.

Su primer trabajo docente, a los 25 años, es "un poco frustrante", ya que espera autonomía y encuentra a un director que todas las mañanas le dice lo que tiene que hacer y critica su acercamiento a los alumnos. Tanto el director del centro como el grupo dominante de profesores tradicionales en el claustro, le hacen saber que no es bueno intentar cambios cuando las cosas funcionan. Vive la frustración de no poder hacer lo que quiere, pues le faltan "conocimientos y libertad para experimentar". Esas primeras desilusiones coexisten con la autoafirmación de algunas ideas personales respecto a lo que debe ser su trabajo docente.

Valora positivamente la ilusión con la que se inicia en la docencia, el empeño en dar bien la clase, la sorpresa cuando se da cuenta que efectivamente, influye en un grupo de personas que tratan de seguir sus orientaciones, creen en lo que dice, y confían en él para formarse. Su motivación de logro se acrecienta porque conoce a profesionales que se preocupan por analizar, investigar y debatir sobre cómo

mejorar la acción docente. Descubre la diversidad de los claustros y las diferentes maneras de entender la educación; la posibilidad de confrontar opiniones, hacer muchas actividades y alcanzar logros educativos a pesar de la escasa flexibilidad del sistema. Le toma el gusto a plantear ideas, defenderlas en un claustro y animar a los compañeros a que las apoyen, o planteen otras distintas. No está ajeno a los conflictos que surgen cuando se intenta trabajar de manera diferente, poco ajustados a la norma, y tratando de sortear las trabas que pone la administración educativa. Cree que no es un compañero conflictivo, excepto para los profesores que ejercen su profesión como “funcionarios de ventanilla”, sin mayor implicación y compromiso con los alumnos.

A los 27 años solicita trabajar en un centro situado en una barriada muy desfavorecida con alumnos con necesidades educativas especiales, en el que llega a ser director por 14 años. Es el momento más relevante y decisivo de su carrera, y un trabajo del que se siente profesionalmente orgulloso. Allí encuentra compañeros que comparten su compromiso con el trabajo e influyen en su proyecto profesional. Se da cuenta “verdaderamente” de las implicaciones que tiene el mundo de la educación, las enormes posibilidades y las ramificaciones que el trabajo docente plantea. Lo que hace diferente su visión previa a la dirección de ese centro, es que lo visto anteriormente son trabajos burocráticos, normativos, y sometidos a directores impositivos, que dificultan el trabajo cooperativo con el resto de compañeros.

Posteriormente, siente la necesidad de cambiar de ambiente, pues el trabajo directivo lo absorbe hasta el punto de provocar dificultades familiares. Se traslada al Instituto actual en el que trabaja como profesor hace cuatro años, fecha en que se creó el Instituto. Llega con deseos de tomarse un tiempo de dedicación exclusiva a su clase, sin ganas de asumir otras responsabilidades que no sean las de su asignatura, ni otros compromisos que no sean los que le exijan sus alumnos en clase. Sus recompensas son la satisfacción de llegar a casa y sentir que ha podido relacionarse con sus alumnos, o con alguno en especial que necesita su ayuda.

Se siente esperanzado, porque inicia una etapa diferente a la vivida hasta ese momento. El ambiente que encuentra le satisface porque todos los compañeros son nuevos en el centro y “no mostrábamos vicios previos de relación y actitud ante el trabajo que debíamos

realizar”. Su situación familiar es estable, ha superado el periodo turbulento y la relación con sus hijos es satisfactoria. Le apetece trabajar en su mismo pueblo porque le gusta encontrarse en las calles con sus alumnos o con sus padres, y hablar no necesariamente de cuestiones escolares, porque siente que así también establece una relación que beneficia al proceso educativo.

Aspira a mejorar su competencia como profesor de su asignatura y como tutor, por lo que se interesa en la realización de cursos y actividades encaminadas a ese objetivo. Está afiliado al sindicato de CCOO (Comisiones Obreras), e implicado en los cursos de formación del profesorado que están en activo, a quienes les cuenta sus experiencias como profesor a lo largo de su vida, los trabajos que ha hecho en las escuelas, etc. Le gusta esa tarea y desea profundizar en ella, al igual que investigar sobre formación inicial y permanente del profesorado.

2.3 Entrevistas en profundidad.

Como el método de las Historias de Vida no tiene una única forma de ser aplicado, utilizamos para este efecto, las entrevistas abiertas en profundidad, a través de las cuales intentamos entender las experiencias relevantes en la vida de los profesores comprometidos con un proyecto educativo, y la forma en que se refieren a ella. Recurrimos a las entrevistas en profundidad como "la herramienta de excavar" (Benney y Hughes, 1970) porque deseábamos estudiar acontecimientos de la vida personal y social del pasado de los profesores, y la información no la podíamos obtener por otra vía que no fuesen sus relatos verbales.

Como la entrevista en profundidad actúa a nivel sociológico, todos los datos que se recogen, por superficiales que parezcan adquieren significado, del mismo modo, la percepción que los entrevistados mismos tienen de sus relatos (¹¹³). En caso contrario, si se llevan pautas preconfiguradas, si se les pide solo responder a ciertos ítemes, o si se seleccionan a priori las preguntas, solo sería una descripción superficial a nivel morfológico. Esto explica en parte, el tiempo que se dedica a la entrevistas en profundidad, a su aplicación, transcripción y análisis. En una buena Historia de Vida, los entrevistados desbordan el control de la situación de entrevista y hablan libremente. "El verdadero reto es decir algo más que la gente ya haya dicho y comprendido" (Marinas y Santamarina, 1993:30). El sentido de las Historias de Vida es la comprensión del movimiento de una red determinada de relaciones sociales, cuyo fin no es explicarlas, sino describirlas en profundidad, contrastarlas con conceptos teóricos e incluso desarrollar teorías sobre dichas relaciones (op.cit.:31).

Es interesante destacar que no siempre a los entrevistados les parece tan relevante su vida como a quien los está entrevistando. Tampoco es fácil encontrar a las personas que quieran aportar detalles de su vida. En este caso, los profesores se mostraron muy dispuestos a colaborar,

¹¹³ Incluso, lo que al investigador le parece significativo puede no serlo para un sujeto potencial. Uno de los requerimientos para el desarrollo de una buena historia de vida es la *enculturación completa*, o sea, que los sujetos conozcan tan bien una cultura (o subcultura, grupo u organización) que ya no piensen acerca de ella. Se da el caso de muchos buenos profesores que consideran que no hacen nada extraordinario y que al momento de decirles que otros piensan que si lo hacen, se muestran muy sorprendidos reiterando que esa es la práctica habitual que cualquier profesor debiera tener.

lo que no deja de ser otra característica de su compromiso. Ellos y ellas disfrutaban con lo que hacen y les gusta compartir sus experiencias. Los contactos fueron fáciles de conseguir, en el caso de los profesores chilenos por la proximidad personal y profesional que nos liga, y en el caso de los profesores españoles porque la mayoría pertenece a un mismo Centro, cuyo contacto lo proporcionó una de las mismas profesoras entrevistadas (¹¹⁴).

Como en el enfoque evolutivo interesa más el análisis de los sucesos vitales ocurridos en la vida de las personas, que el suceso vital mismo, describimos, analizamos e interpretamos los acontecimientos relevantes según los relatos de los profesores entrevistados, para indagar qué los ha llevado a su condición actual. En todo momento, nos importó más su percepción de los hechos que las respuestas estereotipadas ante un formato de preguntas. Por eso, cautelamos la calidad de la interacción y la rigurosidad de las preguntas. La perspectiva evolutiva es una excelente fuente de información para comprender y explicar como las experiencias y vivencias han conformando la trayectoria vital de los profesores.

Pedimos a los entrevistados que respondieran a preguntas abiertas, a pesar que fueron estructuradas de manera tal que a cada uno de los profesores se les hizo las mismas, para que las respuestas pudiesen ser comparables. Las preguntas se configuraron a modo de eje vertebral para dar coherencia a los relatos (¹¹⁵). Los datos se recolectaron con sumo cuidado para no perder detalle. Dependiendo de las respuestas ahondamos más, o menos, para profundizar en la experiencia. Seguimos el modelo de una conversación más que un intercambio formal de preguntas y respuestas, donde el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no el protocolo o formulario de entrevista.

Reposamos exclusiva e indirectamente sobre los relatos de los profesores entrevistados. Eso otorga el carácter de inestabilidad que provoca escozor en algunos investigadores no cualitativos. Sin embargo, la subjetividad de los informes en la investigación sobre los

¹¹⁴ Tanto entrevistadora como entrevistados, en ocasiones, tuvimos que desplazarnos a otras ciudades, e incluso, la entrevistadora, a otro país.

¹¹⁵ Véase protocolo de preguntas en el Anexo

cursos vitales, no es una dificultad para el investigador, sino un objeto de investigación en si mismo (Serra, 1993, en Aparisi, 1993).

Como es un relato retrospectivo de la existencia personal que detalla los hechos de la vida que se recuerdan, se le pide al sujeto que “se explique a si mismo” (Pourtois, 1992, en Serra, 1995). En este caso, el investigador induce la investigación, transcribe y ordena la información obtenida. Generalmente se sugiere al entrevistado que enfatice algunos recuerdos que se mencionan al pasar y que al entrevistador le parecen relevantes.

Esta es una de las características que la hacen diferente de la autobiografía propiamente tal. A pesar de que la persona narra su vida a otra, dice Behar (1991, en Serra y Cerda, 1997) que el deseo de narrar la propia vida no es espontáneo, sino que el sujeto es instigado desde fuera para que proceda a realizar su relato. Evidentemente, como las historias son contadas por la propia persona que la ha vivido, éstas tienen la subjetividad propia del ser humano, por lo que muchas historias son parciales y las personas pueden contar o no contar según sus deseos o intenciones. La subjetividad también se vuelve a hacer presente en el investigador al reeditar la biografía, en donde reordena la significancia de la vida utilizando los acontecimientos pasados como explicaciones para la vida actual. Sin embargo, esta selectividad no invalida lo que cuentan (Becker, 1999).

“La historia de vida supone una reflexibilidad sobre la vida y se explicita en la crónica del yo, normalmente a instancia de otro (investigador/encuestador), en la geografía social y temporal de la vida” (Bolívar, 2001:36)

2.4 Selección de los sujetos de estudio.

La selección de nuestros sujetos de estudio la realizamos de acuerdo a una “tipología” de personas relevantes en el ámbito profesional (Aceves, 1998:244) y los casos los determinamos por “bola de nieve” o “en cadena” según avanzó la investigación (Bolívar, 2001:261). Cuando nos preguntamos: ¿qué casos pueden llevarnos a la comprensión, a los asertos, quizá incluso a la modificación de las generalizaciones sobre el compromiso de los profesores? (Stake, 2001:18), recurrimos a la técnica de “bola de nieve”, en que uno nomina a otro, para elegir aquellos casos fáciles de abordar, dispuestos a cooperar con la investigación, y que según los informantes externos

cumplían con las características de profesores comprometidos con un proyecto educativo. Para Bolívar la selección de la muestra debe ser “deliberada” ya que se pretende la comprensión del caso, por lo tanto importa que los sujetos seleccionados puedan incrementarla. (2001:260).

La investigación con Estudio de Casos no es una investigación de muestras ni tampoco la comprensión de otros casos; es “éste caso” el que nos interesa comprender porque tiene un interés muy especial en si mismo (Stake, 1999:17).

La decisión por las Historias de Vida nos llevó en una primera etapa, a revisar bibliografía pertinente, entrevistar a investigadores con experiencia en el tema, a profesores, alumnos, y realizar entrevistas en profundidad a seis profesores a modo de prueba piloto para sondear el terreno de la factibilidad de la utilización posterior de este método. Las entrevistas en profundidad arrojaron un corpus contundente de información para configurar las Historias de Vida de dichos profesores. La muestra piloto se seleccionó utilizando la técnica “bola de nieve”, por lo tanto, todos los profesores entrevistados fueron caracterizados como buenos profesores. El análisis y conclusiones de esa primera etapa de investigación nos impulsó a decidimos por la misma técnica para seguir eligiendo a otros profesores para la muestra definitiva. Por una parte, nos interesaba que fuesen reconocidos como buenos profesores, comprometidos con un proyecto educativo, y por otra parte, que mostraran prácticas recurrentes, observables, y desencadenantes de procesos socioestructurales subyacentes y susceptibles de interpretación analítica (Cfr. Marinas y Santamarina, 1993:27).

Representatividad de la muestra.

La representatividad de la muestra es un punto relevante sobre todo porque estamos acostumbrados a referirnos a ella solo a través de técnicas estadísticas. Sin embargo, también es posible que una muestra sea representativa a través de métodos cualitativos, lo que otorga significados totalmente diferentes. A saber, se realizan tantas historias de vida como sean necesarias, hasta que comiencen a aparecer reiteraciones entre los entrevistados y pautas de relaciones socioestructurales que organizan sus vidas de profesores comprometidos con un proyecto educativo, o sea, cuando las

entrevistas con otros profesores de sus mismas características, no produzcan ninguna comprensión auténticamente nueva. Aun así, se continúa hasta tener un retrato claro de la pauta estructural. La detención, también llamada “proceso de saturación de conocimiento”, da a la idea de representatividad un significado completamente diferente (Marinas y Santamarina, 1993:30).

Por lo tanto, no se puede especificar de antemano el número de sujetos de la investigación, pero sí el tipo y el modo de encontrarlos. Esta técnica caracteriza la estrategia del “muestreo teórico” en que el número de “casos” no es tan importante como el “potencial” de cada caso en la comprensión teórica sobre el efecto de la vida en la situación actual de los entrevistados. Nuestro caso comprende entrevistas a once profesores en diferentes etapas de la investigación.

2.5 Proceso metodológico.

Primera etapa de investigación:

- Revisión bibliográfica de autores e investigaciones pertinentes al tema.

En nuestra búsqueda bibliográfica, aparte de revisar las investigaciones de Apple y Beane (1999), Hargreaves (1999), Jackson (2001), Porlán (1989), Salgueiro (1998), etc., revisamos el informe del CIDE (Egido et al, 1993:77-78) de las últimas investigaciones realizadas en la década del 80 al 90 en España y de las que se estaban proponiendo en ese tiempo como investigaciones a futuro. No aparecen investigaciones sobre buenos profesores, ni sobre Historias de Vida, sin embargo, aparecen sugerencias para realizar investigaciones de este tipo (¹¹⁶).

¹¹⁶ CIDE: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias.

No hemos encontrado otro compendio de las investigaciones de la década de 1990 a 2000, pero creemos que al menos en los últimos 5 años podrían haberse iniciado investigaciones de este tipo por lo que estaríamos vigentes.

Haciendo una rápida revisión del informe del CIDE sobre el profesorado, podemos decir que la panorámica de áreas temáticas y métodos de investigación predominantes es variado, primando el carácter descriptivo y los cuestionarios. Los temas más frecuentes de investigación se reparten entre: Formación inicial, actitudes del profesorado hacia determinadas características de los alumnos, estudios evaluativos de la formación permanente, investigación-acción; formación docente; interpretación de las condiciones de trabajo; satisfacción profesional de los profesores; actuación profesional, etc. Las lagunas que se han constatado se encuentran en las siguientes temáticas: Análisis de la profesión docente; factores que inciden en la satisfacción o insatisfacción

- Prueba piloto de seis entrevistas en profundidad a buenos profesores.

Realizamos una prueba piloto de seis entrevistas en profundidad a dos profesores y cuatro profesoras valorados como buenos docentes, que nos permitieron valorar la riqueza de la Historia de Vida, al mismo tiempo que profundizar en la técnica de la entrevista y en análisis de la información.

Entrevista a diferentes personas sobre sus percepciones de los buenos profesores.

Entrevistamos aleatoriamente a personas de diferente condición social, económica, laboral, profesional, así como también de diferente edad y sexo sobre sus percepciones de un *buen profesor*. Las respuestas, con los matices propios de la subjetividad personal, fue casi unánime, y las podríamos sintetizar en las siguientes:

- “valoración profesional”,
- “compromiso con sus alumnos”,
- “autonomía”,
- “enseña más allá de lo programado”,
- “logra que sus alumnos aprendan”,
- “quiere lo que hace”,
- “lo hace con gusto” (¹¹⁷),

docente; mayor relación entre los ámbitos de formación del profesorado y el ejercicio profesional, etc.

Los estudios en su mayoría, centran la atención en el profesor individual pareciendo que se le sigue considerando como un profesional aislado, desconociendo que “los contextos más amplios que el aula son determinantes en la mejora de la calidad de la enseñanza”. En la mayoría de los casos se analiza su formación, su conducta, etc., “al margen de otros condicionantes de la realidad escolar que no sean los del aula”, y cuando se hace, son en relación a sus alumnos. En el informe se plantea que los análisis sobre las trayectorias profesionales de los docentes “quizá permitan en un futuro solventar algunas de estas carencias” (Egido et al, 1993:80).

¹¹⁷ Nos parece conveniente agregar en este punto algunas opiniones vertidas por Gonzalo Anaya en las jornadas de la Escola d’ estiu (Valencia, 1 de Julio 2002) quien se refirió a la vulneración del derecho humano a educarse que tiene el alumno, que generalmente es negado por los propios profesores. Cuando la enseñanza ignora u olvida este derecho comete la barbarie que demuestra hoy en día. Agregó Anaya que la educación en la escuela debe ser “servidumbre” (servicio al escolar) y grandeza. El maestro debe estar al servicio del niño, por lo tanto, tiene la obligación de hacer que estos crezcan en el saber para que sigan aprendiendo después de la escuela. “El derecho

- etc.

Entrevistas con expertos.

Paralelamente a las sesiones de entrevistas, realizamos reuniones con expertas (¹¹⁸) para clarificar la metodología y profundizar en detalles del análisis de las entrevistas, relevantes para los objetivos propuestos.

Segunda etapa de investigación:

- Elaboración del concepto de profesores comprometidos con un proyecto educativo.

Este se elaboró gracias al análisis y conclusiones de las Historias de Vida realizadas a los *buenos* profesores, de las que se concluyó que uno de sus rasgos más relevantes era el compromiso con un proyecto educativo.

- Entrevistas a cinco profesores comprometidos con un proyecto educativo.

Realizamos cinco Historia de Vida de profesores comprometidos con un proyecto educativo, de los cuales, cuatro trabajan en un mismo Centro. Gracias a eso, pudimos observar sus clases y entrevistar a sus alumnos, razón por la cual, nuestro trabajo de análisis final de categorías se centró principalmente en sus historias de Vida.

- Triangulación de la información.

Para proporcionar un marco de referencia más comprehensivo elegimos triangular las Historias de Vida de los cuatro profesores que trabajan en el mismo Centro, con entrevistas a sus alumnos y con la observación de sus clases –como dice Geertz (2000) - para intentar “desentrañar las estructuras de significación” que complementen el sentido de su práctica educativa.

a la educación no lo tiene el estado, lo tienen los niños, esos seres humanos que no protestan pero que de pronto se encuentran con algunos maestros que sí, lo van a ayudar a saber”.

¹¹⁸ Reuniones con profesoras del departamento de Psicología evolutiva y de la educación de la Universidad de Valencia: Josefa Pérez Blasco y Emilia Serra Desfilis, especialistas en el método de las Historias de Vida. Véase SERRA, Emilia en Referencias bibliográficas.

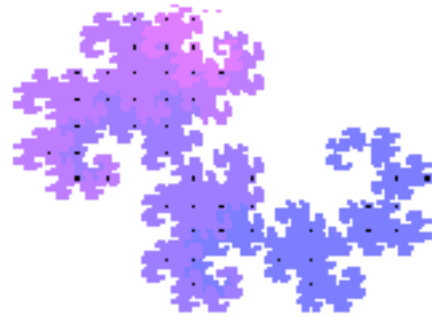
Dar cuenta de la influencia o repercusión que los acontecimientos de la vida personal y profesional de los profesores comprometidos con un proyecto educativo tienen para la escuela, y complementarla con la observación de su práctica, permite desvelar opciones optimistas e incentivar a otros profesores para que se sean conscientes “de las imágenes, los nudos imperativos, los constructos centrales y las metáforas experienciales que forman parte de su tradicional conocimiento profesional” (Pope,1991:75). Por último, incide en la mejora de la consolidación de la identidad profesional de los propios profesores entrevistados.

- Conclusiones de la investigación.

Para concluir la investigación, tomamos en cuenta las once Historias de vida realizadas y analizadas, cuya complementariedad sinérgica aportó ricos matices para entender la construcción sociocultural de la profesionalidad docente.

PARTE IV

Análisis de la información.



Análisis de la información.

El análisis de la información nos permite adentrarnos en el complejo mundo de las prácticas docentes y de las trayectorias de profesores que dan sentido a la enseñanza y al aprendizaje de sus alumnos. El proceso de transformar cada dato en información relevante y significativa ha sido una ardua pero fascinante tarea, que nos ha confrontado con nuestras propias fortalezas y debilidades. Toda la información nos parece relevante para entender la riqueza de la profesión docente; sin embargo, como somos conscientes que no podemos ponerlo todo, hemos tenido que trabajar tan ardua como sistemáticamente, para simplificar la complejidad que encierra todo lo que nos aportaron. Sin duda que ese es el trabajo que más nos ha costado, sobre todo porque el entusiasmo que ha caracterizado a todos los profesores informantes les llevó a compartir sus trayectorias de vida personal y profesional sin reticencias (¹¹⁹). Todas sus experiencias han dejado una huella indeleble en nuestra formación y experiencia de la que estamos profundamente agradecidos.

Estos profesores no son comprometidos porque alguien les dijo que tenían que serlo en alguna clase, ni porque lo leyeron en algún libro, o porque lo escucharon en algún curso. Tampoco se comprometieron de un día para otro, ya que el compromiso se ha forjado a través de las relaciones históricas que configuran su ser y hacer personal, profesional y político. Sus experiencias nos interesan justamente por el carácter histórico que tiene su construcción, no exenta de contradicciones y conflictos, que no han logrado minar su entusiasmo.

Nos interesa describir, analizar y sistematizar las implicancias pedagógicas y políticas de esta práctica comprometida con un proyecto, para contribuir a elaborar propuestas de intervención en la escuela. En este proceso, no podemos evitar el sentimiento de tener que haber dejado de lado relatos muy potentes en carga histórica, emocional y vivencial de los profesores. Por eso, hemos optado por incluir, aparte de sus respuestas que ejemplifican los análisis de la información, una síntesis de sus historias de vida, porque nos parece un reconocimiento a su acción educativa escolar. Al respecto nos dice Freire:

¹¹⁹ Todos ellos nombraban a su vez a otros profesores que compartían sus mismas características, lo que nos esperanza y muestra la necesidad de actualizar la potencia de la escuela.

“... por lo general, cuando se interroga a alguien sobre su preparación profesional, el interrogado al responder tiende a comenzar por enumerar las actividades escolares, resaltando su formación académica, su tiempo de experiencia en la profesión. Dificilmente se toma en consideración, por no rigurosa, la experiencia existencial mayor. La influencia a veces casi imperceptible, que recibimos de tal o cual persona con que convivimos, o de tal o cual profesor o profesora, a quien jamás le faltó coherencia, así como de la competencia juiciosa de personas humildes y serias” (Freire,1996:95)

Nos interesa describir rasgos deseables, que sin ser estereotipos, ni un *deber ser* impositivo, caractericen a los profesores comprometidos con un proyecto educativo. Como dice Stake (1999) intentamos una “generalización naturalista”, para que muchos otros profesores puedan sentirse identificados. Estamos seguros que el mejoramiento de la educación escolar se juega primero en el aula, en el desempeño de los docentes y en la necesidad de hacer efectivo el profesionalismo de los profesores.

Vivimos en una sociedad que ha despolitizado lo cotidiano con la consecuente menor implicación en las tareas, en virtud de lo cual, el compromiso docente pasa a ser una artificialidad y nadie asume la responsabilidad que conlleva el rol que desempeñan los profesores. En consecuencia, nos parece un deber profesional, ético y político buscar líneas de acción orientadas a redefinir el compromiso.

Nos interesa crear ambientes *activos modificantes* para abrir los espacios y tiempos obstruidos por las prácticas mecanicistas que los han transformado en espacios y tiempos *pasivos aceptantes* de la rutina (¹²⁰).

Dado que no podemos desconocer el papel del profesorado en la construcción sociocultural de la profesionalidad docente, necesitamos de su reflexión crítica, de su disposición al cambio, de su optimismo para afrontar nuevas situaciones, de su sentido común para elegir la mejor opción en un momento determinado y de su responsabilidad social.

¹²⁰ Véase sobre los ambientes activo modificantes y ambientes pasivo aceptantes en el capítulo: La cara educativa de la enseñanza en la escuela.

Las consecuencias del compromiso del profesorado con su tarea en la escuela nos permite entender que la realidad escolar es modificable, al modo como lo es un ser humano. Estos profesores que ven el *vaso medio lleno y no medio vacío*, pueden intervenir con propuestas y acciones concretas en el proceso de transformación de la escuela, actuando, según dice Freire, como educadores progresistas.

1 Tratamiento de la información: Análisis de Contenido.

Analizamos la información recabada gracias a las entrevistas en profundidad realizadas con los profesores de nuestra investigación, la que triangulamos con las entrevistas a algunos de sus alumnos, elegidos según criterios aleatorios, y con la observación de sus clases ⁽¹²¹⁾.

Para el tratamiento de la información utilizamos el Análisis de Contenido, un método empírico, que depende del tipo de interpretación que se persiga, permite describir y codificar la información en base a la presencia de los Temas Eje, así como inferir e interpretar las categorías de análisis más allá de sus primeras significaciones.

El Análisis de Contenido implica entre otros: hacerse desconfiado respecto a las prenociones, luchar contra la evidencia del conocimiento subjetivo, destruir la intuición en provecho de lo “realizado”, actitud de vigilancia crítica, decir no a la “simple lectura de lo real”; y pretende la superación de la incertidumbre al intentar, por un lado, develar lo que “realmente” está en los relatos y no lo que creemos ver, y por otro lado, que esa visión completamente personal pueda ser compartida por otros (Bardín, 1996:21).

Una de las pretensiones de este tipo de análisis es encontrar relaciones de proximidad y causalidad entre las partes de un relato y entre las diferentes entrevistas de una o de más personas (Bolívar, 2001:264).

Como no existen plantillas previamente confeccionadas para hacer el análisis, la técnica para el Análisis de Contenido hay que adecuarla a cada situación e “inventarla” si es preciso, no obstante considerar

¹²¹ Otra experiencia interesante consistió en observar las relaciones que mantienen con alumnos y colegas en situaciones informales de pasillos, o en otros contextos. También usamos el correo electrónico y teléfono para intercambiar opiniones una vez finalizadas las entrevistas.

ciertos patrones base. Por ejemplo, las etapas de: descripción y codificación, inferencias, e interpretación.

La Descripción permite hacer inferencias para posteriormente interpretar la información, teniendo en cuenta que para distinguir las categorías todo depende de “lo que se busque o lo que se espera encontrar en el momento de elegir los criterios de distribución” (Bardín, 1996:28). En nuestro caso, esperamos encontrar los indicadores de compromiso en los profesores entrevistados. Por otro lado, “... el interés no reside en la descripción de los contenidos, sino en lo éstos, una vez tratados (por clasificación, por ejemplo) podrían enseñarnos relativo a ‘otras cosas’. Estos conocimientos deducidos de los contenidos pueden ser de naturaleza psicológica, sociológica, histórica...” (op.cit:29); en nuestro caso, pedagógica.

En la etapa de Descripción de la Información distinguimos los siguientes Temas Eje emanados de las Historias de Vida de cuatro profesores chilenos y cuatro profesores españoles respectivamente, cuya función heurística los constituye en categorías de análisis:

- Bienestar en el trabajo; Relaciones dialógicas y Sinergia educativa.
- Autoconfianza; Motivación de logro; Trabajo cooperativo; Autonomía.

Entre el primer y segundo grupo hay tres Historias de Vida realizadas a dos profesoras españolas, cuyas entrevistas se analizaron exhaustivamente y ayudaron a generar el concepto de “compromiso con un proyecto educativo”; y una profesora chilena cuya Historia de Vida, complementó los análisis precedentes.

Basándonos en la presencia de los temas, deducimos e inferimos los posibles motivos que mantienen el compromiso de los profesores entrevistados y las consecuencias que sus acciones tienen para la escuela.

La etapa de Interpretación la fundimos con el análisis de cada categoría y establecimos relaciones entre los componentes tratados en el marco teórico y la información recabada. Lo mismo sucede con las otras instancias analíticas que hemos incorporado para enriquecer la investigación: las necesidades y satisfactores, las relaciones docentes

y pedagógicas, las trayectorias vitales, las observaciones de clases y las entrevistas a los alumnos. Aislamos los componentes más significativos de las estrategias utilizadas en el aula, desarrollamos conceptos descriptivos de los procesos de enseñanza empleadas por los profesores entrevistados y valoramos su trayectoria vital.

Finalmente, a modo de conclusión, entregamos las reflexiones finales a partir de las relaciones que emergen de la investigación.

1.1 Organización de la información y selección de los profesores.

Para trabajar mejor la información decidimos separar los momentos de análisis, ya que históricamente pertenecen a tiempos distintos. Es una separación ficticia, puesto que los une el compromiso y otras vivencias que conoceremos a través de sus trayectorias vitales. La información la organizamos de la siguiente manera:

Entrevistas en profundidad a cuatro profesores chilenos que nos permitieron ahondar en el mundo de los “Buenos profesores”. Estos pertenecen a un grupo autónomo de profesores reconocidos por la calidad de sus prácticas. Los elegimos por el conocimiento que tenemos de cada uno y por su reconocida calidad docente y pedagógica. Nos motivaba la convicción de que el mejoramiento de la educación escolar parte desde el aula en el desempeño de los docentes, y la necesidad de la valoración humana de la escuela. Estos profesores son un buen ejemplo de ello.

Entrevistas en profundidad a dos profesoras españolas, gracias a las cuales, elaboramos el concepto de “Profesores comprometidos con un proyecto educativo”, y enriquecimos el desarrollo del trabajo de investigación previo a la tesis doctoral: Amparo, propuesta como buena profesora por la directora de su escuela, destinó muchas horas de su tiempo para concedernos las entrevistas y nos permitió observar sus clases y entrevistar a sus alumnos, y Viviana, propuesta por una colega que destacó su calidad profesional, también destinó muchas horas de su tiempo en trabajar sus Historias de Vida y responder a las entrevistas que dieron sentido al concepto de “posicionamiento político” (¹²²), uno de los componentes con el que describimos el compromiso.

¹²² El “posicionamiento político” fue una de las categorías de análisis de la Historia de Vida de Viviana.

Entrevista en profundidad a una profesora chilena merecedora de la Asignación a la Excelencia Pedagógica (¹²³) que otorga el Gobierno de Chile a los buenos profesores. Antes de recibir ese reconocimiento público ya la habíamos seleccionado para entrevistarla. Lo hicimos, aprovechando su visita en una pasantía educativa a Valencia. Antonia, compartió los pormenores de su práctica que la hicieron merecedora de dicha Asignación, gracias a lo cual reforzamos las categorías de análisis de los “buenos profesores” y las características de los “profesores comprometidos con un proyecto educativo” que estaban en pleno desarrollo (¹²⁴).

Entrevista en profundidad a cuatro profesores españoles que pertenecen a un mismo Centro de reciente creación. El primero, propuesto por una compañera de trabajo que reconoce su compromiso docente, y los otros, por la técnica de “bola de nieve” (Bolívar, 2001:261).

Todos ellos aumentaron la propensión al entendimiento del mundo de los profesores comprometidos con un proyecto educativo. En todo momento nos importó más la relación sinérgica establecida entre las diferentes narrativas de los sucesos de vida que la colección de ellas, gracias a lo cual, se explica y da sentido a la vida en su totalidad, razón por la cual, es más relevante la **potencia** que la cantidad de casos, y la **presencia** más que la frecuencia de características.

El análisis de las categorías de los cuatro últimos profesores españoles y las relaciones establecidas a partir de sus prácticas, representa la

¹²³ “Para retener a los “buenos profesores” en el aula, para reconocerlos e incentivarlos, se ha fundado la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP). Para discernirla se ha elaborado el Marco de la Buena Enseñanza, que ha sido consultado masivamente con los profesores y ha tenido amplia aceptación. El Marco es más que un instrumento de selección, es una forma de codificación de las competencias y las prácticas docentes deseables, en las que profesores y profesoras parecen sentirse retratados. A nuestro juicio, es un aporte al desarrollo de una Pedagogía que sea base teórico-práctica de construcción de profesión. Concomitante con la AEP y el Marco, está la próxima configuración de la RED MAESTROS DE MAESTROS, otra iniciativa de desarrollo profesional desde los docentes mismos, con apoyo estatal”. (Información personal de Iván Núñez (2003), miembro del equipo de la reforma educacional chilena). Consultar: www.mineduc.cl

¹²⁴ Las Historias de Vida de las dos profesoras españolas y la profesora chilena sirven de nexo entre el Trabajo de investigación y la Tesis doctoral.

evolución de nuestra investigación, que sin los nutrientes de las otras Historias de Vida realizadas con antelación, no habría sido posible establecerlas del mismo modo ni construir la sinergia de las reflexiones finales. Nuestra opción se explica en que son profesores “típicos” como los otros, y hemos optado por profundizar en ellos, a fin de mostrar más facetas de la vida y concepción pedagógica de estos profesores comprometidos con un proyecto educativo, razón por la cual, triangulamos sus entrevistas con observaciones de sus clases y entrevistas a sus alumnos.

Otras razones que nos impulsaron a *separar* el análisis y categorización de las entrevistas de los once profesores son las siguientes:

- se realizaron en otros tiempos y la historia era distinta, por ejemplo, a los profesores chilenos los hemos observado por años y hemos participado con ellos en cursos, talleres y reuniones educativas, y a los profesores españoles los conocimos por referencias.
- pertenecen a países diferentes, cada uno con su cultura docente y su historia profesional, que con matices similares, no deja de ser distinta. En situaciones concretas, los profesores hablan de las características educacionales de cada país, por ejemplo, el COU y la ESO no están incorporados en el lenguaje chileno, del mismo modo que la Educación Media no lo está en el español, aparte de la distinta connotación que estos niveles tienen para alumnos, profesores y sistema educativo en general. Otro ejemplo refiere a la tradición chilena de premiar la calidad docente a través de diversas formas, que la tradición española no considera. En ocasiones, los profesores se refieren a la reforma educacional chilena o española indistintamente, etc.
- poseen características especiales que los agrupan significativamente en la misma categoría porque comparten los valores de fondo pero no la forma de canalizarlos, por ejemplo, los profesores chilenos trabajan en instituciones diferentes pero pertenecen a un mismo grupo de reflexión, debate y comunicación de sus reflexiones y acciones educativas, por lo tanto, comparten ideales comunes, y los cuatro últimos profesores españoles entrevistados, pertenecen todos a un mismo Centro de reciente creación con un proyecto educativo propio, lo que sin duda le da un sello especial a su trabajo.

- los profesores chilenos son todos pedagogos y hay algunos de los entrevistados españoles que son licenciados pero no pedagogos, por lo tanto, hay momentos en que nos referimos a la “necesidad de formación pedagógica”, cosa que no corresponde a los otros profesionales.

Estas son algunas de las razones de más peso que explican nuestra decisión metodológica de organizar la información y, porque no quisimos llevar constantemente al lector a revisar las notas para saber a que nos estamos refiriendo. Por lo tanto, nos parece más enriquecedor *separar* para estos efectos la información en el bien entendido que el compromiso de los profesores con su labor docente es el mismo. Todos los profesores entrevistados asumen su profesionalidad y aspiran a que también lo sea por parte de la sociedad; sin embargo, esta opción personal y profesional contrasta con el hecho político que la sociedad no confiere el estatus deseado y merecido a los profesores, ni tampoco parece desear resolverlo, a pesar de los intentos, si damos crédito a los discursos de las reformas educacionales.

Estamos convencidos que los profesores que investigamos asumen la profesionalidad y sus consecuencias, mientras otros la desean y rechazan, en una suerte de relación amor-odio, por el temor a la responsabilidad que eso implica.

Las reflexiones finales del trabajo de investigación son la base fundamental para la continuidad de las ideas y su re-creación en la Tesis.

Reflexiones finales del trabajo de investigación.

- La narratividad de la vida de los profesores no significa necesariamente que se produzca un vuelco en su rol profesional y asuman como por arte de magia un papel central en el curriculum, sin embargo, dar la voz a los buenos profesores es un aliciente para el profesorado pasivo.
- El sentido de una acción se hace inteligible por la explicación narrativa del agente sobre las intenciones, motivos y propósitos que lo han llevado a configurar su actual papel en el mundo escolar.

- La educación la hacen las personas, por lo que no puede desestimarse el hecho de cómo estas se han formado. En este caso, hay puntos de giro en la vida de los buenos profesores que permiten entender nuevas perspectivas, como por ejemplo la ampliación de la conciencia social.
- La misma toma de conciencia no se puede generar en otros profesores ya que es un proceso individual, pero se puede inducir la perspectiva social en la formación inicial a través del análisis de relatos narrativos de los buenos profesores.
- La coherencia no se busca solo en la práctica, sino en el patrón que la ordena. La práctica se constituye por una infinidad de relaciones que se integran sinérgicamente por el patrón que le da sentido y que comparte intersubjetivamente, a saber: la congruencia de su posicionamiento político, su autoconfianza, motivación de logro y autonomía en la toma de decisiones.
- La importancia de la formación inicial es relevante en modelar una postura política y pedagógica crítica.
- La Historia de vida ilumina con alternativas educativas a la formación inicial y permanente del profesorado: posicionamiento político, necesidad de un lenguaje directo y asertivo, búsqueda de alternativas de comunicación con el alumnado.
- La comunidad de experiencias similares es relevante en la escuela, aunque no sean características exclusivas de los buenos profesores. No son estereotipos generalizables, sino rasgos *observables* en la experiencia cotidiana susceptibles de reconstrucción sobre todo a los profesores que necesitan orientación.
- La Historia de Vida permite saber por qué los buenos profesores se han formado de tal o cual manera, a qué aspectos darles más importancia y cuáles hay que reforzar.
- La comunicación de las experiencias de calidad contribuye a que las buenas intenciones no se diluyan en sus propósitos ya que deben ser co-construidas y derivadas socialmente.

1.2 Nuestra propia evolución como investigadores

Nos parece importante destacar los momentos históricos de nuestra propia evolución investigadora, es decir, las diferentes lecturas, los borradores de nuestros escritos, reconstruidos una y otra vez, los contrastes de teorías, las conversaciones durante todo el proceso de investigación con interlocutores válidos, y nuestra propia experiencia docente. Eso explica los diversos momentos del desarrollo de las Historias de Vida. Primero, a cuatro profesores chilenos en un viaje a Chile en Enero del 2001, en un período en que nos interesaba investigar la vida de los buenos profesores para un trabajo del curso del Doctorado. Luego, en el año 2002, investigamos a dos profesoras españolas para desarrollar el Trabajo de Investigación. Una de las seis historias, la de Viviana, nos inspiró para elaborar el concepto de “compromiso con un proyecto educativo”. Posteriormente, en Enero del año 2003, entrevistamos en profundidad y compartimos la Historia de Vida de Antonia, una profesora chilena, que viajó a Valencia, y que recientemente había recibido el reconocimiento oficial del Gobierno Chileno: “Asignación a la Excelencia Pedagógica”, por su labor en el aula. Finalmente, en el mes de Mayo y primera semana de Junio del 2003, permanecemos en un Centro Educativo de reciente creación, en las afueras de Valencia, entrevistando a directivos, y alumnos; observando clases y desarrollando las Historias de Vida de cuatro profesores españoles pertenecientes al mismo Centro. Esta última experiencia se caracteriza porque el Centro tiene un proyecto educativo propio que favorece la acción de esos cuatro profesores.

Como se infiere de lo dicho, las entrevistas a los once profesores fueron hechas en tiempos diferentes, pero tienen la coherencia que da el compromiso de los profesores entrevistados y el de la entrevistadora que ha indagado sistemáticamente y en diversos ámbitos sobre el tema a lo largo del tiempo. Las diferencias entre las entrevistas la marcan los contextos y períodos históricos, tanto de los profesores como de la investigadora (¹²⁵).

¹²⁵ Justamente esta característica, que da cuenta de la evolución diacrónica de la investigadora en la investigación, no le resta rigor ni valor metodológico ni epistemológico, por el contrario, explicita el modo como las personas percibimos y valoramos el mundo y sus relaciones a lo largo de la historia.

En síntesis, este tiempo inestimable nos ha permitido evolucionar a través de las equivocaciones, aprender de los errores, desatar certezas, desaprender y re-aprender, al tiempo que fortalece nuestra convicción sobre la necesidad del compromiso de los profesores para que la educación escolar tenga sentido.

1.3 Nuestro propósito como educadores.

Como no estamos haciendo etnografía ni explorando para ver qué encontramos, sino corroborando nuestros planteamientos; nuestra referencia es más instrumental, lo que nos obliga a ser precisos en nuestras interpretaciones. Partimos de nuestras experiencias para definir el tema; lo investigamos teóricamente, lo contrastamos con la práctica, lo analizamos, sistematizamos y concluimos.

Investigar la vida de los profesores comprometidos con un proyecto educativo no obedece a buscar las causas de su comportamiento, sino al **significado** que tiene su trayectoria como referente para otros profesores. Compartimos con Hargreaves et al. (2001:28) la manera de referirse a los profesores de su estudio (¹²⁶):

“...tampoco retratamos a nuestros profesores como a unos optimistas incurables, a quienes no afectan los contratiempos o problemas que encuentran a lo largo del camino. Sino que los describimos abriendo una ventana a las realidades –y no únicamente a su retórica-...”.

Ya habíamos comentado en el marco teórico que también compartíamos con Condorcet la idea que los buenos profesores no son “ángeles de perfección mística”, sino personas comunes y corrientes pero con una gran diferencia que los hace especiales: el compromiso con un proyecto educativo.

Nos interesa destacar su acercamiento al aprendizaje, la satisfacción con que lo hacen, la forma en que trascienden la entrega de contenidos ayudando a sus alumnos a educar su conciencia, entre muchos otros aspectos de extraordinaria relevancia a la hora de definir la calidad del trabajo docente, gracias a la cual reproducen la escuela en los tiempos de constante cambio en que vivimos.

¹²⁶ Hargreaves investigó a 29 profesores que enseñaban en cursos de 7º y 8º, identificados por las autoridades de sus distritos por su compromiso activo a la hora de incorporar los cambios curriculares en su práctica docente en los años de transición. (Hargreaves et al, 2001:25)

“Los educadores en una sociedad democrática tienen la obligación de ayudar a los jóvenes a buscar entre las diversas ideas y a expresar las suyas. Por desgracia, muchas escuelas eluden constantemente esta obligación de diversas maneras”(Apple y Beane, 1999:30)

1.4 Quiénes son los profesores ⁽¹²⁷⁾.

“La práctica educativa [...] es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en *presencias* notables en el mundo. Vale decir, aunque no podamos afirmar que el alumno de un maestro incompetente e irresponsable deba necesariamente ser incapaz y falta de responsabilidad o que el alumno de un maestro competente y serio automáticamente sea serio y capaz, debemos asumir con honradez nuestra tarea docente, para lo cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente” (Freire, 1994:53)

Nuestros sujetos de estudio presentan características diversas. Entre los cinco profesores chilenos, hay tres maestros de primaria, una profesora de infantil y una profesora universitaria. Entre los seis profesores españoles, hay dos maestras de primaria, dos pedagogos y dos licenciados; por lo que hablar de profesionalidad, para nuestros efectos, trasciende la adscripción a un determinado nivel o a una determinada formación. Estamos hablando de la profesionalidad como docentes, lo que implica dar clases a un grupo de alumnos, mediar entre ellos y el mundo, y establecer relaciones significativas y trascendentes con la comunidad educativa.

¹²⁷ El contexto de cada Historia de Vida es relevante para saber cuáles son las relaciones sociales que han posibilitado la construcción, mantenimiento y/o modificación del compromiso de los profesores entrevistados, que si bien no son generalizables, generan tipos de compromiso altamente reconocibles por los profesores (Cfr. Berger y Luckmann, 1999:217; Elias, 2000:14). También nos permite entender que el compromiso no solo se manifiesta en la escuela, sino en otros ámbitos de su vida.

Profesores chilenos:

- Paz: Educadora de párvulos con 18 años de servicio, de un segundo nivel de transición de una escuela municipalizada.
- Daluz: Profesora de Estado de Educación General Básica, con 42 años de servicio. Actualmente docente en una universidad.
- Roberto: Profesor de Estado de Educación General Básica, con 28 años de servicio en el sector rural.
- Juan: Educador diferencial y Profesor de Estado de Educación General Básica, normalista y rural, con 33 años de servicio.
- Antonia: Profesora de Estado en Educación General Básica, con 9 años de servicio.

Profesores españoles:

- Amparo: Maestra de escuela con 35 años de servicio.
- Viviana: Maestra de escuela con especialidad en matemática, y alumna de Pedagogía. 26 años de servicio.
- Alonso: Maestro de escuela, con especialidad en Inglés. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. 21 años de servicio.
- Adriana: Licenciada en Lengua y Literatura con 19 años de servicio.
- Jose: Licenciado en Geografía e Historia con 18 años de servicio.
- Luna: Maestra de escuela, licenciada en pedagogía, y alumna de doctorado. 23 años de servicio.

Hablamos *con* los profesores.

No pretendemos hablar *de* los profesores, ni *a* los profesores, sino *con* los profesores, para construir un puente propiciador de "un diálogo de tú a tú, de educador a educador" sin intermediarios, y directo (Torres, 1994) ⁽¹²⁸⁾. Conversamos, formalmente, siguiendo la lógica de las argumentaciones; otras, informalmente, atendiendo a las sutilezas de la comunicación no verbal, que puede desdecir o reafirmar el discurso oral. En cualquier caso, siempre buscamos compartir diálogos y

¹²⁸ Torres, Rosa María, en el prefacio de "Cartas a quien pretende enseñar", de Paulo Freire (1994: xv).

experiencias que los retratasen como profesores y seres humanos comprometidos.

Estamos empeñados en pensar una escuela que comprende el enseñar y el aprender de manera diferente, mientras soñamos con que algún día pueda ser lo habitual. Los profesores de nuestro estudio son diferentes, pero no hacen nada extraordinario que otro profesor no pudiese hacer; hacen con gusto y satisfacción lo que todo profesor comprometido con su trabajo tiene que realizar.

Con cada uno de los profesores, especialmente con los chilenos, hemos mantenido antes de las entrevistas, varias conversaciones informales que contribuyen a la coherencia de sus relatos. En una primera etapa de investigación, realizamos (en diferentes días) una entrevista de aproximadamente dos horas de duración, en la que establecimos el *rapport*, les pedimos la línea de vida, y estructuramos la entrevista en sí. Eso dio origen a los relatos y descubrimiento de las transiciones que originaron el curso vital de cada uno. Una vez iniciada la entrevista, solicitamos a cada profesor que hablase sobre sus experiencias de vida mediante preguntas descriptivas sobre acontecimientos, lugares y personas significativos; profundizamos en los aspectos que causaron impacto en su vida, solicitándoles información más detallada al respecto. Realizamos un seguimiento de los temas que emergieron como consecuencia de las preguntas específicas, volviendo a los mismos a través de otras preguntas a lo largo del relato para captar los significados atribuidos por los profesores (Anguera, 1995:541). Posteriormente realizamos una segunda entrevista para complementar las dudas surgidas después de la revisión de la primera, y así sucesivamente hasta cinco entrevistas a cada uno dependiendo del caso (¹²⁹).

2 Etapa I del Análisis de Contenido: Descripción y Codificación

Una vez leídas, releídas y revisadas las entrevistas por la entrevistadora y los entrevistados, describimos los Temas Eje que caracterizan el texto, cuya función heurística consiste en comprender la narración más allá de sus primeras significaciones.

¹²⁹ Véase en el Anexo el detalle del desarrollo de las entrevistas.

La identificación de los Temas Eje emana de las conversaciones con los profesores, de la observación de su acción y de las opiniones de sus alumnos y colegas. En este proceso no ha interesado más la presencia que la frecuencia de las apariciones. La presencia de determinados temas nos incentiva a entender, por ejemplo, cómo la autoconfianza se mueve entre lo público y lo privado, o cómo la autonomía implica ajustar la libertad a patrones colectivos, etc.

La elección de los criterios para la distribución de las categorías depende de lo que buscamos o esperamos encontrar (Bardín, 1996:28). En nuestro caso, buscamos antecedentes que nos ayuden a entender el compromiso con un proyecto educativo, generado por la implicación y por el posicionamiento político del profesorado.

“El interés no reside en la descripción de los contenidos, sino en lo que estos, una vez tratados (por clasificación por ejemplo) podrían enseñarnos relativo a ‘otras cosas’” (Bardín, 1996.:29)

Al codificar, transformamos los datos brutos en información relevante sobre las características de los profesores comprometidos con un proyecto; sobre los hechos que lo han permitido y las razones por las que continúan siendo comprometidos. Esta fase corresponde a lo que Bardín llama: “la representación del contenido, o de su expresión, susceptible de ilustrar sobre las características del sujeto” (op.cit.:78). Es esto lo que nos permite establecer inferencias.

Todas las categorías ya han sido ampliamente estudiadas por quienes se preocupan del tema educativo y, sin duda, todas se autoincluyen en un proceso de circularidad virtuosa o viciosa, dependiendo del modo como los actores intervienen en las circunstancias y contextos que los tipifican como seres históricos. Las maneras en que los profesores satisfacen las necesidades educativas nos ayudan a comprender si dicha circularidad es virtuosa o no. El problema metodológico consiste en saber interpretar esas categorías para que otorguen sentido a nuestro problema sin forzarlas a decir lo que queremos. En este sentido, no pretendemos descubrir algo no dicho, sino que reelaboraremos de un modo inédito lo antiguo. De ese modo, aportamos nuevas características a la profesionalidad docente.

Fase I de la investigación: elaboración del concepto de Buenos profesores.

Categorías de Análisis:

Bienestar en el trabajo: lo entendemos como el disfrute y el gusto por el trabajo realizado, la voluntad y el sentido de sus acciones y la construcción de una relación de alianza, compromiso y apertura con el proceso educativo.

Relaciones dialógicas: las entendemos como una evidencia del acto cognitivo, que en caso contrario, sería un “acto de consumo” en el que solo hay transferencia de conocimientos (Freire, 1990:165). Implica la generación de espacios de real participación para evitar que la tensión generada por las interacciones sea dañina.

Sinergia Educativa: la entendemos como el comportamiento de un sistema complejo en el que el efecto de la acción conjunta y/o cooperación, es superior a la suma de los efectos individuales. Por lo tanto, es fundamental para entender el proceso pedagógico y las relaciones multidireccionales que se deben dar en los espacios educativos.

Fase II de la investigación: elaboración del concepto de Profesores comprometidos con un proyecto educativo.

Categorías de Análisis:

Autoconfianza: la entendemos como la seguridad en sus propias capacidades y la comprensión de la incertidumbre, gracias a lo cual, integran el conocimiento, aprenden de los errores y se atreven a extraviarse en el territorio educativo sabiendo que encontrarán nuevas relaciones para compartir con sus alumnos.

Motivación de logro: la entendemos como la búsqueda de desafíos profesionales, y espacios y tiempos de superación y perfeccionamiento, de lo que inferimos que la disposición hacia el aprendizaje es alta y que la maduración pedagógica del profesor está en constante actualización.

Trabajo Cooperativo: lo entendemos como la búsqueda de alternativas de participación, trabajo en equipo, relaciones dialógicas y estrategias colaborativas para la toma de decisiones y solución de problemas en conjunto. Eso genera buenas relaciones de los profesores con los

alumnos, la familia y los colegas, reduce el individualismo, el ostracismo profesional y permite la reflexión conjunta para intentar mejorar la acción educativa.

Autonomía: la entendemos como el ejercicio crítico de construcción permanente de relaciones educativas reforzadas por las convicciones profesionales del profesorado. Implica la responsabilidad ética del profesor para atreverse a decir “no” a la burocratización de la mente”, comprendiendo las circunstancias y las consecuencias de sus acciones.

3 Etapa II del Análisis de Contenido: Inferencias

Las inferencias emergen de la presencia de los temas al definir las categorías emanadas de las Historias de Vida, de la categorización de las observaciones de las clases de los profesores y de las entrevistas a sus alumnos. Es un procedimiento intermedio entre la descripción de los datos para transformarlos en información relevante, y la interpretación de esa información.

¿Qué ha llevado a estos profesores a ser comprometidos?.

La autoconfianza en sus propias capacidades, gracias a las que refuerzan sus convicciones profesionales para declinar ante los obstáculos del camino; la motivación de logro que los lleva a la búsqueda de desafíos profesionales y espacios de superación; el trabajo cooperativo que les permite establecer relaciones dialógicas y trabajo en equipo, y la autonomía, con la que asumen la responsabilidad ética de levantar su voz cuando las situaciones no les parecen justas ni equitativas.

Las experiencias previas significativas que trascienden y marcan una impronta difícil de borrar, sean estas favorables o desfavorables; las primeras para recrearlas, y las segundas para no repetirlas.

“[El tío Manuel] me abrió los ojos enormemente porque me enseñó a mirar lo que había en las calles de una manera diferente a como yo lo había visto [...] Eso me ha marcado definitivamente, ha marcado mi manera de pensar, ha marcado muchísimo mi manera de actuar,, me ha marcado a nivel personal y me ha marcado a nivel profesional.” (A1.83)

“Me apeteció ser maestro de verdad, y dedicarme a ello era justamente para intentar no hacer lo que durante toda la vida habían hecho conmigo. [...] por ejemplo, por profesores que he tenido, como aquel maestro que

tuve en primaria que nos enseñaba la tabla de una manera que a mi todavía me sigue resultando extraordinariamente increíble: cinco por cuatro, si fallaba eran veinte palmetazos en la mano” (A1-60)

El gusto por enseñar, la creencia en la enseñanza como herramienta indispensable para desarrollar las capacidades de sus alumnos, y la convicción que éstos necesitan aprender más allá de los contenidos programáticos.

“yo tengo una materia que también me encanta..., yo enseñando geografía, enseñando historia, me siento en la gloria, porque son materias de reflexión, de debate en las que el alumno entiende el mundo en el que vive, en el que ha vivido, en el que se le despierta el espíritu crítico de forma muy clara. Y como son materias que además me gustan a mi... Creo que son buenas para el alumnado porque los forman como personas, los forman intelectualmente...” (Jo.82-1A)

El interés cultural por querer saber siempre algo más de lo que han conocido, la búsqueda de lecturas para incrementar sus saberes, el gusto por la música y el buen cine.

“...quizás me gusta mucho enseñar porque me gusta mucho más aprender, me gusta, me encanta aprender, siempre estoy intentando aprender..., me encanta la pintura, he sido crítica de arte en una revista...(Ad.3-1A) [...] yo tengo mi librero [que me reserva] lo que sale de lingüística, de literatura, sobre todo poesía, que cada vez somos menos...” (Ad.24-2A)

¿Qué consecuencias pedagógicas se desprenden de sus acciones?.

Dentro del aula:

Reciprocidad del aprendizaje de parte de sus alumnos a su intencionalidad por enseñar significativamente.

Valoración del trabajo cooperativo.

Fortalecimiento de la reflexión, el debate y las decisiones fundamentadas de sus alumnos.

Desarrollo de las funciones cognitivas y metacognición.

Desarrollo de la afectividad: deseos de aprender.

Búsqueda de lo nuevo y lo complejo en las acciones cotidianas.

Dentro del Centro Educativo:

El efecto de halo en los colegas que se acercan para pedirles sugerencias sobre las formas de relacionarse con los alumnos, gracias a lo cual, se *hace ciencia* desde la práctica educativa al compartir significados para el diálogo y abrir instancias de participación.

El desarrollo de la capacidad de autocrítica del profesorado, no solo de los comprometidos, sino también de aquellos que *se contagian* como resultado de la imitación y de la reflexión sobre la propia práctica. Esto les permite apropiarse del proyecto educativo y mantener la postura crítica al constatar que el cambio es posible en los sistemas escolares deficientes.

Dentro del sistema educativo en general:

La posibilidad de cambio en las prácticas de la formación inicial y permanente del profesorado.

El incentivo de la difusión de prácticas pedagógicas de calidad.

La posibilidad de adoptar medidas para re-profesionalizar la profesión docente, ya que las que se han aplicado han sido superficiales.

Rasgos característicos:

Presencia y ausencia de rasgos característicos de los profesores comprometidos con un proyecto educativo, inferidos después de la descripción de las categorías de análisis y antes de la interpretación de la información.

Presencia:

- orgullo y satisfacción por el trabajo realizado.
- ganas de innovar, de conocer y seguir aprendiendo.
- esfuerzo por hacer pensar a los alumnos y trascender las paredes del aula.

- reflexión y retroalimentación permanente sobre su actividad y responsabilidad docente.
- crítica a la pasividad del aula, malestar por la falta de compromiso de algunos profesores, y esfuerzos por mantener su postura crítica constructiva.

Ausencia:

- falta de métodos para identificar estilos cognitivos y desarrollar funciones cognitivas que detectan en sus alumnos. Hay buenas intenciones pero se pierden los esfuerzos.
- falta de acciones más radicales para provocar el cambio en sectores pasivos, a pesar que comparten activamente los frutos de su trabajo comprometido, en reuniones de claustro, talleres, cursos de perfeccionamiento que dan a sus colegas. Evidentemente sería iluso pensar que el cambio del sistema está en su manos, pero no lo es pensar que contribuyen a generarlo.

4 Categorías de Análisis.

Comenzamos el análisis con las categorías emanadas de las Historias de vida de los “buenos profesores”. Hacemos una breve introducción al tema para contextualizarlo. Posteriormente, analizamos las categorías de los “Profesores comprometidos con un proyecto educativo”, que son consecuencia de los primeros, en los cuales centramos con mayor profundidad nuestros análisis y reflexiones. Aunque parezca de perogrullo, cabe destacar que ambos conceptos se funden en un mismo significado.

4.1 *Buenos profesores.*

“...queremos hombres [mujeres] que continúen incesantemente su desarrollo; hombres [mujeres] que sean capaces de destruir y renovar constantemente sus ambientes, junto con renovarse a si mismos...”
(Francisco Ferrer)

Una forma de abordar el tema educativo en la escuela, es estructurar las ideas en torno a hechos reales aportados por profesores que disfrutaban con su trabajo profesional. No se puede generalizar, pero el valor de ese tipo de información radica en el hecho de describir el comportamiento de una persona que puede ser considerada la persona típica –producto de la enculturación-, vale decir, que habrá otras personas que actúan de manera parecida, como habrá otras que actuarán de manera distinta. De tal modo, describiremos algunos rasgos generales del comportamiento típico de cuatro *buenos* profesores que han accedido a relatar su historia de vida y han sido catalogados como tales por la mayoría de las personas que los conocen.

Si bien es cierto, es importante cautelar las posibles exageraciones y distorsiones de las historias, no es menos cierto que más que la certeza, nos interesa la aproximación que los profesores tienen hacia su propia historia, por lo que hemos buscado una mayor coherencia del relato a través de diferentes expresiones y sentimientos del mismo acontecimiento. A partir del análisis de las historias de vida de los *buenos* profesores, emergen tres grandes categorías que los caracteriza: Bienestar en el trabajo, Relaciones dialógicas y Sinergia educativa.

No se trata de construir otra lista de metáforas (¹³⁰) del *deber ser*, sino reconstruir la tipicidad que hace de un profesor un *buen* profesor, para potenciar la capacidad generativa de multiplicarse.

Difícil camino, como dice Martínez, J. sobre todo cuando los profesores que no son autónomos, se enfrentan al ejercicio del poder y se hacen cargo de las metáforas que le trazan el camino de la docencia ideal, razón por la cual, su acción pedagógica no pasa de ser una artificialidad. De esa forma, el profesor debe ser investigador, teórico, práctico, reflexivo, deliberador, estratega, artista, etc. Esas imágenes

¹³⁰ Metáforas sobre la autonomía del profesorado.

Martínez, Jaume (1998:42-43):

En primer lugar, el profesor es un *investigador*. Se enfrenta de un modo reflexivo y analítico a los problemas de la práctica de la enseñanza.

En segundo lugar, el profesor es un *teórico*. Construye y sistematiza conocimientos a partir de su actividad investigadora.

En tercer lugar, el profesor es un *práctico reflexivo*. Actúa guiado por juicios bien informados a través de la reflexión sobre la práctica.

En cuarto lugar, el profesor es un *deliberador*. Busca informar críticamente su actividad a través del intercambio reflexivo con otros colegas o personas implicadas en la enseñanza.

En quinto lugar, el profesor es un *estratega crítico*. Se enfrenta de un modo activo y consciente a las condiciones de diverso tipo que le impiden ejercer su autonomía, y busca vías prácticas de avance o superación de obstáculos.

En sexto lugar, el profesor es un *artista creador*. Actúa a menudo en situaciones humanas imprevisibles que le impiden actuar bajo secuencias técnicas de conducta, debiendo recurrir a su capacidad de creación en situaciones singulares.

En octavo lugar, el profesor, es un *político*. Toma decisiones y actúa regido por criterios éticos y morales en el interior de un contexto social”.

Carrera, María José (2000:14):

Tomador de decisiones. Shavelson, 1975; Clark, 1976-79

Planificador. Yinger, 1977

Auto-evaluador. Elliot

Investigador en la acción. Stenhouse, 1975

Profesional reflexivo. Zeichner, 1993

Reflexión-en-la-acción. Schön, 1988

Artista crítico. Eisner

Artesano moral. Tom

Artesano independiente. Huberman, 1990

Sujeto que aprende y resuelve problemas. Joyce y Harotunian

Indagador clínico. Smtyh

Pedagogo radical. Giroux, 1985

Intelectual transformador. Giroux

Intelectual resistente, opositor. Giroux, 1985

Artesano político. Kohl

Actor político. Carlson, 1987

Trabajadores y actores políticos. Ginsburg, 1988

Crítico y/o emancipador social. Carr, Kemmis, Grundy

se enfrentan al ejercicio del poder “para hacer” y “para querer hacer”. El primero se concreta en “la posibilidad de intervenir activamente en las decisiones sobre la forma en que se selecciona y organiza el conocimiento...” (Martínez, J., 1998:44). El segundo, necesita “un conocimiento con conciencia que escapa al estricto marco técnico-pedagógico” (op.cit). Implica la toma de conciencia sobre la presencia o ausencia de la autonomía sobre el ámbito prescriptivo del currículo.

Como llegue a “hacer” y “querer hacer”, depende de su autonomía mental, por ende, personal y profesional. La autonomía profesional es emancipadora, y precisa una base sólida y coherente que permita tomar decisiones que beneficien a la comunidad educativa y la liberen de los yugos que generalmente la oprimen (¹³¹). De acuerdo con Gimeno (2000:120) es compartir con otros que tienen la misma responsabilidad para “educar dentro de un modelo del que la sociedad entera es responsable”, sobre todo cuando es la misma sociedad la que, consciente o no, ha depositado su confianza en dicha autonomía profesional.

Para Condorcet (2001:154) un buen profesor debe tener capacidad y conveniencia para el puesto, y ser el mejor de los que reúnen esas características. Gimeno (2000:120) por su parte, agrega la relevancia del rol del profesor como guía que facilita el diálogo interpersonal, que lo hace ser el eje central de la calidad de la educación. Liston y Zcheiner (1997:85) opinan que es primordial que los profesores articulen sus valores y creencias con las tradiciones educativas, y reflexionen sobre sus prejuicios personales.

La posibilidad de conocer por varios años la trayectoria profesional de los cuatro profesores entrevistados para esta investigación (¹³²), nos motivó para incursionar en algunos aspectos de su vida e indagar por las formas en que han configurado su rol profesional. Las categorías de análisis emanadas de sus Historias de Vida (¹³³) posibilitaron la

¹³¹ Véase capítulo sobre Autonomía.

¹³² La recogida de datos se realizó en Enero del año 2001 en la ciudad de La Serena, Chile, fecha en que la entrevistadora viajó a ese país. Posteriormente en Valencia se procedió al análisis de datos.

¹³³ Nos interesaba destacar la utilidad de la Historia de Vida como instrumento de investigación, que a pesar de remontarse a los años veinte, sigue siendo un instrumento válido para encontrar significados y contribuir a la reflexión de los acontecimientos actuales.

posterior generación del concepto de “profesores comprometidos con un proyecto educativo”.

Selección de los profesores.

Elegimos intencionalmente a los cuatro profesores porque son reconocidos públicamente como *buenos* profesores por sus alumnos, padres y madres de los alumnos, colegas, directivos y autoridades ministeriales de educación. Han recibido premios a nivel comunal y/o nacional, y han sido destacados públicamente por el Ministerio de Educación y otras instituciones de relevancia. Conocemos de cerca su trayectoria ya que por muchos años hemos participado conjuntamente en proyectos, talleres, reuniones educativas y cursos de formación permanente. Esta es una de las razones metodológicas que avalan la relevancia del potencial de cada caso más que la cantidad de casos, lo que nos ayuda a la comprensión teórica sobre la profesión docente. (Glaser y Strauss, 1967).

Descripción de los Sujetos de estudio.

Son cuatro profesores de la ciudad de La Serena, Chile, dos profesoras y dos profesores que trabajan en áreas distintas de la educación: nivel parvulario, educación básica, educación media y universitaria; en diferentes ciudades y diferentes entornos: urbano y rural. Esto enriquece el trabajo investigativo ya que las variables que en otro caso pueden interferir, aquí contribuyen a destacar que los *buenos* profesores no dependen fundamentalmente de un nivel educativo escolar o de un lugar determinado.

Uno de los aspectos importantes para la elección fue los años de servicio, ya que nos interesaba que los profesores tuviesen una trayectoria amplia que permitiera conformar un perfil de profesor que mantiene constancia a través de los años. Todos se mantienen activos en sus lugares de trabajo. Una de ellas es jubilada (fue maestra de escuela) pero sigue dando clases en la Universidad.

Los profesores son los siguientes:

Paz: Educadora de párvulos con diecisiete años de servicio. Ha realizado variado perfeccionamiento en su área. Actualmente trabaja

como educadora pedagógica de un nivel Kinder en una escuela municipalizada.

Daluz: Profesora de Estado en Educación General Básica, mención en matemática, con 42 años de servicio. Master en Educación, U. de Columbia. Actualmente se desempeña como profesora universitaria.

Juan: Profesor de Educación General Básica, normalista y rural y Educador Diferencial, con 33 años de servicio. Director de escuela.

Roberto: Profesor de Educación General Básica, Diplomado en Comunicación escrita, con 28 años de servicio. Actualmente es profesor de educación básica de una escuela rural.

Análisis de las categorías.

A través de las entrevistas recopilamos una gran cantidad de material narrado, que nos obligó a establecer un orden ante tanta información. Procedimos a reducir la cantidad de datos, transformándolos en información relevante y con sentido, lo que permitió describir, inferir e interpretar los hechos, y elaborar conclusiones significativas. A medida que cada profesor entrevistado fue narrando los sucesos de su vida, sus respuestas se clasificaron en categorías de análisis que dieron sentido a los datos. En todo momento intentamos preservar la integridad del material narrativo. Este fue el proceso previo para la elaboración conceptual.

Como no existen reglas sistemáticas para el análisis y presentación de datos, pero teníamos que codificar mediante un mecanismo representacional de los comportamientos específicos percibidos, utilizamos el sistema de análisis de categorías que constituyó en nuestro caso, el instrumento de medida apropiado. Nos preocupamos que los contenidos de cada categoría aparecieran de manera consistente dentro de la misma, es decir, que el contenido de las entrevistas fuese coincidente con el significado otorgado a la categoría de análisis. Con el análisis pretendimos llegar a una comprensión en profundidad de los motivos que impulsaron el curso vital de cada profesor y configuraron su escenario actual de vida. Por otro lado, pretendimos describir los sucesos desencadenantes de su conducta docente de una forma directa, clara y precisa, evitando proyecciones y omisión de datos relevantes.

Una vez solicitada y acordada la entrevista, establecimos el rapport necesario, pedimos a cada entrevistado la elaboración de su línea de vida, y que comenzáramos a hablar de lo siguiente:

- Quiero pedirte que en forma clara y sintética me cuentes los acontecimientos emocionalmente significativos, ocurridos desde tu infancia en relación a la educación, la escuela, la enseñanza, el aprendizaje.
- Es importante que en esos relatos consideres los recuerdos de personas que hayan sido significativas para ti.

- Quiero pedirte que consideres la influencia de algunos de esos acontecimientos en la evolución de tu vida.

A partir de esas consignas generadoras, fueron emergiendo otros temas que complementaron las preguntas de nuestra entrevista semi estructurada compuesta por los siguientes ítemes:

-Motivos de elección de la profesión docente.

Contradicciones; otras preferencias; aspectos que les gusta de la enseñanza; actividades extracurriculares; hobbies; caracterización de su rol profesional; caracterización de un buen profesor; actitud cuando enseña, reflexiones sobre su práctica, etc.

-Relaciones.

Con los alumnos, padres y familia, colegas, directivos, comunidad en general; malestar docente; bienestar en el trabajo, actitud hacia el trabajo; afecto, socialización; situaciones que le alegran y molestan en la escuela, etc.

-Proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Estrategias con los alumnos con dificultades para aprender; proyectos realizados en la escuela; utilización de recursos; sugerencias y propuestas para la mejora del proceso escolar; preparación de una clase; aspectos constantes en las planificaciones; perfeccionamiento; opiniones sobre la reforma; reacción de los alumnos ante su clase; razones de por qué los alumnos no aprenden, etc.

-Hechos emocionalmente significativos.

En relación al trabajo; personas influyentes; enseñanza recibida en la escuela; anécdotas relevantes en sus años escolares; momentos decisivos en su vida profesional, etc.

Las entrevistas posibilitaron el establecimiento de las categorías de análisis: Bienestar en el trabajo, Relaciones dialógicas, y Sinergia educativa, las que nos acercaron a la vida de los buenos profesores y nos posibilitaron reflexionar e inferir sobre los detonantes que han desencadenado y configurado su actual conducta docente.

4.1.1 Bienestar en el trabajo.

Los cuatro profesores entrevistados dicen que eligieron la carrera docente “desde que tenían uso de razón”. Daluz, dice que en sus clases como alumna de primaria ya la conocían por sus “dotes de profesora” y siempre sus compañeras le pedían que les enseñara cuando no estaban bien en algunas materias. Siempre molestaba a su madre para que la matriculara en la Escuela Normal. A Roberto le pasó lo mismo en sus años escolares, ya que siempre sus compañeros le preguntaban sus dudas y pedían ayuda. Dice que por eso, no necesitaba estudiar ya que aprendía enseñando. Así fue descubriendo el valor de la enseñanza y del aprendizaje:

“Yo creo que nací profesor, desde siempre me gustó enseñar... me pasaba con los compañeros de la básica y humanidades, me preguntaban sus dudas. Era buen alumno, pero no mateo. Yo no necesitaba matearme porque normalmente me preguntaban”(R-1-1).

Juan cuenta que en tercero básico quiso ser profesor de castellano, y una compañera se rió de él, luego, al pasar del tiempo esa niña ya convertida en madre se encontró casualmente con él:

“...estando en Domeyko, Norma llegó a matricular a su hijo en la asignatura de Castellano... “ (J.1-1)

Los cuatro profesores manifiestan no haber sentido contradicciones en su elección docente y que su trabajo les proporciona muchas satisfacciones. Para ellos, educar es parte de su vida, que por afortunada coincidencia va unido al desarrollo profesional. Como dice Martínez, J:

“la educación es una necesidad humana cuya posibilidad de satisfacción descansa en parte en el trabajo cualificado que ejercerá el docente” (1998:21).

Definen el bienestar en el trabajo como un elemento indispensable para el establecimiento de un clima armónico y acogedor, que cuando se rompe, simplemente se arregla. Concuerdan en que les gusta trabajar tranquilos y establecer buenas relaciones humanas. Para Roberto el bienestar también incluye trabajar en lo que a uno le gusta, claro que complementado con otros recursos:

“Que yo esté trabajando en lo que a mi verdaderamente me gusta, que sea bien remunerado, que satisfaga mis necesidades básicas: recreación, capacitación, compra de libros” (R.1-2).

De la enseñanza les gusta el contacto con los alumnos y los logros que pueden obtener con sus aprendizajes, les gusta que sus alumnos descubran cosas.

“Me gusta el estar en contacto con los niños, el poder llegar a ellos, que sientan mi apoyo” (P1-1).

“El relacionarme con otras personas. Me gusta ver que tengo ciertos logros con ellos” (D.1-1).

“Me gusta descubrir que mis alumnos descubren cosas, que la mente de mis alumnos se abre” (J.1-1).

“Cuando ellos me sorprenden por algo que yo he incitado” (R.1-3)

Todos reconocen la lecto-escritura como una de las instancias educativas más relevante en la escuela. Precisamente es lo que a Juan le gusta de la enseñanza. Habla con orgullo de la facilidad que tiene para enseñar y que sus cuatro hijos –“que son todos buenos alumnos”- entraron leyendo a primer año básico:

“Trabajé con niños con problemas de aprendizaje y fue fascinante ver como se logra. Yo me frustraba como profesor. Siempre busqué técnicas para enseñar a leer. Me metí a Educación Diferencial para demostrar que yo podía hacerlo. En mi primera experiencia de profesor en una escuela particular yo logré que los niños aprendieran a leer. A uno de ellos, le habían detectado dislexia. La mamá me dijo que ella estaba segura que yo le podía enseñar a su hijo. La señora llegó con información sobre dislexia y me metí en cursos con Mabel Condemarín” (J.1-3).

Al caracterizar el rol de los profesores, coinciden en la importancia del sentimiento de competencia y en la elección de alternativas optimistas. Todos se sienten capaces y comprometidos en lo que hacen, y manifiestan un dejo de orgullo por la calidad de su trabajo. Consideran que su rol es hacer lo que les gusta, y lo definen con naturalidad y simpleza, no por eso, carentes de significado:

“... me llena, es mi vida...” (P1-2)

“Facilitadora de aprendizaje, como una compañera más de mis alumnos, como una guía orientadora...” (D.1-2)

“Soy un apasionado por lo que hago...” (J.1-4)

“Capaz, en el sentido de capacitado, inquieto, curioso, exigente conmigo mismo, buscador de la excelencia” (R.1-4).

Relacionan el bienestar en el trabajo con la autonomía del profesorado, razón por la cual toman sus propias decisiones para favorecer el desarrollo integral de sus alumnos. Si se encuentran con algún escollo, no se desaniman, ni se quejan, sino que tratan de sacar partido a lo que tienen y hacen mucho más de lo que pueden con los recursos disponibles. Les molesta y consideran limitante la falta de tiempo, la recarga horaria y el exceso de alumnos en una sala. Cuando relatan sus experiencias y sus reflexiones sobre la enseñanza explicitan claramente que están trabajando en lo que “a mi verdaderamente me gusta”, y que esperarían que ese trabajo fuese mejor remunerado para satisfacer las necesidades básicas de recreación, capacitación, compra de libros, etc. En general, las necesidades que plantean están estrechamente relacionadas con la docencia.

Caracterizan a los buenos profesores como innovadores, responsables, comprometidos, respetuosos, que atienden la individualidad y diversidad de sus alumnos, se adaptan a las nuevas situaciones, y les entregan herramientas para el desarrollo de su autonomía durante el tiempo que lo necesiten. Señalan que lo primordial es el gusto que sienten por enseñar y por estar con sus alumnos.

“Un buen profesor es 100% comprometido, tiene respeto por el niño, perseverancia en todo su quehacer, debe tener muy claro con quien trabaja, ya que no es un material que se pueda desechar...” (P1-3)

“Debe amar a su profesión; tener y demostrar afecto, estoy muy de acuerdo con las investigaciones que dicen que el afecto modifica el cerebro de las personas”. (D.1-3)

“Un buen profesor es el que atiende las dificultades individuales...el que permite descubrir, no el que hace, sino el que deja hacer...” (J.1-5)

“Un buen profesor necesita tener idoneidad profesional en su ramo, capacidad innovadora, creatividad, saber adecuarse a las condiciones en las que le toca trabajar y a las características de sus alumnos, como individualidad y como grupo, y ...ser entretenido” (R.1-5).

Al contrario, el que no lo es, solo trabaja por un sueldo, no se interesa por sus alumnos, no es comprometido y no se perfecciona. Lo definen

como un repetidor mecánico de contenidos, que puede ser un buen técnico pero un mal educador:

“No va a sentir lo que entrega, lo va a hacer por un sueldo... no hay espíritu de entrega, no va a aportar calidad ni apertura”. (P1-4)

“Es el que va a la escuela por obligación, encuentra que le pagan poco por lo tanto es poco lo que da. Siguió esta carrera porque no tenía otra cosa”. (D.1-4)

“Es el que segrega, que etiqueta, que hace las cosas [a los alumnos], que da más importancia al enseñar que al aprender” (J.1-6)

“No es comprometido con su profesión, no capacitado, repetitivo y que no se perfecciona, es un ‘ganapanes’” (R.1-6)

Agrega Juan, que los profesores segregadores son “nefastos”, y destaca la relevancia de la integración y de la inclusión. Reflexiona sobre el término de educación especial, que por el solo hecho de llamarse “especial” marca y discrimina. Dice que lo peor es que los profesores aducen no poder hacer nada por los alumnos con dificultades: “es especial, por lo tanto, no lo atiendo, no tengo la preparación”. Juan recuerda que cuando estaba en primer año básico, tenía una compañera sorda y el profesor les hacía emitir sonidos igual que ella, así, todos jugaban juntos, nunca la vieron como alguien distinto. Explicita una especial admiración por ese profesor y lo compara con lo que sucede actualmente en muchas escuelas: “Ahora llega un niño sordo y nadie lo puede atender”.

Uno de los rasgos más relevantes en el quehacer cotidiano de los profesores entrevistados es la actitud que muestran ante su trabajo, que es el reflejo del bienestar que sienten cuando lo realizan. Cada uno se siente competente dentro de lo que hace.

“Mi actitud es positiva, si sale algo nuevo, bienvenido sea, y tengo disposición hacia el trabajo...” (P1-5)

“Para mí, mi trabajo es algo muy, muy importante...” (D.1-5)

“Soy un enamorado y un vicioso del trabajo que hago, vivo en la escuela en el sentido literal y porque así es” (J.1-7)

“Soy muy exigente conmigo mismo. Soy un apasionado de lo que hago”
(R.1-7)

Opinan que muchos de sus colegas perciben el trabajo profesional de manera diferente, ya que no sienten la importancia y la responsabilidad que su actitud pasiva conlleva. Les molesta que sus colegas no trabajen como podrían hacerlo y que se escuden en el trabajo de otras personas. También manifiestan malestar por la falta de compromiso y por los intereses creados. Roberto señala:

“me molesta la visión que tienen de sí mismos y del gremio, sobre todo cuando dicen: ‘yo soy profesor no más’. Se autovaloran muy poco y por eso no proyectan una imagen triunfadora, no se atreven al cambio. Ese es el secreto” (R.1-9).

Coinciden en que si tuviesen que empezar de nuevo, volverían a ser profesores. Paz dice que lo que mejoraría es su voz y la linealidad que a veces tiene para enseñar y Juan es enfático en decir que “habría sido lo mismo”.

En cuanto al perfeccionamiento, todos coinciden en ser profesores que constantemente están buscando qué hacer, qué de nuevo hay para aprender, y que nunca se quedan con lo que ya han aprendido. Sienten satisfacción al aprender algo nuevo y no conciben que un profesor que se precie de tal no se perfeccione. Participan de manera autónoma, y no porque los envíen de su institución. Algunos tienen copadas las posibilidades que ofrece el Ministerio de Educación, pero siguen participando. Juan cuenta que ahorra dinero para usarlo al final del año en los cursos de perfeccionamiento, y que su motivación surgió cuando una madre le dijo: “mi hijo es disléxico y yo creo que usted es capaz de ayudarlo”. Al respecto, opinan:

“Me interesan los cursos de perfeccionamiento de todos los tipos...estoy siempre terminando con el mismo empuje. Una está incentivada” (P1-6).

“Yo elijo los cursos, no importa que no me los costeen. Yo voy a muchos perfeccionamientos” (D.1-6).

“Me he metido en cuanto curso ha salido, ya tengo copadas mis posibilidades de seguir haciéndolo, pero sigo haciéndolo...” (J.1-8)

“Para mi, el perfeccionamiento es una necesidad...no concibo un profesor que no se perfeccione, sobre todo los que tienen que ver con las ciencias sociales, porque son dinámicas, cambiantes” (R.1-8).

Es importante destacar que los cursos de perfeccionamiento no solo engrosan su *curriculum vitae*, sino que pasan a formar parte activa de su práctica pedagógica, lo que se nota en las relaciones que establecen con sus alumnos y en la reciprocidad de estos para involucrarse en la creación de sus aprendizajes. En general, les interesa perfeccionarse en el desarrollo del pensamiento, y en particular, dependiendo de su disciplina, en matemática recreativa, materiales para niños con baja visión, lenguaje, idiomas, etc. Todos dicen que les interesa hacer divertido el aprendizaje para incentivar a sus alumnos a aprender.

Por consiguiente, el bienestar en el trabajo para estos profesores es un elemento indispensable para el establecimiento de un clima armónico y acogedor en el aula. Como dice Dewey, están atentos para que su profesión no les “asfixie y fosilice” (1998:262), por eso se mantienen al día, se perfeccionan y cuidan de que su trayectoria vital les permita una continua retroalimentación.

A modo de conclusión del capítulo: Bienestar en el trabajo.

El bienestar en el trabajo es una constante en los relatos de la trayectoria de vida de los buenos profesores. Si bien el concepto es relativo, se manifiesta desde los años escolares y no está exento de conformar un perfil indicador de su docencia. Ellos muestran una visión diferente de los profesores que reclaman por todo, no intentan hacer nada bien y no propician alternativas para el cambio. Disfrutan con lo que hacen, gracias a lo cual tienen una “disciplinada preparación en aquello que se ha elegido con gusto” (Dewey,1998:258). Para este autor, serían profesores con vocación, con voluntad propia, que le encuentran sentido a sus acciones y toman conciencia de sus consecuencias, al contrario de aquellos que llevan una “dependencia parasitaria”. Por eso es relevante que más allá de las buenas intenciones, los profesores construyan una relación de alianza, compromiso y apertura con el sentido del proceso educativo, en detrimento del vasallaje ante el sistema y la clausura de sus prácticas.

Para estos profesores, el compromiso y la exigencia de su práctica es libre, autónomo, y responde al sentido de los propósitos atribuidos a su trabajo. Condorcet señala que la función de enseñar exige entre

otras características, dulzura y firmeza de carácter, paciencia y celo, bondad y dignidad, rectitud y sutileza de espíritu, flexibilidad y método. “Un profesor es preciso que sepa resolver y que haya previsto de antemano las dificultades que se pueden presentar a los espíritus muy diferentes de sus discípulos” (Condorcet, 2001:151).

Son profesores que -de acuerdo con Max-Neef (1986)- no están empleados, sino que trabajan. Esa es una distinción que otorga nuevos significados a la acción pedagógica y diferencia al que está obligado del que disfruta, al que se somete del que cuestiona y participa, y al pasivo del activo. Tienen autonomía mental y profesional para tomar conciencia de sus acciones, no se enajenan y trabajan con voluntad y compromiso, al tiempo que se identifican y encantan con lo que hacen. Tienen capacidad para desempeñar su rol y tanto ellos como los demás reconocen su competencia. Profitan de un “refuerzo” constante que los impulsa hacia el futuro. No significa que sean “más” en todo, sino que refuerzan la confianza en si mismos para sentirse competentes (Cfr. Bernstein, 1998:25).

4.1.2 Relaciones Dialógicas.

La relación dialógica es una evidencia del acto cognitivo, y cuando se rompe, la creación y re-creación se sustituye por un “acto de consumo” en que solo hay transferencia de conocimientos (Freire, 1990:165).

Los cuatro profesores son muy activos en su práctica habitual, preparan y presentan proyectos que generalmente ganan, realizan innovaciones educativas, dialogan con sus alumnos y participan con ellos. Su acción permanente al ir acompañada de una buena base teórica, revitaliza la unión teoría-práctica, gracias a lo cual, se afianza la congruencia pedagógica. A pesar que tienen una diversa gama de alumnos, no varía la relación que mantienen con ellos. Todos pretenden formar alumnos críticos y comprometidos. Dan valor al diálogo como elemento indispensable para el aprendizaje y consideran al conocimiento como un proceso indiscutiblemente social.

La óptima relación entre estos profesores y sus alumnos es el resultado de una actitud de respeto, credibilidad y confianza. De tal forma, los alumnos son recíprocos ante la intencionalidad de sus profesores. Todos manifiestan la calidad de las relaciones, el respeto y

afecto que sus alumnos les profesan, a tal grado que Daluz dice que varios de sus alumnos le han puesto su nombre a sus hijas:

“Mi relación con los alumnos es muy buena, tanto que yo tengo alumnos que a sus hijas y muñecas le han puesto Daluz. Eso hace que me guste mi profesión. [...] Los alumnos me nombraron madrina de un grupo folklórico. Me gusta hacerles cosas. A través de proyectos, les hemos regalado camisetas para el equipo de fútbol...” (D.2-1)

Los otros profesores coinciden en que la buena relación no es fortuita, sino producto del compromiso e intencionalidad de cada uno.

“La relación con mis alumnos [párvulos] es buena, los hago reír, les digo que su risa es muy bella, que me dan vida” (P.2-1).

“La relación con mis alumnos es de amantes, no es tibia, no es fácil, nos queremos mucho, nos peleamos mucho, pero me reconocen como el más ‘buena onda’” (R.2-1).

Una de las principales fuentes de evaluación de la calidad de estos profesores son sus propios alumnos, instancia que no siempre es bien vista por la mayoría de los profesores en las escuelas. Los profesores entrevistados dicen que siempre han sido muy bien evaluados por sus alumnos, incluso a Daluz la han apoyado con cartas a las autoridades cuando fue destituida como profesora de un curso, y todos los alumnos se unieron para pedir su regreso.

Todos concuerdan en que sus alumnos aprenden con ellos y lo hacen con satisfacción. La reacción de sus alumnos en sus clases es descrita de manera directa y con la seguridad de quien está hablando de lo cotidiano. En los relatos se manifiesta el afecto que los alumnos les tienen, desde los párvulos hasta los alumnos en la universidad (¹³⁴).

“Cuando llego tarde por motivos de trabajo se paran [los párvulos] a darme un beso, me dejan en el medio, me aprietan, se amontonan. Es tanta la efusividad que me encierran, se alegran. [...] me dicen, “usted es buena, nos quiere y nos cuida” (P2-2)

“Me atienden, me respetan mucho porque nunca he tenido problemas con ellos. Cuando les entrego pruebas, si tienen dudas me consultan sin temor” (D.2-2).

¹³⁴ Esto lo hemos podido constatar en los años que conocemos el trabajo docente de estos profesores.

“En 5º y 6º se hipnotizan, en 7º y 8º me cuesta más ganármelos por las características de la preadolescencia, porque tienen otros intereses...” (R.2-2)

Es interesante la alusión que hace Daluz al temor que sienten los alumnos a preguntar, ya que es habitual que por esa razón no lo hagan. Así van reforzando su pasividad en el aula.

Cuando estos profesores están enseñando, dicen no sentir el paso del tiempo, se sienten contentos y satisfechos. Se definen apasionados y entusiasmados por lo que hacen. Destacan que acercan los aprendizajes del aula a la vida cotidiana y viceversa.

“Les toco muchas cosas de la vida real, les facilito el camino, hago ameno el aprendizaje...” (P2-3)

“En mis clases soy una persona que demuestra que me gusta lo que hago, optimista, positiva...” (D.2-3)

“Soy apasionado, perfeccionista, a pesar de que lo he ido perdiendo intencionalmente, ya que considero que no es bueno” (J.2-2).

“En las clases me vuelo, me transporto... soy apasionado, grito mucho, gesticulo, actúo y se me pasa el tiempo volando” (R.2-3).

Roberto destaca que siempre le dice a sus alumnos que no importa lo que sean o vayan a ser, siempre que cumplan con dos requisitos,

“que en aquello que hagas seas el mejor y que aquello que hagas te haga feliz. Cualquier cosa que quieras hacer la vas a lograr a través del ejercicio y el sacrificio. No hay nada en el mundo que no vayas a lograr sin eso” (R.2-4).

La alegría con que los alumnos asisten a sus clases, los resultados de sus aprendizajes, y el reconocimiento de haber aprendido, los reconforta y retroalimenta: “es una satisfacción tan rica cuando un alumno logra leer”, señala Juan. Por lo mismo, dicen que les molesta cuando sienten que los padres no consideran que sus hijos son autónomos para aprender, o cuando sus colegas piensan lo mismo. También les incomoda no lograr la comunicación con algunos alumnos, por ejemplo, cuando ambos están bloqueados, pero no dejan de buscar la forma para hacerlo. De aquí la relevancia del profesor, que necesita tener mucha claridad en las materias que va a enseñar para que su atención se dirija a la actitud y respuestas de los alumnos para relacionarlas con el contenido. De tal modo que, “el maestro debe

estar ocupado, no con la materia de estudio en sí misma, sino en su interacción con las necesidades y capacidades presentes del alumno” (Dewey,1998:160).

El simple saber no basta, hay que facilitar el aprendizaje con la actitud abierta del profesor y su preocupación por la interacción con la experiencia propia del alumno. Esa es una preocupación permanente de los profesores entrevistados y la manifiestan a través de sus relatos. Todos hablan de lo que saben y saben de lo que hablan. Cuando planifican sus clases, el principal objetivo es interesar, entretener, e involucrar a los alumnos en la actividad, razón por la cual, dan mucho valor a la improvisación. El valor que la improvisación tiene en la pedagogía es innegable, ya que no hay improvisación que no surja de una sólida preparación de base.

No les gustan “esas planificaciones acabadísimas”, ya que incluso en cualquier momento están pensando en que hacer. Paz dice que en las vacaciones piensa en como podría hacerlo para el próximo año. Juan dice que hasta en sueños le surgen ideas: “es bien rico eso”,

“Yo soy madrugador, tengo entonces 3/4 de horas diarias que estoy sin teléfono ni campana..... Si voy al centro, en un colectivo, me vuelo buscando alguna alternativa” (J.2-3).

No siempre la planificación es algo material de lápiz y papel, sino un ejercicio mental, que posibilita que cualquier momento y cualquier lugar les sugiera ideas, contenidos, juegos, y sobre todo –dice Roberto- “preguntas”. La planificación es una actividad cotidiana pero no rutinaria.

“Cuando planifico, veo bien el material a usar; la incentivación al niño, pienso en que ellos propongan actividades” (P.2-4)

“Generalmente preparo las clases en las horas de trabajo. Planifico en forma muy general, preparo mis guías de trabajo, materiales, estudio también. En la casa veo los video que voy a trabajar en la clase” (D.2-4).

“Trato de partir de lo que el alumno pueda tener. A veces llega un material y me gusta probar, enfrentar esas situaciones” (J.2-4).

“...No las preparo mucho...me basta tener claro el objetivo, uno o dos contenidos y las estrategias aparecen como por si solas” (R.2-5).

Sus planificaciones son flexibles pero no por ello carentes de constancia. Uno de los elementos constantes, es el desarrollo del lenguaje, las conversaciones diarias sobre diferentes temas, las canciones, los poemas, el repaso de lo trabajado en la clase anterior, la determinación del objetivo de manera conjunta con sus alumnos, la exposición del tema de manera familiar y novedosa, y la síntesis al final de la clase: “¿qué aprendimos hoy?”. Dicen trabajar el modelo de una clase activa, donde hacen participar a sus alumnos en “todo”. Les interesa que sean los alumnos los que descubran las reglas.

Cuando se refieren a los motivos por los que sus alumnos no pueden aprender, Roberto lo resume diciendo, “porque no han tenido un buen profesor”. Están convencidos que se puede salir de la privación cultural (¹³⁵), y que no hay estadios definidos para el período crítico, sino períodos óptimos que se pueden estimular. Paz reconoce que:

“a veces, el medio los puede limitar para aprender, pero todos tienen posibilidades, van a lograr la autonomía” (P.2-5).

Y Daluz opina que,

“muchas veces hay algunas funciones que los alumnos no tienen desarrolladas y le estamos pidiendo más que eso” (D.2-5).

El contacto con los padres y la relación con los colegas cobra especial importancia en sus relatos. A los padres los implican en la educación de sus hijos, y a los colegas los incentivan a colaborar en proyectos comunes. Les cuesta tolerar la indiferencia, la ineptitud, y la falta de compromiso que muchos demuestran.

“Tengo buena llegada con los padres, lo noto porque ellos se acercan a mí, me apoyan, me respetan. Se han acercado después con el pasar de los años. Les digo que es importantísimo su apoyo a los niños en los primeros años” (P2-6).

“Mi relación con los padres es buena porque los hacemos trabajar, les enseñamos como usar los materiales y luego han seguido siendo autónomos” (D.2-6).

“A veces es frustrante, pero no con todos, hay papás que se identifican muy poco con la problemática. No tienen fe en la persona discapacitada. Lo hacemos notar y logramos que cambie” (J.2-5).

¹³⁵ Véase privación cultural en el capítulo de Sociedad, cultura y escuela.

“En la relación con los padres soy muy exigente, porque en el medio rural yo les digo que tenemos que darles lo mejor, sigan o no estudios superiores, ya que algunos se quedan a trabajar” (R.2-6).

Daluz creó, desarrolló y concretó junto a un grupo de alumnos tesistas un proyecto educativo de elaboración de material didáctico por los padres y madres de los alumnos de educación básica de una escuela urbano marginal. Los involucró en el aprendizaje de sus hijos ya que aprendieron a utilizar el material, y comprendieron los propósitos educativos de su utilización en el aula. Finalmente, los padres y las madres realizaron un taller público (al cual asistimos) para explicar el uso de cada material y su finalidad educativa. Esto incidió positivamente en el nivel de aprendizaje de los alumnos y en la relación padres-hijos a favor del aprendizaje mutuo. También cabe destacar el trabajo de Juan con niños con multidéficit, que a pesar de las dificultades que para cualquier profesor podrían ser insalvables, este logra integrar a varios de ellos en la escuela común. Cree firmemente que todos van a aprender, y de hecho, la mayoría de sus alumnos lo logran.

A pesar que en general las relaciones con sus colegas son buenas, en ocasiones, el destacar como buenos profesionales les causa inconvenientes ya que hay colegas a los que parece no gustarle que alguien destaque y distorsione la rutina.

“Yo creo que a veces cuando uno hace cosas causa cierta envidia. Cuando uno hace cosas se encuentra con francotiradores. Eso me daña porque siempre he tenido buenas relaciones” (D2-7).

“Las relaciones con los colegas son muy buenas, tengo muy buena llegada, ellos confían en mí, me ven accesible, que puedo solucionar dudas e inquietudes. Cuando me han nominado el mejor profesor he recibido felicitaciones” (R.2-7)

“Lo importante es compartir, yo (como director) les doy la oportunidad para que ellos prueben. Todo el profesorado aprende sistema Braille, todos aprenden actividades de la vida diaria. Las relaciones sociales son muy buenas” (J.2-6).

A modo de conclusión del capítulo: Relaciones Dialógicas.

Las instancias de diálogo requieren de la autonomía suficiente para no recurrir permanentemente a ser convocados, razón por la cual se necesita de la generación de espacios de real participación y del

cambio progresivo en las organizaciones. La comunicación –el diálogo- evita que la tensión generada por las interacciones, sea dañina. El diálogo, a pesar de su privacidad, se hace público, se exterioriza en la comunicación. De tal modo, el espacio organizativo escolar deviene espacio público en la interacción. Nos referimos a la “participación necesaria”, que es total, y no a la “participación contingente” (Beltrán, 1998) que solo se contenta con la parte asignada. Lo necesario se construye en la relación con los otros, refuerza la identidad, y las personas se comprometen con un objetivo, hacen suya la lucha y no *se van a sus casas* cuando todo ha terminado.

No es difícil darse cuenta si las relaciones son necesarias o contingentes, basta con observar el proceso escolar preestablecido, encerrado en márgenes delimitados que generalmente no consideran el proceso educativo de creación de relaciones posibles. Esos márgenes están dados por los expertos, que de acuerdo a Beltrán (1998) hablan a través del eslogan de “no lo entenderían”, para dejar excluido al resto. Se separa convenientemente a los que *saben* de los que *no saben*, ya que a las prácticas hegemónicas no les conviene que todos *sepan*. Se va negando paulatinamente el derecho a la vida en comunidad. Como dice Laclau (1996), en cualquier situación de participación comunitaria puede apreciarse la “operación hegemónica que subyace al proceso de persuasión”.

Una relación dialógica se facilita con la mediación del profesor que logra que los alumnos sientan la necesidad de aprender y gocen con la satisfacción de lo aprendido. En caso contrario, si la transmisión solo es un acto mecánico carece de sentido, no hay comunicación y no fructifica el diálogo de saberes. De aquí la importancia del consenso y disenso que siempre están presentes en la comunicación y en donde su dialéctica se manifiesta en el conflicto. La comunicación es paradójica, ya que implica sus contrarios. El consenso no es uniformidad, sino acuerdo entre discrepancias, y el disenso es discrepancia y aceptación de la diversidad de criterios. No se trata de estar todos de acuerdo, sino reconocer que el disenso lejos de aniquilar, permite percibir de manera diferente. El conflicto está siempre a la vuelta de la esquina porque el lenguaje con el que expresamos nuestros pareceres no puede ser siempre unívoco. La subjetividad aporta los matices al consenso que construye las reglas de los juegos, que como dice Ricoeur, se genera en el conflicto que circula entre las actividades de deliberación de las que emergen las prioridades a seguir. “En ese sentido, es inútil

–cuando no peligroso- contar con un consenso que pusiese fin a los conflictos” (Ricoeur, 1996).

Los cuatro profesores entrevistados facilitan y promueven el diálogo interpersonal para precisar las intenciones educativas y guías de acción adecuadas, que hagan del proceso educativo una verdadera instancia de aprendizaje dialógico (¹³⁶). Es la única forma de vincular, como dice Apple (1999), el poder y el conocimiento “puesto a disposición (y el no puesto a disposición) de los estudiantes”.

Hay que desterrar el mito del profesor omnipresente y omnipotente que es el único que sabe y con quien no se puede dialogar, gracias a lo cual, los alumnos quedan en franca desventaja. La escuela ha enseñado que no se pueden hacer preguntas estúpidas y para no equivocarse, es mejor quedarse callados. Ha castrado los deseos de preguntar (¹³⁷).

4.1.3 Sinergia Educativa.

La sinergia educativa es una suerte de potenciación de elementos asociados en un sistema que connota cooperación y complementariedad. Es fundamental para entender el proceso pedagógico y las relaciones multidireccionales que se deben dar en esos espacios educativos.

Las reflexiones de los profesores entrevistados sobre el proceso educativo giran en torno a la mejora de su trabajo, la adquisición de

¹³⁶ De acuerdo con Zaid, hay mucha “letra muerta” en la conversación, en la cátedra, en los discursos. Sin embargo, “la letra muerta no es un mal de la letra sino de la vida” (1996:31). No hay diálogo, solo una vía directa de trasvase de contenidos. Los alumnos aprenden a recibirlos sin preguntar ni menos cuestionar. Hablan lenguajes distintos, por tanto, la letra muerta o viva, depende de la relación dialógica (reflexión aparte merece la importancia del silencio).

Así como Zaid también plantea que la medida de la lectura no debe ser el número de libros leídos, sino el estado en que nos dejan, del mismo modo, la relación con los alumnos no debe ser medida con la cantidad de contenidos que se entrega, sino con la calidad de la relación que se establece con ellos. Lo que importa al leer un libro –dice el mismo autor- es como se actúa después de leer, “si la calle y las nubes y la existencia de los otros tiene algo que decirnos” (Zaid,1996:19). En términos de Freire, podríamos decir que lo que importa en la escuela es la “alfabetización cultural”, es decir, como se modifica la estructura mental de los alumnos después de dialogar con su profesor

¹³⁷ Al respecto destacamos la siguiente cita de Zaid, muy pertinente para el tema en cuestión: “El apetito por seguir una conversación que no se entiende es un síntoma de salud, no de falta de preparación. La disciplina es buena al servicio del apetito. Sin apetito no hay cultura viva”. (Zaid, 1996:34)

nuevos conocimientos, y la búsqueda de la novedad y de la complejidad. Agregan que sus alumnos los energizan y están pendientes por si alguno los necesita de manera especial. Roberto señala la relevancia didáctica del juego para que los alumnos participen de manera activa y creciente en las clases, y se involucren en el aprendizaje.

“Reflexionar sobre la enseñanza es lo que más uno debe hacer...cómo lo hice, qué haría, cómo lo quiero. Los niños me ionizan, quiero verlos hombres y mujeres felices, con muchos atributos, que todo su potencial pueda salir” (P.3-1).

“Cuando reflexiono sobre la enseñanza pienso cómo lo podría hacer para que fuera mejor. Cuando corrijo pruebas y veo que están mal escritas, pienso en cómo hacerlo para que mejoren...” (D.3-1)

“Reflexiono generalmente en lo que me enseñaron. Yo fui normalista, entonces ahí uno se metía en la mística, como que se empapaba en eso...ahí aprendí una mística. Pienso a quién estoy tratando de enseñar” (J.3-1).

“Reflexiono generalmente en estrategias metodológicas. Pienso mucho en las estructuras cognitivas. Me gustaría mucho poder conocer los estilos de aprendizaje de mis alumnos...” (R.3-1)

Dedican especial interés a los alumnos con dificultades para aprender, los estimulan, les exigen, los evalúan de manera diferenciada, y les dan un tiempo adicional al de sus alumnos sin dificultades.

“Siempre les estoy diciendo que todo lo que se trata de aprender en la vida cuesta, que aunque se equivoquen van a ir aprendiendo. Uso mucho el estímulo social, que presente su trabajo a sus compañeros. Lo llevo y le muestro como se hace, “¡hagámoslo juntos!” (P3-2).

“Tengo horas de atención a alumnos en donde les explico más y les presto libros...” (D.3-2)

“No tengo una estrategia definida, en algunos casos uso la técnica de niño ayuda al niño, trabajo de pares. En otros casos, adecuar los contenidos e instrumentos de evaluación a los alumnos con dificultad” (R.3-2).

Juan es enfático al decir que los profesores tienen de estar preparados para atender a todo tipo de alumnos, para detectar las dificultades que tienen para aprender, y diseñar las mejores estrategias de enseñanza.

Estas prácticas posibilitan no solo la integración, sino la inclusión de los alumnos con dificultades al proceso educativo.

A pesar que reconocen que con más y mejores recursos podrían mejorar sus clases, igual se las arreglan para trabajar bien con lo que tienen. Especifican algunos recursos que les gustaría tener, por ejemplo, un proyector electrónico, materiales para que trabajen todos los grupos simultáneamente, un minibús para salir de paseo (¹³⁸), materiales especializados para los alumnos con déficit, etc. Roberto señala que incluso sin recursos, se despierta más la creatividad y que eso lo estimula a salir adelante.

“Las carencias son materiales, más sofisticadas, pero yo estoy dispuesta a hacerlos, elaborarlos, de botellas, etc.” (P.3-3)

“Tener materiales para que trabajaran todos los grupos, movilización para que conocieran todas las realidades..las cosas hay que vivirlas” (D.3-3).

“Le daría más importancia a los multiimpedidos. Que fueran bien atendidos y que estemos bien preparados” (J.3-2)

“Me he acostumbrado a trabajar con pocos recursos, creo que es estimulante...eso lo hace ser relativo e innovador, con el exceso, los árboles no dejan ver el bosque” (R.3-3).

Los profesores entrevistados, parecen no dejarse abatir por las carencias, si bien manifiestan la necesidad de cubrirlas. Lo importante es que se las arreglan bien para hacer un trabajo de calidad. No dependen de otros para actuar, y se sienten libres para decidir y hacer.

Según Liston y Zcheiner los profesores aunque tienen un papel central en el aula, viven

“en medio de restricciones y límites de las normas institucionales de la escuela y su autonomía y capacidad de autodefinición son mínimas”, [y la] “capacidad para transformar el ambiente de su clase y para cambiar pautas de interacción profundamente establecidas está siempre limitada...” Liston y Zcheiner (1997:105).

¹³⁸ Este es uno de los recursos que en la entrevista en el mes de Enero de 2001, Daluz mencionó como “lo que me gustaría conseguir para mis alumnos”. Actualmente, lo consiguió gracias a los aportes de los diferentes proyectos que coordina en la universidad.

Si bien no se discute este planteamiento, parece ser que los profesores entrevistados han encontrado la forma de complementarse con la realidad sin ser conformistas, y han descubierto como traspasar el umbral aunque las puertas estén cerradas.

En relación a la reforma educativa implantada en Chile (¹³⁹), en general están de acuerdo, pero coinciden que para que surta efecto los profesores tienen que abrirse a los cambios, unificar criterios e intenciones y trabajar más en equipo.

“Me gusta la reforma porque considera al sujeto como persona, desgraciadamente hay mucha queja, la gente no tiene la apertura para entenderla” (P.3-4).

“Pienso que es buena, pero si yo tuviera que sugerir ideas lo más importante que atacar es el problema de la lectoescritura. Por lo tanto, preparar a los profesores para enseñar a leer y escribir” (D.3-4).

“Soy partidario, me gustaría involucrarme más. Creo que materialmente han sido notorios los cambios...” (J.3-3)

“Al igual que el infierno, está llena de buenas intenciones. El objetivo último de la reforma es excelente...no obstante, no consideró a las bases en la gestación, lo que implica falta de compromiso en los docentes” (R.3-4).

Coinciden en que ha habido cambios muy positivos y recuerdan que en la primera reforma de Frei Montalva (1965) también hubo pesimismo. Juan señala:

“me di cuenta que habían cosas muy buenas y que teníamos un gran desconocimiento. En la distancia se valoriza. La cobertura de la escuela... va a tener que pasar el tiempo para valorizarla” (J.3-4).

Para Roberto lo mejor de la reforma es la implementación de bibliotecas y aulas multiuso en las escuelas, la capacitación y el premio a los profesores que realizan prácticas de calidad (¹⁴⁰).

¹³⁹ Véase antecedentes de la reforma Educativa en Chile en: García-Huidobro, J. (ed) (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid, Editorial Popular.

¹⁴⁰ Antonia, una de nuestras profesoras chilenas entrevistadas fue merecedora, en el año 2002, del premio que otorga el Gobierno chileno a la Excelencia Pedagógica. Véase mayores antecedentes en el Anexo.

La sinergia educativa se manifiesta en la complementariedad que los profesores han logrado construir en su profesión docente, gracias a la cual, satisfacen la necesidad de educación a través del compromiso y la credibilidad en su labor educativa. De acuerdo con Carrera (2000:4), en el caso de los profesores entrevistados, el concepto de profesionalidad esta conformado por características, conocimientos, capacidades y habilidades necesarias para desempeñar la profesión de manera exitosa.

A modo de conclusión del capítulo: Sinergia Educativa.

La sinergia es el comportamiento de un sistema complejo en que el efecto de la acción conjunta y/o cooperación, es superior a la suma de los efectos individuales. Por lo tanto, la educación es un satisfactor sinérgico que estimula a su vez otras necesidades tales como, la participación, la creación, la identidad y la libertad. La escuela puede llegar a ser un pseudo satisfactor, incluso, un satisfactor inhibitorio (¹⁴¹) si los profesores se someten a prescripciones paralizantes de quienes aduciendo superioridad, castran la sensibilidad, inteligencia y creatividad de los profesores, sin tomar en cuenta, como dice Dewey, “las disposiciones emocionales e intelectuales y el consentimiento de los que son utilizados”.

“El dar y tomar órdenes modifica la acción y los resultados, pero esto no efectúa por si mismo una participación de propósitos ni una comunicación de intereses” (Dewey, 1998.16).

En la compleja complementariedad, es preciso que los profesores estén alertas para discriminar entre los hechos y las cosas, e identificar la información relevante. En caso contrario, al distorsionar las características de un proceso, su respuesta será superficial y vaga, siempre supeditada al azar. Un profesor que diferencia lo significativo y trascendente de lo que no lo es, cuenta con un criterio básico para resolver cualquier situación. No desaparece la dificultad pero sabe que hacer para superarla.

El perfeccionamiento docente, uno de los indicadores de la sinergia educativa, también es un satisfactor de la necesidad de entendimiento. Los profesores entrevistados sienten satisfacción al aprender algo nuevo y no conciben que un profesor que se precie de tal no se

¹⁴¹ Véase Necesidades y Satisfactores en el capítulo de Sociedad, cultura y escuela.

perfeccione. De acuerdo con Gimeno la capacitación facilita la asimilación de las mejoras e innovaciones educativas, y permite al profesor ser un “irradiador de cambios” (2000:121). Por cierto, todo depende del significado de la capacitación. Muchos engrosan curricula vitae con cursos que no tienen la mínima trascendencia y que responden, como agrega el mismo autor, a un “mandato ilustrado” que les dice que ellos también “deben ser ilustrados”. De esa forma, se pierden los contenidos de la cultura ya que no pasan a formar parte activa de su práctica pedagógica. La capacitación debe ser tal, que al profesor le permita autocapacitarse y llevar la teoría a la práctica. En caso contrario, no es más que un activismo pedagógico que es lo que ha pasado con la mayoría de las reformas. Por lo tanto, si no se mejora la formación del profesor, es difícil que las reformas progresen. La capacitación implica el dominio de una técnica, pero con la comprensión que permite que ésta se aplique. El perfeccionamiento al ser mas complejo, implica que se provoquen transformaciones (¹⁴²).

Los profesores entrevistados se las arreglan bien para hacer un trabajo de calidad, no dependen de otros para actuar, y se sienten libres para decidir y hacer. Es necesario destacar que la autonomía de los profesores no implica el derecho a determinar cualquier tipo de práctica, como tampoco a optar por la negligencia, ya que junto a otros agentes educativos, son responsables de la educación de las nuevas generaciones.

La autonomía del pensamiento de los profesores los alerta para discriminar y ser conscientes de lo que reciben como contenidos curriculares y las consecuencias de estas prácticas para sus alumnos. Muchas medidas de política educativa pueden mejorar la educación, pero es solo a través de la calidad de la actuación de los profesores que la utopía se podrá transformar en eutopía. Los profesores entrevistados profitan de la autonomía profesional frente a la idea del profesor como un simple ejecutor técnico de paquetes instructivos, ya que son comprometidos con el curriculum y capaces de tomar decisiones desde criterios profesionales autónomos (Martínez, J., 1998).

¹⁴² Bucmann (citado por Liston y Zcheiner,1997:103) plantea que no son muchos los buenos profesores, y que cuando aparecen, son consecuencia de la persona no de la preparación. Los “inútiles cursos teóricos” que según el autor, forman a los profesores no son suficientes para asegurar su calidad docente. Sin embargo, pueden ser necesarios, por lo menos, en términos hipotéticos.

Reflexiones finales del capítulo sobre las Historias de Vida de los *buenos* profesores.

Al finalizar este trabajo queda la satisfacción de haber conocido a profesores que rompen esquemas y creen en la educación, la escuela y los alumnos. Sin embargo, son profesores extraordinariamente comunes, que hacen lo obvio, y lo que todo profesor debía hacer: educar responsablemente a sus alumnos.

Una de las conclusiones en una investigación desarrollada por Martínez y Jarreño (2000) sobre lo que piensan de la vida de la escuela los estudiantes de pedagogía, es que el profesor “es decisivo en la vida escolar y en la vivencia de los estudiantes”. Los alumnos entrevistados relataron sus vivencias positivas y negativas con los profesores, pero siempre destacando de manera relevante su papel en el proceso de formación. Dicen las autoras:

“Los mejores y los peores recuerdos de los alumnos están vinculados con la persona, con el talante y con el quehacer de los profesores dentro de la escuela y fuera de ella...cuando explicaban, cuando castigaban o sencillamente cuando estaban, departían, aconsejaban o jugaban” Martínez y Jarreño (2000).

No es de extrañar que estos alumnos, como tantos otros en cualquier lugar, perciban que sus profesores están más interesados en cualquier otra cosa que en establecer una buena relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Afortunadamente, también logran darse cuenta de la calidad de muchos profesores con los que han aprendido y con los que se han sentido apoyados (¹⁴³).

Los *buenos* profesores son “amorosos” en los términos de Maturana (¹⁴⁴), para quien el amor es la emoción que funda lo social; acercan la

¹⁴³ Un ejemplo que cruza fronteras lo conocimos en el Museo escolar de Pusol en Elche (en el año 2001), cuyos profesores son personas como cualquier otra, con la diferencia que creen en lo que hacen y en las consecuencias de sus acciones. Fernando García, su director dice: “..se necesita de un equipo de personas con un perfil muy especial y con unas condiciones específicas –entrega, dedicación, visceralidad- muy difíciles de encontrar para asumir este compromiso”.

¹⁴⁴ “El amor es, hablando biológicamente, la disposición corporal para la acción bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno. Cuando no nos conducimos de esta manera en nuestras interacciones con otro, no hay fenómeno social. El amor es la emoción que funda el fenómeno social. Cada vez que uno destruye el amor, desaparece la convivencia social. Pues bien, el amor es algo muy común, muy sencillo, pero muy fundamental...” (Maturana, 1992:251)

escuela a la vida y a los alumnos al afecto. Les interesa entretener y encantar a los alumnos con el aprendizaje y sienten satisfacción cuando lo consiguen: “es una satisfacción tan rica cuando un alumno logra leer”, dice uno de los profesores entrevistados. Viven la vida en armonía con sus circunstancias, “uno hace lo que hace porque quiere hacerlo, y si no resulta, hace otra cosa”. Al aceptar la legitimidad del otro, se hacen responsables de esa relación, ya que, “en el amor no se está en la exigencia con el otro. La exigencia niega la legitimidad del otro pues no le permite una conducta responsable en la que se hace cargo de su querer las consecuencias de su hacer” (Maturana:1992:36).

Compartimos la perspectiva de los propulsores de la educación alternativa holística, para quienes el aprendizaje real no solo implica una disciplina académica, sino también el acto de maravillarse con ella. Ya no es solo un conjunto de ordenadas reglas ni un curriculum empaquetado, sino una nueva forma de comprender la existencia. Es un enfoque de aprendizaje ecológico que recupera nuestro potencial y el sentido común, fortalece las creencias y asegura los valores. Gracias a la sinergia, se orienta a complementar las diferencias y descubrir efectos nuevos e imprevistos. Para que los profesores y profesoras reconozcan ese nuevo paradigma necesitan descentralizar su mente hacia otras posibilidades que favorezcan la actualización de las potencialidades de los alumnos y de ellos mismos (López de Maturana, 1996). Se trata de escoger con libertad, comprender las consecuencias de las acciones, ser intencionales y comprometidos, y cuidar de no alucinarse ni perderse en dicha libertad. Cualquiera puede extraviarse, pero es necesario que tenga claro donde quiere llegar. La conciencia y la creatividad son las que construyen el camino. De lo contrario, como dice Beck (2000), la “esencia se convierte en diseño”, ya que las identidades se desarraigan, se sustituyen y se artificializan. La escuela pasa a ser del profesor y no de los alumnos, pero de un profesor que encuentra que la escuela ya está hecha.

Cuando la escuela artificializa los aprendizajes, pierde la sabiduría del sentido común, ya que les quita lo cotidiano; pierde el significado de las acciones, cierra los sentidos ante las nuevas experiencias, y desaparece la creación de nuevas relaciones. Hay que saber acercar la escuela al mundo cotidiano, y una de las formas de hacerlo es a través de la fuerza pedagógica de la fascinación por el proceso educativo y

del encantamiento por lo que se hace. “Soy un apasionado por lo que hago...”, decía uno de los profesores entrevistados al hablar de su rol profesional. Otro agregaba, “soy inquieto, curioso, exigente conmigo mismo, buscador de la excelencia..”. Al querer lo que hacen han descubierto como dice Dewey, “el lugar de los fines vocacionales en la educación”, ya que según este autor, la llave de la felicidad está en descubrir las propias aptitudes y tener la posibilidad de ponerlas en práctica. Agrega que, “nada es más trágico que el fracaso en descubrir la verdadera misión de uno en la vida o encontrar que uno ha derivado o ha sido forzado por las circunstancias hacia una profesión que no congeniaba con él” (1998:260).

La práctica educativa no se muestra solo por la racionalidad sino también por el sentimiento con que se realice. Profesores y alumnos si saben lo que tienen que hacer y les gusta hacerlo, retroalimentan su sentimiento de competencia y toman conciencia de su propia calidad. Se necesita educar en forma integral y no en parcelas de conocimiento ahistóricos y sin sentido.

La posición del profesorado en el mundo escolar posibilita aprehender la cultura disponible a través de la transmisión de significados, que permitan la circulación dinámica del conocimiento trascendente. Los profesores tienen que asumir que en la mayoría de los países, sobre todo en los llamados más desarrollados, los jóvenes están aburridos y desmotivados. Parecen tener todo resuelto y ya no tienen desafíos. Por su parte, los niños y las niñas han cambiado la exploración activa de su medio por la fascinación de la exploración activa de las nuevas tecnologías. El mundo se ha hecho individual y competitivo. Ha cambiado el concepto de cultura, por lo que se necesita tomar conciencia de las formas a través de las cuales ésta se comunica y transmite.

Tanto la investigación como la discusión pedagógica debe apuntar hacia los contenidos de la cultura, sin embargo, la mayoría de los profesores que, por ejemplo, aprende metodologías nuevas se vuelven cada vez más técnicos e inflexibles en su realización, siendo que el proceso educativo no lo es exclusivamente. Así como para Sebrelí (1992), la condición indispensable para el florecimiento de una civilización es la comunicación con los otros, del mismo modo en la escuela, es la comunicación en el mismo lenguaje la que acerca las

lógicas con las que se estructura el mundo cotidiano. Lo que se sabe y lo que se *debe* saber no tienen porque estar reñidos.

El mundo globalizante ofrece quitar fronteras y al mismo tiempo aísla. La presencia ahora es ausencia. Nos comunicamos pero no estamos, y lo global comienza a utilizar conscientemente a lo local. Todo eso repercute en los sistemas educacionales de manera integral. En las salas de clases ya no hay tiempo para conversar ni para discutir las ideas que a los alumnos les parecen atractivas, o sin sentido, y hay un gran apuro por llegar luego a la meta que está trazada en un programa. Está surgiendo un solo mundo como dice Beck, (2000:72) pero no con apertura pluralista, sino afianzando más la competitividad entre los que la conforman. Si bien es cierto, es una utopía hacer partícipes a todos de la cultura, no es menos cierto que en la escuela podemos contribuir a revertir los daños que la privación cultural ha ocasionado al dejarnos indemnes ante nuestra propia cultura. Una forma de hacerlo es a través de la cooperación, la participación, la alianza, los mercados nichos y la reorientación de la política educativa (op.cit: 181). El mismo autor agrega que la “utopía negativa” de “un solo mundo” desarraiga las identidades locales para sustituirlas por símbolos mercantiles en que el poder adquisitivo termina por imponerse sobre el ser social y excluirlo. Los alumnos entonces, si no cumplen con ciertas normas preestablecidas -por intereses que lo que menos tienen es ser educativos- son descalificados impunemente.

Una forma de acercamiento al mundo de los alumnos es el aprendizaje informal –cotidiano-, más significativo y trascendente que muchos aprendizajes formales –escolarizados-, donde la subjetividad del alumno construye y reconstruye sus experiencias con una lógica distinta a la de la escuela. Lo que se aprende extra muros escolares determina aprendizajes polifacéticos y multidireccionales, que si se evalúan, se artificializan, pero si se los utiliza sinérgicamente revitalizan la potencia de la escuela.

Ante ese panorama, la escuela necesita un movimiento descentralizador no solo del currículo sino del pensamiento del profesorado. En el primero, hace falta flexibilización, autonomía y participación, en el segundo, cambiar la perspectiva acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y sus modos de intervenir en ellos (López de Maturana, 1996). Cualquiera sea el caso, se necesita tener claridad sobre la idea de progreso que mueve las acciones. Eso

ofrece una perspectiva pedagógica para actualizar la potencialidad de la escuela, ya que, de acuerdo con Gimeno (1999) reflexionar sobre lo que se hace y sobre lo que otros hacen es la clave del progreso. Según el mismo autor, se trata de incluir a los alumnos en la responsabilidad de aprender a gobernar, es decir, que sean capaces de emitir juicios acerca de su puesto en la sociedad y de las políticas sociales en las que están inmersos. No obstante, los alumnos tienen que empezar autogobernándose en el medio donde están, y generalmente no se les ofrece alternativas para hacerlo. Se les niega las instancias para que se organicen, y cuando se les da y las aprovechan, se los reprime. Hay que despertar de la desesperanza y asomarse a una nueva perspectiva, destacar lo bueno y no preocuparnos tanto de lo malo.

Así como se aprende a ser buen profesor, también se aprende a ser mal profesor. La mediación social repercute y se introyecta en la conducta docente, por lo que hay transiciones que impactan en la vida de un profesor y configuran su curso vital de acuerdo a como crece, aprende, se relaciona, etc. La trayectoria vital de los profesores nos entregó antecedentes sobre sucesos relevantes de las circunstancias de su hacer pedagógico y develó una imagen del proceso centrado tanto en sus fortalezas como en sus debilidades.

Para finalizar...

Nos encontramos ante la paradoja educativa de lo extraordinario de un profesor común. Esto abre esperanzas de cambio para revertir las desigualdades escolares ya que comprobamos que es posible realizar una buena práctica pedagógica, y que existen muchas experiencias que así lo confirman. No se trata solo de vocación, que aunque necesaria no es suficiente, para que los profesores asuman su compromiso ético con la educación. Se necesita de profesores que manejen con seguridad sus capacidades y que sean autónomos para ejercerlas. De otro modo –paradojalmente- se confinan en el seguro refugio de sus limitaciones.

La escuela necesita de la complementariedad y de la tensión cotidiana generada por la relación dialógica de sus componentes, y la relación sinérgica de subjetividades entre profesores y alumnos, cuyo valor epistemológico es precisamente su relevancia en el aprendizaje. Las interrelaciones entre profesor y alumnos son una de las fuentes principales de las recompensas de los profesores, en las que prima la

satisfacción genuina que se desprende de la calidad de esas interrelaciones, y del valor que los profesores dan al contacto permanente con sus alumnos (Lieberman y Miller, 1992:13).

A pesar que, de acuerdo con Gimeno “se oyen tambores de derrotismo, [...] la fe en la educación es un anhelo colectivo de la mayor parte de la población” (1999:184), por tanto, los *buenos* profesores permiten que sigamos confiando y haciendo que la educación realmente sea un espacio relacional eutópico. No se trata como dice Condorcet (2001:152) de “echarse en brazos de la esperanza de una perfección mística”, ni tampoco pretender que son “ángeles”, sino confiar en que los *buenos* profesores -conscientes de la responsabilidad de su labor- influyan positivamente en la salud escolar.

Las caracterizaciones que hacemos de los *buenos* profesores no son neutrales y se construyen de acuerdo a nuestras preocupaciones profesionales, sociales y políticas. En los momentos en que entrevistamos a los cuatro profesores chilenos, nos interesaba destacar la parte humana de la escuela, el asombro de esos profesores ante su hacer cotidiano, la búsqueda de la sorpresa, el desafío y la transformación, todos, rasgos destacables y necesarios en la profesión docente. Podemos discutir si acaso son condiciones que cualquier persona puede tener para desarrollar un trabajo, o, si están erradicadas del aula y por eso la necesidad de destacarlas. Muchas veces tenemos que exteriorizar lo obvio.

“...lo importante que resulta lo obvio como objeto de nuestra reflexión crítica, y al analizarlo en profundidad he descubierto que lo obvio no siempre es tan obvio como parece”. Freire (1990:169).

Lieberman y Miller (1992:112) agregan que los profesores están acostumbrados, y otros muy aburridos, de escuchar siempre lo que deben hacer para mejorar su prácticas; el problema es que a veces no las ejercitan. Señalan que la respuesta común de muchos profesores es decir “¡que obvio!” cuando leen las propuestas de algún teórico o las conclusiones de una investigación sobre la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, pero sabemos que los “obvios” no se practican a menudo, por lo tanto, el problema es cómo crear experiencias de aprendizaje entre los mismos profesores que los incentiven a reflexionar sobre lo que están haciendo.

Nuestros profesores entrevistados, pertenecen a lo que Larraín llama profesores inolvidables (¹⁴⁵) porque presentan características especiales que los hace ser recordados no solo por sus alumnos, sino por la mayoría de las personas que los han conocido. Reúnen las tres condiciones que para Condorcet deben tener los buenos profesores:

“...la primera, que el que sea elegido tenga la capacidad suficiente; la segunda, que convenga al puesto por circunstancias personales y locales y, la tercera, que sea el mejor de los que reúnen esta capacidad y esta conveniencia” (Condorcet, 2000:154).

Compartimos con Freire que somos sujetos y objetos en relación dialéctica con la realidad, por lo que las caracterizaciones de los cuatro profesores entrevistados nos acercan a entender la unidad

¹⁴⁵ Mónica Larraín, psicóloga de la Universidad Católica de Chile, describe una serie de características del “profesor inolvidable”, producto de una investigación de alumnos de la Universidad Católica que preguntaron a otros alumnos universitarios qué persona recordaban como importante e influyente en su infancia. Un gran número de ellos recordó al profesor, especialmente del ciclo básico. Estas son las características:

La capacidad de empatía con los alumnos

Alguien que sin dejar de ser autoridad es capaz de ponerse en el lugar de sus alumnos. Sabe leer en la cara de ellos lo que están sintiendo y sabe que un gesto o una palabra puede hacer una gran diferencia.

La capacidad de creer en el valor de su alumno

Cree en los alumnos y en su talento y se los dice. Se necesita saber que uno puede ayudar a un niño a descubrir un poco o mucho de cual es la tarea que viene a realizar a este mundo.

La capacidad de enseñar con entusiasmo

Rasgo muy apreciado por los alumnos. Un profesor comentaba que uno debía saber a lo menos el triple de lo que iba a enseñar de manera de poder moverse con soltura. Un profesor que sabe más puede enseñar más.

La capacidad de creer en algo y transmitirlo

“Hace poco un arquitecto recordaba a su profesor de primer año que según él le había enseñado a mirar y a dibujar y este profesor tenía una frase recurrente ‘que el hombre tenía que buscar hasta que el ojo estuviera feliz’. Este profesor formó generaciones de arquitectos. Un día una oficina estaba evaluando un proyecto y entonces uno de ellos preguntó: *‘pero veamos si el ojo está feliz’*, todos entendieron de qué estaba hablando”.

El profesor exigente.

El que los hace ir más allá de lo que ellos creen que pueden dar. Consiste en pedir un trabajo serio, aclararle a los alumnos lo que se espera de ellos, hacer preguntas importantes, no permitir excusas ni justificaciones.

El personal con atractivo personal.

Capacidad de ser alegre y vital, que tiene humor y sonríe.

LARRAIN, Mónica. Separata Pedagógica Coleccionable 11. Revista Educar, Edición especial: *El profesor inolvidable: Lo que los alumnos reciben de su profesor.* s/r

dialéctica entre lo que la escuela necesita y lo que piensan y hacen los profesores en su práctica.

4.2 Profesores Comprometidos con un Proyecto Educativo.

Concepto que surge de la evolución del proceso de investigación a los “Buenos profesores”.

Categorías de Análisis: Autoconfianza, Motivación de logro, Trabajo cooperativo, y Autonomía.

4.2.1 La autoconfianza en el compromiso docente.

Decir que los profesores necesitan tener confianza en si mismos puede parecer una afirmación de perogrullo, pero no lo es tanto si pensamos cuantas veces se inhiben las posibilidades de una buena enseñanza porque los profesores no se atreven a tomar decisiones, innovar o flexibilizar el currículo, aun cuando las circunstancias se lo permitan. El temor a equivocarse, a las preguntas de los alumnos y a no saber responder de manera adecuada, les aferra a las prescripciones del libro de texto, a lo que otros dicen que hay que hacer y a las planificaciones utilizadas por años. Su conocimiento es débil y generalmente parcelado, por el temor de soltar el mapa y perderse en el territorio. Por lo tanto, las innovaciones son escasas o nulas y, en caso de haberlas, son artificios para cumplir una orden superior, por lo que pierden fuerza, divergencia, riqueza y flexibilidad. Explican su tarea de manera descontextualizada, lo que dificulta su intervención en el proceso de enseñanza y de aprendizaje por no comprender la complejidad cotidiana y la manera de establecer relaciones. Esto genera una deficiencia cognitiva que termina por privarlos culturalmente y limitarlos a la lectura superficial de los estímulos, repitiendo moldes ajenos y, generalmente incomprensibles para ellos mismos.

“Esto afecta a muchas personas que camuflan lo maravilloso del misterio en generalizaciones superficiales que no logran despertar entusiasmo, imponen verdades parciales y relativas que matan la confianza en sí mismo e inhiben la aventura de saber, desprecian la teoría y sucumben ante la tentación de “lo concreto”. Sustituyen la riqueza de la teoría por la palabrería superficial y caen en el activismo pedagógico. Nada de esto ayuda a superar los graves problemas educacionales que nos afectan” (Calvo, 2000:1)

En ese caso, se perfila un pseudo compromiso de los profesores que dicen estarlo, pero que en realidad solo se limitan a cumplir su contrato laboral, para lo que desarrollan mecanismos de defensa que hacen creer que saben lo que hacen, así como comportamientos autoritarios y acomodaticios para impedir que los otros se den cuenta de sus deficiencias. Eso inhibe la creación de nuevas relaciones de aprendizaje, porque prefieren repetir lo preestablecido, gracias a la certeza que los ilusiona y confunde, antes que compartir experiencias en las que quede al descubierto la incertidumbre propia del trabajo educativo liberador y no bancario. Actitudes como esas, en ocasiones, desarrollan, si no refuerzan, el egocentrismo que redundan en el autoengaño de creer que son los otros los equivocados. Por ejemplo, es típica la reacción de los profesores que culpan a sus alumnos del fracaso de su propia enseñanza.

“es un juego rotativo complejo de mentira, sinceridad, convicción, duplicidad, que nos conduce a percibir en forma peyorativa las palabras o actos de los demás, a seleccionar lo desfavorable, a eliminar lo favorable, a seleccionar nuestros recuerdos gratificantes y a eliminar o transformar los vergonzantes” (Morín, 2001:117)

La poca o nula confianza en uno mismo se vierte en los demás para esconder las propias debilidades y carencias, en virtud de lo cual, terminan desconfiando de todos.

Otras veces, los profesores son dóciles y, presa fácil de los concienciadores que, a través de la violencia simbólica distorsionan la realidad y se elevan como defensores de la justicia

“tildando todo esfuerzo de verdadera liberación, de ‘peligrosa subversión’, de ‘masificación’, de ‘lavado cerebral’...” (Freire, 1998 [1969]:26-27)

Como la opresión los aplasta, se acomodan, se ajustan, pero no se integran. Generalmente rehuyen el diálogo, la participación política y social. No se implican ni posicionan políticamente ya que se arrastran, como dice Freire, “a la pérdida de su propio ‘yo’, sometido a las prescripciones ajenas” (op.cit). Se anula la posibilidad de una educación que favorezca el diálogo, el debate, la reflexión crítica de sus actos y las consecuencias que estos conllevan. Todo parece *estar bien* por lo que no se necesita el valor para luchar por lo que se considera justo. Un profesor con esas características rehuye una educación,

“que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus ‘descubrimientos’, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión, que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, ‘oyendo, preguntando, investigando’” (Freire, 1998 [1969]:85) ⁽¹⁴⁶⁾

La falta de confianza de los profesores, generalmente viene aparejada con la falta de esperanza, que los hace conformarse con la rutina y cerrar las posibilidades de búsqueda de alternativas, nuevos conocimientos y exploración activa de diferentes situaciones de aprendizaje.

“... una cosa es la acción educativa de un educador desesperanzado y otra la práctica educativa de un educador que se funde en la interdisciplinariedad. El primero niega la esencia de su propia práctica, mientras que el segundo explicita una cierta opción metodológica y epistemológica”. (Freire, 2001:123)

Es notoria la diferencia entre los profesores que confían en sus conocimientos y capacidades con aquellos que se sienten inferiores ante la responsabilidad de la enseñanza. Los primeros se atreven a intervenir para remover y flexibilizar la rigidez del sistema escolar, mientras los segundos buscan el seguro refugio de la acomodación.

“Una de las diferencias fundamentales entre el ser que interviene en el mundo y el que se limita a *moverse* sobre su soporte es que, mientras que el segundo se adapta o se acomoda al soporte, el primero solo tiene en la *adaptación* un momento del proceso de su búsqueda permanente de su *inserción* en el mundo.” (Freire, 2001:132)

La posibilidad de transformar ese proceso necesita de la autoreflexión permanente de los profesores para comprender sus debilidades y ser empáticos con los otros. De acuerdo con Morín, necesitamos de la introspección crítica para descentrarnos, reconocer y modificar nuestras limitaciones, al menos, las que no dañen a los alumnos, así como aquellas que no enajenen o depriman al profesor.

“Si descubrimos que somos seres débiles, frágiles, insuficientes y con carencias, entonces seremos capaces de descubrir que todos necesitamos de una comprensión mutua”. (Morín, 2001:122).

¹⁴⁶ Estas ideas pueden encontrarse en Apple,1986; Chomsky,2001; Freire,1994; Giroux,1999; Hargreaves,1999; Popkewitz,1990; Roitman,1998, etc.

Siguiendo al mismo autor, la conciencia de la complejidad del ser humano, nos permite comprender a los otros, situarlo en el universo y no cercenarlo.

“Interrogar nuestra condición humana supone, entonces, interrogar primero nuestra situación en el mundo” (Morin, 2001:57)

La reflexión crítica permite escoger entre varias alternativas gracias al conocimiento de las consecuencias que cada una implica y, lo que es más importante, permite considerar al otro, como un legítimo otro en la convivencia, tal como propone Maturana.

Ante este panorama nada halagüeño, la autoconfianza se nos presenta como una de las grandes cualidades del profesor gracias a la cual se potencian varias posibilidades de creación de nuevas relaciones de aprendizaje significativas y trascendentes en sus alumnos, permitiéndoles ser sujetos reflexivos y críticos en el mundo que les toca vivir.

La autoconfianza presente en el comportamiento de los profesores entrevistados no es una casualidad, sino parte de un proceso de aprendizaje que se retroalimenta permanentemente con el reconocimiento de sus alumnos, padres, colegas y directivos. La claridad y confianza en su acciones les permite extraviarse pero no perderse, ya que no tienen dudas que encontrarán salida, mientras disfrutan de los aprendizajes encontrados por el camino. La tranquilidad para equivocarse les permite orientar a sus alumnos. No son impositivos porque tienen confianza en si mismos.

Su trayectoria vital muestra acontecimientos que se han encadenado sinérgicamente para reforzar la confianza en si mismos y la valentía de no desalentarse en casos de adversidad. Se sienten seguros de sus conocimientos y les gusta lo que hacen. Eso les da una estabilidad personal que desemboca en bienestar y satisfacción por su trabajo.

La confianza que los profesores tienen en si mismos, no significa grandilocuencia ni ostentación de que *lo saben todo*, al contrario, implica humildad (¹⁴⁷) para reconocer lo que no saben, pero con la

¹⁴⁷ Compartimos con Freire que la humildad es una de las cualidades indispensables para el mejor desempeño de los educadores progresistas, “que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás.

seguridad y claridad que los conocimientos que poseen y los criterios cognitivos que manejan los llevarán a encontrar lo que buscan. Eso les permite, por una parte, afrontar situaciones diversas e imprevistas llevando a buen término lo que se proponen, y, por otra, develar el manto de la ceguera ontológica de aquellos que no reconocen su ignorancia.

“Solo el ser inacabado, pero que llega a saberse inacabado, hace la historia en la que socialmente se hace y rehace. Sin embargo, el ser inacabado que no se sabe tal, que apenas entra en contacto con su soporte, tiene historia, pero no la hace. El ser humano, que, haciendo historia se hace en ella, no solo cuenta la suya, sino también la de quienes sólo la tienen”. (Freire, 2001:132)

Los profesores autoconfiados, que reconocen su ser inacabado y tratan de superarse, buscan diferentes alternativas de aprendizaje y siempre están en constante renovación cognitiva. Valoran la responsabilidad que les compete en la educación de sus alumnos, por lo que les molesta y desagrada en extremo, la laxitud e irresponsabilidad con que otros profesores asumen el proyecto pedagógico. Participan de un proceso continuo de autoafirmación de sus propias capacidades y asumen responsablemente el conocimiento y la formación que sus alumnos necesitan para encontrar su lugar, su tiempo y sus tareas posibles en el mundo.

Las experiencias de los profesores (lo que dicen, cómo han vivido, cómo viven y cómo proyectan la autoconfianza).

Los profesores entrevistados, cada uno con sus trayectorias y características propias, coinciden, sin embargo, en varios rasgos que perfilan a la autoconfianza como un eje vertebrador de su acción educativa escolar. A saber, muestran buena disposición hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque les gusta enseñar y que sus alumnos aprendan; están seguros que la escuela debe trascender los contenidos programáticos y hacer reflexionar a sus alumnos; disfrutan con lo que hacen y sienten bienestar y estabilidad personal; muestran seguridad en sí mismos, lo que redundará en el buen manejo de las contradicciones y la adversidad; tienen claridad de ideas, por lo que proponen y optan confiadamente ante diversas alternativas; su

La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo.” (Freire, 1994:60)

autopercepción es positiva y la retroalimentan constantemente con el reconocimiento de sus alumnos.

Gusto por la enseñanza y disposición hacia el aprendizaje.

“La tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros, sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar” (Freire, 1994:8)

Los profesores entrevistados se refieren a la enseñanza como una necesidad social de involucrarse significativamente no solo con sus alumnos, sino con los padres de estos y sus colegas. Siempre están en constante aprendizaje y se esmeran en enseñar a sus alumnos a entender el mundo en que viven para que sean personas con criterio suficiente para tomar decisiones. Valoran el contacto directo con los alumnos y las posibilidades que abre esa relación para optimizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Al respecto, Adriana dice:

“Me gusta el contacto social con los alumnos... yo me moriría en una ventanilla, allí yo sola rellenando impresos, entonces necesito el trabajo social, estar con gente, que me implique, que yo la implique. Quizá me gusta mucho enseñar porque me gusta mucho más aprender, me gusta, me encanta aprender, siempre estoy intentando aprender” (Ad-3-1A).

Y Alonso reafirma la relevancia de las relaciones humanas implicando la relación política en su respuesta:

“ lo que más me gusta de enseñar es la relación que puedo establecer con mis alumnos, pero también de una manera muy especial con la familia de mis alumnos, con los padres de mis alumnos. Lo que más me interesa de este mundo de la enseñanza es fundamentalmente las relaciones personales con la gente (Al-15-1A).

¿Lo logras?

“Si, creo que no se me da mal, sinceramente, podría en plan falsa modestia decir cualquier otra cosa, pero creo que no se me da mal relacionarme con la gente, si, y es el punto que realmente de mi profesión me satisface (Al-15-1A).

Jose reconoce el gusto por la enseñanza diciendo incluso que,

“yo creo que lo tengo en la sangre ¿no?, me gusta, me gusta estar en clase, me gusta la relación con los alumnos”. (Jo-79-1A).

Jose pertenece a una familia de maestras, lo que ha posibilitado pero no determinado el gusto por la enseñanza, reforzado por la socialización de manera tan profunda que lo asume como natural. Este profesor también coincide en que la relación con el alumnado es lo primordial para establecer y consolidar su disposición afectiva hacia el aprendizaje, lo que le ayudará a desarrollar los prerrequisitos afectivos y cognitivos que le permitirán aprender sin temer la complejidad y abstracción del tema en estudio. Esto es singularmente importante, sobre todo en aquellos alumnos que, por los motivos que sean, tienen serias dificultades de aprendizaje.

“a mi me gustan varias cosas de la enseñanza, en primer lugar me gusta la relación directa con el alumnado, yo creo que es una cosa en la cual yo he sentido gratificación personal, en esa relación directa, incluso cuando he tenido grupos aparentemente difíciles, como cuando he trabajado en diversificación curricular o en grupos especialmente difíciles, que ahí se ve que adaptando el modelo de programación, adaptando metodológicamente el trabajo, pues se consigue, no construir premios Nobel, pero en fin, buenas relaciones personales y ciertos progresos en los alumnos” (Jo-6-1A;2D)

Aparte del gusto por la enseñanza en general, a los profesores les encanta la materia que imparten y valoran el sentido que tiene para el aprendizaje de sus alumnos, pues la consideran relevante para el bienestar y la satisfacción personal y profesional. Así, se involucran de manera más significativa e intentan contagiar a los alumnos con su entusiasmo. Los respetan y les entregan herramientas para su reflexión autónoma. Jose y Luna señalan respectivamente:

“yo tengo una materia que también me encanta. Yo no sé, a lo mejor, si fuese profesor de otra cosa, no lo sé, pero yo enseñando geografía, enseñando historia me siento en la gloria, porque son materias de reflexión, de debate en las que el alumno entiende el mundo en el que vive, en el que ha vivido, en el que se le despierta el espíritu crítico de forma muy clara. Y como son materias que además me gustan a mi, y creo que son buenas para el alumnado porque lo forman como personas, lo forman intelectualmente...” (Jo-82-1A)

“ante todo a mi me gusta mucho estar en la clase con gente y con los chavales, yo me lo he pasado muy bien. Ahora, yo he disfrutado mucho dando matemáticas y naturales en laboratorio, o sea, también, condiciona mucho el tipo de materia a impartir” (L-A14).

La consolidación de la autoconfianza se observa en el comentario de Jose y Alonso respectivamente:

“me sigue gustando el contacto con los chavales, me sigue gustando las asignaturas que doy, y me parece que es un trabajo muy importante para la vida. Saber geografía y saber historia tal y como yo la entiendo”.(Jo-121-1A).

“ yo sinceramente, creo que es esto lo que me gusta y lo que hago mas a gusto ¿no? (Al-100-1D) “[la enseñanza] me gusta..., me sigue gustando.” (Al-112-1D)

Muestran un grado alto de satisfacción en el Centro que se nota no solo en sus respuestas a las entrevistas, sino por las actitudes en los diversos momentos cotidianos que observamos en el Centro: se los ve alegres, inquietos, propositivos, dialogantes con los alumnos y los colegas en los pasillos, etc.

En esto influye mucho el contar con el apoyo y reconocimiento del equipo directivo.

“Es que ya te digo, que esto parece Jauja pero es así ¿no?, yo, y todos los sesenta y cinco miembros del claustro podemos aportar y aportamos ¿no?, y de hecho, hablamos y la directiva está abierta a cualquier cuestión, pues la verdad es que sí, cuando se me ocurre cualquier iniciativa yo se la digo y bueno, y si a todos nos parece bien, ¿por qué no?, tanto mía como de cualquier compañero. Pues, habrá compañeros que no les apetece decir, no sé, o van a otra historia, pero bueno, a mi sí, cuando veo algo que puede funcionar, pues lo planteo, claro” (Ad-128-1D).

La disposición que los profesores muestran hacia el aprendizaje constante se refleja en las actividades cotidianas; por ejemplo, en los tiempos libres les interesa la lectura, la música, la charla con los amigos y el buen cine.

“A mi me gusta leer, yo pierdo la noción de la vida y del mundo cuando leo ¿no? y me sigue pasando, es genial, porque eso me absorbe, porque cuando no quiero estar presente, o queriendo estar presente, me absorbe la lectura” (Ad-1-1A)

“me interesa mucho la lectura, me gusta leer, me gusta leer bastante, me gusta también mucho hacer deporte” (Al-19-1A) [...]me interesan también los ensayos, me gusta leer ensayos, me gusta ver que la gente tiene una idea y trata de desarrollarla, eso me interesa muchísimo” (Al-20-1A)

La actitud ante el trabajo es positiva y optimista y se caracteriza por la búsqueda de soluciones ante las dificultades que se presentan. Uno de los profesores siente el desafío de conseguir las metas que se ha trazado con sus alumnos y se siente responsable de conseguirlas.

“yo quiero tener o intento una actitud positiva de verdad, yo lo que no estoy dispuesto es a que la clase pueda conmigo, por decirlo de alguna manera, no me quiero dejar vencer por la clase, es decir, es un trabajo que tengo que hacer, es un trabajo que además yo he elegido, es un trabajo que me gusta realizar, entonces, lo que no quiero es que cualquier circunstancia que ocurra, con mis alumnos, con los padres, con mis compañeros, me venza, pueda conmigo, y me haga cambiar la manera de pensar el hecho educativo que yo tengo ahora” (Al-64-1A).

Son críticos del sistema educativo, pero reconocen tener la posibilidad de desarrollar sus propias iniciativas dentro del aula, ya que creen que está en sus manos hacerlo, especialmente las destinadas a provocar la reflexión crítica de sus alumnos. Adriana piensa que la libertad que tiene en el aula es propicia para desarrollar el aprendizaje autónomo de los alumnos y que esa es la tarea que compete a los profesores.

“a mi me gusta nuestro sistema porque hay libertad de expresión y hay tolerancia ¿no?, y que los alumnos pueden tener sus propias ideas... y reflexionarlas, porque se intenta educar a los alumnos en que ellos tengan su punto de vista, y eso es bueno, se intenta crear gente que no sea intolerante, que no sea racista, se intenta por lo menos, y en eso si que tenemos el suficiente material ¿no?, para hacer esto” (Ad-16-1A).

Las críticas apuntan en general, al sistema educativo y se refieren a la incongruencia entre el discurso y la acción de quienes toman decisiones desde el poder, y en particular, a determinadas personas de la Administración “que deberían ejercer un papel que no ejercen”. Alonso señala,

“yo creo que este es un sistema educativo hipócrita, muy hipócrita, yo creo que es un sistema educativo que dice que pretende conseguir determinados objetivos, pero que en realidad ni pone los medios a nivel legislativo, a nivel de recursos de todo tipo, no pone los medios necesarios para conseguir esos objetivos que dice que pretende conseguir, entonces, en ese sentido te digo que me parece que es un sistema hipócrita. Y te voy a decir algo más, me parece que es un sistema que realmente no lucha en absoluto por la igualdad de trato de los alumnos, y por la igualdad de trato de las personas que traen sus hijos a las instituciones, sobre todo públicas, creo que realmente es un sistema muy discriminatorio, muy perjudicial para la gente que viene a los Centros públicos, y que trata de favorecer fundamentalmente a la gente

que deriva hacia los estudios en Centros privados o privados concertados (Al-40-5A).

Sin embargo, Alonso agrega que,

“Yo, a pesar de lo que te acabo de decir, entro en mi aula y realmente allí, siento que aquella es mi isla, que aquel es mi territorio, puedo hacer lo que quiero hacer, ¡yo hago lo que quiero en mi aula! ¿no? (Al-41-5A).

Jose apunta su crítica a un futuro incierto de las escuelas, dadas las condiciones que se presentan actualmente para el desarrollo educativo de los alumnos.

“Bueno, tal vez es un sistema... esquizofrénico. Pusieron en marcha el gobierno socialista, la LOGSE, que ha desarrollado el gobierno popular, no creyéndose la LOGSE. Eso así muy global, muy general, y ahora han terminado por cargarse la LOGSE. El futuro lo veo muy incierto, muy inseguro, de forma global ¿no?. En cuanto a las etapas en las que trabajo, secundaria y bachillerato, pues yo creo que uno de los defectos más graves es la formación inicial de profesorado. El profesorado de primaria creo que tiene una mejor formación didáctica o pedagógica, y tal vez una más deficiente formación científica o integral. Y en cambio, el profesorado de secundaria teóricamente tiene una mayor formación científica pero una escasisima formación didáctica (J-16-2B-17-2B).

La reflexión de Jose en cuanto a la formación de los profesores es una preocupación común que los lleva a buscar formas de equilibrar las fortalezas y debilidades de unos y otros. Por ejemplo, con cursos de perfeccionamiento y lecturas pertinentes a los temas.

Bienestar y estabilidad personal.

Para los profesores entrevistados, el bienestar en el trabajo es un elemento indispensable para establecer un clima educativo escolar armónico y acogedor. Cuando este se rompe, lo arreglan dialogando. Concuerdan en que les gusta trabajar tranquilos, que necesitan llevar buenas relaciones humanas, y que son comprometidos. Generalmente, no son quejumbrosos, lo que no significa que sean conformistas. De hecho, pudimos comprobar que su práctica es coherente con sus planteamientos.

Los profesores entrevistados se sienten bien en el trabajo, han encontrado un lugar en el que pueden desarrollarlo de manera estable, se sienten tranquilos, apoyados y reconocidos en su quehacer docente. Los cuatro profesores que trabajan en el mismo Centro tienen la

garantía de recibir el apoyo incondicional de la dirección, apoyo que es fundamental para reafirmar la confianza en las propias capacidades y la libertad de acción para desarrollarla. Dice Adriana:

“... el bienestar en el trabajo es estar en un ambiente agradable de trabajo, o sea, un ambiente donde no haya gritos, donde no haya, por ejemplo, reductos de poder, opciones de poder. No pasa en mi Centro, por eso estoy encantada, ojalá continúe así...” (Ad-37-1A).

Para Jose, la actitud que se asume ante el trabajo docente es fundamental a la hora de establecer relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Incluso, plantea que dentro del marco laboral es preferible “pasar” de la Administración y de la leyes, antes que de la buena relación con el alumnado y con el resto del profesorado. Por eso, no entiende la actitud de algunos colegas que pareciera no interesarles su trabajo.

“[el bienestar en el trabajo implica] tener una calidad en la relación con el alumnado, no llegar a las clases y sentirse, pues como a veces algunos compañeros te dicen, que ya me pongo malo antes de entrar a una clase, eso te lo cuentan algunos compañeros, entonces, si la relación con el alumnado no sabes estructurarla de forma creativa y positiva, eso es terrible. (Jo-34).

Sienten que su trabajo les satisface completamente, al punto que Luna dice que no siente el paso del tiempo cuando está en el Centro:

“Bueno, fundamentalmente una cosa, el que entres, son las nueve; de golpe dices: ¿son las dos?, yo creo que si el tiempo pasa rápido y ocupado, significa que estás a gusto, porque entonces también encuentras la respuesta de los demás. Yo estoy bien en el trabajo porque el tiempo se me pasa rápido siendo útil, porque no me doy cuenta que son las dos, porque no he parado en toda la mañana, o sea, yo cuando termino estoy cansada pero a gusto”. (L-A25).

Destacan que el bienestar consiste en vivir en armonía con lo que hacen, por lo que dan especial relevancia al hacer algo que les gusta y que forma parte de su vida.

“Yo te lo digo de todo corazón, y se lo digo a mis alumnos, el día que esto no me diga nada, yo hago otra cosa, es decir, yo puedo trabajar en otra cosa y no quiero amargarme la vida, es que [...] hay una sola vida, te la estás machacando, el mundo laboral, es casi todo el tiempo, x horas al día, vamos a ponerle ocho ¿vale?, eso es mucho tiempo como para amargarse, si no te gusta algo como para estar ocho horas haciendo algo que no te gusta, y perder así la vida...” (Ad-85-1A)

“mi actitud ante el trabajo es positiva, a mi me gusta mi trabajo, y la verdad también soy una persona generalmente positiva ante la vida. [...] yo no entiendo ser inútil dentro de mi trabajo” (L-A26).

Sentirse bien con uno mismo es necesario para sentirse bien con los demás, y, si ese sentimiento se desarrolla con convicción y en libertad, hay coherencia entre los modos de actuar en la escuela y fuera de ella.

“Mira yo creo que el bienestar en todos los aspectos de la vida, me da la impresión que consiste en sentirse contento fundamentalmente con uno mismo, con lo que uno está haciendo y, después, con los demás ¿no?. Lo aplico también al trabajo, es decir, yo cuando estoy trabajando quiero sentirme fundamentalmente feliz, quiero sentirme a gusto, quiero disfrutar, a mi me gusta lo que hago. Para mi, venir al trabajo todavía, no descarto que en algunos años llegue a ser una carga insoportable, pero a mi todavía venir al trabajo me resulta interesante, me resulta agradable.” (A1-63-1A)

“a nivel personal, yo ahora me siento contento porque digamos que tengo una estabilidad a nivel familiar, a nivel de amigos bastante importante” (A1-87-1A)

Un aspecto importante del bienestar lo constituye el hecho de trabajar en su mismo pueblo, que es el caso de tres de los cuatro profesores que trabajan en el mismo Centro.

“Mira, a lo mejor te parece una tontería ¿no?, pero hay muchos profesores que eso de andar por las calles, encontrarse con las familias, encontrarse con los alumnos, les causa casi un trauma, ¿no?, a mi, por el contrario, no solamente no me disgusta, sino que me apetece. Incluso me apetece cuando me cruzo en la calle con un padre o con una madre, me apetece no hablar necesariamente de cuestiones escolares, para eso ya están las horas de tutoría y otras horas que tenemos aquí en el Instituto. Me apetece hablar de otras cosas, me apetece hablar de cosas del pueblo, de como funciona y tal, porque creo que se establece una relación que luego al final redundaría en beneficio de lo que es el proceso educativo ¿sabes?, por eso fundamentalmente quiero trabajar y vivir en el mismo pueblo (A1-96-1A).

Las personas que se sienten satisfechas con lo que hacen y les gusta su trabajo, transmiten una actitud favorable y de apertura hacia los demás. Es un aspecto que los alumnos reconocen y agradecen de sus profesores, a los que distinguen perfectamente de los otros profesores con los que no establecen relación, lo que afecta el rendimiento escolar. Los alumnos generalmente, les demuestran su confianza a través del interés y la participación en clase. Incluso algunos les hacen obsequios.

Reconocimientos.

Los profesores retroalimentan su autoconfianza gracias a las opiniones de sus alumnos, a su comportamiento en el aula, a la disposición a aprender, a la implicación en las tareas y al trato diferenciado que les manifiestan en comparación con los otros profesores. Dicen que tienen muchas recompensas morales, que los mantienen con entusiasmo. Por ejemplo, los logros de sus alumnos y la impronta que ha quedado en ellos después de egresar del Instituto.

“Pues mira, la satisfacción de llegar a casa y decir, he conseguido solucionar esto, he conseguido hacer que este chaval estuviera diez minutos atendiéndome, algo que para otros compañeros igual resulta imposible, o he conseguido con este chaval que tuvo un problema ... sentarme frente a frente, y ese tipo de recompensas son las que todavía me siguen valiendo ¿no?, sinceramente”. (Al-114-1D)

Luna dice que es notoria la diferencia entre los profesores que no sienten ni buscan la cercanía con los alumnos, de aquellos que la tienen y la refuerzan diariamente. Unos, entran agobiados a dar la clase y predispuestos a un tormento, mientras que,

“la gente que ves que tiene una recompensa en los alumnos, entra con ganas, entra con ganas a dar la clase, eso es un poco la diferencia también (L-A26).

Las recompensas que surgen de las interrelaciones entre profesores y alumnos incentivan y energizan a los profesores. Al contrario, cuando las recompensas de esas interrelaciones disminuyen, los profesores pierden la confianza, el ánimo y el bienestar en su profesión (Cfr. Lieberman y Miller, 1992:11). Evidentemente, la conducta que sus alumnos demuestran en las clases es una fuente de motivación para los profesores. Sus alumnos no tienen reparos en dispensarles elogios y reconocer la confianza que les inspiran: ¡es el mejor profesor que tengo!, dice un alumno de Alonso. Los profesores están seguros que a sus alumnos les gusta trabajar con ellos.

“se que le dedican más esfuerzo a mi asignatura que a otras, por ejemplo, sé que si yo les pido cualquier cosa, ¡cualquier cosa!, ellos la hacen encantados. “ (Ad-92-1A)

Una de las características que todos los profesores entrevistados demuestran es el interés por trabajar con cursos difíciles, y el entusiasmo, alegría y satisfacción que eso les produce sobre todo

cuando logran un avance y una disposición de esos alumnos hacia el aprendizaje. Ese tipo de gratificación les incentiva a plantearse nuevos desafíos en la seguridad de conseguirlos. Jose señala:

“en los últimos años que he trabajado, los momentos que más gratificación he tenido es cuando he dado el programa de diversificación y este año con el programa de adaptación en grupo. Son programas de ayuda a los alumnos que, en el primer caso, tienen posibilidades de recuperar pero tienen problemas, y, en el segundo, en el programa de adaptación, son adaptaciones curriculares con un desnivel profundo y tal. Aunque el porcentaje de éxito no es muy grande, [...] un alumno me dijo el otro día: “he aprendido este año más que en todos los anteriores años de mi historia escolar” y va a ser un alumno que va a suspender...(sic), eso es gratificante (Jo-39-2D).

De manera concreta, los reconocimientos se manifiestan en regalos y tarjetas que los alumnos les entregan en fechas especiales o solo porque quieren manifestarles su aprecio. Los alumnos establecen diferencias de género ya que a las profesoras les regalan bombones, cremas y flores y a los profesores, placas grabadas y bolígrafos. Adriana y Alonso señalan:

“...en navidades, a mi eso me da mucha vergüenza, en estas navidades me compraron bombones. Eso es más natural en primaria con los pequeños, en secundaria no es normal eso. Por ejemplo, los últimos, flores, bombones, crema facial, eso ha sido lo último..., eso me da mucha vergüenza, a veces todos, a veces unos cuantos” (Ad-84-1A).

“ha sido en más de una ocasión, en alguna ocasión ya te digo, ha sido a modo de plaquita, o a modo de no sé, pues todavía guardo algún objeto que me han regalado al final, algún bolígrafo que han grabado, cualquier cosa.”(Al-73-1A).

Para José, una forma de reconocimiento es haber ganado varios proyectos de los que ha presentado, sobre todo el de la creación del Centro en el que trabaja actualmente y del que fue director en los tres primeros años de los cuatro que el Centro tiene.

“yo consideraría en todo caso como una gratificación, como un reconocimiento a mi trabajo, pues algunos proyectos que he presentado, bien proyectos de formación para este Instituto, para el anterior, y que me lo han aprobado, y que me han dado una pequeñísima subvención, o bien algún proyecto que he presentado en Consellería hace ya bastantes años, de actualización didáctica y pedagógica para el profesorado, a partir del cual, pues, me han llamado tanto de Consellería como de algunos sindicatos para impartir algunos cursos de formación al profesorado” (Jo-57).

Cabe destacar que una de las profesoras entrevistadas, acaba de ganar un proyecto de creación de Centro, que rehusó porque paralelamente, recibió la confirmación de su plaza en el Centro en el que trabaja actualmente, del que por cierto, participó en la elaboración del proyecto.

Las actitudes de sus alumnos también son sus fuentes de motivación permanente y constituyen un refuerzo positivo para continuar con optimismo su tarea. Dicen que las recompensas las obtienen solo por hacer lo que les gusta. Luna y Alonso dicen respectivamente:

“yo me siento reconocida por los demás, pero es que además estoy a gusto haciendo lo que hago. A mi personalmente me gusta, a lo mejor en otros contextos puede que estés menos reconocida exteriormente o más reconocida, el influjo exterior pues es importante, pero yo me encuentro a gusto haciéndolo ... (L-A39).

“me sigue motivando el hecho de levantarme cada día y venir al Instituto y decir: ‘a ver que me tienen preparado hoy los chavales’ ¿no?, sencillamente, me motiva eso, el ver si cualquier cosita que el día anterior surgió, y que se ha quedado a medias y la puedo llegar a solucionar; si con ese alumno que tiene dificultades, no sé, puedo..., lo que me motiva fundamentalmente es eso, el contacto con los chavales y con las familias que es otro de los aspectos que no has visto aquí, pero que funciona” (Al-113-1D).

Se sienten gratificados por la gran responsabilidad que tienen de influir en el futuro de sus alumnos. Jose dice que le gustaría que cuando sus alumnos terminen no recuerden al Instituto como una tortura, sino como una experiencia positiva en la vida.

“Un día me encontré un policía municipal que había sido alumno mío y no aprobó. Y me dice: “cuantas veces me acuerdo de las clases que teníamos”, porque yo fui su tutor, y lo decía casi con cariño, como una buena experiencia en su vida, a pesar de haber suspendido” (Jo-88-2B; 89-3-B).

En suma, el bienestar en el trabajo retroalimenta su seguridad, la claridad en las ideas y les produce satisfacciones.

Seguridad en si mismos y satisfacciones.

“La definición clara de las metas u objetivos de aprendizaje que se pretende conseguir puede transformar la manera en que los profesores conciben el curriculum y la enseñanza, llevándolos a reflexionar no solo sobre lo que los estudiantes van a aprender, y qué es lo que como

educadores deben hacer para garantizar que ese aprendizaje tenga lugar” (Hargreaves et AL. 2001:56)

El hecho de flexibilizar los programas y huir de las prescripciones excesivas no significa caer en la vaguedad, sino en una tensión que dinamiza el proceso. (Cfr. Hargreaves et al. 2001:57). Las tensiones son necesarias porque nos alertan ante un proceso que es dinámico, que está vivo y que necesita de constante actualización. Es un proceso biófilo, si utilizamos la terminología de Freire, que siempre se está haciendo al modo como lo hace la vida. Para eso necesitamos ser autónomos y tener confianza en nuestras decisiones.

La planificación que realizan los profesores entrevistados no es un proceso lineal ya que los objetivos del programa se complementan con los que cada profesor considera necesario para sus alumnos (¹⁴⁸). Es habitual que las clases sean flexibles y dejen su plan inicial cuando emerge algún tema o preocupación que aqueja a los alumnos. Están de acuerdo en que las necesidades de los alumnos demandan estructuras flexibles y amplias que guíen un aprendizaje más contextualizado con su vida diaria.

Independientemente de la flexibilidad, a la hora de dar las clases hay diferencias en la forma en que tratan los contenidos, algunos cumplen exhaustivamente el programa y otros lo alteran, más o menos, dependiendo del nivel de los alumnos y de las circunstancias.

Adriana señala que sus alumnos generalmente le piden que les relate anécdotas o situaciones de la vida diaria, al tiempo que ellos también le cuentan sus preocupaciones.

“¿Cuándo más disfruto en una clase?, pues en la lectura, cuando leemos textos, cuando les cuento cosas, historias, a ellos les encantan [...], anécdotas que me pasan, de mi vida o de mis amigos..., que no tienen nada de especial pero yo sé que a ellos les encanta... La verdad es que ser de literatura, encima es una maravilla, porque da para mucho” (Ad-93-1A).

Esta misma profesora dice que el programa trata de cumplirlo,

“A rajatabla, yo pienso que si dejo contenidos fuera, el curso siguiente le faltan esos contenidos(Ad-97-1D)..

¹⁴⁸ Aquí se aplica perfectamente la imagen del faro que sirve en tanto cuanto se está lejos de él.

Al parecer no tiene problemas para conciliar las dos instancias educativas.

Alonso dice que intenta ser un “transmisor válido de conocimientos” para sus alumnos. Cree que a los alumnos en un comienzo no les interesan mucho las clases, ya que tienen otros intereses más importantes, por lo que hay que lograr primero interesarlos a través del afecto. Se relaciona dialógicamente con sus alumnos.

“Estoy intentando ser, no se si lo consigo ciertamente, pero estoy intentando ser mediador de conocimientos. Yo se que (a) los chavales,... lo que menos les interesa cuando vienen al instituto (son) mis clases. Yo soy profesor de inglés, no creo que les interese el inglés. Me da la impresión que ellos no quieren aprender inglés o, por lo menos, no es su prioridad aprender inglés. Tienen otras prioridades, entonces, lo que yo no hago, es obsesionarme extraordinariamente en que aprendan inglés y punto. Lo que intento hacer, me gustaría conseguirlo, es esas otras prioridades que ellos tienen, esos otros intereses que ellos tienen, y que no necesariamente se ajustan a lo que debería estudiarse en la clase de inglés. Pues, hacer un poquito de mediador y decir, bueno, pues, si es eso lo que les interesa...,”

Yo te voy a comentar un secreto que no creo que me haga salir bien parado, pero hay clases de inglés que definitivamente no las doy. No intento que esto sea una norma habitual, intento que sea una excepción..., pero en determinados momentos corto la clase de inglés que es la que yo tengo que dar, y digo: “¿pero de verdad queréis hablar de eso?”, y hablamos de eso, porque creo que mi clase en ese momento va a ser muchísimo más fructífera, va a ser de muchísimo más valor para ellos que si yo, cuando un alumno me dice: “es que hemos oído esto, es que nos han comentado esto otro”, yo les digo: “está muy bien, ya lo hablaremos, ahora toca el pasado del verbo to be”. (A1-43-3B;44-5A;45-4C).

Ejemplos como este, se repiten con cada uno de los profesores. Si bien es un arma de doble filo, porque los alumnos pueden aprovechar esa instancia para evadir la clase, eso no sucede porque tanto profesores y alumnos han negociado desde un comienzo las relaciones que mantendrán en las clases.

Cuando le preguntamos a Alonso si los alumnos se aprovechan de esa situación, responde que,

“Al principio lo intentan, naturalmente. Pero no cuesta demasiado hacerles entender que un día perdido en nuestra clase no es un éxito de

ellos sobre mi, sino un fracaso de todos. Realmente estas ‘interrupciones’ son extraordinarias y se producen cuando son necesarias” (A1-46-5A)

Es indudable que la mentalidad flexible permite un mayor acercamiento a los alumnos y una visión del proceso de enseñanza y aprendizaje como una posibilidad de desarrollo y no como una pesada carga con la que no se sabe que hacer. Es análogo a la diferencia entre la persona que conoce una ciudad porque se extravía entre sus calles, y la que necesita siempre de un mapa para llegar a algún lugar.

A través de nuestra experiencia docente, hemos conocido profesores que, como aquellas personas que necesitan constantemente de mapas que les guíen el camino; necesitan de libros de texto y de programas que les indiquen que hacer en el aula. Sin embargo, muchos de esos profesores no se sienten orgullosos de su comportamiento, al contrario, se sienten mal, inoperantes y poco profesionales porque no se atreven *a extraviarse*. Los profesores de nuestra investigación tienen confianza en que a pesar de desviar muchas veces la dirección de la clase, esas horas *perdidas* son parte del aprendizaje que sus alumnos necesitan para formarse como personas.

“¿Qué pretendo?, esto es fácil, esto me lo pones muy fácil, porque además se los digo a ellos todos los días, yo pretendo que sean personas, es que la respuesta es cómoda, porque siempre les digo a ellos: “mira me interesa mucho que aprendáis inglés, pero si no aprendéis inglés, os lo voy a disculpar a condición de que salgáis hechos unas personas”, eso.” (A1-120-1C).

Se dan cuenta si han conseguido sus propósitos por los indicios que los alumnos manifiestan, generalmente relacionados con el entusiasmo que muestran en las clases y con el grado de participación que mantienen.

“se si lo consigo o no ... con cosas concretas, si... los alumnos a lo largo del curso son capaces de asumir que la relación entre ellos tiene que ser educada, que la intervención en clase tiene que ser respetuosa, que aprenden unas cuestiones básicas y las practican en la convivencia, o del punto de vista más específico de las materias, si son capaces de interpretar algunos elementos básicos de la sociedad...” (Jo-87(a)1D)

Del mismo modo se dan cuenta si los alumnos están aprendiendo porque a su vez, han aprendido a *leer* en la cara de sus alumnos la relación que establecen con su enseñanza. Para José, son

“... los ojos, las miradas, la disposición en el aula, quiero decir, eso si que se capta, se capta, el lenguaje no verbal es muy explícito en estas

situaciones, cuando ves un alumno que se le cae la cabeza, que no sabe como colocarse, algo le pasa, no estoy conectando con el, en cambio cuando te mira fijamente, cuando interviene, cuando te pregunta, son formas de conectar” (Jo-37-3B).

Dice el mismo profesor que con los que no “conecta”, busca actividades que los incentiven y cambia la forma de entregar el contenido para intentar acercarse a sus intereses, aunque no siempre lo logra.

También destaca que no pretende ser colega de sus alumnos sino profesor, lo que no es obstáculo para que sus alumnos lo perciban con cercanía y afecto. Lo que “conecta” a profesores y alumnos no significa que el profesor pierda su condición de tal ni que se convierta en “colega” de sus alumnos, como tampoco perturba la sensación de cercanía y afecto.

“Dentro del aula, yo no pretendo ser simpático, no pretendo ser un colega de mis alumnos, yo pretendo ser un profesor, no siempre serio pero mayoritariamente serio, y según el juego que me permite cada grupo, pues digamos que establezco unas relaciones más relajadas, en un principio pretendo mantener un orden y una seriedad en el trabajo.[...] En los Centros donde he estado, creo que también me podría definir un poco en la misma línea que he dicho dentro del aula. Creo que hay unos mínimos básicos que el profesor debe cumplir y que se les debe exigir, y yo creo que los cumplo, y creo que los exijo a mis compañeros y cuando alguien no los cumple, me cabreo mucho (M-19-1D-20-3C).

En general, no tienen problemas para trabajar con alumnos con dificultades para aprender. Incluso, piden los cursos conflictivos, aquellos formados por alumnos repitentes y que no quieren estar en la escuela. Con ellos establecen una excelente relación porque las estrategias que utilizan les dan resultados. Alonso señala:

“No consigo a lo mejor que los chavales aprendan lo que deberían aprender, o lo que a mi me gustaría que aprendieran, pero si que consigo algo por lo que me comentan el resto de compañeros..., y es que los alumnos quieran estar en clase. No me parece mal logro ¿no?” (A1-35-1D)

La estrategia que utiliza este profesor es llegar a los alumnos a través del afecto, lo que le ha dado buenos resultados.

“yo creo que los alumnos no aprenden fundamentalmente por la dificultad que puede tener una asignatura, asignaturas más fáciles que otras aparentemente, o eso es lo que los alumnos dicen. Otra es la dificultad que le pueda representar para los alumnos el profesor; hay

profesores que según ellos comentan, explican mejor o explican peor que otros [...] y lo que realmente hace difícil que un alumno aprenda es la relación que el profesor establezca en clases con ellos. Entonces, con los alumnos que tienen dificultades, qué es lo primero que se me ocurre normalmente hacer, decirles: “entiendo que te está resultando difícil lo que te estoy enseñando, entiendo que te va a resultar complicado aprender si no te gusta mi asignatura y si no te gusto yo. No se si voy a poder conseguir que te guste la asignatura, voy a intentar gustarte yo, por lo menos, vamos a intentar mantener una relación más o menos fluida. ...”(A1- 35-1D)

Los alumnos tienen buenas opiniones de estos profesores, y las manifiestan en las evaluaciones que hacen al final de cada curso y por las respuestas que obtuvimos al conversar con ellos, las que generalmente giraron en torno al sentimiento de afecto mutuo y al aprendizaje significativo que logran gracias a su enseñanza.

En relación a la forma de dar las clases, en general sus alumnos dicen que “sienten cuando explican”, que “lo hacen bien”, que “se nota que les gusta enseñar”, que “hacen clases interesantes y cercanas” a ellos, que “aprenden mucho” con ellos, que “explican muy bien” y que “se nota que saben”.

En relación al aspecto afectivo, en general dicen que “se preocupan de ellos”, que “rompen la barrera profesor alumno”, que “los apoyan en todo”, que “son comprensivos”, que “los aguantan”, que “no discriminan”, que “los entienden”, que “son cariñosos”, “simpáticos”, que “se ríen con ellos”, que “se divierten”, que “les prestan atención”, que “se adaptan a ellos”, que “se preocupan por todos”, que “son pacientes, agradables y amenos”, que “inspiran confianza”, que “hablan muy bien”, que “son coherentes”, que “tienen carisma”, que “suben la moral”, que “gustan de sus clases” y que “cuando estudian ven los frutos”.

En los comentarios anteriores se puede notar que las razones afectivas están muy marcadas, lo que nos parece sumamente interesante y relevante para despejar muchas de las dificultades que frenan el aprendizaje. Es importante la cercanía que sienten hacia sus profesores y lo reconocidos y respetados que se sienten por ellos.

Los profesores se sienten orgullosos de no haber llenado partes de expulsión a sus alumnos, cosa que es común para muchos otros profesores. Lo que sucede es que el comportamiento de los alumnos

es diferente con ellos, y esto lo reconocen los propios alumnos: “me porto bien porque me gusta la asignatura y porque me gusta Alonso”. Respecto a los partes dice Adriana,

“no tengo la necesidad de llenarlos... es que no se portan mal..., y si se portan mal yo les digo ¡eh, qué pasa!, y ya, ... no sé que magia, no sé, es que no lo sé, la verdad es que me lo he planteado... porque les exijo muchísimo, soy muy exigente, en cuanto a conocimientos, conceptos, o sea, que no soy la típica que aprueba ni mucho menos, ellos saben que se lo tienen que trabajar muchísimo conmigo, pero los educó en ser sinceros. Mira, hay una cosa... la primera vez que entro en el aula, les planteo el tema de que no me mientan, y yo creo que lo consigo en parte, porque pienso que me ven accequible y afín, yo nunca les miento, nunca les falto el respeto, nunca les grito, les hablo de tú a tú, es decir, como hablaría a un amigo mío fuera del aula, les argumento igual, nunca pienso que son tontos, ni bobos...” (Ad-6-1D)

Jose agrega:

“Yo, de hecho, pues, la utilización de eso que se llama los partes de expulsión, [...] yo, este curso no he puesto ningún parte, el pasado tampoco, quiero decir, no utilizo ese sistema” (Jo-12-3B).

Clima idóneo para realizar su trabajo.

La confianza en sus proyectos educativos se refuerza por el trabajo en un clima idóneo para desarrollarlo. No ha sido siempre así ya que han tenido experiencias desagradables en otros lugares porque no han podido realizar sus proyectos a nivel de Centro ni en sus aulas. El Centro al que pertenecen cuatro de los profesores entrevistados, propicia y estimula experiencias diferentes, gracias al clima de creación y construcción del proyecto curricular. Persiguen intereses comunes y las relaciones con los colegas son de colaboración e intereses mutuos. Incluso se reúnen fuera del Centro

“hay un buen ambiente en mi Centro. Lo estamos intentando hacer unos cuantos, un grupo que nos hemos puesto un nombre y todo: “Sector Crítico Permanente” [...] unos diez o doce, que todos los viernes al finalizar las clases nos vamos a tomar una cervecita y a charlar, y así vernos fuera, pero pueden venir evidentemente todos mis sesenta compañeros..., pero somos los que más vamos” (Ad-9-1A)

El buen ambiente es reconocido por otros profesores que llegan desde otros Centros. Por ejemplo, dice Jose que,

“ este año ha llegado una profesora nueva que tiene cierta edad y nos decía :”estoy asombrada porque en tantos años que llevo trabajando –

lleva probablemente más de 30 años - es el primer Centro [al] que he llegado y [he] visto que hay unas líneas claras que mayoritariamente se cumplen”; y bueno, hay gente que no le gusta y tal, pero bueno, se siguen esas líneas” (Jo-116-1A).

Las características del Centro favorecen la buena relación entre los colegas, lo que no impide los roces o conflictos, fundamentalmente cuando un profesor se siente juzgado por su proceder, generalmente por las notas de sus alumnos que inciden en su promoción o por las opiniones sobre el sistema educativo. Una de las fuentes de unión en medio de las divergencias es el proyecto común en el que están insertos.

Luna lo explica de la siguiente manera:

“Segundo de bachillerato es un curso en que las notas van a selectivo, entonces viene mucho la presión, ahí está el profesor abanderado que le ponemos décimas más al alumno, porque le va a condicionar su futuro, y el otro que dice que nada, que el no se sabe su materia y que del cinco no le sube, y las sesiones de evaluación de cursos terminales suelen ser difíciles. Hay que tener muchas riendas para que el profesorado no salga disparado, porque igual pasa al final de cuarto de ESO, esto de que nos han dejado la promoción un poquito a juicio del equipo educativo. [...] Formar equipo a veces es fácil, a lo mejor, siete u ocho; están los que no se implican, no aportan, callan; los que dinamizan un poquito y los que (se) oponen porque están en contra del sistema, por qué ¿qué responsabilidad es para ellos, a este no darle el graduado?, y le marcas de por vida y no quieres; en esos momentos existe el conflicto” (L-A8).

Por el hecho de participar de un proyecto común, las propuestas de todos los profesores, entrevistados o no, son consideradas en el Centro y expuestas a la reflexión y debate. Son conscientes de su influencia y de la disposición de los colegas y de la directiva para aceptar sus propuestas. Incluso Adriana destaca el aspecto afectivo que siente que le muestran sus colegas.

“veo que me tratan con mucho cariño y que no doy la sensación de la lista y cosas de esas, que horror ¿no? [...] pienso que mis propuestas funcionan. El otro día, por ejemplo, necesitábamos un cursillo y éramos treinta y pico del claustro, yo hice la propuesta, me acuerdo porque es la última que he hecho de cara al curso escolar. Aunque hayamos acabado este cursillo que estábamos haciendo, pues que nos reunamos una vez, por lo menos cada dos semanas o tres, para hablar de nuestra forma de dar docencia [...]; dijeron que sí y la propuesta se aceptó”. (Ad-123-1C)

Luna destaca la importancia de comenzar un proyecto en común y el temor que el Centro se anquilose en el tiempo y adquieran hábitos conformistas y pasivos como dice que hay en muchos otros Centros.

La influencia de las ideas de los profesores entrevistados, sus propuestas y actitudes se nota en los cambios que se provocan en el Centro. De alguna forma, se constituyen en referentes para sus colegas. Dicen José y Adriana respectivamente:

“creo que sí, que influimos en el Centro, y no solo influimos sino que estamos estableciendo una línea de Centro [...] Eso me parece muy importante” (Jo-115-1D)

“Influyo con mi trabajo, con ideas a nivel departamental [con] cambios de programaciones, ideas que no han resultado, replantearlas. También en el Consejo Escolar, como miembro que soy y representante de los profesores, como coordinadora de la ESO, como tutora y como miembro de la COCOPE. Yo se que tengo cierta influencia; además, estoy en todos los ámbitos del Centro, en todos los niveles de la estructura del Instituto, así que cualquier idea que aporte es bienvenida, tengo la gran suerte de gozar de fiabilidad y creo que de honestidad” (Ad-113-1D)

Sus acciones permiten que el compromiso docente no quede encerrado en una burbuja dentro del aula y trascienda a través de sus propuestas.

“yo no oculto nada ni me guardo nada en el bolsillo. Yo, por ejemplo, este año que he sido coordinadora, he tenido tres reuniones o cuatro semanales con mis compañeros de todos los niveles, de todo el Centro, es decir, desde gente que da a los pequeños, que yo no les doy, hasta nosotros que estamos dando a los mayores. Entonces, en esas reuniones yo todo lo que pienso lo cuento. Yo digo: “mira, ¿y si lo hacemos así, y si lo cambiamos allá?” (Ad-122-1D).

Adriana agrega que este Centro es el mejor de los que ha estado porque desde la directiva les ofrecen oportunidades de participar.

“Tiene una directiva competente, por eso, por ejemplo, estoy ahora en el cargo, si no, no estaría, porque hubiera dicho que no. Si alguien no es afin a un trabajo bien hecho,... yo no hubiera estado ahí. Entonces, estoy en la coordinación de toda la ESO porque me gusta; [...], es un equipo directivo que trabaja, que es organizado, que cambia las cosas que están mal, que nos pregunta como lo hacemos, desde el mínimo corpúsculo, es decir, entrando por los departamentos ..., después como COCOPE, que estamos ahí todos los jefes de departamentos, es decir, siguiendo la pirámide, pero a todos ¿no?. Antes de llegar a una decisión, eso es bueno, replantearse cuando no funcionan, eso también es bueno. [...] Al llegar todos nuevos no hay gente viciadas como otros Centros que llevan

30 años en los Centros y se creen que son los dueños del Centro ¿no?, y esto no ocurre, y eso le da unas características muy positivas” (Ad-124-1A).

El trabajo de estos profesores es bien considerado por el equipo directivo, el que generalmente les consulta sobre ideas o propuestas. Jose señala:

“estoy próximo a la dirección, de hecho, pues hay veces que han venido a consultarme alguna cosa o yo he ido a sugerirles alguna cuestión; siempre es una cosa delicada, pues, claro, no está bien que yo interfiera en exceso en el funcionamiento de la nueva dirección, pero vamos, si que hay una colaboración abierta y positiva.” (Jo-119-1D).

Autopercepción.

Por lo general, se autoperciben como personas interesadas en su trabajo y con buenas relaciones con sus alumnos, cada uno con su estilo particular de llegar al alumnado. Jose destaca que,

“yo insisto [en] que no pretendo ser simpático con los alumnos, ni confundir ser profesor con ser su amigo, quiero decir, cumpliendo mi obligación y estando cada uno en su sitio nos podemos enriquecer mutuamente y eso es fundamental” (Jo-80-1C)

El mismo agrega que,

“Yo creo que soy riguroso, pretendo ser riguroso, pretendo tener claro lo que quiero trabajar en cada curso, en cada momento, la planificación flexible, pero al mismo tiempo, reflexionada. Mi comportamiento con el alumnado, pues, un poco lo mismo ¿no?, yo intento huir del modelo de profesor que estuvo de moda en España hace algunos años, que era el profesor entre comillas, colega, como dicen ellos, colega en el sentido de ser el mejor amigo de los alumnos... Yo creo que desde que entro a clase creo que soy educado, respetuoso, al mismo tiempo próximo a mis alumnos, pero, manteniendo la seriedad de aquello que es un trabajo. Yo, quiero dar la impresión a mis alumnos que están en clase, que eso supone un esfuerzo, supone un trabajo que ellos tienen que realizar y yo también y, en la medida en que lo hagamos de forma correcta y positiva nos los pasaremos bien los dos, aprenderemos más y estudiarán mejor (Jo-36-1D)

Cualquiera sea el modo de acercarse al alumnado, hay reciprocidad hacia la intencionalidad de los profesores y similitud de opiniones sobre su papel docente. La sinceridad, el respeto y la forma en que los profesores se implican en su trabajo es percibida por los alumnos independientemente del estilo de acercamiento de los profesores. Para Adriana lo fundamental es ser consecuente con una misma.

“Yo creo... ser yo, yo estoy convencida de no intentar ser quien no soy ¿vale? De no tener sentido del ridículo en el buen sentido, o si tengo sentido del humor, o si no me gusta mentir, ser como soy” (Ad-73-1D).

Los profesores se perciben como personas que siempre están generando nuevas expectativas y que no se quedan donde están. Adriana cree que cuando los alumnos la tratan por primera vez se desconciertan y hasta les choca su actitud ya que teatraliza mucho.

“Yo sé, ellos al principio chocan cuando no me conocen..., se que teatralizo mucho, no me importa subirme a las sillas, sí, para recitar algo, no sé..., teatralizo mucho, siempre he sido así, es mi forma de ser, necesito de la palabra y del gesto para hacerme entender. La voz... sé que no la tengo monótona, nunca se me ha dormido nadie en clase, y, además, intento cambiar de registro para que me sigan, mmm, tengo mucho sentido del humor” (Ad-17-1D).

Para Luna, su deseo de llegar a los alumnos, muchas veces, era una obsesión.

“Como profesora, mi ilusión era transmitir la materia que enseñaba y hacerme entender por mis alumnos, y mi obsesión total, porque era obsesión, era si yo explicaba un concepto matemático, que suelen ser abstractos, darle siempre la viabilidad a la práctica, [...] entonces, era hacerme entender como profesora, ese era mi objetivo principal”. (L-A16).

Todos estos profesores se definen exigentes, colaboradores, respetuosos y seguros de lo que saben.

Aprendizaje y contradicciones.

La mayoría recuerda sus experiencias escolares, algunas negativas, otras enriquecedoras. Todas han sido fuente de confianza, unas para no repetir lo que sus profesores les habían hecho, y otras para hacer lo que sus “buenos profesores” habían hecho con ellos. Adriana dice que las cosas más útiles para su profesión las ha aprendido en la vida. Su sistema de valores le permite tratar a sus alumnos como personas y “no como objetos de lupa” (Ad-103-1A).

Para algunos de ellos el primer año de docencia fue crucial pues significó la confirmación de su deseo de educar, y, en otros, encauzó una necesidad social que no encontraba aún sentido. La seguridad en sus conocimientos fue la herramienta que les permitió comenzar acertadamente su carrera docente.

“Fue en un colegio privado y lo recuerdo con cariño muy agradable; me llevaba 5 años con ellos (sus alumnos son de 14 a 18 años), la diferencia era mínima de edad. Yo los temas me los sabía. Tengo también eso que me asegura y me afianza. Mis temores yo los recuerdo más, a lo mejor, si me gritaban, o si se portaban mal, o si yo sabría imponer autoridad, porque yo cuando acabé el temario me gustaba estudiar, me sigue gustando estudiar, entonces, por ahí yo estaba tranquila, sé que no vendría alguna de esas preguntas atroces” (Ad-58-1D)

Alonso que quería estudiar periodismo tuvo grandes contradicciones cuando comenzó a estudiar la carrera docente.

“las primeras [contradicciones] me surgieron estudiando la carrera, cuando todavía, por supuesto, ni siquiera me dedicaba a la enseñanza, en la época de estudiante. De hecho, hasta que no empecé a cursar el tercer año de magisterio, que es por el sistema de estudios de España el último año de carrera, el año de la diplomatura, digamos, en realidad no me empezó a gustar lo que estaba haciendo. Durante el primer curso y el segundo curso yo hacía magisterio pero deseaba estudiar una cosa diferente” (Al-2-1B)

No intentó estudiar periodismo porque eso significaba romper de algún modo la estabilidad que había logrado en su familia.

“Una vez que me casé ya lo que me apetecía realmente era vivir con la persona con la que había decidido casarme, tener cierta estabilidad a todos los niveles, y esa estabilidad de alguna manera me la proporcionaba el trabajo de maestro” (Al-10-1A)

Sin embargo, cuando encuentra sentido a su profesión docente comienzan precisamente las desestabilizaciones que tiene en la familia a causa de las horas y días extras que dedica a su labor con los alumnos, con los padres, o con la institución escolar. Recuerda la vez que se reunió con los padres de un alumno que tenía problemas en el Centro.

“recuerdo que con aquella familia un sábado quedamos para reunirnos a las nueve de la mañana en un bar de La Eliana, nos tomamos un café con leche, y estuvimos con el café con leche desde las nueve de la mañana hasta la una de la tarde, hablando de los problemas que el chaval planteaba, de qué se podía hacer. Mi familia evidentemente cuando vió aquello me dijo, hijo mío, esto empieza a ser preocupante, si los sábados también..., pero, bueno, si no hay más remedio, no hay más remedio” (Al-119-1D).

En general, no tienen grandes contradicciones en cuanto al significado de su tarea docente, pero sí en cuanto a las barreras que encuentran entre sus propios colegas y el sistema educativo en general, que no

abre posibilidades para desarrollar un proceso educativo de calidad y coherente con las preocupaciones de sus alumnos. Eso trae consecuencias indiscutibles para el compromiso educativo. algunas de las contradicciones con las que se encuentran los lleva a tener desilusiones que, afortunadamente, se revierten de manera inmediata. Por ejemplo, José cuenta sobre las contradicciones que ha vivido en su trayectoria profesional docente, en donde sus expectativas chocan con una realidad que para nada se asemeja a lo que aspira de la docencia.

“Muchas, contradicciones de todo tipo... por ejemplo, tener más o menos unos principios educativos, unos principios pedagógicos que se quieren seguir y luego chocar con la cruda realidad y ver que es muy difícil poner en práctica esos principios, por poner un ejemplo así, bien genérico ¿no?”(Jo-5)

Confianza ante la adversidad.

Las desilusiones con el sistema educativo, se remontan desde los años en que eran escolares y confluyen en su actual experiencia docente. Adriana cuenta la mala experiencia universitaria con una profesora que daba precisamente la materia que a ella más le gustaba. Soportó el malestar de la convivencia en el aula, porque estaba segura de su decisión de estudiar lengua y literatura.

“Y ese año, sí, claro, lo pasé mal con ella, pero..., yo tenía claro que me gustaba, no ser profesora, pero si la lengua y la literatura” (Ad-70-1A).

Luego reforzó su convicción con la llegada de un nuevo profesor que la estimuló en su decisión.

“a mi me tocó dar a un COU, creo que me toco Azorín, la cuestión es que doy la clase y me dice Eduardo Alonso, que era, y sigue siendo una institución literaria en Valencia, yo asustadísima, y me dice: “¿a ti no te importaría dar la clase?”, bueno, di mis dos clases, mañana y otro día, y total que me tiré un mes. Nadie ha hecho eso, y Eduardo Alonso me dice: “mira, es que me gusta como das las clases...”.(Ad-72-1D).

De sus primeras prácticas recuerdan lo poco que servían. Alonso dice que lo que esperaba en el primer año de trabajo docente era encontrar aquellas prácticas que el creía eran las adecuadas para sus alumnos, pero encontró lo contrario.

“Mira, yo esperaba eso que tantas veces se dice que es necesario para que un profesor haga de verdad: que su grupo de alumnos funcione. Yo esperaba autonomía, yo tenía un montón de ideas en la cabeza, yo me pensaba que esto de la enseñanza, que esto de dar clases, era una cosa

muy diferente a la que en aquel colegio me encontré. En aquel colegio me encontré que todas las mañanas a las nueve, el director nos reunía antes de subir a clases y nos decía lo que teníamos que hacer, y lo que no teníamos que hacer, y lo que era bueno que hiciéramos, y lo que no era bueno que hiciéramos, [...] A partir de allí, yo me empecé a sentir bastante coartado” (A1-99-1E).

Esto no influyó negativamente en su práctica, aunque le señaló derroteros muy claros y precisos respecto a qué hacer y qué no debe hacer en su trabajo docente. Siempre tuvo confianza en que la forma en que se acercaba a los alumnos daba buenos frutos, a pesar de la frustración que tuvo con el director del primer Centro donde trabajó.

“teníamos en aquel colegio un director de los que entonces eran impuestos por la Administración, era un funcionario más de la Administración que no tenía demasiado que ver con la elección [...] Entonces recuerdo que al mes de estar allí en aquel colegio, me llamó a su despacho, entonces eso impresionaba bastante, porque era un señor director, me hizo sentarme frente a el y me dijo: ‘no me desagrada como trabajas, yo creo que te esfuerzas, que te preparas tus clases, pero hay algo que te tengo que decir y no solamente porque lo piense yo, sino porque tus propios compañeros me están diciendo que te lo debo advertir. Esas confianzas que te tomas con los alumnos, ese cogerles, ese que te cojan ellos a ti, eso no está bien visto, eso es algo que si puedes evitar, pues, todos te agradeceríamos, porque no nos parece que sea la manera como un maestro se tiene que comportar con sus alumnos’; y ya los ojos me empezaron a hacer chiribitas y empecé a no entender demasiado... Respeté la decisión del director tanto como pude..., los alumnos me siguieron tuteando (A1-24-1E).

Esa experiencia se repite después de varios años de trabajo, lo que no deja de sorprenderle pues pensaba que el pensamiento de los profesores había evolucionado.

“La sorpresa de este año es que todavía un compañero de aquí, del instituto, en cierta ocasión, cuando yo iba por el patio y cogí a una alumna del hombro y estaba haciéndole no se que tipo de reflexión, ¿no?, bueno, después el me llamó aparte y me dijo: “ten cuidado con la manera como tratas a las alumnas, eso de cogerlas del hombro y demás te puede traer muchos problemas”. Entonces digo, ... resulta que el primer año que yo trabajé de maestro un director me llama para decirme que tenga cuidado y ahora, después de haber tenido una trayectoria de muchos años, ... ¡un compañero de instituto me llame y me vuelve a decir prácticamente lo mismo!” (A1-26-1E)

Entre los grandes motivos de disgusto que padecen los profesores entrevistados se encuentra el poco compromiso de algunos colegas, unido al cansancio de escuchar constante y reiteradamente

comentarios negativos hacia los alumnos y las asignaturas, lo que les hace sentir la impotencia por no ser capaces de provocar un cambio de actitud, a pesar de convivir diariamente con ellos. Alonso dice que lo que hace es:

“Cabrearme mucho, tragar mucha quina que dicen en mi pueblo, cuando tienes que tragarte tu propia rabia, ¿no?... y esto es lo que más rabia me da, a medida que van pasando los años, para mi desgracia, desesperanzarme también, ¿no?, me crea una gran desesperanza ... el ver que hay gente que ya ha renunciado completamente, yo imagino que será por algo, ¿no?, pero que ha renunciado completamente a trabajar de la manera que yo quiero entender que, en otra época, él pensaba que era la conveniente” (Al-93-1E).

Mucho de los resabios del régimen autoritario perduraron en los Centros educativos y en muchas de las personas que ejercían cargos directivos. Paradójicamente, esas experiencias influyeron positivamente en el actual trabajo docente de Alonso, quien no ha perdido la credibilidad en su tarea y sus alumnos lo consideran uno de los mejores profesores del instituto.

“Porque me enseñaron un magisterio autoritario, rancio, de un sometimiento absoluto a los malos modos de la dictadura, aunque esta ya estaba en las últimas, que originaba situaciones absolutamente increíbles” (Al-106-1E)

Los profesores entrevistados, sienten que sus competencias en muchos casos se ven sobrepasadas por las condiciones del alumno. Tres de los profesores recuerdan con pesar una experiencia de no haber podido encontrar la forma de llegar a un alumno que tenía serias dificultades en el Centro, y que terminó yéndose del Instituto. Eso les causó una gran frustración porque no lograron interesarlo por el aprendizaje. Las desilusiones no han hecho variar su deseo de seguir en la enseñanza, pero sí de cuestionarse su rol y el de los demás. Luna manifiesta su desilusión ante algunos compañeros que se aprovechan de su buena disposición, descansan y descargan su responsabilidad en ella. Se cuestiona su propio comportamiento para no sentirse abusada.

“Eso me ha preocupado..., cada vez me esmero más en saber a veces decir que no, es una forma también de profesionalmente estar un poco más estabilizada, porque yo soy de las personas que me ha costado mucho decir que no, tanto a profesores como a alumnos”(L-A40).

Lo que han dicho los profesores, nos recuerda las cualidades que, según Freire, “deben ser cultivadas por nosotros si somos educadores y educadoras progresistas”, a saber, la decisión, seguridad, tensión

entre la paciencia e impaciencia y la alegría de vivir. (Freire, 1994:66).

A modo de conclusión del capítulo.

El carácter socioemocional de la relación entre profesores y alumnos es fundamental en el proceso educativo, porque de esa relación depende el interés de los alumnos por el aprendizaje.

Los sentimientos que los profesores demuestran en el aula no son baladíes sino indispensables para el desarrollo de un proceso educativo escolar rico y potente en significado y trascendencia, y donde los alumnos son recíprocos ante la intencionalidad de los profesores. El gusto que los profesores sienten al enseñar y la satisfacción que les produce se nota y se contagia. Eso se observa en el modo como valoran el contacto con sus alumnos y como les demuestran confianza en sus posibilidades, dándoles la oportunidad de tomar sus propias decisiones. Propician la conducta compartida y la complejidad de los aprendizajes a través del debate y la reflexión, criterios que si no se viven como propios no pasan de ser una receta desabrida y sin sentido ético y, por ello, político.

Los profesores disfrutan enseñando su asignatura y se sienten bien porque hacen su trabajo de manera idónea. La confianza que tienen en sus capacidades transforma la actitud que en otros casos pudiera parecer sensiblera, en un contacto indispensable para afianzar el acercamiento de los alumnos al aprendizaje.

“Cualquier cambio educativo necesita algo más que dominio técnico y esfuerzo intelectual. No puede basarse únicamente en los conocimientos, habilidades y en la capacidad para resolver problemas. Toda reforma educativa implica también un trabajo emocional que se desarrolla dentro de un entramado de relaciones humanas significativas que conforman la labor de las escuelas. [...] Los profesores realizan fuertes inversiones emocionales en estas interacciones. Su satisfacción profesional y sentimiento de éxito dependen de ellas” (Hargreaves et al, 2001:147).

La afectividad les conduce al bienestar, no del que tiene lo suficiente o que tiene más para estar tranquilo, sino al *bienestar de la conciencia*, que los impulsa y estimula para hacer mejor el mundo en que se vive.

Es por ello que, uno de los rasgos distintivos de la autoconfianza es el sentimiento positivo sobre si mismo que actualiza constantemente el

deseo de aprender, el dominio de las materias de estudio, y la afectividad con que se enseña.

Las emociones siempre van a estar presente, independiente si los profesores han logrado entusiasmar, motivar o contagiar a sus alumnos, padres o colegas. Las emociones siempre matizan el proceso de enseñanza, sea por acción o por omisión (Cfr. Hargreaves et al, 2001:148).

Un aspecto interesante es que el trato afectivo entre alumnos y profesores no disminuye ni minimiza el carácter político de la labor docente; al contrario, lo refuerza, tal como sucede con los regalos y manifestaciones de afecto que los alumnos tienen con sus profesores, a quienes saludan en fechas especiales con palabras y gestos de agradecimiento a su labor.

Otra de las dimensiones políticas que tiene el trabajo de estos profesores comprometidos con un proyecto educativo, tiene que ver con el reconocimiento que los alumnos hacen del respeto a sus intereses que les dispensan sus profesores, del tipo de enseñanza que reciben, del tratamiento que reciben como personas poseedoras de deberes y derechos, y de la valoración de sus fortalezas y debilidades.

La autoconfianza de los profesores se retroalimenta por las experiencias de éxito que tienen con sus alumnos y por las proyecciones de su trabajo, que no pasa inadvertido para los demás.

La autoconfianza en las propias capacidades es un satisfactor del derecho al refuerzo, la inclusión y la participación, lo que facilita toda acción docente. Según Bernstein, son los tres derechos, indispensables para el desarrollo de un proceso educativo con sólidos principios morales y sociales.

Lo relevante en la escuela es ver si esos derechos también se le ofrecen a los alumnos, si se niegan o se distribuyen de manera equitativa o desigual. Para Bernstein, el “refuerzo” supone disciplina y permite experimentar los límites sociales, intelectuales y personales para establecer relaciones entre los hechos pasados y los futuros.

“El refuerzo no es solo el derecho a ser *más* en el plano personal, *más* en el plano intelectual, *más* en el plano social, *más* en el plano material, sino el derecho a los medios para la comprensión crítica y para nuevas

posibilidades. Debo señalar que este derecho es la condición de la *confianza en uno mismo*. Cuando no se satisface ese derecho, ni los estudiantes ni los profesores confiarán en si mismo y, sin esta confianza, es difícil actuar. Este derecho es condición de la confianza en uno mismo y opera en el nivel individual”(Bernstein, 1998:24).

Las experiencias de éxito refuerzan el sentimiento de ser competente, y de sentirse capaz de emprender acciones, lo que refuerza la consciencia de sus propias limitaciones, debilidades y fortalezas, al tiempo que aumenta la confianza en que se sabrá manejar las condiciones para que cada vez sean más seguras.

Si no hay autoconfianza los profesores son más propensos a recibir paquetes de datos, y no de información, que pasan de una mente a otra de sus alumnos. Se transportan mensajes ideológicos y de relaciones de poder externas amparados en la *neutralidad*. No hay reflexión sobre el contenido de los mensajes, por una parte, porque no se cree en la propia capacidad para comprenderlos, opinar o debatir sobre ellos, ni menos para tomar una decisión, y, por otra parte, porque la inseguridad en si mismo, contribuye a asentir a todo lo que le ordenan hacer.

A mayor seguridad de sus destrezas y capacidades mayor satisfacción con el desarrollo de la tarea.

Recordemos que la seguridad la entendemos desde la perspectiva de Freire, es decir, de la estabilidad que implica la confianza y la humildad de asumir la seguridad necesaria para que los profesores den razones de sus actos y se impliquen en las consecuencias de hacer o no hacer. Las exigencias que deben afrontar los profesores en la escuela dependen en gran medida de la autoconfianza de que enseñan bien y de no temer traspasar los límites para explorar nuevos territorios. No dejan de lado la planificación, sino que la consideran como un faro que ayuda a que el barco no encalle, a condición de que se mantengan lejos de él. La planificación es útil si sirve para orientar, pero no cuando impone.

Las convicciones que los profesores tienen acerca de su disciplina conforma un fuerte componente afectivo, ya que una clase realizada por un profesor que sabe de lo que habla es muy diferente a otro que sigue prescripciones que, indudablemente, se desestabilizan ante las preguntas de sus alumnos. La confianza del profesor en sus propias

capacidades permite afrontar con seguridad el proceso educativo para no caer en el entrenamiento técnico, a la vez que le permite mirar el futuro con visión de progreso, optimismo e intervenir en él. Como dice Freire

“Si soy progresista, intervengo para cambiar el mundo, para hacerlo menos desagradable, más humano, más justo, más decente. Si soy conservador, mi intervención se orienta en la dirección del mantenimiento de las cosas más o menos como están” (Freire, 2001:126).

La labor de los profesores en la escuela, entre otras tareas, consiste en proporcionar un ambiente educativo que estimule las preguntas y respuestas de los alumnos. Los profesores median entre la diversidad de estímulos y las preocupaciones de los alumnos para que las respuestas sean una consecuencia del proceso de pensamiento y no un producto memorizado. Para que esto suceda, los profesores deben estar seguros de sus conocimientos y de la vulnerabilidad de los mismos. Sentirse capaz de sus potencialidades, aunque la tarea presente dificultades, y hacerles sentir lo mismo a sus alumnos, es una tarea pendiente en la mayoría de las escuelas. Dice Dewey que cuando el profesor está entregado al acto directo de enseñar, necesita tener en la punta de los dedos la materia de estudio y su atención debe dirigirse a la actitud y respuestas del alumno (Dewey, 1998 [1916]: 160). En caso contrario, profesores y alumnos son incapaces de realizar cualquier tarea que demande un esfuerzo adicional.

El dominio de la materia de estudio, facilita a los profesores desarmar y volver a armar los contenidos buscando generar nuevas relaciones que confrontarán con las que conocen los alumnos. Como confían en las posibilidades de sus alumnos y en sus distintas formas de aprender, buscan la forma de organizar su conocimiento.

“El problema de enseñar consiste en mantener la experiencia del alumno moviéndose en la dirección de lo que el experto conoce ya. De aquí la necesidad de que el maestro conozca tanto la materia de estudio como las necesidades y capacidades características del alumno. (Dewey, 1998 [1916]: 161)

Los profesores que no tienen confianza en sus capacidades se enredan en explicaciones complicadas tratando de *recitar* aprendizajes memorísticos y buscando la receta adecuada para el momento determinado.

“Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos con él.

Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención". (Freire, 1998 [1969]:93).

La autoconfianza nos abre la posibilidad de optar por las alternativas más probables y convenientes, para aprender de los errores y vislumbrar las consecuencias de las acciones.

Para optar hay que considerar más de una respuesta para cada interrogante, lo que implica la búsqueda de las mejores opciones que beneficien el aprendizaje de los alumnos, y de la forma en que se enseñan y discuten los contenidos.

Para esos efectos, requerimos del sentido común que nos ayuda a tomar decisiones en los momentos inesperados, pero siempre basados en conocimientos previos retroalimentados por las experiencias positivas. Eso permite acoplar sinérgicamente los elementos que dan sentido al mundo, y que ocupan un lugar en la coherencia de la vida cotidiana, aun cuando no se de respuesta a todas las interrogantes.

La autoconfianza marca la diferencia entre la aceptación pasiva y la integración crítica al proceso educativo, ya que los profesores que confían en sus capacidades pueden integrar a su enseñanza, incluso aspectos deficitarios, y funcionar sin problemas. Por ejemplo, una de las profesoras adolecía de estrategias didácticas para enseñar cuando comenzó su docencia: "no tenía ni idea de tratar a un grupo de personas en una aula", sin embargo, la confianza en sus capacidades hizo que aprendiera sobre la marcha la forma de desarrollar una buena práctica, en el día a día de su contacto con los alumnos. Aun estando sola sintió que podía superar esos momentos; buscó libros, artículos, asistió a encuentros educativos, hasta adquirir las habilidades que sentía que le hacían falta. "Lo fui aprendiendo sobre la marcha y con la soledad del profesor ante la pizarra". Esta cita de la profesora que aparentemente va en sentido contrario al carácter público de la labor docente, refleja la condición del profesor en su aula cuando se enfrenta a las dificultades y opta, por buscar la forma de solucionarlas, o esconderse tras el manto de las prescripciones. Como dice Dewey, el cambio educativo es un cambio en la cualidad de la disposición mental de los profesores.

La confianza en si mismo favorece la complementariedad entre la teoría y la práctica. Al contrario, el profesor poco confiado en sus capacidades y posibilidades, se aferra a una teoría y no sale de sus moldes, o cae, como dice Freire, en un “activismo ciego” sin saber muy bien por qué y para qué realiza determinadas acciones. En muchos casos, el problema se genera en la formación docente, en que los contenidos teóricos “se perciben *distanciados e inadecuados* para las tareas profesionales a desarrollar”. (Gimeno, 1999:26). Incluso, se forman bandos de preferencias y descalificaciones entre una y otra. La necesaria complementariedad entre teoría y práctica, se dificulta en la medida que se agranda la brecha entre dos instancias educativas que se necesitan una a la otra, como vasos comunicantes, en que dependiendo de la situación, una resaltaré sobre la otra.

“Su emparentamiento puede significar cosas y plantear retos distintos, según la acepción que se tenga tanto de la práctica como de la teoría. Esta falta de precisión hace de la relación teoría-práctica un slogan, una metáfora, una aspiración, un programa difuso, un arma arrojada para descalificarse entre unos y otros, para poner en cuestión o para afianzar una determinada división del trabajo”. (Gimeno, 1999:33)

Cualquier búsqueda de respuesta ante los problemas escolares cotidianos, plantea opciones a los profesores, que aun cuando su conciencia les impulse a la acción, esta se detiene abruptamente si no hay confianza en sus acciones. Cuando eso sucede, es irremediable el sometimiento a las elites poderosas que *cosifican* su ser y hacer. Si toman conciencia de ello pero no hacen nada, acumulan un sentimiento de frustración permanente que refuerza la inseguridad. Si toman conciencia del sometimiento y tienen la valentía de afrontarlo, están dando un paso adelante para su autoconfianza. Eso es fundamental en la educación de sus alumnos, ya que el temor a decir lo que les parece justo, conduce a aprendizajes artificiales. Una educación libre de alienación, como dice Freire, es una fuerza para el cambio y para la libertad.

“La opción, por lo tanto, está entre una ‘educación’ para la ‘domesticación’ alienada y una educación para la libertad. ‘Educación’ para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto” (Freire, 1998 [1969]:26).

Por lo tanto, la autoconfianza requiere un grado de responsabilidad por nuestras propias acciones, lo que implica claridad de ideas para relacionar situaciones que permitan entender la realidad.

“La adquisición de la suficiente claridad de ideas exige un alto nivel de claridad política, algo que la ideología dominante intenta eliminar por todos los medios –ya desde la escuela-, y que se adquiere a base de cribar el flujo de información y relacionar unas piezas con otras, hasta que se logra una comprensión global de los hechos y su razón de ser” (Chomsky, 2001:17)

La autoconfianza propicia la participación al promover el debate y la reflexión entre profesores y alumnos.

Se necesita cambiar una actitud pasiva y aceptante de la realidad por una activa y modificante, ya que

“cuanto menos crítica haya en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos” (Freire, 1998 [1969]:91)

Hay profesores que, independientemente del lugar físico y geográfico en que se encuentre su escuela, no reflexionan, no debaten, no profundizan en los temas, acrecentando cada vez más las posiciones ingenuas que los mantienen en la periferia epistemológica. Si bien es lamentable que, muchas escuelas no propicien la participación, es mucho más grave que los profesores tampoco luchen por ella. En las escuelas hay

“poco a casi nada que nos lleve a posiciones más indagadoras, más inquietas, más creadoras, todo o casi todo que nos lleve, desgraciadamente, a la pasividad, al mero ‘conocimiento’ memorizado, que, no exigiendo de nosotros elaboración o reelaboración, nos deja en posición de sabiduría inauténtica” (Freire, 1998 [1969]:92)

Sin embargo, la autoconfianza de los profesores posibilita que compartan sus experiencias con otros profesores y que eduquen a sus alumnos para que asuman la responsabilidad de su aprendizaje. De acuerdo con Apple, en el desarrollo del curriculum y de la enseñanza, los profesores se proponen preparar a los alumnos para que asuman “alguna responsabilidad en su propio aprendizaje”, pero no piensan en la propia responsabilidad de hacerlo. ¿Cómo transmitir confianza si no se tiene?, ¿qué hacer para inculcarla en los alumnos?. La poca confianza les lleva a distribuir un conocimiento normativo, para cumplir con su obligación y sentirse satisfechos. El peligro estriba en que de esa forma, se crean formas de conciencia,

“que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación”(Apple, 1986:13).

Se contribuye a crear el *habitus* docente que atrapa a los profesores en la inercia, ya que otros deciden lo que tienen que hacer. Por otro lado, escuchan y saben que hay que evitar el aprendizaje memorístico si quieren lograr el desarrollo de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, pero como no saben qué hacer, enseñan, por ejemplo, técnicas para que los alumnos aprendan por sí mismos, sin saber muy bien lo que eso significa. Eso desemboca en el fracaso de la técnica, del aprendizaje de los alumnos, en la desilusión y regresión a las *seguras* prácticas antiguas.

“Pedimos a nuestros estudiantes que vean el conocimiento como una construcción social, que vean, en los programas más disciplinares, como construyen sus teorías y conceptos los sociólogos, historiadores, antropólogos y otros. Sin embargo, de ese modo no les permitimos investigar *por qué* existe una forma particular de colectividad social, *cómo* se mantiene y *quién* se beneficia de ella.”(Apple, 1986:13)

Los profesores con poca confianza en sí mismos son más propensos a crear mecanismos de defensa y copiar recetas para sentirse aparentemente seguros.

El pseudo compromiso de muchos profesores, los obliga a simular la aceptación de los objetivos educacionales, lo que retroalimenta el círculo vicioso de la mediocridad.

Para Dewey, la gran diferencia entre fines y medios la constituye el gusto por lo que se hace. En caso contrario, se cumple formalmente con una obligación y el compromiso termina cuando llega la hora de irse a casa. El hacer creer que se está comprometido es un pseudo compromiso en el que se asumen tácitamente los fines externamente impuestos y retroalimenta el círculo de la mediocridad.

De esta forma, se cree que todo marcha bien porque se cumple con los horarios, se llevan las planificaciones al día, no se falta nunca a dar clases, etc., pero no se toma en cuenta lo que realmente sucede dentro de la sala de clases, cómo se desarrolla el proceso educativo, qué contenidos están recibiendo los alumnos y qué relaciones establecen con sus valores y principios.

Los profesores que no confían en sus capacidades pierden la libertad, ya que reducen su inteligencia, como dice Dewey, a “recibir los fines dictados desde arriba”, desde la dirección, del libro de texto, del plan de estudios; lo que dificulta la relación directa con las reales

preocupaciones de sus alumnos. Tanta presión y autoritarismo develan también la desconfianza de las instancias superiores hacia el trabajo docente, lo que desprofesionaliza su quehacer. Desconfianza que, a su vez, recae en los alumnos.

“Esta desconfianza respecto a la experiencia del maestro se refleja, entonces en la falta de confianza respecto a las respuestas de los alumnos. Estos reciben sus fines a través de una doble o triple imposición externa, y se hallan constantemente confusos por el conflicto entre los fines que son naturales a su propia experiencia en el momento y aquello a lo que se les enseña a someterse. Hasta que se conozca el criterio democrático de la significación intrínseca de toda experiencia creciente, nos hallaremos intelectualmente confusos por la exigencia de la adaptación a fines externos. (Dewey, 1998 [1916]: 99)”

No deja de sorprendernos la actualidad del pensamiento de Dewey, cuyas preocupaciones se mantienen hoy en día en nuestras aulas. El autor nos recuerda que la educación como idea abstracta que es, no tiene fines ya que son las personas, en este caso, los profesores, los que los tienen, por lo que estos se multiplican y varían dependiendo de quienes los promulguen, del tipo de alumnos, de los contenidos, de los valores y de la experiencia de cada profesor.

Plantea Dewey que más que fines personales hay que considerarlos como sugerencias “respecto a cómo observar, cómo mirar adelante y cómo escoger para liberar y dirigir las energías de las situaciones concretas en que se encuentran”. De otro modo, causarían más daño que beneficio.

Eso no descarta la consecución de metas y objetivos a corto, mediano y largo plazo, pero siempre con la posibilidad de buscar caminos alternativos o de recorrer el mismo, pero fijándonos en otras posibilidades y estableciendo nuevas relaciones entre lo conocido y lo por conocer.

La posibilidad de participar en la toma de decisiones sobre un proyecto educativo común influye en la autoconfianza de los profesores.

Los profesores que participan en un proyecto común y cuyas voces son oídas y respetadas tienen mayores posibilidades de generar autoconfianza. Esto se refuerza mucho más si el proyecto contempla nuevas formas de acción o, como en el caso de los profesores

entrevistados, un proyecto de un Centro nuevo, lo que, obviamente, no excluye roces o conflictos presentes en cualquiera relación humana. Los profesores que no tienen confianza en sus capacidades por mucho que se actualicen,

“se desaniman y pierden su eficacia cuando sienten que no tienen ni voz ni voto en la definición de los mismos [contenidos académicos] y su prescripción se hace de un modo tan estricto que no deja espacio para que el docente ejerza su libre albedrío en la manera de interpretarlos y aplicarlos dentro del aula” (Hargreaves et al. 2001:19)

Finalmente,

No siempre la poca confianza va emparejada con ineptitud, rechazo o desinterés, sino con el miedo a tomar decisiones que contradigan a la autoridad y con el sentimiento de incompetencia, probablemente reforzado en los años escolares. Muchos alumnos y profesores quieren hacer cambios, pero no se atreven porque creen que no lo saben hacer.

Los profesores con autoconfianza son excelentes referentes para que otros profesores vean que, a pesar de las dificultades, es posible hacer progresos significativos en la escuela. También se constituye en una llamada de alerta a los directivos para que propicien oportunidades a los profesores noveles, les escuchen, acepten sus propuestas y les permitan desarrollarlas.

Las respuestas de los profesores entregan potentes argumentos para profundizar en el posicionamiento político y en la implicación en un proyecto educativo. Por ejemplo: la participación con alumnos, padres y compañeros en la defensa de sus intereses y derechos; el trabajo en el mismo lugar en que se encuentra el Centro para facilitar el contacto directo con las familias; la reciprocidad de los alumnos a la intencionalidad de los profesores; el rechazo a seguir paquetes de instrucciones que fomentan el conformismo; y las recompensas, que son el reconocimiento privado de una acción que se hace pública en el reconocimiento social de sus alumnos y, posiblemente, comunidad en general.

Paralelo entre el comportamiento del profesor que confía en si mismo y en sus potencialidades y de aquel que no confía (¹⁴⁹).

Profesor que confía en si mismo	Profesor que no confía en si mismo
- Interés por conocer, integración del conocimiento. Holismo.	- Temor al conocimiento. Conocimiento débil y parcelado.
- Relación dialógica que se retroalimenta constantemente.	- Temor a las preguntas de los alumnos por no saber responder
- Las decisiones se toman considerando los puntos de vista de los demás.	- No se toman decisiones. Se acatan las prescripciones.
- Se atreven a extraviarse en el territorio educativo y se maravillan con los descubrimientos	- No se atreven a innovar, siempre necesitan un mapa.
- Aprendizaje de los errores como fuente de sabiduría.	- No se aprovechan los errores.
- Abierto a la incertidumbre.	- Se desarrollan mecanismos de defensa y se buscan las certezas.
- Se establecen relaciones nuevas y complejas.	- Se superficializa y complica el aprendizaje.
- El aprendizaje es significativo y trascendente.	- El aprendizaje es mecánico y repetitivo
- Hay intencionalidad por parte del profesor y reciprocidad de sus alumnos.	- No hay intencionalidad por parte del profesor ni reciprocidad por parte de los alumnos.
- Esperanza	- Desesperanza

¹⁴⁹ El paralelo debe leerse entiendo que los extremos son flexibles y apuntan a situaciones extremas.

4.2.2 Motivación de logro

Entendemos la motivación de logro como la búsqueda de desafíos profesionales, espacios de superación y perfeccionamiento, interés cultural, alta disposición al aprendizaje, persistencia y evolución pedagógica. Se caracteriza por la postura optimista ante la vida y por la responsabilidad con que se asume la profesionalidad. Hablamos de una motivación de logro comprometida socialmente, no del simple hecho de acumular cursos, títulos y certificados, sino del deber moral de actualizarse y prepararse, como dice Freire, científica, física, emocional y afectivamente para el trabajo docente. Entendemos que la preparación de los profesores y el interés que demuestran por saber más de lo que saben, es una fuerza para el cambio y una forma de liberarse de la enajenación. Cuando los profesores descubren que su responsabilidad educativa rebasa las fronteras del aula, ya no hay *pie atrás*, pues se constituye en un proceso de toma de conciencia en que

“el momento de revelación de una realidad social actúa como una especie de motivación psicológica para su transformación”. (Freire, 1990:167)

Esto no significa que quién haya tomado conciencia siempre será comprometido, ya que es posible que no asuma las consecuencias éticas que implica. Sin embargo, preferimos quedarnos con nuestra afirmación de que "ya no hay pie atrás".

El deseo de superación permite profundizar en el conocimiento, la reflexión, el diálogo y el análisis crítico, al tiempo que permite que los profesores asuman una postura dinámica ante el mundo que los lleve “a procurar la verdad en común, ‘oyendo, preguntando, investigando’” (Freire, 1998 [1969]:85). No se trata de *arrasar* a quien encuentre en el camino con tal de alcanzar los objetivos propuestos, sino que asuma la responsabilidad de cada uno de sus actos, con la consciencia que contribuyen a crear y recrear su cotidianeidad.

Para ser responsables en y desde la cotidianeidad, debemos ser capaces de reflexionar sobre nuestros propios actos, como dice Maturana, “en el espacio de los deseos”.

“La responsabilidad consiste en darse cuenta de las consecuencias que las propias acciones tienen sobre otros seres, ya sea directa o indirectamente, así como en darse cuenta de si uno quiere o no quiere esas consecuencias y en actuar de acuerdo a ese querer o no querer”. (Maturana, 1992:203-204)

La motivación de logro implica preguntarnos por las cosas que realmente importan en la vida y no seguir estancados en el mutismo de la misma rutina. Quien se cuestiona sobre la vida tiene mayores posibilidades de armonizarse consigo mismo, con los demás y con el entorno. Desde allí puede germinar el interés cultural que conllevará la preocupación por nuestra condición humana y por el rol que nos compete en el mundo.

“Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y no cercenarlo. [...] cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente. ‘¿Quiénes somos?’ es inseparable de un ‘¿Dónde estamos?’ ‘¿De dónde venimos?’ ‘¿Adónde vamos?’”.(Morin, 2001:57)

El profesor en la escuela no puede evadir la responsabilidad de preguntarse por su postura frente al conocimiento.

“¿Cuáles son nuestras concepciones en la teoría del conocimiento? ¿Cómo abordamos el objeto de conocimiento? ¿Lo poseemos? ¿Lo llevamos en el portafolio para distribuirlo entre nuestros estudiantes? ¿Utilizamos este objeto de conocimiento para alimentar a los estudiantes o para estimularlos a conocer? ¿Los estimulamos a asumir el rol de sujetos o el de receptores pasivos de nuestro conocimiento?”. (Freire, 1990:185)

La comprensión del proceso de toma de conciencia y la necesidad de congruencia entre el pensamiento y la acción, no puede apartarse de la responsabilidad que asume ante si mismo y el mundo.

Las experiencias de los profesores (lo que dicen, cómo han vivido, cómo viven y cómo proyectan la motivación de logro).

Intereses y deseos de superación.

Una constante en los profesores entrevistados es el deseo de superación y el interés por saber más de lo que aparentemente es suficiente para vivir y trabajar con cierta tranquilidad. No se contentan con satisfactores singulares (¹⁵⁰), en el mejor de los casos, sino que buscan la sinergia. Para ellos, el término de una carrera no es un fin

¹⁵⁰ Los *satisfactores singulares* son aquellos que apuntan a la satisfacción de una sola necesidad, siendo neutros respecto de la satisfacción de otras necesidades. Son característicos de los planes y programas de desarrollo, cooperación y asistencia. Su principal atributo es el de ser institucionalizados, ya que tanto en la organización del Estado como en la organización civil, su generación suele estar vinculada a instituciones, sean estas Ministerios, otras reparticiones públicas, o empresas de diverso tipo” (Max-Neef et al, 1986:45)

sino un medio para seguir aprendiendo. Son inquietos, curiosos, perfeccionistas y cuestionadores de su propia práctica.

Utilizando una expresión de Freire, diríamos que se sienten “inacabados” si no continúan el proceso de actualización de sus potencialidades siempre latentes.

“Sería una agresiva contradicción que el ser humano, inacabado y consciente de su inacabamiento, no se insertase en un proceso permanente de búsqueda esperanzada. Este proceso es la educación”. (Freire, 2001:126)

La mayoría manifiesta durante su vida el interés por la lectura, la escritura, la música, el cine, el teatro, lo que mantienen y refuerzan actualmente con la continua búsqueda de nuevas posibilidades de aprendizaje.

Alonso señala tres etapas progresivas en sus estudios que muestran su proceso de búsqueda y responsabilidad, que ponen de manifiesto su interés por aprender y hacer, a condición que nada de eso afecte a otros.

“Nada más terminar magisterio quise estudiar pedagogía. Tenía la impresión de no haber completado la carrera hasta que no terminé en la facultad” (A1-12-2A)

“Quise matricularme, después, en filología inglesa, pero no lo hice, y es algo de lo que sí me arrepiento, y todavía no he descartado” (A1-13-2A)

“Finalmente, me planteé estudiar historia, como una posibilidad más remota. Esto está absolutamente olvidado, y prefiero matar el gusanillo leyendo cuanto puedo, sobre todo, historia de España de los dos últimos siglos” (A1-14-2A)

Además, su interés por entender a sus alumnos y sus problemas lo lleva a buscar formas y estrategias de acercamiento para tratar la diversidad.

“cuando tenemos un alumno problemático yo, al menos, no me limito a decir: “¡que problema es este alumno!”, sino que intento buscar porqué es problemático. Creo que, también, cuando tenemos un compañero problemático, es por algún motivo, sería bueno analizar por qué” (A1-123-5A).

Personalmente a Alonso le interesa el tema de la conflictividad en el aula y ya ha realizado cursos destinados al trato de los conflictos

escolares, a pesar que el no tiene esos problemas con sus alumnos (¹⁵¹). También le interesa perfeccionar sus estrategias docentes en su asignatura en particular.

“Estoy últimamente muy obsesionado con el tema de la conflictividad en las aulas, con la conflictividad de los chavales, de la imposibilidad de muchos docentes para dar clases porque su alumnos les plantean problemas. ¿Cómo resolver esos problemas?, estoy muy centrado en ese tema.” (Al-53-5B).

“[también] estaría muy interesado en perfeccionar las estrategias de enseñanza mías... Me gustaría aprender cosas para que la clase funcionara bien, sin duda (Al-54-2B).

Otro de los grandes intereses de Alonso es que los Centros propicien oportunidades de perfeccionamiento para todo el profesorado,

“Creo que es necesario buscar la manera para que en los Centros se hable más y se discuta de cuestiones profesionales, de opiniones, propuestas, estudios de expertos, proyectos de actuación, etc., como una vía más de formación continua y de motivación permanente del profesorado” (Al-31-2B)

Para Adriana, una necesidad profesional es la exigencia con que cada día afronta sus clases, razón por la que constantemente busca nuevas formas de conocer.

“A mi me gusta dar una clase con un nivel elevado, intento estar a la última, tanto en literatura como en lengua, nunca me canso de estudiar y de ver todos los conceptos nuevos que aparecen. Trabajo en diversos ámbitos, no solamente exámenes, libretas...” (Ad-23-2A)

Uno de los intereses de estos profesores es que todos sus alumnos aprendan y no se sientan discriminados por ninguna causa, por lo que les gustaría que los Centros destinaran más recursos para atender a los alumnos con dificultades. Por ejemplo, Alonso señala la necesidad de contar con más profesores dentro del aula para apoyar el trabajo con los alumnos, lo que ha experimentado en una etapa de su vida con muy buenos resultados.

“Creo que hay que tomarse en serio esto de la educación, creo que hace falta personas [...]. En ocasiones, con los alumnos que tienen problemas,

¹⁵¹ Podríamos conjeturar que no los tiene justamente por su preocupación y ocupación por no tenerlos.

lo que se hace es sacarlos de su grupo de referencia y llevarlos a clases de apoyo, eso está bien, y, a veces es efectivo, pero en la mayoría de las ocasiones, a los alumnos les causa un drama bastante importante, porque ellos son conscientes de su retraso académico y muchos no lo asimilan y se hunden”. (Al-37-2B)

Adriana agrega que si contara con recursos extras o con dinero para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, los utilizaría en traer personas al Centro para trabajar con sus alumnos, por ejemplo, un cuentacuentos, gente que les lea a los alumnos, teatro, recitales de poesía, etc.

“... que vieran que no está solo en el libro, o sea, que ni Benedetti ni Góngora no están solo en un libro de texto, es decir, que puede la gente leerlos y gozarlos ¿no?”. (Ad-14-5A)

Sin recursos, pretende alcanzar los mismos propósitos, haciendo “lo que se puede”. En este punto cabe reflexionar sobre cómo decide hacer “lo que se puede”, y que es lo mejor dentro de “lo que se puede”. Esa capacidad de discriminación marcará la diferencia entre un profesor motivado y el que no lo esté. Diríamos que no es solo lo que puede, sino lo que es más conveniente. Es una mezcla de poder hacer con conveniencia.

“Lo que puedo, mira, ahora hemos llamado a un cuentacuentos, los hemos llevado [a los alumnos] a la Casa de la Cultura, a un recital poético, es de las poquitas cosas que podemos [hacer] con el poco dinero que nos da Consellería” (Ad-14-5Ab).

Para Jose, contar con recursos es lo ideal, ya que mejoraría la enseñanza, pero sin ellos, igualmente hace un buen trabajo educativo con sus alumnos, ya que considera al profesor como el principal recurso educativo.

“Evidentemente, cuanto más recursos mejora la calidad, pero tal vez hay un elemento previo a todo eso, y es la disponibilidad del profesor y en todo caso, las habilidades que el profesor tiene para con lo que tenga, sea más o sea menos, sacarle rendimiento” (Jo- 15-2C).

La "disponibilidad" nos refiere a la motivación del profesor, a diferencia de aquel otro que, teniendo recursos, llevando a sus alumnos a todos los museos, etc., no logra el mismo impacto que este otro que tiene pocos recursos. En el fondo, los "recursos" son menos importantes que la "motivación de logro" del profesor. Trazar la frontera entre ambos es difícil e indefinible a priori, pero se puede optar: preferimos al motivado antes que el de recursos.

Tirar para adelante, ser independiente e intencional en sus propósitos son características de estos profesores que no se amilanan ante las dificultades. Buscan y encuentran las formas de conseguir sus propósitos y de solucionar problemas. Adriana, desde niña tomó conciencia del esfuerzo que requería para lograr sus propósitos. Se lo debe a su madre y abuelo que siempre la incentivaron a ser independiente, lo que se refleja en sus procesos de búsqueda y de toma de decisiones.

“He sido siempre muy rebelde [...] y si veía que tenía razón, yo desde pequeña argumentaba, me enfadaba, criticaba y tomaba mis propias decisiones” (Ad-54-1D)

Si cree que algo vale la pena y merece hacerse, lo asume como un reto personal y profesional.

“Lo que venga que valga la pena podría cambiar perfectamente y dar un giro de 180 grados, y hacerlo tanto a nivel personal como a nivel profesional” (Ad-57-1D).

El interés de Adriana por perfeccionarse no solo compete al ámbito de su especialidad sino que abarca otras áreas, por ejemplo.

“me gusta mucho el teatro, quizás vivirlo desde dentro me gustaría ¿no?, estar un tiempo cerca, me lo pasaría en una compañía teatral...” (Ad-24-2Ab) ⁽¹⁵²⁾

Otro aspecto que caracteriza a los profesores comprometidos con un proyecto, cuya relación con la motivación de logro es indiscutible, son sus preocupaciones por la justicia social a lo largo del tiempo, que comparten con sus alumnos y manifiestan en sus actos. Adriana señala que siempre dialoga con sus alumnos sobre la admiración que profesa a las personas altruistas.

“esta gente que podría ganar un montón de dinero como médico en España y coge, sin horizonte cristiano, y se va [a otros países más necesitados] porque sí, por filantropía” (Ad-55-5A).

Cree que ella no está preparada para ser como aquellos a los que admira, aunque reconoce tener una “vena filantrópica” que desarrolla realizando trabajos voluntarios en horas extras a su trabajo escolar.

¹⁵² Una hipótesis que siempre hemos mantenido y que esperamos investigar en otra ocasión se refiere a la relación existente entre los buenos profesores y el arte.

“Hasta el año pasado he estado dando clases, a inmigrantes, de español, por las tardes... es un trabajo de voluntariado en una ONG. Es una maravilla, no es ningún trabajo, es un acto de voluntariado. Es sobre todo gente africana que viene con el inglés y el francés, y que llega al país y no sabe pedir nada ... eso siempre me indigna, la injusticia social, o la tortura o el genocidio..” (Ad-56-5A)

La alusión de Adriana sobre no considerar trabajo su compromiso con la ONG, es análogo a lo que la mayoría de los profesores dice sentir frente a sus actividades cotidianas en el Centro. Esto nos remite a la distinción que Max-Neef et al., hacen entre trabajo y empleo. A saber, no siempre el trabajo tiene motivaciones exclusivamente económicas ya que puede ser un satisfactor de necesidades humanas, por lo que,

“también puede ser solidario, movilizador de energías sociales, participativo, dirigido a mejorar la infraestructura social o bien consagrado a lograr alguna conquista política como puede ser la generación de mayor autonomía en las decisiones comunitarias”. (Max-Neef et al, 1986:67) ⁽¹⁵³⁾

La motivación de logro también se observa en la persistencia y deseo de hacer bien las cosas para promover el cambio.

La persistencia en lo que se hace es un requisito indispensable para sacar adelante los proyectos y no desfallecer en el camino si se presenta alguna dificultad. Eso permite abrir la visión al cambio ya que cuando se buscan diversas alternativas de solución de problemas, se adquiere mayor experiencia para decidir lo mas adecuado a la situación. Usando la concepción de trabajo recién mencionada; también implica el deseo de los profesores de seguir en un trabajo en el que se sienten realizados y que consideran de vital importancia para el desarrollo humano. No significa estancarse, sino consolidar una búsqueda para luego iniciar otra.

¹⁵³ “Esto exige trascender la reducción del concepto de trabajo a la óptica de factor de producción o de la condición de demanda derivada. Estas son categorías convencionales aplicadas a la noción de empleo y de poco sirven para comprender formas de trabajo regidas por racionalidades o motivaciones distintas. Una perspectiva integral del desarrollo debe contar con un concepto más amplio del trabajo, entendiéndose tanto su función de generador de ingresos (salarios u otros) como en sus efectos sobre la calidad de vida, a saber: como satisfactor de necesidades humanas y como catalizador de energías sociales”. (Max-Neef et al, 1986:67)

Por lo tanto, sus fuentes de motivación permanente la constituyen sus alumnos y los logros que obtienen del trabajo conjunto. Alonso señala,

“me sigue motivando el hecho de levantarme cada día y venir al instituto, y decir: ‘a ver que me tienen preparado hoy los chavales’ ¿no?, sencillamente, me motiva eso, el ver si cualquier cosita que el día anterior surgió y que se ha quedado a medias, la puedo llegar a solucionar, si con ese alumno que tiene dificultades, no sé, puedo..., lo que me motiva fundamentalmente es eso, el contacto con los chavales y con las familias que es otro de los aspectos que no has visto aquí, pero que funciona” (Al-113-1D).

Para Adriana retroalimentar el proceso educativo es fundamental a la hora de planificar las actividades para sus alumnos.

“Por ejemplo, el domingo me pasé todo el día mirando las clases de la semana. Día a día lo que hago es corregir o plantear, sobre todo, nuevas propuestas, cuando veo que algo no funciona o no me lo entienden (Ad-21-5A).

La persistencia en el trabajo es sentar presencia para quienes necesitan un apoyo. Por ejemplo, a Adriana le preocupa mucho hacerse entender por todos sus alumnos y es consciente de que unos “lo cogen antes y otros después”. En un intento de ofrecer oportunidades a los que lo “cogen después” les da clases informales en algunos recreos:

“ahora estoy todos los patios de los miércoles; les doy clases, que esas no tendría por qué darlas, y lo que hago es que les pongo un nombre gracioso..., algo que me invento..., los Patios Sintácticos... ¿no?, [...] y ahí los tengo, en vez de irse al patio se vienen a clases (Ad-22-5A).

Expectativas y perfeccionamiento.

El perfeccionamiento docente es un tema de dulce y agraz, sobre todo por los motivos que mueven a los profesores para realizarlos. Hay una parte del profesorado que realiza cursos de perfeccionamiento sin saber muy bien de que se tratan, para acumular puntos y engrosar el curriculum o como parte de su obligación docente. En muchos Centros se desperdician habitualmente esos recursos pasando solo a pseudo satisfacer la necesidad de entendimiento. Al contrario, hay profesores que los buscan intencionalmente, investigan dónde hacer cursos que satisfagan sus intereses personales y/o profesionales y quién les puede enseñar lo que necesitan. No eligen como alternativa lo único que se les presenta.

Alonso se refiere al desperdicio de cursos por parte de los profesores de algunos Centros que teniendo graves problemas con alumnos, en vez de buscar alternativas de solución, realizan cursos que no les ayudan en esa determinada coyuntura, y solo cumplen, por ejemplo, con la exigencia de los sexenios.

“Ya sabes que aquí si queremos que nos paguen un plus [...], se nos exige que hagamos unas horas de formación profesional, de formación personal, de formación continua ¿no?. Esto es muy curioso, porque cuando esta Ley salió, [...] aparecieron un sin fin de cursos del estilo de bailes de salón, y los profesores se apuntaban allí, y decían: ‘bueno, pues claro, son los sexenios, tenemos que hacer un determinado número de horas cada seis años’. Y era muy curioso ver un Centro que tenía problemas de relación por todas partes, en el que el fracaso del alumnado era bastante importante, en el que los problemas de los profesores con los alumnos eran evidentes, y sin embargo, dedicaban tres o cuatro horas a la semana a bailes de salón en el Centro” (A1-52-2B).

Según Alonso, no se usaba el baile de salón como medio de relación interpersonal; que sería otra historia.

Los profesores entrevistados realizan el perfeccionamiento de manera autónoma, por interés personal y no por cumplir requisitos ni ganar puntos. Muchos de ellos, incluso ocupan su tiempo de vacaciones para perfeccionarse en su área o para planificar el año siguiente. Por ejemplo, Adriana hace ciencia de su práctica educativa:

“Yo, en verano trabajo en mi casa, planifico el curso escolar siguiente. Me anoto en una libreta lo que he visto que no ha funcionado, lo que he visto que [los alumnos] se han aburrido, que es cansino, que no le han visto, no sé, la gracia a la cuestión, e intento otra forma... (Ad-20-5A).

El autoperfeccionamiento es común entre estos profesores, como Adriana que se nutre de las novedades en lengua, literatura y poesía que su librero le escoge para sus clases, y como Alonso, que el tiempo que tiene disponible lo ocupa en leer y en buscar qué curso realizar. Al respecto, señala,

“Bueno, yo intento de alguna manera, llevar un tipo de formación absolutamente personal, mía, autoformación, digamos, ya te he dicho que me gusta leer. También me gusta leer libros que tienen que ver con mi trabajo, pero también siempre que tengo la posibilidad... pues, vamos a ver, para ser absolutamente sincero, desde que empecé a trabajar [en el pueblo], hace ahora 18 años, no he dejado ni un solo año de hacer algún tipo de curso que alguna institución ha programado. ... Eso es absolutamente en horas de dedicación extra clases, extra todo ¿no?, es totalmente personal (Al-52-2B).

Jose dice “necesitar” el perfeccionamiento, en general, sobre formación del profesorado, y en particular, la actualización científica sobre su asignatura. Nos comenta como lo realiza en su Centro:

“En dos grandes líneas, en primer lugar..., formación de profesorado, el trabajo interno dentro del instituto que yo creo que es muy importante. Llevamos cuatro años con cada curso un proyecto de formación del profesorado de este Instituto, entonces, cada año seleccionamos aquellos temas que más nos pueden preocupar, y a partir de esos temas, buscamos algún asesor externo y abrimos ciertos momentos de debate para llegar a acuerdos. Eso sería lo que orienta un poco el perfeccionamiento interno, y luego el trabajo de formación específico dentro de mi asignatura, pues participo en aquellas convocatorias que Consellería hace en servicio de formación de profesorado en los CEFIRE y en la universidad (Jo-27-2Da).

Piensan que deben buscar la forma de cubrir los vacíos que les dejó su propia formación como profesores y no quedarse lamentando por lo que no les enseñaron. Jose piensa que de cara a la secundaria obligatoria,

“... todo profesor de secundaria en España necesitamos un perfeccionamiento continuo, metodológico, una reflexión pedagógica sobre nuestro trabajo, pero permanente, debido a que nuestra formación inicial no se dio de esa forma” (Jo-28-2Da).

La mayoría de los profesores entrevistados no tuvo buenas experiencias cuando eran alumnos en los diferentes niveles escolares, no solo en la relación profesor alumnos, sino en la calidad de los aprendizajes recibidos, que no les fueron útiles para comenzar su trabajo de profesores. Por lo mismo, hacen una fuerte crítica a la

formación inicial del profesorado, básicamente por las carencias de una buena preparación docente y pedagógica.

Las expectativas de Alonso al estudiar magisterio eran aprender a enseñar y tratar a los alumnos, pero se encontró con ejemplos que nada tenían que ver con lo esperado, sino con la corroboración de sus poco satisfactorias experiencias escolares.

“Recuerdo, especialmente, que yo siempre había pensado que cuando uno estudiaba magisterio, lo que le iban a enseñar era la manera como debía tratar a los alumnos, la manera como más adecuadamente uno podría conseguir que sus alumnos aprendieran, y lo que veía de mis profesores era justamente lo que había estado viendo de mis profesores de escuela y de instituto durante toda mi vida ¿no?, que me estaban enseñando justamente a no enseñar, y aquello ya me causaba una gran frustración, es decir, si esto es lo que la gente que me está formando para maestro quiere que luego yo haga cuando sea maestro, pues realmente... (A1-3;4-1E)

Si como dice Alonso, le estaban enseñando a no enseñar, entonces, le estaban enseñando a no aprender (¹⁵⁴).

Jose también comparte la ausencia de las exigencias didácticas que esperaba encontrar en las clases de sus profesores, aunque les reconoce cierta calidad. Con el tiempo ha logrado llenar los vacíos de su propia formación. Comenzó con una visión romántica de la educación, motivada por los recuerdos de la educación unitaria en la escuela de su pueblo y las experiencias sociales y políticas de la secundaria, que chocó rápidamente con sus primeras experiencias docentes.

“Mi visión romántica, yo creo que procede de mi experiencia, o sea mi experiencia es de una escuela de pueblo pequeña, parecida al relato de Virtudes Choique [¹⁵⁵] [...]. Luego, unos Centros de secundaria relativamente familiares en un contexto de salida de la dictadura que ni

¹⁵⁴ “Así como el ser humano propende a aprender, así también propende a enseñar. No puede evitarlo. Aprende sin problemas hasta que aprende que no puede aprender. Análogamente podemos pensar que enseña sin problemas hasta que aprende que es difícil y que no será capaz de hacerlo bien.

Sin duda, las complejidades propias del aprender y del enseñar son diferentes porque implican procesos distintos. Quien aprende recibe información y la procesa. Quien enseña procesa información y la propone. Son procesos que parecen ir en direcciones opuestas, pero no son antagónicos, sino que expresiones del mismo proceso. Quien aprende se enseña a sí mismo; quien enseña aprende de la reflexión que implica el proceso, en el que no es posible discernir si el que aprende está enseñando o si el que enseña está aprendiendo”. (Calvo, 2003.10)

¹⁵⁵ El cuento sobre Virtudes Choique se encuentra al final de los anexos.

sociológicamente ni políticamente tenía mucho que ver con lo que luego me encontré, y ahí se fue formando mi visión romántica de la educación, en cuanto que yo veía que la gente que estaba en los Centros de secundaria estaban muy motivados, no veía los problemas que tiene la secundaria actual” (Jo-92-2D).

Adriana también supo llenar de manera autónoma los vacíos culturales que encontró al salir de la facultad.

“cuando sales de la facultad tienes huecos culturales que tienes que ir llenando tú, me refiero a nivel de conceptos, pero eso siempre se puede hacer” (Ad-75-5A).

Y así lo fue haciendo, a partir del contacto con sus colegas con quienes compartía experiencias, aciertos y errores, y porque siempre pensó que tenía que hacer con sus alumnos lo que quería que hubiesen hecho con ella, es decir, terminar un curso sabiendo de qué se trató. De su experiencia con compañeros y profesores de su época de estudiante aprendió lo que era ser un buen profesor.

“Yo aprendí, lo tengo clarísimo, qué era un buen profesor y qué no era un buen profesor [...], porque yo tuve una mala profesora de lengua, lo que más me gustaba en primero..., y lo pase muy mal. Sin embargo, con uno [profesor] en segundo, de ciencias sociales, aprendí muchísimo, porque él dejaba de lado el libro y nos enseñaba muchas más cosas que el libro... Aprendí que suponía, o qué es lo que yo pensaba que podía, ser un buen profesor” (Ad-118-5A)

Si bien la mayoría no tuvo experiencias notables en cuanto a la enseñanza recibida en la escuela, reconocen haber tenido profesores excepcionales que influyeron significativamente en su vida y que reforzaron su motivación de logro. Jose nos cuenta sobre la gran influencia de dos profesores en el COU.

“En mi pasado escolar cuando yo estudiaba..., pues, dos profesores, una profesora de historia, Leonor Sanz, catedrática de historia, la tuve en bachillerato y en COU, y probablemente por ella hice la carrera de historia, y un profesor de lengua, Vicente Salvador que me dio castellano y que también lo tuve en COU” (Jo-32)

Describe de la siguiente manera las características “tan especiales” de esos dos profesores:

“Pues, los dos tenían unas características muy similares, eran profesores en aquella época jóvenes, que pasaban bastante de los libros de texto oficiales, que completaban el trabajo con propuestas personales que nos hacían, que nos orientaban, por ejemplo, en lecturas al margen de la programación, que nos daban unos seminarios al margen de las clases, de

cuestiones metodológicas, técnicas de estudio, reflexión sobre la situación española en aquella época, que era justo el año anterior y posterior a la muerte de Franco. Todo eso me impactó mucho” (Jo-33)

Una característica recurrente en la conversación con los profesores entrevistados es que la valoración de sus respectivos profesores se gesta en la calidad de las relaciones personales y profesionales que éstos le ofrecían. A saber, más oportunidades de aprendizaje, más alternativas de búsqueda autónoma de la información, más trabajo cooperativo y posibilidades de participación, etc. Muchos de ellos recrean esas experiencias y las mejoran favoreciendo los buenos resultados en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Claro que esto no es gratuito, ni llega de regalo; es la consecuencia de la búsqueda permanente por mejorar el propio proceso de enseñanza. La labor del profesor es compleja, por lo que necesita estar al día constantemente y tomar conciencia que no basta solo con dar una clase sino comprometerse con el presente de sus alumnos para que vayan forjando su futuro.

Como les gusta lo que hacen, sienten que las expectativas profesionales se cumplen satisfactoriamente. Sin embargo, todos concuerdan en que pueden mejorar su práctica y buscan las formas de hacerlo. Señalan la relevancia de tener buenos profesionales en las escuelas y la importancia de la formación permanente como factor indispensable para superar los déficit de muchos profesionales que no se han formado en la docencia. Eso, para Alonso es “una buena salida” en la formación del profesorado, no obstante piensa que hay que estar preparados antes de iniciar el trabajo docente.

“la gente tiene que venir a trabajar en la educación sabiendo a que viene, no puede ser que alguien esté estudiando química y porque no encuentra trabajo de químico se ponga a enseñar, es absurdo. Esto hay que cambiarlo como no sea que alguna reforma lo contemple, desde luego a nivel de formación inicial ya no lo podemos cambiar, me formé como me formé, pero si que creo que se puede hacer mucho a nivel de formación permanente. Hay que modificar los cauces que los profesores tenemos para mejorarnos día a día, y yo estoy en eso, creo que te lo comenté, no hay ningún año que deje de hacer un curso de formación sea de lo que sea, pero es insuficiente, hay que buscar alternativas, y abrir el abanico de posibilidades de formación para el profesorado.” (Al-134-5A)

En general, como dice Jose, pretenden que sus alumnos comprendan las materias de estudio, aprendan los rudimentos básicos para desenvolverse en la vida y entiendan el mundo en el que viven.

Sus expectativas profesionales implican la constante reflexión sobre el sistema educativo y las consecuencias que determinadas decisiones conllevan para la escuela. Eso los diferencia abruptamente de quienes se quedan quietos esperando que les den la nueva orden. Jose señala,

“desde el punto de vista también profesional [...], yo creo que hay que ver como esta reforma o esta contrarreforma que ha aprobado el gobierno español nos afecta, y ahí tenemos un campo de trabajo muy complejo” (Jo-55-2D).

Si tuviesen que empezar de nuevo, concuerdan que, en general, seguirían igual, pero cambiarían la obsesión porque los alumnos aprendan todos los contenidos. Por ejemplo, Luna, Adriana y Alonso en sus comienzos se obsesionaban por los contenidos, pero luego se dieron cuenta que la multiplicidad de relaciones que podían establecer con los diferentes agentes educativos eran tanto o más importantes.

Alonso reflexiona también sobre las dudas que sentía entre el *sentido común*, que le decía que enseñar con más flexibilidad era más coherente con las preocupaciones de sus alumnos, y los argumentos de sus colegas, que insistían en el asignaturismo:

“yo cambiaría aquella obsesión que en un principio yo creo que, transmitida por la formación que recibí en la escuela de Magisterio y desde luego transmitida por esa influencia de otros compañeros que en mis primeros años de carrera, también de alguna manera me marcaron, aquella obsesión que tenía porque los chavales únicamente deberían aprender los conocimientos determinados de la asignatura que yo impartiera. A pesar de mi cabezonería, de mi obstinación de relacionarme con ellos de otra manera, digamos que eso era a nivel de clase, pero yo seguía obsesionado y pensando ¿y si estos tiene razón?. Eso lo cambiaría definitivamente” (Al-48-5B2).

Adriana, si tuviese que empezar de nuevo, seguiría siendo profesora y “tan normal” como dice que es siempre con sus alumnos, ya que según ella, en eso está la clave de su éxito, pues consigue que los alumnos quieran aprender.

“... creo que es porque soy como en mi vida normal, es decir, no escondo nada, no necesito como otra gente que va a su trabajo y [necesita] cambiar su forma de ser, o de cara, o de intentar estar alegre, [...] es que así soy en mi vida cotidiana, entonces, no tengo que hacer ningún esfuerzo” (Ad-18-1D; 5A).

Para ella, es indiscutible aceptar los desafíos que se le presentan a nivel profesional.

“Nunca me pongo topes y puedo cambiar, soy muy moldeable, se que puedo hacer cualquier cosa. Si sale algo que yo crea que puedo hacerlo bien, pues lo hago.” (Ad-57-1D)

A todos les ha costado comenzar a pesar de hacerlo con entusiasmo y con muchas expectativas. Se han comprometido con la educación desde el momento en que decidieron ser profesores, y sienten la gran responsabilidad por el futuro de sus alumnos. Para Jose,

“una responsabilidad es que los alumnos cuando hayan terminado no recuerden su etapa en el Instituto como una tortura, yo eso creo que sería lo que sintetizaría mucho..., pero que recuerde una experiencia positiva en su vida” (Jo-88-2B)

Organización, propuestas y proyectos.

Generalmente, los profesores con motivación de logro proponen en sus Centros alternativas de innovación y cambio, al tiempo que consolidan otras instancias que ya han probado su eficiencia. Proponen proyectos de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y organizan cursos, reuniones, talleres, con el profesorado. Su acción no pasa inadvertida, al menos, en su ámbito próximo.

Es frecuente que desde la directiva les pidan su participación a través de proyectos que en la mayoría de los casos son aceptados. Alonso señala:

“He participado en otras historias también, por ejemplo, me llama [la orientadora] y me dice: “tu que has estado en un Centro de Compensatoria, el Instituto quiere presentar un proyecto de compensatoria, ¿cómo se te ocurre que tendríamos que...?”, entonces, yo paso un índice con las cosas que se me ocurren, o la coordinadora de secundaria, en determinado momento me llama también, y me dice: “tenemos una reunión de coordinación, ¿de qué se te ocurre que podíamos hablar?”. Bueno, yo estoy encantado de plantear propuestas y además, me gusta” (Al-133-4C).

Para sugerir, proponer y organizar, se necesita que los profesores no solo tengan conocimientos sobre un amplio espectro cultural, sino que comprendan lo que estos significan. De esa forma, las propuestas tienen sentido y trascienden la rutina monótona de hacer siempre lo mismo. En el plano personal, también implica reconocer sus deficiencias para tratar de superarlas, y sus fortalezas para

encaminarlas hacia el beneficio de sus alumnos y del proceso educativo en general. En caso contrario, se corre el riesgo de adoptar actitudes arrogantes y elitistas que muchos profesores y directivos asumen cuando están convencidos que no necesitan aprender nada (Cfr. Freire, 1990:173).

La implicación de los profesores entrevistados en los Centros donde trabajan es alta, y se manifiesta en el tipo de proyectos que proponen cuya orientación es mejorar el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los profesores, trabajar con padres, coordinar cursos de formación en el Centro, dar cursos en formación permanente del profesorado, proyectar la creación nuevos Centros, etc.

Alonso actualmente coordina los cursos de formación en el Centro en que trabaja y trata de buscar aquellos que más los beneficien. A estos cursos asisten de manera voluntaria un alto porcentaje de los profesores.

“Hay un curso de formación en el Centro que hacemos aquí las personas que voluntariamente han querido hacerlo, que yo estoy coordinando en el Instituto. Estoy llamando a gente que se supone experta en determinados asuntos y vienen al Instituto y nos comentan. El grupo de profesores a los que he podido convencer, nos quedamos una tarde cada quince días, cada mes, depende, este año hemos hecho ya catorce sesiones de formación, los jueves por la tarde de tres a cinco, Vienen y nos cuentan cosas que nos ayudan a mejorar un poquito nuestra manera de trabajar”(Al-53-5B).

Jose por su parte, es requerido frecuentemente para dar cursos de formación a otros profesores.

“yo empecé a participar, porque mi Centro, el anterior en que yo estaba, era de los pioneros en la incorporación al nuevo sistema de la LOGSE, entonces los Centros nuevos que se querían incorporar, nos llamaban para conocer nuestra experiencia, cómo nos habíamos organizado, porque en aquella época si que había muchísima mayor autonomía, porque toda la legislación posterior que ha desarrollado la LOGSE no existía. Entonces los Centros casi éramos pioneros auténticos a la hora de poner en marcha los criterios de evaluación por ciclos, criterios de calificación, criterios de promoción, etc., etc., criterios metodológicos de coordinación del profesorado [...]. Entonces, a partir de esa experiencia me llamaron para formar parte del Centro de Profesores y estuve dos años”(Jo-102-2D)

Su trabajo en formación de profesores en un comienzo fue más general. Por ejemplo, para hablar de la incorporación de la LOGSE a las aulas; posteriormente, para que trate temas más específicos como

los de su área de geografía e historia; evaluación en la secundaria obligatoria; el proyecto curricular, o el tema de los conflictos en el aula. (Jo-103-2D).

Para todos es fundamental transmitir la relevancia de trascender los contenidos del aula en los cursos que dan a sus alumnos o colegas, a pesar que muchas veces encuentran oposición. Alonso señala,

“cuando hablo en los cursos que de vez en cuando me llaman para que dé con otros compañeros, es algo que sin miedo les digo, y siempre encuentro muchísima oposición; es decir..., no nos debemos obsesionar con que lo único que debemos hacer es transmitir conocimientos y punto”. (A1-48-5B2)

Por otro lado, el interés por sus alumnos trasciende su clase ya que espera que todos los profesores se suman a este esfuerzo.

“yo creo que tengo un grado de implicación, pues, medio alto diría yo. Lo que si tengo claro es que no me quiero inhibir, no me inhibo, de hecho, [...] presento un proyecto para ver si la gente lo aprueba, además, [...] hay determinados modelos de hojas de registro del alumnado que se están pasando a nivel de actitud de comportamiento en las clases, que son hojas modelos que yo en el Centro en el que estuve anteriormente llevaba, que he planteado aquí, que la gente las ha adoptado. Quiero decir que, si cuando veo que hay algún tipo de problema o que alguien me comenta que hay algún tipo de dificultad para algo, sí que autónomamente digo: “yo tengo esto, si te sirve...”. O sea, me parece interesante, no solo que lo haga yo, sino que todos lo hiciéramos, yo se que cantidad de compañeros tienen propuestas diferentes para atender determinadas dificultades, en muchos casos no se conocen porque sería interesantísimo que la información fluyera entre nosotros” (A1-131-5A)

Los proyectos que presentan generalmente son autónomos y surgen de las necesidades del medio. Por ejemplo, Alonso se motivó para proponer un curso por las continuas quejas de sus colegas por la disciplina de los alumnos.

“lo que me motivó fundamentalmente era el que estaba un poquito harto de escuchar a todos los compañeros que tenían no se qué cantidad de problemas para llevar determinadas clases, problemas de disciplina o que no sabían en algunos casos, como enfrentar temas de transversalidad, que si educación para la salud, que si educación para el medio ambiente, que si educación para la paz, pero todo esto ¿cómo se mete?, porque si yo soy profesor de biología, cómo narices meto eso ahí ¿no?, yo soy de inglés, y tu en inglés, como narices vas a meter, bueno, pues no sé, hay gente por ahí que sabe hacerlo, y entonces se me ocurrió que sería bueno que quienes tenían tantas dificultades y no sabían como resolver esos

problemas, pues vinieran y escucharan y aprendieran, y esta es la fase del proyecto que yo presenté, que al final se aprobó y hemos estado realizando. Espero que tenga continuidad el año que viene, de hecho, ya lo estamos trabajando” (AI-133-4C).

El caso de Jose es diferente, ya que fue el creador del proyecto del Centro en el que actualmente trabajan. Fue su director por tres de los cuatro años de vida del Centro.

“veníamos con un proyecto unos cuantos que queríamos poner esto en marcha, y aunque no ha salido a cien por cien, todo lo que yo esperaba, pero bueno, creo que hay posibilidades de ir mejorándolo poco a poco” (Jo-54-2B).

Una de las acciones que ha dado buen resultado es el establecimiento de la “Línea de Centro” impulsada desde la directiva y compartida por la mayoría de la comunidad educativa. Por ejemplo, criterios comunes de evaluación, intento de mejoras didácticas y co-responsabilidad del alumnado y profesorado para mantener la infraestructura del Centro. Esas son algunas raíces que hoy germinan en el interés de gran parte del profesorado por mantener la Línea de Centro y buscar las formas de perfeccionar sus prácticas.

Jose cuenta de la siguiente manera la idea del proyecto de creación del Centro:

“ me enteré que se estaba construyendo este nuevo Instituto, y ya había conocido una experiencia en Cataluña, incluso en Valencia en la etapa que gobernaba el partido socialista, que para la puesta en marcha de Centros nuevos solicitaban un proyecto de apertura con equipos, y entonces, aunque en este caso no lo solicitó la Administración, yo creí que era un procedimiento adecuado redactar un proyecto, formar un equipo de compañeros que tuviéramos unos mismos criterios y así lo hicimos, Yo convoqué en casa a unos compañeros que yo los conocía [...] por diferentes motivos” (Jo-95-2D) [¹⁵⁶].

Su intención era reunir a profesores con características similares para la puesta en marcha del Centro, pero no se lo aceptaron. Una vez que

¹⁵⁶ Este proyecto comparte el mismo fondo de intenciones, pero distinta forma de abordarlas, del colegio cuya experiencia se relata en el Anexo. Sobre todo, por el interés de convocar a profesores que comparten los mismos ideales educativos y que creen en la posibilidad de una educación diferente a la tradicional, en donde todos los alumnos tengan la posibilidad de aprender y de insertarse autónomamente en el mundo.

los nuevos profesores se incorporaron al Centro los reunía y les explicaba los propósitos del nuevo proyecto.

“el primer problema es que, excepto los miembros del equipo directivo, mas limitado, que al final éramos tres personas, no nos concedió la Administración el conjunto del profesorado que solicitamos. Por poner un ejemplo, ni siquiera la psicopedagoga pudo estar el primer año, el segundo ya se incorporó, y el resto de profesores, pues, no nos concedieron poder solicitarlos ¿no?. Entonces tuvimos que ir, digamos, convenciendo al profesorado que iba llegando, de nuestro proyecto, y la verdad que el primer año no hubo muchos problemas porque el grupo primero de profesores era de primer ciclo, de primero y segundo de la ESO, que procedían de magisterio, de la propia Pobla, y yo hice una serie de reuniones con ellos antes de abrir el Centro.”(Jo-99-2D)

Alonso es uno de los profesores que llegó junto a la apertura del Centro, Participa de los mismos ideales de Jose y sus colaboradores cuando crearon el Centro, que mantienen y refuerzan cotidianamente. Realiza algunas acciones para motivar a los colegas a interesarse por buscar alternativas de enseñanza y organiza cursos de acuerdo a sus intereses y necesidades.

“el curso pasado celebramos algún claustro en el que de alguna manera se recogían o trataba de darse respuesta a las inquietudes que los profesores tenían y a la necesidad que algunos profesores tenían de resolver problemas en sus clases, problemas con sus alumnos ¿no?. En los claustros que celebramos, [...] como no saqué nada en claro propuse un plan que pasé a la dirección del Centro para que este curso pudiéramos realizarlo los profesores que quisiéramos, un curso de perfeccionamiento. Aquel proyecto se aprobó, y este año estamos realizándolo, bueno, de un total de sesenta y cinco profesores que hay en el Centro, empezamos treinta y ahora estamos continuando el curso unos veintidós [...] (A1-57-5-B2)

El problema que se le presenta es lo que hacen los profesores después de tomar el curso, si les sirve realmente para cambiar su práctica o si siguen igual. Esa es una preocupación constante de los profesores con motivación de logro, hasta el punto que muchos se angustian al ver que el grupo no avanza a su mismo ritmo. Alonso señala,

“Hay profesores que efectivamente han decidido realizar ese curso de perfeccionamiento y demás, pero ahora tengo una dificultad grande, y es, muy bien, han venido personas de fuera del Instituto, personas especialistas en diferentes temas que se supone que nos interesa, tema de conflictividad, tema de trabajo cooperativo, tema de habilidades sociales, y nos han contado experiencias que nosotros podemos aplicar en el Centro. Pero, ahora viene la segunda fase, ¿estamos dispuestos a aplicar

lo que estos compañeros que han venido de fuera nos han mostrado?, y ahí viene el problema” (Al-58).

Para Jose uno de los grandes logros es el proyecto de formación interno del Centro que considera les da un sello de cultura profesional similar, “al menos al 50% del profesorado que somos los que participamos en esto”. Eso se nota en los documentos que elaboran a lo largo de los cuatro años: sobre disciplina, convivencia, coordinación de ciclos, trabajo en ciclos, etc.

“Llevamos por ejemplo, cuatro años con un proyecto de formación interno, yo eso creo que tiene un valor importante. Ayer mismo decidimos, el año próximo continuar de forma monográfica con dos o tres temas de todos los que hemos tratado en estos años, profundizando en ellos” (Jo-105-2D)

“hemos ido elaborando a lo largo de estos 4 años, sobre por ejemplo, coordinación de ciclos, trabajo en el ciclo, como trabajar el problema de la disciplina, de la convivencia...” (Jo-106-2B).

Desafíos profesionales y evolución pedagógica.

La búsqueda de desafíos profesionales y espacios de superación se retroalimentan con el reconocimiento público, aunque sea de un pequeño sector que no es indiferente al trabajo que realizan estos profesores. La disposición hacia el aprendizaje es alta y se manifiesta en el deseo de querer saber siempre algo más. Eso permite la evolución pedagógica, que para ellos es una de las formas de ser profesionales y trascender al tiempo escolar.

“Adaptándose a la realidad objetiva, el ser humano se prepara para transformarla. En el fondo, esta ‘vocación’ para el cambio, para la intervención en el mundo, caracteriza al ser humano como *proyecto*, del mismo modo que su intervención en el mundo envuelve una *curiosidad* en constante disponibilidad para alcanzar, perfeccionándose, la razón de ser de las cosas”. (Freire, 2001:132)

Los desafíos implican tomar decisiones que muchas veces acarrearán riesgos. Lo importante es que los profesores sean conscientes que los corren, para que prevean las posibles consecuencias.

“Una vez tomada la decisión, la plena conciencia de la incertidumbre se convierte en plena conciencia de una apuesta”(Morín, 2001:109)

Una de las características de estos profesores es que buscan y no eluden trabajar con alumnos difíciles. Adriana no se exime de esas

responsabilidades y se ofrece para trabajar con esos alumnos. Su “naturalidad” le permite improvisar en el aula (¹⁵⁷).

“el aula tiene que ser todo muy rápido, cuando se toman decisiones tienen que ser muy rápidas y yo evito los sermones, ser rápida, nunca humillar dentro de la dificultad que pudiera tener” (Ad-74-4C).

Para trabajar con los alumnos con dificultades tiene claro que no puede entrar en su *zona de desarrollo próximo*(¹⁵⁸) desde el poder o desde la sanción. Comienza por respetar a sus alumnos.

“tengo claro en principio una cosa, y es que la gente que no es receptiva al estudio, que no tiene ganas de estudiar, lo primero que hago es respetarla [...], es gente que viene muchas veces de fracaso escolar, entonces, está harta de que le digan: ‘no haces nada, tu tal, ocho suspensos, ya verás tus padres, que vas a hacer el día de mañana...’, yo nunca les digo eso, o sea, evito hablarles de ese tema, que ya lo habrán oído, además le habrá creado una inseguridad que está ahí. No, no hablo nunca de esto con ellos, nunca les hago ni consejos ni nada “(Ad-12-5C) [¹⁵⁹].

Adriana pretende que sus alumnos “respiren tranquilos”, que no se agobien en las clases y que vayan con entusiasmo, lo que no excluye la exigencia en el aprendizaje de los contenidos que les corresponde.

“hay una parte que para mi es muy importante, de aprendizaje puro y duro, lo que clásicamente entendemos de aprendizaje de conceptos, en mi caso, como es lengua y literatura, de lectura. Y otra parte, de darles una tranquilidad de espíritu, es que mi lema es: ‘respira y deja respirar’. Que estén tranquilos ¿no?” (Ad-101-5D)

Para Jose el gran desafío profesional fue presentar el proyecto de creación del Centro nuevo.

“... me pareció un reto bonito ¿eh?, diseñar un proyecto que es lo que hice para abrir un Centro y buscar unos compañeros que me ayudasen, eso me parecía apasionante y eso es lo que hice” (jo-74-2D).

¹⁵⁷ La improvisación no surge de la nada, para hacerlo, se necesita un bagaje cultural que apoye la acción, que en un momento determinado y no planificado, se realiza. Los conocimientos y las experiencias previas permiten flexibilizar las acciones y cambiar el rumbo hacia lo que no estaba previsto. Para mayor información, véase: Nachmanovitch, Stephen: Free Play, la importancia de la improvisación en la vida y en el arte. Buenos Aires, Editorial Planeta, 1991.

¹⁵⁸ Véase Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky) en el capítulo sobre Pensamiento.

¹⁵⁹ Véase “aceptación del otro como legítimo otro”, en Maturana (1992) El Sentido de lo Humano, Santiago de Chile, Hachette/Comunicación.

La mayoría de estos profesores reconoce que sus primeras clases distan mucho de las actuales, y no solo por la evidente experiencia que se adquiere con los años, sino por el proceso de reflexión que los ha acompañado constantemente y que los hace críticos con sus propio trabajo. No se sentían formados ni preparados para dar las primeras clases, sin embargo, aun sin la experiencia y sin todos los conocimientos pedagógicos, sortearon bien los obstáculos y buscaron formas de salir de la adversidad. Lo que mantienen de ese tiempo es el empuje y la motivación por salir adelante, por buscar alternativas de solución y la visión optimista ante las dificultades. Jose señala,

“ahora reflexiono que desde el punto de vista didáctico lo hice muy mal. En cambio, alguna alumna que me encontró hace poco que estuvo en esas clases, me dijo que les gusto mucho, que estaba muy bien, pero en fin, no sé. Yo intenté llevar algunos materiales, algunos documentos, comentar algo con los alumnos pero básicamente lo hice yo todo. Entonces, científicamente bien, yo venía de la universidad, en fin, las últimas publicaciones sobre el tema que elegí y tal, pero didácticamente... incluso no fui consciente en ese momento de lo mal que lo hacía, lo tengo claro” (Jo-63-2Da).

Es interesante reflexionar sobre la paradoja que no haciéndolo bien, le resultara bien; en cambio, muchos que lo hacen bien, ajustándose a todo lo prescrito, no les resulta bien.

Agrega que desde ese tiempo ha cambiado mucho su estilo de docencia, sobre todo en la participación del grupo.

“ha cambiado mucho [su estilo de docencia], incluso cuando hice las prácticas en el instituto al final de la carrera, yo les di una clase o dos clases de 60 minutos cada una, en las que yo prácticamente me pasaba los 60 minutos charlando y no les dejaba abrir el pico, hoy no lo haría así exactamente” (Jo-61-2Da).

Una forma de evolución pedagógica la constituyen las gratificaciones que obtienen con los alumnos que presentan mayores dificultades de aprendizaje. Jose señala:

“en los últimos años que he trabajado, los momentos que más gratificación he tenido es cuando he dado el programa de diversificación, y este año con el programa de adaptación en grupo, son programas de ayuda a los alumnos, que en el primer caso tienen posibilidades de recuperar pero tienen problemas, y en el segundo, en el programa de adaptación, son adaptaciones curriculares con un desnivel profundo.” (Jo-39-2D)

Agrega que a pesar de las dificultades, es posible buscar la forma para que los alumnos progresen.

“es una cosa en la cual yo he sentido gratificación personal en esa relación directa, incluso cuando he tenido grupos aparentemente difíciles, como cuando he trabajado en diversificación curricular, o en grupos especialmente difíciles, que ahí se ve que adaptando el modelo de programación, adaptando metodológicamente el trabajo, pues, se consigue [...], buenas relaciones personales y ciertos progresos en los alumnos” (Jo-7-2D)

Preparación y competencia profesional.

Todos los profesores entrevistados consideran que la docencia es una profesión para la que hay que estar muy preparados profesionalmente, y definen esta condición como la trascendencia de las paredes del aula y de los muros de la escuela. Eso significa tener un alto nivel de autoexigencia, hacer bien su trabajo, más allá de la normativa que se los exige, involucrarse junto a sus alumnos en un aprendizaje que les permita entender y transformar el mundo, asumiendo la responsabilidad y consecuencias de sus acciones. Alonso señala:

“en esto hay que ser un buen profesional, y podríamos discutir que se entiende por profesional. Para mi, profesional es el que intenta hacer su trabajo de la manera más adecuada, más conveniente, ajustando a las necesidades de cada momento su comportamiento, su actitud, y su nivel de exigencia [...]; lo contrario, me parecería totalmente inconcebible” (Al-135-5A).

Se considera un buen profesional con exigencias y desafíos permanentes.

“Intento hacer mi trabajo lo mejor posible y trato de adaptarme cada año a las exigencias y retos que los alumnos me plantean, que son diferentes en unos casos, o se repiten continuamente en otros” (Al-136-5A)

Se preocupa de elevar el nivel de los aprendizajes comprensivos de sus alumnos. Estos profesores, evitan trabajar con “niveles” de conocimiento que limitan el aprendizaje y lo centran en determinadas materias. Al contrario, intentan constituir un conocimiento más amplio de inserción a la vida cívica, elaborar conceptos, y utilizar estrategias viables de comunicación (Hargreaves et al, 2001:34).

Para la mayoría de los entrevistados, el trabajo de un profesor continúa fuera de la escuela, sea preparando clases, como muchos lo hacen, sea pensando estrategias, buscando soluciones para algún problema que surge en el aula, etc. Cuando le preguntamos a Alonso como concibe el trabajo de un profesor, responde:

“¿qué es lo que debe hacer un profesor en el instituto?, ¿debe entrar a su clase a las nueve, salir a las diez y olvidarse?, es que, claro, eso no es lo que debo hacer y lo que un profesor debe hacer. Yo creo que debe ir un poquito mas allá de lo que la Administración le dice: ‘éste es tu horario y estas son tus competencias’. Vamos a ver, yo entiendo perfectamente que un conductor de autobuses, por ejemplo, coja el volante a las nueve, lo deja a las diez y ya no tiene autobús, se va a casa porque su trabajo ha terminado, evidentemente que si. Pero mi trabajo no es tan fácil, yo me estoy relacionando con personas, y el problema que yo he tenido aquí con una persona, me lo llevo a casa, y medito y pienso en el ¿no?, y si estoy en casa y me surge algún tipo de estrategia para mañana solucionarlo, pues, no voy a decir: ‘pero como estoy en casa y no estoy en horario laboral, no lo hago’. Y lo mismo a nivel de preparación de clases, etc. Mi clase no empieza a las nueve, mi clase ha empezado una semana antes, cuando yo pensé en la clase que iba a dar la semana que viene, eso es ser para mi, profesional. Hay quien no lo entiende así, hay quien dice: ‘no, a mi la Administración me paga de nueve a diez, yo trabajo de nueve a diez y punto’, ¡pero chico!, estamos trabajando con personas, y no podemos limitar nuestro trabajo a los cincuenta minutos de clase” (A1-137-5A).

Esta respuesta de Alonso es un buen ejemplo para referirse al *tiempo histórico* de la educación, a diferencia del *tiempo cronológico* de la escuela.

La mayoría de nuestros profesores piensa que en general, el profesorado es inquieto y que tienen necesidad de aprender cosas, que muchas veces se diluyen cuando exige un esfuerzo por sobre sus obligaciones. Por otro lado, hay personas que parecen interesadas en las innovaciones educativas, que tienen un discurso aparentemente coherente, pero que termina cuando llegan al aula. Para Alonso, la sobrecarga horaria no es una imposición, sino parte de su compromiso con la docencia.

“... el profesorado sentimos ¿no? una gran necesidad de aprender cosas y de que alguien nos cuente cómo tenemos que resolver nuestros problemas, porque los problemas los tenemos, pero después cuando se nos informa de las distintas maneras que podríamos trabajar con los alumnos, con las familias, con el resto de los compañeros en el instituto, etc., [...] cuando nos damos cuenta que eso nos va a exigir un sobre esfuerzo extraordinario, que eso va a implicar que en lugar de terminar nuestro horario a las doce vamos a tener que acabar cada día a la una, o que en lugar de no venir al instituto ninguna tarde, vamos a tener que venir a lo mejor una tarde o dos a la semana. Cuando vemos que eso nos va a romper un poquito nuestro ritmo de trabajo, cuando vemos que nos va a romper un poquito la idea esa que los profesores tenemos de que somos funcionarios y, muchos incluso, nos creemos que somos

funcionarios de ventanilla, pues entonces, ya empieza a darnos miedo la cosa (A1-59-4A).

Esto forma parte del posicionamiento político al no reducirse a una norma laboral administrativa. Es decir, respeta el logro político de una jornada laboral, pero valora por encima de ello la responsabilidad que conlleva atender a sus alumnos como personas que los necesitan para su formación.

Cuando Adriana reflexiona sobre la enseñanza piensa en cómo enseñar a sus alumnos a argumentar, para que “no se lo traguen todo como ruedas de molino”(Ad-44-4C;5A), aspecto que reconoce no ser muy habitual en la mayoría de los profesores. También le preocupan los profesores que impregnan el aula con sus ideologías, algo que ella “no haría nunca”, puesto que lo que le interesa, es que sus alumnos comprendan el puesto que ocupan en el mundo para que cada uno se posicione valorando las consecuencias.

La competencia profesional va muy ligada al agrado de trabajar en lo que a uno le gusta y no la obligación impuesta de dar clases. Nuestros profesores consideran que nunca terminan de aprender, porque trabajan con alumnos que cada día les presentan desafíos diferentes, y porque los acelerados cambios sociales los incentivan a estar preparados para tratarlos con sus alumnos. Concuerdan que en la facultad no se aprende todo lo que se necesita para trabajar en el aula, y reconocen con pesar, que hay una gran cantidad de profesores que todos los años de docencia repiten lo mismo que hicieron el primer año de prácticas. Alonso señala:

“Yo creo que en esta profesión nuestra, un porcentaje elevadísimo de personas nos pensamos funcionarios, pero de ventanilla, es decir, funcionarios de los que entran a las nueve, terminan a las tres y se van a casa. Eso me cabrea muchísimo, porque, por ejemplo, invalida todo este tipo de alternativas que gente por ahí estamos, yo también me quiero incluir, ofreciendo de la formación permanente. Tu no has terminado ya de aprender, tu no sabes todo lo que tienes que saber acerca de tu profesión, tu cada día que te metes en un aula y te enfrentas a un grupo de alumnos que cada uno tiene sus características, su problemática, sus intereses, sus apetencias, pues cada día te enfrentas a un problema nuevo que seguramente ni en la facultad, ni posiblemente en todos los años que llesves en tu experiencia docente, has tenido que resolver. Es un problema diferente cada día prácticamente ¿no?. Nadie te ha enseñado a tratarlos, tendrás que aprender a tratarlo. Bueno, a eso me refería cuando hablaba de la formación permanente (A1-138-5A;4A).

Por lo mismo, le molestan los colegas que se quejan por todo sin intentar solucionar los problemas y cuya única alternativa es poner un parte de expulsión a los alumnos. Otro aspecto relevante de Alonso es pensar que su trabajo es enseñar a los que quieren aprender y, esforzarse por que se motiven los que no quieren hacerlo.

“... muchos compañeros [...] capean el temporal como pueden, ‘¡jo...! hoy es un mal día, hoy estaba el fulanito o el menganito insoportable’; ‘¿y como lo has solucionado?’; ‘Jo..., ¿cómo lo he solucionado?, le he puesto un parte y lo he tirado de clase’; ya se ha arreglado el problema evidentemente, si lo has tirado de clase ya se ha arreglado el problema, tu has podido seguir dando clase seguramente con los demás, pero es que ese no es tu trabajo, tu trabajo no es enseñar exclusivamente a los cuatro, o cinco, o diez que quieren aprender, tu trabajo también implica dar clase a los que no quieren aprender” (Al-138-5A;4A).

Por su parte, Adriana prepara sus clases sin descuidar los contenidos pero busca diferentes formas de entregarlos. Es una manera de dar dinamismo a la clase y de cambiar para no *autoaburrirse*.

“me aburro de los ejercicios y cada año los cambio, lo hago también por mi, [...] yo me aburro, entonces, necesito cambiar los ejercicios, cambiar las propuestas..., inventar, ver otro sistema porque vi que aquí se van a aburrir, que esto no lo han cogido, lo voy a pensar de otra forma, ver todos esos errores...” (Ad-19-5A)

Otra característica de la evolución pedagógica es que, a pesar de los conflictos que se suscitan en los Centros, los afrontan intentando buscar una solución. Jose señala,

“yo viví una situación muy conflictiva en el primer Centro donde llegué..., donde fui definitivo, el tercer año, el cuarto, era la situación que había un equipo directivo saliente bastante ‘pasota’, que no se tomaba nada en serio, y, entonces, a partir de esa situación empezamos a desarrollar un proyecto entre algunos compañeros, de sustitución de ese equipo, proponiendo un proyecto nuevo al Centro, y la verdad que eso fue una maravilla, quiero decir, arrasamos en las elecciones” (Jo-75-2D)

Muchas veces los profesores comprometidos con un proyecto educativo no solo tienen conflictos con otras personas o con el sistema educativo, sino también con ellos mismos, precisamente porque se cuestionan su propia práctica. El hecho de no acatar rígidamente las órdenes hace que busquen alternativas. Por ejemplo, para el año entrante, Jose tiene conflictos entre los objetivos propios y los oficiales, por lo que tendrá que buscar las formas de hacer una enseñanza más flexible, sobre todo porque considera que con la nueva Ley de educación se está regresando al modelo memorístico.

“Creo que empiezan a haber conflictos graves, porque si te enseño el libro de segundo de bachiller para el año que viene es una locura total, quiero decir, el modelo educativo oficial que se está imponiendo en España vuelve a la historia o a la geografía, o al aprendizaje memorístico, cuantitativo superficial, acumulativo” (Jo-90-2D).

Dice chocar más por la forma en que se sugiere dar un contenido que por los contenidos mismos.

“También, es que, claro..., las dos cosas en el fondo van juntas, quiero decir, cuando en el caso de geografía e historia se cambia de la concepción epistemológica de la materia, o sea la geografía e historia que yo enseñaba no es la que me están diciendo ahora que tengo que enseñar, eso necesariamente también va unido a una concepción distinta desde el punto de vista didáctico. Yo, ahora, en segundo bachiller tengo una historia de España del siglo XIX y siglo XX y el año que viene, tendré que dar, desde el origen del hombre en la península ibérica hasta la actualidad con las mismas horas..., ¿qué voy a hacer?, de momento no lo sé, francamente no lo sé” (Jo-90-2D)..

La evolución pedagógica de Jose, que refleja en parte la que han tenido sus colegas de entrevistas, se observa a través del aprendizaje que ha adquirido con la práctica.

“Creo que me costó tres años la integración en el sistema educativo. Era un sistema que estaba empezando a cambiar, era del 86 al 89, estaba gestándose ya la reforma en España, la reforma del partido socialista. Entonces empezó a llegar a los Centros algunos de los principios de la reforma y tal. Luego la segunda fase, fue la fase en la que yo ya fui definitivo a un Centro [...], estuve tres años, y digamos que en esta fase yo aprendí la estructura interna de funcionamiento de un Centro. Yo fui jefe de estudios, ocupe algunos otros cargos, y aunque era un Centro de tipo antiguo, pues conocí por dentro el sistema. La tercera fase es cuando vuelvo aquí a Valencia y esta fase probablemente fue la más rica, porque fue en la que nos incorporamos a la reforma de la LOGSE de forma voluntaria, en el Instituto anterior en donde yo estaba. Fue la fase de mayor formación didáctica en los programas de formación que en aquel momento puso la Consellería en marcha, y desde luego aprendí mucho didácticamente. También tuve algún cargo en el instituto. Y luego ya pues, la última fase son los últimos 5 o 6 años que he trabajado en formación del profesorado, dos años, poco interesante, la verdad lo que pude ver fue el primer momento del modelo de formación del partido popular que era poco interesante, y luego ya en este instituto que fue un intento de desarrollar un proyecto en un Centro nuevo, pues un poco con los principios de la LOGSE, y tal, pero tuvimos muchos problemas, entre todos, no pudimos seleccionar compañeros para venir aquí” (Jo-56-2D).

A modo de conclusión del capítulo.

La toma de conciencia de las propias fortalezas y debilidades facilitan los propósitos de reforzarlas y superarlas, asumiendo las consecuencias de las acciones.

“Es necesario practicar el autoexamen personal de forma permanente, ya que comprender nuestras propias debilidades o faltas es el camino que nos llevará a comprender a los demás. Si descubrimos que somos seres débiles, frágiles, insuficientes y con carencias, entonces seremos capaces de descubrir que todos necesitamos de una comprensión mutua” (Morín, 2001:122)

Para reconocernos necesitamos la autoreflexión permanente que nos alumbre el camino de las decisiones sobre la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones con los alumnos, con los padres, con los colegas, etc. Observar nuestras carencias también nos hace más receptivos a considerar las limitaciones de nuestros alumnos y de los otros agentes educativos, lo que no sería posible con una conducta rígida dentro del aula. Es más fácil para los profesores que toman conciencia de sus propios procesos reconocer sus deficiencias para superarlas y sus fortalezas para consolidarlas. Por lo tanto, la búsqueda de desafíos y la responsabilidad de llevarlos a la acción, necesita de la constante reflexión de los profesores sobre las consecuencias de asumirlos o rechazarlos.

“Debemos ser libres en la acción. La libertad consiste en el darse cuenta de que uno se da cuenta de que quiere o no quiere las consecuencias de las propias acciones. Cuando hacemos esto, lo que nos pasa es que ponemos nuestros deseos en el espacio de nuestros deseos, y somos responsables de nuestra responsabilidad. Para ser libre hay que respetarse a sí mismo y al otro, y esto requiere ser aprendido, y se aprende viviéndolo” (Maturana, 1992:204).

La motivación de logro de los profesores les lleva a buscar desafíos permanentemente, los que redundan de manera significativa y trascendente en el aprendizaje de los alumnos y en el de ellos mismos. Hacerse cargo de las consecuencias de las acciones implica un gran compromiso con un proyecto educativo. Como dice Freire, es la “búsqueda permanente de su *inserción* en el mundo” (Freire, 2001:132). Es la gran diferencia entre quienes intervienen en el mundo y quienes solo se limitan a moverse en su soporte.

No solo hay que enseñar a los alumnos que quieren aprender sino lograr que todos se motiven por hacerlo. La atención a la diversidad

otorga dinamismo a la clase, permite innovar, cambiar la forma de entregar los contenidos e implicarse con los alumnos.

“lo que tenemos que hacer es vivir cada día con los educandos y enfrentarnos con esta tensión que existe entre nosotros, tensión que es reconciliable. Concebirla de este modo, y no como antagonista, nos califica como educadores democráticos, no elitistas y autoritarios. (Freire, 1990:173)

Las experiencias de un profesor que solo enseña a los alumnos que no presentan problemas para aprender son radicalmente diferentes a las de un profesor que trabaja con alumnos con dificultades. Sin embargo, ambos tipos de profesores presentan otro problema agregado. A saber, el profesor de los alumnos *sin problemas* para aprender, puede vaciar contenidos sin sentido en las mentes de esos alumnos, quienes, como no tienen problemas para aprender, los aprovecharán pero no desarrollarán su propensión al aprendizaje. Otro profesor con este mismo grupo, sacará el mayor provecho a sus capacidades pues conoce lo que son capaces de hacer. Los que lo tienen muy mal, son los alumnos *con problemas* para aprender, ya que si el profesor es rígido y mecanicista, es fácil suponer el desenlace de esos aprendizajes y la frustración de esos alumnos que reafirman su falsa incapacidad. Al contrario, el profesor que cree que todos sus alumnos pueden aprender, independientemente de sus características, buscará o creará los medios para lograrlo.

Trabajar con alumnos con dificultades para aprender es un desafío profesional de los profesores que creen en la propensión al aprendizaje del ser humano y en la posibilidad de desarrollarla, a pesar que es generalmente limitada por la escuela y la sociedad. Los profesores no solo son responsables de que sus alumnos aprendan, sino también de que no aprendan. Si una estrategia de aprendizaje no resulta con un alumno, se intenta otra, y tantas más, hasta lograr *enganchar* con su estilo cognitivo y afectivo. A pesar de las dificultades se buscan las formas para que los alumnos creen y descubran nuevas estrategias, lo que implica modificar sus formas de enseñar. La exigencia ligada a la afectividad y las propuestas de actividades innovadoras que logren captar la atención y el interés de los alumnos, son una buena fórmula para lograr que estos se superen, se interesen por seguir aprendiendo, lo hagan con agrado, y se descubran y reconozcan como sujetos constructores de su propio aprendizaje.

La motivación de logro es el motor que moviliza a los profesores en la búsqueda de alternativas de superación como un deber ético y social.

No se trata solo de conocer por el simple hecho de hacerlo, sino también de experimentar “con la dialéctica que existe entre objetividad y subjetividad, realidad y conciencia, práctica y teoría”. (Freire, 1990:166)

“Lo que necesitamos es la capacidad de ir más allá de los comportamientos esperados, es contar con la curiosidad crítica del sujeto sin la cual se dificultan la invención y la reinención de las cosas. Lo que necesitamos es el desafío a la capacidad creadora y a la curiosidad que nos caracterizan como seres humanos y no abandonarlas a su suerte o casi, o, peor aún, dificultar su ejercicio o atrofiarlas con una práctica educativa que las inhiba.” (Freire, 2001:137)

La motivación de logro es el motor que moviliza a los profesores en la búsqueda de alternativas de superación como un deber ético y social y no la acumulación de cursos y diplomas para engrosar el currículo. Los profesores motivados por la autosuperación, buscan cursos de acuerdo a sus preocupaciones y no cualquiera que se oferte en el momento, indagan por lecturas y alternativas que mejoren su práctica a través del perfeccionamiento autónomo, muchas veces autodidacta, participan en seminarios, congresos, etc. Como se procuran una formación permanente, y como les gusta lo que hacen, las probabilidades de que se cumplan satisfactoriamente las expectativas profesionales son altas. A muchos, el compromiso les lleva a una sobrecarga horaria que no la sienten como tal, puesto que su trabajo forma parte de sus preocupaciones y satisfacciones sinérgica de la vida cotidiana. Por eso, es común ver que un día Domingo, por propia iniciativa, no por imposición externa, trabajen preparando entusiastamente un material para el día siguiente o para la semana, del mismo modo que, si no cuentan con recursos materiales en la escuela, creen la forma de superar esa carencia (¹⁶⁰).

¹⁶⁰ Esto nada tiene que ver con la tesis de la intensificación en que se somete a los profesores a un ritmo de trabajo alienante sin posibilidades de realizar un trabajo autónomo y creativo, ni tampoco con la pseudo imagen profesional forjada en la creencia que aceptar más responsabilidades eleva automáticamente la calidad de la docencia.

Los profesores con motivación de logro sienten una sensación de “incompletud”, que los hace buscar nuevas perspectivas, a la vez que consolidan las antiguas.

La necesidad de aprender y de llevar a cabo lo aprendido necesita ser satisfecha sinérgicamente, en caso contrario, aparece la sensación de incompletud.

“Solo el ser inacabado, pero que llega a saberse inacabado, hace la historia en la que socialmente se hace y rehace. Sin embargo, el ser inacabado que no se sabe tal, que apenas entra en contacto con su soporte, tiene historia, pero no la hace.”. (Freire, 2001:132)

En este caso, los profesores que reconocen su ser inacabado y tratan de superarse, se dan cuenta de la laxitud con que los otros asumen la responsabilidad de un proyecto pedagógico quienes generalmente se quedan en el lamento por el problema y no intentan superarlo. Implicarse en el trabajo docente conduce a la responsabilidad ineludible de luchar por lo que vale la pena, sobre todo porque cada día el aula presenta problemas nuevos que desafían a profesores y alumnos a la recreación de los aprendizajes, y porque es un deber moral relacionar esos aprendizajes con el rol que a cada uno le compete en la permanente construcción de la sociedad.

La complejidad del trabajo docente implica la actualización permanente de los profesores y la búsqueda de las mejores estrategias para mejorar el propio proceso de enseñanza.

“la práctica misma de la enseñanza implica aprendizaje por parte de los educandos, y aprendizaje o reaprendizaje por parte de los que enseñamos”. (Freire, 1990:173)

Los profesores que están abiertos a aprender de las experiencias cotidianas, recrearlas y compartirlas con sus alumnos tienen mayor posibilidad de mejorar la calidad de los aprendizajes e involucrarse activamente en una relación dialógica. Mientras más oportunidades de aprendizaje se compartan en el aula, los alumnos y profesores tienen más alternativas de búsqueda autónoma de la información. Profesores y alumnos recrean sus aprendizajes y los mejoran con buenos resultados para el proceso educativo escolar. Eso no es gratuito, ni llega de regalo, es la búsqueda permanente de los profesores conscientes de la relevancia de su trabajo y de la responsabilidad de mejorar su propio proceso de enseñanza. La labor del profesor es compleja, por lo mismo, necesita estar al día constantemente y

entender que no basta solo con dar una clase, sino comprometerse activamente con el presente de sus alumnos para que sean estos quienes forjen su propio futuro. Sus expectativas profesionales implican la constante reflexión sobre el sistema educativo y las consecuencias que determinadas decisiones conllevan para la escuela.

“Adaptándose a la realidad objetiva, el ser humano se prepara para transformarla. En el fondo, esta “vocación” para el cambio, para la intervención en el mundo, caracteriza al ser humano como *proyecto*, del mismo modo que su intervención en el mundo envuelve una *curiosidad* en constante disponibilidad para alcanzar, perfeccionándose, la razón de ser de las cosas”. (Freire, 2001:132)

Eso los diferencia radicalmente de quienes se quedan quietos esperando la nueva orden para actuar. Por eso, no solo buscan satisfacer su propio interés sino también el de sus colegas, proponiendo cursos, talleres internos, etc., en el intento de participar activamente para hacer el mundo de la escuela no solo más digno, sino también más humano.

Para finalizar,

Para sugerir, proponer y organizar, se necesita que los profesores no solo tengan conocimientos sobre un amplio espectro cultural, sino que comprendan lo que estos significan para el desarrollo del proceso educativo escolar dentro de una sociedad de la que todos somos responsables. Las expectativas profesionales no pueden desligarse de la constante reflexión sobre la mutua relación entre sistema educativo y el desarrollo de la sociedad.

No desconocemos el agobio de mucha parte del profesorado por la sobrecarga horaria dentro de la escuela y la obligatoriedad de continuar el trabajo en el hogar. No obstante, hay profesores que crean estrategias para minimizar esas dificultades, por ejemplo, flexibilizando la planificación y la evaluación, haciendo trabajos de grupo, etc. Eso no significa resignación ni acatamiento ante lo establecido, sino mantener la calidad de la enseñanza para no perjudicar a los alumnos, mientras participan activamente por el cambio. Esto sería análogo al médico que atiende mal a sus pacientes porque el sistema no funciona.

Paralelo entre el comportamiento del profesor con motivación de logro y de aquel sin motivación de logro (¹⁶¹).

Profesores con motivación de logro.	Profesores sin motivación de logro.
- Exploran activamente su entorno en la búsqueda de nuevos desafíos. Postura dinámica ante el proceso educativo.	- Asumen actitudes estáticas y rutinarias. Postura pasiva ante el proceso educativo.
- Se sienten inacabados si no están en permanente búsqueda de nuevos aprendizajes.	- Se conforman solo con lo que les ha dado resultados.
- Buscan espacios de superación y perfeccionamiento.	- Realizan el perfeccionamiento para cumplir con exigencias externas.
- Manifiestan un alto interés cultural y disposición al aprendizaje.	- No indagan más allá de lo concreto de su aula.
- Son persistentes en la búsqueda de estrategias para su desarrollo profesional.	- Son negligentes ante su propio desarrollo profesional.
- Manifiestan una postura optimista ante la vida.	- Manifiestan una postura pesimista ante la vida.
- Son comprometidos socialmente.	- Su comportamiento es individualista.
- Sienten el deber moral de actualizarse científica, física y afectivamente para el trabajo docente.	- No son conscientes de las responsabilidades que implica el trabajo docente.
- Tienen conciencia de la relevancia de la reflexión, el diálogo y el análisis crítico como herramientas de trabajo en el aula.	- Su trabajo docente se limita a la entrega de contenidos programados.

¹⁶¹ El paralelo debe leerse entiendo que los extremos son flexibles y apuntan a situaciones extremas.

4.2.3 Trabajo cooperativo

Entendemos el trabajo cooperativo como la búsqueda de alternativas de participación, información, trabajo en equipo, relaciones dialógicas y estrategias colaborativas para la toma de decisiones, cuyas consecuencias afectan a todos los que están implicados en un proceso educativo social. Eso genera relaciones significativas y trascendentes entre profesores, alumnos, familia, colegas y comunidad; reduce el individualismo y el ostracismo profesional y, permite la reflexión conjunta para intentar mejorar la acción educativa y la formación profesional. De acuerdo con Apple y Beane, contribuye a

“la preparación para un modelo realizado de ciudadanía activa en el que todas las personas tienen poder para tomar decisiones importantes sobre las instituciones en las que viven y trabajan, en la actualidad y en el futuro”(Apple y Beane,1999:157)

Muchas acciones ricas en posibilidades pedagógicas de los profesores resultan estériles, débiles y estancadas si no se comparten con sus colegas y alumnos en un proceso de continua renovación. Son las propuestas conjuntas las que generan nuevos aprendizajes que benefician la mutua relación del conglomerado educativo escolar. Por ejemplo, existen numerosos estudios sobre el aprendizaje significativo de los alumnos cuando comparten experiencias con sus compañeros y profesores: generan hipótesis, establecen nuevas relaciones, contrastan ideas, y organizan su propio aprendizaje (Cfr. Bruner, 1999:76; Vigotsky, 1995, Feuerstein, 1983, 1991,etc).

Uno de los grandes problemas que afecta a las escuelas son las reformas que parecen no encajar en las aulas ya que adolecen de la participación activa y conjunta del profesorado implicado en ese proyecto y preparado para llevarlo a la práctica. Muchas reformas se vuelven retóricas en sus planteamientos y prestan más atención a los logros escolares en detrimento de la relación entre profesores y alumnos.

Tanto el aula como el sistema macro educativo necesitan para su funcionamiento de las decisiones conjuntas de quienes forman parte del mismo proceso. En el aula, no se trata solo de compartir experiencias de manera anárquica, ni de formar arbitrariamente grupos de trabajo sin una guía que provoque, incentive y estimule la exploración activa del conocimiento. En otras palabras, no se busca

solo el movimiento sino la acción, cuyas consecuencias han sido reflexionadas críticamente. Desde el sistema educativo general, se necesita del reconocimiento y valoración de las propuestas de los profesores, que en última instancia son los que llevan las reformas al aula.

“Típicamente, las reformas se han concentrado en los requisitos para la graduación, el logro de los estudiantes, la preparación y evaluación de los profesores y las actividades de control. Pero, por importante que sean todas estas cuestiones, en general los profesores no han estado implicados en ellas” (Bruner, 1999:103).

Las preocupaciones de Bruner las observamos en las reformas de muchas partes del mundo, que se llevan a la práctica sin considerar las opiniones de los profesores, o peor aún, haciéndoles creer que se los considera pero luego decretando lo que estaba previamente establecido. Si los profesores estuviesen implicados en un proyecto común, lo sentirían más cercano y su participación aportaría a la mejora y modificabilidad de las acciones actuales que no han sido suficientes ni adecuadas para el aprendizaje trascendente y comprometido con la sociedad y la cultura. Las reformas necesitan plantear

“un compromiso profundo de hacer a los profesores socios en la renovación a todos los niveles... El desafío ahora es ir más allá de las regulaciones, concentrarse en la renovación y hacer que los profesores participen plenamente en el proceso” (Bruner, 1999:103).

La colaboración mejora el proceso de enseñanza y de aprendizaje al compartir los recursos de todos los agentes educativos implicados. De esa forma, eluden la enajenación tan característica de muchos profesores que se encierran en la soledad de su aula. Abrirse al mundo también es un acto de valentía, de seguridad y complacencia con lo que se hace. Tener algo que compartir implica que los profesores y alumnos van más preparados para el debate sobre diversos temas y para transformar el proceso lineal vertical de la clase, en multidireccional. La cooperación también se refuerza por la toma de conciencia por parte de profesores y alumnos de la relevancia de su mutua relación, que no solo persigue aprobar un curso o *aprender* determinada lección, sino materializar en acciones coherentes las ideas y la reflexión sobre la práctica.

“No aprendemos una forma de vida y formas de aplicar la mente desatendidos, desandamiados, desnudos frente al mundo. Y no es la pura adquisición del lenguaje lo que produce esto. Más bien, es el toma y daca

de la conversación lo que hace posible la colaboración. Pues la mente agencial no solo es activa por naturaleza, sino que además busca el diálogo y el discurso con otras mentes activas. Y es a través de ese proceso dialógico y discursivo que llegamos a conocer al Otro y sus puntos de vista, sus historias. Aprendemos una enorme cantidad, no solo sobre el mundo, sino sobre nosotros, a través del discurso con Otros. La agencia y la colaboración son bastante como el ying y el yang.” (Bruner, 1999:111) ⁽¹⁶²⁾

Tanto agencia como colaboración se relacionan para que los alumnos puedan construir su propio aprendizaje, no solo generar sus propias hipótesis, sino también negociarlas con otros. El trabajo cooperativo dentro y fuera del aula favorece la transmisión activa y multidireccional de contenidos, el diálogo, el debate, la escucha y reflexión de diferentes opiniones e interpretaciones. En caso contrario, se corre el riesgo de pensar que las únicas opiniones válidas son las que cada uno maneja. No se trata de suplantar la hegemonía de los más fuertes sobre los más débiles, ni que el profesor ofrezca oportunidades de participación al mismo tiempo que sesga los contenidos del debate, sino de negociar abiertamente con todos, respetar la diversidad de ideas y dar oportunidades de libre expresión para conseguir más conciencia (Cfr. Bruner, 1999:114).

El trabajo cooperativo es un proceso dialógico que persigue alternativas de participación con alumnos, familia y colegas, y el reconocimiento de la necesidad de hacerlo. El comportamiento de los profesores que incentivan el trabajo cooperativo no está libre del rechazo de sus colegas y/o directivos que temen que el orden establecido se altere con sus acciones participativas. Como sea, el trabajo cooperativo de los profesores comprometidos con un proyecto educativo es un referente sólido para muchos profesores que no se atreven a participar y que ven en ellos una posibilidad de cambio, y para otros profesores y otras escuelas donde la enseñanza es considerada una empresa solitaria. Parece ser que la gran ironía y la

¹⁶² La agencia, junto a la reflexión, la colaboración y la cultura, es una de las ideas cruciales para entender el proceso educativo y la “naturaleza íntima de la enseñanza y el aprendizaje escolar”. Por lo que no es posible una perspectiva agencial solitaria. Bruner lo explica de la siguiente manera:

“La perspectiva agente toma la mente como proactiva, orientada hacia problemas, enfocada atencionalmente, selectiva, constructiva, dirigida a fines. Lo que ‘entra’ en la mente es más una función de las hipótesis en funcionamiento que de lo que está bombardeando los sentidos. Decisiones, estrategias, heurísticos: estas nociones son clave en la perspectiva agencial de la mente” (Bruner, 1999:111).

gran tragedia de la enseñanza es participar de una misión común en espacios y tiempos también comunes y al mismo tiempo caer en un aislamiento autoimpuesto y profesionalmente sancionado (Lieberman y Miller, 1992:11).

Las experiencias de los profesores (lo que dicen, cómo han vivido, cómo viven y cómo proyectan el trabajo cooperativo).

Los profesores entrevistados, cada uno con sus particulares experiencias han logrado trascender las paredes de su aula, aun cuando en ocasiones, la “soledad frente al pizarrón” (¹⁶³) es una aliada para la reflexión y el desarrollo autónomo de sus ideas.

Todos coinciden en que las oportunidades para el trabajo cooperativo hay que buscarlas si los Centros en los que trabajan no les dan la oportunidad de hacerlo. La participación y las relaciones dialógicas con los diferentes agentes educativos no son simple cosmética, sino un intento de asumir en conjunto la responsabilidad de producción del conocimiento. La conducta compartida es el motor que mueve el aprendizaje; con los alumnos, para que asuman su responsabilidad como seres sociales; con los padres, para involucrarlos en el proceso de aprendizaje de sus hijos; con los colegas, para compartir y debatir experiencias pedagógicas; y con los directivos, para proponer y colaborar en la gestión de los Centros.

Relaciones pedagógicas – relaciones dialógicas.

Cuando nos referimos a las relaciones dialógicas, siempre presentes en el trabajo cooperativo, lo hacemos desde la necesidad del diálogo “como sello de la relación gnoseológica y no como simple cortesía” (Freire, 1994:3). Es una relación que se forja desde el momento en que profesores y alumnos se involucran en el mismo proceso de aprendizaje. El trabajo cooperativo incentiva la participación de los alumnos en el proceso de planificación curricular y de evaluación de los aprendizajes, ya que también es tarea del alumno participar en la producción de la comprensión del conocimiento (¹⁶⁴). Es un proceso

¹⁶³ Esta es una frase de Adriana, una de las profesoras entrevistadas al referirse a los aprendizajes que marcaron su evolución docente. Nos parece interesante la referencia a la soledad, porque no tiene necesariamente que ser negativa, pues también permite el *en-si-misma-miento*.

¹⁶⁴ Véase relaciones dialógicas (Freire, 1994); reflexividad de expectativas (Habermas, 1997); intencionalidad – reciprocidad (Feuerstein, 1991).

de mutuo enriquecimiento y mediación del profesor que selecciona la cultura y fomenta el desarrollo de las funciones cognitivas de sus alumnos a través de debates, reflexión, aprendizaje de los errores y puesta en común de ideas y propuestas.

No se trata de hacer lo que cada uno quiere, por eso insistimos en la calidad de la formación profesional del profesorado para que puedan elegir el momento más adecuado para compartir experiencias, para tratar temas emergentes, para enlazar los contenidos emergentes con los programáticos, para relacionar las propuestas de los alumnos con las planificaciones correspondientes al tema, para que los alumnos sigan las indicaciones del profesor, etc.

Estamos hablando de la disciplina intelectual que los alumnos deben construir junto a los profesores, sin la cual, se merma ostensiblemente

“la lectura seria de los textos, la escritura cuidada, la observación y el análisis de los hechos, el establecimiento de las relaciones entre ellos. Y que a todo esto no le falte el gusto por la aventura, por la osadía, pero que igualmente no le falte la noción de límites, para que la aventura y la osadía de crear no se conviertan en irresponsabilidad licenciosa”(Freire,1994:128)

Tanto profesores y alumnos pueden participar de manera conjunta en la planificación y evaluación de sus aprendizajes. Una planificación que considere los intereses, necesidades y preocupaciones de los alumnos, propende a que estos asuman con mayor responsabilidad su proceso de aprendizaje, en vez de responder a una planificación ajena, descontextualizada y alejada de su vida cotidiana. Lo mismo sucede con la evaluación, que pasa de ser unidireccional y calificadora a través de una nota, a bidireccional, “lo que significa que el intercambio de información y el proceso de aprendizaje sean mutuos” (Zufiaurre, 2000:139), e incluso, multidireccional, en que todo el grupo debate sobre los aprendizajes individuales y colectivos.

La evaluación cooperativa de profesores y alumnos facilita la búsqueda de distintas estrategias y soluciones colaborativas, más que emitir juicios muchas veces radicales sobre el desempeño de un alumno. Permite la retroalimentación permanente y la mejora de los aspectos que se detectan deficitarios.

Los alumnos que participan de prácticas cooperativas con sus compañeros y profesores tienen mayor posibilidad de ser sujetos de

conocimiento que aquellos que solo reciben contenidos de aprendizaje vacíos de sentido y trascendencia. El intercambio cognitivo, afectivo y social entre profesores y alumnos facilita la comprensión de los aprendizajes y el establecimiento de vínculos con la vida cotidiana, la sociedad y la cultura. Implica la coherencia epistemológica y política que conlleva el proceso educativo escolar cuando los profesores se sitúan en los tiempos y espacios de los alumnos y viceversa.

Muchos profesores piensan que soltar las amarras de un curriculum empaquetado provoca un caos difícil de organizar. Son los profesores que, como dice Freire, no han cruzado al lado de la calle de sus alumnos, por eso no saben que ellos tienen otras preocupaciones.

“¡A veces los educadores se olvidan de reconocer que nadie puede ir de una acera a la otra sin cruzar la calle!. Nadie alcanza el otro lado partiendo del mismo. Sólo se puede llegar al otro lado partiendo del opuesto. El nivel de mi conocimiento actual es el otro lado para mis estudiantes. Debo comenzar desde el lado opuesto, el de los estudiantes. Mi conocimiento es mi realidad, no la de ellos. De modo que debo partir de su realidad para traerlos a la mía” (Freire, 1990:186)

Dewey plantea que en todo grupo social existen relaciones humanas que se asemejan a las máquinas, donde los individuos se utilizan unos a otros para obtener resultados, sin tener en cuenta “las disposiciones emocionales e intelectuales y el consentimiento de los que son utilizados”(1998:16). Esas relaciones que podemos caracterizar como patológicas, existen en muchas escuelas donde los profesores aduciendo superioridad castran la sensibilidad, la inteligencia y la creatividad de los alumnos. Se produce una pseudo participación en que parece que se enseña y parece que se aprende.

“El dar y tomar órdenes modifica la acción y los resultados, pero esto no efectúa por sí mismo una participación de propósitos ni una comunicación de intereses” (Dewey, 1998:16).

Muchos profesores aunque tienen un papel central en el aula, limitan su capacidad de autodefinición por las restricciones de las normas institucionales que parten desde su mismo Centro, por lo tanto, es mínima la “capacidad para transformar el ambiente de su clase y para cambiar pautas de interacción profundamente establecidas” (Liston y Zcheiner,1997:105).

En el caso de un Centro de reciente creación, como el que trabajan cuatro de los profesores entrevistados, la mayoría de los procesos de

enseñanza y aprendizaje se facilitan puesto que la directiva promueve esas prácticas y propicia la implicación de todos el profesorado para que se suman al proyecto común de Centro.

La óptima relación entre los profesores entrevistados y sus alumnos es el resultado de una actitud de respeto, credibilidad, confianza mutua y participación activa . De tal forma, los alumnos son recíprocos ante la intencionalidad de los profesores.

Participación en la escuela.

Desde el momento en que participamos en la escuela, y dado que la educación no es neutral, no podemos eludir el hecho de posicionarnos políticamente, ya que cualquiera sea nuestra forma de participar; activa, pasiva o nula, tomamos parte en el proceso: lo reproducimos, lo hacemos más estático, lo recreamos, o lo modificamos. Si la participación es activa favorecemos las instancias de compartir experiencias, ideas, reflexiones críticas y propuestas, lo que implica estar cada día dispuestos a releer lo que se lee, investigar nuestra propia acción y cuestionar lo que enseñamos a nuestros alumnos (Freire, 1990:177). Si la participación es pasiva reproducimos las mismas prácticas anquilosadas, nos encerramos en nuestras ideas sin la posibilidad de compartirlas y recrearlas, lo que implica una mirada superficial hacia nuestras acciones y una lectura estática del mundo.

Los profesores entrevistados tratan de dar sentido y trascendencia al trabajo cooperativo para involucrar a la comunidad educativa, sin embargo, esto depende del resto del profesorado y directivos que no siempre están dispuestos a cambiar la rutina por mucho que su trabajo no de resultados. Por eso, es importante la participación en un proyecto común de Centro.

Un claro ejemplo de trabajo cooperativo que logra traspasar la barrera de la adversidad la consigue Jose en su primer Centro de trabajo, al unirse con otros compañeros e incentivar al resto del profesorado para provocar el cambio. Se postularon a la nueva Directiva y fueron elegidos por mayoría. Ese Centro tenía una Directiva contraria a los cambios y “no se tomaba nada en serio”.

“... a partir de esa situación empezamos a desarrollar un proyecto, entre algunos compañeros, de sustitución de ese equipo, proponiendo un proyecto nuevo al Centro, y la verdad que eso fue una maravilla, quiero

decir, arrasamos en las elecciones. Eramos doce, quince en un principio, tal vez menos, luego se fue ampliando, y en las elecciones, pues, yo creo que menos dos o tres votos, el resto del claustro nos votaron ¿eh?, a lo mejor por eso yo valoro esos tres años como emocionalmente, los que más a gusto estuve. El conflicto fue al principio, pero se solucionó en forma positiva, el conflicto fue cuando llegamos los jóvenes, que estábamos ante esa situación de un equipo decrepito que no tenía ningún interés en mantener nada, en hacer nada, digamos que nos enfrentamos a ellos, pero explícitamente, que esto no puede continuar así, sacábamos carteles en la sala de profesores: ‘reunión del grupo para hacer un proyecto nuevo para las elecciones’; además lo hicimos explícito, claro y sin conspiración (Jo-75-2D; 76-4).

Es indudable que el trabajo cooperativo favoreció la decisión de esos jóvenes profesores, unido a la convicción sobre su rol profesional. Para finalizar esa historia, la Directiva saliente se sorprende de esa muestra democrática ya que

“estaban acostumbrados que cuando había un cambio de equipo, las cosas las hacían con secreto, ocultándose unos a otros, y nosotros lo hacíamos con carteles, convocando al personal” (Jo-76-4).

No es fácil “poner en evidencia las limitaciones, los problemas y los errores”, ya que “supone una amenaza para determinadas concepciones de la profesión docente” (Zufiaurre, 2000:23).

La participación en la escuela reduce el individualismo de los profesores, ya que permite la reflexión conjunta para intentar mejorar la acción educativa; el escepticismo ante el cambio, ya que se observa la coherencia entre las propuestas y la acción de los profesores comprometidos; la pereza profesional, ya que los profesores comprometidos incentivan con el ejemplo a participar generando expectativas que todos quieren conservar; las demandas de la práctica, ya que al resto de los profesores les interesa saber qué y cómo lo hacen los que lo hacen bien (¹⁶⁵); la falta de responsabilidad social acerca de lo que se hace, ya que mientras se impliquen en un trabajo conjunto más se nota los que no lo hacen; el miedo a los resultados, ya que adquieren confianza y seguridad al compartir con otros sus experiencias; la “exclusivización” (sic) de la evaluación, ya que participan profesores y alumnos, no es sancionadora y persigue la

¹⁶⁵ Eso lo pudimos observar no solo por las conversaciones con los profesores entrevistados sino por las conversaciones de pasillo cuando teníamos que esperar a algún profesor o alumno para entrevistarlos.

mejora de las prácticas y de la enseñanza; la fuente de conflicto, ya que por el hecho de participar desaparecen las parcelas de seguridad (Cfr. Zufiaurre, 2000:23).

El trabajo en equipo por una meta no es garantía de buenos resultados, pero es una posibilidad para conseguir y mantener relaciones constantes que, de acuerdo a la intencionalidad, persistencia, coherencia y convicción, más tarde o más temprano, puede provocar que otros se entusiasmen. Por ejemplo, la co-responsabilidad da mayor coherencia a los contenidos y a las actitudes de los alumnos ya que reduce el individualismo y fomenta la reflexión sobre sus acciones y sus consecuencias. En muchas ocasiones, los valores y principios se tratan como un contenido de asignatura que hay que evaluar, sin medir las consecuencias que estas prácticas acarrearán para el proceso educativo escolar. Al formar parte de un contenido que hay que memorizar, no se apropian como forma de actuar responsablemente en la vida. Por ejemplo, hablar de ecología sin tener conductas coherentes, es diferente a realizar un proyecto en que todos se involucran para preservarlo. La participación desde las bases en proyectos educativos conjuntos que se sienten propios, promueven la responsabilidad y el compromiso. Como dice Jose, es un proyecto que compromete a la práctica, y no significa dar un curso sobre ecología en el que hay que aprender contenidos para ser evaluados.

“nosotros el primer año iniciamos un proyecto de educación ambiental en la práctica [...]. Llegas a un Centro que dan un optativo de educación ambiental, de ecología y medio ambiente, y el Centro está hecho un desastre. Entonces, dijimos no, aquí vamos a hacer un proyecto de limpiar el Centro todos los días, y, entonces, establecimos un sistema para que cada día un grupo después del recreo, limpie con una serie de profesores que le tocan ese día, y eso lo hemos conseguido. De esa forma hemos observado que mucha gente que viene de fuera dice: este Centro está muy limpio ¿qué pasa aquí?, porque el objetivo no es solo que el Centro esté limpio, el objetivo es que a partir de esa co-responsabilización (sic) del alumnado, consigamos que se integren de forma más participativa” (Jo-107-3A).

De ese modo, se incentiva al alumnado a participar en otro tipo de proyectos conjuntos. Para Jose eso distingue al Centro en que actualmente trabaja, de otros.

El trabajo cooperativo que realizan los profesores entrevistados lo han desarrollado por años, en grupos cristianos de base, movimientos sindicales, o grupos de deportes, caracterizados por debatir

críticamente temas contingentes. Desde la adolescencia desarrollaron el espíritu crítico gracias a los debates propiciados por profesores o curas progresistas. Por ejemplo Jose señala,

“Participé bastante en movimientos cristianos de base, críticos con la iglesia oficial, con la jerarquía. (Jo-48a)

No necesariamente en ese tiempo, nuestros profesores eran líderes o ocupaban algún cargo en los grupos, pero participaban activamente de los debates. La consistencia en el tiempo también es relevante a la hora de integrar en la conciencia la participación y el trabajo cooperativo. Al preguntarle a Jose por el tiempo de permanencia en esos grupos señala:

“Muchos años.... Todo esto viene porque yo estaba estudiando en un colegio de curas, entonces fuera del colegio, yo seguí la línea que algunos de los curas del colegio, pues, me enseñaron, que era una línea crítica con la dictadura incluso con la iglesia oficial. Nos enseñaron por ejemplo, textos, libros y ejemplos de vida de teólogos de liberación de latinoamérica en aquella época”. (Jo-48b)

Relaciones con alumnos: experiencias de aprendizaje mediado.

El trabajo cooperativo con alumnos cuando supera la mera transmisión de contenidos se transforma en una experiencia de aprendizaje mediado en que el profesor entra en la “zona de desarrollo próximo”⁽¹⁶⁶⁾ de los alumnos para co-participar con ellos en la construcción de su propio aprendizaje. Cuando los alumnos toman conciencia que pueden aprender más allá de lo que ellos mismos creían, adquieren confianza en sus capacidades, motivación por el aprendizaje, e interés por la cultura; cuando realmente toman conciencia de las injusticias que a diario se viven en el mundo y de las consecuencias de sus acciones, se posicionan políticamente, *abren sus ojos*, y su vida ya no es la misma.

La experiencia de aprendizaje mediado favorece las conductas compartidas para que todos aprendan de todos, con la guía intencional del profesor que coordina el proceso educativo y logra la reciprocidad de los alumnos. El trabajo cooperativo revierte la situación de antagonismo que generalmente se produce entre profesor y alumnos ya que desarrolla el espíritu de cuerpo y de avance conjunto hacia

¹⁶⁶ Véase Vygotsky en el capítulo sobre Conocimiento.

metas comunes. Eso evita, por ejemplo las clásicas sanciones por conductas inapropiadas o por falta de interés en las clases. Al respecto, Adriana señala que,

“... con una acumulación de partes, este alumno puede ser expulsado del Centro, se le puede abrir un expediente académico ¿no?, pues yo no he rellenado un parte de esos en mi vida, [y] llevo ya 16, años o 17 en la enseñanza (Ad-5).

Lo mismo señala Jose:

“... este curso no he puesto ningún parte, el pasado tampoco, quiero decir, no utilizo ese sistema” (Jo-12-3B).

Agrega Adriana que esa es una práctica habitual de muchos profesores pero que ella, a pesar de ser exigente como profesora, no necesita hacerlo, por los acuerdos establecidos con sus alumnos al comenzar el curso.

“les exijo muchísimo..., en cuanto a conocimientos, o sea, que no soy la típica que aprueba ni mucho menos, ellos saben que se lo tienen que trabajar muchísimo conmigo, pero les digo... les educo en ser sinceros. [...], y yo creo que lo consigo en parte, porque pienso que me ven accesible y afín, yo nunca les miento, nunca les falto el respeto, nunca les grito, les hablo como de tu a tu, es decir, como hablaría a un amigo mío fuera del aula, les argumento igual...” (Ad-61D)

Podríamos decir que establece un “contrato moral” (Martínez Martín, 2000:145) ⁽¹⁶⁷⁾ con los alumnos dado que su implicación en el aprendizaje no se limita a entregar contenidos, sino los involucra más allá de la clase en un acuerdo común de acciones, que los favorecen mutuamente y cuyas consecuencias trascienden los muros de la escuela.

Una de las características de los profesores entrevistados que los acerca a sus alumnos, es que la enseñanza no termina cuando termina la clase. De manera concreta se manifiesta cuando Adriana deja literalmente abierta la puerta de su despacho para los alumnos que la necesiten por algún problema de la clase, o para hablar de sus preocupaciones. Dice Adriana, que hablar dentro de la clase solo de los contenidos es un agobio, puesto que los alumnos llevan escuchándolos hasta “la saciedad”, y necesitan otro tipo de contacto para “dejarlos respirar”. Lo que hace es:

¹⁶⁷ Véase capítulo de Compromiso.

“respetarles mucho y hablar mucho con ellos, aparte de la clase... [...] eso lo hago mucho, [decirles que] si me necesitan estoy en mi despacho: si me necesitas, tengo estas horas que te puedo ayudar, estos patios... (Ad-13-3B; 5C). [¹⁶⁸]

La actitud de sus alumnos en la clase es atenta, activa y participativa, discuten sobre temas contingentes, dan sus opiniones y las debaten. La relación que establecen tiene una fuerte carga emocional ya que muchos de sus alumnos comparten aspectos de sus vidas, se interesan por sus clases y acuden a estas con entusiasmo.

“los veo muy contentos, porque entran siempre contándome cosas, [...] y después, al acabar la clase siempre se quedan a contarme el partido que han hecho el domingo, o si su madre les ha dicho no sé qué...(Ad-49-3B).

Adriana reconoce que la cercanía con sus alumnos y la forma de dar las clases ha significado un gran aprendizaje que se ha fortalecido con el paso de los años. Actualmente considera imprescindible hablar con ellos de otras cosas fuera de los contenidos de clase, con lo que logra mayor implicación en el aprendizaje. Sus alumnos se entusiasman cuando hablan de ella .

Para los profesores entrevistados, la disciplina tiene una connotación diferente a la tradicional; no es sinónimo de sanción, imposición de normas, ni demostración de poder. Adriana señala que,

“La disciplina es importante, tengo clarísimo que no se gana con un sermón, ni con una riña ni con un castigo, es una labor, poco a poco, y hablando con ellos” (Ad-78-5Ba).

Para Jose, la disciplina tampoco se impone, ya que forma parte de la autoridad –“difícil de definir”- y genera una relación entre alumnos y profesores que permite trabajar, en general, de forma constructiva, y tratar los problemas emergentes en un marco de respeto.

“lo fundamental es no confundir autoridad con poder, quiero decir, autoridad es un conjunto de características que tiene el profesorado pero que no necesita imponerlo recurriendo a métodos coercitivos [...] La autoridad probablemente es difícil de definir, es un conjunto distinto de sensaciones, de percepciones de formas de trabajar, de formas de aproximarse al alumno...” (Jo-70-71-3B).

¹⁶⁸ Este comportamiento no afecta la salud mental de los profesores. Al contrario, les satisface sentirse en sintonía con sus alumnos.

Agrega que,

“Generalmente, cuando hay poder falta respeto, si se tiene que recurrir al poder coercitivo es porque en el fondo no hay respeto ¿eh?. Entonces, eso es lo que yo más significaría en cuanto a la convivencia dentro del aula, conseguir eso por parte del profesorado. Y por parte del alumnado, lo mismo, es decir, el alumnado es un elemento fundamental en la enseñanza y el aprendizaje, no pueden ser meros elementos pasivos. En la medida en que ellos entran de forma activa en esta relación, el profesor cumple con sus obligaciones y se genera ese ambiente que es de respeto, es de colaboración y es constructivo” (jo-73-3B).

Jose asevera que actuar desde la autoridad o desde el poder repercute en la reciprocidad de los alumnos hacia el profesor, en el trabajo constructivo, en el respeto por las personas y por uno mismo. El tipo de relaciones que se provocan bajo el alero del poder es una opinión compartida por los otros profesores entrevistados. Jose señala:

“yo he visto muchos compañeros y compañeras que fundamentan su estructura de la convivencia, o de la disciplina en el aula basándose en el poder, “no, pues las normas del Centro dicen esto, esto y esto, y tu tienes que hacer esto, y yo, mi poder, yo puedo hacer esto y te obligo a que hagas esto”. La autoridad, necesariamente no tiene porqué recurrir a esas cuestiones. O sea, la autoridad es un conjunto, ya digo, de cosas difíciles de definir porque son muchas, y que generan una relación entre alumnos y profesores de tal modo que se permite trabajar de forma constructiva en general, se permiten cuadrar los problemas que van surgiendo en un marco de respeto. (Jo-73-3B).

La coherencia del discurso de Jose se refleja en la relación que observamos con sus alumnos en las clases y en la tutoría, donde la confianza es recíproca y los aprendizajes son compartidos. La mediación de Jose viabiliza el desarrollo del aprendizaje de los alumnos, quienes participan sin inhibición en la clase, aprovechan los errores y no temen decir que no saben. Mantiene con sus alumnos una relación cercana, de respeto y exigencia:

“ pues una relación que intento que sea de respeto, yo creo que soy estricto en las cuestiones formales, pero creo que también es una relación en las que también yo les exijo un trabajo y yo me exijo a mi mismo. Creo que ellos se dan cuenta que yo intento trabajar y tomármelo en serio, y por eso mismo, yo creo que tengo fundamento moral para exigirles a ellos responsabilidad de trabajo” (Jo-11-3B).

Para algunos profesores es arriesgado el contacto con los alumnos más allá de la clase porque temen que la relación se les *escape de las manos* y pierdan autoridad, o que se malinterprete su relación con los

alumnos. Otros están convencidos que el contacto cercano es una de las claves de la ración educativa entre profesores y alumnos. Alonso señala,

“... no creo que pierdo autoridad cuando hablo con mis alumnos de tu a tu, sino que la gano. Y los problemas que otros compañeros pueden tener yo no los tengo, o creo no tenerlos en general con mis alumnos, justamente porque creo que les doy la confianza que ellos de alguna manera, me piden. Son alumnos mayores, catorce, quince, dieciséis años, adolescentes, pero que de alguna manera quieren reivindicar su personalidad y no puedo estar con ellos como si fueran niños de cuatro años ¿no?. A mi no me importa que un alumno me coja, que un alumno me tutee, que yo tenga que cogerle, que tenga que tutearle”.(Al-25-2B; 26-1E)

Otro plano de la relación entre profesor y alumnos se observa en los problemas que la relación de Alonso con sus alumnos ha tenido con algunos directivos y colegas que no comprenden que el afecto forma parte de la relación pedagógica. Alonso dice que siempre pensó que la relación entre alumnos y profesores debe ser fluida, y que la figura del profesor es señera en esa relación. Afirma esto último, por sus malas experiencias como alumno, al recibir castigos físicos y psicológicos por parte de sus profesores en la escuela (¹⁶⁹). Por lo tanto, desde que comenzó su profesión docente pensó en mantener con sus alumnos una relación distinta a la vivida con sus profesores.

“Esos chicos tenían entre catorce, quince años y yo tenía veinticuatro, no era demasiado mayor que ellos, y a mi lo que realmente me apetecía era estar con los alumnos, relacionarme con ellos, hablar con ellos. [...] Aquí el primer año recuerdo que yo salía con ellos al patio, en lugar de ponerme en los corrillos de profesores que salían durante el recreo y dejaban a los alumnos jugar, yo si podía, me iba y jugaba con ellos un partido de fútbol, o hablaba con ellos. Recuerdo que los chavales empezaron no solamente, como yo les pedía, a tutearme, si no que me cogían, la mano por el hombro, yo les cogía a ellos... (Al-21-3B; 22-2B)

En el caso de Alonso, las experiencias de contacto con sus alumnos y los frutos de esa relación reafirman su compromiso docente, sobre todo porque la marcha de la clase se lo confirma cotidianamente.

“Aquel año fue mi primer año y fue el año en el que pensé que, bueno, que a lo mejor si que servía para esto de maestro...(Al-23-5A).

¹⁶⁹ En el jardín Infantil sufrió encierros en bidones de aceite; en la escuela primaria golpes con una vara por no saber la tablas; en el internado del Instituto fue obligado a comer una sopa con grillos dentro por llegar atrasado a la cena.

El rol profesional de estos profesores no se minimiza por el componente afectivo que manifiestan en el trabajo cooperativo y se ven como agentes partícipes del proceso y no como meros transmisores de contenidos. Alonso señala,

“estoy intentando no ser transmisor de cosas, transmisor de conocimientos y ya esta. Estoy intentando ser, no se si lo consigo ciertamente, pero estoy intentando ser mediador de conocimientos” (Al-43-3B).

Nos parece relevante reflexionar sobre la transformación del interés de los alumnos hacia las clases, de acuerdo a la relación que mantienen con sus profesores. Muchas veces los profesores se ve en la encrucijada de avanzar para cumplir con los objetivos programáticos en un tiempo determinado, o detenerse a conversar con los alumnos sobre aspectos emergentes de mayor relevancia en un momento de la clase (¹⁷⁰).

El manejo que los profesores hacen de esas situaciones es crucial para no desviar el tema o no caer en la verticalidad de su ideas, por lo tanto, depende en gran medida de los acuerdos que hayan mantenido desde un comienzo y de la complicidad entre ellos. En el ámbito concreto, eso los compromete en un trabajo cooperativo y no en una salida para no dar la clase, lo que nos parece de vital relevancia para el proceso educativo. Este es un punto importante y que es usado como argumento por quienes rechazan esos acercamientos, porque lamentablemente en algunos casos sí se usa para no realizar la clase. Alonso señala:

“... yo no creo que a los chavales les interesen mis clases. Soy profesor de inglés, no creo que les interese el inglés. Me da la impresión que ellos no quieren aprender inglés, o por lo menos no es su prioridad aprender inglés. Tienen otras prioridades, entonces lo que yo no hago es obsesionarme extraordinariamente en que aprendan inglés y punto. Lo que me gustaría conseguir, es que esas otras prioridades que ellos tienen, esos otros intereses que tienen, y que no necesariamente se ajustan a lo que debería estudiarse en la clase de inglés, pues, hacer un poquito de mediador y decir, bueno si es eso lo que les interesa...” (Al-44-5A-3B)

¹⁷⁰ Por ejemplo, cuando observamos las clases de Alonso, el tema de la guerra con Irak era candente, por lo que entablaron un debate con una gran disparidad de opiniones que Alonso supo mediar para incentivar la reflexión crítica sobre los motivos y las consecuencias de esa guerra.

“... hay clases de inglés que definitivamente no las doy. No intento que esto sea una norma habitual, intento que sea una excepción... pero en determinados momentos corto la clase de inglés que es la que yo tengo que dar, y digo: ¿pero de verdad queréis hablar de eso?, y hablamos de eso, porque creo que mi clase en ese momento va a ser muchísimo más fructífera, va a ser de muchísimo más valor para ellos que si yo, cuando un alumno me dice: “es que hemos oído esto, es que nos han comentado esto otro”, les digo: está muy bien, ya lo hablaremos, ahora toca el pasado del verbo to be (A1-45-4C-3B).

La relación de Alonso con sus alumnos fuera del aula enriquece el trabajo dentro de ella. Por ejemplo, los alumnos asisten con más interés a las clases, muestran una actitud relajada y confiada, prestan atención a sus comentarios, participan y se involucran en las actividades. Fruto de esa relación muchos alumnos reconocen haber adquirido gusto, que antes no tenían, por su asignatura. Para Alonso lo primordial es que su asignatura le guste a sus alumnos, que la clase sea agradable y luego tratar los contenidos. Creemos que es una buena forma de incentivar el aprendizaje, como también el intento por mejorar su forma de enseñar.

“por una parte lo consigo sinceramente, y otras veces no, ¿qué aspiro a conseguirlo siempre?, desde luego, ¿que muchas veces creo honradamente que lo consigo?, si, y otras veces me quedo en el intento, seguro” (A1-72-3B).

El planteamiento de Alonso nos remite a la idea que la docencia, como todo, es fluctuante, pero lo importante es la consistencia a lo largo del tiempo.

Un componente clave en el currículo es la planificación, que para estos profesores no significa un agobio ni una obsesión. Todos consideran dentro de las suyas, elementos constantes que se retroalimentan continuamente por los resultados conseguidos en el aprendizaje de sus alumnos y por el proceso que han seguido para lograrlo. Para Jose, lo constante en su planificaciones es el trabajo cooperativo, ya que concibe la enseñanza como un aprendizaje conjunto.

“yo intento al iniciar el curso y al iniciar cada bloque temático, introducir en varios momentos del desarrollo de la unidad didáctica el trabajo en grupo, el trabajo cooperativo. No todos los días del curso ni todas las horas, [sino] en los momentos que me parece interesante desde el punto de vista estructural”(Jo-25-3B)

De esa forma, los alumnos captan los objetivos según los propósitos del profesor, es decir, se involucran en la tarea aunque al comienzo les resulte arduo. Al respecto señala Jose,

“en un principio los veo distantes, cuando fijamos las cuestiones organizativas y de funcionamiento de la clase [ya] que me gusta ser muy riguroso, pero ese mismo rigor en la organización, en el funcionamiento, yo creo que facilita que poco a poco comprendan cómo pueden participar, cuándo pueden participar, y que tengan una actitud participativa constructiva” (Jo-44-3B).

Agrega Jose que su materia de geografía e historia favorece la participación, que evidentemente depende en gran parte de las estrategias docentes de cada profesor:

“mi materia en el fondo tiene muchas posibilidades de fomentar la participación, y luego tengo estrategias, por ejemplo, cuando se hace trabajo en grupo yo no dejo nunca que el portavoz de cada grupo sea el mismo, yo les obligo, entre comillas..., que los portavoces de los grupos sean rotativos” (Jo-84-3B).

El esquema organizativo de las clases dirigido a la cooperación favorece el aprendizaje ya que la planificación de estos profesores es flexible pero no por ello carente de constancia. Hay coincidencia en los elementos que consideran constantes, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje, las conversaciones diarias sobre temas contingentes, el repaso de lo trabajado en la clase anterior, la determinación conjunta de los objetivos, la exposición del tema de la clase, la búsqueda de la novedad, la síntesis al finalizar la clase. Una preocupación permanente de los profesores entrevistados es su interés por que los alumnos descubran las reglas del aprendizaje, entretenerlos y hacerlos participar. Dice Jose que,

“[en] cada clase... intento empezar de alguna forma conectando con algo de lo visto el día anterior o tal, entonces para eso, utilizo diferentes estrategias, pues desde hacer diarios de clases y cada alumno leía un trozo del diario, entonces, ya eso también servía para que participasen todos, hasta, pues, oralmente recordamos: ‘habíamos quedado aquí y tal’. Lo de conectar con el día anterior es fundamental, y luego, según en que momento de la estructura de la unidad didáctica me encuentro, pues, las estrategias son diferentes, quiero decir, hay momentos de más participación del alumno, de más trabajo individual, de más trabajo en grupo, o de más intervención mía, hay momentos de recapitulación final, donde hacen trabajo de síntesis y yo superviso los trabajos de síntesis, o momentos intermedios donde hay actividades que pueden hacer en grupo y corregir en grupo, y luego corregimos en gran grupo” (Jo-85-3B).

El trabajo profesional de los profesores consiste en flexibilizar el currículum, para lo que necesitan del sentido común para saber en que momento hacer la clase más directiva, en cual favorecer la participación, en cual comentar sobre temas emergentes, etc. Es como el maestro de cocina que sin necesidad de recetas sabe perfectamente la cantidad de aliños que debe utilizar dependiendo del plato que prepara en ese momento, como también puede improvisar juntando sabores diversos para hacer más sabroso el plato, ya que sabe como hacerlo y no teme equivocarse.

Los profesores entrevistados se dan cuenta que los alumnos aprenden por medio del lenguaje no verbal; manifestaciones corporales o gestuales, más que a través de una evaluación de contenidos

“ los ojos, las miradas, la disposición en el aula, quiero decir, eso si que se capta, se capta, el lenguaje no verbal es muy explícito en estas situaciones, cuando ves un alumno que se le cae la cabeza, que no sabe como colocarse, algo le pasa, no estoy conectando con el, en cambio cuando te mira fijamente, cuando interviene, cuando te pregunta, son formas de conectar” (Jo-37-3B).

Dice Dewey que “el maestro conoce ya las cosas que el alumno está solo aprendiendo”, por lo tanto, habrá problemas entre ambos si la transmisión solo es un acto mecánico carente de sentido, sin comunicación, y no una relación dialógica en que fructifica el diálogo de saberes. Generalmente, estos profesores conectan muy bien con sus alumnos, lo que no excluye que hay veces que no lo logran, en estos casos, Jose señala,

“lo que me planteo es buscar actividades que tengan más o menos que ver con el desarrollo de las unidades pero que les pueda interesar, cambiar el tipo de actividad, el tipo de documentos que estamos tratando y eso pues a veces da buen resultado, no siempre” (Jo-38-3B).

Muchos profesores en las escuelas olvidan que tanto la enseñanza como el aprendizaje son un proceso recíproco. De aquí la relevancia en la claridad de las materias que el profesor va a enseñar y a la atención que dirija a la actitud y respuestas de los alumnos. Su tarea consiste en comprender las respuestas y relacionarlas con el contenido. De tal modo que,

“el maestro debe estar ocupado, no con la materia de estudio en sí misma, sino en su interacción con las necesidades y capacidades presentes del alumno” (Dewey,1998:160).

Por eso, el simple saber no basta, hay que facilitar el aprendizaje con la actitud abierta del profesor y su preocupación por la interacción con la experiencia propia del alumno. Jose señala,

“hay un tipo de alumnos que es el que mas me impresiona y es el que somos capaces entre ellos y yo, nosotros, son capaces de hacer un cambio significativo ¿eh?. que esto es lo que de verdad compensa. Y cuando se produce, que gusto este chaval, que no sabía esto, que tal, y que se ha reactivado” (Jo-83-3B).

Sienten que su responsabilidad en la vida de sus alumnos no termina en la clase, sino en las mutuas relaciones que consideran cruciales para su vida. Muchos de estos profesores se han encontrado con sus alumnos que a pesar de los años los recuerdan con afecto y admiración⁽¹⁷¹⁾.

El siguiente comentario de Jose da pie a un alcance sumamente interesante respecto a la rigurosidad con que debe trabajar un profesor, la que es reconocida con el tiempo.

“Un día me encontré un policía municipal que había sido alumno mío que no aprobó, y me dice “cuantas veces me acuerdo de las clases que teníamos”, porque yo fui su tutor, y lo decía casi con cariño, como una buena experiencia en su vida..., a pesar de haber suspendido” (Jo-89-3B).

Para Alonso es emocionante recordar su encuentro con un ex alumno con el que tuvo muchos problemas en el Centro en que fue director,

“me pinchó las ruedas del coche cuando le pareció, me rayó el coche cuando le pareció, cuando Valentina, mi mujer, iba al Centro a ver si había terminado, porque había quedado con ella a una hora y yo no había aparecido, entonces iba al colegio a ver si yo estaba ahí todavía, pues, aquel salía y la ponía fatal de insultos, “te voy a rajar, te voy a matar porque tu eres la mujer de este desgraciado”, cosas de esas ¿no?, tremendo, tremendo, tremendo. Era un chaval, que fíjate, tenía entonces diez años, y ya había pasado por la justicia por robos y pequeños hurtos. Acabó al final saliendo del colegio y siendo internado en un centro de menores porque ya la cosa iba a más ¿no?”.

“Después de muchos años, me enteré que había estado en la cárcel también, por lo que su progresión, digamos, fue muy ascendente. Y

¹⁷¹ Hay profesores cuya influencia perdura en el tiempo al grado que varios alumnos de una profesora normalista han puesto su nombre a sus hijas. Véase capítulo sobre Historia de Vida de los Buenos Profesores.

después de bastantes años, pues paseando por el pueblo de donde el era y donde yo trabajaba, recuerdo que un día yendo con otros amigos, pues se nos planto delante un pedazo de tío que nos sacaba dos cabezas a todos nosotros (veinte años de edad aproximadamente), ¿no? y me puso la mano en el pecho, “¿dónde vas?”, y yo pues dije, “¡joder!, buena la tenemos ¿no?”, y pues nada, “no te asustes hombre, no te asustes, ¿es qué no me conoces?”; “no te conozco, no”; “yo soy...”; “¡ah! eres...”; “¿no te acuerdas lo mal que te lo hacía pasar en clases y demás?”; “Si, si que me acuerdo”, y nos echamos la mano y me habló de cuanto se acordaba del colegio, me habló de las broncas, me habló de lo borde, decía el que era, y las putadas que me gastó, y nos despedimos dándonos la mano, y muy bien, me resultó muy grato. El, en ese momento estaba trabajando”(Al.121). (¹⁷²)

Generalmente, los profesores entrevistados dedican la misma atención a todos sus alumnos por lo que se reduce el riesgo de la invisibilidad que se produce por timidez, inseguridad, deficiencia cognitiva, falta de interés, etc. Observamos en sus clases la coherencia con lo que dicen en las entrevistas, por ejemplo, provocan la participación de todos los alumnos, y personalizan a los que permanecen callados. Dice (y hace) Adriana,

“¡Ah! yo veo a todos, yo no tengo ninguno invisible, nada, nunca, no se me escapa ni uno, qué va, qué va. Y el que es tímido, voy y le digo a él, y el que no calla, voy y le digo al otro” (Ad-86-3B).

Los alumnos los hacen sentir especiales en muchos momentos tanto dentro como fuera del aula. Por ejemplo, Adriana cuenta que ella se siente especial y “afortunada” cuando ve que sus alumnos “no tiran los envoltorios de pipas al suelo”, que respetan las normas acordadas mutuamente en el aula, etc. Evidentemente, el comportamiento de sus alumnos no es fortuito, sino la consecuencia del compromiso entre profesores y alumnos con el proceso educativo.

¹⁷² Contactamos nuevamente con Alonso, vía correo electrónico, para que nos contara algo más de este encuentro que nos parece importante por la impronta del compromiso de los profesores con sus alumnos. Nos dijo: “te puedo decir que sus referencias a aquellos años en los que tanto me había complicado la vida (y, por supuesto, yo a él), parecían llenas de nostalgia, y como si en realidad no hubieran sido más que un episodio gracioso, chiquilladas sin demasiada importancia, porque las comentaba sonriendo, y en un tono similar al de los amigos que después de muchos años recuerdan las pillerías que tanto les divertieron. En fin, yo quiero pensar que, aunque no me lo dijera, y aunque tampoco tenga realmente motivos para pensarlo, algo de lo que hablamos con él y con su familia, todo aquel trabajo impresionante que sus maestros de entonces desarrollamos, haya dejado un mínimo poso positivo en su personalidad”.

Otro aspecto del trabajo cooperativo dice relación al apoyo que los profesores de magisterio o de la facultad brindan a sus ex alumnos durante su práctica profesional, o en los comienzos del trabajo docente. Por ejemplo, Adriana reconoce haber estado “asustadísima” cuando comenzó a dar clases, a pesar de la seguridad que sentía en lo que tenía que hacer, pero tuvo el apoyo de un profesor de la facultad que la animó y tranquilizó con sugerencias y propuestas. Creemos que la labor de los formadores no termina cuando termina la carrera.

Relaciones con colegas.

El contacto, el intercambio de experiencias, el debate, y la reflexión con los pares enriquece las relaciones pedagógicas e incentiva al cambio de las prácticas anquilosadas de la escuela, ya que abre mayores posibilidades para darse cuenta de los fallos que se cometen diariamente en la enseñanza. El ostracismo pedagógico que confina al profesor a la soledad de su aula, coarta, sesga, inhibe o anula su participación.

Los profesores entrevistados se reúnen con sus compañeros en horarios preestablecidos para tratar generalmente temas administrativos en detrimento de los problemas realmente importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. Muchos de ellos tratan de cambiar esa situación, pero chocan con la rutina de reuniones que por años se mantienen de la misma forma. Una posibilidad de cambio se observa en la propuesta de creación de un tiempo y espacio especial que han hecho los cuatro profesores que trabajan en el mismo Centro, para tratar temas pertinentes a la enseñanza y compartir sus logros, sus fallos, y estrategias docentes. El proceso de cambio de rutina se facilita cuando se juntan personas con intereses comunes, y se enriquece con las diferentes formas de abordarlos. Nunca faltan aquellos que no quieren formar equipos de trabajo porque no les apetece, porque les da pereza, porque no creen que sea posible cambiar lo preestablecido o, porque están convencidos que trabajan mejor solos.

En esos casos, se necesita del cambio de actitud de esos profesores y no del acatamiento a participar en algo que no creen sea necesario. Nos referimos al cuidado que hay que tener con las reuniones obligadas en que no se comparten unos mínimos educativos, ya que se corre el riesgo de una colaboración establecida por decreto que puede

resultar paradójicamente contraproducente (Cfr. Hargreaves et al.2001:50) (¹⁷³).

En este ámbito el papel de la dirección es fundamental para brindar las oportunidades de participación y, en el caso que no se den, es crucial que los profesores comprometidos busquen las instancias de encuentro para propiciar la reflexión y compartir sus experiencias. Los profesores desanimados se potencian mucho más si la directiva también lo es, ya que si ésta se muestra indiferente o desanimada, “los centros escolares se atrincheran rápidamente en sus viejas posiciones y retiran su compromiso con las reformas” (Hargreaves, et al, 2001:189)

Los profesores entrevistados señalan que las relaciones que mantienen con sus colegas son “normales”, matizadas por el desagrado que les produce la falta de compromiso de algunos de ellos. Dice Jose que su relación es

“Normal o buena con casi todos, pero hay cosas que no llevo bien con algunos compañeros, estamos hablando de dos o tres de sesenta, y no llevo bien la falta de seriedad en el trabajo” (Jo-13-3C).

“creo que los exijo a mis compañeros y cuando alguien no los cumple, me cabreo mucho” (Jo-20-3C).

Para conseguir acercarse a la esquivada calidad de la enseñanza es imprescindible la coordinación entre los profesores, sobre sus modos de hacer, de tratar los problemas del aula, de compartir sus preocupaciones y sus propuestas, para reducir el individualismo y comprometerse “en todo el conjunto de la acción educativa, no solo en acciones parciales” (Zufiaurre, 2000:147). Muchos profesores son reacios a saber qué hacen sus colegas, y a mostrar lo que ellos realizan, a sabiendas que el aprendizaje se retroalimenta entre pares. Menos frecuente aun, es encontrar profesores que acepten visitar y que visiten su aula, independientemente de la falta de tiempo u otras justificaciones (Cfr. Lieberman y Miller,1992:112).

¹⁷³ Si lo analizamos bajo la teoría de las necesidades y satisfactores de Max-Neef et al. estaríamos ante un caso de “pseudo-satisfactor” de la necesidad de participación, ya que se aparenta participar pero no tienen ningún sentido para el que “participa”.

No es habitual que los profesores en general y nuestros entrevistados en particular, compartan estrategias de enseñanza entre los colegas, lo que puede ser una señal de *aislamiento* o de *soledad*. Los segundos no por que no quieran hacerlo, sino porque no están dadas las posibilidades de tiempo y espacio para reunirse fuera de las horas de clase y reuniones de carácter administrativo; no obstante, lo hacen con los más cercanos y con quienes comparten intereses, otros, como los cuatro profesores que comparten el trabajo el mismo Centro, tienen el apoyo de sus directivos para propiciar los encuentros con toda la comunidad educativa del Centro.

En general, nuestros profesores notan poca apertura del profesorado para tratar temas profesionales, quizás por temor, por evitar el conflicto, o porque creen que no hay necesidad de cuestionar lo que llevan haciendo por años. Alonso señala que la participación de los profesores a veces se coarta por la dificultad para contrastar sus ideas y debatirlas con otros que opinan radicalmente distinto, y no porque no tengan las condiciones para hacerlo.

“Yo creo que a la gente le cuesta trabajo hablar de cuestiones profesionales con personas que ellos suponen que tienen una idea bastante diferente de lo que el hecho educativo debe ser respecto a la que tienen ellos ¿no? [...] hay personas a las que les cuesta mucho trabajo, que tienen dificultades para contrastar sus ideas de lo que son las cosas, en este caso, sus ideas de lo que es el trabajo de enseñante” (A1-29-3C)

Creen que a muchos profesores les cuesta trabajo participar activamente en grupos de reflexión y debate, por las contradicciones de la misma profesionalidad que los “encorseta”. Alonso propone buscar alternativas radicalmente diferentes a las que actualmente se ofrece en los Centros.

“Tal vez sea una cuestión de pudor profesional. No hay duda de que hablando se aprende, pero también quedan al aire las contradicciones con las que vivimos nuestra profesión, y que a veces tanto encorsetan nuestro trabajo. Creo que es necesario buscar la manera para que en los Centros se hable más, y se discuta de cuestiones profesionales, de opiniones, propuestas, estudio de expertos, proyectos de actuación, etc. como una vía más de formación continua y de motivación permanente del profesorado (A1-31-2B)

Jose es uno de los profesores que presentó el proyecto de creación del Centro en el que trabaja actualmente junto a otros tres de los profesores entrevistados. Para la creación del proyecto convocó a

colaborar con él a algunos profesores que le merecían confianza. Eligió a sus colaboradores

“porque los conocía profesionalmente, conocía como trabajaban, había tenido algunos contactos con ellos, algunos directamente, otros indirectamente, y en otros casos era por ser [del mismo pueblo], y porque también indirectamente me habían hablado bien de ellos” (Jo-96-3C).

Ese grupo desarrolló un trabajo cooperativo que desembocó en el Centro actual, con un proyecto común que incentiva la integración e inclusión de los profesores, sean noveles o expertos, a un trabajo distinto al tradicional. El seguimiento de ese trabajo durante los cuatro años de vida del Centro es más informal que formal, y lo notan en el funcionamiento general, es decir, en las actitudes de los alumnos, de los profesores, y la imagen que dan a la comunidad. Jose señala:

“diseñamos unos instrumentos de seguimiento y evaluación a final del curso, creo que pasamos dos, y en líneas generales esas encuestas orientadas al profesorado, luego los tutores hacían algunas también respecto a los alumnos... en líneas generales, veía que estábamos de acuerdo..., había un ambiente de cierta armonía, de cierto consenso que iba en aumento sobre todo en los primeros años, y también se identificaban en esas encuestas aquellos elementos que se podían mejorar ¿eh?. Salían algunos elementos como cuestiones que no terminaban de consolidarse en el funcionamiento del Centro, como son la transmisión de información a los diferentes niveles y órganos del Centro, la participación del alumnado y su implicación en la vida ordinaria del Centro. Esos serían los dos elementos más significativos que han ido saliendo un año tras otro como elementos que no se consolidaron” (Jo-101-3C).

Las buenas relaciones que estos profesores establecen en los diferentes grupos, ayudan a actualizar sus potencialidades y a que otros las conozcan y reconozcan. Por ejemplo, a Jose y a Alonso generalmente los llaman de diversos sectores para que den cursos a otros profesores (¹⁷⁴). Dice Jose que,

“el motivo por el que me llaman supongo que es porque alguno de los profes que hay en esos Centros, ha asistido a alguna de las sesiones que he tenido ya desde hace tantos años y ha propuesto mi nombre” (Jo-104-3C).

¹⁷⁴ Es el perfeccionamiento horizontal que propicia el grupo al que pertenecen los profesores chilenos entrevistados, y que todos ellos realizan.

Alonso agrega que su trabajo como formador de otros profesores consiste más bien en compartir sus propias experiencias pedagógicas:

“a nivel profesional, estoy bastante implicado en cuestiones de formación del profesorado, cursos de formación. Soy sindicalista entre comillas, porque no soy un sindicalista muy activo, pero estoy afiliado a un sindicato (CCOO), que organiza cursos de formación para profesores que están en activo, que están trabajando. De alguna manera colaboro como formador de otros profesores. Voy a contar mis experiencias a lo largo de mi vida, mis experiencias como profesor, las metodologías que utilizo y en fin, todo ese tipo de cosas, trabajos que he realizado en las escuelas, les cuento a otras personas por si les interesa .” (Al- 17-3C;18-5Bb)

Es probable que estos profesores hayan hecho ciencia a partir de sus experiencias, por lo que no solo cuentan sus experiencias, sino la ciencia que han elaborado a partir de ello.

La relación que los profesores entrevistados tienen con sus colegas generalmente trasciende el ámbito escolar y se reúnen en convivencias para acrecentar las relaciones humanas, que habitualmente desembocan en los temas escolares. Adriana se refiere al ambiente que intentan crear en el Centro donde trabaja:

“... hay un buen ambiente en mi Centro, lo estamos intentando hacer, pues unos cuantos, un grupo que nos hemos puesto un nombre y todo (Sector Crítico Permanente)... unos diez o doce, que todos los viernes al finalizar las clases nos vamos a tomar una cervecita y a charlar, y así vernos fuera [del Centro]... pero que pueden venir evidentemente todos mis sesenta compañeros..., pero somos los que más vamos...” (Ad-9-1A)

Comenzaron reuniéndose para establecer buenas relaciones entre colegas, y luego se consolidaron como grupo, por afinidad personal y profesional en el que la convivencia fluye sin presión.

“En principio, porque compartíamos Instituto, de hecho, no hablamos casi nada personal de nadie..., porque no nos conocemos..., hemos llegado allí como docentes, y... claro, tenemos en común, pues evidentemente, sobre todo el trabajo ¿no?, la cuestión laboral y luego pues nada, reímos, comentamos, no sé, lo que hemos leído y tal, un poco temas generales, es verdad que no es un grupo como, pues, con mis amigos”. (Ad-9b)

La mayoría de los profesores que se reúnen en las convivencias que alude Adriana, comparte el interés por la enseñanza, y por conocer experiencias de los otros. Hay otros que acuden pero su participación

es escasa, y hay otros que solo van para pasar un buen momento de convivencia.

“Unos más, otros menos, pero bueno, en principio es bueno que hablemos entre nosotros, que [no]nos veamos solo [en el Centro], eso crea buen ambiente, y luego, un viernes al mes tenemos una cena, ahí viene más gente del Centro”. (Ad-10-3C;11-5A)

Alonso piensa que este tipo de actividades es una alternativa para abrir camino a conversaciones sobre como mejorar el proceso educativo, ya que en las reuniones formales solo se discute sobre las notas. De este modo, desaparece la separación trabajo y vida personal. Hay un fluir, donde no se mezclan completamente, pero las fronteras se vuelven difusas en determinados momentos, con la consiguiente satisfacción personal.

“Nos reunimos mucho para poner notas, y poco para evaluar. Tal vez esta sería una buena vía”. (A1-32-1E)

El trabajo cooperativo de los profesores no solo les ayuda a encontrar estrategias de enseñanza o soluciones conjuntas ante las problemáticas de sus alumnos, sino que revierte la posición de algunos, que antes de entrar a la clase se predisponen a una lucha sin cuartel con sus alumnos. Convivir con profesores indiferentes y negligentes también es un aprendizaje para los profesores entrevistados, ya que les permite contrastar sus propias visiones sobre la enseñanza. Adriana señala lo que aprende cuando conversa con sus colegas:

“Pues, de vez en cuando hacemos catarsis que la llamo yo, un poco, cuando la gente empieza a contarte qué le ha pasado, qué le ha dicho el alumno, qué enfrentamiento ha tenido, y entonces pues nada, ahí también aprendes de los errores de los demás también ¿no?. Es que el trato con la gente siempre es muy difícil” (Ad-104-3B).

La buena relación no impide los conflictos dentro del Centro, que en el caso de Adriana se ha propiciado por llamar la atención a otro profesor que no cumplía con sus alumnos, y quien desde ese día, solo le dirige la palabra para decirle “buenos días”. Ella formó parte de una comisión establecida por la Inspección y Administración para tratar el tema con el profesor aludido que había sido acusado por un grupo de padres sobre la forma de calificar a sus hijos. Para Adriana esto supuso un encuentro desagradable al punto de perturbar su sueño, y para nosotros es un excelente ejemplo que grafica el compromiso con un proyecto educativo:

“... hubo un grupo de padres que protestaron, hicieron una reclamación por escrito de las notas finales de sus hijos, entonces Inspección nombra una comisión y estaba yo ahí, desde la Inspección, y fue muy desagradable, estuve sin dormir, me iba a casa llorando porque había que reclamarle de donde había sacado la nota, como había sacado la media, y fue horrible, horrible. La verdad, es que vi que tenían razón los alumnos. Esas son cuestiones muy delicadas y muy desagradables, y me tocó decirle: “enséñanos los exámenes”, cómo ha hecho la media, los porcentajes de procedimientos, de conocimiento, de actitud del alumno [...] ¿qué pasó?, que se sintió afectado, herido, a mi me dolió mucho, yo tuve que hacer ese trabajo, hace tiempo que no me decía nada, pero yo de alguna forma lo obligué, porque yo no me cansé de decirle buenos días, aunque no me contestara. Antes de eso me llevaba muy bien con el, pero si sabía que tenía muchos problemas en el aula” (Ad-87-3C; 4B).

Ese incidente solo le trajo problemas con el profesor en particular pero no con el resto del profesorado.

“Hablar del asunto con el es imposible. En las evaluaciones aún se venga de aquello. De vez en cuando hace comentarios vengativos ante dirección o ante los profesores del equipo educativo. Es imposible no quiere entender ni aprender. Yo de todas formas seguiré dándole los buenos días con amabilidad. (Ad-88-4B)

Cuando los profesores entrevistados conviven con compañeros poco comprometidos tienen diversas reacciones que van desde evitarlos, intentar el cambio, incentivarlos, o llamarles la atención. Pero provoca en ellos malestar, no les deja indiferentes, lo que nos muestra que el aspecto emotivo es crucial para la convivencia de las personas en un ambiente agradable.

Dice Adriana que cuando empezó a ejercer de profesora era más drástica en sus juicios sobre el compromiso docente, e intentaba hablar lo mínimo con aquellos que ella observaba poco comprometidos, pero luego aprendió que si no se acercaba, quedaba aislada del grupo, por lo que “aunque sea del fútbol”, pudo entablar una conversación.

“Yo me acuerdo en [el pueblo en que trabajaba] que mucha parte del claustro era gente muy mayor, daba las clases que tenía que dar, prefería hacer otras cosas. Entonces no tuve más remedio que adaptarme al medio, y me acuerdo de ver los partidos, o ver que pasaba los domingo para poder decirles algo ¿no?. O sea, gente que les gustaba a muchos de ellos la caza y cosas..., y claro, yo no tenía nada que ver con ellos, pero si que tenía que estar todo el día, entonces en cuanto a compañeros, pues,

eso me ha costado, pero si que es cierto, he intentado adaptarme a hablar de lo que ellos...[hacen] [¹⁷⁵].

Y en cuanto a la docencia, pues, hay veces que me puedo callar y hay veces que de forma, eso si siempre muy cariñosa y muy entrañable, [les digo]: ‘mira, ¿qué te parece si...?’. [...] el otro día, fui a una compañera a decirle que: ‘bueno, que te parece si en vez de ese texto...’; [...] ‘tu como lo ves, porque igual podemos buscar otra cuestión, o si te parece...’ o sea, [...] nunca ir a ello: ‘¡oye!, como se te ocurre hacer eso’, aunque yo lo piense. [...] pues, decírselo de la mejor manera que sé, con el mayor cariño ¿no?’’. (Ad-120-3C)

Es indispensable que entre los colegas se produzca el intercambio de estrategias para mejorar la docencia ya que el trabajo cooperativo dentro y fuera del aula favorece la transmisión activa y multidireccional de contenidos. Los profesores entrevistados son muy activos en su práctica habitual, preparan y presentan proyectos que generalmente ganan, realizan innovaciones educativas, dialogan con sus alumnos y participan con ellos. Su acción permanente al ir acompañada de una buena base teórica revitaliza la unión teoría-práctica, lo que afianza la congruencia pedagógica.

Relaciones con la familia.

Para el desarrollo del proceso educativo escolar es indispensable el contacto con la familia de los alumnos, sean sus padres o quienes tengan la responsabilidad de guiarlos en los primeros años. Con ellos, no solo se comparten aspectos meramente escolares, sino también afectivos, lo que aporta riqueza al proceso educativo y acerca la escuela a la cotidianidad. A través de nuestra experiencia docente y por las conversaciones con los profesores entrevistados, hemos podido constatar que gran parte del profesorado en general, elude la implicación de los padres o familiares en su trabajo docente, porque la perciben como una amenaza o intrusión en su espacio. Eso aumenta más la brecha entre la escuela y la vida cotidiana de sus alumnos. El trabajo cooperativo entre los profesores y la familia enriquece el trabajo pedagógico a pesar de las amenazas con que muchos lo asumen.

¹⁷⁵ Este comentario de Adriana nos trae la imagen de la flor de loto que los orientales han elegido para ejemplificar lo mejor, ya que crece en los pantanos y no se contamina.

“... la colaboración con los padres trae consigo amenazas para los profesores, además de buenos augurios. A medida que aumenta su conocimiento de la práctica docente basada en el sistema de objetivos, los padres se hallan en una posición mejor para emitir juicios críticos sobre la calidad de la enseñanza” (Hargreaves et al, 2001:55)

El trabajo con los padres se transforma en amenaza si los profesores no tienen claridad ni seguridad en la tarea docente. El temor por lo tanto no solo es a los padres sino a toda instancia que altere su rutina.

Para los profesores entrevistados es normal que los padres participen en el proceso educativo. Es más, buscan su participación y los implican en el proceso educativo (¹⁷⁶). Alonso caracteriza de la siguiente manera su relación con los padres de sus alumnos:

“Tengo relación con unos más que con otros, [...] a mi me gusta tener una relación intensa, de hecho me gusta hacer que los padres participen también. Tenemos todas las semanas una hora que dedicamos a [la] relación con las familias. Yo necesariamente no todas las semanas hablo con padres, y lo que hago normalmente es hablar con más frecuencia con los padres de aquellos alumnos que presentan algún tipo de dificultad, y no me estoy refiriendo solamente a dificultades de aprendizaje, sino a dificultades de relación, etc. Desde luego, lo que siempre me planteo es intentar al menos una vez al trimestre hablar con todos los padres de mis alumnos, eso es lo que intento.” (A1-33-3D).

Agrega que le satisface mucho la relación con las familias con quienes incluso ha establecido una serie de charlas que ellos van a dar en las horas de clases o de tutoría (A1-16-3D).

Para Adriana la relación con los padres de sus alumnos es muy cercana y los considera aliados indispensables para su trabajo docente. Valora la relación a partir de su experiencia como madre.

“Pues muy buena [la relación], yo hago una primera reunión, tengo mi forma de trabajar, que en el Instituto se me respeta, y es distinta [a los demás]. Por mi experiencia como madre y como profesora, se que los padres necesitan que hablen más con ellos ¿de acuerdo?, [...] primero, tengo una hora de atención a padres ¿vale?, pero yo esa hora me da igual... yo... a veces de mi casa, por que no están, pues les llamo. Hago

¹⁷⁶ Tal es el caso de la profesora del grupo de los “buenos profesores” chilenos entrevistados en un comienzo, quien realizó un trabajo de confección de material didáctico con un grupo de padres y madres de alumnos de una escuela urbano marginal de La Serena para involucrarlos en el aprendizaje de sus hijos. Véase en el Anexo.

una reunión general a principio de curso, pero luego hablo de uno en uno, aunque me cueste horas todas las semanas...”(Ad-7-1D)

Lleva a cabo la buena aunque cansadora estrategia de hablar con todos aunque sea pocos minutos...

“Siempre..., aunque les ponga a veces veinte minutos a cada uno, porque no tengo más tiempo, pero hablo con cada uno de ellos, que no tendría por qué. Es decir, estamos obligados a tres reuniones al año, pero generales, globales, pero yo lo hago así la primera para presentarme..., pero luego si necesito algo concreto, los llamo enseguida por teléfono... y después hablo con ellos cada evaluación, de uno en uno”.(Ad-8-3B)

Adriana reconoce que son pocos los profesores que dedican esos tiempos y espacios para la familia de sus alumnos ya que como ella, tendrían que dedicar horas extras. Agrega que le gustaría un papel más activo para los padres de sus alumnos.

“Para mí, los padres son muy importantes, muy importantes, y yo hablo mucho con ellos. Yo creo que su papel es primordial, estar, inmiscuirse en la escuela, sobre todo por sus hijos, porque a lo mejor, tu no entiendes un funcionamiento de un alumno, yo inmediatamente llamo al padre o a la madre, cuando no entiendo, por ejemplo, un cambio de humor muy fuerte, y veo que le ha afectado en las notas”. (Ad.96-3D).

El trabajo con la familia es un rasgo de la participación trascendente de los profesores entrevistados. Unos, con contactos más profundos que otros, dependiendo de la historia personal de cada uno. Pero todos se muestran interesados y afables tanto dentro como fuera de la clase. Como dice Jose, el trabajo con los padres le permite analizar “la situación familiar, la situación social” (Jo- 86-3B)

A modo de conclusión del capítulo.

El posicionamiento político de los profesores comprometidos con un proyecto educativo actualiza la propensión a la participación de la comunidad educativa.

Muchos profesores quieren participar pero al mismo tiempo se inhiben porque no encuentran la forma de hacerlo, otros crean la ilusión de estar participando, otros no creen que es posible y prefieren *no arriesgarse*, otros creen que lo están haciendo muy bien ya que no tienen sobresaltos, y los hay que simplemente no quieren hacerlo por pereza, desgano, falta de interés, o porque creen que dar su clase es la única forma de participar. Los profesores comprometidos e implicados

en un proyecto educativo no solo de escuela, sino de sociedad, tienen un genuino interés en la participación de la comunidad educativa y se ven a sí mismos como “participantes en comunidades de aprendizaje” (Apple y Beane, 1999:26). No se trata de suplantar la hegemonía de los más fuertes sobre los más débiles, sino negociar abiertamente con todos, para abrir oportunidades de libre expresión y tomar conciencia que la vida de los alumnos se afecta con las decisiones del sistema, de la administración, y de los profesores. (Cfr. Bruner, 1999:114).

El diálogo, el debate, la escucha y reflexión de diferentes opiniones e interpretaciones es un potente componente epistemológico para la escuela, ya que favorece la modificabilidad cognitiva que entre otras cosas, nos hace conscientes de nuestras acciones, de sus consecuencias y de la multidireccionalidad del aprendizaje, cuyo fin no acaba en la escuela.

Muchos profesores comprometidos *contagian* a sus colegas cuando estos últimos observan las relaciones que establecen con los alumnos y la tranquilidad con que ejecutan su tarea docente, lo que no es de extrañar ya que saben y creen en lo que hacen. Es fundamental el aporte que un trabajo pedagógico de calidad puede hacer al grupo docente de un Centro, cuando los profesores que lo realizan comparten sus estrategias y formas de llegar al alumnado.

El trabajo pedagógico se funda en la subjetividad de sus actores, por lo que no puede pensarse que se podrá obviar la influencia que tienen las características personales en el trabajo docente, lo que fundamenta la necesidad del *contagio*.

El trabajo cooperativo proyecta relaciones multidireccionales que potencian la sinergia educativa y otorga sentido a los procesos pedagógicos.

Los profesores crean sinergia en su trabajo pedagógico desde el momento que consideran los distintos elementos partícipes en el proceso educativo que no pueden dicotomizarse. Eso le lleva a enriquecer las relaciones de aprendizaje ya que cada uno aprende del otro, por ejemplo, sobre disciplina, contenidos, planificación, evaluación, etc. Por lo tanto, la relevancia de la sinergia educativa es fundamental para entender el proceso pedagógico y las relaciones multidireccionales que se deben dar en esos espacios educativos. La

sinergia connota cooperación y complementariedad. Es el comportamiento de un sistema completo en que el efecto de la acción conjunta y/o cooperación es superior a la suma de los efectos individuales. Es una suerte de potenciación de los elementos asociados, en este caso, las acciones de los diferentes agentes educativos.

Por ejemplo, involucrar a los padres aporta riqueza al proceso de enseñanza y aprendizaje y acerca la escuela a la cotidianidad, siempre que los profesores y los padres se den cuenta que el trabajo cooperativo no es una estrategia para el rendimiento sino para la reflexión. Es importante reconocer que los padres, la comunidad y el Estado tienen derecho a decidir la metas que quieren para la educación de los alumnos (Apple y Beane, 1999:39).

Las relaciones dialógicas nos permiten entender el proceso indiscutiblemente social del que forman parte el aprendizaje y el conocimiento.

Una relación dialógica es una evidencia del acto cognitivo, que cuando se rompe, la creación y re-creación se sustituye por un “acto de consumo” en que solo hay transferencia de contenidos (Freire,1990:165). La transmisión unidireccional de contenidos y falta de diálogo inhabilita a los alumnos como sujetos activos de su propio aprendizaje y les aleja de plantear cuestiones éticas por la primacía del rendimiento. Compartimos con Bruner que no son pocas las ocasiones que consideramos la idea perversa de pensar que los profesores y los alumnos no pueden tratar las materias “con una habilidad y amplitud de miras comparables, y con una ganancia comparable en auto-conciencia” (Bruner, 1999:114). Limitar las posibilidades de los alumnos, limita nuestra propia conciencia.

El individualismo de muchos profesores que solo cumplen con su trabajo transmisor de contenidos, no deja ver que hay intereses creados para que los alumnos no se impliquen más allá de su aula o de la lectura literal de los libros de texto. Para eso se inventan, y peor aun, muchos lo creen, una serie de eufemismos como que los alumnos no están preparados, no están maduros, que deben ir a la escuela a estudiar y no a hacer política, etc. Lo mismo pasa con los profesores, a quienes a veces se ataca precisamente apelando a su rol ético de ser ejemplo para sus alumnos. De esa forma, ¿qué ejemplo da un profesor

que sale a la calle a protestar por sus derechos? (Cfr. Freire, 1994). La respuesta a esta pregunta variará dependiendo de la formación política de los profesores y los alumnos.

Pocas veces nos detenemos a analizar los mensajes de los libros de texto y los contenidos programáticos que muestran diferentes tipos de discriminación a los que estamos tan acostumbrados que ni siquiera nos damos cuenta. Para que hablar de decodificar los mensajes de los medios de comunicación que forman opiniones. En muchas ocasiones, dentro del aula, las lecturas no son analizadas sino examinadas, las noticias de lo que sucede en el mundo no son reflexionadas críticamente, sino contadas de manera anecdótica. No hay mediación de los profesores para provocar la pregunta de los alumnos, muchas veces porque ni los mismos profesores se las hacen. Así se inhibe el compromiso ético con el mundo en que vivimos.

Y la posibilidad de escuchar a otros, a quienes, el sistema a menudo ve como amenaza ya que muchos de ellos ofrecen y realizan propuestas totalmente distintas de las que tradicionalmente se realizan en las escuelas (Cfr. Apple y Beane, 1999:36).

Sin diálogo es fácil quebrar la unidad dialéctica entre los componentes del proceso educativo escolar. Al dicotomizar nuestro ser -objeto y sujeto- educativo, directamente dicotomizamos nuestras acciones, por ejemplo, la teoría de la práctica, en que una separada de la otra carece de sentido.

La co-responsabilidad de producir el conocimiento entre profesores y alumnos aúna los esfuerzos para alcanzar una meta común en que toda la comunidad participa de sus propios intereses.

El trabajo cooperativo incentiva a los alumnos a tomar conciencia de su rol como sujetos activos y propiciadores de cambio en su entorno, al que dotan de sentido y ayudan a construir. Forman parte del curriculum democrático que incentiva a los alumnos a transformar el rol pasivo de “consumidores de conocimiento” por el rol activo de “fabricantes de significado” (Apple y Beane, 1999:34).

Para que esto suceda, son los profesores los que primero tienen que asumirse como “fabricantes de significado” y miembros de una comunidad que entre todos están construyendo. Quienes participan del

proceso educativo deben estar plenamente informados desde diferentes perspectivas para estimular a los alumnos a analizar críticamente la realidad y asumir las consecuencias de sus acciones. De esa forma, profesores y alumnos escuchan y contrastan sus diferentes opiniones. Eso marca la diferencia entre quienes educan en la verdad inmutable e infalible, y los que educan en la convicción que el conocimiento se construye socialmente.

Los profesores tienen la obligación de poner a disposición de sus alumnos diferentes estrategias para que compartan sus ideas y las expresen con libertad.

Lo verdaderamente importante es crear una comunidad educativa a partir del conocimiento de la diversidad que convive en el aula, a través de relaciones que no se imponen por el poder sino por la colaboración. Esto repercute en el entusiasmo de los alumnos por aprender y acudir contentos a las clases.

El trabajo cooperativo entre profesores y alumnos fortalece el sentido que tiene la enseñanza y el aprendizaje más allá de la entrega de contenidos.

Cuando profesores y alumnos trabajan cooperativamente producen diálogo y reflexión conjunta sobre los contenidos, relacionan materias con las anteriores o con las de otros profesores, debaten diferentes puntos de vista, construyen relaciones con la vida cotidiana y reflexionan sobre las consecuencias que los contenidos tienen para la sociedad. Se preocupan y ocupan del trabajo cooperativo como “un aspecto crucial de la forma de vida democrática” y no como una estrategia más para mejorar el rendimiento académico (Apple y Beane, 1999:40) y establecen relaciones armónicas que no requieren del control punitivo de uno sobre otros, sino del mutuo acuerdo de participar en el mismo proceso educativo.

Para muchos profesores ganar confianza en su trabajo docente es definir una esfera de control y ejercerla en el aula, razón por la cual llega a ser una forma de supervivencia ganar y mantener el dominio de la clase, pero una vez dentro del aula, el profesor siente “la debilidad” del control si es que este no está negociado con los alumnos. Si no hay acuerdos, subordinará todas las actividades de enseñanza a la meta fundamental de imponer y mantener el control de una clase en orden,

que por otro lado, es la única indicación visible para sus colegas y directivos que es, de hecho, un buen profesor. Esto les reafirma a muchos, que cuando pierden el control, lo pierden todo (Lieberman y Miller, 1992:14).

Es fácil entender la dificultad de los alumnos para reflexionar sobre su realidad si los profesores tampoco lo hacen ni provocan las instancias pertinentes. Luego, los jóvenes pasan indiferentes ante la injusticia y la inequidad social. Muchos la perciben, pero como no entra en el terreno de sus preocupaciones, no llegan a ser, como dicen Apple y Beane, “intérpretes críticos” de su sociedad.

Profesores y alumnos necesitan cuestionarse permanentemente lo que enseñan y lo que aprenden, de manera individual y luego someterlo a debate público. De esa forma pueden entender los macro intereses que mueven al proceso educativo en general.

El sentido común de los profesores puede flexibilizar el curriculum para saber en que momento hacer la clase más directiva, favorecer la participación, etc., es como el director de orquesta que tiene el conocimiento de la partitura para saber en que momento entra tal o cual instrumento, o en que momento elevar el tono de uno sobre otro, pero que también tiene la cualidad de dejarse llevar por la improvisación, por ejemplo, del jazz (¹⁷⁷).

La conversación permite conectar contenidos al relacionarlos con la clase anterior, plantear y contrastar hipótesis, comparar, categorizar, establecer relaciones inéditas, etc. Gracias al trabajo cooperativo los profesores y alumnos buscan soluciones conjuntas y crean estrategias colaborativas que favorecen los aprendizajes significativos y trascendentes.

La co-participación en un proyecto educativo, facilita la búsqueda de estrategias colaboradoras reduciendo el individualismo y escepticismo ante el trabajo conjunto.

¹⁷⁷ Un profesor relata el siguiente cuento acerca de la improvisación de la música africana: “Un africano asiste a un concierto y, como llega temprano, asiste a los preparativos de los músicos con el afinamiento de sus instrumentos. Cuando le preguntan si le gustó el concierto señaló que sí, pero que le había encantado la primera parte”

La búsqueda de espacios y tiempos para trabajar cooperativamente, implica propiciarlos y no esperar que se presenten las posibilidades de hacerlo. Cuando estos se tienen, muchos profesores no los aprovechan y confunden el trabajo cooperativo con reuniones de grupo en se tratan otros temas pero no los que realmente interesan para la educación de los alumnos.

Los profesores comprometidos no están exentos de problemas en su entorno a pesar que son reconocidos y apreciados por la mayoría. El conflicto generalmente se produce porque remueven los espacios y los tiempos de quienes desean que permanezcan intactos y que oponen resistencia a cualquier tipo de cambio, porque se benefician con las desigualdades, y porque les interesa el poder. La persistencia y convicción de los profesores comprometidos para no dejarse apabullar por la inercia escolarizante, implica la valentía de enfrentarse diariamente con profesores negligentes y con directivos que sitúan en una posición de privilegio y dominación, para defender sus puntos de vista a riesgo de ser impopular. También implica asumir la difícil tarea de transformar es sistema educativo desde abajo hacia arriba (Cfr. Apple y Beane, 1999:29).

Esta problemática se minimiza en lugares en que todo el Centro está involucrado en el mismo proyecto, de aquí que sea necesario la renovación de las directivas y los proyectos cada cierto tiempo. Así, cualquier tipo de compromiso que involucre valores y principios democráticos puede ser entendida con apertura y no con rechazo a priori.

Las buenas intenciones se diluyen cuando no hay coparticipación o cuando esta solo se manifiesta en un grupo insular. Por lo tanto, es conveniente establecer “cauces de coordinación claros” donde el tratamiento compartido es la premisa de calidad (Cfr. Zufiaurre, 2000:147-148). Esto se traduce en equipos coherentes y estables donde no hay méritos individuales, sino cohesión del grupo y aportes al desarrollo del mismo. La idea es implicarse e implicar a alumnos, padres, compañeros, directivos, resto del personal de la escuela, y comunidad.

El trabajo cooperativo favorece el tejido de redes de acción significativas y trascendentes entre profesores que comparten intereses comunes. No significa que cada uno hace lo que quiere, sino una

óptima experiencia de aprendizaje mediado y la puesta en común de un proyecto educativo. La cooperación y la participación propenden a crear espacios para el ejercicio del compromiso con un proyecto educativo social, de esta forma se deja de lado la competitividad que siempre termina con vencedores y vencidos, y con nefastas consecuencias para los más desposeídos.

Para finalizar,

Del mismo modo que Apple y Beane (1999:15) -cuyas ideas han guiado las conclusiones de este capítulo (¹⁷⁸)- proponen mantener vivo el valioso papel de muchos Centros que realizan un trabajo democrático, nos parece que vale la pena destacar el trabajo cooperativo de los profesores comprometidos con un proyecto educativo cuya acción es valiosa y digna de consideración al momento de reflexionar sobre el rol que le compete a la escuela dentro de la sociedad.

Un trabajo cooperativo beneficia a profesores, alumnos y a la comunidad en general porque acrecienta y consolida el compromiso. Sin embargo, nos preocupan los que quieren participar pero se ven obstaculizados por el sistema que por un lado, propicia la participación y por el otro, no ofrece las oportunidades para hacerlo. Hay una gran mayoría de profesores que no se atreven a luchar, por diversas causas, y se sienten defraudados por no poder participar. Ante ese panorama es fácil predecir la acción de los profesores que se aíslan en su aula sin más apoyo que las prescripciones, más aun cuando estas los sobrepasan por la cantidad de información que no saben como integrar.

Todos los discursos educativos plantean que la educación debe servir para desarrollar las capacidades de los alumnos y que ellos deben convertirse en ciudadanos con valores democráticos. Eso implica un trabajo conjunto de los agentes educativos para alcanzar esas metas comunes que aspira todo proyecto educativo que se precie de tal, lo que necesita de la participación crítica y “plenamente informada” de

¹⁷⁸ Si bien los análisis de los autores corresponden a escuelas norteamericanas, no excluyen en el fondo, otras realidades que comparten las mismas características en cuanto al comportamiento de profesores y alumnos en un aula, los aprendizajes memorísticos, la clase unidireccional, las reformas cosméticas, etc.

profesores y alumnos para crear sus propias políticas educativas (Cfr. Apple y Beane, 1999:22).

Eso implica la participación no solo de los profesores, sino de los padres y de la comunidad para que expresen lo que desean de la escuela. Necesitamos de la participación conjunta para que el proyecto educativo se sienta como algo propio y se manifieste como el compromiso social que la escuela y la sociedad requieren.

Paralelo entre el comportamiento del profesor que participa del trabajo cooperativo y de aquel que no participa (¹⁷⁹).

Profesores que participan del trabajo cooperativo.	Profesores que no participan del trabajo cooperativo.
- Buscan alternativas de participación entre los diferentes agentes educativos.	- Asumen actitudes individualistas.
- Favorecen los aprendizajes multidireccionales que involucran a la sociedad.	- Favorecen los aprendizajes unidireccionales solo dentro del aula.
- Generan relaciones pedagógicas en que unos aprenden de otros.	- Generan relaciones pedagógicas carentes de sentido.
- Tienen interés en un proyecto común y co responsabilidad en la producción del conocimiento.	- Asumen modelos ajenos y/ se involucran por obligación.
- Refuerzan el posicionamiento político y la libre expresión de sus ideas.	- Refuerzan el sometimiento a ideas ajenas y soluciones impuestas.
- Negocian con los alumnos el compromiso con el aprendizaje.	- El aprendizaje aparece como elemento ajeno al interés de los alumnos.
- Favorecen el desarrollo de las funciones cognitivas al reflexionar, plantear hipótesis, establecer categorías, etc.	- Riesgo de privación cultural.
- Colaboran por una necesidad educativa.	- Colaboran por cumplir un decreto.
- Tienen mayor posibilidad de poner en práctica las intenciones educativas.	- Tienen mayor posibilidad de disolución de las buenas intenciones.
- Sacan a la luz las buenas prácticas.	- Corren el riesgo de caer en el ostracismo pedagógico.

¹⁷⁹ El paralelo debe leerse entiendo que los extremos son flexibles y apuntan a situaciones extremas.

4.2.4 Autonomía.

Entendemos por autonomía la actitud emancipatoria de los profesores cuya convicción, producto de la reflexión crítica, posibilita su iniciativa para proponer alternativas pedagógicas, tomar decisiones, defenderlas y ser fiel a los principios que proclaman para provocar el cambio en su entorno.

“Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, ‘oyendo, preguntando, investigando’” (Freire, 1998:85)

El posicionamiento político (¹⁸⁰) del profesor puede anular, inhibir, pseudo satisfacer, o satisfacer sinérgicamente (¹⁸¹) la acción del profesorado. El profesor debe experimentar la autonomía para que la sienta necesaria, si no siempre creerá que es autónomo porque otros se lo hacen creer. Hay profesores que no son conscientes que están reproduciendo modelos ajenos, interesados y descontextualizados. Lamentablemente, hay otros que se dan cuenta y no hacen nada por rebelarse, como dice Freire en el sentido más humano de la expresión, ante los métodos impuestos ni por identificarse con sus propios procesos científicos.

Estar convencidos, no significa mantener una postura ideológica inflexible y descalificadora de otras. Al contrario, implica buscar las posibilidades de diálogo constante, revisiones y análisis críticos de su propia práctica.

Muchos hablan de autonomía, pero al final resulta ser, como afirma Contreras, nada más que un slogan que se desgasta y vacía de significado de tanto usarlo (Cfr. Contreras, 1999:11). Lo que nos interesa, es la necesidad de dar vida a este concepto dentro de la escuela, sobre todo, porque permite a los profesores crear tiempos y espacios de reflexión y debate para desarrollar el espíritu cívico de sus alumnos y la capacidad de decidir por si mismos las acciones que les permitirán forjar el mundo que quieren para vivir. Un profesor

¹⁸⁰ Véase definición de este concepto en el capítulo de Compromiso.

¹⁸¹ Cuando hablamos de satisfactores sinérgicos nos referimos a “aquellos que, por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades” (Max-Neef, 1986:45)

autónomo rechaza las prácticas injustas y perjudiciales para el desarrollo de sus alumnos como sujetos autónomos, aunque muchos colegas las consideren aceptables. No solo deben denunciar sino también anunciar.

“La autonomía del enseñante en el aula como cualidad deliberativa de la relación educativa, se construye en la dialéctica entre las convicciones pedagógicas y las posibilidades de realizarlas, de convertirlas en los ejes reales del transcurso y la relación de enseñanza” (Contreras, 1999:151)

Se necesita del binomio intencionalidad-reciprocidad (¹⁸²), la primera, por parte del profesor, para vencer los obstáculos que le permitan involucrar a los alumnos en los propósitos y consecuencias de la enseñanza y del aprendizaje, y, la segunda, para lograr que los alumnos realmente se involucren con interés, convicción y entusiasmo. Como dice Habermas (1997), cuando el profesor y el alumno esperan recíprocamente la respuesta del otro se produce la “reflexibilidad de expectativas”, que conduce a la circularidad virtuosa de las relaciones dialógicas entre profesores y alumnos, que se potencian sinérgicamente permitiendo al profesor,

“...conducirle a la modificación o relectura de sus propias convicciones, comprendiendo de nueva manera en qué consiste ser docente en ese contexto, aprendiendo, por tanto, acerca de su oficio y de sus posibilidades pedagógicas” (Contreras, 1999:151)

Para esos efectos requerimos del *sentido común* que facilita la toma de decisiones en momentos inesperados, siempre basada en conocimientos previos retroalimentados por la experiencia. Se trata de acoplar sinérgicamente los elementos que dan sentido al mundo, aportando coherencia a la relación entre vida cotidiana y educación, aun cuando no se pueda responder a todas las interrogantes.

¹⁸² Una de las principales características de la mediación. Véase capítulo sobre Experiencia de Aprendizaje Mediado.

Las experiencias de los profesores (lo que dicen, cómo han vivido, cómo viven y cómo proyectan la autonomía).

“Siempre debemos adoptar una visión crítica, la de una persona que cuestiona, que duda, que investiga y que quiere iluminar la propia vida que vivimos [...] Deberíamos hacernos cargo de nuestras vidas y comenzar a ejercer el control. Deberíamos tratar de incorporarnos y escapar a la opresión del tiempo [...], la historia no nos dirige, nosotros construimos la historia. La historia nos constituye mientras la construimos.[...] solo podemos construir historia cuando somos permanentemente críticos con nuestras propias vidas”. (Freire, 1990:195)

Los profesores entrevistados, cada uno desde su propia convicción de ser autónomos, realizan acciones poco tradicionales en sus lugares de trabajo y toman decisiones que provocan diferentes reacciones entre sus colegas. En el caso de los profesores que comparten trabajo en un mismo Centro, sus propuestas son bien recibidas por los colegas y la dirección, porque todos están preocupados por un objetivo común. Generalmente, proponen acciones que parten de la reflexión crítica sobre su práctica o desde lo que observan de la relación con sus colegas y/o alumnos.

Reflexiones críticas para el cambio.

“es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás solo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo de lo emocional” (Freire, 1994:8)

Los profesores entrevistados son muy críticos con ellos mismos, con los demás y con el sistema educativo, pero no se quedan solo en la crítica, sino que proponen y emprenden acciones para subsanar las deficiencias, afrontar las amenazas y aprovechar las oportunidades.

Cuando Adriana reflexiona sobre la enseñanza, uno de los aspectos que más le preocupa es formar en sus alumnos una mentalidad crítica que les permita decidir sobre sus acciones y posicionarse de manera autónoma. Utiliza planteamientos “totalmente abiertos” poniendo *las cartas sobre la mesa* para que observen, debatan, reflexionen y decidan por iniciativa propia y/o por mutuo acuerdo, y no porque ella les imponga la posición que deben asumir. Al observar sus clases es claro su posicionamiento político. Se plantea con una actitud crítica ante los acontecimientos que ocurren en el mundo, defendiendo la

justicia, la solidaridad y la relevancia de los valores en la vida (¹⁸³). Se posiciona por una opción en la vida, por algo que vale la pena y que considera ético, y que evidentemente, como ella afirma categóricamente, no significa implantar ideologías.

“ ¡nunca!, nunca les he planteado mi ideología [...], a mi no me gusta usar nunca el estrado, el aula, para hablar [...] de esos temas, yo no soy quien, yo con mis amigos de acuerdo, [...] pero en el aula, nunca [...], porque si no, les estamos influyendo de tal forma en esas edades con catorce y con quince años ¿no?... a tu imagen y semejanza... No quiero posicionarlos [...], es que ellos al final se posicionan. Pienso, como yo les influyo, me parece que eso es abuso de autoridad...(sic)” (Ad-44-4C;45-4C)

Dice que intenta crearles

“... un espíritu crítico en el buen sentido, crítico constructivo, desarrollárselos, eso viene muy bien, que no traguen y se crean todo...” (Ad-47-4C)

Y lo hace de la siguiente manera:

“... yo lo que hago es que lanzo todas las posibilidades... ¿no?... todo al ruedo... vale... ellos están ahí y tal, yo hago de moderadora, por ejemplo, ante un tema..., yo les digo: ‘pero no te das cuenta que esto...’, no sé, por ejemplo, pueda ser racismo, o: ‘no te das cuenta que puede ser...’ (sic). Pero no hacerlo nunca como un sermón, [...] y una conclusión que es mía, no. Ellos tienen que aprender, ellos están aprendiendo a tener ideas y a tener su propia idiosincracia” (Ad-48-4C;5A).

Los profesores que reflexionan críticamente están más abiertos a observar el sistema educativo y a no criticar todo *porque sí*, sin más, sino plantear una crítica que construye y crea, no que destruye y paraliza. Una consecuencia es la molestia ante las actitudes de algunos colegas negligentes y poco comprometidos por la repercusión que sus conductas tienen para los alumnos. Esto, generalmente les trae enfrentamientos. Adriana señala,

“Me molesta, sobre todo, lo que repercute de cara al alumnado, yo, por ejemplo, me he enfrentado [al] equipo educativo cuando hacemos la evaluación, me he enfrentado muchas veces en mi vida porque... por negligencia de un compañero, por darle igual, no saber ni el nombre de

¹⁸³ Cuando observamos su clase leyeron y discutieron un texto sobre Sierra Leona que no dejó a nadie indiferente. Al comentarle nuestra concepción de posicionamiento político entendió nuestra postura pero insistió en dejar claro que no inculcaba ideas personales en sus alumnos.

un alumno, no saber ni quien es, y poner notas, por ejemplo, a boleo, pues, me he enfrentado porque, eso es no tener moral, eso es ser amoral, pero no lo digo desde el punto de vista cristiano, lo digo desde el punto de vista profesional” (Ad-32-4B).

Para Alonso, es difícil convivir en lugares en que falta el interés y la buena disposición del grupo, para tratar temas pedagógicos y concernientes a la educación integral de los alumnos.

“... me molesta especialmente la dificultad que en la mayoría de las ocasiones tengo para tratar en mi Centro de trabajo cuestiones que tengan que ver con la relación pedagógica que se debe establecer aquí en el Centro ¿no?. Se habla del tiempo, se habla de los planes que uno tiene para las vacaciones, se habla de cómo está la familia, pero no encuentro ocasiones ni foros, ni momentos, ni espacios ni tiempos para hablar con mis compañeros de cuestiones que son realmente pedagógicas, de cómo mejorar el trabajo que nosotros estamos haciendo, y, además, no solamente que no encuentro los momentos, sino que en ocasiones no encuentro tampoco en general, ¿no?, no quiero decirte que sean todos los compañeros, pero en general, no encuentro el interés suficiente para hablar del tema” (Al-56-4A).

Sin embargo, cree que los profesores están motivados por aprender y por buscar alternativas de solución de problemas. Lo que sucede es que, una cosa es hablar de sus motivaciones y otra es hacerlas acción real con sus alumnos. Muchos profesores parecen interesados en las innovaciones educativas, tienen un discurso aparentemente coherente, pero desaparece cuando llegan al aula. Por otro lado, cree que muchos profesores son aficionados, lo que explica su comportamiento poco comprometido con la educación de sus alumnos, mientras que otros, solamente se preocupan por su nivel “funcionario”.

“Me parece que en esta profesión nuestra hay mucho ‘aficionado’ y bastantes compañeros que están en esto porque no han encontrado otra cosa mejor en la que trabajar. Por otro lado, está el tema de la jerarquización de la profesión docente. Tengo la impresión que muchos compañeros miden la bondad de su trabajo según el nivel funcional al que hayan llegado y no de acuerdo a la calidad del trabajo que realizan con los alumnos” (Al-124-4A)

Alonso cree que las reuniones de coordinación de equipos docentes y las reuniones de ciclo podrían potenciarse con más debate, propuestas por parte de los profesores y seguimiento de la actuación del profesorado por parte de la directiva. Eso sería mucho más efectivo que solo ejecutar, por mucho que se hayan debatido, las propuestas que vienen dadas *desde arriba*.

“Siempre he pensado que las ideas más sólidas y adaptadas al contexto son las que surgen de abajo hacia arriba y no al revés” (Al-125-4A)

Alonso agrega que la participación en los Centros se dificulta por

“el sentimiento del profesorado, que piensa que su trabajo consiste en impartir cincuenta minutos de clase tres veces al día. Aceptamos como inevitable reunarnos, además, tantas veces como legalmente se nos exija, pero sin tener claro que esto vaya a servir para mejorar la calidad de nuestro trabajo” (Al-130-4A)

Las reflexiones críticas para el cambio provocan tensiones que son necesarias para recordarnos que la enseñanza es un proceso dinámico, vivo, y que necesita de constante actualización. Es un proceso biófilo, si utilizamos la terminología de Freire, que siempre se está haciendo y recreando. Para eso necesitamos ser autónomos y tener confianza en nuestras decisiones.

En general, otra crítica de los profesores entrevistados es en relación con el sistema educativo de su país, que dicen coarta las reales posibilidades de educación. Alonso es enfático al momento de su crítica.

“... éste es un sistema educativo hipócrita, muy hipócrita. Creo que es un sistema educativo que dice que pretende conseguir determinados objetivos, pero que en realidad ni pone los medios a nivel legislativo, a nivel de recursos de todo tipo, no pone los medios necesarios para conseguir esos objetivos, que dice que pretende conseguir. En ese sentido te digo que me parece que es un sistema hipócrita. [...] me parece que es un sistema que realmente no lucha en absoluto por la igualdad de trato de los alumnos y por la igualdad de trato de las personas que traen sus hijos a las instituciones, sobre todo públicas. Creo que realmente es un sistema muy discriminatorio, muy perjudicial para la gente que viene a los Centros públicos y que trata de favorecer fundamentalmente a quienes asisten a Centros privados o privados concertados” (Al-40-5A;4A).

Para Jose, uno de los defectos más graves para las etapas de secundaria y bachillerato en las que trabaja es la formación inicial de profesorado,

“El profesorado de primaria creo que tiene una mejor formación didáctica o pedagógica y tal vez una más deficiente formación científica o integral. Y, en cambio, el profesorado de secundaria teóricamente tiene una mayor formación científica pero una escasísima formación didáctica” (Jo-16-2B;17-2B).

Al mismo tiempo, cree que la reforma de la LOGSE en su momento, tuvo aciertos que aun permanecen, por ejemplo, la etapa de secundaria obligatoria a los alumnos desde los doce años. Y, por otro lado, la formación profesional que se ha dignificado con la LOGSE (Jo-18). Sin embargo, dice que faltan muchos elementos para que todo funcione mejor.

Para Alonso, la Administración tiene mucho que ver con la autonomía de los profesores dentro del aula, ya que entre sus competencias está la de asegurar que las programaciones de los Centros se cumplan.

“A veces, esa libertad de acción en las aulas lleva a muchos compañeros a comportarse de una manera pirata y absolutamente ajena a lo que es el plan de Centro. Como somos funcionarios, disfrutamos de unos derechos que dan para mucho. Las direcciones de los Centros poco pueden hacer para evitar determinadas situaciones. Deberían ser otros órganos de la Administración quienes apoyaran a la Dirección en esta lucha y a los profesionales que cumplen con su obligación en libertad, para que sigan haciéndolo, pero al mismo tiempo obligaran a los aficionados de la enseñanza a que lo dejaran o modificaran su actitud” (A1-42-4A) ⁽¹⁸⁴⁾

El desencanto de estos profesores también se manifiesta en la evaluación, tanto interna como externa, que necesita de un cambio urgente y de un vuelco en las maneras de pensar para que sea realmente pertinente y coherente. Como dice Hargreaves et al,

“Los cambios en la evaluación en el aula son representativos de la evolución del paradigma educativo y la manera de pensar la escuela” (Hargreaves et al, 2001:63)

Para Jose, la evaluación externa del desempeño del profesorado es “incoherente y burocrática”, dirigida a los horarios, al cumplimiento de las normas, y a la entrega y recepción de gran cantidad de “papeles”. No ha tenido experiencias con inspectores con los que pueda hablar sobre cómo solucionar algún problema en el Centro. Lo que redundaría en que al final para resguardar su autonomía, algunos profesores prefieren que siga de esa forma para poder actuar libremente. Esto muestra que se puede *hacerle el juego* al sistema. Jose señala:

¹⁸⁴ El comentario de Alonso nos lleva a reflexionar en el controvertido tema de la evaluación docente que tanto resquemor causa dentro del profesorado. En su caso, como el de sus otros compañeros de entrevistas, solicitan de manera autónoma la evaluación de sus alumnos, para lo que, en ocasiones, crean sus propios instrumentos.

“... nos marean con papeles de forma sistemática, y más papeles y datos, y más datos y estadísticas, y más estadística, pero estadísticas de tipo burocrático, o sea, fecha de nacimiento de los niños, por edades, por sexos, etc., etc. Pero cuando yo me siento a hablar con un inspector, cuando he sido director, [y] tengo un problema con tal profesor porque no cumple con los mínimos profesionales exigibles [...], a mi ningún inspector me ha solucionado ningún problema. Y, además, la repercusión concreta en ese profesor ha sido nula, quiero decir, no funciona el sistema de inspección en España, está totalmente burocratizado y, de hecho, los Centros, en todo caso, al final creemos que el mejor inspector es el que no interfiere en la marcha del Centro, precisamente porque no vienen a ayudar, no vienen a colaborar para mejorar la marcha de los Centros, al menos aquí en [esta ciudad] (Jo-114).

Es interesante el alcance a la “no intervención”, que es una manera de hacerle el juego al sistema: el inspector deja hacer, aunque aparenta hacer su tarea de fiscalizador. Hay juego de simulación y disimulo. Simula –aparenta– inspecciones; disimulan los profesores comprometidos no violentar el sistema.

Ese argumento lo refrenda Alonso cuando señala que la Administración coarta la posibilidad de actuar en los Centros de manera autónoma.

“... la Administración nos corta bastante las alas siempre ¿no?. [...] con la Administración las broncas han sido permanentes, y eso es bastante lamentable. Por ejemplo, a nivel de Inspección, que se supone que es una persona que tiene que estar para apoyarte, para si necesitas algún recurso, poder facilitártelo, bueno, pues no, todo lo contrario. [...]. Yo creo que al final lo que hacen los Centros es fundamentalmente eso, ¿no?, el hecho de encontrarte con gente que va más o menos, [...] porque no necesariamente todo el mundo tiene que pensar igual, pero va más o menos en la línea que tu piensas que se ha de llevar y hacer un núcleo de gente que tira adelante del colegio, creo que es fundamental” (Al-109-4A).

Toma de conciencia de su rol docente y decisiones sobre su propia práctica.

La seguridad en los propios planteamientos no excluye la incertidumbre que siempre está presente en las acciones cotidianas; al contrario, facilita comprender mejor las alternativas de decisión. Dice Contreras que:

“La autonomía se desarrolla en un contexto de relaciones, no en la soledad. Tiene que ver por tanto, con una forma de mantener relaciones, y son, por consiguiente, las cualidades que reúnan estas las que la pueden favorecer o entorpecer.” (Contreras, 1999:152)

Eso le ha sucedido a Jose, cuya formación docente la obtuvo en su relación, especialmente, con dos de sus profesores de instituto, conversando con sus compañeros y participando en los cursos a los que asistía voluntariamente. Por ejemplo, los cursos de incorporación a la LOGSE que tenían una parte teórica y una aplicación práctica que llevaban seguimiento y evaluación.

“... teníamos sesiones en las que nos explicaban los materiales, hacían la justificación científica de esas unidades didácticas, los aplicábamos en nuestros Centros y luego los valorábamos, y yo, en ese sistema de reflexión teórica, aplicación y valoración del trabajo, creo que aprendí mucho. Además, por el sistema propio, porque las personas que nos juntábamos allí, teníamos los mismos problemas, compartíamos estrategias que habíamos seguido, etc.” (Jo-68-4C).

Jose comenzó a redactar el proyecto de apertura de un Centro nuevo en el año 1999, cuando aun estaba en vigor la LOGSE, inspirado en la autonomía organizativa y pedagógica de los Centros, que es uno de los principios que defendía la LOGSE, dentro del marco legal que establece la Ley Orgánica. Jose señala:

“... dentro de esa autonomía yo establecí en el proyecto una prioridad clara, y era que un Centro nuevo se tenía que abrir siguiendo los criterios establecidos por la LOGSE desde el punto organizativo, didáctico, pedagógico y demás. Y eso requería que desde un principio, ese Centro evitara algunos de los inconvenientes, algunos de los defectos de otros Centros que llevaban mucho tiempo ya funcionando y que no se habían adaptado suficientemente al nuevo sistema de la LOGSE” (Jo-98-4C).

Así lo hizo junto a sus compañeros de proyecto; actualmente intentan mantener vivo el espíritu de esos principios. Aunque ya no es director del Centro (lo fue por tres de los cuatro años de apertura), participa activamente en el diseño de la acción educativa y en la evaluación del proyecto de Centro. Por ejemplo, diseñando sus propios instrumentos de evaluación, adaptando algunos instrumentos europeos a la realidad española y utilizando aquellos que el gobierno español tenía para el plan de mejora.

“... hicimos una adaptación interna porque no nos gustaba ninguno, y cada uno de estos años hemos hecho lo mismo” (Jo-113-4D).

Jose dejó de ser director por motivos familiares, ya que restaba horas de dedicación a la familia para dárselas al Centro, por salud ya que probablemente el trabajo y la tensión le debilitaron, y porque pensó que la renovación sería favorable a la marcha del Centro.

“... el tercer motivo, es que yo analizando el último año que fui director [...], me di cuenta que probablemente lo mejor para el Instituto era hacer una transición elegante, suave y buena [...], pues, pensé que era correcto hacer un cambio de dirección. De hecho, en la dirección entrante, entró prácticamente la mitad del equipo que tenía yo, ampliándolo, y yo los considero en realidad como una continuidad del proyecto inicial” (Jo-118-4D).

Generalmente los profesores se retroalimentan solos dentro del Centro ya que a quien le *rinden cuentas* es a Inspección Educativa, que es el órgano de la Administración que se encarga de supervisar. Por lo tanto, si esperan una evaluación que les permita contrastar sus prácticas y su evolución pedagógica, no harían nada, ya que como dice Jose,

“... Es una supervisión que yo calificaría de esporádica y con unos criterios oportunistas y muy burocrática” (J-113-4Db).

Alonso se entristece por la imposibilidad de que las personas se unan, contrasten su ideas e intenten cambiar las cosas que no funcionan y de las que habitualmente se quejan.

“... yo hablo con los compañeros, por ejemplo, y también se puede trasvasar cuando hablo con amigos y eso, y continuamente, ‘el gobierno es una mierda, el sistema educativo es una mierda, esto no funciona, esto tal’. Entonces digo: ‘bueno chico, vamos a hablar, ¿qué podemos hacer?’; ‘¡no se puede hacer nada!’; me da mucha rabia, me da mucha pena esa falta de capacidad que tenemos las personas de cambiar, de cambiar lo que no nos gusta ¿no? (Al-74-4A)

Alonso decidió ser profesor porque en el pueblo donde estudiaba y con una familia de pocas posibilidades económicas, el único recurso que le quedaba era irse a estudiar a Cuenca que era la ciudad más cercana y en ese tiempo, allí solo se podía estudiar magisterio, enfermería o para cura. Bromea sobre su decisión diciendo,

“Entonces, como la sangre me da mucho miedo y las sotanas también, pues decidí hacerme maestro” (Al-1-4C).

Pero a lo largo de la entrevista nos ha dejado ver que, si bien, fue una decisión obligada por las circunstancias, aprendió a querer lo que hace y comprometerse activamente. Ha seguido decidiendo continuamente

sobre su práctica, desde proponer actividades a sus alumnos, hasta programar cursos para los profesores dentro y fuera de su Centro.

Para Adriana, dentro del aula hay que tomar decisiones inmediatas y en el momento preciso, por lo que generalmente tiene que improvisar; evidentemente, basada en sus conocimientos previos y en la seguridad de hacer lo conveniente para el momento. Aquí entra en juego el sentido común que le permite escoger lo más adecuado de acuerdo a las circunstancias.

Los profesores entrevistados realizan acciones intencionales dentro del aula, con propósitos bien definidos para lograr el aprendizaje de sus alumnos, y otras, que sin proponérselo trascienden las paredes del aula a otros ámbitos educativos. Por ejemplo, el interés que suscitan en algunos colegas sus prácticas pedagógicas. Eso posibilita que su compromiso no se encapsule dentro el aula y se comparta con el resto de la comunidad educativa escolar. Alonso señala:

“... yo estoy muy empeñado que ese curso de formación que este año he coordinado, tenga continuidad el año que viene. El viernes próximo nos reunimos, entre otros, Jose y yo con otro grupo de profesores, para diseñar una estrategia de motivación al profesorado, para que el año que viene continúe en este ambiente que ya hemos creado este año, para que el grupo no se disuelva ¿no?, y vamos a presentar un proyecto, una propuesta para que otros compañeros se unan [y] reunimos sistemáticamente a lo largo del curso, contarnos nuestras experiencias.

Porque lo dramático ¿sabes que es?, todos reconocemos de alguna manera que tenemos problemas en determinadas clases, pero, sin embargo, vemos que hay otros profesores que no tienen esos problemas y la gente está diciendo: ‘bueno, y ¿por qué esos profesores que no tienen problemas no nos cuentan qué es lo que hacen?’. Bueno, eso es lo que en el jueves pasado se quedó, en que nos vamos a reunir y vamos a contar nuestra propia experiencia en el Centro, que es lo que hacemos nosotros en nuestras clases. Poco más puedo hacer que hablar de mi experiencia y pedir a otros compañeros que cuenten la suya” (A1-126-4C; 127-5B2)

Adriana señala que a pesar que la mayoría *empuja el mismo carro*, los que no lo hacen son indiferentes incluso ante las opiniones de sus colegas. Rechazan las sugerencias que las toman como críticas negativas hacia su trabajo, y ni siquiera intentan ponerlas en práctica. El problema es que con esas actitudes, los más perjudicados son los alumnos. Por eso se acerca a los profesores y trata de incentivarlos por la vía afectiva.

“En general, no les preocupan las opiniones de los demás. Al no interesarles la docencia, tampoco, como consecuencia inmediata, les afectan los mecanismos para mejorarla. Lo que intento conseguir es que el alumno no salga perjudicado en sus notas. Entonces, de forma muy cariñosa les planteo cuestiones muy concretas, del tipo de ‘y, si cambiaras ese texto, por ejemplo, por otro más afín a los contenidos exigidos por la programación’, [...] ‘bueno, si puedes...’ Y, al menos, no se pierde todo. Este profesor accede y aunque siga en su modelo de trabajo, al menos no se perjudica la marcha global de la asignatura.” (Ad-39-4A)

Las acciones de Adriana, al menos provocan un cambio a pequeña escala, que a futuro puede provocar una relación sinérgica.

Sin embargo, se reúnen con frecuencia en el Centro para tratar temas comunes en las que no faltan los conflictos, porque alguien repara en las deficiencias del otro, o porque no todos tienen la misma disposición para comprender. Adriana señala que el desinterés abarca casi todas las áreas docentes:

“... desde la directiva si que se les deja caer de vez en cuando ¿no?, pues suele coincidir que tienen retrasos, ausencias, ven como un mundo empezar el curso escolar, se deprimen, no hablan nunca con los alumno; es decir, dan su clases y salen” (Ad-40-4A).

En cuanto a los contenidos de aprendizaje, Alonso encuentra generalmente oposición a sus prácticas, por parte de otros profesores que consideran que no hay que perder tiempo en otras cosas que no sea la entrega de contenidos programáticos.

“Y, además, cuando hablo en los cursos que de vez en cuando me llaman para que dé con otros compañeros, es algo que sin miedo les digo y siempre encuentro muchísima oposición, es decir..., no nos debemos obsesionar con que lo único que debemos hacer es transmitir conocimientos y punto.” (Al-47-4C;48-5B2).

Los cambios radicales o momentos críticos en el periodo de docencia de Adriana, son una muestra de las decisiones que ha tenido que tomar a conciencia de lo que eso significaba.

“Un año no estuve bien, yo aprobé las oposiciones (89) [y] cuando apruebas en España, te dejan un año en lo que llamamos ‘expectativas de plaza’, un año o dos.[...] Llego al Centro, el horario que me dieron era estar todo el día allí, estaban catedráticos de ‘pata negra’, que le llamamos, que toda la vida han estado en el mismo Centro, se eligen un horario fantástico, y dejan al que llega..., y siempre habían cubierto ese hueco con interinos, nunca con gente que había aprobado, era la primera

vez. Yo llego, y claro, pues me habían endosado un horario pésimo, horas de ética, ética es afín, pues mira, no sé... estas cosas tan raras que pasan en la enseñanza, porque yo no sé por qué alguien de ciencias no es afín también a ética desde ese punto de vista, o alguien de biología, no entiendo por qué yo soy afín, entonces, yo siempre he sido muy crítica y muy rebelde y estas cosas me ponen muy mal” (Ad-61-4A).

El resultado de esta historia es que Adriana rehusó dar las horas de ética y presentó su reclamo ante la Inspección que, finalmente, aceptó sus argumentos y le retiró esas horas, con la consecuente molestia por parte de sus colegas que tuvieron que asumirlas.

Adriana valora sobremanera la influencia de algunos profesores y compañeros a lo largo de su experiencia escolar. Sobre todo, recuerda a un profesor, crítico literario, que tuvo en tercero de BUP (tercer año de instituto) y COU, quien reforzó su interés por la literatura, y a una profesora en primero de BUP que, justamente, daba sus asignaturas favoritas de lengua y literatura, pero con la que tuvo nefastas experiencias. Esa profesora aprovechaba las horas de clases para hablarles de temas que Adriana no consideraba pertinentes a la clase ni importantes para su vida.

“... esta señora era del Opus Dei, como yo me negué rotundo a ir a las convivencias estas y tal, y en vez de darnos lengua nos metía rollo por eso [...]. Pues nada, me enfrenté y le dije que yo quería dar lengua, me enfrenté y le dije que yo no quería ir a las convivencias y que me dejara en paz. Y, bueno, ... creo que me puso un bien, porque no podía suspenderme. La recuerdo como la peor nota de mi vida. Pero fui valiente, no lo hice, le dije aquello que creía” (Ad-65-4B).

Este un punto relevante para reflexionar sobre esa actitud de los profesores, ya que la convicción y claridad de sus propósitos al salirse de los contenidos programados, hace la diferencia entre la intención de concientizar o abrir caminos para la reflexión y el debate. Más aún, en el caso de Adriana, cuya claridad de objetivos hace que toque temas fuera de los contenidos que, en vez de enfadar a los alumnos, como fue su propio caso, los entusiasma e incentiva a querer saber más.

Flexibilidad y posibilidad de cambio.

El hecho de flexibilizar los programas y huir de las prescripciones excesivas no significa caer en la vaguedad, sino tensar y dinamizar el proceso educativo escolar. Las necesidades de los alumnos demandan

estructuras flexibles, amplias y contextualizadas que guíen su aprendizaje, por lo que una de las funciones de los profesores es desarrollar las mentes críticas de los alumnos, para que sean capaces de expresarse con libertad y autonomía (Cfr. Hargreaves et al, 2001:18).

Las convicciones, en vez de encasillarlos, los vuelven más flexibles a la hora de tomar decisiones. Alonso señala que sus convicciones, que siempre intenta sacar adelante, son las que le sirven de guía en su trabajo, pero no le cierran las puertas a otras posibilidades.

“... no tengo ningún inconveniente si alguien viene y me propone algo que no tiene demasiado que ver con lo que yo pienso, y veo que es positivo, y veo que me puede ayudar a mi y a la gente con la que estoy trabajando, no tengo absolutamente ningún inconveniente” (A1-65-4C)

Cuenta que cuando dejó la dirección de un colegio en el que trabajó “muy comprometidamente” por catorce años, se empezaron a gestar problemas a nivel familiar por el excesivo tiempo que dedicaba al Centro. Decidió dejar la dirección e ingresar en el Centro donde trabaja actualmente. Jose, que era director en ese tiempo, lo animó a asumir algún tipo de responsabilidad especial en el Centro, a lo que se negó por las experiencias absorbentes de su anterior trabajo directivo.

“... siempre le dije que no, a pesar de ese compromiso social que me gusta asumir, siempre le dije que no, que no quería asumir ningún tipo de coordinación, ningún tipo de absolutamente... de nada, que quería dedicarme a mi clase, que quería ser profesor de mi clase, no quería dedicarme a otra cosa. Por decirlo de alguna manera, y sin que resulte literal, quería tomarme algún año sabático, trabajando, pero algún año sabático, vale. Esos años sabáticos que han sido dos en los que me he dedicado absolutamente a mi clase, a intentar hacerlo bien en mi clase y nada más, yo quiero romper con ellos ya, quiero volver al nivel del compromiso, bueno ya he vuelto, he vuelto al nivel de compromiso que en aquella época tenía, con lo cual a mi familia se le ha vuelto a encender la luz de alarma porque empiezo a volver a faltar algunas tardes de casa cuando ya no tengo trabajo, o porque empiezo a dedicar más horas de las que en esos dos años anteriores había dedicado a otras cosas que no fuera pasear con Valentina cuando termino el trabajo, a estar con los críos, así es” (A1-88-4C).

Para Alonso el compromiso no basta dentro del aula, si no considera otras acciones que involucran a la comunidad educativa por entero. Haber optado por dedicarse dos años solo a sus clases y ahora retomar “nuevamente” el compromiso, que es una constante en su relación con

los alumnos, es un ejemplo de la diferencia entre el ritmo educacional y el escolar. El primero, que es su caso, fluye; el segundo, es forzado.

La flexibilidad en el trabajo les permite a estos profesores tomar decisiones que favorecen el cambio, al proponerles a sus colegas alternativas para superar las dificultades con sus alumnos. Alonso señala que el curso pasado celebraron varios claustros para ver cómo podían organizar el tema de la formación del profesorado, y cómo podían solucionar algunos problemas de disciplina con los alumnos y, de relación entre los alumnos y de estos con algunos profesores. Recuerda que eran claustros en los que no se llegaba a ningún acuerdo:

“... por mi cuenta y riesgo decidí preparar un plan que pasé a la dirección del Centro para que se estudiara. Se estudió por parte de la dirección, se estudió por parte de la comisión pedagógica, se aprobó, y es lo que este año ha constituido el plan de formación del profesorado en nuestro Centro, al que prácticamente la mitad del claustro se ha apuntado y que creo que ha sido un éxito. El otro día lo evaluamos y la gente está bastante contenta y no solamente eso, sino que se ha decidido que para el curso próximo continuaremos con este plan de formación a otro nivel.” (A1-95-4C;5B2).

Definición clara de metas y objetivos.

“La definición clara de las metas u objetivos de aprendizaje que se pretende conseguir puede transformar la manera en que los profesores conciben el curriculum y la enseñanza, llevándolos a reflexionar no solo sobre lo que los estudiantes van a aprender, y qué es lo que como educadores deben hacer para garantizar que ese aprendizaje tenga lugar” (Hargreaves et al 2001:56)

Para Adriana es fundamental que sean los propios alumnos quienes formen sus ideas.

“Por ejemplo..., hoy hemos hecho un texto sobre Sierra Leona, un planteamiento totalmente abierto, es decir, esto, esto, esto, esto, esto, ¿no?, [...] porque si no, les estamos influyendo de tal forma en esas edades con catorce y con quince años a tu imagen y semejanza..” (Ad-44-4C;5A)

Los temores de Adriana por no inculcar las mismas ideas en las mentes de los alumnos, son similares a la preocupación por no transmitir unidireccionalmente los contenidos, con la diferencia que los primeros son más dañinos que la segunda, si tomamos en cuenta

las repercusiones que la concientización tiene para las personas que aún no tienen formadas sus propias convicciones. Una cosa es inculcar ideas y otra muy distinta, mediar para que, a sabiendas de las consecuencias de sus actos, los alumnos tomen conciencia de su rol en la sociedad.

“Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención” (Freire, 1998 [1969]:93).

Tener claros los objetivos permite preparar las clases de manera coherente y no como simple programación de contenidos para cumplir con unos objetivos. Alonso dice que uno de los aspectos relevantes de la planificación de sus clases es el trabajo previo que hace para conocer a sus alumnos. Recalca que no lo, sino que sabe que varios profesores hacen lo mismo, ya que es “una manera de funcionar que nos pide la dirección del Centro”.

“Hacemos una evaluación del alumnado. A mi me gusta la evaluación del alumnado realmente tomármela en serio ¿no?. La reforma que ha habido hasta ahora aquí en España, la LOGSE abundaba mucho en los aprendizajes significativos, y está claro que los alumnos aprenden si ya tienen una base sobre lo que aprender, y si aquello que tu les estás enseñando tiene alguna referencia con sus conocimientos previos y con sus intereses personales. Yo si que me preocupo [...] de ver el punto en que mis alumnos están y a partir de ese punto trabajar. No me obsesiono por terminar un temario, no me obsesiono por terminar un libro. No sé, si el libro tiene 10 temas, ¿por qué tengo que terminar forzosamente los 10 temas?. No me obsesiono, sé que a algunos compañeros les causa un gran trauma no acabar. A mi no me causa ninguno.” (A1-49-4C;5-A)

La definición clara de metas y objetivos permite tomar decisiones que, en otros casos, parecería privar a los alumnos de conocimientos, pero como el mismo Alonso dice, prefiere tratar cinco temas en profundidad, pero que despierten el interés y sean realmente comprendidos por los alumnos.

Los profesores entrevistados tienen tan claro que si tuviesen que empezar de nuevo como profesores serían igual que ahora. La mayoría dice que cambiarían su obsesión por los contenidos. Alonso señala que,

“Sería igual en muchas cosas pero cambiaría [...] aquella obsesión que en un principio, yo creo que transmitida por la formación que recibí en la Escuela de Magisterio, y desde luego transmitida por esa influencia de otros compañeros, que [...] también de alguna manera me marcaron aquella obsesión que tenía porque los chavales únicamente deberían aprender los conocimientos determinados de la asignatura que yo impartiera, a pesar de mi cabezonería, de mi obstinación de relacionarme con ellos de otra manera. Eso era a nivel de clase, pero yo seguía obsesionado y pensando ¿y si estos tiene razón?. Eso lo cambiaría definitivamente” (Al-47-4C;48-5B2).

De todas formas, se manifiesta una opción ética clara: cumplir bien su trabajo de que aprendieran bien los contenidos.

Saber lo que quieren les permite emitir juicios que son productos de reflexiones y debates sobre el tema. Por ejemplo, siempre que se plantea una reforma, sus propulsores creen que el cambio es sencillo para los profesores, “una simple cuestión de comulgar y cumplir con las nuevas exigencias” (Hargreaves et al, 2001:27), pero no toman en cuenta la complicación que eso reporta. Si no hay confianza ni autonomía la complejidad inherente a cualquier proceso se complica innecesariamente (¹⁸⁵).

Por ejemplo, Adriana que es licenciada en filología hispánica, señala algunas propuestas que haría si participara del equipo de la reforma educativa.

“En este país [...], la gente acaba y no tiene didáctica, no tiene aula, tanto te puede salir bien como te puede salir mal, te puede no gustar como te puede gustar ¿no?, entonces, porque lo que se hace es lo que hemos hecho todos, el CAP, eso no servía de nada, Curso de Adaptación Pedagógica que le llamamos, no servía de nada, estábamos un tiempo dando unas clases teóricas que no servían de nada. Luego, dábamos una clase o dos en un instituto, con un profesor que era tu tutor, o sea, una clase o dos, que nada..., tampoco te servía..., es decir, eso es todo lo que tenías que hacer [...]. Los de primaria no tanto, porque sí que dan didáctica, pero los de secundaria no damos didáctica. Entonces, por ejemplo, haría un plan [de] pedagogía o didáctica en general ¿no?, la enseñanza, por ejemplo, en mi caso, didáctica de la lengua y literatura española” (Ad-25-4A).

¹⁸⁵ Véase la diferenciación entre pensamiento simple y superficial, y entre pensamiento complejo y complicado en el capítulo de Pensamiento.

Dado que el CAP no “le sirvió de nada”, tuvo que ir descubriendo la enseñanza paulatinamente a través de su propia experiencia, de sus errores, de sus dudas, y de sus aciertos. Adriana señala que hay profesores que al llegar por primera vez a un Centro se encuentran con el siguiente panorama:

“... tiene Ud. veinticinco alumnos en el aula, por ejemplo, con problemas de marginación, tantos de la etnia gitana, en un barrio marginal, estos niños vienen sin almorzar y sin desayunar a clase, ¿no?, ¿usted que hace?. Yo no lo sé...” (Ad-26-4A)

Antes esos casos, lo medular es crear y experimentar con diferentes alternativas de enseñanza, para seleccionar las más adecuadas, y crear instancias de participación para trabajar con las familias.

Dentro de sus objetivos, los profesores entrevistados tienen claro que su prioridad son los alumnos y que estos necesitan aprender. Adriana señala,

“... yo tengo mi ideología, pero soy tolerante. Me gusta dejar respirar y que me dejen respirar. De cara a los alumnos, me gusta hacerles pensar, plantearles las cuestiones y que reflexionen, educar en la libertad y de cara a mis compañeros también. Aunque ... creo que se ve perfectamente ya con los adultos desde donde habla cada cual y su visión del mundo y, muchas veces, aunque no la comparta, encuentro el punto del respeto mutuo” (Ad-90-4C)

Adriana sabe muy bien en que momento parar la clase para contar una historia a sus alumnos, “Cuando tengo que salirme cinco minutos de la clase porque ya es demasiada sintaxis, pues lo hago” (Ad-94-4C), con la seguridad de poder retomar sin problemas más tarde.

Las conversaciones informales tienen también un alto nivel educativo y, para ella, esto significa insertarlos en la cultura,.

“... un ejemplo [...], estuve en una conferencia y les cuento no solamente de la conferencia que era por el día de la libertad de prensa internacional, y [que] estaban allí dos de los mejores periodistas de este país, entonces, les cuento no solamente, a lo mejor, el contenido [...], sino que de paso y ellos me preguntan, y qué, y no sé, y dónde se sentaba...” (Ad-95-4C).

La definición clara de lo que quieren estos profesores no deja de traerles enfrentamientos. Por ejemplo, Adriana recuerda aquella vez en que se enfrentó a tres profesoras de la directiva en su segundo año de docencia, porque le obligaban a dar ética, asignatura que ella

consideraba que no le correspondía porque la debía enseñar un especialista, y el que obligarla a hacerlo, era una actitud “aprofesional”.

“Yo llego en la primera reunión y les digo que yo me niego rotundo a dar ética, me niego, y me quedan mirando las tres señoras. Me intentaron martirizar todo el curso. Bueno, yo conseguí, porque luché, me fui a la Inspección, me negué a dar ética. No di ética. Le dije al inspector que yo no soy de filosofía, ni estoy apta para darla, le dije, si no me quitan la ética les pongo películas de Rambo (risas), pero enfadadísima, como una amenaza. Cuando llegué al día siguiente al instituto, no tenía ética. La Inspección había llamado al Centro y ha dicho ‘quítenle la ética’ (Ad-62-4C;4B).

“... me enfrenté al inspector, me enfrenté a mis compañeros porque me parecía una injusticia” (Ad-63-4B).

A partir de ese incidente, la mayoría del profesorado la apartó totalmente del departamento, pero no de las reuniones, ya que como parte del personal tenía que asistir. Finalmente, el director que, al parecer vio bien a que se hubiese enfrentado, le abrió camino en el Centro. Al comienzo se apoyó en sus alumnos y en su trabajo: “me sacudí la arena de las sandalias”.

Jose también fue parte de un conflicto con la Directiva en el primer Centro de trabajo, ya que no le parecía bien la manera como llevaban el proceso de dirección y organización del Centro. De tal modo que, junto a otros compañeros, organizaron un proyecto de sustitución de ese equipo, proponiendo un nuevo proyecto al Centro. Lo hicieron abiertamente en la sala de profesores, sin conspirar “por detrás de las puertas”, lo que sorprendió a más de alguno que estaba acostumbrado a otras prácticas. Tuvieron tal éxito que fueron elegidos por mayoría en las elecciones.

Independencia y alternativas pedagógicas.

Es importante destacar los procesos por los que pasan los profesores que toman iniciativas, comparten propuestas y construyen comunidades profesionales buscando o creando los tiempos y espacios para ello. A nivel de aula implica crear las estrategias para lograr que sus alumnos aprendan, si las que han utilizado no han dado resultados. Por ejemplo, Jose utiliza diversas estrategias con los alumnos con dificultades para aprender.

“Las estrategias son variadas, lo que intento es buscar, por ejemplo, materiales diversos, que no siempre están en los manuales, incluso los actuales que estamos utilizando. Intento buscar recursos distintos al libro, a la fotocopia o al material en papel, recurso audiovisual. Las mismas salidas entrarían en este apartado, las salidas didácticas, los viajes educativos. Yo creo que es un buen sistema el recurso del trabajo cooperativo, el trabajo en grupo para estos alumnos” (Jo-14-4D).

La autonomía le posibilita plantear alternativas pedagógicas ante contenidos programáticos con los que no está de acuerdo e intentar equilibrarlo con lo que cree más conveniente para sus alumnos. Dice que esa forma de actuar se dificulta en segundo de bachiller con el examen final de reválida y la prueba de acceso sobre esa materias. Considera que todo lo que ha conseguido desde la LOGSE, es decir, una enseñanza más participativa, más abierta, una historia y una geografía más crítica, más reflexiva se va a perder: Dice Jose que “es un retroceso”:

“... yo haría una clase totalmente distinta independientemente del temario, lo que pasaba antes de la reforma de la LOGSE, los temarios eran igual de bestiales, pero no tenías ese filtro posterior que va a afectar a tus alumnos. [...] No solo yo, sino que muchos compañeros de otros Institutos, tenemos una reunión ahora en Junio, tenemos otra en Octubre, a ver como vamos a intentar equilibrar estas cuestiones. A mi se me ocurren estrategias, pero todas estas estrategias tienen un peligro, y el peligro es que todo lo que ganemos en calidad, en la reflexión sobre el temario, implica, por ejemplo, una selección. Entonces el peligro es que nuestros alumnos en la selección... caigan” (Jo-91-4D).

Buscar alternativas es una clara muestra de independencia, aun cuando no se den las condiciones para ejercer la autonomía. Lo importante es no quedarse quietos y buscar las formas de salir adelante. Eso, generalmente está asociado con la preocupación de los profesores para buscar soluciones conjuntas. Sin embargo, es necesario creer previamente en la posibilidad de la enseñanza y en la posibilidad del aprendizaje de sus alumnos y de ellos mismos; en caso contrario, es muy fácil que los aprese el fatalismo. Por eso, les molesta mucho que otros profesores no hagan algo por sacar adelante a los alumnos que tienen dificultades, y que tampoco reclamen por sus derechos. También les violenta la falta de capacidad de quienes tienen en sus manos la posibilidad de instaurar el cambio.

Son bastante críticos con su propia formación, principalmente con la inicial y la permanente del profesorado. Alonso señala algunas deficiencias del sistema:

“Pues, yo creo que lo hacen de una manera bastante deficiente, si quieres que te sea sincero. Yo creo que el tema de la formación inicial del profesorado aquí en España es una asignatura muy pendiente ¿no?, y que desgraciadamente todas las reformas educativas que en los últimos años se están enfrentando, pues, ninguno coge el toro por los cuernos y nadie decide reformar de verdad lo que sería el acceso a la función pública, por un lado, y el tema de la formación inicial y/o permanente del profesorado que es tan importante, como la inicial, por el otro.” (A1-92-4A).

Alonso, como sus otros colegas de entrevista, no se queda quieto y busca alternativas para salir del atolladero.

“El curso pasado celebramos varios claustros para ver como podíamos organizar el tema de la formación del profesorado, el tema de cómo podíamos atajar algunos problemas de disciplina que teníamos con los alumnos, de las dificultades de relación que había entre algunos alumnos y algunos profesores, y recuerdo que eran claustros que se terminaba sin ningún acuerdo ¿no?.

Entonces, por mi cuenta y riesgo decidí preparar un plan que pasé a la dirección del Centro para que se estudiara. Se estudió por parte de la dirección, se estudió por parte de la comisión pedagógica, se aprobó y es lo que este año ha constituido el plan de formación del profesorado en nuestro Centro, al que prácticamente la mitad del claustro se ha apuntado y que creo que ha sido un éxito. El otro día lo evaluamos y la gente está bastante contenta y no solamente eso, sino que se ha decidido que para el curso próximo continuaremos con este plan de formación a otro nivel.” (A1-94-4A; 95-4C).

Lo que motivó a Alonso a presentar la alternativa pedagógica del proyecto de Centro fueron las reiteradas quejas que escuchaba de sus colegas y la falta de propuestas para solucionarlas. Presentó un proyecto en que los profesores que no tenían problemas con el alumnado ni con la transversalidad, le contarán a sus colegas como lo hacían.

“... lo que me motivó fundamentalmente era el que estaba un poquito harto de escuchar a todos los compañeros que tenían no se qué cantidad de problemas para llevar determinadas clases, problemas de disciplina, o que no sabían en algunos casos como enfrentar temas de transversalidad; que si educación para la salud, que si educación para el medio ambiente, que si educación para la paz. ‘Pero todo esto ¿cómo se mete?, porque si yo soy profesor de biología, cómo narices meto eso ahí ¿no?, yo soy de inglés, y tu en inglés, como narices vas a meter...’. Bueno, pues no sé, hay gente por ahí que sabe hacerlo, y entonces se me ocurrió que sería bueno que quienes tenían tantas dificultades y no sabían como resolver esos problemas, pues vinieran y escucharan y aprendieran, y esta es la fase del proyecto que yo presenté, y que al final se aprobó y hemos

estado realizando. Espero que tenga continuidad el año que viene, de hecho, ya lo estamos trabajando” (Al-133-4C).

Su capacidad para trascender el trabajo de aula es reconocida por varios compañeros que, en general de manera informal le piden sugerencias, lo que hace “encantado” porque le gusta y le satisface.

La posibilidad de plantear alternativas también se refleja en el aula en donde ni el tiempo ni el espacio educativo forman parte de la rutina. Dado que observamos a estos profesores en la relación habitual con sus alumnos, pudimos darnos cuenta que ambas partes están acostumbradas a llevar una clase relajada y participativa. Adriana, a diferencia de sus colegas entrevistados, prefiere no trabajar en grupos,

“Mis alumnos están en mesas de dos en dos [...], no suelo trabajar en grupos porque veo que se pierden mucho, y se evaporan mucho y se van (sic) [...] ellos se sientan donde quieren y como quieren” (Ad-97-1D).

Sin embargo no disminuye la participación de todos al opinar y comentar con sus compañeros. Respecto al tiempo señala:

“... intento sobre todo que no sea nunca todo una clase magistral, vale?” (Ad-98-4C)

Otra característica de estos profesores que se manifiesta en sus comentarios, es la búsqueda de alternativas que eduquen a sus alumnos y les muestren otras posibilidades de aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de los viajes de estudio, Jose tiene una perspectiva muy particular:

“Fuera de aula, básicamente estábamos intentando organizar viajes educativos, que los distingo siempre de los viajes lúdicos, eso es una probable deformación personal, pero creo que los Centros en España han destinado en los últimos diez años o tal vez quince, muchas energías a viajes lúdicos, que si la nieve, que si Terra Mítica, y yo creo que ese no es nuestro campo. Quiero decir, hay muchísimo trabajo educativo que hacer con los alumnos fuera de las aulas, para dedicar ese trabajo a actividades meramente lúdicas...” (Jo-8-4D).

El propone los viajes con sus alumnos y son de su entera responsabilidad, lo que no excluye que los acuerde con sus colegas de departamento. La diferencia es que no todos los departamentos proponen el mismo tipo de viajes.

“... hay departamentos que proponen viajes a Terra Mítica y sky, que yo no estoy de acuerdo con esos viajes, los que se han convertido en cierta moda ¿no?. Nosotros, por ejemplo, nos vamos a ver un poblado ibero de

la Sierra Calderona, o hemos programado una visita al museo de la Ilustración, o al museo de la ciencia, o al IVAM. Yo eso creo que son actividades educativas interesantes para nuestros alumnos, que desde geografía e historia completan el curriculum, y probablemente muchos alumnos o van con nosotros, o no irán en su vida” (Jo-9-4D).

Los alumnos se motivan y participan activamente en esas alternativas pedagógicas, ya que Jose les explica claramente sus propósitos. Lo asumen sin problemas y aunque no les da a elegir entre Terra Mítica y un museo, les propone una serie de alternativas a principio de curso para que ellos mismos las programen, y les explica qué pueden hacer en cada una de las actividades educativas y culturales.

“Yo, lo primero que hago es no proponerles Terra Mítica o un museo, yo les explico que mi departamento y yo como profesor, programo viajes con un contenido educativo y cultural porque para eso estamos [...]. No digo que los otros viajes no sean interesantes, pero no creo que debamos perder energías en esos, cuando dejamos los otros desatendidos” (Jo-9-4Db).

Un gran ejemplo de la autonomía para proponer alternativas pedagógicas lo constituye la creación del proyecto que Jose presentó para abrir el Centro en el que trabajan actualmente. Recordemos que convocó a profesores que le parecían idóneos para comenzar un proyecto educativo diferente al tradicional.

“Entonces después de un par de entrevistas previas, yo vi que coincidíamos globalmente en los objetivos generales de puesta en marcha del Centro, y les dije pues eso, que yo iba a redactar un proyecto y que me mandasen sugerencias para el proyecto y así lo hicimos, y nada, lo mandamos a la Administración el proyecto de apertura, y... hombre, tuvimos algún problema, hubo un problema de negociación con la Administración porque ese no era el procedimiento que querían seguir pero en fin, nos aceptaron el proyecto tal y como lo habíamos redactado en líneas generales” (Jo-97-4D).

Ganaron el proyecto, se instalaron allí, pero desde la Administración no les aceptaron a todas las personas que habían propuesto, sino que llegaron profesores trasladados de otros Centros. Este aspecto no deja de ser interesante para ver como se las arreglan para que su proyecto siga adelante con profesores que no participaban necesariamente de sus mismas ideas, pues es sumamente difícil que personas ajenas se involucren en un proyecto sin conocerlo y sin haber participado en su creación ni en su *mística*. Cuando le preguntamos qué pasa con los profesores que se incorporaron al Centro nuevo y que no tenían nada que ver con sus ideales, responde lo siguiente:

“Ahí tuvimos dos problemas, el primer problema es que excepto los miembros del equipo directivo, mas limitado, que al final éramos tres personas, no nos concedió la Administración el conjunto del profesorado que solicitamos. Por poner un ejemplo, ni siquiera la psicopedagoga pudo estar el primer año, el segundo ya se incorporó, y el resto de profesores, pues, no nos concedieron poder solicitarlos ¿no?. Entonces tuvimos que ir, digamos, convenciendo al profesorado que iba llegando de nuestro proyecto, y la verdad que el primer año no hubo muchos problemas porque el grupo primero de profesores era de primer ciclo, de primero y segundo de la ESO, que procedían de magisterio, de la propia Pobla, y yo hice una serie de reuniones con ellos antes de abrir el Centro.

Yo fui antes en el mes de Junio, fue unas reuniones en que yo les expliqué el proyecto, les comentaba las prioridades y vi que en líneas generales estábamos de acuerdo, unos con más interés y más ilusión y otros con menos, ya me di cuenta del principio. Entonces empecé a coordinarme con el Centro de primaria de la zona desde donde procedían estos compañeros, ese fue el primer grupo de profesores que se integró en el proyecto. El primer año, aparte de esos profesores, luego el resto fueron profesores interinos y en la expectativa que ninguno se iba a quedar más de un año, pero a pesar de eso yo estoy contento, porque aún sabiéndolo, ellos y nosotros, el proyecto les ilusionó y bueno, estuvimos, pues, por ejemplo, hasta amoblando el instituto, quiero decir, que eso lo tuvimos que hacer los profesores porque no nos mandaron personal para hacerlo.

Y en el segundo año y en el tercero, la siguiente fase de integración fueron los profesores definitivos que iban llegando, les hacíamos unas sesiones cuando llegaban, una especie de claustros monográficos, explicándoles como queríamos que fuera el Centro, que elementos habíamos ido aprobando del proyecto educativo, del proyecto curricular, qué documentos base de discusión, y en líneas generales se ha ido aceptando la línea...” (Jo-100-4D).

A modo de conclusión del capítulo.

La valentía de decir lo que se piensa debe expresarse con fundamentos científicos y con el sentimiento y la emoción que conlleva la posibilidad de hacerlo.

Es preciso atreverse, como dice Freire, a decir científicamente que aprendemos y enseñamos con nuestro cuerpo entero, con nuestros sentimientos y emociones, pero, para eso, nuestros fundamentos deben ser sólidos y nuestras emociones verdaderas. Es preciso no dicotomizar lo cognitivo de lo afectivo emocional, lo que

generalmente sucede cuando alguien no está seguro de lo que piensa, de lo que dice y/o de lo que hace. El valor de decir y de actuar, de no dejarse someter por quienes quieren inculcar el miedo a la libertad de pensar, de crear, de proponer, de actuar, de enseñar, está intrínsecamente relacionado con el sentimiento que le da sentido. Si no estamos implicados y no tenemos convicción sobre lo que queremos, no tiene sentido luchar por conseguir tiempos y espacios de autonomía.

Cuando eso sucede, como dice Freire, los profesores “hospedan” en su cuerpo la sombra de la “ideología autoritaria de la administración”, por lo que, dentro del aula, siempre entre ellos y sus alumnos habita un árbitro “vivo y fuerte, punitivo y amenazador”(Freire, 2002[1993]:16).

La autonomía necesita del pensamiento crítico del profesor, pero la sola crítica no sirve de nada si no va acompañada de una reflexión sobre los motivos y consecuencias de lo que se está criticando para proponer alguna vía alternativa de acción.

Se necesita proponer creativamente y construir conjuntamente con la comunidad educativa, cuyas ideas y propósitos muchas veces se desperdician porque no se dan ni se buscan las posibilidades para hacerlo. La convicción con que se manifiesta el pensamiento crítico no es sinónimo de agresividad o prepotencia, sino de tolerancia, empatía y decisión. La autonomía no significa imponer criterios descalificando a otros con los que no se está de acuerdo, sino buscar las maneras de participación en espacios, tiempos y propósitos comunes.

La autonomía promueve la creación y consolidación de una educación que posibilite a los profesores para la discusión valiente de los problemas del aula, la escuela y la sociedad, y lo implique de tal modo, para que siendo consciente de los “peligros de su tiempo” se posicione políticamente, y no se arrastre ni someta a las prescripciones ajenas que anulan su propio yo (Freire, 1998 [1969]:85).

El posicionamiento político de los profesores facilita el desarrollo y consolidación de la autonomía: trasciende las paredes del aula y los muros de la escuela.

La autonomía es un derecho de los profesores que les posibilita pensar, proponer y hacer en un marco de libertad responsable, para no enajenarse con imposiciones ajenas, y para darse cuenta cuándo y por qué se lo priva de ese derecho. Las acciones pedagógicas de un profesor autónomo no son suficientes para constituirlo como tal. No basta que proponga actividades novedosas y emergentes, que conozca las características de cada alumno y que coopere con sus colegas en el mejoramiento de la labor educativa, etc., sino que debe ir más allá de ello, hacia la formación de personas críticas capaces de expresarse con libertad y autonomía, lo que es cada vez más importante, sobre todo porque no es solo el hogar y la escuela los únicos que educan.

La autonomía trasciende el aula y se manifiesta en la apertura existencial de los profesores que se preguntan constantemente por qué enseñan, a quiénes le enseñan y para qué están enseñando, lo que implica apertura cognitiva e ideas muy claras sobre el rol docente y, muchas veces, la osadía de *nadar contra la corriente*. Por lo tanto, nuestra opción radical está entre enseñar para domesticar o para ser libres, o lo que es lo mismo, optar por una educación “para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto” (Freire, 1998[1969:26]).

Se posibilita el desarrollo de la autonomía gracias a la convicción y el esfuerzo de manifestar intencionalmente las ideas y actuar en consecuencia. La convicción y la reflexión sobre las consecuencias de nuestros actos, facilita la autonomía ya que no se teme la responsabilidad de asumirlos. Implica la capacidad para cambiar las cosas que no nos gustan, aunque signifique salir de las prescripciones. No se trata de caer en certidumbres intolerantes que a nada bueno conducen, sino de tener en cuenta que la incertidumbre siempre está presente en nuestra vida. Además, se trata de estar convencidos de la relevancia de nuestra tarea de educar.

“Ahora bien, son las certidumbres doctrinales, dogmáticas e intolerantes las portadoras de las peores ilusiones; en cambio, la conciencia del carácter incierto del acto cognitivo ofrece la oportunidad de alcanzar un conocimiento pertinente, que exige exámenes, verificaciones y la convergencia de indicios”(Morín, 2001:103)

Para ser autónomos necesitamos participar de una acción transformadora que comienza con nuestras propias prácticas preguntándonos qué queremos, por qué lo queremos, para qué queremos hacerlo, todo lo cual necesita de un bagaje profesional que posibilite la definición de metas y objetivos claros. La autonomía es

un factor crucial para el desarrollo de cualquier proceso que se precie de ser educativo. Si no hay voluntad política es necesario gestarla desde las bases.

Ser autónomos implica buscar las alternativas pedagógicas, aunque el sistema sea adverso, gestionar espacios, exponer sus posiciones, para llegar a ser escuchados y reconocidos. La autonomía se vive en la participación y cooperación real de toda la comunidad educativa, lo que permite establecer códigos de buenas prácticas conjuntas.

La autonomía organizativa y pedagógica de los Centros se favorece desde las bases, gracias a los proyectos que presentan los profesores y, desde las directivas, gracias a las oportunidades que brindan para presentarlos y realizarlos. Cuando los profesores ven al director criticando negativamente o desvalorando sus proyectos o de los otros colegas, son menos proclives a tomar riesgos e intentar nuevos acercamientos. Al contrario, cuando los ven apoyando y reconociendo sus innovaciones, aumenta las probabilidades de acercamiento para intentar algo nuevo, conseguir o crear recursos, postular proyectos, etc. (Lieberman y Miller, 1992:12).

Es necesario buscar las condiciones necesarias para que la autonomía sea real y no solo un intento, ya que, como dice Contreras, “no es una cuestión solo de voluntad y libre pensamiento”, sino que depende de las condiciones reales en que esta se desarrolla. Si estas son adversas, el discurso sobre autonomía, o es un mensaje de resistencia que denuncia la falta de oportunidades para desarrollar un trabajo digno y realmente educativo, o una trampa para que los profesores crean que están dadas las condiciones y que deben arreglárselas como pueda. (Contreras, 1999:174).

Hay una tercera opción, que no excluye la denuncia ante las restricciones a la autonomía, pero que ante una situación precaria, los profesores eligen buscar las alternativas de acción para salir de ella, al tiempo que luchan por sus derechos a dar una enseñanza digna y por que sus alumnos tengan la posibilidad de dar sentido a sus aprendizajes.

Para finalizar,

Los derechos fundamentales de los seres humanos no pueden ser totalmente autoregulados; es necesario un código deontológico enmarcado en los valores y principios de la sociedad y la cultura.

Hace falta voluntad política para reconocer y ofrecer posibilidades de autonomía a las escuelas. Sin embargo, hay un ethos político que la propicia a pesar de las dificultades. Es necesario sensibilizar a otros para que asuman la responsabilidad de hacer suyos los tiempos y espacios de participación.

En la escuela esto se debilita por una parte, por el convencimiento de muchos profesores de la limitación de sus estrategias de control fuera del aula, por lo que deben acrecentarlas dentro, y por otra parte, porque dentro de la organización formal de la escuela tienen poca autoridad en tomar decisiones que afectan a su propio trabajo. Por tanto, se mueven desde un nivel de autoridad casi completa en el aula a un nivel de falta absoluta de ella en los claustros. Este estar y no estar, tener y no tener, conlleva sensaciones de frustración y resignación que terminan por pensar que las cosas *siempre serán así*. (Lieberman y Miller, 1992:14).

El nivel cultural con el que estamos conformando a la sociedad es deprimente, por lo que se puede esperar que la autonomía del profesorado logre un cambio significativo si no se dejan atrapar por la inercia. Sucede como con los malos programas de la TV que se mantienen porque no necesitan tanta preparación y porque la gente se acostumbra a tanta mediocridad.

“La autonomía, como los valores morales en general, no es una capacidad individual, no es un estado o un atributo de las personas, sino un ejercicio, una cualidad de la vida que viven” (Contreras, 1999:150).

Paralelo entre el comportamiento del profesor autónomo y de aquel que no lo es. ⁽¹⁸⁶⁾

Profesores autónomos.	Profesores que no son autónomos.
- Buscan la reflexión crítica para el cambio.	- No cuestionan su práctica.
- Toman conciencia y deciden sobre su propia práctica.	- Dejan que otros decidan por ellos.
- Son flexibles, lo que favorece la posibilidad de cambio.	- Son rígidos, lo que inhibe la posibilidad de cambio.
- Tienen claridad en la definición de metas y objetivos.	- No tienen claridad en la definición de metas y objetivos.
- Son independientes para plantear alternativas pedagógicas.	- Siempre repiten las mismas prácticas.
- No dicotomizan lo afectivo de lo cognitivo.	- Piensan que el afecto distorsiona la entrega de contenidos.
- Son valientes a la hora de plantear sus ideas.	- No se atreven a plantear sus ideas.
- Sus críticas son constructivas y creativas.	- Solo se quedan en la crítica generalmente sin fundamentos.
- Trascienden las paredes del aula ya que son conscientes de su responsabilidad social.	- No se asumen como sujetos de cambio social.
- Actúan con convicción, intencionalidad y consecuencia.	- No tienen claros sus propósitos.
- Buscan alternativas pedagógicas aun en la adversidad.	- Se lamentan de lo que no pueden hacer.

¹⁸⁶ El paralelo debe leerse entiendo que los extremos son flexibles y apuntan a situaciones extremas.

5 Análisis de las categorías según la matriz de las necesidades y satisfactores propuestas por Max-Neef et al. (1986).⁽¹⁸⁷⁾

Las categorías de análisis emanadas de las Historias de Vida de los once profesores entrevistados se autoincluyen en un proceso de circularidad virtuosa que puede enriquecerse utilizando la matriz de las necesidades y satisfactores que proponen Max-Neef et al. Pensamos que contrastar las categorías de análisis con los tipos de satisfactores nos ayudará a entender mejor la relevancia de la presencia o ausencia del compromiso en la escuela. No descubriremos algo no dicho, sino que re-elaboraremos de un modo inédito lo antiguo. Entendemos el sentido de las necesidades como un proceso dialéctico que compromete al ser humano en su totalidad y revela su ser en su doble condición existencial: como carencia y como potencialidades humanas individuales y colectivas, gracias a lo cual, se evita su reducción como ser humano a una categoría de existencia cerrada. Concebir las necesidades tan solo como carencias las restringe, razón por la cual, en la medida que son potencialidades, comprometen, motivan y movilizan a las personas: “la necesidad de participar es potencial de participación, tal como la necesidad de afecto es potencial de afecto” (Max-Neef et al, 1986:34).

Por lo tanto,

“si queremos definir o evaluar un medio en función de las necesidades humanas, no basta con comprender cuáles son las posibilidades que el medio pone a disposición de los grupos o de las personas para realizar sus necesidades. Es preciso examinar en qué medida el medio reprime, tolera o estimula que las posibilidades disponibles o dominantes sean recreadas y ensanchadas por los propios individuos o grupos que lo componen” (op.cit)

Para nuestro análisis, utilizaremos los cinco tipos de satisfactores que proponen los autores. A saber: satisfactores violadores o destructores; pseudo satisfactores; inhibidores; singulares, y sinérgicos.

Satisfactores violadores o destructores:

“son elementos de efecto paradójal. Aplicados con el pretexto de satisfacer una determinada necesidad, no solo aniquilan la posibilidad de su satisfacción en un plazo inmediato o mediato, sino que imposibilitan

¹⁸⁷ Véase Necesidades y Satisfactores en el capítulo de Sociedad, cultura y escuela.

además la satisfacción adecuada de otras necesidades” (Max-Neef et al, 1986:43)

Pseudo satisfactores:

“son elementos que estimulan una falsa sensación de satisfacción de una necesidad determinada. Sin la agresividad de los violadores o destructores, pueden en ocasiones aniquilar, en un plazo mediano, la posibilidad de satisfacer la necesidad que originalmente apuntan”(Max-Neef et al, 1986:44)

Inhibidores:

“son aquellos que por el modo en que satisfacen (generalmente sobresatisfacen) una necesidad determinada dificultan seriamente la posibilidad de satisfacer otras necesidades”(Max-Neef et al, 1986:45)

Singulares:

“son aquellos que apuntan a la satisfacción de una sola necesidad, siendo neutros respecto a la satisfacción de otras necesidades. Son muy característicos de los planes y programas de desarrollo y cooperación” (Max-Neef et al, 1986:46)

Sinérgicos:

“son aquellos que, por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades” (Max-Neef et al, 1986:47)

Los profesores comprometidos con un proyecto educativo satisfacen sinérgicamente las necesidades.

Las necesidades cuya presencia es indiscutible por la forma en que los profesores entrevistados las satisfacen, son las de entendimiento, participación, identidad y libertad. La relevancia que la satisfacción de estas necesidades tiene para la escuela es innegable, sobre todo por el riesgo que conlleva no satisfacerlas. Las otras necesidades, tales como el afecto y la creación no se excluyen, al contrario, se potencian al ser satisfechas sinérgicamente. Como los satisfactores sinérgicos son contrahegemónicos, “revierten las racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción” (Max-Neef et al. 1986:46)

Necesidades y satisfactores.

Necesidades según las categorías existenciales (Ex.) del ser, tener, hacer y estar, y según categorías axiológicas (Ax.) de entendimiento, participación, identidad y libertad (¹⁸⁸).

Ax. / Ex.	Ser	Tener	Hacer	Estar
Entendimiento	Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad.	Literatura, maestros, métodos, políticas educativas, políticas comunicacionales.	Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar.	Ámbitos de interacción formativa: escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia.
Participación	Adaptabilidad, receptibilidad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor	Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo.	Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar.	Ámbitos de interacción participativa: partidos, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familias.
Identidad	Pertenencia, coherencia, diferenciación, autoestima, asertividad	Símbolos, lenguajes, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo.	Comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer.	Socio-ritmos, entornos de la cotidianidad. ámbitos de pertenencia, etapas madurativas.
Libertad	Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura,	Igualdad de derechos	Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse,	Plasticidad espacio-temporal.

¹⁸⁸ La matriz de necesidades cubre las siguientes necesidades: Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad, Libertad. Como los mismo autores señalan, es una matriz provisoria, abierta y sujeta a cambios “en la medida en que surjan nuevas razones o evidencias para hacerlos”. Tal como está planteada responde a “una teoría de las necesidades *para* el desarrollo” Max-Neef et al (1986:42).

	determinación, audacia, rebeldía, tolerancia		asumirse, desobedecer, meditar.	
--	--	--	---------------------------------------	--

Ejemplos:

Ax. / Ex.	Ser	Tener	Hacer	Estar
Entendimiento	“yo creo que [el profesor] debe ser competente científica y didácticamente, y si no consigue ese equilibrio fracasa”.(J.29)	“Cuando leo a los autores fundamentalmente lo que valoro en algunos casos, es saber que estoy en la línea de aquellos que a mi me gusta lo que dicen”. (J.98)	“intento llevar un tipo de formación absolutamente personal [...] me gusta leer libros que tienen que ver con mi trabajo” (Al.52-2B)	“el motivo por el que me llaman [formación de profesores] supongo que es porque alguno de los profes que hay en esos Centros, ha asistido a alguna de las sesiones que he tenido ya desde hace tantos años y ha propuesto mi nombre” (J-104.3-C)
Participación	“pretendo ser riguroso y tener claro lo que quiero trabajar en cada curso, la planificación flexible, pero al mismo tiempo reflexionada [...], desde que entro a clase creo que soy educado, respetuoso, y próximo a mis alumnos” (J.36-1D)	“Creo que ellos [alumnos] se dan cuenta que yo intento trabajar y tomármelo en serio, y por eso mismo, creo que tengo fundamento moral para exigirles a ellos responsabilidad en el trabajo” (J.11-3B)	“propuse un plan que pasé a la dirección para que este curso de perfeccionamiento pudiéramos realizarlo los profesores que quisiéramos” (Al.57-5B)	“he estado dando clases a inmigrantes de español, por las tardes, es un trabajo voluntario, es una maravilla, no es ningún trabajo es un acto de voluntariado” (Ad.56-5A)
Identidad	“cuando estoy trabajando quiero sentirme fundamentalmente feliz, quiero sentirme a gusto, quiero disfrutar. A mi me gusta lo que hago” (Al.63-1A)	“esto lo tenía un poco en la sangre..., mi madre y varias tías fueron maestras. En el pueblo yo era Jose el hijo de la maestra. Conocía familiarmente el	“lo que más me gusta de enseñar es la relación que puedo establecer con mis alumnos y con los padres de mis alumnos” (Al.15-1D)	“hay un buen ambiente en mi Centro, lo estamos intentando hacer unos cuantos, un grupo que nos hemos puesto el nombre de

		mundo de la educación y me gustaba. Tenía una idea clara que me quería dedicar a esto porque me gustaba” J.60)		Sector Crítico Permanente, que todos los viernes al finalizar las clases nos vamos a tomar una cervecita y a charlar” (Ad.9.3C)
Libertad	“el conflicto fue cuando llegamos los jóvenes, que estábamos ante esa situación de un equipo decrépito que no tenía ningún interés en hacer nada. Nos enfrentamos a ellos explícitamente, que esto no puede continuar así. Sacamos carteles en la sala de profesores: reunión de grupo para hacer un proyecto nuevo para las elecciones. Lo hicimos explícito, claro y sin conspiración” (J.76-4B)	“el alumnado es un elemento fundamental en la enseñanza y el aprendizaje, no pueden ser meros elementos pasivos. En la medida en que ellos entran en forma activa en esta relación, el profesor cumple con sus obligaciones y se genera ese ambiente de respeto, de colaboración, y constructivo” (J.73-3B)	“yo tengo una serie de convicciones que intento siempre, de alguna manera, llevar adelante y que son las que me sirven un poco de guía en mi trabajo” (A1.65-4C).	“yo no puedo dejar que mis alumnos, aunque sea en mi clase de inglés, estos días que hemos estado con la guerra de Irak, me pregunten y no contestarles” (A1.85).

Satisfactores sinérgicos que emanan de las Historias de Vida de los profesores entrevistados.

“Son aquellos que, por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades” (Max-Neef et al, 1986:47). Operacional-mente, son las categorías de análisis emanadas de las Historias de Vida de los profesores comprometidos con un proyecto educativo.

Satisfactor	Necesidad	Necesidades cuya satisfacción estimula
Confianza en si mismo	Identidad	Afecto. entendimiento, participación, creación, libertad,

		ocio.
Motivación de logro	Entendimiento	Subsistencia, afecto, creación, identidad.
Trabajo cooperativo	Participación	Protección, afecto, entendimiento, creación, identidad, libertad.
Autonomía	Libertad	Entendimiento, identidad, creación, participación, protección, ocio.
Relaciones dialógicas	Participación	Entendimiento, identidad, creación, participación, afecto, ocio.
Bienestar en el trabajo	Protección	Subsistencia, afecto, participación, ocio, creación.
Posicionamiento político	Participación	Entendimiento, creación, identidad, libertad.
Implicación en un proyecto educativo	Identidad	Entendimiento, participación, identidad, libertad, afecto.

En la medida en que los satisfactores cubren sinérgicamente las necesidades, el sistema educativo es más holístico, razón por la cual, la potencia de sus interrelaciones es mayor que la potencia sumada de cada uno de ellos.

Satisfactores que implican riesgo para la escuela.

Los satisfactores que destruyen, inhiben o coartan las posibilidades de desarrollo profesional en las escuelas, los hemos extraído de las categorías de análisis de las Historias de Vida de los profesores entrevistados, después de reflexionar sobre las consecuencias de las acciones de los profesores que no son comprometidos con un proyecto educativo

Satisfactores violadores o destructores:

“son elementos de efecto paradójal. Aplicados con el pretexto de satisfacer una determinada necesidad, no solo aniquilan la posibilidad de su satisfacción en un plazo inmediato o mediano, sino que imposibilitan además la satisfacción adecuada de otras necesidades” (Max-Neef et al, 1986:43)

Supuesto satisfactor	Necesidad que se pretende satisfacer.	Necesidades cuya satisfacción imposibilita.
Autoritarismo	Participación	Entendimiento, afecto, creación, identidad, libertad, participación.
Postura pasiva	Entendimiento	Libertad, identidad, participación, entendimiento.
Negligencia ante el desarrollo profesional	Libertad	Participación, identidad, entendimiento, afecto, creación, libertad.

Crítica sin fundamentos	Entendimiento	Participación, afecto. libertad, entendimiento.
-------------------------	---------------	---

Los satisfactores destructores presentes en las escuelas impiden llevar a cabo el proceso educativo con calidad, ya que el autoritarismo abona el terreno para la privación cultural, dejando indemnes a los alumnos ante su propia cultura por la imposición a la que se los somete. Este tipo de satisfactores está presente en la crítica sin fundamentos que paraliza cualquier intento de acción, porque quienes la realizan no tienen claridad en sus propósitos. La postura pasiva de los profesores que no se atreven a plantear sus ideas y que aparentan no alterar el orden, coarta la posibilidad de innovar ya que dejan que otros decidan por ellos. La negligencia ante el desarrollo profesional y la poca claridad en la definición de metas y objetivos hace que no se asuman como sujetos de cambio social.

Pseudo-satisfactores

“son elementos que estimulan una falsa sensación de satisfacción de una necesidad determinada. Sin la agresividad de los violadores o destructores, pueden en ocasiones aniquilar, en un plazo mediano, la posibilidad de satisfacer la necesidad que originalmente apuntan”(Max-Neef et al, 1986:44)

Satisfactor	Necesidad que aparenta satisfacer
Enseñanza programada	Entendimiento
Paternalismo	Protección
Conformismo	Entendimiento
Acatamiento	Participación
Repetidores	Entendimiento

El peligro de los pseudo satisfactores en la escuela es que hacen creer que se participa, que se enseña, que se aprende, etc. lo que artificializa la realidad. Por ejemplo, se cree que los alumnos aprenden solo porque se entrega toda la enseñanza que viene programada, razón por la que los profesores se conforman y no indagan más allá de lo concreto del aula. Sobreprotegen a los alumnos con dificultades y los sumen con más fuerza en su indefensión, por ejemplo, bajando el nivel de exigencia en vez de ofrecerles oportunidades de éxito de acuerdo a sus posibilidades. Se lamentan de lo que no pueden hacer antes que buscar la forma de solucionar las dificultades. Se involucran en grupos de trabajo por obligación, acatando órdenes y asumiendo modelos ajenos. Son repetidores de las mismas prácticas que han utilizado por años, convencidos que les resultan ya que nunca se han preocupado de investigar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Satisfactores inhibidores

“son aquellos que por el modo en que satisfacen (generalmente sobresatisfacen) una necesidad determinada dificultan seriamente la posibilidad de satisfacer otras necesidades”(Max-Neef et al, 1986:45)

Satisfactor	Necesidad	Necesidades cuya satisfacción se inhibe
Paternalismo	Protección	Entendimiento, afecto
Rigidez	Entendimiento	Participación. identidad, creación, libertad.
Espacios programados	Participación	Libertad, creación, participación
Aprendizajes unidireccionales	Entendimiento	Participación, afecto, identidad, creación.

Los satisfactores inhibidores como su nombre lo indica inhiben la realización de prácticas educativas que favorezcan los aprendizajes de los alumnos. Generalmente se observa una enseñanza tecnicista de profesores aplicadores más que creadores y constructores. Se inhibe la posibilidad de cambio ya que se aceptan tácitamente las soluciones impuestas. Los aprendizajes unidireccionales generan relaciones pedagógicas carentes de sentido, o anti pedagógicas.

Satisfactores singulares.

“son aquellos que apuntan a la satisfacción de una sola necesidad, siendo neutros respecto a la satisfacción de otras necesidades. Son muy característicos de los planes y programas de desarrollo y cooperación”(Max-Neef et al, 1986:46)

Satisfactor	Necesidad que satisface
Calificaciones	Entendimiento
Actitudes individualistas	Identidad
Clases de apoyo	Entendimiento
Ostracismo pedagógico	Identidad

Los satisfactores singulares son necesarios quizá en otras instituciones donde se necesita un determinado objetivo, pero no en la escuela, que necesita de relaciones transdisciplinarias y holísticas. Por ejemplo, los

profesores que creen que con la calificación que ponen a un alumno están evaluando su aprendizaje, desconocen todo el mundo que hay detrás de ese resultado. Las actitudes individualistas que se escudan tras el argumento de ser un rasgo de la personalidad, impiden trabajar en equipo y empatizar con el grupo, del mismo modo que el ostracismo pedagógico no permite que las prácticas de los profesores se socialicen para enriquecerse mutuamente. Las clases de apoyo, si solo sirven para repetir lo que se hace en la clase común, no tienen efecto alguno sobre el alumno, al contrario, le refuerza su *aparente* ineptitud.

Los satisfactores singulares, son los más neutros de todos, y revela las parcialidades de que es objeto: ni muy implicado ni muy posicionado, pero hace su trabajo.

En resumen,

La teoría de las necesidades y satisfactores nos ha sido de gran utilidad para complementar el análisis de la información de nuestra investigación, ya que nos permite sistematizar la visión del proceso educativo escolar potenciado por los satisfactores sinérgicos, reducido por los pseudo satisfactores y por los satisfactores inhibidores y singulares, o aniquilado por los destructores. Los profesores comprometidos con un proyecto educativo, asumen la responsabilidad de satisfacer sinérgicamente las necesidades educativas, de manera holística, no parcelada.

Esta matriz es un buen recurso para ser aplicada en talleres con los profesores como ejercicio de participación, ya que permite operacionalizar las prácticas y tomar medidas para cubrir las necesidades. Por ejemplo, los profesores a través del diálogo identifican las características de sus procesos educativos y retroalimenten sus modos de enseñar. Eso posibilita la toma de conciencia de sus fortalezas y debilidades, y desemboca en el análisis crítico de los satisfactores que necesitan generar, y en las propuestas para buscar las formas más adecuadas de hacerlo.

La práctica cotidiana de los profesores es con personas en tanto personas, vale decir, sujetos con necesidades existenciales y axiológicas cuyas maneras de satisfacerlas cambian constantemente como resultado de lo que aprenden. Esto nos diferencia de otros profesionales que trabajando con personas, no las toman en tanto

personas cambiantes, sino muchas veces como *objetos* con los que deben trabajar (¹⁸⁹).

No queremos caer en la trampa de las distinciones intelectuales que separan el mundo entre lo *abstracto* que existe en las mentes y las contingencias cotidianas. Los profesores construyen su identidad desde su cotidianeidad y desde las maneras en que satisfacen sus necesidades. Después les darán sentido de acuerdo a las teorías que estudian; teorías, que en un primer momento, tratan de comprender por qué estos profesores actúan de tal o cual manera. Después, olvidando su origen, exigen que todos se comporten igual. Por eso la relevancia de satisfacer sinérgicamente nuestras necesidades, abrimos al mundo y como dice Freire, ir y venir sin quedarnos en ninguna orilla.

¹⁸⁹ Un médico decía, a raíz de su enfermedad, que ahora ve “enfermos” y no “enfermedades” cuando atiende a sus pacientes. Este hecho, nos exige, si queremos ser buenos profesores, estar atentos a todas estas variables.

6 Relaciones docentes y pedagógicas.

Nos parece importante identificar los elementos pedagógicos utilizados por los profesores en las clases y la forma en que realizan la docencia. Lo primero que señalamos es qué pretenden con sus alumnos, como se posicionan políticamente, y cómo responden ellos a esa intención. Luego señalamos lo que opinan los profesores sobre los alumnos con dificultades para aprender, las estrategias que utilizan para que las superen, y revisamos sus comentarios sobre los alumnos que más llaman su atención. Finalmente, señalamos cómo enseñan, cómo preparan sus clases, qué es lo constante en sus planificaciones, y sus opiniones sobre el libro del texto y la disciplina.

Intencionalidad: Qué pretenden de sus alumnos.

Relaciones afectivo sociales:

- que sean personas.
- “su tranquilidad de espíritu”.
- “dejarlos respirar”.
- poder llegar a ellos.
- que sientan su apoyo.
- una relación de respeto mutuo.
- que lo que aprendan lo practiquen en la convivencia diaria.
- que valoren la oportunidad de aprender.
- su atención.
- que se acerquen sin temor a sus profesores.
- que no se avergüencen ni atemoricen por preguntar.
- ganar su confianza.
- que sean felices.
- que descubran el mundo.

Relaciones intelectuales:

- que aprendan conceptos.
- logros en sus maneras de aprender.
- que descubran sus estilos de aprendizaje.
- que conozcan, comprendan y apliquen los contenidos.
- que establezcan relaciones entre los contenidos de aprendizaje.

- que aprendan a través del trabajo cooperativo.
- que sean capaces de anticipar respuestas a posibles situaciones.
- “que la mente de mis alumnos se abra”.
- “que me sorprendan por algo que yo he incitado”.
- “que aprendan unos rudimentos básicos para desenvolverse en la vida y entiendan el mundo en el que viven”
- “que sean capaces de interpretar algunos elementos básicos de la sociedad”.

Cómo se posicionan políticamente ante sus alumnos.

- les interesa que sus alumnos no solo los vean como profesores sino también como personas.
- “yo no quiero ser neutral, pero tampoco quiero que mis alumnos piensen lo que yo pienso”.
- con cautela para no influir en sus decisiones.
- tocan temas de interés actual en sus clases: “yo no puedo dejar que mis alumnos, aunque sea en mi clase de inglés, estos días que hemos estado con la guerra de Irak, me pregunten y no contestarles”.
- realizan constantemente debates sobre temas de actualidad.
- promueven el debate.
- contrastan opiniones, las reflexionan y analizan en grupo.
- los dejan hablar sobre temas de sus interés.
- muestran diferentes posibilidades y moderan.
- permiten que sus alumnos concluyan con sus propias ideas.
- propician la participación de todos los alumnos, sobre todo de los que generalmente no lo hacen.
- mantienen una actitud coherente dentro y fuera del aula.
- “lo fundamental es no confundir autoridad con poder, yo entiendo la autoridad como un conjunto de características que tiene el profesorado pero que no necesita imponerlo recurriendo a métodos coercitivos”.

Reciprocidad: Cómo responden los alumnos a la intencionalidad de sus profesores.

Procesos afectivo sociales:

- se interesan por aprender.
- se divierten en las clases.
- les gusta asistir a las clases.

- consultan sin temor.
- se muestran activos y contentos.
- muestran disposición a aprender.
- les cuentan sus preocupaciones: “entran siempre contándome cosas..., que uno que si su amiga, que si su prima, que si su novia le ha dicho no sé qué..., y después, al acabar la clase siempre se quedan a contarme el partido que han hecho el domingo...”
- hacen a sus profesores partícipes de sus avances en otras materias.
- se implican en la relación educativa.
- mantienen un ambiente organizado en el aula.
- “se acercan, me apoyan, me respetan”.
- comparten sus inquietudes con sus compañeros.

Procesos cognitivos:

- sus alumnos aprenden con ellos.
- captan los objetivos sin dificultad: “captan mis objetivos fundamentales en cuanto a cómo quiero que trabajen, como quiero que sea la organización de aula”.
- comprenden que pueden participar libremente en las clases.
- se interesan por preguntar y lo hacen activamente.
- participan activamente en los debates.
- aportan sus propias opiniones aun cuando son diferentes a las de sus profesores.
- reflexionan sobre sus propios procesos de aprendizaje.
- establecen relaciones entre los contenidos y otras situaciones escolares o de su vida cotidiana.
- intervienen en las clases y “conectan” con el aprendizaje.
- manifiestan públicamente sus reflexiones sobre las clases.

¿Por qué hay alumnos que no aprenden?. Responden los profesores:

- “porque tienen algún tipo de carencia a nivel biológico o porque sencillamente la manera como les estamos enseñando no les resulta lo suficientemente motivadora ni atractiva”.
- “Porque no han tenido un buen mediador”
- Porque “no sabemos como motivar a los alumnos, y no sabemos hacerles atractivas las clases”
- “porque arrastran, años, cursos de fracaso reiterado y de falta de medidas adecuadas para recuperar ese fracaso”.

- “porque no sabemos poner las medidas necesarias, o porque no disponemos de los recursos organizativos o de otro tipo”.
- “porque son alumnos más lentos en aprender y el sistema tiene otros tiempos”
- “porque cada uno tienen su ritmo de aprendizaje”.
- “a veces el medio los limita pero tienen posibilidades de lograr autonomía”
- “muchas veces hay algunas funciones que los alumnos no tienen desarrolladas y le estamos pidiendo más que eso”.
- “porque no han tenido un buen profesor”.

Estrategias que los profesores utilizan con los alumnos con dificultades para aprender.

- empatizar con su situación: “entiendo que te está resultando difícil lo que te estoy enseñando, entiendo que te va a resultar complicado aprender si no te gusta mi asignatura y si no te gusta yo, no se si voy a poder conseguir que te guste la asignatura, voy a intentar gustarte yo, por lo menos vamos a intentar mantener una relación más o menos fluida...”.
- establecer buenas relaciones con los alumnos en las clases.
- conseguir que los alumnos quieran estar en clases.
- aprendizaje entre pares.
- “adecuar los contenidos e instrumentos de evaluación a los alumnos con dificultades”.
- no recriminarles por su dificultad.
- respetarlos.
- hablar mucho con ellos, aparte de la clase.
- ofrecerles ayuda: “si me necesitas, tengo estas horas que te puedo ayudar, estos patios...”.
- hacer la clase novedosa.
- buscar recursos distintos al libro o la fotocopia o a los recursos audiovisuales.
- trabajo cooperativo.
- siendo facilitadores, guías y orientadores de los aprendizajes de sus alumnos.
- “salidas didácticas”: visita a algún lugar de interés cultural.
- “mi norma en principio es nunca reñirles. Primero, delante de nadie..., si tengo algo que decir en concreto, me los llevo al departamento y hablo con ellos personalmente...”

Tipo de alumnos que más llaman la atención de los profesores y que en ocasiones son problemáticos.

- “los que somos capaces entre ellos y yo de hacer un cambio significativo. Y cuando se produce, que gusto este chaval, que no sabía esto y que se ha reactivado”.
- “muy aplicados, muy callados, muy atentos”.
- los que “nunca hacen nada que esté mal”.
- los que van mal y tienen dificultades.
- “los que no saben cómo estudiar, que no tienen ninguna línea, ninguna pauta”.
- “todos, y por distintas causas”.
- los tímidos.
- los inseguros.
- los excesivamente callados y quietos.
- los que no preguntan.
- los que están más ansiosos, ansiosos por cualquier motivo.
- los que no están motivados porque tienen carencias de base.
- los que tienen problemas conductuales.
- los que están desorientados por contextos familiares.
- “los chavales con gran ansiedad personal que no saben muy bien donde están, donde se dirigen, que quieren, y todo ese tipo de insatisfacciones”.
- “aquellos con los que no puedo entablar una relación más o menos fluida con sus familias”.
- “el alumno que definitivamente, y por el motivo que sea, ha renunciado a aprender y a trabajar”.

Cómo preparan una clase.

- “mucho, hay una gran razón, porque yo me aburro de los ejercicios y cada año los cambio [...] necesito cambiar los ejercicios, cambiar las propuestas, inventar, ver otro sistema porque vi que aquí se van a aburrir, que esto no lo han cogido, lo voy a pensar de otra forma, ver todos esos errores...”.
- “no me obsesiono por terminar un temario, no me obsesiono por terminar un libro..., si el libro tiene 10 temas, ¿por qué yo tengo que terminar forzosamente los 10 temas?, no me obsesiono, sé que a algunos compañeros les causa un gran trauma no acabar, a mi no

me causa ninguno, yo lo que quiero es que si estudiamos 5 temas, sean 5 temas que están claros”.

- “[cumpló el programa] a rajatablas, yo pienso que si dejo contenidos fuera, el curso siguiente le faltan esos contenidos [pero si] se queda un tema al final sin dar, tampoco pasa nada, ni un tema ni dos, pero nunca dejo más de dos temas”.
- “hay un trabajo previo de conocimiento del alumnado, porque a mi me gusta realmente tomármela en serio la evaluación del alumnado”.
- fijando los nuevos contenidos sobre los aprendidos anteriormente y sobre aquello que les resulte familiar: “está claro que los alumnos aprenden si ya tienen de alguna manera una base sobre lo que aprender, y si aquello que tu les estás enseñando tiene alguna referencia con sus conocimientos personales, y con sus intereses personales”.
- “me preocupo un poquito de ver el punto en que mis alumnos están, y a partir de ese punto trabajar”.
- integran la clase dentro del tema o la unidad didáctica que están desarrollando: según el momento tiene uno u otro perfil: “si estoy al principio del desarrollo de la unidad didáctica, bien en el libro o bien fuera del libro, organizo actividades de identificación, de disposición ante el tema que vamos a iniciar, de qué saben, de qué no saben”.
- “según en que momento de la estructura de la unidad didáctica me encuentro, las estrategias son diferentes, hay momentos de más participación del alumno, de más trabajo individual, de más trabajo en grupo, o de más intervención mía”.
- comienzan la clase conectando con algo de lo visto el día anterior.
- relacionan los temas con los anteriores y con otras situaciones futuras en las que puedan aplicar.
- utilizan diferentes estrategias, desde hacer diarios de clases donde cada alumno lee un trozo del diario, hasta recordar oralmente dónde habían quedado.
- “hay momentos de recapitulación final, donde hacen trabajo de síntesis y yo superviso los trabajos de síntesis o momentos intermedios donde hay actividades que pueden hacer en grupo y corregir en grupo y luego corregimos en gran grupo”.
- “planifico de la siguiente forma: intento aunar práctica y teoría, nunca hago entera una clase de teoría, y tampoco nunca hago una clase entera de ejercicios prácticos, voy combinando para que no se cansen, voy combinando teoría y práctica”.

- “cuando planifico, veo bien el material a usar, la incentivación a los niños y pienso en que ellos propongan actividades”.
- “me basta tener claro el objetivo, uno o dos contenidos y las estrategias aparecen como por si solas”.
- planifican la actividad del siguiente día en las horas libres en su casa, los fines de semana, las actividades semanales y en los veranos evalúan el año y planifican el siguiente.
- “en verano en mi casa planifico el curso escolar siguiente, yo me anoto en una libreta lo que he visto que no ha funcionado, lo que he visto que se han aburrido, que es cansino, ... que no le han visto, no sé, la gracia a la cuestión, e intento otra forma [...] el domingo me pasé todo el día mirando las clases de la semana. Día a día lo que hago es corregir o plantear... sobre todo, nuevas propuestas cuando veo que algo no funciona o no me lo entienden”.

Lo constante en las planificaciones de los profesores.

- se preocupan por revisar lo tratado y repasar lo que se supone que ya está aprendido.
- “reflexiono en cómo lo hice, que haría, cómo lo quiero hacer”.
- trabajan diversos ámbitos no solo los contenidos que corresponden a la unidad.
- introducen actividades de trabajo en grupo.
- “reflexiono generalmente en estrategias metodológicas innovadoras”.
- consideran la producción de los alumnos.
- consideran el trabajo de sus alumnos en las libretas como un instrumento básico para la construcción del conocimiento: “lo que yo pretendo es que aprendan y por tanto, es un instrumento de aprendizaje para ellos y un instrumento de evaluación”.
- el incentivo para motivar el aprendizaje.
- partir de un tema cercano y familiar, nunca directamente del tema en cuestión.
- “pienso mucho en las estructuras cognitivas. Me gustaría mucho poder conocer los estilos de aprendizaje de mis alumnos para planificar de manera más coherente”.
- “pienso a quién estoy tratando de enseñar”

Cómo enseñan.

- incentivan a los alumnos haciendo atractivas las clases: “trato que la clase sea más o menos divertida, que siempre sea más o menos agradable, por una parte lo consigo, y otras veces no, ¿qué aspiro conseguirlo siempre?, desde luego, ¿que muchas veces creo honradamente que lo consigo?, si, y otras veces me quedo en el intento, seguro”.
- “siendo divertido”.
- “les toco muchas cosas de la vida real, les facilito el camino, les hago ameno el aprendizaje”.
- “en mis clases soy una persona optimista y positiva que demuestra que me gusta lo que hago”.
- “soy apasionado”.
- “en las clases me vuelo, me transporto, gesticulo, actúo y se me pasa el tiempo volando”.
- les preocupa captar la atención de sus alumnos: “no me es suficiente que estéis callados, sino que estéis atentos”.
- Los animan constantemente para que se sientan seguros de que pueden aprender:: “venga, un poco más”.
- “con capacidad innovadora y creatividad para saber adecuarme a las condiciones en las que me toca trabajar y a las características de mis alumnos como individualidad y como grupo”.
- atendiendo las diferencias individuales.
- “uso mucho el estímulo social, que presenten su trabajo a sus compañeros”.
- uso la técnica del niño ayuda al niño, trabajo de pares”.
- utilizan técnicas variadas para la comprensión de los alumnos, por ejemplo, trabajar con lo errores, o “desde hacer las típicas equivocaciones conscientes en la pizarra para mantener su atención y que ellos digan: ‘te has equivocado en este paso’, u otras veces, me puedo equivocar sencillamente”.
- mantienen un comportamiento coherente de relación fluida con los alumnos.
- piden contribuciones de los alumnos.
- piden que establezcan relaciones con otras cosas y otros hechos.
- “A mi me gusta dar una clase con un nivel elevado, intento estar a la última, tanto en literatura como en lengua, nunca me canso de estudiar y de ver todos los conceptos nuevos que aparecen”.

- “... para los que van sobrados..., les mando otras lecturas que no mando a toda la clase, y les mando más ejercicios de otro tipo”.

Cómo utilizan el libro de texto.

- lo consideran conveniente pero no necesario.
- es un recurso y un complemento más.
- como posibilidad para que los alumnos se ubiquen en los temas.
- como un apoyo fundamentalmente para los alumnos y un auxiliar para el profesor.
- “es un apoyo, útil para los alumnos, para que no se pierdan demasiado pero que en ningún caso sirve para que yo me encorsete”.
- los profesores aportan y complementan los temas del libro.
- “no hay ningún libro en el mercado al que no haya tenido que aportarle otro punto de vista”.
- “[los alumnos] necesitan a esas edades un libro que puedan tocar, que puedan pasar la página, que tengan allí las preguntas, que ponga pregunta uno, pregunta dos, pregunta tres”.
- “el libro de texto perfecto no está inventado, el libro de texto hay que completarlo con materiales, hay que adaptarlo a las circunstancias del grupo que tengo delante”.
- “tiene aspectos positivos y tiene aspectos negativos, entonces lo que yo pienso es que no hay que dejarse avasallar por el libro de texto”.

Qué piensan de la disciplina dentro del aula.

- parte de una necesidad de acordar criterios comunes entre los profesores de un Centro.
- “en mis clases, permito que mis alumnos hablen dentro de un orden, permito que si un alumno tiene que levantarse en un determinado momento para decirme algo, que lo haga. Hay profesores que eso no lo admiten y lo consideran una falta de disciplina”.
- “es el mantenimiento de un determinado ‘orden’ que haga posible que la clase se pueda dar, donde el profesor y los alumnos tengan un cierto grado de libertad”.

- “no es en absoluto imposición, la disciplina tiene que ser algo consensuado, algo que los dos, alumnos y profesores asumimos que es lo que tenemos que hacer, porque es bueno para los dos”.
- “ tengo clarísimo que no se gana con un sermón, ni con una riña ni con un castigo, es una labor, poco a poco, y hablando con ellos. Yo no tengo una varita mágica, pero a mi me resulta hablando con ellos”.
- “en mi fase de profesora no he tenido generalmente problemas de disciplina, he tenido casos puntuales de alumnos que ante mi materia se encontraban completamente desmotivados, y buscaban, alternativas a no escucharme, pero con ciertos pactos entre ellos, de alguna forma se superaba”.

En resumen,

Los profesores entrevistados coinciden en que les interesa que sus alumnos aprendan las diferentes materias pero también que sean capaces de integrarlas en un macro ámbito social. Sus clases no son ajenas a las contingencias sociales y culturales que afectan al mundo, y pueden parar una clase si el tema lo amerita. Son rigurosos, exigentes pero muy cercanos afectivamente a sus alumnos. Les interesa propiciar un clima agradable y de respeto en sus clases para que sus alumnos pierdan el temor a preguntar, razón por la cual generalmente posibilitan los debates. En general, sus razones de por qué los alumnos no aprenden apelan a lo afectivo, y a la responsabilidad de los profesores para provocar el aprendizaje. Les llama la atención e incomoda precisamente lo que a otros profesores les resultaría ideal: los alumnos muy quietos y disciplinados.

Preparan sus clases partiendo del nivel de conocimiento de sus alumnos y de lo que les es familiar, no se obsesionan con la cantidad de contenidos pero sí les interesa la calidad. Les preocupa aunar teoría y práctica, integrar los temas, incentivar la motivación, conectar con el día anterior y establecer puentes con situaciones futuras de aplicación. Sus estrategias son flexibles y dependen de la situación. Al final de la clase recapitulan lo aprendido a modo de síntesis y retroalimentación. El libro de texto es un apoyo que generalmente utilizan para que los alumnos tengan un soporte para seguir la clase, pero siempre lo complementan con actividades alternativas. Concuerdan en la necesidad de consensuar el concepto de disciplina, ya que para unos,

la acción de un alumno es sancionable y para otros, deseable, por ejemplo, que los alumnos conversen de otros temas dentro de la clase.

Para ellos, su trabajo generalmente no es reconocido ni valorado en toda su magnitud:

“yo dedico tiempo a preparar mis clases en casa, [...] creo que hay un trabajo que es bastante desconocido por parte del gran público. Desde luego, las familias de nuestros alumnos yo creo que lo desconoce completamente. Se sorprenden muchísimo cuando yo les digo: ‘es que yo este Sábado he estado haciendo esto, estaba haciendo lo otro, he estado corrigiendo los exámenes de tu hijo, o he estado preparando el examen que tengo que hacer, o he estado preparando...’”

El comentario de Alonso concuerda con Hargreaves (1999:31), quien señala que generalmente la crítica a los profesores se hace desde una visión unilateral intra aula, desconociendo los aspectos “invisibles” que no aparecen en público, por ejemplo, el trabajo en casa, la investigación, el perfeccionamiento, etc.

“Cuando el público en general juzga a los maestros y lo hace basándose en los que ha conocido a lo largo de los años, los juzga a través de los ojos de los niños. Ojos que han visto al maestro dando clase, pero no preparándola, calificando o reuniéndose. Por eso, para el público, a menudo, el trabajo del profesorado parece menos difícil y exigente de lo que en realidad es”. (Hargreaves,1999:42).

7 Trayectorias Vitales desencadenantes de la formación docente.

Un camino para entender lo que hace de un profesor un buen profesor, son sus trayectorias vitales construidas a partir de los giros y transiciones ocurridos en su vida. No explican la generalidad, pero ofrecen una tipificación interesante que nos acerca a la comprensión de sus acciones.

En el caso de los once profesores entrevistados, la disposición mental y emocional que orienta sus actividades pedagógicas responde a determinados impulsos, propósitos y consecuencias forjadas por la socialización. Como es inevitable participar en la vida y en el ambiente en que surgen las primeras relaciones, ese ambiente social “ejerce una influencia educativa o formativa inconscientemente y aparte de todo propósito establecido” (Dewey, 1998). El mismo autor da el ejemplo de un niño criado en una familia de músicos, que si no toma interés por la música y adquiere cierta competencia con ella, quedará fuera y será incapaz de participar en la vida del grupo a que pertenece. Cabe destacar que no se trata de una reacción causa-efecto, sino de la convivencia en espacios relacionales que provocan trascendencia, y de las manifestaciones propias del aprendizaje del entorno que también cuenta con numerosas excepciones, por ejemplo, hijos de familia de literatos que jamás han leído un libro.

A pesar que no es una relación causa-efecto, el curso vital nos permite entender el presente. Tal es el caso de las oportunidades que algunos de los profesores tuvieron en su infancia y adolescencia, que marcaron una forma de ver la vida y la responsabilidad para vivirla, por ejemplo, el despertar de la conciencia de Adriana en la adolescencia con sus profesores progresistas, o los malos tratos recibidos por Alonso en la escuela que lo convencieron que esa no era la manera de educar.

El tiempo es inasible en el pasado y en el futuro, ya que cuando revivimos el pasado es ahora, presente. El pasado siempre lo vivimos desde el presente donde estamos, jamás desde ese pasado que se fue, de hecho lo inventamos cada vez que lo recordamos. Análogamente, nos pasa lo mismo con el futuro, con la diferencia que el futuro lo proyectamos desde el presente.

“Si de lo que se trata es de mirar al presente, entonces las míticas imágenes operativas del pasado nos sirven para valorar lo actual refiriéndolo al ‘de donde venimos’, prolongando así la capacidad operativa del pasado. Progreso y regreso, continuidad y discontinuidad lo son o no lo son respecto de lo anterior” (Gimeno, 1999:30)

No podemos vivir en el presente si no lo proyectamos del pasado. Podemos buscar una mayor objetividad (que es en gran medida ilusa) o simplemente dejarnos llevar por nuestra imaginación, deseos, temores, ansiedades, etc. para recrearlo. Gracias a la recreación cobra sentido la continuidad o discontinuidad. Así apreciamos si hubo quiebre o más de lo mismo.

Es lo que sucede con nuestras referencias al pasado, por las Historias de Vida que no nos anclan en el, sino que nos catapultan al presente, donde los profesores juegan su compromiso, y hacia el futuro, por la trascendencia que le asignan a su compromiso político y docente. El hoy y el ayer ofrecen continuidad de propósitos, sueños, etc, a veces, discontinuidad, en aquellos que se comprometen con ellos. Ello le da identidad. Si no es así, ¿de dónde la saca?, ¿dónde enraíza su confianza, etc?. cada uno ha configurado esa relación a través de sus acciones cotidianas. Nada de extraordinario en ellas, sino lo más común, corriente de cada día.

La trayectoria vital de una persona corresponde al tipo de vida que ha desarrollado a partir de sus diversas transiciones. Por ejemplo, la trayectoria vital de un profesor difiere de la de un médico o un empresario, e incluso, de otros profesores que no comparten la visión comprometida acerca de la educación. Por lo tanto, para la elaboración de una Historia de Vida consideramos relevante la trayectoria de los buenos profesores, de aquellos comprometidos con un proyecto educativo, ya que entrega pautas de cómo ha configurado su quehacer actual. En el caso de los profesores entrevistados, hay hechos emocionalmente significativos e influyentes en su actual condición docente.

Influencias significativas.

La familia:

- “tuve la suerte de tener una madre que ni siquiera acabó primaria, pero con una facilidad para el cuento oral, para el cuento popular, y para la invención de cuentos pasmosa, o sea, mi madre con dos personajes es capaz de hacerte un cuento de una hora, y siempre eso me marcó, ese cuentacuentos popular de mi madre, y luego mi abuelo que me marcaba lecturas, y que me hablaba. Con este gran hablador de mi abuelo y esa gran cuentacuentos de mi madre, pues definitivamente, la niña adquirió la facilidad de palabra muy pequeña, y luego, ya todo vino rodado, la lectura y el amor a oír narraciones y a... y a narrarlas”.
- “fue en el regazo de mi abuelo que yo aprendí a leer, y de ahí, ya mi abuelo hacía que leyera la prensa, es que bueno, mi abuelo era feminista para la época ¿no? y el pensaba que yo tenía que ser una intelectual... Entonces ya con seis y siete años, leía la prensa y el me explicaba lo que ponía la prensa, y... nada, y me hacía leer, claro, el como partidario del divorcio, partidario de la emancipación de la mujer [...] y el me lo explicaba”.
- “mi madre fue maestra, tuve varias tías que también eran maestras, en el pueblo yo era Jose, el hijo de la maestra, quiero decir que lo tenía muy asumido, conocía familiarmente el mundo de la educación y me gustaba, de hecho lo hice con una idea clara que me quería dedicar a esto porque me gustaba, y cuando estuve haciendo sustituciones en primaria, recuerdo que fue muy bien, que fue una situación agradable, lo que yo más o menos esperaba”.
- “siempre recuerdo a mi hermana, porque leía por cajas las novelas, a mamá, que a pesar de no tener una educación formal más allá de segundo básico, es una de las personas más cultas que he conocido, y me impresionó siempre por eso”.

La escuela y los profesores:

- “Me gustaba la docencia, miraba a los profesores como explicaban las cosas a los niños desde pequeña, y recuerdo que me decían, tu estudiarás esto, harás lo otro, o no estudiarás..., [y yo decía] yo quiero ser ‘señorita’, tenía apenas cinco años, no sé exactamente

decirte cuando y por qué, pero desde muy pequeña, y he tenido trabas para no serlo, y me he mantenido firme”.

- “yo creo que el dedicarme a matemática fue por un profesor, una relación especial, era cuarto de bachillerato entonces, y me hizo distinguirme de los demás, yo veía los problemas que los demás no los veían, y a mi me hizo distinguir la asignatura del resto, obviamente al sentirme más apoyada. De todas formas, también lo hacía muy bien en otra materia, el francés y demás..., pero en cambio con las matemáticas ya tuve una vinculación especial”.
- “una profesora, dentro de magisterio, Aparisi, una profesora que era muy metodológica, nos hacía hacer muchas intervenciones prácticas y didácticas dentro del aula, y a mi eso me gustó mucho eso de que cómo lo haces y qué haces para los niños”.
- “En magisterio recuerdo unas clases que a veces no entendía muy bien, porque no estaba acostumbrada que me hablaran así, eran de Gonzalo Anaya, pero que no me las podía perder, me enganchaba oírle hablar, me enganchaba oír su discurso. Recuerdo que nos hablaba de la política de la experiencia, se me quedó aquí grabado, la política de la experiencia, un libro que nos empezó a hacer leer, y era tan ajeno y tan abstracto..., nunca había llegado a ese nivel de abstracción que lo encontraba lejano y tal, pero no podía dejar de escucharle, era una persona que me atrajo muchísimo y marcó mucho”.
- “[han influido] profesores sin lugar a dudas, incluso hasta bien terminado el COU, que era el último año antes de entrar a la universidad, yo estuve dudando entre varias carreras, porque en fin, habían bastante materias que me gustaban como tales, y al final yo creo que me incliné por historia por la adoración que tenía a esta profesora”.
- “esto lo decidí a lo largo del bachillerato y probablemente hay dos motivos que me pudieron influir, primero, la tradición familiar... en mi familia hay maestras, no profesoras de secundaria, pero maestras un montón. Y en segundo lugar, porque en mis estudios de bachillerato vi modelos muy apetecibles que seguir. Se juntaron esas dos cuestiones y significaban modelos que me atraían personal y profesionalmente”.

- “En mi pasado escolar cuando yo estudiaba..., pues dos profesores, una profesora de historia, Leonor Sanz, la tuve en bachillerato y en COU, y probablemente por ella hice la carrera de historia, y un profesor de lengua, Vicente Salvador, que me dio castellano y que también lo tuve en COU. [...] los dos tenían unas características muy similares, eran profesores en aquella época jóvenes, que pasaban bastante de los libros de texto oficiales, que completaban el trabajo con propuestas personales que nos hacían, que nos orientaban por ejemplo, en lecturas al margen de la programación, que nos daban unos seminarios al margen de las clases, de cuestiones metodológicas, técnicas de estudios, reflexión sobre la situación española en aquella época, que era justo el año anterior y posterior a la muerte de Franco. Todo eso me impactó mucho”.
- “Mi profesor básico, fue el mayor patrón que tuve, por la capacidad creativa y porque siempre trataba de ver algo bueno en los alumnos”.
- “Recuerdo a mi primer profesor en la enseñanza básica, el siempre atendió las necesidades individuales y tenía que atender cinco cursos. El es lo mejor que recuerdo, y tuve muchos profesores después”.
- “una de las personas que más ha influido en mi profesión fue mi profesora de castellano en humanidades, Nelly Martínez, era una apasionada de lo que hacía”.
- “en tercero de BUP y COU, tuve la suerte de tener un crítico literario importante que hacía crítica literaria en prensa, y la verdad es que si ya me gustaba la literatura, pues bueno, una suerte”.
- “la influencia más positiva que he tenido es de un profesor que me ha dado clases cuando estudiaba magisterio, [...] creo que fue el primero que en una escuela, nos enseñó a pensar, a ser críticos, a inventar”.
- “el hecho de que una madre al correr de los años me diga que yo tenía razón porque yo le insistía que apoyara a su hijo, son satisfacciones que no se olvidan”.
- “en aquel instituto es donde por primera vez ..., ahora lo entiendo, entonces no lo entendía, donde entendí conceptos como amistad,

solidaridad, ser compañero de verdad, no el compañero que tienes al lado en clase, sino en el que puedes confiar” (A1)

Los castigos:

- “mi relación con mis profesores desde que recuerdo, desde la escuela de párvulos, es el de todos los castigos a los que nos sometía. Recuerdo con cuatro añitos, verme metido en un bidón vacío, [...] Cuando el bidón se vaciaba, la maestra los amontonaba, los apilaba en el fondo de la clase, y unos los llenaba con la leña que utilizábamos para encender la estufa en el invierno, y otros los utilizaba para meternos allí a los alumnos que nos portábamos mal”.
- “Recuerdo a don Alfonso, jamás se me olvidará, ha sido un santo y seña en mi relación posterior con mis alumnos. Siempre he pensado que eso es lo que yo no debía hacer, nos enseñaba la tabla con una vara, su manera de enseñar la tabla era, 5 por 4, si no te lo sabías, pues te daba tantos palos con la vara como eran 5 por cuatro, o sea 20 ¿no?. Bueno, era una manera curiosa de enseñar. Sí, de pronto me apeteció, ya te digo, que esto surgió cuando estaba haciendo tercero. Me apeteció ser maestro de verdad, y dedicarme a ello era justamente para intentar no hacer lo que durante toda la vida habían hecho conmigo. No se si al final lo he conseguido, pero esa era la idea”.
- “en primaria me castigaban porque hablaba mucho en clase... yo siempre saqué las mejores notas, pero hablaba mucho, entonces las monjas me reñían, y me castigaban un poquito, acabas la clase y te quedas diez minutos cara a la pared.”.
- “Yo era muy inquieta, mandaban llamar a mi tía y ella autorizó a la profesora a que me pegara y esta lo hacía. No me afectó en la autoestima, pero desde ese momento pensé que nunca le haría lo mismo a ningún niño”.
- “si hay algo que me apetece hacer con mis alumnos es aquello que no hicieron conmigo mis profesores. [...] mis años de bachillerato [en el internado] me marcaron muchísimo. Una noche que llegamos tarde a la cena, tarde quiere decir tres minutos tarde, cuando ya habían formado las filas, y ya habían entrado el resto de compañeros... Había sopa, no lo olvidaré nunca, sopa de fideos, te

recuerdo que teníamos 11 años, y habíamos ido a cazar grillos cerquita de donde estaba el instituto, y veníamos con nuestro botecito de grillos para traérselo a la habitación. Y el tutor que teníamos nos sorprendió con el botecito: “hombre llegáis tarde, qué lleváis en el bote, ¡grillos!, mira que divertido, pasad, pasad”. Recuerdo que nos puso delante de todo el resto los compañeros que ya estaban a punto de empezar a cenar, nos puso de rodillas, “no, no, vosotros no os podéis sentar, tenéis que cenar de rodillas esta noche, ¡grillos! mira que divertido, gustan más los grillos que la cena”. Nos metió los grillos en la sopa, y aquella noche tuvimos que comernos la sopa sin dejarnos absolutamente nada, con los grillos nadando por la sopa ¿no?. Era una manera curiosa... [de enseñar]”.

- “recuerdo que la primera vez que yo probé el alcohol fue en la escuela, en una clase con este maestro, con don Gonzalo, [...] nos ponía a todos los chavales, tendríamos unos 7, 8 años, nos ponía en fila en la clase y el nos iba poniendo un vasito de cognac, en un vasito de plástico, [...] y nosotros bebíamos. [...] Los padres no decían nada porque en aquella época no se podía decir nada, y cuando el maestro le daba una torta a un alumno, o cuando como en este caso, emborrachaba al alumno, porque seguramente le resultaba gracioso, siempre trataban de buscar alguna explicación a esa acción pedagógica tan interesante que el maestro estaba desarrollando con el chaval”.

Posicionamiento político.

- “la idea de la libertad y de la democracia se la oí a mi abuelo desde pequeña, en muchas de esas conversaciones y muchas de esas lecturas que hacía a escondidas de mi padre”.
- “[en el Instituto] teníamos profesores casi todos ellos antifranquistas, nos veníamos a Valencia al cine a ver películas que aún estaban medio prohibidas, a comprar libros [...] fue una época, casi ya la transición política. Entonces, también aprendí mucho con ellos, muy exigentes a nivel conceptual, y también me educaron en la libertad... “.
- “a los catorce años yo terminé el cuarto de bachillerato, [...] y me fui aquel verano a la casa del hermano de mi madre en Barcelona, y pase un mes con el hermano Manuel, y me abrió los ojos

enormemente ¿no?, porque me enseñó a mirar lo que había en las calles, lo que había....de una manera diferente a como yo lo había visto [...] eso me ha marcado definitivamente, me ha marcado mi manera de pensar, me ha marcado muchísimo mi manera de actuar, me ha marcado a nivel personal y me ha marcado a nivel profesional”.

- “Participé bastante en movimientos cristianos de base [a los catorce, dieciséis años], críticos con la iglesia oficial, con la jerarquía.[...] Muchos años.... Todo esto viene porque yo estaba estudiando en un colegio de curas, entonces fuera del colegio, yo seguí la línea que algunos de los curas del colegio me enseñaron, que era una línea crítica con la dictadura, incluso con la iglesia oficial. Nos enseñaron por ejemplo, textos, libros y ejemplos de vida de teólogos de liberación de latinoamérica en aquella época”.
- “yo fui descubriendo que había otro mundo aparte del mundo de mi pueblo [...] y lo paradójico es que eso lo descubrí en un colegio de curas, aquella época eran los curas más progresistas, algunos los llamaban ‘los curas rojos’, y yo descubrí un mundo de ideas nuevas, un mundo de principios y un mundo real también, totalmente nuevo”.
- “mediante lo que leíamos, mediante lo que reflexionábamos y luego veíamos como se comportaban [coherentemente] las personas que en este colegio nos educaban..., nos fuimos dando cuenta, si no todos, pero si bastantes de mis compañeros, de ese mundo que fuimos descubriendo en la adolescencia”

Primeras prácticas docentes.

- “muy buenas, porque me tocó el instituto Benllure que es un clásico en Valencia, y resulta que en el Departamento de literatura estaba Eduardo Alonso que es escritor, y la suerte que me tocó con el, [...] solo tenías que dar una clase o dos y ya está, y te supervisa el profesor, das la clase por el tema en que vayan, ellos te eligen un grupo y te dicen: ‘prepara la clase de Góngora para un tercero...’, y nada más. Entonces, a mi me tocó dar a un COU, creo que me toco Azorín, la cuestión es que doy la clase y me dice Eduardo Alonso,: ‘¿a ti no te importaría dar la clase?’, bueno, di mis dos clases, mañana y otro día, y total que me tiré un mes. Nadie ha

hecho eso, y Eduardo Alonso me dice: ‘mira, es que me gusta como das las clases’ “.

- “Fue positiva, tres meses continuos en una escuela, en plano observación, yo soy una persona que me fijo mucho en la actuación del profesor, a mi me encantó. [...] También hubo participación. La de observación fue la mejor porque yo tenía calibrados a todo el profesorado, no se me iba nada, como actuaba uno y como actuaba el otro en las reuniones de profesores”.
- “[me sentía] muy insegura, porque yo veía a la profesora que estaba sustituyendo, que tenía una seguridad pasmosa, además cualquier observación de mis propios compañeros por positiva que fuera, yo me ponía ¡muy colorada!, y claro, todo eso hacía que me sintiera aún más insegura, aún con la connotación positiva”.
- “mis primeras prácticas fueron en un Centro público de un barrio pobre del puerto, de gente muy trabajadora, y la verdad es que por primera vez tenía alumnos conflictivos. Recuerdo más eso, el aprendizaje de este nuevo alumnado que las prácticas, que la verdad es que fue un mero trámite”.
- “siempre estaba el profesor. Yo me sentaba en una mesita y observaba, y de vez en cuando, sí que tenía la oportunidad, cuando al profesor titular le parecía oportuno, pues entonces te decía: ‘oye, si quieres prepararte para la semana que viene un clase y la das...’ [...] No eran muy positivas, porque no hacías lo que te apetecía hacer, sino que tratabas de seguir la línea que el profesor titular veías que llevaba en la clase, ten en cuenta que el profesor titular luego te tenía que poner una nota, entonces, tu no intentabas hacer lo que realmente te apetecía, sino bueno, si a este le gusta dar la clase así, pues yo, aunque no sea lo que pienso, voy a dar la clase como el ¿no?”.
- “yo tenía mucha inseguridad, solamente recuerdo que hacía prácticas conmigo un chaval bastante mayor en ese momento para mi, veintisiete años, pero en ese momento mucho más seguro y para eso era mucho más mayor, y recuerdo que teníamos que exponer, dar una clase y tal, y el día que yo tenía que dar la clase, muy insegura, y cuando termino me dice Miguel, ‘si lo has hecho muy bien’”.

- “Sí, sí, ha cambiado mucho [su estilo de docencia], incluso cuando hice las prácticas en el instituto al final de la carrera, yo les di una clase o dos clases de sesenta minutos cada una, en las que yo prácticamente me pasaba los sesenta minutos charlando y no les dejaba abrir el pico, hoy no lo haría así exactamente”.

Primer año de trabajo docente.

- “empecé porque era una etapa de sustituciones, o sea, estuve todo el año en el mismo Centro..., y estuve con los pequeños. Con estos niños poco a poco empecé a buscarme yo mis trucos para que me atendieran [...] yo realmente no me entendía muy bien con ellos, porque no tenía recursos..., quiero decir, que no sabía adaptarme a ellos, y eso sí lo notaba...”
- “Fue en un colegio privado, y lo recuerdo con cariño, muy agradable [...] los temas me los sabía..., eso me asegura y me afianza. Mis temores yo los recuerdo más, a lo mejor, si me gritaban, o si se portaban mal, o si yo sabría imponer autoridad, porque yo cuando acabé el temario me gustaba estudiar, me sigue gustando estudiar, entonces, por ahí yo estaba tranquila”.
- “Mi primer año de trabajo docente fue un poco frustrante, no era lo que yo me esperaba. Yo esperaba autonomía, yo tenía un montón de ideas en la cabeza, yo me pensaba que esto de la enseñanza, que esto de dar clases, era una cosa muy diferente a la que en aquel colegio me encontré. En aquel colegio me encontré que todas las mañanas a las nueve, el director nos reunía antes de subir a clases y nos decía lo que teníamos que hacer, y lo que no teníamos que hacer, y lo que era bueno que hiciéramos, y lo que no era bueno que hiciéramos”.
- “me costó ver que el mundo que yo había dejado en el Instituto no era el mismo que me encontré cuando volví como profesor. Eso me preocupó mucho..., no era lo mismo, mi bachillerato no era el mismo que donde yo fui a trabajar en el mismo nivel. En esos ocho años, España había cambiado mucho y también el sistema educativo, entonces, adaptarme a esa situación me preocupó, y luego adaptarme sobre todo a la nueva reforma de la LOGSE eso me preocupó y me sigue preocupando”.

Aspectos de su formación que le fueron útiles en los primeros años de trabajo docente.

- “Seré breve, nada”.
- “los aspectos más conceptuales, algunos pocos a nivel de organización de aula, de programación, de a lo mejor organizar una materia, algunas ideas puntuales también, pero yo estoy convencida que lo que marcó mi forma de ser con mis alumnos, también es mi forma de ser, mi carácter”.
- “Yo aprendí, lo tengo clarísimo, qué era un buen profesor y qué no era un buen profesor para mí personalmente, porque yo tuve una mala profesora de lengua, lo que más me gustaba en primero... y lo pase muy mal. Sin embargo, con uno en segundo de ciencias sociales, aprendí muchísimo, porque él dejaba de lado el libro, y nos enseñaba muchas más cosas que el libro de texto”.
- “En esos primeros contactos me sirvió sobre todo, el conocimiento científico de la materia, [...] pero lo que ahora reflexiono es que desde el punto de vista didáctico lo hice muy mal. En cambio, alguna alumna que me encontró hace poco que estuvo en esas clases, me dijo que les gustó mucho, que estaba muy bien. Yo intenté llevar algunos materiales, algunos documentos, comentar algo con los alumnos pero básicamente lo hice yo todo. Entonces, científicamente bien, yo venía de la universidad, en fin, las últimas publicaciones sobre el tema que elegí y tal, pero didácticamente... incluso no fui consciente en ese momento de lo mal que lo hacía, lo tengo claro”.
- “los cursos iniciales que nos dieron al profesorado que empezamos de forma voluntaria la incorporación a la LOGSE, [...] teníamos sesiones en las que nos explicaban los materiales, hacían la justificación científica y didáctica de esas unidades, los aplicábamos en nuestros centros y luego los valorábamos, y yo, en ese sistema de reflexión teórica, aplicación y valoración del trabajo, creo que aprendí mucho. Además por el sistema propio, porque las personas que nos juntábamos allí, teníamos los mismos problemas, compartíamos estrategias que habíamos seguido, etc.”.
- “diría que la formación depende de los profesores que te la dan, yo no la veo en conjunto, yo tengo unas percepciones muy buenas de

ciertos profesores, porque a lo mejor aunque no eran de docencia directa de lo que yo quería, me abrieron muchos campos personales, entonces, si que me gustaron mucho, en cambio otros, yo recuerdo clases por ejemplo, en las que nos turnábamos compañeros, porque eran plenamente clases de dictado, entonces responden más a personas concretas que al cómputo global. En cuanto al cómputo global me abrieron puertas, pero no me encontraba preparada”.

- “Aprendí mucho de los profesores, no sé en que porcentaje de las materias. Mira, yo creo que es un acto recíproco, si no te gusta la asignatura, depende muchísimo de cómo te la plantee el profesor, de hecho, a ti te puede gustar mucho la lingüística y si resulta que quien te la da no te cala...”
- “el aprendizaje ha sido exactamente haber aprendido de mis alumnos, de estar con ellos”.

Tipo de formación que les hizo falta.

- “cuando sales de la facultad tienes huecos culturales que tienes que ir llenando tu, me refiero a nivel de conceptos, pero eso siempre se puede hacer”.
- “[la formación recibida] académicamente, científicamente bien, adecuada en líneas generales, algún profesor impresentable tuve, pero vamos, bien, y del punto de vista de la utilización de mis estudios para trabajar como profesor, prácticamente inexistente”.
- “Lo que me hizo falta fueron básicamente estrategias didácticas”.
- “un poquito más anclada en la realidad dentro de las escuelas de magisterio, luego en pedagogía, estudiábamos, teorizábamos, pero al entrar a la realidad con el aula y con el contexto educativo, siempre te encuentras una gran sorpresa, siempre te pilla de improviso”.

Para finalizar,

Parece ser que los profesores entrevistados recibieron una impronta relevante en sus experiencias escolares que de alguna manera incide en su actual profesión docente y en los valores que sustentan. En toda historia de vida hay algún suceso o persona que nos ha marcado

significativamente y entregado pautas de acción que recordamos con especial afecto y consideración, o con tristeza y desencanto. Dentro de los hechos emocionalmente significativos que han influido en el actual trabajo de los profesores entrevistados, hay coincidencia en destacar a alguien que -a modo de mentor- impactó en sus vidas y en su docencia. Quienes hablan de sus profesores influyentes, casualmente o no, hoy trabajan en la misma especialidad que sus mentores. Eso recuerda a Popkewitz, para quien, las formas en que los profesores actúan en el ámbito educativo, “existen dentro de un contexto que se ha estructurado según códigos culturales que determinan su forma de pensar, sentir, ver y actuar frente a la práctica escolar” (1990:6).

No podemos augurar un futuro en base a lo que proponamos hoy, pero sí preparar las mejores condiciones para que nuestros propósitos se realicen. Por ejemplo, nuestros profesores se acercaron afectivamente a la enseñanza por las relaciones afectivas e intelectuales que establecieron con sus profesores influyentes en su época de estudiantes.

“Construir el futuro, en el sentido de preverlo y de querer que sea uno y no otro, solo es posible desde los significados que nos prestan las imágenes del pasado y del presente. No se trata de adivinar lo que nos espera [...] sino de ver con qué imágenes del presente-pasado afrontaremos esa construcción, que es lo que va a encauzar el porvenir, su dirección, su contenido y sus límites. La realización del tiempo que nos queda por vivir está fundamentalmente amarrada a las condiciones del presente, aunque también a los deseos que guían las acciones con las que cerremos el tiempo por venir. Deseos que no nacen de la nada, sino que, aun mirando el futuro, se enraizan en el pasado y en el presente” (Gimeno, 1999:30).

Concordamos con Gimeno ya que no podemos olvidar que el futuro será el resultado sinérgico de variables que interactúan y con las cuales tenemos relación de autoría, en algunos pocos casos, mientras que en la mayoría estamos sujetos a condiciones no controlables por nosotros ni por nadie. Por ejemplo, un proyecto presentado por un profesor depende en parte de la calidad y factibilidad de la propuesta, en otra parte de los recursos para llevarlo a cabo, del beneplácito de los examinadores, etc. Es decir, es el “efecto mariposa” que explica como un acontecimiento puede alterarse por las cambiantes condiciones iniciales.

“Un aspecto esencial de la educación es ser ‘proyecto’, y esto señala la importancia de un cierto imaginario individual y colectivo que lo

configure y le dé fuerza de proyección futura. No un proyecto de sociedad o de individuos perfectos considerados como algo fijo, lo que suprimiría cualquier pluralismo, sino un proyecto como imagen tentativa y revisable a medida que se construye de manera abierta”. ”(Gimeno, 999:30).

Lo mismo persigue la Historia de Vida, es decir, la posibilidad de remontarnos a los motivos que indujeron a los profesores a realizar determinadas acciones, en este caso, el proyecto educativo.

8 Observaciones de las sesiones de trabajo con alumnos.

Observamos 8 clases de los profesores entrevistados que trabajan en el mismo Centro. Tres clases de Adriana, tres de Alonso y dos de Jose. Tuvimos la oportunidad de observarlos con diferentes alumnos, en varios cursos, realizando diversas actividades con propósitos diversos, pero con objetivos educacionales siempre claros y precisos. Observamos clases de la asignatura específica de cada uno y sesiones de tutoría (¹⁹⁰).

Categorización de las observaciones.

Hemos categorizado cuatro ámbitos comunes correspondiente al análisis de las observaciones de las clases realizadas por los profesores entrevistados:

Relación profesor-enseñanza: basada en el mutuo acuerdo entre profesor y alumnos para mantener un clima de respeto y participación, a través de constantes relaciones dialógicas y juego dinámico de participación conjunta.

Relación profesor-aprendizaje: posibilidad de desarrollo de funciones cognitivas que le permiten a los alumnos comprender los temas tratados en la clase y relacionarlos con hechos cotidianos, constituyéndose en permanente estimulación al diálogo, al debate y al aprendizaje de los errores.

Relaciones educativo sociales: permiten tomar conciencia de los hechos cotidianos y asumir la responsabilidad que les compete como ciudadanos éticos y responsables.

Relación alumnos - aprendizaje: conecta a los alumnos con el conocimiento y con el sentido y trascendencia de la construcción de sus propios aprendizajes.

¹⁹⁰ Adriana me presenta al grupo como una profesora chilena que está conociendo las escuelas españolas. Alonso y Jose me piden que sea yo quien me presente. Los alumnos del grupo de Alonso, de “comportamiento difícil” son los que más preguntas me realizan.

Adriana.

Su conducta es coherente (¹⁹¹) en las sesiones observadas y sus alumnos son recíprocos ante su intencionalidad: la escuchan, participan activamente preguntando, opinando y debatiendo con sus compañeros. Adriana complementa las opiniones de los alumnos provocando la emergencia de diferentes relaciones, preguntándoles si están de acuerdo y haciéndolos partícipes de su propio aprendizaje. Sus gestos e inflexión de la voz son buenos recursos didácticos para la motivación de sus alumnos. El pacto o contrato moral que acuerdan mutuamente crea un clima de respeto y participación, generando complicidad entre ellos. Se preocupa que todos los alumnos atiendan y entiendan; no sigue su explicación si algunos están desatentos.

Utiliza el libro de texto como apoyo para organizar la clase y lo complementa con constantes alusiones a hechos cotidianos. Es común que comenten otros temas a lo largo del desarrollo de la clase, provocando, por un lado, distensión y risas cuando se habla de las anécdotas de cada uno, y por otro, preocupación e interés cuando tocan temas sociales. Trata asuntos contingentes, pero de significación social que emergen de las lecturas leídas como trabajo de clase: conflictos bélicos, guerras que no están en la prensa, venta de armas, DDHH y uso de niños en conflictos. Les habla de los conflictos bélicos organizados desde el “primer” mundo, de la ironía con que se los trata, de la invisibilidad de los países del Sur y de Africa, y de los intereses económicos internacionales.

Si algún alumno pregunta, improvisa en el acto haciendo alusión a otros temas, por lo que constantemente emergen nuevas relaciones. En la clase se percibe un ritmo suave que lleva a los alumnos de un tema a otro, de los contenidos a lo cotidiano y, viceversa, gracias a lo cual se posibilita el *insight*. Adriana comienza las clases preguntando sobre lo que aprendieron la sesión anterior, y durante el desarrollo de la clase constantemente sugiere relaciones entre autores, temas y textos leídos. Incita a los alumnos a explicar sus razones y complementa el aprendizaje mediando con otras preguntas que surgen de las

¹⁹¹ Mantiene una constante en el trato afectuoso a los alumnos, en la preocupación por asegurar la comprensión de los contenidos, la extrapolación a otras situaciones, y la forma activa de dar la clase.

respuestas de los alumnos. Los incentiva con frases alentadoras: “¡bien Violeta!”, “¡eso si que está bien, repítelo!”.

Desarrolla las funciones cognitivas de sus alumnos, por ejemplo, la relación de dos o más fuentes de información, la conducta comparativa y el planteamiento de hipótesis. Hace referencia a las situaciones futuras en que tendrán que utilizar los aprendizajes actuales.

Como tutora escucha las preocupaciones de sus alumnos y busca soluciones, por ejemplo, hablar con la profesora con quien sus alumnos tienen un problema, darles sugerencias para el selectivo, animarlos ante los exámenes, y tranquilizarlos en la seguridad de sus conocimientos.

Notas de las observaciones: Adriana N°1

Fecha: 08/05/03

Horario: 10.15 hrs. a 11.00 hrs.

N° alumnos: 21 (11 chicas y 10 chicos).

Clase de lengua y literatura: 2º bachillerato.

En la clase se realiza un comentario crítico de un texto de Rosa Montero titulado “Abajo” (¹⁹²), que alude a los niños mutilados de Sierra Leona. La clase se desarrolla, por un lado, analizando la guerra y la existencia de los países “invisibles” para el “primer” mundo, y por otro, explicando, tanto la profesora como los alumnos, determinados conceptos literarios.

Categorización de las observaciones.

Relación profesora-enseñanza.

Ejemplos extraídos de la observación:

- pide voluntarios para leer el trabajo y como nadie se ofrece nombra de uno en uno aleatoriamente. (Ad.1-7)

¹⁹² El texto de Rosa Montero titulado “Abajo” y publicado en El País con fecha 19 de Enero de 1999, p.64 puede leerse en el Anexo.

- estimula la respuesta de los alumnos, por ejemplo: “¡bien Violeta!”. (Ad.1-11)
- pregunta: “¿cómo se llama ese argumento?”, a una alumna que describe una parte del texto. (Ad.1-25)
- complementa la respuesta de un alumno diciéndole que en un texto sobre experiencia de vida, un autor siempre vuelca sus sentimientos. (Ad.1-26)
- habla con sus alumnos de temas contingentes, por ejemplo, de la guerra, y luego vuelve al contenido de la clase de lengua y pregunta por las partes del texto. (Ad.1-32)
- centra la atención de los alumnos en el título del texto leído: “Abajo”, y pregunta: “¿qué diríamos del título?”. (Ad.1-33)
- trabaja el título del texto desde diferentes perspectivas. Desde la impresión que les provoca a los alumnos, hasta el estilo literario. Un alumno dice: “irónico” y ella le responde: “¿pero también como llamamos a ese título, literario, metafórico, icónico?, porque no sabemos de qué va el texto hasta que no lo lees”. Pide otros nombres para el texto. (Ad.1-34)
- hace callar a los alumnos cuando suben el tono de la voz batiendo palmas, guardando silencio o mirándolos directamente, y los lleva nuevamente al tema (¹⁹³). (Ad.1-35)
- pide muchos ejemplos de funciones de un texto hasta llegar a la metáfora. Luego pasan a otro análisis del texto. (Ad.1-38)
- recuerda el tema del conflicto bélico en el último texto leído. (Ad.1-2)

Incentivo al aprendizaje.

Ejemplos extraídos de la observación:

¹⁹³ Este ejemplo muestra que puede ser sencillo evitar estresarse si se aplican estrategias para mantener las buenas relaciones con los alumnos.

- recuerda a sus alumnos que están a un mes de la selectividad, menciona los temas y les dice que no pueden permitirse el lujo de no trabajar. (Ad.1-8)
- no corrige la forma de leer sin pausas de los alumnos, pero les pide usar sinonimias. (Ad.1-9;1-10)
- pregunta por los elementos aglutinadores del texto de Rosa Montero. (Ad.1-15). “¿Entendéis el sarcasmo que utiliza Rosa Montero?. Es la realidad”. (Ad.1-20)
- pide sintetizar las ideas sobre la guerra. (Ad.1-17)
- solicita a un alumno, cuya opinión considera adecuada, que la repita a sus compañeros: “Eso sí que está bien, ¡repítelo!”. (1-22)
- destaca que el texto que tienen que analizar es sencillo de dividir en partes. (Ad.1-24)
- relaciona el texto leído con situaciones familiares y sociales. Luego retoma las funciones referencial, conativa y poética del texto. (Ad.1-36)
- señala reiteradamente: “no olviden explicar lo que dicen”. (Ad.1-37)

Relaciones educativo sociales.

Ejemplos extraídos de la observación:

- comentan los conflictos bélicos y las guerras que no están en la prensa, a propósito del texto que debían leer para la clase. (Ad.1-3)
- hablan de la venta de armas y uso de los niños en los conflictos bélicos. (Ad.1-4;1-5)
- leen un texto sobre los derechos humanos. (Ad.1-12)
- comentan sobre la barbarie de la sociedad contemporánea. (Ad.1-13)
- analizan unas imágenes de la TV de los nuevos aviones adquiridos por EEUU y la manera en que el periodista hablaba de la “belleza de lo diabólico” y de las “bombas inteligentes”. Dice a sus

alumnos: “fijaos en la ironía, echad un vistazo a la lingüística”. (Ad.1-14)

- dialogan sobre la “brutalidad de la guerra”. (Ad.1-16)
- consideran la situación de Sierra Leona para analizar la invisibilidad de muchos países que “no existen”, como los del Sur y Africa: “eso es muy brutal”. (Ad.1-18)
- conversan sobre la religión como causa de conflictos bélicos, de las etnias y del idioma inglés que hablan las clases altas. (Ad.1-23)
- debaten sobre las causas de los conflictos bélicos organizados desde el primer mundo y de la ironía con la que siempre se los trata. (Ad.1-28)
- analizan los eufemismos a raíz que un alumno opina sobre los “efectos colaterales” de la guerra. Ella les recuerda la muerte del periodista español Couso en la guerra de Irak. (Ad.1-29;1-30)
- comentan sobre la violación a los derechos humanos y los intereses económicos internacionales. (Ad.1-31).

Relación alumnos - aprendizaje:

Ejemplos extraídos de la observación:

- escuchan y siguen en silencio la lectura que hace la profesora. (Ad.1-1)
- hablan de temas contingentes, pero no se ofrecen como voluntarios para leer el resumen. (Ad.1-7)
- escuchan y miran en silencio a su profesora cuando les habla de los países que “no existen”. (Ad.1-18;1-19)
- opinan después de leer y escuchar a su profesora hablar de la guerra. (Ad.1-21)
- hacen preguntas con frecuencia y facilidad. (Ad.1-27)
- cuentan lo que han visto en la TV, leído o escuchado sobre las bombas, luchas, guerras etc. Hablan más los chicos que las chicas. (Ad.1-27)

- mantienen la atención durante toda la clase. Ante un comentario jocoso de la profesora todos ríen, se distienden y hablan de lo que hacen sus padres en casa. (Ad.1-36)
- permanecen en sus asientos cuando suena el timbre, aunque se mueven. (Ad.1-39)

Notas de las observaciones: Adriana N°2

Fecha: 08/05/03

Horario: 11.30 hrs. a 12.20 hrs.

Nº alumnos: 17 alumnos (10 chicos y 7 chicas)

Clase: 4º ESO. Clase de lengua y literatura

Clase sobre la literatura del siglo XIX y comentario de la novela La Regenta.

Relación profesora-enseñanza:

Ejemplos extraídos de la observación:

- comienza la clase preguntando por lo que aprendieron en la clase anterior. (Ad.2-2)
- gesticula mucho cuando cuenta la novela y atrae la atención de los alumnos. (Ad.2-7)
- pregunta: “¿estáis ahí?” o “estoy esperando”, cuando los alumnos conversan entre ellos. Los mira, se queda en silencio observándolos y ellos se callan. Les da las gracias y sigue leyendo. (Ad.2-19)
- explica con mucha convicción, apunta con el dedo, mueve las manos, haciendo buen uso de la comunicación no verbal. (Ad.2-22)
- palmea dos veces en el escritorio para llamar la atención y dice: “segunda mitad del siglo diecinueve”, lee, les explica, los alumnos siguen el texto. (Ad.2-27)
- golpea las manos para llamar la atención. (Ad.2-44)
- ante los murmullos se calla “¿alguien tiene algo que decir?”, los mira, parece incómoda. (Ad.2-29)

- introduce una leyenda de San Agustín a propósito de la pregunta de una alumna, y luego habla sobre los adelantos científicos que se utilizan en la novela: método inductivo y deductivo. (Ad.2-30;2-31)
- menciona a Galdós y vuelve a hablar de la protagonista de La Regenta. (Ad.2-32)
- complementa los comentarios de los alumnos, luego los lleva nuevamente a la novela realista. (Ad.2-37;2-38)
- dice que dejan momentáneamente la literatura y que harán un par de oraciones. (Ad.2-41)
- pasa por los bancos revisando las libretas. (Ad.2-42)
- saca a la pizarra a un alumno que habla mucho interrumpiendo la clase. (Ad.2-43)
- pasea por la sala hablando de los complementos indirectos mientras pregunta y los chicos responden. (Ad.2-45)
- hace gestos de desagrado, agacha la cabeza y vuelve a explicar cuando los alumnos no saben lo que la profesora les pregunta acerca del texto que debían haber leído. Todos prestan atención (Ad.2-46)

Incentivo al aprendizaje:

Ejemplos extraídos de la observación:

- da algunas explicaciones sobre “La Regenta” para que se hagan una idea de la literatura del siglo XIX. (Ad.2-4)
- cuenta la trama de la novela “La Regenta”. (Ad.2-5)
- habla del teatro barroco “yo te mato, tu me matas”, ellos se ríen. (Ad.2-10)
- comenta sobre de Don Juan y les pregunta si saben lo que eso significa. (Ad.2-11)
- mantienen atentos a sus alumnos gracias a las inflexiones de la voz. (Ad.2-13)

- marca el acento en lo que quiere destacar. (Ad.2-14)
- incentiva a observar detalles del texto. (Ad.2-16)
- llama la atención a los alumnos señalando que a ella le impactó el final de La Regenta: “muy filmico, muy teatral”. (Ad.2-21)
- recomienda la lectura del texto completo para el verano. (Ad.2-25)
- golpea la mesa cuando quiere recalcar algo. (Ad.2-26)
- relaciona sus comentarios personales con los de otros autores, y con el texto que están analizando. (Ad.2-33)
- propone que en otra clase hablarán de Doña Perfecta de Galdós. (Ad.2-39)

Relaciones educativo sociales

Ejemplos extraídos de la observación:

- escucha los comentarios de los alumnos y luego sigue con las características de los novelistas del siglo XIX diciendo que son los “grandes fotógrafos de la humanidad”. (Ad.2-15)
- comenta sobre la literatura de la época de la industrialización, las horas de trabajo, los talleres textiles, etc. (Ad.2-3)
- vuelve a preguntar si están de acuerdo con las relaciones que ella ha establecido. (Ad.2-36)
- debaten entre ellos o públicamente sobre el tema de la clase. (Ad.2-37)
- responde a todas las preguntas que los alumnos le hacen. (Ad.2-20)
- pregunta si están de acuerdo con la relación que hace. (Ad.2-34)

Relación alumnos - aprendizaje:

Ejemplos extraídos de la observación:

- bromean más estos alumnos que los de bachillerato. (Ad.2-1)

- están atentos a lo que dice la profesora, algunos miran sus cuadernos y libros de texto. (Ad.2-6)
- permanecen varios minutos escuchando atentos el relato de La Regenta. (Ad.2-8)
- comentan cuando alguna parte del texto los motiva, por ejemplo, sobre el sacerdote que se enamora de la protagonista o por la diferencia de edad entre la protagonista y su marido. (Ad.2-12)
- callan cuando la profesora queda en silencio. (Ad.2-18)
- ríen, inventan finales para la novela: “se hace monja”, se mata”, “se lo carga”. (Ad.2-23)
- siguen el texto mientras la profesora lee. (Ad.2-27)
- comentan una película, ríen, se distienden, hablan, aun cuando llevan media hora de clases. (Ad.2-28)
- responden a la pregunta de la profesora sobre si están de acuerdo con las relaciones conceptuales que ha establecido. (Ad.2-35)
- subrayan en su libro de texto aquello que recalca la profesora. (Ad.2-40)
- conversan, se giran hacia su compañero del banco de atrás, se ríen cuando la profesora revisa libretas. (Ad.2-43)
- circulan mensajes en papelitos entre dos chicas sentadas en la ultima fila, a pesar del interés con que siguen la clase (¹⁹⁴) (Ad.2-9).

¹⁹⁴ Esto da pie para hacer referencia al “aprendizaje polifacético” (Calvo, 1993. Del mapa escolar el territorio educativo), pues aprenden simultáneamente de dos o más fuentes de información.

Notas de las observaciones: Adriana N°3

Fecha: 08/05/03

Horario: 12.25 hrs. a 13.15 hrs.

N° alumnos: 21 alumnos: 11 chicas y 10 chicos

Clase: 2° bachillerato. Tutoría

Los alumnos aprovechan esta sesión para quejarse de una profesora que, según ellos, no les enseña bien. También es una sesión de preparación para la selectividad que los alumnos tenían que rendir en fecha próxima. Adriana los anima, refuerza y tranquiliza.

Relación profesora-enseñanza

Ejemplos extraídos de la observación:

- propone conversar con la profesora afectada cuando los alumnos reclaman contra ella, pero los alumnos responden que “pasa” de ellos. (Ad.3-1)
- responde a sus alumnos parándose de su asiento, y colocándose delante de su escritorio (Ad.3-2)
- pregunta qué quieren que le pida a esa profesora. (Ad.3-8): “¿pero de verdad han hablado con ella?”, “¿qué quieren que le indique en cuanto a la petición del examen?”. (Ad.3-10)
- anota lo que los alumnos piden que le diga a la otra profesora. (Ad.3-11)
- corta el tema de la otra profesora “Bien, ahora la busco y se lo digo, ahora ¡más temas!”. (Ad.3-15)
- promete tratar en reunión de coordinación el tema de las becas. (Ad.3-17)
- sugiere que para el selectivo lleven bolígrafos de colores para que subrayen en caso de análisis de texto. (Ad.3-18)
- dice que los acompañará el día del selectivo. (Ad.3-19)
- tranquiliza por la prueba, se ríen juntos y se distienden. (Ad.3-21)

- propone sacarse una foto diciéndoles que serán los pioneros de la asociación de ex alumnos, ellos se alegran y sonrían. (Ad.3-22)
- anima a los alumnos diciéndoles “cosas del corazón”, aunque se burlen: que duerman bien, que descansen, que cuiden la alimentación, el exceso de café, que den paseos en bicicleta, que se relajen, que tomen infusiones. Todos la escuchan atentamente y en silencio. (Ad.3-23)
- pregunta quienes van a estudiar magisterio: 3 levantan la mano. Dice “bien” y suena el timbre de término de clase. (Ad.3-25)

Relaciones educativo sociales

Ejemplos extraídos de la observación:

- pide que hablen en castellano por deferencia a mi (algunos lo hacen en valenciano). (Ad.3-3)
- mira con gesto serio y les pide que paren el comentario sobre la profesora. (Ad.3-12)
- rechaza que hablen de otros profesores, “eh, eh, yo no quiero saber de eso”.(Ad.3-14)
- pide autorización a un alumno para contar una anécdota de cuando él era pequeño. (Ad.3-24)
- dan razones de sus reclamos y plantean sus derechos de estudiantes. (Ad.3-13)
- reclaman por el tema de las becas y por la falta de información. (Ad.3-16)
- compromete su mediación para transmitir el mensaje a la profesora (Ad.3-5). (observamos que lo hizo al terminar la clase).
- ofrece la palabra a los alumnos que levantan la mano para que presenten sus argumentos y proposiciones. (Ad.3-6)

Relación alumnos -aprendizaje.

Ejemplos extraídos de la observación:

- reclaman contra una profesora que, según ellos, no les ha dicho la verdad. (Ad.3-1;3-4)
- continúan los reclamos contra la profesora, a pesar que la sesión avanza. (Ad.3-7)
- actúan de manera muy diferente en tutoría y en la clase normal (¹⁹⁵). En tutoría son más distendidos y discutidores, al tiempo que hablan mal de la otra profesora. (Ad.3-9)
- aplauden a Adriana cuando les dice que los acompañará el día del examen (¹⁹⁶). (Ad.3-19)
- ríen con Adriana, se relajan y tranquilizan ante la preocupación del selectivo. (Ad.3-21)
- acogen con alegría y entusiasmo el saber que serán los pioneros de la Asociación de ex alumnos de su Centro .(Ad.3-22)
- agradecen a su profesora que les de sugerencias “del corazón”. (Ad.3-23)
- suena el timbre, se paran como *resortes* y no se despiden de la profesora. Solo lo hacen de mí los que entrevisté, y me sonríen con amabilidad. (Ad.3-26)

Alonso

Su comportamiento es coherente en las tres sesiones observadas: trabaja en grupos, promueve la conducta compartida e incentiva a los alumnos a escucharse con respeto. Pide que los propios compañeros respondan las preguntas de los otros, que contrasten colectivamente la

¹⁹⁵ Aquí hay un alcance al valor de la informalidad de la tutoría frente a la formalidad de la clase normal.

¹⁹⁶ Esto es interesante porque percibimos que no se trata de dependencia, sino de heterodependencia afectiva.

información y que se enseñen entre ellos. Hace pactos con los alumnos al comienzo de la clase y los desafía constantemente a realizar las tareas. Siempre que sus alumnos responden adecuadamente les da la mano y les sonríe. Tararea canciones mientras revisa los trabajos de grupo de sus alumnos y se pasea alegremente entre ellos, palmoteando sus espaldas, conversando con cada uno y demostrándoles afecto. Personaliza a todos los alumnos y destaca continuamente a quien trabaja; les dice que los ha visto en la calle y se ríe con ellos. Los alumnos no temen preguntar, e incluso lo llaman para mostrarle los juegos que hacen mientras trabajan (¹⁹⁷). Hacen juegos en la pizarra para terminar el trabajo de grupo, razón por la cual se motivan y participan activamente. Hasta los más *desordenados* trabajan interesados.

Trabaja los errores y los plantea intencionalmente para desarrollar la percepción y la atención a dos o más fuentes de información. Les pregunta por qué creen que tienen que aprender y los retroalimenta constantemente. Facilita la expresión de sus alumnos, mediando con preguntas a aquel que le cuesta hablar o expresar sus ideas.

Media los temas del libro de texto preguntando a los alumnos “¿qué me trata de enseñar?”, “¿qué aprendemos aquí?”. Esto posibilita que los alumnos no se queden siempre con la primera impresión y descubran las intenciones de los mensajes. Desarrolla el pensamiento hipotético preguntando al comenzar la clase. “¿qué creen que haremos hoy?”(al mostrar una lámina). Termina la sesión preguntando lo que han aprendido, gracias a lo cual permite que los alumnos no solo se fijen en los contenidos, sino que establezcan nuevas relaciones.

Notas de las observaciones: Alonso N°1

Fecha: 20/05/03

Horario: 9.20 hrs. a 10.15 hrs.

N° alumnos: 20 alumnos; 9 chicos y 11 chicas

Clase: 2° ESO. Tutoría

Interesante sesión sobre la pena de muerte, y sobre cómo Alonso propicia el debate y va mediando las intervenciones de los alumnos

¹⁹⁷ Aquí apreciamos otro ejemplo del aprendizaje polifacético.

para llevarlos paulatinamente a tomar conciencia del significado de sus palabras.

Categorización de las observaciones:

Relación profesor-enseñanza

Ejemplos extraídos de la observación:

- hablan sobre la pena de muerte y un alumno opina que hay que matar al que mata. Alonso repite, al estilo rogeriano (¹⁹⁸), aunque no lo sabe: “o sea, que tu crees que al que mata hay que matarlo”. Pide opiniones al grupo. (Al.1-2)
- propicia el debate: “o sea, hay distintos niveles de muerte, el asesinato...”. (Al.1-6)
- guía el diálogo en un juego dinámico que permite la opinión de diferentes alumnos. (Al.1-9;1-10)
- facilita la expresión de los alumnos. Un alumno intenta opinar y no encuentra las palabras para expresarlo. Alonso le dice : “dilo como se te ocurre, piénsatelo”. (Al.1-16)
- un alumno que dice que en vez de matar a los asesinos hay que hacerlos sufrir. El responde: “bueno, bueno, es una opinión” (Al.1-29)
- contrasta diferentes puntos de vista. (Al.1-31)
- mantiene el ritmo de trabajo sin dificultades, cuando los alumnos comienzan a restarle seriedad al tema, pidiéndoles que hablen sobre lo que les transmite el cuento que van a leer. (Al.1-33)
- dialoga con unos alumnos que discuten y les pregunta si tienen algún problema, si quieren cambiar de grupo, etc. (Al.1-48)
- pasea constantemente entre ellos y los alumnos lo llaman de cada grupo. (Al.1-49)

¹⁹⁸ Es una acotación nuestra ya que no lo explicita en la entrevista. Esto es importante porque muestra lo simple que es elicitar los fundamentos epistemológicos de algunas propuestas.

- toca a los alumnos y les sonríe. (Al.1-50)
- va de grupo en grupo, se encuclilla para quedar a su altura y hablar con todos. (Al.1-53)
- finaliza la clase solicitándoles que ordenen la sala, que lo hacen sin problema. (Al.1-75)

Incentivo al aprendizaje

Ejemplos extraídos de la observación:

- pide a los alumnos que se formen en grupos de cuatro para leer y comentar el cuento “La Ribera de Oka” de Leon Tolstoi (¹⁹⁹).
- entrega a cada alumno una fotocopia del cuento y pregunta quién quiere leer el cuento en voz alta. (Al.1-34;1-35)
- solicita a varios alumnos leer el cuento por párrafos. (Al.1-39)
- acepta la relación de un alumno entre el tema del cuento y el tema de la compra de armas analizado anteriormente, diciéndole que primero analice el cuento y luego se refiera a la relación establecida (Al.1-44;1-45)
- da diez minutos para que reflexionen en grupo y elijan un portavoz. Les dice que pueden cambiar de grupo si no están a gusto. (Al.1-47)
- pide a los portavoces de los equipos que comiencen el debate. El se sienta atrás de la sala. (Al.1-57)
- pregunta si alguien opina diferente a medida que los portavoces de los grupos leen las reflexiones. (Al.1-59)
- consulta: “¿estáis con Arantxa o pensáis que el autor quiere transmitir algo diferente?”. (Al.1-62)

Relaciones educativo sociales.

Ejemplos extraídos de la observación:

¹⁹⁹ El cuento de Tolstoi puede leerse en el Anexo.

- provoca conflictos cognitivos después que los escucha debatir sobre la pena de muerte dice: “¿consideráis de verdad que se puede evitar que hayan personas que no maten a otras?”. (Al.1-18)
- pregunta por qué consideran que la gente no va a dejar de matar. Los alumnos responden que por la droga, el poder, el ajuste de cuentas. (Al.1-20)
- consulta por qué la gente mata a otras. Los alumnos responden que por falta de educación, por la violencia que han vivido desde pequeños, por el entorno en que viven, por la forma de vivir, etc. (Al.1-23;1-24)
- indaga por sus ideas respecto a si creen que la educación puede ayudar a solucionar ese problema. Varios responden que no. (Al.1-25)
- cuestiona por el tipo de actitud se necesita ya que piensan que es imposible erradicar la violencia. (Al.1-27)
- analizan la situación de Irak y la mala distribución de la riqueza en el mundo. (Al.1-66)
- realizan un debate sobre la compra de armas. (Al.1-68)
- escucha y debate con los alumnos que critican al gobierno español. (Al.1-69)
- pregunta si piensan que están en peligro dado que hablan de guerra, de armas, de muerte. (Al.1-70)

Relación alumnos – aprendizaje

Ejemplos extraídos de la observación:

- incentiva la participación y el debate ético: Helena apoya a su compañero que justifica matar al que mata, pues el que mata primero está loco. (Al.1-3). Varios alumnos apoyan la pena de muerte: “si estás en la guerra es normal”. (Al.1-5), Helena dice que los de ETA “vienen a matar gente”. (Al.1-7), es “como en las antiguas tribus”. (Al.1-8).

- opinan sobre los asesinatos y derivan en el fanatismo. (Al.1-11)
- debaten y argumentan con libertad: Arantxa es la primera que da una opinión diferente, dice: “si tu matas te conviertes en lo mismo, para eso existe la cadena perpetua”.(Al.1-12). Por el contrario, otro alumno defiende la idea de matar al que es asesino.(Al.1-13)
- comprenden las limitaciones de sus argumentos. Helena, después de escuchar a sus compañeros, se retracta de apoyar “que se mate al que mata”, dice que realmente no lo siente así. (Al.1-19)
- participan mucho e interesados, levantan la mano para pedir la palabra. (Al.1-17)
- solicita voluntarios para leer. Los alumnos se ofrecen de inmediato y leen por párrafos. (Al.1-36;1-41), mientras escuchan en silencio (Al.1-40)
- insiste que los comentarios se refieran al cuento que leen, pero no rechaza las relaciones que hacen los alumnos, como el que relaciona el tema del cuento con la compra de armas del tema anterior ⁽²⁰⁰⁾. (Al.1-44)
- acoge las consultas de los alumnos de cada grupo que lo llaman para consultar sus dudas. (Al.1-49)
- pasea entre los grupos mientras los alumnos trabajan en silencio (Al.1-54).
- acepta que un par de alumnos midan sus fuerzas con los brazos mientras trabajan llenando una pauta (Al.1-55)
- motiva eficazmente pues facilita que los alumnos relacionen el tema anterior con la lectura. Un alumno afirma: “gastan alimento en defensa y se lo quitan a los niños”. Otro agrega: “hay países que se gastan dinero en armas y no dan de comer a sus hijos”. (Al.1-64;1-65)

²⁰⁰ Esto es importante porque no rechaza, pero disciplina el razonamiento del alumno. Además el profesor se mueve en la frontera entre lo que puede ser una relación novedosa e interesante del alumno o una excusa para evadirse de la clase.

- continua hablando con algunos alumnos cuando tocan el timbre, pero algunos se paran y dispersan (Al.1-75)
- pide que ordenen la sala y le obedecen. (Al.1-75)

Notas de las observaciones: Alonso N°2

Fecha: 20/05/03

Horario: 10.15 hrs. a 11.00 hrs.

N° alumnos: 23 alumnos; 15 chicos y 8 chicas

Clase: 1° ESO. Clase de Inglés.

Clase en que los alumnos desarrollan unos ejercicios del texto y responden en inglés a las diferentes preguntas que les hace el profesor. En la clase el profesor utiliza los errores para desarrollar el aprendizaje. Los temas se relacionan constantemente con diversas situaciones cotidianas.

Relación profesor-enseñanza

Ejemplos extraídos de la observación:

- camina por la sala mientras pide a un alumno que lea en inglés. (Al.2-2)
- estimula cuando responden adecuadamente. Alonso le da la mano y le sonrío. (Al.2-9)
- llama la atención a un alumno para que preste atención a la clase. (Al.2-15)
- encauza la atención cuando la clase está algo desatenta diciendo: “ahora lo que toca es escuchar”. (Al.2-17)
- toca a los alumnos al pasar por su lado. (Al.2-18)
- acepta aquellas peticiones de los alumnos ajenas a los contenidos, siempre que no afecten el desarrollo de la clase. Una chica pide escuchar una canción, Alonso les dice que si hay tiempo y trabajan en serio la escucharán, cantarán y hasta bailarán. (A.2-39)
- sonrío y habla a los alumnos, los hace callar cuando suben mucho la voz. (Al.2-47)

- apela a la reflexión para dirigir el estudio. Dos alumnos se dan golpes jugando y desatienden a la clase, Alonso les dice que le fastidia que no quieran aprender ya que pueden hacerlo. (Al.2-52;2-54)
- evalúa los desempeños al finalizar la clase diciéndoles que han trabajado bien pero que hay algunos que “no han estado a la altura”. (Al.2-57)

Incentivo al aprendizaje

Ejemplos extraídos de la observación:

- habla en inglés lento y pausado intercalando el castellano para hacer algunas preguntas. (Al.2-4).
- pregunta por los tiempos verbales y hace que ellos descubran como armar frases en inglés. La mayoría levanta la mano. (Al.2-6)
- plantea ejemplo errados para que los alumnos descubran el error. (Al.2-10)
- prefiere que los alumnos se ayuden a comprender. Cuando un alumno le pregunta si su respuesta está correcta, Alonso le dice que consulte a sus compañeros. (Al.2-11)
- escribe oraciones en inglés en la pizarra y pide que descubran las faltas. (Al.2-13)
- pide que hagan frases con unas palabras que escribe en la pizarra. (Al.2-14)
- enfatiza el proceso antes que el producto. A un alumno que está desatento en la clase le pregunta: “¿por qué crees que deberías aprender?”. (Al.2-16)
- relaciona los aprendizajes con lo cotidiano. Pide a un alumno que le pregunte en inglés a otro por el tiempo que hace en el pueblo. (Al.2-20) y que dialoguen en inglés. (Al.2-23)
- refuerza los aprendizajes. Ante la respuesta correcta les dice “¡very good english!”. (Al.2-21)

- sigue los ejercicios del libro y media las respuestas. (A1.2-29)
- dice que tienen toda la semana para preguntar dudas y propone evaluar la lección del día (A1.2-37)
- favorece la participación mediadora de los alumnos. Ante la duda de una alumna Alonso se dirige al grupo diciendo: “a ver, a ver, mira, Ana tiene una duda, a ver quién le explica a Ana esto. Fijaos en el ejercicio B, ¿qué tenemos que hacer?”. (A1.2-49)
- solicita nuevos ejemplos y recuerda aquellos que han dado los alumnos en otras ocasiones (A1.2-50)

Relaciones educativo sociales.

Ejemplos extraídos de la observación:

- Favorece el aprendizaje y la autoestima. Cuando un alumno pregunta, Alonso dice: “¿Quién le puede responder a Alberto?”. (A1.2-7)
- utiliza un libro de texto y pregunta a los alumnos : “¿Qué me trata de enseñar?”, “¿qué aprendemos aquí?”. (A1.2-19)
- media los temas y las palabras que aparecen en el texto. Por ejemplo, “¿Por qué es famosa esta ciudad?”. (A1.2-31)
- pregunta por lo que han estudiado y por las relaciones que pueden establecer. Alonso reitera que no solo han aprendido algunos contenidos, sino también sobre algunos países. (A1.2-35;2-36)
- estimula la diversidad pidiendo decir una frase en inglés, en valenciano y en lituano a una chica de Lituana. (A1.2-45)

Relación alumnos – aprendizaje

Ejemplos extraídos de la observación:

- levantan la mano para responder. (A1.2-5;2-8)
- siguen la dinámica de preguntarse entre compañeros. (A1.2-22;2-26)
- participan atentos y activos durante toda la clase (A1.2-30)

- negocian el uso del tiempo. A una chica que pide escuchar una canción, Alonso les dice que si hay tiempo y trabajan en serio lo harán. (A.2-39)
- conversan y escriben en sus libretas mientras Alonso se pasea hablando con ellos (el clima se ve relajado y natural). (Al.2-42)
- trabajan mientras Alonso va por los bancos. (Al.2-51), aunque algunos se dan golpes jugando y desatienden a la clase. (Al.2-52)

Notas de las observaciones: Alonso N°3

Fecha: 20/05/03

Horario: 11.30 hrs. a 12.20 hrs

N° alumnos: 8; 6 chicos y 2 chicas

Clase: 2° AC.

Clase especial de Inglés con chicos de comportamiento “difícil”, de dos clases diferentes. A estos chicos los llevan a esta clase porque tienen dificultad para integrarse y porque “molestan” en las clases habituales.

Relación profesor-enseñanza

Ejemplos extraídos de la observación:

- refuerza el aprendizaje dándole la mano al alumno cuando responde bien. (Al.3-7; 3-8)
- abraza y agradece la ayuda de un alumno que dibuja en la pizarra un rectángulo para que sus compañeros representen mentalmente la figura de la lámina en la que tienen que nombrar los objetos pedidos. (Al.3-41)
- hace morisquetas con la cara cuando un alumno está pensando una respuesta. (Al.3-9)
- destaca continuamente a quien trabaja. (Al.3-17)
- tararea canciones mientras revisa el trabajo de cada alumno. (Al.3-27)
- establece lazos cercanos con los alumnos diciéndoles que lo vio en un lugar del pueblo. (AL.3-28)

- genera un ritmo al preguntar por el significado de cada palabra. Todos gritan al decirlo. (Al.3-43)
- mantiene su estilo a lo largo de las sesiones. (Al.3-37)

Incentivo al aprendizaje

Ejemplos extraídos de la observación:

- reconoce públicamente los logros: “el que sea capaz de decirme los cinco primeros meses del año [en inglés] lo felicito”. (Al.3-11)
- incentiva el pensamiento hipotético. Les muestra una lámina y les pregunta sobre qué creen que harán en la clase. (Al.3-13)
- pasa a cada uno una lámina para el trabajo y un diccionario para que busquen las palabras que no sepan. (Al.3-14)
- estimula a responder reflexiva, pero eficazmente: “vamos a plantear un objetivo, ¿quién consigue en diez minutos hacer la tarea?”. (Al.3-15)
- enseña a usar el diccionario y a no conformarse con la primera palabra. (Al.3-19)
- pide a una alumna que busque la palabra “cooker” en el diccionario para contrastarla con la que buscó otro chico que dice que es cocina. (Al.3-21)
- desafía a los alumnos a superarse: “conseguiré el intrépido Zacarías encontrar al menos diez palabras?”. Esto lo repite frecuentemente. Cuando los alumnos aceptan el reto, diciéndole: “sí, sí”, el les responde: “lo veremos en el próximo capítulo”. (Al.3-33;3-36)
- provoca el deseo de superarse incentivándoles de varias maneras: “vamos a ver, os voy a dar tres minutos para que miréis la hoja y aprendáis algunas palabras. Luego volverán la hoja y el que recuerde más palabras se llevará más positivos”⁽²⁰¹⁾. (Al.3-40)

²⁰¹ Obviamente no se trata de mero conductismo si consideramos el sentido que Alonso da a su trabajo docente.

Relaciones educativo sociales.

Ejemplos extraídos de la observación:

- pasea entre ellos, les pone la mano en el hombro y a veces les da masajes en el cuello. (Al.3-24)
- hace un pacto con ellos para comenzar la sesión. (Al.3-3)
- precisa lo que van a aprender: nombres de objetos en inglés, para lo cual les pregunta qué han aprendido y, después, comienzan a decir los nombres de unos carteles que ellos mismos han puesto en la pared. (Al.3-4; 3-5)
- juntan las mesas para sentarse alrededor y mirarse las caras. (Al.3.12)
- desafía en todo momento a realizar la tarea sin desperdicio del tiempo acordado. (Al.3-16)
- conversa con cada uno y les palmotea la espalda. (Al.3-25)
- comentan entre compañeros y se muestran las palabras que han encontrado. (Al.3-30)
- hacen juegos y llaman al profesor para contárselos. (Al.3-31)

Relación alumnos – aprendizaje

Ejemplos extraídos de la observación:

- participan activamente ante una pregunta en inglés del profesor: todos contestan con voz muy fuerte, segura. (Al.3-6) y con entusiasmo. (A.1.3-10)
- hablan entre ellos, se ríen y se molestan unos a otros con diferentes bromas. (Al.3-2)
- trabajan en la lámina que Alonso les reparte y buscan palabras en el diccionario. (Al.3-14)
- autodesafío y autoevaluación de los alumnos: uno de ellos pide que le pregunten sobre los colores. (Al.3-14)

- autoorganización de los estudiantes, quienes a pesar de llegar muy desordenados a la clase, luego trabajan muy concentrados. (Al.3-18)
- autodisciplina para buscar en el diccionario, consultarse entre ellos y preguntar al profesor. (Al.3-22)
- hablan con interés entre ellos acerca de lo que hacen. Permanecen entre cinco a diez minutos callados, luego vuelven a hablar fuerte ⁽²⁰²⁾. (Al.3-23)
- favorece el autocontrol en el aprendizaje. Un alumno se retira del grupo y se va a sentar solo con su diccionario y su lámina. (Al.3-26). Otro alumno, de aquellos más *revoltosos*, que llegó pegando a otro con su mochila, está totalmente absorto en su trabajo. (Al.3-29). Nadie se ha parado en toda la clase. Un alumno lo hace cuando han pasado 40 minutos y lo hace para preguntar algo sobre la lámina a una compañera. (Al.3-39)
- preguntan con tranquilidad al profesor por las palabras que no saben. (Al.3-32)
- saben de sus competencias y piden positivos antes sus respuestas. (Al.3-38)
- estimula la colaboración voluntaria de los estudiantes. Un alumno voluntariamente se para y dibuja en la pizarra un rectángulo y dice que esa es la cocina. Lo hace para que sus compañeros se ubiquen espacialmente y recuerden los objetos de la lámina. Alonso lo abraza le agradece la ayuda. (Al.3-41)
- uso de diversos medios didácticos. Un alumno dibuja en la pizarra el juego del ahorcado. Va dibujando mientras los otros van dictando letras de la palabra que tienen que escribir en la lámina. (Al.3-44)

²⁰² Generan el ritmo propio del tiempo histórico y no del tiempo cronológico.

Jose

Su conducta es coherente dentro y fuera del aula. Establece empatía con los alumnos, los mira interesado en lo que dicen, conversa sobre sus problemas y utiliza generalmente el diálogo rogeriano. Organiza a los alumnos en grupo, incentiva el diálogo y la evaluación entre pares. Por ejemplo, que cada uno evalúe la conducta del otro: “¿qué te parece a ti lo que han hecho los chicos?”. Pide razones sobre sus conductas y analiza con sus alumnos los motivos y las consecuencias de las situaciones problemáticas. Les habla de la importancia de los pactos y de la responsabilidad de respetarlos una vez establecidos.

Cambia los planes si se presenta alguna dificultad y no tiene problemas para realizar la actividad con otras estrategias. Cambia fluidamente de un tema específico de la clase a otro cotidiano. Generalmente los lleva a ámbitos cotidianos para ejemplificar los contenidos de la sesión y para que los alumnos comprendan la trascendencia de sus acciones. Por ejemplo, para trabajar el tema de las elecciones les hace vivir el proceso cívico.

Propicia experiencias de aprendizaje mediado con cada uno de sus alumnos e incentiva el desarrollo de las funciones cognitivas. Por ejemplo, a un alumno que acusa a una profesora de feminista por favorecer a las chicas, le pasa un libro que trata el tema del feminismo para que lo lea y luego lo comenten en la clase.

Pide a los alumnos que sean ellos quienes concluyan la clase y que reflexionen sobre los aprendizajes.

Notas de las observaciones: Jose N°1 y 2

Fecha: 22/05/03

Horario: 12.20 hrs. a 14.10 hrs.

N° alumnos: 5; 3 chicos y 2 chicas

Clase: Clase especial PACG

Programa de Adaptación Curricular en Grupo. Programa con perfil más conductual; alumnos desadaptados al proceso educativo, con desfase curricular y conductas disruptivas; según definición de la orientadora.

Tutoría del ámbito tecnológico científico.

Relación profesor-enseñanza

Ejemplos extraídos de la observación:

- manifiesta flexibilidad para cambiar la planificación, como cuando lleva un equipo de video para dar la clase, pero otra profesora lo pide. Se lo entrega y cambia lo planificado. (J.1-2)
- enseña a sus alumnos a ser flexibles con el ejemplo: les dice que cambiarán los planes y que no hay problemas para hacerlo. (J.1-3)
- aprovecha cualquier circunstancia para educar, como cuando entra el vice director a reprender a dos alumnos que se subieron a un depósito de agua. Jose les explica en tono bajo por qué tiene que entrar el vice director a pedir explicación (J.1-4)
- enseña a ser asertivos mirándoles fijamente cuando habla con cada uno y utiliza el diálogo rogeriano repitiendo y afirmando lo que el alumno dice en su defensa. (J.1-7)
- provoca la reflexión preguntando: “¿qué te parece a ti lo que han hecho los chicos?”. (J.1-8). “¿Hay alguno al que se le ocurra alguna razón para que no se suban al depósito?”. (J.1-15)
- cambia el tema de la reprimenda a los alumnos y analizan lo que sucede últimamente en el ámbito tecnológico y científico (área a la que pertenece la clase). (J.1-20)
- recupera la atención de los alumnos cuando se desvían del tema y hablan entre si, preguntándoles “¿algo más?”, lo que es suficiente para que se callen. (J.1-23)
- organiza a los alumnos sentados juntos alrededor de los bancos. (J.1-26)
- pide a un alumno que no hable en plural cuando critica a sus profesores. (J.1-28)
- dialoga sobre la importancia de los pactos. (J.1-30)
- pregunta por la calidad de su aprendizaje y por su comportamiento en el ámbito científico. (J.1-31)

- media las respuestas de sus alumnos. Una chica comenta que se agobia en otras clases. Jose le pregunta qué significa agobio y ella responde que se cansa. (J.1-33). Otro alumno señala: “yo me mareo, es que no entiendo”. Jose: “no lo entiendes”.(J.1-37). Otro chico agrega: “me ha dicho a mi ¡vete allí!”. Jose: “¿porque estabas trabajando?”. (J.1-38)
- favorece el debate haciéndoles preguntas y planteándoles problemas que ellos deben defender dando razones. (J.1-55)
- realizan a través de un juego de roles el ejercicio de una votación. (J.1-66)

Incentivo al aprendizaje

Ejemplos extraídos de la observación:

- estimula la lectura y reflexión para evitar que opinen sin fundamentos. Uno de los chicos dice que una profesora es feminista porque le quitó una chapa para dársela a una niña. Jose le pasa un libro de Manuel Rivas que habla de feminismo para que luego lo comenten. (J.1-21; 1-22)
- exige a los estudiantes ser capaces de concluir por si mismos después de debatir sobre los temas del Centro, de su conducta y de los contenidos, (J.1-42)
- sugiere que al parecer el ámbito tecnológico les resulta sencillo y el científico más complicado. (J.1-43)
- pide el trabajo que han preparado y los alumnos lo buscan en los ordenadores. (J.1-46)
- tratan el tema de las elecciones municipales y cada alumno saca unas papeletas sobre los partidos políticos. (J.1-47)
- media las preguntas de los alumnos. Uno dice que no entiende lo del 100% de cobertura de libros en las escuelas. Jose le propone criterios que permiten al alumno encontrar la respuesta.(J.1-49;1-50)
- complejiza el aprendizaje al integrar el ejercicio de las elecciones con uno de lengua. (J.1-53)

Relaciones educativo sociales.

Ejemplos extraídos de la observación:

- razonan para defender la acción que ha merecido una reprimenda del vice director. Jose pregunta al chico aludido: “¿Tu crees que eso está puesto allí para que os subáis?”; responde “No, pero tampoco que no se puede”. (J.1-10)
- dialogan por diez minutos sobre las razones de la reprimenda. El chico aludido sigue reclamando y exponiendo sus razones. (J.1-13;1-14)
- cuestiona a los alumnos para que busquen respuestas mas explicativas e integradoras:” ¿Hay alguno al que se le ocurra alguna razón para que no se suban al depósito?”. Un alumno dice que se puede caer y quebrarse un brazo, una alumna agrega que el Centro sería el responsable. (J.1-17). El alumno aludido dice que la maestra que estaba de guardia en el patio no cumplió su obligación de decirle que se bajaran de allí y por eso se subieron. (J.1-18).
- provoca el conflicto ético: ante las razones de los alumnos que culpan a la profesora de guardia de no haberlos visto e impedido subir al depósito de agua, les dice que lo importante no es si los ha visto o no, ya que “aquí estamos analizando si estamos comportándonos en cada sitio donde corresponde. En la ciudad no hay carteles que dicen lo que hay que hacer”. (J.1-19)
- acepta las interrupciones porque le permiten integrar criterios y experiencias. En medio del tema de la clase, un alumno dice que necesitan un poco más de libertad en el Centro, y se abre otro debate. Luego Jose los lleva al tema de la clase nuevamente. (J.1-24;1-25)
- organiza el trabajo para que entre dos alumnos presenten el programa de los partidos políticos para las próximas elecciones. (J.1-48)
- recuerda que en un canal de TV los políticos debatieron sus ideas del mismo modo que lo harán ellos ahora.(J.1-51)
- cuestiona diversos tópicos: la urbanización, las aguas, y pregunta a los representantes de cada partido. (J.1-58)

- favorece la cooperación entre los grupos. Un grupo le pasa un video sobre las propuestas del partido que los otros presentan, ya que no lograron conseguir uno para ellos. (J.1-60).
- pide que reflexionen sobre el tema de las elecciones, las promesas y las necesidades. (J.1-61)
- explica cómo se forma la mesa electoral. (J.1-62)
- eligen por sorteo al presidente y a un vocal (por el número reducido de alumnos asistentes). Organizan las papeletas y les ayuda en el proceso mientras los otros esperan a votar. (J.1-64;1-65)

Relación alumnos – aprendizaje

Ejemplos extraídos de la observación:

- reclaman en voz alta al vice director que entra a su sala a reprenderlos. (J.1-6)
- intenta evitar que los chicos desvíen el tema y hablen entre sí, preguntándoles : “¿algo más?”; sin embargo, los alumnos se callan. (J.1-23)
- conversan sobre lo que les gusta o no de los diferentes contenidos de las clases. (J.1-27)
- critican a una profesora que les dice que “se busquen el material por allí”. (J.1-29)
- orienta sus respuestas, pues cuando les pregunta por el ámbito científico, responden sobre su conducta y no acerca del aprendizaje: “yo me porto bien”; “yo también”. (Recordemos que son alumnos que están en ese grupo por problemas conductuales, lo que probablemente hace que su autopercepción guíe sus respuestas). (J.1-31). Otro alumno dice que se sienta al final de la clase y no molesta (J.1-32) . (Es lo que sucede habitualmente cuando se integra a los alumnos con necesidades educativas especiales pero no se los incluye en la clase).
- media las respuestas: una chica dice que se agobia en la clase del ámbito científico, Jose le pregunta qué significa agobio, ella

responde que se cansa. (J.1-33). Dicen que se aburren en las otras clases (J.1-35). (Es lo más probable si tienen problemas de atención, concentración y de aprendizaje en general). Un alumno: “yo me mareo, es que no entiendo”. Jose: “no lo entiendes”.(J.1-37). Otro alumno: “me ha dicho a mi ¡vete allí!”. Jose: “¿porque estabas trabajando?” . Alumno “¡si!” y se ríe ante la mirada fija de Jose. (J.1-38)

- apoya los juicios de los estudiantes cuando refuerzan los procesos de mediación. Al reclamar por los problemas de matemáticas, un alumno argumenta que hay que pensar, Jose dice que a lo mejor el problema es ese, que deben pensar. (J.1-40). Un alumno repite: “¡mucho, pensar mucho!”. (J.1-41).
- Favorece las divergencias emergentes: una de las alumnas reconoce que no le prestan atención a su profesora (de la que reclaman). (J.1-44)
- promueve la predisposición al aprendizaje individual y grupal. Los alumnos preguntan interesados por la próxima actividad que harán en la clase. (J.1-45). Trabajan concentrados en los ordenadores para buscar el trabajo que deben presentar en la clase. (J.1-46). Todos trabajan muy concentrados en el tema de la presentación de los partidos políticos a las próximas elecciones. (J.1-48). Preguntan las dudas y ellos mismos encuentran la respuesta tras la mediación del profesor.(J.1-49;1-50). Cada equipo expone sus propuestas, muestran dípticos, y responden preguntas. (J.1-54). Cuando un alumno expone los planteamientos de un determinado partido, los otros le hacen preguntas, por ejemplo, qué pasa con el agua para la huerta de Valencia.(J.1-57) Jose observa y modera el debate. Todos se ven muy interesados en el trabajo y muy compenetrados en los planteamientos que exponen. (J.1-59).
- integra los aprendizajes: un alumno arruga un papel y lo bota dentro de su mochila. Mantienen ordenado su lugar de trabajo. (J.1-63).

El trabajo de Jose con este grupo de alumnos “desadaptados” refuerza nuestra convicción en el trabajo del profesor como mediador de aprendizajes. Por tal motivo, intercalamos en la observación algunos comentarios que nos parecieron pertinentes, como el de la inclusión al grupo. Muchos alumnos que presentan algún tipo de dificultad para

permanecer en una clase “normal”, son discriminados e ignorados dentro de la clase lo que incrementa su déficit. Pudimos apreciar que la mediación de Jose logra que los alumnos trabajen interesados y se motiven por seguir aprendiendo. Establecen diálogos interesantes y participan en debates exponiendo coherentemente sus ideas.

Semejanzas y particularidades de los profesores observados ⁽²⁰³⁾.

Los profesores observados tienen un comportamiento coherente en cada una de sus clases que se adecua de manera flexible a los diferentes temas de cada sesión, el que también manifiestan fuera del aula. Durante nuestra permanencia en el Centro pudimos observarlos en diferentes situaciones cotidianas y conversando con sus alumnos y colegas. También compartimos otros momentos de conversación informal, más allá del tiempo destinado a la observación y a las entrevistas, donde observamos y valoramos su compromiso con su trabajo docente.

Semejanzas:

Preocupaciones epistemológicas.

- desarrollan las funciones cognitivas de sus alumnos, por ejemplo, la percepción y la atención a dos o más fuentes de información a través de errores planteados intencionalmente para que los alumnos los descubran y corrijan. También desarrollan el pensamiento hipotético, por ejemplo, pidiendo a sus alumnos que, a partir del título de un texto, deduzcan el contenido, o a partir de los objetivos de la clase, el desarrollo posible de ésta. Establecen hipótesis al comenzar la clase, por ejemplo al mostrar una lámina un profesor pregunta: “¿qué creen que haremos hoy?”.
- desafían e incentivan constantemente a los alumnos para que realicen y comprendan las tareas. Motivan a sus alumnos quienes participan interesados, preguntando y proponiendo.

²⁰³ Estas semejanzas también las observamos en la conducta docente habitual de los profesores entrevistados en Chile, quienes no difieren en las manifestaciones del compromiso con un proyecto educativo.

- comienzan la clase incentivando el aprendizaje significativo (Ausubel) y preocupándose que no se fijen solo en los contenidos. Preguntan sobre lo que aprendieron la sesión anterior y finalizan la clase preguntando “¿qué han aprendido hoy?”.
- retroalimentan constantemente el aprendizaje e incentivan a sus alumnos a preguntarse por qué tienen que aprender. Les piden que reflexionen sobre sus aprendizajes y que sean ellos quienes concluyan después de terminada la clase.

Trabajo cooperativo

- realizan trabajos en equipo. Incentivan el diálogo entre los alumnos y las actividades en que cada uno evalúa las respuestas y conductas de los otros. Propician el aprendizaje entre pares (Vygotsky), piden a los alumnos que se enseñen entre ellos y contrasten el proceso y los resultados de sus trabajos.
- les hablan de la importancia de los pactos y establecen un contrato moral al comenzar el curso.
- conversan sobre sus problemas a través de constantes relaciones dialógicas que fructifican en la comprensión de los problemas, sus motivos y consecuencias.
- Incentivan el escuchar a otros y respetar sus puntos de vista.

Afectividad

- tratan a sus alumnos afectivamente; un profesor le da la mano y sonrío a los alumnos que responden adecuadamente; los toca, los palmotea y conversa con cada uno. Otra los incentiva con frases alentadoras: “¡bien Violeta!”, “¡eso sí que está bien, repítelo!”.
- en su rol de tutores escuchan las preocupaciones de los alumnos y buscan soluciones, les dan sugerencias para un cambio conductual y para encontrar las mejores estrategias de aprendizaje; los animan y tranquilizan si tienen alguna dificultad.
- personalizan a todos los alumnos para que se sientan considerados. Destacan continuamente a quienes trabajan y estimulan a los que no lo hacen.

- conversan con sus alumnos sobre situaciones cotidianas, por ejemplo, un profesor les dice que los ha visto en la calle. Ríen y comentan situaciones familiares. Un profesor tararea canciones mientras revisa los trabajos de grupo de sus alumnos y se pasea entre ellos.
- incentivan los aspectos lúdicos del aprendizaje permitiéndoles jugar en la pizarra para terminar un trabajo de grupo.
- establecen un clima de confianza que no entorpece el desarrollo de la clase ni las exigencias académicas. Los alumnos no temen preguntar, trabajan interesados y los llaman confiadamente cuando necesitan de su ayuda.

Trascendencia de los aprendizajes del aula

- trascienden los aprendizajes académicos haciendo mención a hechos contingentes y a situaciones futuras en las que tendrán que utilizar los aprendizajes actuales. Constantemente relacionan los contenidos con la vida diaria y la cultura general, comentando los alcances que tienen para su formación. Cualquier asunto les sirve para conversar: situaciones familiares y sociales, las actividades de sus padres en casa, etc.
- comentan diversos temas junto con los contenidos de la clase y extrapolan fluidamente los criterios a la vida cotidiana y viceversa. Al relacionar el aprendizaje escolar con lo cotidiano favorecen las condiciones para alcanzar el insight.
- generalmente ríen y comparten anécdotas sin menoscabar la rigurosidad de la clase. Esto relaja la tensión del aprendizaje, mantiene la motivación por aprender, al tiempo que evita el stress o el aburrimiento de los alumnos.

Implicación y Posicionamiento político

- propician el debate y la reflexión crítica, constructiva y creativa.
- piden a sus alumnos razones sobre sus conductas y estimulan la comprensión de los aprendizajes y su relación con la cotidianidad.
- analizan con sus alumnos las situaciones problemáticas, sus motivos y consecuencias.

- los llevan a ámbitos cotidianos para que reflexionen sobre los alcances políticos de sus acciones.
- tratan temas de interés social como las elecciones municipales, los conflictos bélicos, la información que se recibe a través de los medios de comunicación, etc.

Improvisación

- improvisan respuestas hipotéticas con soltura y tranquilidad, "artísticamente", ante situaciones no planeadas. No engañan con sus respuestas, pues comentan que están buscando cuál será la mejor explicación.
- cambian fluidamente de un tema específico de la clase a otro cotidiano.
- hablan con sus alumnos de temas contingentes sociales, por ejemplo, de la guerra y luego vuelven al contenido de la clase.
- cambian los planes si se presenta alguna dificultad y no tienen problemas para hacerlo.
- generan un ritmo, como si todos *danzaran* improvisando.

Posibilitan el aprendizaje de los alumnos.

- personalizan a todos los alumnos y se preocupan de que todos participen y entiendan las explicaciones. Una profesora no sigue su explicación si hay alumnos desatentos.
- facilitan las experiencias de éxito a los alumnos con dificultades de aprendizaje, intensificando la mediación intencional.
- les enseñan estrategias de aprendizaje para que no se queden con la primera impresión.
- utilizan el libro de texto preguntando “¿qué me trata de enseñar?”, “¿qué aprendemos aquí?”, gracias a lo cual, posibilitan que los alumnos descubran las diferentes lecturas que tiene todo texto.
- complementan el aprendizaje convirtiendo en preguntas las respuestas de los alumnos, lo que consiguen mediando las explicaciones de los alumnos.

- complementan los comentarios de los alumnos, estableciendo nuevas relaciones que enriquecen el aprendizaje, a lo largo de un proceso sin fin.

Particularidades:

Adriana	Alonso	Jose
<ul style="list-style-type: none"> - Prefiere trabajar con el curso completo antes que separarlos en grupo. - Ella media al grupo más que se medien a si mismos. - Siempre les insiste que deben explicar sus razones. - No sigue su explicación si hay algunos alumnos desatentos. - Les pregunta si están de acuerdo con las relaciones que ella hace. - Los gestos y la inflexión de la voz son buenos recursos didácticos que utiliza para que los alumnos no se aburran. 	<ul style="list-style-type: none"> - Toca y palmorea cariñosamente a sus alumnos. - Incentiva la mediación entre los propios alumnos. - Pide que los propios compañeros respondan las preguntas de los otros. - Trabaja los errores y los plantea intencionalmente. - Tararea canciones mientras revisa los trabajos de grupo de sus alumnos y se pasea entre ellos. - Hacen juegos en la pizarra para terminar el trabajo de grupo. - Destaca continuamente a quien trabaja. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les mira directamente cuando los alumnos intentan esgrimir razones falsas sobre sus acciones. - Pide razones sobre sus conductas. - Les habla de la importancia de los pactos. - Incentiva la mediación entre los propios alumnos. - Pide que sean los alumnos los que concluyan después de terminada la clase.

El aporte para la escuela.

Estos profesores muestran abiertamente varias características de la mediación ⁽²⁰⁴⁾ que plantea Feuerstein, por lo que nos ha parecido pertinente analizarlas bajo esa perspectiva y elaborar una serie de propuestas generadas desde sus prácticas, que creemos serán de utilidad para otros profesores.

²⁰⁴ Véase capítulo sobre Experiencia de Aprendizaje Mediado.

Criterios de la mediación:

Los criterios de la mediación posibilitan la creación de nuevas relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, dado que el profesor se implica con el alumno para enriquecer el proceso educativo.

Intencionalidad-reciprocidad

Los profesores incentivan a los alumnos para que se interesen por los temas preparados para la clase. Hablan del tema, lo relacionan con hechos contingentes y logran que los alumnos escuchen interesados, pregunten y debatan sobre el tema.

Se observa la complicidad entre profesores y alumnos. Basta una mirada o el silencio de los profesores para que los alumnos bajen el tono de la voz o vuelvan a atender a la clase. Es un pacto o contrato moral que se establece entre ellos ⁽²⁰⁵⁾.

Los alumnos no temen preguntar y participan activamente. Generalmente responden con más soltura a temas que aluden a contextos generales y familiares. De esa manera, se conecta el aprendizaje escolar con lo cotidiano, lo que facilita la buena disposición para aprender.

Trascendencia

Los profesores comienzan la clase preguntando sobre lo que aprendieron la sesión anterior, gracias a lo cual se facilita la relación entre los temas. Hacen referencia a situaciones futuras en que tendrán que utilizar los aprendizajes que aprenden actualmente y relacionan los contenidos de la clase con temas contingentes sociales. Median los temas de los libros de texto, razón por la cual, los utilizan dinámicamente ⁽²⁰⁶⁾.

²⁰⁵ Véase contrato moral en el capítulo sobre Compromiso.

²⁰⁶ Un ejemplo de cómo trascender los contenidos, lo observamos en Alonso en su clase de Inglés pregunta a sus alumnos: “¿por qué es famosa esta ciudad?”, a propósito del nombre de una ciudad que aparece en el texto solo como una palabra más dentro de la lectura que tienen que traducir. Este es un buen ejemplo para algunos profesores que se preguntan cómo mediar en una clase de inglés.

Significado

Hablan con sus alumnos de temas contingentes, gracias a lo cual, encuentran sentido a lo que aprenden, ya que se establecen relaciones entre situaciones familiares, sociales y escolares. La risa, los juegos en relación a los contenidos de la clase, y las anécdotas compartidas permiten un clima distendido que no resta rigurosidad al proceso educativo. Al contrario, lo fortalece y dota de sentido ya que quita la verticalidad y el aburrimiento. Los profesores atribuyen significado a las interacciones con sus alumnos, razón por la cual los relacionan directamente con la cotidianidad. Los aprendizajes adquieren mayor sentido si los alumnos viven el proceso, tal como los alumnos de Jose que realizan un juego de roles para entender el proceso de elecciones democráticas ⁽²⁰⁷⁾

Sentimiento de ser competente

Los profesores incentivan a los alumnos con frases alentadoras que les dan confianza en sus capacidades. En las sesiones de tutoría escuchan, comparten las preocupaciones de los alumnos y buscan soluciones. Les sugieren diferentes maneras de aprender, los animan y tranquilizan si presentan dificultades. Facilitan la expresión de los alumnos a quienes le cuesta expresar sus ideas y los median a través de preguntas.

Conducta compartida

Los profesores y alumnos comentan otros temas dentro de los contenidos de la clase, gracias a lo cual se provoca distensión, risas y transporte de los contenidos a la vida cotidiana y viceversa. Complementan los comentarios de los alumnos con los aportes de los propios compañeros con quienes contrastan la información. Eso enriquece el aprendizaje al crear nuevas relaciones. Lo mismo sucede cuando se les pide que sean ellos mismos quienes concluyan la clase. Los hacen partícipes de la clase al preguntarles si están de acuerdo con las relaciones elaboradas por el profesor. Trabajan en equipo, incentivan el escuchar a otros y el diálogo entre los alumnos.

²⁰⁷ Lo mismo podemos observar a un nivel más amplio en la historia del colegio que presentamos en el Anexo, en que los alumnos se involucran en un proceso democrático como parte de la vida cotidiana.

Individualización y diferenciación psicológica

Se preocupan que todos los alumnos atiendan la clase y entiendan los contenidos. Destacan continuamente a quien trabaja y personalizan a cada uno, llamándolos por su nombre y mencionando alguna característica positiva de ellos, lo que es fundamental para que se sientan considerados. No permiten que la clase continúe si hay algún alumno que no ha comprendido el tema.

Búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta

Los profesores se esmeran porque sus alumnos expliquen las razones de sus actos, de tal modo que tengan claridad de lo que persiguen y de la factibilidad de llevar a cabo sus propósitos. Por tal motivo, les piden reflexionar sobre los aprendizajes y dar razones de sus conductas. Los provocan a plantearse objetivos personales y les desafían a realizar y terminar la tarea.

Los profesores cambian los planes si se presenta algún tema emergente y no tienen dificultad para realizarlo. Esto incentiva a los alumnos a pensar en la necesidad de aprender para estar preparados ante las eventualidades.

En resumen,

La intencionalidad es una de las características de la mediación más representativa de estos profesores, gracias a la cual consiguen sin problemas la reciprocidad de sus alumnos, que regulan la conducta estableciendo sus propios límites. El hecho de personalizarlos, darles experiencias de éxito y retroalimentar constantemente sus aprendizajes, los lleva a involucrarse en el proceso educativo con naturalidad y con motivación de logro. Los profesores y alumnos que han logrado ser intencionales y recíprocos y que comprenden el significado y la trascendencia de sus acciones dentro y fuera del aula, tienen mayores posibilidades de desarrollar un proceso educativo holístico que considera la inclusión crítica en el mundo.

Se desarrolla la conciencia de cambio y la elección de alternativas optimistas. La primera, para darse cuenta que el desarrollo es posible, más allá de las características con que los han encasillado, y que son sujetos capaces de generar y procesar información. La segunda, para no resignarse ante las dificultades ni aceptar el fracaso sin darse la opción de otra oportunidad.

Todo desemboca en el sentimiento de pertenencia, que involucra su identidad, el conocimiento de sus derechos y deberes y su compromiso con los valores sociales y culturales. Representa la manera de relacionarse con los otros desde el respeto a la legitimidad de cada uno, aunque no cumpla con las expectativas previstas.

Lo medular para la escuela, es reflexionar sobre la privación cultural que generalmente se origina por la carencia de experiencias de aprendizaje mediado. Si esta falta, es común que los alumnos se refugien en sus propias limitaciones privándose de explorar el mundo y de desarrollar las posibilidades de hacerlo.

Desarrollo de funciones cognitivas.

La observación de las clases, también nos ha permitido apreciar que la mediación de los profesores incentiva el desarrollo de las funciones cognitivas de los alumnos, que ya habíamos percibido en las entrevistas. Las analizaremos en función a las tres fases en que se agrupan las funciones cognitivas en el acto mental (Feuerstein, 1983, 1991).

Funciones cognitivas en la fase de entrada de la información.

Percepción clara

Los profesores se preocupan que los alumnos reciban la información precisa y capten la mayor parte de las características de los hechos y de los objetos, para evitar la superficialidad e imprecisión en la recogida de los datos y facilitar su posterior elaboración. En caso contrario, la recogida imprecisa de la información confunde a los alumnos cuando tienen que establecer relaciones.

Trabajar los errores potencia la percepción ya que exige fijarse en los detalles que, en otro caso, resultan imperceptibles, como también en los gestos y la inflexión de la voz. Todos son buenos recursos didácticos para incentivar la percepción de los alumnos, al tiempo que los entretiene y evita el aburrimiento. La percepción es gestáltica, holística y no fragmentada, razón por la cual, facilita el tratamiento educativo de temas académicos, personales y sociales. Tratar temas contingentes de interés público permite percibir otras situaciones que

normalmente son excluidas de los temas escolares, por ejemplo, los conflictos bélicos, las guerras que no están en la prensa, la venta de armas y el uso de los niños en los conflictos.

Exploración sistemática de una situación de aprendizaje

Los profesores ayudan a sus alumnos a evitar la impulsividad y a organizar y planificar la información para evitar que se fragmente y disperse. Por ejemplo, trascender los contenidos del libro de texto, explorando más allá de los contenidos y reflexionando sobre estos. Alonso media los temas del libro de texto y pregunta: “¿por qué es famosa esta ciudad?”, a propósito del nombre de una ciudad que aparece en el texto de inglés, y desafía a que los alumnos descubran las intenciones que hay detrás, preguntando: “¿qué me trata de enseñar [el texto]?”, “¿qué aprendemos aquí?”.

Habilidades lingüísticas en la entrada de la información

Los profesores estimulan la capacidad de discriminar, diferenciar, codificar y decodificar textos, objetos, sucesos y relaciones. Hay una preocupación por aumentar el vocabulario y utilizar adecuadamente el lenguaje. Cuando no hay mediación, no se utilizan los recursos lingüísticos por la incapacidad para entender palabras y conceptos para describir experiencias o desarrollar una idea, aunque se hayan percibido los elementos que la componen.

Las habilidades lingüísticas de los profesores posibilitan que improvisen en el acto, haciendo alusión a otros temas relacionados con las preguntas de los alumnos o de algún suceso emergente.

Conservación, constancia y permanencia de los hechos

Los profesores se preocupan que sus alumnos conozcan y comprendan los acontecimientos cotidianos que afectan a la sociedad, para que sean capaces de comprender los motivos y consecuencias de sus acciones. En caso contrario se propende a la irreversibilidad mental que se manifiesta por una rigidez de pensamiento que impide cambiar

de punto de vista. Por ejemplo, los profesores observados cambian fluidamente de un tema cotidiano a otro específico de la clase.

La conservación y constancia es una función cognitiva relevante a la hora de consolidar los aprendizajes, ya que es difícil aprender algo si no se conserva su imagen sabiendo que al mismo tiempo puede cambiar, de tal modo que si no se puede apreciar lo que permanece, menos se podrá valorar lo que cambia.

Relación entre dos o más fuentes de información

Los profesores incentivan el establecimiento de relaciones para compararlas, categorizarlas y crear otras nuevas. Facilitan la relación entre varias fuentes de información al hablar con sus alumnos sobre los contenidos de la clase y sus relaciones con situaciones familiares y sociales que les preocupan. Por ejemplo, los alumnos establecen relaciones con el trabajo de sus padres, con las noticias de la TV. y con las funciones de un texto.

Los profesores en todo momento piden a sus alumnos que no se queden con la primera impresión, sino que busquen las intenciones de la información que reciben. Otra forma de propiciar la atención a dos o más fuentes de información es trabajar los errores. Por ejemplo, Alonso plantea errores intencionalmente para exigir la atención y el establecimiento de relaciones.

Precisión y exactitud en la recogida de la información

Los profesores se preocupan que sus alumnos recojan con cierta rigurosidad los datos para que posteriormente puedan transformarlos en información relevante. Por ejemplo, enseñarles a utilizar el diccionario para que encuentren significados distintos a las palabras que utilizan. Hay alumnos que no sienten la necesidad de ser precisos aunque la tarea lo exija, por lo que se resisten a ser exactos en la recopilación de la información. Por lo tanto, la reúnen de manera parcial, lo que afecta el posterior establecimiento de relaciones.

Funciones cognitivas en la fase de elaboración de la información.

Definición de un problema

Los profesores se preocupan que sus alumnos entiendan qué tienen que hacer ante determinado problema. En caso contrario, este carece de sentido, razón por la cual no hay motivación para solucionarlo. La dificultad para elaborar la información es una de las causas desencadenantes del fracaso escolar. La definición de un problema se facilita si los profesores incentivan el trabajo cooperativo entre los alumnos. Por ejemplo, que sean los propios compañeros quienes se respondan las preguntas y contrasten la información generada por ellos, las que luego el profesor complementa con sus propios análisis.

Selección de información relevante

Los profesores se preocupan por que los alumnos descifren el nivel de importancia de los datos para que puedan elegir el más conveniente a la hora de tomar una decisión, ya que no da lo mismo cualquier dato para entender el desarrollo de la idea de un texto o para resolver una ecuación. La elaboración de información irrelevante resta sentido al aprendizaje y colabora con la autopercepción pasiva de los alumnos ante su propio aprendizaje. Para incentivar la selección de información relevante es necesaria la percepción clara y la precisión en la recogida de la información. Por ejemplo, hacen preguntas a los alumnos sobre las respuestas que dan a otras preguntas previas.

Amplitud y flexibilidad mental

Los profesores se preocupan que los alumnos creen relaciones entre las diferentes unidades de información que poseen para que abran su campo mental a las opiniones de otros y no se restringan a su sola opinión que los llevaría a estrechar el campo mental. Por ejemplo, cambiar los planes si se presenta alguna dificultad en el grupo o alguna situación emergente. Esto nos parece de fundamental importancia para la formación de los alumnos que aprenden a ser flexibles y divergentes. Los profesores propician la flexibilidad mental de sus alumnos a través de las constantes relaciones que hacen entre

sus materias y otros acontecimientos cotidianos, para que no se formen solo una idea de las cosas y los hechos.

Pensamiento hipotético

Los profesores ayudan a sus alumnos a establecer relaciones y a adelantarse a los resultados para que, ante diferentes alternativas, puedan elegir la más válida. Se trata de evitar la deficiencia para razonar hipotéticamente y quedarse solo en lo concreto sin sentir la necesidad de abstraer, analizar o crear otros caminos y soluciones. Por ejemplo, trabajar sobre el título de los textos para que los alumnos conjeturen de que se trata lo que van a leer, o analizar las situaciones problemáticas con sus alumnos, los motivos y las consecuencias, o al comenzar la clase entregar algunos indicios y preguntar “¿qué creen que haremos hoy?”.

Funciones cognitivas en la fase de salida de la información.

Proyección de relaciones virtuales

Los profesores llevan constantemente a sus alumnos a trascender el momento para que se den cuenta del efecto de sus acciones y pensamientos. Esto exige reestructurar y configurar las relaciones ante nuevas situaciones que deben proyectarse en un contexto determinado. Por ejemplo, es conveniente hacer constantes referencias a las situaciones futuras en que tendrán que utilizar los aprendizajes actuales. El comentario entre profesores y alumnos sobre el rol que a cada uno le compete dentro de la sociedad es un tema crucial en el desarrollo de las funciones cognitivas que permiten comprender las consecuencias de las acciones y las de su omisión. Tal es el caso de las consecuencias de los debates que provocan la toma de conciencia de los alumnos que participan en éstos y de los que escuchan. Si hay incapacidad para establecer este tipo de relaciones no se siente la necesidad de cambiar. Del mismo modo, se pueden fortalecer los planteamientos que han dado buenos resultados.

Instrumentos verbales para comunicar la respuesta

Los profesores se preocupan que sus alumnos entreguen adecuadamente la información empleando un vocabulario preciso y el uso de conceptos pertinentes a la situación de aprendizaje. En caso contrario, se obstaculiza la óptima expresión de los resultados. Por lo tanto, posibilitan la participación activa de sus alumnos, les piden razones sobre sus conductas y sobre las respuestas ante determinados contenidos de la clase.

Eso refuerza la precisión y exactitud en las respuestas, ya que los profesores se preocupan que las respuestas de sus alumnos sean pertinentes a las preguntas, ya que no se trata de responder por el hecho de hacerlo. Además, la respuesta debe ser clara, precisa y coherente con el problema. En caso contrario, los alumnos se pierden en divagaciones sin sentido ya que no encuentran como decir lo que quieren.

Elaboración y desinhibición en la comunicación de la respuesta

Los profesores se preocupan que sus alumnos no se inhiban al responder y les ayudan a que la elaboren, generalmente a través del afecto o de frases de ánimo. Así, contribuyen a minimizar el bloqueo en la comunicación que lleva a los alumnos a no darla a conocer por falta de iniciativa o para evadir el tener que enfrentarse con la actividad. Apoyan todo esto a través de constantes experiencias de éxito para estimular su competencia.

Los profesores observados favorecen esta función cognitiva pidiendo a sus alumnos que expliquen sus respuestas y que planteen preguntas a sus compañeros. Observamos que facilitan la expresión de los alumnos a quienes les cuesta trabajo hacerlo, mediándolos a través de preguntas para darles seguridad y experiencias de éxito que fortalecen su confianza y les permiten acceder de mejor manera a su aprendizaje.

Por último, creemos conveniente destacar que el conocimiento y comprensión de la importancia de la mediación y del desarrollo de las funciones cognitivas es relevante para los profesores y su trabajo

docente, ya que permite situar la deficiencia de un alumno y buscar las estrategias para su desarrollo. De esa forma, estos profesores:

- Planifican la conducta y se preocupan que los alumnos utilicen la información previa, establezcan criterios y organicen su aprendizaje. En caso contrario, corren el riesgo que los alumnos respondan de manera fragmentada sin establecer relaciones ni prioridades entre los hechos

- Propician la conducta comparativa y se preocupan que sus alumnos utilicen la información previa para hacer comparaciones, síntesis y relaciones que les permitan anticiparse a una situación dada. En caso contrario, limitan la comprensión de los conocimientos complejos.

- Posibilitan la comunicación explícita y se preocupan que sus alumnos comuniquen la respuesta en un lenguaje fluido y claro, lo que supone un nivel de comprensión compleja por parte de ellos. En términos de Habermas se trata de la reflexibilidad de expectativas⁽²⁰⁸⁾, en que uno espera la expectativa del otro. En caso de extremo egocentrismo se corta la comunicación, ya que cada uno no sale de su punto de vista y las respuestas se limitan a una reducida escala de necesidades

- Ayudan a controlar la impulsividad en las respuestas, lo que no excluye que alienten su participación, sino que los alumnos piensen antes de responder, ya que sus respuestas pueden estar bien elaboradas pero imprecisas en la verbalización.

²⁰⁸ Véase “reflexibilidad de expectativas” en el capítulo sobre Lenguaje.

Implicancias educativas del desarrollo de las funciones cognitivas para la educación escolar. ⁽²⁰⁹⁾

- La falta de instrumentos verbales es una causa medular del fracaso escolar en todos los niveles del sistema educacional y se relaciona directamente con el uso de códigos lingüísticos restringidos ⁽²¹⁰⁾, que no permiten a los alumnos saber de qué se está hablando o de qué trata el libro que lee. Los códigos restringidos pueden ser funcionales en una situación coloquial sin mayores exigencias de precisión y exactitud pero no en una situación en que deben expresar un pensamiento abstracto. A medida que los alumnos profundizan en la complejidad de sus conocimientos requieren instrumentos verbales adecuados, pertinentes, precisos y exactos, es decir, códigos lingüísticos elaborados unívocos y no equívocos.
- La carencia de instrumentos verbales dificulta describir con precisión una situación, y comunicar alguna idea con claridad. Tampoco se le facilita establecer relaciones ni sustentarlas adecuadamente, por lo que apelará a expresiones vacías de contenido específico que funcionan como comodines pero que no aportan precisión; *la cosa, eso, esto*, etc. Las limitaciones en el lenguaje frenan a los alumnos para profundizar hacia niveles de complejidad crecientes, se quedan anclados en lo concreto convirtiendo en superficial cualquier análisis y evitando las complejidades que solo percibe como complicaciones sin sentido ⁽²¹¹⁾.

²⁰⁹ En la investigación “Detección de las Funciones Cognitivas responsables del aprendizaje eficiente o deficiente de los alumnos y las alumnas de primer año de las carreras de Educación Parvularia, Educación General Básica y Educación Diferencia de la Universidad de La Serena”, realizada en el programa de Formación Inicial de Profesores de la Universidad de La Serena, presentada por un equipo de profesores y coordinada por la autora de esta tesis, se informó de las implicancias educativas del desarrollo de las funciones cognitivas de los alumnos para la escuela, similares a las que se concluyen en este caso.

²¹⁰ Véase capítulo sobre Lenguaje.

²¹¹ Véase diferencia entre pensamiento simple y superficial, y pensamiento complejo y complicado, en el capítulo sobre Pensamiento.

- La constancia y permanencia de los hechos es relevante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje ya que permite diferenciar entre atributos relevantes de otros de menor importancia o de valor circunstancial. Si no se puede apreciar lo que permanece, menos se podrá valorar lo que cambia. Fácilmente la persona deviene inflexible consigo misma y con los otros, se confunde con tantos estímulos cambiantes y no puede discriminar entre ellos, tal como acontece con aquel que no logra valorar la diversidad cultural y se limita a menospreciar las diferencias que encuentra en los otros. Este aspecto es de vital importancia en el proceso educativo donde las diferencias individuales, junto a los ritmos y estilos personales de cada alumno constituyen lo medular del trabajo pedagógico interactivo.
- La deficiencia para tratar dos o más fuentes de información es una carencia cognitiva gravísima en la formación de un profesional. La responsabilidad ética de un profesor, le exigirá permanentemente establecer todo tipo de relaciones para justipreciar su trabajo profesional. El simple hecho de evaluar el estado inicial con el actual y proyectarlo a un futuro mediano requiere la capacidad de comparar más de dos fuentes de información. Eso posibilita generar alternativas y respuestas novedosas. Si una persona no puede procesar la importancia relativa de distintas fuentes de información, no puede establecer distinción alguna entre lo necesario y lo contingente. Lo necesario no puede faltar; en cambio, lo contingente, sí. No obstante, no puede afirmarse que lo contingente sea desechable, puesto que en muchas circunstancias la modificación de ciertos parámetros contingentes provocan cambios radicales en el conjunto.
- Una persona que puede diferenciar entre datos significativos de aquellos que no lo son siempre contará con un criterio orientador básico, que le tranquilizará para iniciar cualquier empresa, independiente del grado de complejidad involucrada, ya que podrá establecer pasos para resolver adecuadamente el problema. Esto no significa que desaparecerán las dificultades, pero sabrá que hacer con ellas. Resulta impensable un profesional incapaz de diferenciar datos relevantes de aquellos irrelevantes, cuando es *conditio sine qua non* del quehacer profesional. Si no lo fuera, no podría diferenciar causa de efecto, ni establecer analogías, ni deducciones.

Es difícil que una persona planifique su conducta si solo percibe lo inmediato, sin capacidad para trascender a niveles de abstracción más complejos y si no cuenta con estrategias para diseñar su aprendizaje

- Por último, todo profesor debe ser capaz de comunicarse empáticamente con sus alumnos desde su propia subjetiva afectividad. Sin negar la importancia relativa de los criterios “objetivos” externos y “confiables”, su imperio ha significado la pérdida de las cualidades subjetivas que emanan de toda persona en su relación con los otros. Eso le impide a los profesores empatizar con sus alumnos respecto a sus progresos en el procesos de aprendizaje, lo que podría explicar la gran dificultad que presentan para evaluar procesos y no resultados.

Implicancias políticas para la escuela, emanadas de la conducta de los profesores observados.

- La forma de abordar los temas a través de debates y conclusiones de los alumnos, es una opción política que posibilita la disciplina intelectual para establecer las necesarias relaciones entre los contenidos del programa y los hechos de la vida cotidiana. El debate propicia la reflexión y retroalimentación de la información para su posterior elaboración. La reflexión sobre las propias acciones y las de los otros permite asumir una actitud responsable ante el mundo, y la retroalimentación permite evaluar nuestros actos y buscar las maneras de mejorarlos siempre en pro de lo que consideramos justo y ético (²¹²).
- La participación y el trabajo en equipo propician situaciones que si son mediadas adecuadamente posibilitan el respeto a la legitimidad del otro, que incluye el derecho a la divergencia y a expresar su contrariedad. El aprendizaje entre pares y la importancia de los pactos fortalece la solidaridad. Por lo tanto, es indispensable la

²¹² Entendemos la ética desde la perspectiva de Maturana, quien sintetiza la complejidad de sus argumentos en la siguiente cita:

“...la preocupación ética surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace, o con las cosas que se están haciendo en la comunidad a la cual uno pertenece. Pero para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo tengo que amarlo” (Maturana en López Melero et al, 2003:131)

coherencia entre el discurso y la acción de los profesores, ya que los alumnos lo perciben y lo aprehenden para su propio aprendizaje. Todos los profesores, de cualquier manera, son referentes sociales para sus alumnos.

- El análisis de los hechos que afectan al mundo y a la sociedad, y la comparación de opiniones contribuyen a la formación de valores y a la responsabilidad de ser coherentes con ellos en su aporte a la sociedad. Los temas tratados en las clases incentivan la toma de conciencia, la reflexión y análisis de la sociedad contemporánea, gracias a lo cual se pone en práctica un tipo de educación que provoca críticamente la conciencia de los alumnos, para que tengan la valentía de no dejarse someter bajo ninguna presión externa que atente contra los valores humanos fundamentales.
- El interés de los profesores de educar a los alumnos para que sean capaces de releer comprometidamente su cultura, conlleva la preocupación por incentivarlos a ser sujetos críticos, creativos, y constructores de su entorno. La transdisciplinariedad de temas ayuda a los profesores a presentar variados contextos de conocimiento para que los alumnos se impliquen con seguridad y confianza. La trascendencia de los contenidos se consigue cuando hablan de situaciones familiares, sociales y escolares. Eso evita la acomodación fatalista de muchas personas que se han formado en espacios escolares rígidos y con una sola manera de ver el mundo, generalmente restringido e inmodificable.
- La afectividad es una virtud en la escuela que permite incentivar a los alumnos para que se involucren en lo que creen que vale la pena hacer y dedicarse a ello. Para eso, se necesita que los profesores se involucren con ellos en experiencias *sinceramente* afectivas para que los alumnos sientan la confianza de expresarse con la seguridad que serán escuchados y apreciados. Facilitar la expresión de los alumnos implica reconocer que todos tienen derecho a ser, hacer, sentir, decir y aprender. La emoción que sustenta las relaciones entre profesores y alumnos desemboca en el respeto del otro como legítimo otro en la convivencia.

Finalmente, el siguiente cuadro comparativo, generado en la observación de las prácticas de los profesores comprometidos con un proyecto educativo, nos permite sintetizar la acción de un profesor

comprometido con sus alumnos, con su práctica, con la escuela, y la sociedad de la que forma parte.

	Implicación en un proyecto educativo	Posicionamiento político
Con los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - aborda los temas a través de debates y considera las conclusiones de los alumnos. - establece constantes relaciones entre los contenidos del programa y los hechos de la vida cotidiana. - posibilita la formación de valores gracias a la comparación de opiniones y análisis de los sucesos que afectan al mundo y a la sociedad. - incentivan a la participación, al trabajo cooperativo, y al respeto de la legitimidad del otro. 	<ul style="list-style-type: none"> - incentivan la toma de conciencia de los alumnos. - promueven la reflexión y análisis de la sociedad contemporánea. - propician el debate, la reflexión y la retroalimentación de la información para asumir las consecuencias de sus actos. - manifiestan interés en educar a sus alumnos para que sean capaces de releer la cultura local y universal.
Con su práctica	<ul style="list-style-type: none"> - tienen seguridad y confianza en sus conocimientos para tratar los temas de manera interdisciplinaria. - incentivan a través del afecto a sus alumnos, para que se involucren en lo que creen que vale la pena hacer y dedicar tiempos y espacios. - facilitan la diversidad de expresión de sus alumnos ya que todos tienen derecho a aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> - otorgan especial relevancia a los pactos como instancia favorecedora de la convivencia. - buscan la coherencia; son coherentes en sus discursos y sus acciones. - incentivan la investigación de su propia práctica.
Con la escuela y la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> - son responsables de su aporte a la sociedad - trascienden los contenidos escolares a la familia, la sociedad y la cultura. - fomentan la solidaridad y el respeto al ser humano a través del aprendizaje de pares y de los procesos de inclusión al grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - se preocupan por incentivar a sus alumnos a ser sujetos críticos ante las injusticias o atentados contra la dignidad humana.

9 Entrevistas a alumnos.

(Mayo 2003)

Síntesis de entrevistas a alumnos del Centro en el que trabajan cuatro de los profesores entrevistados: Alonso, Adriana, Jose y Luna.

Las entrevistas, realizadas de manera informal y paralelamente con las observaciones y entrevistas a los profesores, profundizan y complementan la información recabada en las observaciones y entrevistas a los profesores, al tiempo que nos han permitido contrastar sus opiniones con los comentarios de sus profesores.

Cada entrevista aportó mucha más información que la que requerimos, por lo que solo usaremos aquella que nos permite inferir qué es para ellos un buen profesor, a quiénes nominan como tales y qué cualidades tienen esos profesores. Todos los alumnos entrevistados mencionaron a nuestros profesores, excepto a Luna que no da clases actualmente, pero cumple labores de orientadora y psicopedagoga. En todo caso, pensamos que no necesitábamos entrevistar a los alumnos para darnos cuenta de la calidad de la relación que existe entre Luna y ellos (²¹³).

El análisis nos muestra que mencionan a unos profesores más que a otros, pero esto se debe a que los entrevistamos aleatoriamente, por lo que muchos de ellos no tenían clases con Jose, pero si con Adriana.

²¹³ Durante todo el tiempo que permanecí en el Centro pude apreciar la cantidad de alumnos que diariamente están apostados en su puerta para hablar con ella. Muchos de ellos me dijeron que los apoya, les da consejos, los anima y refuerza en su aprendizaje. Véase en el Anexo un breve historial personal de su relación con las matemáticas.

Preguntas:

¿Qué es para ti un buen profesor?

¿Puedes nombrar a un buen profesor o buena profesora de este Centro y decir por qué lo consideras así?

Nombre	Edad y nivel	Quién es buen profesor.	Quiénes son buenos profesores.
1-María Belén	16 años 2º ESO	Pues, a mi me caen bien todos los profesores y algunos que no, porque no los entiendo, y los que si porque son buenos profesores, son amables y también explican bien.	Alonso, porque es un buen profesor, y es muy bueno, y explica bien. Nos entiende él a nosotros. XX [otro profesor], mi tutor, porque él me entiende, o sea, algo que yo quiera decirle el me entiende, y hay otros que no.
2-Patricia	14 años 2º ESO	Que no te falte el respeto, porque si que faltan, pues insultando diciendo si nos entrenamos, pues, para idiotas y eso. El buen profesor es el que se porta bien contigo, que es cariñoso. Yo me porto bien con los profesores que se portan bien conmigo. En mi vida he tenido más buenas experiencias. Para mi es el que tiene más confianza con nosotros, y eso.	Alonso, porque es muy cariñoso y me río mucho con el, y eso. Aprendo. XX [otro profesor] de matemática, porque aguanta mucho con nosotros, por mucho que hablamos pues aguanta, y XX [profesora] la que es, que ha sustituido, porque también nos aguanta mucho.
3-Juan	14 años 2º ESO	Que expliquen bien y que no pongan partes.	Alonso porque es simpático y te ayuda mucho. XX [otra profesora] también, de castellano.
4-Rubén	14 años 2º ESO	Pues, que sea simpático con los alumnos que ponga deberes pero que no se pase, que explique bien, que sea amable y no riñan tanto.	Alonso, porque te ayuda y los trabajos que haces con el, pues, te diviertes y todo. XX [otra profesora], porque yo que sé, es amable conmigo y todo, le pides algo y te lo deja.
5-Antonio	15 años 2º ESO	Que se porten bien.	Alonso porque hace el trabajo bien y nos gusta y eso, porque antes Inglés no me gustaba, pero ahora si, porque hacemos cosas y es divertido. A veces me porto muy mal y a veces bien. Con Alonso me porto bien porque me gusta la asignatura. XX [otra profesora], de tecnología porque es buena profesora, es simpática con nosotros. Y a XX [otra profesora] de historia, porque a veces me porto mal y ella tiene mucha paciencia conmigo.
6-Maxim	15 años 2º ESO	Pues que se preocupe por ti, yo que sé, ante una duda que	XX [otra profesora], tiene sus ratos buenos y malos, en general es

		<p>no intente pasar de ti, sino que intente ayudar en todo. Hay algunos que se preocupan menos por ti, hay algunos que te prestan más atención a lo que haces.</p>	<p>buena, porque se preocupa por nosotros y nos intenta salvar al curso y que nos portemos bien con ella, y si nos portamos bien con ella, pues, nos recompensa yo que sé, a lo mejor un día nos trae un video y vemos documentales, yo que sé.</p> <p>Alonso, porque nos presta más atención y se adapta a lo que nos gusta a nosotros, no como los otros, los otros saben que tenemos que hacer esto, y lo tenemos que hacer, y si no, pues mal, y el se intenta adaptar un poco a nosotros. XX [otra profesora], no nos pide mucho, y ya con lo mínimo se porta bien con nosotros, y nosotros igual.</p> <p>XX [otro profesor], a veces yo no lo comprendo, pero es un buen profesor, se porta bien con nosotros, a veces decimos ¿podemos jugar fútbol? Y a veces dice que si, la mayoría de las veces hacemos cosas que nos gustan.</p>
7-Neus	16 años 4 ESO	<p>Para mi un buen profesor es un profesor que le guste enseñar, que transmite sensaciones enseñando y que se note que le gusta. Que sea capaz de despertar tu interés en una asignatura que a lo mejor tu pensabas que era aburrida o que no tenía mucho sentido. De hacerla interesante, hacer que te guste.</p> <p>Tampoco hay muchos, la mayoría va a enseñar y es su trabajo, parece que no les gusta en realidad, parece que se agobian.</p>	<p>Adriana, porque ¡siente! explicando, se siente que le gusta, entonces también te transmite, aprendo con ella.</p> <p>XX [otro profesor], se notaba que le gustaba enseñar, le gustaban los alumnos más que lo que enseñaba, pero si que aprendías porque le gustaban los alumnos, los trataba bien.</p>
8-Merce	15 años 4 ESO	<p>Una persona que se involucre, que con el alumno tenga un trato como más cercano, que no sea tan distante de enseñar, irse de clases, y ya está, y poner el examen, y los deberes, sino que te entienda, que de pronto si no entiendes que se preocupe de cómo te va en clase y todo.</p>	<p>Adriana porque se preocupa por ti y encima si no entiendes algo te lo explica muy bien y muy detallada. Hace las clases muy interesantes.</p> <p>XX [otra profesora], de matemáticas, pues, a veces nos pasamos un poquito ¿no?, pero se preocupa y da las clases bien, lo explica bien, y si no lo entiendes, te lo vuelve a repetir y todo constantemente, no como un profesor que si no lo entiendes te lo explica solo una vez.</p>
9-Marc	18 años 2º	<p>Para mi un buen profesor es aquel que trata humanamente</p>	<p>XX [otro profesor], que da historia de Arte, porque al dar historia del</p>

	Bachill	a los alumnos y que quiere que progresen mentalmente y en todo los ámbitos. Un trato humano es que se trate justamente, que no se discrimine a la persona por sus limitaciones y que se le den las mismas oportunidades que a cualquier otra persona que esté en cualidades mejores. He tenido experiencias positivas y negativas y las negativas son las que más me han enseñado. Me acuerdo que si que aprendí a no insubordinarme a un profesor porque en una ocasión no estaba de acuerdo con lo que me estaba diciendo, entonces me gritó y yo pensé que no lo debía hacer. Pero después de un buen rato de meditarlo, aprendí que no me debo subordinar cuando no me piden una cosa bien pedida.	arte saca lo mejor de la asignatura, y cuenta curiosidades que hacen que sea menos aburrido estudiar el arte, es más interesante estudiar arte.
10-Daniel	20 años 2º Bachill	Una persona que sabe explicar bien, con buenos ejemplos, que no se dedica a hablar siempre con tecnicismos, que lo pone más a la vida real, entonces tu entiendes mejor. También, un profesor justo que no tenga preferencias por lo que pueda ser, hombre, esta siempre el típico chaval que se porta un poco mal, y las personas que se portan muy bien, que eso se tiene en cuenta pero no a la hora, por ejemplo, de corregir un examen, sino que cuando ya tienes la nota final, eso puede interferir pero no en la corrección un examen. P: ¿de qué depende que los alumnos aprendan? Depende de la personalidad del profesor, de cómo lo sepa llevar, hay profesores que se les respeta mucho y también hay confianza. Es como un carisma que tienen las personas, un profesor que entra a los alumnos, pues no sé, que les deja confianza pero pone sus límites y luego hay profesores que se dejan	XX [otra profesora], de ciencias de la tierra. Porque se nota que le gusta lo que explica y que está muy involucrada con lo de ciencias de la tierra y el medio ambiente. Se me quedan más las cosas, yo, no hace falta que estudie mucho, porque la escuchas y..., también me gusta a mi mucho lo del medio ambiente, y como ves que le interesa tanto y tal, pues te coges tu también. XX [otra profesora], de biología, también me gusta mucho. Me gusta como explica, tiene elegancia cuando habla, hombre, tiene muchos detalles, hay veces que se mete en muchas cosas, pero me gusta. Jose de historia, para mi es uno de mis profesores favoritos que he tenido, es que habla muy bien, explica bien, además lo ves que es una persona super coherente y como lo que decíamos del carisma ¿no?, aparte de que es, que es buen profesor, no sé. Para ser de historia no se deja llevar por ninguna..., es muy objetivo, entonces...

		demasiado avasallar, y los alumnos se confían y le toman el pelo porque son quizá demasiado buenos. Se aprovecha todo el mundo de él.	
11-Indira	19 años 2º Bachill	Una persona que sabe como educar al alumno. Que sabe enseñar. Aparte del respeto, te enseña, pues, de manera que no te da una materia simplemente porque te la tiene que dar, simplemente para enseñarte y que tu tengas más cultura y así aprendas de lo que te está enseñando. En el primer curso, en la EGB yo tenía una maestra que nos pegaba a todos los alumnos, entonces eso también te marca mucho, y después yo llegué nueva a otro colegio y yo estuve 6 años desplazada por ser la nueva. Pero también hay que sacar lo bueno.	Adriana porque, aparte de profesora, ha demostrado ser una amiga, ha roto esa barrera entre profesor alumno y te ha apoyado en todo, en seguida te ha dado consejo como una amiga; sin embargo, hay otros profesores que eso no... Jose, el de historia, porque me gusta como imparte las clases, y te sube la moral ¿no?, se nota que cuando estudias ves los frutos ahí. Hay otros profesores que, por mucho que estudies, si te tienen que suspender te suspenden, vamos, el no, el sabes que cuando tu te has “pegao” una buena “estudiá”, el te sube la nota enseguida.
12-María	19 años 2º Bachill	Sobre todo es el respeto hacia los alumnos, porque ellos siempre te están pidiendo el respeto hacia ellos, pero a veces ellos parecen no tenerlo contigo. Por ejemplo, ellos cuando están enfadados o están en clases, ellos pueden hablarte como ellos quieren, cuando tu si los estás viendo en el patio no les puedes hablar como quieras, yo entiendo que les tienes que tener respeto pero ellos también deberían de tener el mismo respeto por nosotros. P:¿Y en cuanto a la enseñanza? Tienen que saber estructurar lo que tienen que hacer y hacerlo de forma que no agobien al alumno, y saber comprender que nosotros también estamos agobiados y que no depende todo de una sola asignatura. Sobre todo que sepan ser amigos tuyos, y que no por ser peor o mejor estudiante parece que estés más distanciado de ellos. Yo desde los tres años empecé a ir a un colegio de	Adriana, eso, porque aparte de ser profesora es más amiga que profesora, siempre está, siempre sabes si estás mal, ella lo nota, te lo pregunta y te ayuda, no es solo profesora, de estar en clase y ¡ya está!, no, ella si tiene que decirte algo, ella da la vida por buscarte para decírtelo, ella da la vida por ti para que estudies y te esfuerces. Otros dan las clases y ya está.

		<p>monjas, eso para mi era horrible porque las monjas eran, no podías salir al patio con un amigo, era todo muy cohibido, no podías hablar, tenían siempre muy cohibida tu forma de pensar, era lo que ellas decían y lo que ellas decían, si tenías que ir a misa, tenías que ir a misa, aunque no quisieras y no fuera esa tu forma de pensar.</p>	
13-Juanjo	15 años 4º ESO	<p>Un profesor que te entienda te explique bien y que no te juzgue por tus estudios. Por ejemplo si vas mal en tus estudios que no te trate de otra manera, que te trate siempre igual. El mal profesor es el profesor que esté siempre renegando, que no me gusta como explica. Me gusta venir [al instituto], yo que sé, porque estar con los amigos es bueno, porque cuando estás mucho tiempo sin ellos, pues te hacen falta. Me gusta aprender, hombre, hay algunas cosas que no me gustan tanto, pero que hay que aprenderlas. Escuela que le gustaría: Que tuviera un ambiente de estudio favorable, aulas amplias y que estuvieran ventiladas. Yo cuando quiero soy buen alumno</p>	<p>Adriana. Es muy comprensiva con nosotros, nos entiende, aprendemos mucho con ella, me gusta. XX [otro profesor], porque con el también se está bien, hombre, es otra manera de ser, pero nos entiende, hoy por ejemplo, teníamos un examen y nos veía que estábamos preocupados por el examen y nos ha dicho, pues dejamos de dar clases y estudias un poco porque no quiero que vayáis mal, y nos ha dejado estudiar un ratito. Con otros a lo mejor no estamos tan a gusto, con otros maestros nos vamos más de cachondeo, hay veces que no paramos de hablar y eso y algunos les molesta.</p>
14-Elio	16 años 4º ESO	<p>Que tampoco se enfade mucho, que nos entienda, que explique bien. He tenido más buenos. Lo que más me gusta del instituto es aparte de que aprendo cosas, es que estoy con mis amigos. Muchas veces me quedaría en la cama, pero hay veces que hace mucho tiempo que no los veo, pues, me dan ganas de venir para verlos. Escuela que le gustaría: Con buenos maestros, unas clases adecuadas que te motiven a estudiar, unos horarios también buenos.</p>	<p>Adriana, porque es una chica que se enrolla muy bien con los alumnos, que explica muy bien y que sabe aguantarlos, es también, ¡yo que sé!, es también amiga, amiga. XX [otro profesor], porque nos aguanta mucho, no es que nos portemos muy bien, pero nunca es de gritos ni se enfade. Con algunos profesores nos comportamos mejor que con otros.</p>
15-Sara	16 años	Que sepa explicar bien y que	Adriana, se interesa mucho por

	4º ESO	aparte de que siempre este ahí, y tenga tiempo para siempre explicarnos lo que no nos queda claro, yo que se, que nos ayuden en todo ¿no?. Escuela que les gustaría: yo creo que como están ahora están bien. Lo que pasa es que en la historia, y eso, vamos un poco atrasados, a lo mejor hay cosas que yo que sé, políticos de ahora, y cosas así, que deberíamos saber sobre ellos, no nos enseñan, empiezan desde la prehistoria y deberían hacerlo al revés.	nosotros y además que sabe explicar muy bien, que enseguida te entra todo lo que dice. XX [otro profesor]. Me gusta su forma de explicar que te hace que tu misma te lo tengas que currar para pensártelo.
16- Estefanía	16 años 4º ESO	Que te ayude con los problemas que tengamos más duda y eso, y que aparte de la clase, que te den alguna ayuda fuera de clase, en el patio. La escuela es necesaria por la educación de las personas. Escuela que le gustaría: Una pública, esta muy bien la educación.	Adriana, porque siempre está muy pendiente de los alumnos y nunca discrimina a un alumno por sacar menos nota o por suspender. Ella siempre ayudándote, recuperaciones. XX [otro profesor], porque es un profesor que lo he tenido ya varios años y siempre la forma de explicar me ha gustado, porque yo lo poco que he estudiado en historia, sólo la explicación de el que se queda mucho.
17-Helena	18 años 2º Bachill	Que sepa entender a sus alumnos, que se ocupe si van bien, si van mal, que necesitan, que no necesitan, sobre todo que sea buen profesor, que sepa explicar y que sepa hacer comprender. He tenido más malos profesores, porque muy pocos profesores tienen la facilidad de hacerse comprender, hay muy poca gente que puede dar a entender lo que quiere explicar, y a los alumnos nos cuesta mucho más a un profesor que no se hace comprender. El mal profesor es aquel que simplemente se dedica a exponer lo que el sabe, y no se preocupa si lo entienden, si no lo entienden, y si se explica bien.	Adriana, pues que se preocupa mucho por sus alumnos y que imparte una clase muy cercana al alumno, no es solo impartir la materia y ya está, que cada uno se apañe, se acerca mucho al alumno. XX [otra profesora], porque es una persona muy rígida en su asignatura, pero sin embargo la da muy correctamente, yo he aprendido mucho con ella. P: ¿te interesa más en un buen profesor la forma de dar la clase o la manera de ser como persona? En algunas asignaturas si, en asignaturas como latín que son muy... pero otras que son más de comentar, como puede ser lenguas, es diferente. En lengua, por ejemplo, es mucho más importante el diálogo, que puede ser en latín que es traducción. XX [otra profesora], explica muy bien. Es importante hacerse entender sobre el filósofo.
18-Violeta Mejor	17 años 2º Bachill	Lo más importante es que sepa hacerse comprender por el resto, por que si no, si que	Adriana. Esto es algo más personal. En clase, por ejemplo, el método que tiene ella para

alumna del instituto		<p>es muy difícil, y por mucho que sepa un buen profesor de su asignatura, si no sabe exponerlo bien delante de los alumnos. pues de poco sirve. [hay otros que] no les preocupa que el alumno lo entienda o no, simplemente se dedica a impartir la materia y ya está, y no hace nada por intentar aproximarse.</p> <p>Para mi es más importante el rasgo intelectual a la hora de dar clases, el afectivo es importante también porque te ayuda a tener una mejor comunicación con el profesor, pero no lo veo indispensable.</p>	<p>acercarse al alumno también es, a veces, contar historias personales o de otro tipo que no tiene que ver con la asignatura, y a mi eso personalmente, no me atrae. Pero yo entiendo que eso a mucha gente sí que le haga verla como una persona más cercana que puede ayudarle a su asignatura.</p> <p>XX [otra profesora], como siempre matemática se consideraba una asignatura hueso, que a todo el mundo le cuesta, pues yo creo que esa profesora lo da muy bien, sabe hacerse explicar, en una asignatura tan difícil como esa, sabe llegar al alumno.</p>
19-Vicent	17 años 2º Bachill	<p>Un buen profesor para mi, se tiene que preparar las clases a diario, saber expresarse y saber mantener una relación con los alumnos más o menos buena. Hombre, tiene que ser alguien preparado porque, de él depende mi futuro, vaya, y tiene que ser, bueno, saber... Me considero un buen alumno porque en todo lo que hago me suelo esforzar y superar las dificultades. En determinados momentos, pues, a lo mejor no prestas tanta atención a las asignaturas del curso, puede ser por otras cosas, por familia o por tal.</p> <p>P: que le falta a la escuela para mejorar</p> <p>Yo pienso que se necesita más recursos económicos. No es lo mismo una clase con 30 alumnos que una clase con 15, siempre el profesor tiene mas facilidad de explicar las cosas.</p>	<p>Adriana. Hombre, creo que tiene una buena relación con los alumnos, y cuando un profesor tiene una buena relación, el alumno siempre se esfuerza más en su clase, y creo que la forma de dar las clases es la adecuada.</p> <p>XX [otra profesora], siempre ayuda, siempre está entregando hojas aparte que ayudan a estudiar y cosas así.</p>
20-Marcos	19 años 2º Bachill	<p>Pienso que se tiene que preocupar por los alumnos, tiene que llevar la clase bien preparada, y mantener así un buen rollo con la clase ¿no?, así todo irá mejor.</p> <p>[en el Centro actual] Hay buenos profesores y hay malos, hay profesores que se preocupan por su asignatura y</p>	<p>Adriana: lleva bien, o sea, contraposiciones ¿no? es dura cuando tiene que ser dura, pero cuando tiene que hablar con los alumnos lo hace muy bien, y eso ayuda siempre.</p> <p>XX [otra profesora], el método que da las clases, hombre, yo creo que es el adecuado, y para nosotros de segundo de bachiller, es el método</p>

		llevan buenas relaciones con sus alumnos, hay otros que les falta un puntito y tal. P: que le falta a la escuela para mejorar No sé en que podría cambiar. La economía siempre ayuda ¿no?, si se da más dinero pueden haber más clases, más profesores. Las clases se podrían dividir con menos alumnos y eso siempre ayuda a la enseñanza.	adecuado para las clases.
21-Francisco	13 años 2º ESO	Pues el que se preocupa por los demás y que insiste que haga faena. Me gusta que me exijan.	Alonso porque se preocupa por los demás. Es nuestro tutor y se preocupa mucho por todos, e insiste de cara a la faena XX [otra profesora], porque da caña para que estudiemos y explica mucho y se preocupa. XX [otra profesora], porque insiste en la educación y que nos portemos bien y todo. XX [otro profesor], se preocupa mucho y tiene mucha paciencia con todos.
22-Raul	14 años 2º ESO	Que te enseñe, que quiere que aprendas, que te explique bien las cosas.	Alonso, porque explica muy bien, es mi tutor, le tengo mucho cariño, tiene mucha paciencia con los alumnos. XX [otra profesora], tiene mucha paciencia con los alumnos y explica muy bien. XX [otro profesor], ya lo tengo muchos años, ya sabe como trabajo yo, me explica bien, conoce la manera de ser, como soy yo.
23-Adrian	14 años 2º ESO	Una persona que se comporte bien, que te atienda. Que no chille y que siempre que tienes una duda se la consultes.	XX [otra profesora], porque siempre que tienes alguna duda te la dice y siempre te invita a probar. Alonso, siempre nos está ayudando en tutoría, y siempre que tenemos alguna duda...y...
24-José	15 años 2º ESO	Que estén atentos por si hace falta explicar algo del trabajo.	XX [otra profesora], es muy buena y explica bien. XX [otro profesor], que si hace falta explicarte algún ejercicio te lo pone.
25-Saray	14 años 2º ESO	Que me ayude y que me enseñe y eso, que me de confianza porque si tengo confianza, quieras o no, es más fácil, porque te abres mas. Aparte de saber bien enseñar, pues, que se lleve bien con los alumnos.	Alonso porque tengo mucha confianza con el y es muy agradable, y enseña mucho. XX [otro profesor], porque es muy agradable estar con el en la clase y aprendo.
26-Sonia	13 años	Que te quiera enseñar y que	Alonso porque siempre nos está

	2º ESO	te ayude, si tienes problemas en casa también te ayuda, y para aprender, no sé.	ayudando con todo, todo lo que puede nos ayuda. Es con el que más hablamos ¿sabes?. Hay otros pero no tengo tanta igual confianza.
27- Zacarías	15 años 2º ESO	Que explique bien, que no riña y no castiga mucho. La escuela es como tu madre. Los profesores tienen que despertar el interés.	Alonso porque es buen profesor, explica bien, porque los otros castigan mucho como XX [otro profesor].
28- David	14 años 2º ESO	Que sepa explicarse bien, que sepa dar clases, que no haya gente chillando, y eso. Hay alumnos que no le interesa estudiar.	Alonso porque p' a mi es el mejor de toda la escuela porque se porta muy bien con nosotros, los demás que yo que sé, hacen algo, esto o lo otro y el se lo paga con el que lo ha hecho ¿no?, pero es que hay profesores que lo pagan con todos. P' a mi es el mejor de todos. XX [otra profesora] es buena profesora, explica bien. XX [otra profesora], explica bien, no pone muchos deberes, lo explica todo bien, dice cuatro palabras y es como si hubieras entendido todo el tema.

Los alumnos opinan sobre los profesores entrevistados.

Si bien las características que los alumnos dan de sus profesores obedece más a lo que significan en sus relaciones interpersonales, no disminuyen el impacto que produce en la motivación para el aprendizaje.

Alonso

De Alonso destacan el cariño que le tienen, su paciencia, simpatía y trato agradable. Señalan que sus clases son divertidas y bien explicadas. Destacan que despierta su interés por la materia. Aprenden con él, les aclara dudas, hace bien su trabajo y eso les gusta. Se ríen con él, se divierten, los ayuda, les presta atención, les escucha, les explica bien y los entiende, se adapta a lo que a ellos les gusta, le tienen confianza y sienten que se preocupa por todos.

Los alumnos consideran que Alonso es un buen profesor porque:

- es muy bueno y explica bien. Nos entiende él a nosotros.
- es muy cariñoso y me río mucho con el y eso. Aprendo.
- es simpático y te ayuda mucho.

- te ayuda y los trabajos que haces con el, pues te diviertes, y todo.
- hace el trabajo bien y nos gusta, y eso, porque antes inglés no me gustaba, pero ahora si, porque hacemos cosas y es divertido. A veces me porto muy mal, y a veces bien. Con Alonso me porto bien porque me gusta la asignatura.
- nos presta más atención y se adapta a lo que nos gusta a nosotros, no como los otros, los otros saben que tenemos que hacer esto, y lo tenemos que hacer, y si no, pues mal, y él, se intenta adaptar un poco a nosotros.
- se preocupa por los demás. Es nuestro tutor y se preocupa mucho por todos e insiste de cara a la faena.
- explica muy bien, es mi tutor, le tengo mucho cariño, tiene mucha paciencia con los alumnos.
- tengo mucha confianza con el y es muy agradable, y enseña mucho.
- siempre nos está ayudando con todo, todo lo que puede nos ayuda. Es con el que más hablamos ¿sabes?. Hay otros, pero no tengo tanta, igual confianza.
- es buen profesor, explica bien, porque los otros castigan mucho...
- p´a mi es el mejor de toda la escuela, porque se porta muy bien con nosotros, los demás, que yo que sé, hacen algo, esto o lo otro, y el se lo paga con el que lo ha hecho ¿no?, pero es que hay profesores que lo pagan con todos. P´a mi ¡es el mejor de todos!.
- siempre nos está ayudando en tutoría, y siempre que tenemos alguna duda...y...

Adriana

De Adriana dicen que “se siente” que le gusta enseñar y lo transmite. Ha roto la barrera entre profesor alumno y siempre está cuando la necesitan. Siempre sabe si un alumno está mal y lo ayuda. Es comprensiva, los entiende, sabe “aguantarlos”, nunca discrimina a un alumno, e imparte una clase muy cercana a ellos, a pesar que es dura cuando tiene que serlo. Aprenden con ella, ya que se preocupa si alguno no entiende y se lo explica muy bien y detalladamente. Hace clases interesantes ya que no es solo profesora de estar en clase y “¡ya está!”.

Los alumnos consideran que Adriana es una buena profesora porque:

- ¡siente! explicando, se siente que le gusta, entonces también te transmite, aprendo con ella.
- se preocupa por ti, y encima si no entiendes algo te lo explica muy bien y muy detallada. Hace las clases muy interesantes.
- aparte de profesora ha demostrado ser una amiga, ha roto esa barrera entre profesor alumno y te ha apoyado en todo, enseguida te ha dado consejo como una amiga, si embargo hay otros profesores que eso no...
- aparte de ser profesora es más amiga que profesora, siempre está, siempre sabes si estás mal, ella lo nota, te lo pregunta y te ayuda, no es solo profesora, de estar en clase y ¡ya está!, no, ella si tiene que decirte algo, ella da la vida por buscarte para decírtelo, ella da la vida por ti para que estudies y te esfuerces. Otros dan las clases y ya está.
- es muy comprensiva con nosotros, nos entiende, aprendemos mucho con ella, me gusta.
- es una chica que se enrolla muy bien con los alumnos, que explica muy bien y que sabe aguantarlos, es también ¡yo que sé!, es también amiga, amiga.
- se interesa mucho por nosotros, y que además que sabe explicar muy bien, que enseguida te entra todo lo que dice.
- siempre está muy pendiente de los alumnos y nunca discrimina a un alumno por sacar menos nota o por suspender. Ella siempre ayudándote..., recuperaciones.
- pues que se preocupa mucho por sus alumnos y que imparte una clase muy cercana al alumno, no es solo impartir la materia y ya está, que cada uno se apañe, se acerca mucho al alumno.
- creo que tiene una buena relación con los alumnos, y cuando un profesor tiene una buena relación, el alumno siempre se esfuerza más en su clase, y creo que la forma de dar las clases es la adecuada.
- lleva bien, o sea, contraposiciones ¿no? es dura cuando tiene que ser dura, pero cuando tiene que hablar con los alumnos lo hace muy bien y eso ayuda siempre.

Jose

De Jose dicen que es un buen profesor, que explica muy bien y que hace amena la clase, que se nota que sabe de lo que habla, pero que no es de los que se creen que lo saben todo, ya que deja que los alumnos también intervengan. Le agrada que los alumnos sean autónomos en

su aprendizaje y le gusta que le comenten cuando alguno ha aprendido algo nuevo. Habla muy bien, es una persona coherente y tiene carisma. Les gusta como imparte las clases, y siempre les sube la moral. Los alumnos notan los frutos de su aprendizaje en su asignatura ya que los estimula constantemente.

Los alumnos consideran que Jose es un buen profesor porque:

- explica muy bien y lo hace ameno, y se nota que lo sabe, y no es un profesor que se crea que lo sabe todo.
- es un profesor que deja que tu también intervengas y que le digas alguna cosa. Más de una vez yo le he contado una cosa que he buscado sobre historia y le ha gustado que se lo comentara.
- es muy bueno.
- para mí, es uno de mis profesores favoritos que he tenido, es que habla muy bien, explica bien, además lo ves que es una persona super coherente y como lo que decíamos del carisma ¿no?, aparte de que es buen profesor, no sé.
- para ser de historia, no se deja llevar por ninguna..., es muy objetivo, entonces...
- me gusta como imparte las clases, y te sube la moral ¿no?, se nota que cuando estudias ves los frutos ahí. Hay otros profesores que por mucho que estudies si te tienen que suspender te suspenden, vamos, el no, el sabes que cuando tu te has “pegao” una buena “estudiá”, el te sube la nota enseguida.

Características de un buen profesor según los alumnos entrevistados.

A continuación elaboramos un listado de características que los propios alumnos señalan para configurar a un buen profesor. Las organizamos según rasgos personales y docentes. Sin embargo, ambos constituyen características de la profesionalidad. Como toda característica tiene su contraparte, también entregamos algunos rasgos señalados por los alumnos que caracterizan a quienes no son buenos profesores.

Características personales de los *buenos* profesores:

- cariñosos
- amables
- confiables

- simpáticos
- respetuosos
- pacientes
- comprensivos
- preocupados por los alumnos
- colaboradores “en todo” con sus alumnos
- manifiestan deseos de enseñar a sus alumnos
- se nota que quiere que los alumnos aprendan
- siempre “están ahí” cuando se los necesita
- los ayudan también fuera de la clase
- prestan atención a lo que hacen sus alumnos
- se involucran en la clase
- tienen un trato cercano con los alumnos
- se preocupan como les va en las otras clases
- se ocupan si les va bien, mal, o de lo que necesitan
- trato humano y justo
- no discriminan a los alumnos por sus limitaciones
- no demuestran preferencias por ninguno
- no juzgan por las calificaciones
- dan confianza pero ponen límites
- ‘entran’ a los alumnos
- se llevan bien con los alumnos
- mantienen un ‘buen rollo’ con la clase
- conocen la manera de ser de sus alumnos y saben cómo trabajan
- tienen carisma
- saben ser amigos
- inspiran confianza para preguntarle cualquier duda
- les ayudan también en problemas personales
- tienen elegancia al hablar

Características docentes de los buenos profesores:

- explican bien
- vuelven a explicar lo que no queda claro
- siempre tienen tiempo para explicar a los que no entienden
- basta una breve explicación para que los alumnos comprendan el tema
- ayudan a solucionar los problemas más difíciles
- saben expresarse

- utilizan buenos ejemplos para explicar
- hacen bien su trabajo
- saben como educar a los alumnos
- saben enseñar
- se interesan por hacerse comprender por sus alumnos
- no dan una materia simplemente porque la tienen que dar
- les gusta enseñar
- transmiten sensaciones enseñando
- despiertan el interés en su asignatura
- se proponen que sus alumnos progresen en todos los ámbitos
- evitan hablar siempre con tecnicismos
- acercan el aprendizaje escolar a la vida real
- preparan acuciosamente sus clases
- están bien preparados para enseñar lo que saben
- llevan la clase bien preparada
- insisten en que los alumnos se involucren en el aprendizaje
- están atentos por si algún alumno no ha comprendido
- siempre incentivan a explorar nuevas situaciones de aprendizaje
- entregan material extra para complementar el aprendizaje
- saben sacar lo mejor de su asignatura
- se notan involucrados en el tema

Características de los profesores que según los alumnos no son buenos profesores:

- no entienden a los alumnos
- les faltan el respeto
- los insultan
- ‘chillan’
- castigan mucho
- ponen partes de expulsión
- siempre están regañando
- se enfadan con facilidad
- ‘pasan’ de los alumnos
- parecen siempre agobiados
- agobian a los alumnos
- parece que no les gusta enseñar
- no se hacen comprender
- explican mal

- dan la clase, ponen el examen, los deberes y se van
- no ayudan a los alumnos
- si un alumno ‘se porta mal’, eso interfiere en la corrección del examen
- se dejan avasallar por los alumnos
- cuando están enfadados hablan a sus alumnos despóticamente
- simplemente exponen lo que saben y no se preocupan si los alumnos entendieron o no, o si explicaron bien
- no hacen nada por intentar aproximarse a los alumnos
- solo explican una vez a pesar que los alumnos digan que no entendieron

Las características que señalan los alumnos no es una novedad, ya que cualquiera que haya estado en un aula y se haya involucrado con los alumnos los ha escuchado emitir opiniones similares. Del mismo modo, si leemos cualquier texto de educación encontraremos que estas características aparecen reiteradamente en los análisis de la escuela y de los profesores. No deja de sorprendernos que, a sabiendas de esta realidad, sigamos repitiendo modelos caducos y verticales de enseñanza y no nos preocupemos por escuchar las preocupaciones de los alumnos. Es más fácil de lo que se cree conseguir su reciprocidad. Quizá falta ser más intencionales en nuestros propósitos.

Reciprocidad de los alumnos ante la intencionalidad de los profesores.

Sabemos que la reciprocidad demuestra la actitud de los alumnos hacia la intencionalidad del profesor, hacia la interacción en curso y las metas propuestas para la clase. La intencionalidad se demuestra por enseñar algo más allá de los contenidos, algo que trascienda los aprendizajes del aula, esto es, criterios y estrategias para usar discrecionalmente en todo aprendizaje. El profesor debe ser intencionado para crear en el alumno un estado de predisposición, cooperación y compromiso con su propio aprendizaje (²¹⁴).

Cuando un profesor tiene buenas relaciones con los alumnos, éstos siempre se esfuerzan más en su clase. Los alumnos “se portan bien” con los profesores que “se portan bien” con ellos. Los profesores que dan confianza a sus alumnos consiguen más fácilmente que estos se abran al aprendizaje.

²¹⁴ Véase capítulo de Experiencia de Aprendizaje Mediado.

La confianza es un requisito indispensable para el mantenimiento de las buenas relaciones entre profesores y alumnos, de la que surge casi inevitablemente el deseo de los alumnos de involucrarse en las tareas a partir de las propias preocupaciones. Eso no sería posible en un ambiente escolar que solo se preocupa por *estar en lo cierto* más que por darse tiempo para que los alumnos entiendan el proceso por el cual aprenden. Las buenas relaciones entre profesores y alumnos permiten el paso fluido desde el enfrentamiento, que generalmente caracteriza su relación, a la cooperación en que ambas partes están dispuestas a enseñar y aprender. La enseñanza no es una vacuna que se pone en un momento determinado, sino que necesita de un proceso previo de asentar la confianza mutua en la interrelación educativa y, luego, consolidar la confianza de los alumnos en sus propias capacidades.

Las buenas relaciones que se mantienen dentro y fuera del aula desarrollan en los alumnos la confianza en si mismos y en los profesores, la iniciativa para emprender por si mismos la tarea de aprender, el respeto por la legitimidad de los otros, la espontaneidad para hacer sus tareas de manera diferente, el valor para atreverse a decir lo que piensan y no sentir temor a ser sancionados, la capacidad para valerse por si mismos, la creatividad para presentar sus propios proyectos educativos, la responsabilidad de llevarlos a cabo, y la alegría y satisfacción por aprender.

Las experiencias negativas son las que más enseñan a los alumnos. Estos sienten cuando los profesores los discriminan y rechazan, aunque sea sutilmente. Todos sabemos que muchos alumnos que entran a la escuela con deseos de aprender y que se apagan casi instantáneamente por las experiencias adversas que reciben, por lo que terminan aprendiendo a hacer lo que no les gusta.

Dicen los alumnos que cuando los profesores se enfadan les hablan de cualquier modo, sin embargo, ellos no pueden darse el lujo de estar enfadados y responder de la misma forma. Sin duda, esta es otra consecuencia de la asimetría que caracteriza al proceso educativo escolar, en que siempre la razón viene dada desde arriba y es incuestionable. No hay apertura para escuchar ni menos comprender las opiniones de los alumnos, por lo que se las descarta incluso antes de escucharlas. Los alumnos son recíprocos ante estas actitudes y

responden escudándose en el mutismo, el desinterés y/o la agresividad. La brecha que separa a los profesores y alumnos se hace cada vez mas grande y difícil de cruzar cuando el proceso educativo solo se basa en establecer normas para conseguir obediencia y respuestas correctas, y desconoce que los alumnos son sistemas abiertos al aprendizaje, cuya visión del mundo crece cada vez que incorpora y procesa nueva información.

La discriminación generalmente sucede porque los alumnos son más lentos que el resto, porque tienen dificultades específicas o generales de aprendizaje, por la condición social o, simplemente, porque no responden a los estereotipos del profesor. Los alumnos la sienten y asimilan, algunos de tal manera, que desarrollan mecanismos de defensa para no ser heridos, hay otros que se sienten incapaces y reafirman su inferioridad. Afortunadamente estas experiencias negativas pueden revertirse gracias a una buena mediación por parte del profesor que reanime la confianza de los alumnos en sus potencialidades, y la actualice de acuerdo a sus propias capacidades y no en función de los demás. El sentimiento de ser competente deja a los alumnos satisfechos consigo mismos y dispuestos a lograr metas conjuntas, pero hay que reconocer las diferencias que distinguen a un alumno de otro. Los profesores tienen que estar dispuestos a permitir que sus alumnos tengan y expresen una realidad distinta a la suya. El profesor es un timonel que guía un barco con diversidad de pasajeros a puerto seguro, impidiendo que encalle.

Las experiencias negativas no solo consisten en castigos o discriminaciones, sino también en el paternalismo tan nefasto que no deja de ser otra forma de discriminación. Eso implica no dejar hacer y privar a los alumnos de crear sus propios aprendizajes y de aprender a caminar por las piedras. Hay profesores que aseguran que tienen alumnos que no pueden aprender por lo que no se esfuerzan en enseñarles y se predisponen a sacar lo mínimo de sus procesos (²¹⁵). Son los que crean un ambiente pasivo en la clase y que aceptan la deficiencia de sus alumnos sin intentar modificarla.

²¹⁵ Hemos tenido la desafortunada experiencia de conocer a profesores que siendo destinados a una escuela rural van con la profecía autocumplida que esos niños no tienen capacidad para aprender, por lo que se plantean objetivos muy básicos. Eso por supuesto, retroalimenta el círculo vicioso de la privación cultural, y levanta más barreras para impedir que esos alumnos puedan salir de su injusta condición.

El profesor también es un aprendiz que se transforma en la relación con sus alumnos. Esto significa estar más abiertos para comprender las necesidades y preocupaciones de los alumnos, que no siempre giran en torno a seguir el desarrollo de la clase.

Hay situaciones en la vida diaria del aula que en un momento determinado ameritan destinar un tiempo especial para tratar esas emergencias, por lo tanto, hay que dejar de dar la clase para atender a situaciones de mayor importancia en ese momento. Esa es una situación complicada para los profesores atados a la rutina y que no tienen estrategias que le permitan flexibilizar la clase. No lo es tanto para los profesores que tienen confianza en su rol profesional, que están seguros de sus conocimientos, y que saben que lo primordial en el proceso educativo es que los alumnos se involucren afectivamente. Para ellos se trata de una tarea compleja. Dar estos tiempos no es impedimento para retomar los contenidos de la clase una vez que se soluciona el problema.

Un profesor abierto a situaciones inciertas, establece con sus alumnos una relación de *resonancia* ya que emplea tiempo en tratar de ayudarles a resolver sus problemas y preguntas más urgentes que en exigirles la obligatoriedad de la clase. Eso implica ayudarles a entender que el aprendizaje trasciende los muros de la escuela. Del mismo modo, es necesario que los profesores *se retiren* si su intervención inhibe la libre expresión de los alumnos, o si necesitan más tiempo para procesar la información, ya que el aprendizaje no se impone, sino que se descubre en el interior de cada uno.

Esto transforma la base motivacional de los alumnos y aprenden a asumir la responsabilidad como compromiso y no como imposición. Se crea una cultura de interrelaciones y se fortalece la comunicación, ya que se crean nuevas alternativas ante las prácticas rutinarias. Los alumnos tienen mayor posibilidad de comprender que los aprendizajes son proactivos y no reactivos y deterministas, y de apreciar la flexibilidad del proceso educativo. Eso los hace personas más abiertas, flexibles y adaptables, y posibilita la construcción de sus bases valóricas.

Los profesores tienen que saber dar a entender lo que quieren explicar ya que así facilitan la comprensión de los alumnos. Por mucho que un

buen profesor sepa de su asignatura, de poco sirve, si no sabe exponerla bien delante de los alumnos.

En una sesión de enseñanza es necesario que los profesores empleen estrategias para llegar de manera más directa y fácil a los alumnos, y para lograr que todos comprendan la información y no tengan que recurrir a memorizarla para repetirla ante un examen. Después de recibir la misma explicación, no todos los alumnos recuerdan ni aprenden lo mismo. El conocimiento de los estilos cognitivos de los alumnos es primordial para que los profesores sepan con qué variedad de público se están relacionando. Por ejemplo, el profesor puede tener un estilo reflexivo y la mitad del curso, impulsivo, razón por la cual, lo más probable es que si no emplea estrategias de incentivación adecuadas, la mitad del curso se aburra; y al revés, si el profesor tiene un estilo impulsivo y los alumnos son mayoritariamente reflexivos, lo más probable es que no alcancen a captar el sentido de sus argumentos porque necesitan más tiempo para pensarlo. Como no siempre sucede que la mitad de la clase tiene un estilo y la otra mitad otro, sino que hay diversidad de estilos que se agrupan según diferentes criterios (²¹⁶), los alumnos que mejor aprovechan la enseñanza del profesor son los que tienen su mismo estilo.

De esa forma, el profesor guiará mejor el aprendizaje si conoce cómo sus alumnos aprenden. Por ejemplo, seleccionando materiales específicos, adaptándolos a las diferentes características de sus alumnos, empleando diversas modalidades de trabajo, etc. Del mismo modo, les puede ayudar a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje, a conocer sus debilidades y fortalezas como estudiante, y a conocer en qué condiciones aprende mejor. Al reorientar las estrategias de enseñanza, los mismos contenidos se pueden presentar de formas muy diversas que permitan a los alumnos comprenderlos partiendo de sus capacidades y aprovechando sus fortalezas.

Los alumnos notan fácilmente la calidad de la enseñanza de los profesores. Cuando los alumnos ven a un profesor que le gusta y cree

²¹⁶ Dependiendo de la teoría que se maneje, hay estilos cognitivos: visual, auditivo, kinestésico, audiovisual. O, activo, silencioso, organizado, independiente. O, dinámico, analítico, imaginativo, práctico. O, impulsivo, reflexivo, dependiente del campo, independiente del campo. Etc. Lo importante en este caso, es que no todos pensamos de la misma forma ni procesamos la información de la manera como quien nos evalúa quiere que la procesemos.

lo que dice y hace, ellos también se implican. Es un *contagio* que se produce al compartir con profesores implicados y entusiastas en su tarea, que vibran con lo que hacen y lo expresan de tal forma que atraen el interés de quienes los escuchan. Como señala Gimeno, “alguien que no se entusiasma por alguna parcela del saber, es difícil que transmita entusiasmo y sabiduría a los demás” (2000:121).

Los alumnos son los mejores evaluadores de la enseñanza de los profesores, estudien o no, comprendan o no; captan la calidad y se dejan llevar por ella. Es frecuente escuchar a los alumnos que se quejan de no aprender porque el profesor no les enseña bien, independientemente que pongan o no de su parte, como también escucharlos decir: “se nos quedan más las cosas, y no hace falta que estudies mucho porque le escuchas, y como ves que le interesa tanto, te coges tu también”. Un profesor que se implica en la tarea como el que no lo hace, quiéralo o no, trasciende más allá de su acción en un momento determinado. El primero realiza acciones que dejan huella, el segundo solo cumple con su obligación contractual. Implicarse en el proceso educativo es dialogar con los alumnos, sentir satisfacción por lo que hacen, buscar estrategias para solucionar problemas y ser conscientes de las consecuencias de sus acciones en el contexto educativo social.

Los profesores que disfrutan con lo que hacen tienen mayores posibilidades de no estresarse con el trabajo ya que, como dice Freire, tienen esa “pasión de conocer” que los inserta en una búsqueda placentera de las formas de mejor enseñar y del sentido para crear las condiciones de satisfacción en la escuela (Cfr. Freire,1994.10). Buscan diferentes maneras de involucrar a los alumnos dando experiencias dentro y fuera de la clase, incentivando la experiencia interior como contexto de aprendizaje, desarrollando el aprender como proceso y no como producto, y considerando la educación como un proceso permanente de vida (²¹⁷).

Los alumnos cuando quieren aprender lo hacen, solo falta que se los incentive. Reconocen que con unos se comportan mejor que con otros, y que con algunos profesores se van de “cachondeo” y no paran de hablar. Los profesores tienen que despertar el interés por aprender

²¹⁷ Ver paralelo entre el antiguo paradigma educativo y el nuevo paradigma de aprendizaje en el Anexo y en Ferguson (1991:332-334).

para que los alumnos le encuentren sentido a la enseñanza. Si un profesor se implica en la tarea con los alumnos y lo hace con entusiasmo, posibilita que estos comprendan lo que les enseña.

El aprender es un fenómeno estructural que se da en la convivencia (Maturana,1992:229), razón por la cual el aprender a escuchar, a amar, a respetar, a ser solidarios y responsables se aprende en la interrelación con los otros. No solo se trata de captar algo externo, sino de hacerlo suyo y a partir de allí seguir creando relaciones.

Eso significa que es fundamental reconocer que el rol del profesor en el aprendizaje no consiste en entregar contenidos, sino hacer que estos se incorporen de tal manera en las preocupaciones de los alumnos para que puedan utilizarlos en situaciones que no dependan solo del contexto del aula, es decir, para rendir exámenes o hacer deberes. El profesor no necesita métodos para saber si sus alumnos pueden o no aprender, sino saber enseñar de modo tal, que su enseñanza active el potencial de aprendizaje de sus alumnos y favorezca su modificabilidad cognitiva estructural (²¹⁸).

El aprendizaje significativo se produce cuando la nueva información se relaciona con la que el alumno ya sabe (Ausubel), por lo que es necesario que se los exponga a la mayor cantidad de experiencias para que puedan comparar, categorizar, plantear hipótesis y proyectar relaciones virtuales con la nueva información que reciben. Los contenidos desvinculados de significado no quedan integrados a la estructura del conocimiento, razón por la cual no se siente la necesidad de aprender.

²¹⁸ Véase capítulo sobre Modificabilidad Cognitiva.

10 Etapa III: Interpretación.

La interpretación se realiza a medida que se transforman los datos (²¹⁹) de las entrevistas en información relevante, se analizan las categorías y se buscan nexos entre las acciones de los profesores y la evolución de las hipótesis. Se complementa al triangular con las observaciones y las conversaciones con alumnos y directivos, y de haber inferido algunos motivos y consecuencias de las acciones de los profesores entrevistados.

La forma en que los profesores realizan su práctica varía en la forma pero no en el fondo, y esto nos parece un rasgo relevante. No hay un estilo de docencia que pueda considerarse el mejor, pero sí hay criterios comunes que hacen las veces de un eje conductor marcados con el sello indeleble del compromiso, que lo captan los alumnos y lo consideran vital para el desarrollo de la experiencia educativa escolar. Por ejemplo, la cercanía entre profesores y alumnos es un componente emocional fundamental en toda relación educativa que provoca, entre otros, que los alumnos se preocupen y ocupen de su propia educación, que comprendan las materias y aprendan a buscar las formas de mejorar su aprendizaje.

Estos profesores no son necesariamente innovadores en todo, ya que realizan muchas prácticas tradicionales. Por ejemplo, una profesora utiliza el libro de texto de manera convencional y prefiere el trabajo individual de sus alumnos antes que en grupo. No obstante, media los contenidos del texto y promueve la participación y el debate. Esto nos muestra que el proceso educativo no es lineal, ni estático, ni siempre igual.

La mayor conexión con la vida cotidiana de los alumnos es el motor para cualquier otra acción educativa. Las emociones positivas retroalimentan la seguridad y el gusto por lo que se hace, favorece la coparticipación en tareas comunes y la cogestión democrática de las tareas escolares.

El aula no es un sistema de aprendizaje unidireccional, sino multidireccional e intergeneracional; se aprende de los colegas, de los alumnos, de los padres. Todos aprenden de todos con ritmos distintos

²¹⁹ Dato: información poco relevante porque no ha sido procesada.

y estilos diferentes. Para que la escuela no lo niegue, necesitamos del trabajo colaborativo y de la reflexión que implica reconsiderar la finalidad de la enseñanza.

Nos preocupa que la enseñanza es una profesión muchas veces catalogada de solitaria, tanto por el trabajo del profesor dentro del aula como por la falta de contacto de cada profesor con sus colegas para tratar problemas que aquejan a sus respectivos procesos de enseñanza. A pesar que en el aula cada profesor o profesora interactúa con sus alumnos, no siempre se relaciona con ellos. La interacción con los alumnos se caracteriza por ser inmediata y directa, y las relaciones con los colegas, se pueden caracterizar como alejadas, oblicuas, y a la defensiva para proteger su territorio y protegerse de preguntas que muchas veces consideran una evaluación a su trabajo. De esta forma, se habla de las noticias, del tiempo, de deportes y de sexo, y sobre la escuela, se habla en general, de las quejas por el comportamiento de los alumnos. Sin embargo, no se debate las estrategias de enseñanza, las formas en que los alumnos aprenden, ni lo que sucede dentro de las aulas que pueda enriquecer las experiencias propias y de los demás. (Lieberman y Miller,1992:11). Por otro lado, parece ser que muchos profesores responden mejor en las discusiones que ocurren en una atmósfera menos formal, ya que no todos afrontan con seguridad y conocimiento el desafío de un discurso coherente y consecuente sobre la enseñanza. (op.cit:112).

Las clases de los profesores entrevistados son excelentes ejemplos de posicionamiento político e implicación en un proyecto educativo. Uno, porque muestran la coherencia y consecuencia de sus discursos y sus acciones, y su interés de educar a los alumnos como sujetos con derecho a releer su cultura, y el otro, porque se involucran en aquello que creen que vale la pena hacer, mantener y dedicarle tiempos y espacios para hacer el mundo de la escuela más humano, más justo y más decente (²²⁰). Esto lo demuestran por los temas que tratan en sus clases, la forma de abordarlos, la posibilidad de participación que dan a sus alumnos y la creencia en sus posibilidades.

El trabajo docente los llena de satisfacción pues aman lo que hacen y se sienten libres para hacerlo. Querer lo que se hace no es de

²²⁰ Véase capítulo de Compromiso.

perogrullo, puesto que fortalece el compromiso y evita el desaliento fácil ante las situaciones adversas.

“La enseñanza y la mejora de ésta no puede reducirse a una mera competencia técnica o a unos parámetros asépticos. Lo que está en juego es algo más que el hecho de que los profesores se conviertan en profesionales concienzudos y reflexivos. La optimización de la docencia supone también un trabajo emocional” (Hargreaves et al, 2001:165).

Para nuestros profesores los recursos materiales son importantes en tanto apoyo, pero no fundamentales para desarrollar la práctica con calidad.

“Evidentemente, cuanto más recursos mejora la calidad, pero tal vez hay un elemento previo a todo eso, y es la disponibilidad del profesor y en todo caso, las habilidades que el profesor tiene para con lo que tenga, sea más o sea menos, sacarle rendimiento” (M- 15-2C).

La "disponibilidad" nos remite a la motivación que hace que el profesor, a diferencia de aquel otro que, teniendo recursos, no logra el mismo impacto que este otro que tiene pocos o no los tiene. En el fondo, los "recursos" son menos importantes que la "motivación de logro" del profesor. Trazar la frontera entre ambos es difícil e indefinible a priori, pero se puede optar: preferimos al profesor motivado antes que el que tiene recursos y no los aprovecha.

Sin recursos, Adriana pretende alcanzar los mismos propósitos, haciendo “lo que se puede”. En este punto cabe reflexionar sobre cómo decide hacer “lo que se puede”, y que es lo mejor dentro de “lo que se puede”. Esa capacidad de discriminación marcará la diferencia entre un profesor motivado y el que no lo esté. Diríamos que no es solo lo que puede, sino lo que es más conveniente. Es una mezcla de “poder hacer” con conveniencia.

Un modo de hacer ciencia lo vemos en la forma en que Adriana planifica sus actividades:

“Me anoto en una libreta lo que he visto que no ha funcionado, lo que he visto que los ha aburrido [a los alumnos], que es cansino, que no le han visto la gracia a la cuestión, e intento otra forma... (Ad-20-5A).

Observamos que hay intencionalidad para conseguir la reciprocidad de sus alumnos, significado para otorgar sentido a sus acciones, y trascendencia para establecer puentes con la cotidianidad.

Sus expectativas profesionales implican la constante reflexión sobre el sistema educativo y las consecuencias que determinadas decisiones conllevan para la escuela. Eso los diferencia abruptamente de quienes se quedan quietos esperando que les den la nueva orden.

Son seguros en sus planteamientos, gracias a lo cual, saben convivir con la incertidumbre. Sin embargo,

“las incertidumbres de la vida dentro del aula no se limitan a acontecimientos inesperados que ocurren, sino que incluyen también las contingencias complejas referidas a muchas, si no a la mayoría, de las decisiones del docente” (Jackson, 2001:197).

Por ejemplo, en ocasiones tienen que buscar estrategias para enseñar a los alumnos con dificultades y prevenir las posibles nuevas dificultades que esas estrategias pueden ocasionar, tanto para los afectados como para el resto de los alumnos, o tienen que elegir entre ocupar más tiempo en un contenido determinado para que los alumnos lo entiendan, y luego pasar a otros, que a su juicio, no necesitan tanto tiempo para su comprensión, aunque esto dificulte el progreso lineal de la programación que muchas veces debe obedecer. En suma, es un proceso muy complejo, que generalmente no se toma en cuenta a la hora de valorar el trabajo docente. Los profesores comprometidos con un proyecto educativo no se contentan solo con hacer lo que saben que está bien, sino lo que piensan y sienten como acción apropiada para determinada situación (Jackson, 2001:198). Las certezas son convenientes en cuanto las tenemos para desestabilizarlas, pero las necesitamos cuando debemos anclar en determinado puerto (Morín, 2001:104).

Hay una paradoja interesante que se desprende de las Historias de Vida de estos profesores: no haciéndolo bien, les resulta bien; en cambio, muchos que lo hacen bien, ajustándose a todo lo prescrito, no les resulta bien.

“ahora reflexiono que desde el punto de vista didáctico lo hice muy mal. En cambio, alguna alumna que me encontró hace poco que estuvo en esas clases, me dijo que les gusto mucho, que estaba muy bien, pero en fin, no sé. Yo intenté llevar algunos materiales, algunos documentos, comentar algo con los alumnos pero básicamente lo hice yo todo. Entonces, científicamente bien, yo venía de la universidad, en fin, las últimas publicaciones sobre el tema que elegí y tal, pero didácticamente... incluso no fui consciente en ese momento de lo mal que lo hacía, lo tengo claro” (Jo-63-2Da).

A medida que avanza nuestro tema del compromiso docente vemos como se despliega una gran complejidad. Es interesante ver como la respuesta dicotómica sobre si los profesores son o no profesionales es cada vez menos posible, todo depende de factores variables (²²¹). Habitualmente cometemos el error de pretender dicotomizar las actividades humanas y no aceptar las contradicciones y, mucho menos las paradojas. Los términos de una paradoja coexisten, mientras que los de una contradicción son mutuamente excluyentes. Una de las grandes trampas de la escuela es no entender que algunas paradojas no son contradicciones, por ejemplo: “no sabe mientras está sabiendo” no es lo mismo que creer que un alumno “sabe o no sabe”.

Para la profesionalidad docente se necesita saber de pedagogía, ya que no basta con las características personales. El hecho de no dar relevancia a la pedagogía revela que se privilegian las especialidades y se asume que el estudiante “simplemente aprende”. Por lo tanto, se desconoce que existan diferencias personales que sea necesario reconocer y trabajar de manera diferente. Pensamos que la profesionalidad tiene que ver con el modo como trabaja cada cual, más que con la formación que pudieran haber recibido. Pero eso no significa que no la deban tener. Como tampoco significa que todos los que tienen formación pedagógica serán comprometidos. Si fuese así, no habríamos hecho esta investigación.

Pensamos que la profesionalidad no *depende* de los estudios, en el sentido que, independiente de lo que haya estudiado, podrán hacer bien el trabajo a condición de que sea mediador. Hay aquí una condición extremadamente importante: si media (²²²), hará bien su trabajo. En consecuencia, la profesionalidad vendrá dada por los estudios que haya hecho, y por cómo los utiliza y los re-crea. Lo que los hace comprometidos con un proyecto puede o no estar en la formación profesional. Hay un asunto ético allí: que muchos asumen su responsabilidad, independiente de su formación inicial, mientras que otros muchos no lo hacen. Sin embargo, puestos en la posición de tener que optar por formación profesional o de especialidad, nos

²²¹ Este es uno de los criterios de la lógica borrosa.

²²² Nos referimos a la mediación en términos de Vygotsky y Feuerstein, es decir, a la forma en que se manifiesta una experiencia de aprendizaje intencional, significativa y trascendente. Véase apartado sobre Experiencia de aprendizaje mediado.

inclinamos categóricamente por la formación profesional del pedagogo, a condición que sea un estudio bien hecho y no mediocre. La razón de la opción es que estará en mejor condición de atender las diferencias individuales y colectivas de sus alumnos. Posteriormente, es conveniente la especialidad.

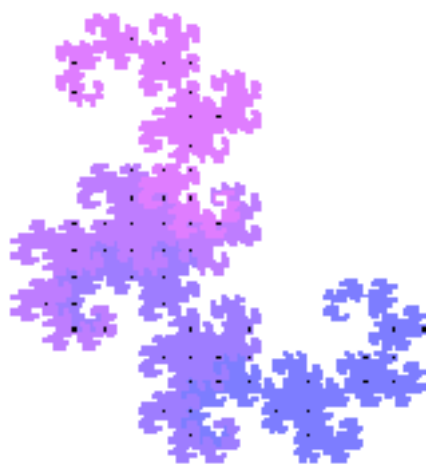
La acción de los profesores siempre se adscribe a un determinado paradigma, que corresponde a modos de pensar la escuela. Los profesores autónomos, que no escapan a esta situación, desarrollan sus propias ideas, a diferencia de quienes no los son, que se enajenan y someten. Estamos ciertos que la educación escolar necesita de un cambio de paradigma, que implique la toma de conciencia, la reflexión crítica sobre el trabajo docente y sobre las directrices que emanan desde los rangos superiores del sistema.

El hecho político, sin embargo, es que la sociedad no confiere el estatus a los profesores y tampoco desea resolver, a pesar de los intentos de la Reforma. En el caso de Chile, la condición docente, desde el discurso público sobre educación se entiende como “una función de carácter profesional” que debe ser fortalecida por todos los agentes a quienes les compete. Sin embargo, no son suficientes los esfuerzos por construir “un concepto compartido de profesionalismo docente” (Núñez, 1999:192).

Un proyecto de escuela más justa y participativa debe incluir la reflexión y evaluación del significado histórico de las prácticas pedagógicas.

PARTE V

Reflexiones finales a modo de conclusiones.



Reflexiones finales: a modo de conclusiones.

“La tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros, sino al propio procesos que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar” (Freire, 1994:8)

Hemos llegado al término de esta investigación pero al comienzo de otras nuevas posibilidades que surgen de haber indagado en las trayectorias vitales y en las prácticas educativas de los profesores comprometidos con un proyecto educativo. Desde un comienzo dijimos que, más que saber cómo se han formado determinados profesores, nos interesaba saber cómo han configurado esa relación, *qué* es lo que ellos han creado y *qué* es lo aportado por la cultura en una relación que reconocemos dialéctica. Como nos interesa la construcción sociocultural de la profesionalidad docente, nos remontamos a sus historias de vida para indagar cómo las trayectorias vitales han consolidado su compromiso con un proyecto educativo y cómo han modificado su entorno social. Indagar en sus trayectorias vitales nos permitió entender *qué* sustenta sus prácticas docentes, *cómo* han construido su identidad profesional, *cuáles* son las relaciones que establecen consigo mismo, con sus alumnos y con la sociedad y *cuáles* son las consecuencias epistemológicas de su pensamiento pedagógico, lo que posibilita reconocer el valor pedagógico de su práctica en el cambio social y en la reivindicación de la profesionalidad docente.

Hemos inferido las reflexiones finales a partir de las entrevistas realizadas a once profesores y de observaciones de campo orientadas por criterios epistemológicos y metodológicos *ad hoc*. Las reflexiones se refieren a los comportamientos *típicos* de *estos* profesores y no de otros profesionales, razón por la cual sólo nos es posible señalar *tendencias* y no conclusiones definitivas y válidas para cualquier profesor. Sin embargo, dado que la cultura escolar favorece el desarrollo de un *ethos* específico de prácticas pedagógicas, es altamente probable, casi inevitable, encontrar a otros profesores que se ajustan con flexibilidad a estos patrones.

Hemos organizado las reflexiones finales de acuerdo al problema, a las hipótesis generadoras y a los objetivos de nuestra investigación, lo que nos ha permitido generar criterios y tejido redes que sustentan acciones para intervenir en la escuela a fin de mejorar los procesos educativos.

Primera hipótesis:

“La valoración de la profesionalidad docente depende del compromiso de los profesores con un proyecto educativo”.

El análisis del sistema de categorías aprendido por los profesores es una guía muy precisa para orientarse respecto a la influencia que tiene la actitud personal y profesional, la autovaloración, y la relevancia y trascendencia de las acciones de los profesores en los alumnos, la escuela y la sociedad. A saber:

Sus introspecciones muestran el ejercicio de una opción ética clara: cumplir bien su trabajo docente para que sus alumnos aprendan de manera significativa.

La revisión de la evolución de su propia práctica ha permitido a los profesores darse cuenta de sus fallos y de sus aciertos. Nos enseñan que es posible ser optimistas a pesar de las dificultades, que se pueden buscar las formas de hacer si no hay recursos, que no tiene sentido quedarse quietos aceptando que nunca los haya. La cercanía con sus alumnos tiene la recompensa claramente política de la reciprocidad con la que ellos se involucran en el proceso de aprendizaje: entran con ganas a las clases, quieren aprender y participar con entusiasmo. Esto hace una gran diferencia con otros profesores que se agobian por no lograrlo.

La afectividad y la científicidad con que realizan la tarea pedagógica no están reñidas, del mismo modo que el trato afectivo de los profesores con sus alumnos no disminuye ni minimiza el carácter político de su labor; al contrario, lo refuerza y anima a seguir alimentándolo.

El afecto que sienten por su trabajo y sus alumnos es otro rasgo de su identidad. El afecto no excluye ni minimiza la exigencia y la rigurosidad de su práctica, pues hay una relación implícita entre la exigencia en la enseñanza y la comprensión del aprendizaje por parte de los alumnos, que se inicia con un *contrato* moral establecido al comenzar el curso. El afecto tampoco está reñido con la actitud inquisitiva y crítica de los profesores, muy al contrario,

les ayuda a entender y respetar al otro y acercarse a ellos como “a legítimos otros” (Maturana, 1992).

Se consideran capaces para enseñar, pero siempre *incompletos*; de allí su interés por buscar permanentemente nuevas estrategias para mejorar su enseñanza.

Las instancias de superación personal y profesional las enriquecen con la reflexión constante y la evaluación meditada sobre la responsabilidad de su práctica docente, gracias a lo que han podido cubrir los vacíos epistemológicos dejados por su enseñanza escolar y tomar decisiones en situaciones que les exige romper con lo establecido para buscar otras formas de enseñar. La motivación de logro les da seguridad en sus planteamientos, competencia científica, claridad política e integridad ética, para fundamentar científicamente lo que afirman o, al menos, tener alguna idea de por qué y para qué lo hacen. El dinamismo con que afrontan cotidianamente su trabajo les incentiva al cambio y no a la rutina. Su curiosidad por conocer lo nuevo y lo complejo refuerza su convicción que la enseñanza orientada a la educación integral de los alumnos, más que entregar contenidos, es distinguir lo relevante de lo irrelevante.

Asumen sus responsabilidades como profesionales capaces de resolver con autonomía y colegiadamente los problemas pedagógicos, gracias a lo cual, favorecen la descentralización pedagógica.

A pesar de las dificultades que tuvieron cuando comenzaron sus primeras prácticas pedagógicas, pues la mayoría carecía de estrategias didácticas adecuadas, esto no significó que no buscaran la descentralización pedagógica, ya que no fueron pasivos ante sus carencias, sino que buscaron, sobre la marcha, las formas de superarlas (²²³), hasta llegar a ser capaces de anticipar respuestas pertinentes a cada situación problemática, a cambiar una planificación ante la ocurrencia de un hecho inesperado, o a flexibilizar la evaluación si un alumno no responde en el momento preciso.

Abren espacios y tiempos de conocimiento a otros profesores, gracias a la “generalización naturalista” (Stake, 1999) que posibilita que otros se sientan identificados con su trabajo y aprendan que es posible superar las limitaciones. Esto ha permitido que otros profesores revisen sus propias prácticas, mejoren el clima de sus aulas y descubran el real valor de la

²²³ Una alusión interesante es la mención de Adriana a la "soledad del profesor ante la pizarra", ya que aparentemente va en sentido contrario al carácter público de la labor docente; sin embargo, muestra que, si bien una profesora puede aceptar pasivamente lo que no sabe, también indica que puede integrar sus carencias buscando como superarlas.

docencia, al tiempo que es el primer paso para conseguir cambiar las condiciones que crean las desigualdades.

Trascender lo técnico implica la familiaridad con que los profesores asumen el proceso educativo, el modo como planifican sus actividades y la manera amistosa como se relacionan con los problemas, gracias a lo cual, se le quita el carácter confrontacional.

De este modo evitan tener una actitud ajena, extraña, fría y remota a los propios intereses de los educandos (Dewey, 1998 [1916]:162). Implica tener que improvisar cuando es necesario y tomar decisiones adecuadas en un momento pedagógico imprevisto. La improvisación tiene más probabilidades de éxito en la medida que conozca el tema y se apoye en el sentido común. También implica entender a la evaluación como una necesidad de desarrollo profesional vinculada con los éxitos o fracasos de los alumnos y no como una acción sancionadora (Zufiaurre, 2000:21). La evaluación es una responsabilidad pedagógica compartida y una plataforma para el debate y la búsqueda de espacios y tiempos para compartir propuestas derivadas de la comprensión de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

El trabajo cooperativo entre profesores y alumnos contextualizado en un proceso de globalización, como el que estamos viviendo, permite valorar la diferencia y trabajar con la diversidad para ser conscientes de los peligros que encierra la falta de conciencia en los alumnos.

Es difícil que los profesores promuevan el cambio si solo perciben lo inmediato, si no tienen capacidad para trascender a niveles más complejos en sus relaciones y si no poseen estrategias para diseñar su aprendizaje. Todas esas carencias los limitan al enseñar. Sin dejar de lado la responsabilidad de la denuncia, los profesores comprometidos buscan diferentes estrategias para sortear las dificultades, creando diversas relaciones sociales que actualizan la capacidad de trabajar cooperativamente. Sus clases promueven experiencias de reflexión conjunta y debate permanente sobre temas que afectan a la humanidad.

El gran freno es el sistema que no posibilita el cambio ni la autonomía de los profesores, razón por la que se ven sobrepasados por el cumplimiento de un sinnúmero de obligaciones, que incluso afectan su salud laboral. Esas situaciones, sin duda preocupantes, son tratadas de manera diferente por estos profesores quienes tienen conciencia de su inserción en la historia, no como espectadores, sino como actores y autores, gracias a lo cual, buscan los espacios de participación.

La relevancia del compromiso lleva consigo la responsabilidad de tomar conciencia de lo que sucede en el mundo y de establecer relaciones entre las cosas y los hechos para distinguir si somos

engañados o domesticados por el flujo de información y los mensajes subliminales que recibimos diariamente (²²⁴).

Es imprescindible analizar los hechos para develar la conciencia y reconocer que está pasando a nuestro lado, a fin de evitar creer que *todo esta bien mientras a nosotros no nos suceda lo mismo*. Ese tipo de pensamiento lo tienen las personas que prefieren dejar las cosas como están, sin *alteraciones* que les molesten. Otros, que se inclinan por el cambio, lo hacen de manera retórica. En el caso de los profesores comprometidos encontramos que intervienen activamente para hacer el mundo más justo y más humano, colaborando a forjar el valor de la escuela como una institución relevante para el cambio en la sociedad. Para ello, en otras actividades, participan en sesiones de debate público o en conversaciones informales en círculos no necesariamente escolares.

Segunda hipótesis:

“Los profesores comprometidos con un proyecto educativo contribuyen al desarrollo de un movimiento cultural de profesionalización que parte de sus prácticas”.

Esta hipótesis la hemos analizado a través de los relatos de los entrevistados, del reconocimiento social de sus acciones en la comunidad, de las opiniones de sus alumnos y de sus colegas. El compromiso, que nutren desde sus propias convicciones, les permite colaborar en la creación de una cultura escolar diferente a la tradicional que afecte positivamente la forma de enseñar, la relación con la escuela y con la comunidad, la promoción y el refuerzo de la identidad profesional y el desarrollo de su autonomía. A saber:

El trabajo cooperativo entre profesores y alumnos dentro y fuera del aula, favorece la transmisión activa y multidireccional de contenidos, el diálogo, el debate, la escucha y la reflexión de diferentes opiniones e interpretaciones, gracias a lo cual, se abren oportunidades de libre expresión que posibilitan la atención a la diversidad.

²²⁴ La siguiente cita de Chomsky nos parece muy clarificadora para entender el peligro de la domesticación de las personas que aceptan tácitamente lo que perciben, razón por la cual, “no son capaces de interconectar las piezas y distinguir, por ejemplo, dos dimensiones en la ‘intervención humanitaria’ de la OTAN en Kosovo: la mítica y la objetiva”(Chomsky, 2001:17).

Los profesores comprometidos afectan a los alumnos por la coherencia y consecuencias de sus acciones. Ellos creen en lo que dicen y en lo que hacen, gracias a lo cual los alumnos se contagian con la actitud comprometida y toman conciencia de su responsabilidad en el aprendizaje. Estos profesores poseen una imagen diferente de la escuela tradicional, que los lleva a enseñar a sus alumnos a aprender, a organizar su pensamiento en torno a criterios de complejidad creciente, gracias a lo cual comprenden los procesos y se insertan críticamente en la sociedad. Para los profesores la disciplina dentro del aula es importante y no se gana con sermones ni castigos, sino con respeto, diálogo, y flexibilidad. A través de estrategias de mediación, siempre contactan con la cotidianidad de sus alumnos para interesarlos en el aprendizaje. No siempre lo consiguen, pero no cesan en el intento, y esto es lo relevante del proceso, ya que muestra que la docencia, como todo, es fluctuante, pero lo importante es la consistencia a lo largo del tiempo.

Afectan a la escuela y a la sociedad porque construyen relaciones de solidaridad con sus colegas, promueven la participación y el debate sobre las formas de mejorar las prácticas escolares ineficientes, para que respondan mejor a las necesidades de los alumnos y de la sociedad.

Promueven grupos de discusión y debates para hacer frente al sistema y no lamentarse por lo que no pueden hacer. Trabajan con los padres fuera de los horarios habituales y muestran públicamente el interés por la educación de sus hijos. Son personas con una alta propensión a la modificabilidad cognitiva y se preocupan por analizar, investigar y debatir sobre cómo mejorar su práctica. Creen que las dificultades no son motivo para renunciar a la calidad de su trabajo ya que hay que buscar como subsanarlas. Por ejemplo, ante la falta de espacios para tratar temas concernientes a sus propias prácticas, proponen cambiar el carácter administrativo de las reuniones de Centro ya que consideran imprescindible que sea la propia comunidad educativa la que participe en la creación, planificación y evaluación del currículo del Centro.

La forma en que estos profesores resuelven las tensiones propias del sistema educativo tiene su origen en sus trayectorias vitales, las que han reforzado rasgos identitarios que otorgan un sello personal a sus acciones cotidianas.

Por ejemplo, convivir con las incertidumbres más que afirmarse en las certezas, les ha permitido abrir posibilidades para generar nuevas interpretaciones sobre su trabajo, sus motivos y sus consecuencias y, sobre todo, para considerar que sus alumnos no son una *tabula rasa* neutra que solo se llena con contenidos. Un profesor que se precie de tal no es una pieza más de una institución, sino un profesional que debe sobrepasar los límites impuestos y estar preparado para asumir la incertidumbre que su tarea conlleva. Sin embargo, “las incertidumbres de la vida dentro del aula no se limitan a acontecimientos inesperados que ocurren, sino que incluyen también

las contingencias complejas referidas a muchas, si no a la mayoría, de las decisiones del docente” (Jackson, 2001:197). No se contentan solo con hacer lo que saben que está bien, sino lo que piensan y sienten como acción apropiada para una situación determinada, razón por la cual, saben cómo utilizar sus certezas cuando necesitan *anclar en determinado puerto*.

Aprovechan e incorporan a su repertorio intelectual y emocional los conflictos cognitivos o el choque cultural a los que se ven expuestos durante su trayectoria vital.

Por ejemplo, cuando superan una situación conflictiva se dan cuenta que son capaces. Paulatinamente crece su confianza en sus posibilidades y se sienten más seguros, sobre todo cuando notan su influencia en los otros y en el medio social. Estas vivencias subjetivas muestran cómo se sitúan y enraízan en el mundo, y cómo se van *haciendo* comprometidos, sobre todo cuando les gusta lo que descubren, lo que les anima a plantear nuevas ideas, defenderlas y animar a sus colegas a tomar conciencia sobre las implicaciones y responsabilidades del mundo docente. La autoconfianza les permite, que una vez cumplidos sus objetivos, persigan otros nuevos y más complejos, trascendiendo la actividad tan pronto como han alcanzado el objetivo. Ponen límites a algunos miedos como, por ejemplo, a ser despedidos si no hacen lo que les ordenan, Si bien no esconden sus temores no se paralizan. Como están seguros de lo que quieren, continúan buscando la forma de disminuir los riesgos sin dañar sus eutopías.

La mayoría tiene experiencias de vida en ambientes activos modificantes donde los procesos de continuidad / discontinuidad (²²⁵), han sido indispensables para mantener, por un lado, la armonía y coherencia de sus vidas y, por otro, para re-equilibrar dinámicamente el desequilibrio de los procesos de cambio.

Especialmente de aquellos procesos que rompen la rutina porque se requiere alterar el ritmo para retomar fuerza y entusiasmo. Alonso ejemplifica muy bien esta situación. Después de haber ejercido 14 años como director no quiere más responsabilidades que las de su clase, pero después de un tiempo necesita volver a retomar sus antiguas obligaciones. Su experiencia nos muestra el ritmo natural, transformado por la cultura, que lo introduce en un vaivén que se equilibra y desequilibra hasta encontrar un asidero, un punto de equilibrio dinámico. Además, ejemplifica la diferencia entre el ritmo educacional y el escolar. El primero fluye; el segundo es forzado.

Se integran críticamente al sistema y rechazan la adaptación pasiva que limita y enajena a muchos profesores.

²²⁵ En antropología el modelo de "continuidad / discontinuidad cultural" se usa para explicar las rupturas que se sancionan con los ritos de iniciación.

A pesar que Adriana se declara una persona “adaptable”, no se resigna, y se integra aportando sus conocimientos y capacidad para enriquecer los espacios educativos. Las buenas relaciones que mantienen con sus colegas y sus alumnos favorece la actitud crítica, creativa y constructiva basada en el respeto a la legitimidad del otro. En caso contrario, la crítica se vuelve solo un instrumento paralizador.

Cada situación con los alumnos es un motivo para procesar y madurar las ideas y sus compromisos. Varios de ellos se *en-si-mismas* en sus reflexiones, gracias a lo cual pueden optar entre diversas alternativas de acción resguardadas por la claridad política y la seguridad en los propios planteamientos que les posibilita elegir la más adecuada. Buscan la participación “plenamente informada y crítica en la creación de las políticas y los programas escolares para si mismos y los jóvenes” (Apple y Beane, 1999:22). Gracias a ello, incentivan no solo a los profesores, sino a los padres y a la comunidad para que expresen lo que desean de la escuela. Este tipo de participación conjunta se necesita para que el proyecto educativo se sienta como algo propio y se manifieste como el compromiso social que las escuelas necesitan.

Sus clases son claros ejemplos de optimismo y de lucha contra la adversidad, lo que sin duda es una enseñanza fundamental y trascendente para los alumnos, ya que provoca resiliencia (²²⁶) y les enseña a no dejarse abatir por las dificultades.

Enseñan a sus alumnos en base al acercamiento afectivo, que es el primer obstáculo que muchos profesores tradicionales dicen tener a la hora de establecer buenas relaciones en el aula. Les dan confianza y seguridad en que encontrarán las maneras de hacerlo si aprenden a generarlas. La relación con los alumnos es primordial para establecer y consolidar una disposición afectiva hacia el aprendizaje, así como para desarrollar los prerrequisitos afectivos y cognitivos que permitirán a sus alumnos aprender sin temer la complejidad y abstracción del tema en estudio. Esto es singularmente importante, sobre todo en aquellos alumnos que, por los motivos que sean, tienen serias dificultades de aprendizaje.

²²⁶ La resiliencia es un concepto adoptado de la física, que se refiere a los cuerpos que vuelven a adquirir su forma una vez que la han perdido. En el caso social, referido a personas, es "la capacidad de soportar las adversidades y salir fortalecido de ellas" (Larraín, 2000). También se la define como la capacidad de enfrentar una situación dolorosa adaptándose a los cambios, y a la actitud ante los desafíos que la vida presenta, logrando enfrentarlos con optimismo. Los rasgos de las personas resilientes son, entre otros: actitud proactiva de resolución de los problemas; no se quedan lamentando en forma pasiva por lo que no tienen; pasan de los sentimientos a la acción, se plantean qué es lo que pueden hacer frente a ese problema y asumen su responsabilidad; no niegan lo doloroso de las situaciones, pero piensan en términos de qué pueden aprender de esa experiencia.

La mentalidad flexible de estos profesores les aporta una visión del proceso de enseñanza y aprendizaje como una posibilidad de desarrollo y no como una pesada carga con la que no se sabe qué hacer.

De esa forma, se facilita el aprendizaje de cualquier asignatura, pues cuando trabajan en ello los alumnos se *comprometen* con su profesor que los escucha y comprende. La reciprocidad de los alumnos emerge fácilmente al percibir que sus profesores se implican en el aprendizaje. Se sienten libres para opinar, participar y respetar las normas acordadas. Su comportamiento no es fortuito, sino la consecuencia del compromiso mutuo con el proceso educativo. El trabajo cooperativo que promueven los profesores comprometidos con un proyecto educativo, posibilita que los alumnos compartan sus estilos cognitivos, realicen metacognición y muestren sus aprendizajes. En esta relación dialógica los alumnos son *visibles*, se estimula su participación y el aprendizaje, así como la enseñanza, no terminan cuando acaba la clase.

La asepsia no es lo determinante en el proceso de formación de los profesores, sino la forma en que sortean las diversas situaciones que pueden perjudicarlos.

Mucho de los resabios del régimen autoritario perduran en los centros educativos españoles y chilenos y en muchas de las personas que ejercen cargos directivos. Paradojalmente, esas experiencias negativas influyeron positivamente en su actual trabajo docente y no han perdido la credibilidad en su tarea; muy al contrario, las han reforzado y sus alumnos los consideran los mejores profesores. Esta paradoja es de importancia capital, pues señala que no es la asepsia lo determinante en el proceso de formación de los profesores, sino la forma en que sortean las diversas situaciones que pueden perjudicarlos, tal como trabajar con directores represivos.

Tercera hipótesis:

“Los profesores comprometidos con un proyecto educativo no solo son buenos profesores que dan buenas clases, sino que contribuyen a educar ciudadanos justos y dignos en una sociedad que también se espera que lo sea”.

Constatamos que los profesores dan buenas clases y realizan acciones encaminadas a despertar la conciencia crítica y la formación ética de sus alumnos.

Hemos podido develar las complejidades epistemológicas del pensamiento pedagógico de los profesores comprometidos con un proyecto educativo, lo que nos ha permitido generar una nueva interpretación teórica de la profesionalidad docente, sobre todo

respecto a la enseñanza ineficiente, la modificación de los contextos educacionales, la práctica de su libertad, la cooperación, la democracia y el interés por el aprendizaje de sus alumnos. A saber:

Sentirse bien con lo que se hace y hacerlo bien es un rasgo del compromiso político de los profesores, lo que enriquece la complejidad de la labor docente.

Esto los diferencia radicalmente de quienes manifiestan que levantarse para ir a trabajar es un lastre difícil de acarrear. Es otro rasgo de la subjetividad de los profesores que enfatiza el gusto por lo que hacen y la satisfacción que les produce cada día de trabajo. Varios profesores manifestaron que desean ser felices y que sus alumnos también lo sean. Esto puede tener varias consecuencias: el solo decirlo y no pasar de ser una frase emotiva -que no es el caso de los profesores en estudio-, o detenerse a pensar qué significa ser feliz, observar el mundo en que vivimos, ponderar las condiciones que nos pueden hacer felices y comprender las consecuencias de nuestras acciones, entre otras.

La calidad de su trabajo docente implica la búsqueda constante de lo nuevo y lo complejo en la seguridad que el trabajo nuevo será tan bueno como ahora o mejor, pero no será igual.

Se dan cuenta que consiguen logros con los alumnos a pesar de las restricciones y que está en sus manos provocar el cambio o sumirse a la inercia escolar sometiéndose a situaciones que degradan su dignidad. Eso conlleva el análisis y la reflexión crítica permanente sobre la realidad.

Si bien no es sencillo decidir cuál es la mejor forma de saber de qué se habla y a qué contenidos darle más énfasis, sea por la subjetividad y/o el relativismo cultural, es preferible confiar en aquel que está seguro de sus fortalezas y de sus limitaciones, pero que sabe superar las dificultades, antes que en aquel que siempre necesita apoyarse en soportes ajenos. Por esto, nos parece indispensable que los profesores debatan y reflexionen constantemente sobre su práctica, lean y participen en encuentros educativos donde se retroalimentan y evitan anquilosarse, especialmente si hacen bien su trabajo.

Los profesores preparan a conciencia las clases, pero no se ciñen fielmente a los patrones pre-establecidos, ya que de nada sirve hacer una buena clase si ella no les permite avanzar en la comprensión del mundo en que viven.

En este sentido, la mediación es una actividad netamente política desde el momento que provoca las interrogantes sobre lo que se aprende. Una constante en los profesores comprometidos con un proyecto educativo es

trascender los contenidos programáticos y hacer que sus alumnos conozcan otras alternativas de pensamiento.

Estos profesores indagan más allá de lo concreto y descubren las posibilidades que les ofrece la profesión docente, a saber, que existen diferentes maneras de entender la educación, que es posible confrontar opiniones, realizar diversas actividades y alcanzar logros educacionales a pesar de la escasa flexibilidad del sistema. Las buenas relaciones que mantienen con sus alumnos trascienden una clase bien hecha, ya que profundizan en el despertar de la consciencia de ellos como sujetos críticos.

Cada profesor comprometido actúa mediando a sus colegas y a sus alumnos para ayudarlo a descubrir la complejidad de la tarea educativa, pero al mismo tiempo, la simplicidad que conlleva, si se buscan los mecanismos para entenderla (²²⁷).

La mediación posibilita que cualquier contenido de aprendizaje pueda utilizarse para reflexionar sobre la cotidianidad. Por ejemplo, el solo hecho que el profesor se plantee a diario establecer relaciones entre los contenidos y la vida, que relacione las materias, que pregunte al finalizar la clase sobre lo que aprendieron, etc., trasciende la rigidez de los contenidos y va más allá de la “tradicción selectiva” del conocimiento, cuyo significado generalmente vienen apoyados por la cultura dominante (Apple y Beane,1999:34). Los profesores comprometidos con un proyecto educativo hacen simple lo complejo (²²⁸), no se enredan en elucubraciones sin sentido, lo que no significa tratar los temas con superficialidad, sino que buscan las formas que permitan que sus alumnos comprendan lo que aprenden. Se ponen en el rol de aprendices, gracias a lo cual se acercan mucho más a sus alumnos. Para ellos, lograr que los alumnos aprendan no significa que se restringen a la enseñanza y a los aprendizajes de los contenidos de un programa, pues, si bien no los desestiman, consideran que lo más relevante es la preparación emocional, cognitiva y ética de sus alumnos, junto a su implicación comprometida en una tarea.

Las conversaciones en los primeros años de vida de cualquier persona son fundamentales para la calidad de relaciones con las que *construirá* su posición en el mundo.

Sin embargo, no se trata de cualquier conversación sino de aquellas intencionales, significativas y trascendentes. La conversación será inocua si no

²²⁷ Es abismante ver a los jóvenes buenos alumnos de las escuelas que no tienen idea de donde *están parados* a pesar que conocen –pero no entienden– las consecuencias de la discriminación, de la pobreza, del oportunismo y de la falta de equidad y justicia.

²²⁸ Véase pensamiento simple y complejo en el capítulo sobre Pensamiento.

provoca curiosidad. En ese caso, se niega la importancia que tiene el proceso conversacional, reduciéndose al hecho circunstancial de lo conversado, pero no a su significado trascendente. El abuelo de Adriana y el tío de Alonso, al conversar involucraban a su nieta y sobrino en la maravillosa comprensión del mundo. Lo relevante era lo que conversaban. Ellos les “abrieron los ojos” y les “enseñaron a mirar el mundo”.

Los profesores conversan sobre lo que saben y acerca de las diferentes estrategias de enseñanza que usan, lo que les ayuda a mejorar y a influir en los demás. Conversan sobre aquello que los hace ser personas comprometidas, acerca de las metodologías que utilizan, los trabajos que hacen en el aula, etc. No solo cuentan sus experiencias sino que explican la ciencia que han elaborado a partir de ellas. Se constituyen como buenos profesores porque hacen ciencia a partir de su experiencia y vuelven a ella enriquecidos por la experiencia reflexionada.

Les interesa ponerse de acuerdo en cuestiones comunes como qué significa la disciplina, la autoridad y el poder en un Centro, para establecer unos consensos mínimos, pero comunes gracias a los cuales todos puedan respetarse. Por ejemplo, si para un profesor es un desacato que un alumno se pare en la clase a preguntarle algo y si para otro es un logro, llegan a acuerdos funcionales que faciliten el proceso educativo.

El debate es imprescindible para que profesores y alumnos tengan la oportunidad de recibir, analizar y contrastar todo tipo de información.

Se preocupan y ocupan por estar bien informados desde diferentes perspectivas y a hacerlo con sus alumnos para que puedan asumir las consecuencias de sus acciones, no temen a la represalias por analizar críticamente la realidad y pongan en duda las interpretaciones dominantes. Si no hay diálogo, se cae en una confrontación sin sentido. Se involucran en un trabajo cooperativo que les permite practicar la libertad y la democracia como parte habitual de su trabajo. Lo han desarrollado gracias a las conversaciones en su infancia con los adultos y ahora con sus pares, a las lecturas y a la pertenencia a diversos grupos, todo lo cual ha contribuido a su construcción como buenos profesores.

Un curriculum democrático implica el acceso a la mayor cantidad de información y el derecho a cuestionarla y a opinar diferente. La mayoría de los datos que diariamente recibimos, por lo general, no se procesan en nuestra mente y salen de la misma forma en que entraron, sin alcanzar a transformarse en información, por lo que no sabemos si era relevante o no. De allí, la importancia de la tarea de los profesores para ayudar a los alumnos a plantearse preguntas que les permitan elaborar sus propias ideas y a ser “intérpretes críticos” de su sociedad (²²⁹). Una clara acción política que estos

²²⁹ Véase: Romeo, J; Llaña, M; Fernández, F. (2002) *Participación: ¿interacción o acatamiento?. El discurso de los adolescentes escolares chilenos acerca de la participación*. Proyecto SOO-02/2. Universidad de Chile.

profesores manifiestan dentro del marco laboral, es que muchos de ellos prefieren “pasar” de la Administración y de la leyes, pero no de la buena relación con el alumnado y con el resto del profesorado. Por eso, no entienden la actitud de algunos colegas a los que parece no interesarles su trabajo.

Conciben la enseñanza como la comprensión crítica y ética de los contenidos y del rol que cada uno desempeña en el mundo.

La pregunta más relevante es *qué* les interesa que aprendan sus alumnos. La respuesta a esta pregunta revela el sentido que los profesores le otorgan a la enseñanza: si la conciben como una simple transmisión de contenidos o como la comprensión crítica y ética de los contenidos y del rol que cada uno desempeña en el mundo. Más que preguntarse cómo hacer, primero se preguntan qué hacer a partir de lo que es posible, probable y deseable, y por qué quieren realizar una determinada práctica y no otra (Gimeno, 1999:44). Valoran la responsabilidad de influir en los alumnos. Les entusiasma que ellos escuchen sus propuestas, las analicen y compartan sus orientaciones y criterios, así como que confíen en ellos como sus guías para formarse siempre atentos a las consecuencias de las otras posturas. Los profesores esperan que los alumnos participen activa y conscientemente en el proceso educativo y no acaten dócilmente las prescripciones (²³⁰). Están seguros que sus alumnos pueden aprender más allá de los límites que les han impuesto o de lo que ellos mismos creen. Pero como no todos aprenden de la misma forma, cada uno superará las dificultades de diferentes maneras y de acuerdo a sus posibilidades, que dependerán de la calidad de la mediación recibida. La preocupación de estos profesores abarca dos vertientes. La primera, que los alumnos dominen los contenidos oficiales de aprendizaje y, la segunda, que se informen sobre lo que sucede en el mundo y sean capaces de traspasar las barreras de los aprendizajes inocuos que nada tienen que ver con las responsabilidades sociales (²³¹).

El aprendizaje de los alumnos implica complejidades que muchas veces sobrepasan las previsiones de los profesores y la mayoría de los intentos por controlar el proceso.

Todo lo cual se confabula para confundir a los profesores al no poder distinguir entre responsabilidad y competencias cognitivas, especialmente cuando se ven sobrepasados por la mutua e impredecible influencia de los

²³⁰ Una de las constantes críticas que escuchamos a los alumnos es que el común de los profesores son ajenos y lejanos a su realidad.

²³¹ De acuerdo con Apple y Beane, “en un *currículum* democrático, los jóvenes aprenden a ser “interpretes críticos” de su sociedad. Se les alienta a que, cuando se enfrenten a algún conocimiento o punto de vista, planteen preguntas como éstas. ¿Quién dijo esto? ¿Por qué lo dijeron? ¿Por qué deberíamos creerlo? Y ¿quién se beneficia de que lo creamos y nos guiemos por ello?”(Apple y Beane, 1999:31).

determinantes proximales y distales que contextualizan los aprendizajes, por lo que fracasan al no poder involucrar al alumno en sus aprendizajes. Se trata del efecto impredecible de la incertidumbre que requiere ser capaz de improvisar para superar la situación aporética. Esto es análogo a lo que sucede cuando una junta de médicos evalúa una situación de riesgo y el paciente muere a pesar de todas las previsiones tomadas.

Revisión de objetivos.

I “Reformular el carácter profesionalizador de la docencia desde una perspectiva pedagógica para contribuir a la valoración docente conferida socialmente y asumida personalmente, aportando evidencia empírica a favor de generar una nueva interpretación teórica que juegue un papel transformador en la escuela”.

La evidencia que hemos encontrado es adecuada y suficiente para sustentar la importancia de asumir la profesionalidad desde una perspectiva pedagógica y como una actividad provocadora de cambios y no de mera repetición de contenidos pre-establecidos, lo que revaloriza el trabajo docente. Se trata que los profesores sean conscientes que pueden ir mucho más allá de los límites impuestos y que asuman la responsabilidad de formar ciudadanos justos. De este modo, su trabajo trasciende a las escuelas, al tiempo que tejen redes de prácticas de calidad que contribuyen a la valoración social de su trabajo.

II “Sistematizar el aporte sustancial que los profesores hacen al proceso educativo, señalando las implicaciones pedagógicas de esas prácticas, y derivar consecuencias epistemológicas relevantes para la escuela a través de propuestas educativas que descansan en aquello que los profesores hacen efectivamente en las aulas”.

Son varios los aportes que estos profesores hacen al proceso educativo: resitúan en un sitio preferente el gusto por enseñar y la satisfacción por lo que hacen; investigan su práctica profesional con interés científico y lúdico; relacionan los nuevos aprendizajes gracias a criterios de abstracción y complejidad creciente haciendo ciencia con ellos; profundizan y complementan su formación pedagógica, científica y política; trabajan intencionalmente para que sus alumnos sean sujetos críticos, pierdan el miedo a decir lo que sienten, asuman la responsabilidad que conlleva tratar con la diversidad, analicen los problemas y decidan y actúen asumiendo las consecuencias.

Reflexionan constantemente sobre cómo enseñan. Se preocupan y ocupan por preparar las clases, evitando la homogeneidad de estrategias y estilos, median el libro de texto y el tratamiento de los contenidos; preparan evaluaciones acorde con las necesidades de los alumnos y con las exigencias externas; promueven una disciplina basada en el respeto y no en la sanción, y estimulan

a la búsqueda conjunta para encontrar solución a los problemas. Gracias a lo cual, los alumnos se motivan por conocer, se despojan de su rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumen el papel activo de fabricantes de significado (Apple y Beane, 1999:34).

III “Integrar las implicancias políticas de las prácticas de los profesores en la escuela, ya que el currículo, el aprendizaje y la investigación aparecen como categorías objetivas e independientes de esas exigencias en las prácticas docentes tradicionales”.

Los profesores participan de un proyecto común de escuela en el que actúan responsablemente promoviendo la participación, el debate, el trabajo cooperativo, la co-responsabilidad en la producción del conocimiento, y la integración sinérgica de las relaciones humanas en un sistema holístico. Generan relaciones pedagógicas en las que unos aprenden de otros y refuerzan el posicionamiento político a través de la libre expresión de sus ideas. Promueven el cambio personal y social basado en la justicia y la equidad para dar sentido –en términos de Freire- a la esperanza, lo que implica el compromiso con una práctica crítica y no reaccionaria. La falta de implicación política es tan grave que desorienta a los profesores y los somete a prescripciones ajenas, lo que deviene en una de las principales causas de la inercia y enajenamiento docente.

Para finalizar,

Difícil decir algo nuevo sobre la educación escolar que no se sepa (²³²); sin embargo, consideramos que los nuevos enfoques y perspectivas de estos profesores aportan relaciones inéditas sobre qué conservar de la práctica educativa de la escuela, de los roles de los profesores y alumnos y cuáles son los cambios que es necesario provocar.

Las nuevas investigaciones, que aportan a la educación desde diversas disciplinas, no han revelado mucho más de lo que ya sabemos, esto es: que lo esencial para el aprendizaje son los vínculos afectivos, el sentido práctico, la relación con las necesidades y deseos, la confianza, la solidaridad y el trabajo comunitario (Casali, 2003).

²³² ¿Qué podemos considerar nuevo en nuestro proyecto educacional?. Si evaluamos la historia de las ideas pedagógicas constataremos que las novedades son muy pocas. Desde el S.XVII contamos con la palabra de Comenius que se refiere a la educación como “el arte de enseñar todo a todos, de todas las maneras”. En esa simple frase se esconde una poderosa verdad dicha hace 350 años atrás (Casali, Alipio, 2003)

Pensamos que nuestro rol de investigadores no está desafiado por la necesidad de indagar por descubrimientos únicos, sino por el imperativo ético de develar temas que por evidentes son ignorados, menospreciados o, peor aún, excluidos de la ocupación investigadora. Debemos dedicarnos a re-significar lo conocido desde relaciones hipotéticas inéditas que iluminen las complejidades del proceso educativo, superando las tentaciones superficiales y complicadas que han llevado al sistema escolar a un aparente callejón aporético.

A lo largo del proceso de investigación ha emergido y destacado de manera significativa una de las principales paradojas del proceso educativo: que la complejidad del proceso educativo escolar se puede tratar de forma simple porque uno lleva al otro inevitablemente, a excepción de cuando intervienen factores que perturban el proceso transformándolo en superficial y complicado (²³³). Dado esta simple y compleja constatación, cabe preguntarnos: ¿por qué no integramos estos criterios en la formación inicial de profesores?.

Si bien por razones epistemológicas no podemos afirmar de modo concluyente que los “profesores comprometidos con un proyecto educativo” cumplen con todos los requisitos de las prácticas de calidad, estamos en condiciones de afirmar que lo intentan con intencionalidad significativa y explícita, aunque muchas veces se cansan y agobian, pero nunca pierden el sentido y valor del compromiso contraído. Ellos y ellas saben que lo importante es el trabajo en el aula que beneficia integralmente a sus alumnos en tanto educandos históricos insertos en una sociedad específica, por lo que no necesitan referirse a su práctica con un discurso progresista.

No hay duda que muchísimos profesores trabajan en la escuela sin comprometerse, pues están convencidos que se las arreglan bien, al igual como parecen hacerlo algunos de sus colegas. No parecen ocuparse y ni siquiera manifiestan preocupación por corregir las distorsiones que provocan en el proceso educativo cuando lo transforman y limitan a un asunto meramente técnico, burocrático o rutinario. Esto resulta en un contrasentido, casi impensable, de concebir a un profesional que no considere el compromiso como *conditio sine qua non* del trabajo educativo.

²³³ Véase apartado sobre pensamiento simple y complejo en el Marco referencial de apoyo.

La subjetividad y “objetividad entre paréntesis” (²³⁴) de los profesores constituyen las fuentes nutricias con las que atiende las complejidades del proceso educativo. El *ensimismamiento* les permite reflexionar sobre el proceso y decidir atendiendo la diversa naturaleza de las circunstancias. Les ayudan a ser justos, comprometerse, evitar la neutralidad engañosa y facilitar posibilidades de encuentro que *abren* las conciencias de profesores y alumnos, al tiempo que promueven su pensamiento reflexivo crítico.

En relación a las políticas educativas a nivel macro es importante destacar que las personas que diseñan las políticas del sistema (²³⁵) deben incentivar y apoyar a los profesores para que realicen los cambios que necesitan y garantizarles que pueden ponerlos en práctica sin temor a las represalias. La cabal y real comprensión del rol de los profesores en tanto profesionales los revitaliza al reconocerles historia, subjetividad, cotidianeidad, conversaciones específicas e intimidad. En caso contrario, se legitima la concepción instrumental de los saberes y se desvirtúa el verdadero sentido de la profesión docente (Cfr. Núñez, 2000).

El análisis de las “Historias de Vida” nos permitió elicitar las categorías que explican el compromiso docente. Las Historias de Vida no tienen nada de especial y, por ello, paradójicamente, son especiales: se trata de profesores tan *típicos* como cualquier otro profesor, que muestran que estar comprometido con un proyecto educativo es totalmente posible y no requiere de nada extraordinario, a excepción de la convicción sobre la responsabilidad que conlleva su tarea educativa.

Las Historias de Vida no son determinantes, pero no podemos desestimar que *hay* buenos profesores que tienen *esas* experiencias de vida. Si bien estos profesores tienen esas historias, hay otros que las tienen muy diferentes pero con manifestaciones comunes de compromiso docente. Sabiendo que estas experiencias son positivas

²³⁴ Véase Maturana: “objetividad entre paréntesis” en el capítulo sobre Pensamiento.

²³⁵ El rol de la Administración tiene mucho que ver con la autonomía de los profesores dentro del aula ya que entre sus competencias está la de asegurar que las programaciones de los Centros se cumplan, y no suceda que los profesores tengan que comportarse como dice Alonso “de manera pirata” para no contravenir las órdenes del Centro.

en la vida personal y profesional, y dado que al parecer no tienen *contraindicaciones*, pueden constituirse en “ejemplares” para otras familias de profesores. Esta inferencia no se reduce solo a la formación de buenos profesores, ya que es significativa para todos los profesionales y técnicos, así como a las familias, gobernantes y a la sociedad en general.

Las instituciones educativas formadoras de futuros profesores, las organizaciones de educación permanente y las propias escuelas pueden considerar en que medida es posible re-crear esas experiencias. Por ejemplo, si Adriana tenía un abuelo que le conversaba en la niñez, y una madre *cuentacuentos*, las instituciones formadoras de profesores pueden proveer de experiencias de conversaciones a sus alumnos y de tiempos y espacios para los cuentacuentos; del mismo modo, si Roberto tuvo acceso a libros en su infancia y adolescencia, las escuelas pueden dejar abiertas las estanterías de las bibliotecas, o los profesores permitir a sus alumnos manipular los libros en su despacho. En fin, como señala una maestra de primaria (²³⁶):

“Los tiempos de aprender son largos y el corazón se abre sólo allá donde encuentra un espacio respetuoso y cálido [...] el punto crucial de mi trabajo [es] dejar que cada niño y cada niña que encuentre dejen en mi una huella profunda, nutriendo la esperanza de que sea una posibilidad más de que algo suceda también en ellos” (Migliavacca, 1999:71).

Las relaciones que estos profesores han creado y consolidado pueden influir en el quehacer docente de tantos otros, ya que no se trata solo de una enseñanza transmitida con palabras, sino de compartir el significado de las vidas y del quehacer docente, para dejarse tocar emocionalmente por las propias reflexiones sobre los procesos educativos.

Es evidente que esto es, aparentemente, insuficiente para cambiar la realidad, pero daremos un paso significativo para que se valore públicamente la profesionalidad docente. Además, las consecuencias imprevisibles de la difusión e imitación creativa pueden dar pie a un movimiento autónomo de innovaciones inéditas en educación.

²³⁶ Francesca Migliavacca. *Dejarse tocar*, p.60. en Diotima (1999). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona, Icaria-Antrazyt

Desde la perspectiva del desarrollo de la profesionalidad docente, podemos comprender mejor algunas instancias de organización para el cambio. Los profesores hacen su trabajo en un contexto social específico y el contexto puede influir positiva o negativamente en el desarrollo del profesor como profesional. El proceso y el sentido de las actividades para la mejora de la escuela deben atender a las particularidades de los profesores comprometidos con proyectos educativos para socializar sus ejemplos y establecer redes de acciones tendientes a actualizar la potencialidad de la escuela (Lieberman y Miller, 1992:112). Por ejemplo, introducir nuevas ideas o proyectos pueden llegar a constituirse en experiencias sugestivas y significativas que permitan reconocerse y recobrar la confianza que puede parecer perdida.

Las actividades de los profesores comprometidos con un proyecto educativo pueden ser re-creadas de acuerdo a la realidad de cada uno ya que la escuela necesita de experiencias que doten de sentido al proceso educativo escolar. Esto podría contribuir a reformular los planes de estudios, las estrategias docentes, los materiales, y la forma de pensar la escuela.

Podríamos haber investigado las debilidades de los profesores o haberlas destacado y contrastado con la información recabada, pero nuestros propósitos explícitos eran destacar las fortalezas, justamente porque su carencia daña al sistema. Particularmente en Chile hay una preocupación del Ministerio del ramo, por distinguir a los buenos profesores, a través de reconocimientos como la Asignación a la Excelencia Pedagógica y la formación de la “Red Maestros de Maestros”⁽²³⁷⁾.

Por último, queremos destacar que establecimos una red de apoyo a la difusión de prácticas de calidad que se concreta, en primer lugar, con la visita a Chile de los cuatro profesores valencianos, cuyas Historias de Vida hemos trabajado, más la directora del Centro, para conocer las escuelas chilenas y dialogar con los profesores, principalmente, pero no de manera exclusiva, con aquellos buenos profesores chilenos comprometidos con un proyecto educativo, muchos de los cuales forman parte del Programa de Intercambio de Maestros (PRIMA).

²³⁷ Véase Anexo.

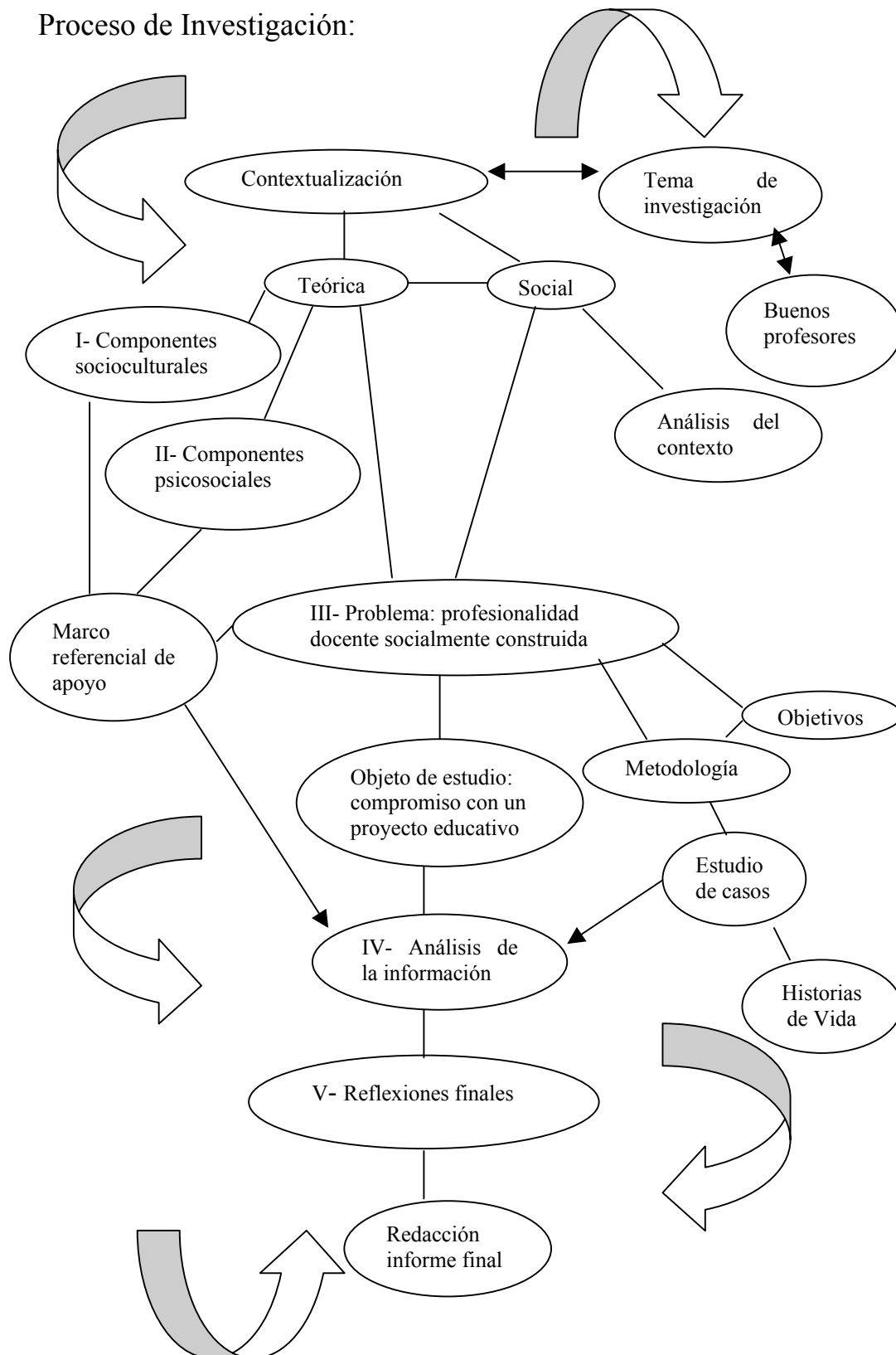
“Si las escuelas de una sociedad democrática no existen para el apoyo y la extensión de la democracia, y no trabajan para ello, entonces son o bien socialmente inútiles, o socialmente peligrosas. En el mejor de los casos, educarán a personas que seguirán su camino y se ganarán la vida indiferentes a las obligaciones de ciudadanía en particular y de la forma de vida democrática en general ... Pero es muy probable que las eduquen para que sean enemigos de la democracia: personas que serán presa de demagogos, y que apoyarán movimientos y se reunirán en torno a dirigentes hostiles a la forma de vida democrática. Estas escuelas o bien son fútiles o bien subversivas. No tienen una razón legítima para existir” (Apple y Beane, 1999:45)

La construcción sociocultural de la profesionalidad docente de los profesores comprometidos con un proyecto educativo

se ha posibilitado por:	se refuerza y mantiene por:
<ul style="list-style-type: none"> - las experiencias de vida en ambientes activos modificantes. - la mediación: conversaciones en la niñez y adolescencia con personas significativas. - el desarrollo de las funciones cognitivas. - los conflictos cognitivos o el choque cultural a los que se vieron expuestos durante su trayectoria vital. - los procesos de continuidad/discontinuidad que mantienen la armonía y coherencia de sus vidas y re-equilibran dinámicamente el desequilibrio de los procesos de cambio. - la manera amistosa como se relacionan con los problemas. - la satisfacción por las acciones que realizan cuando se comprometen. - la confianza en sus capacidades. - la motivación de logro que los lleva a buscar permanentemente nuevas formas para mejorar su enseñanza. - el trabajo cooperativo que les permite valorar la diferencia y trabajar con la diversidad. - el diálogo, el debate, la escucha y la reflexión de diferentes opiniones e interpretaciones - la toma de conciencia de lo que sucede en el mundo y de establecer relaciones entre las cosas y los hechos. - el manejo de las incertidumbres y las certezas. - el valor de la improvisación y del sentido 	<ul style="list-style-type: none"> - la comprensión crítica y ética de los contenidos y del rol que cada uno desempeña en el mundo - el ejercicio de una opción ética clara: cumplir bien su trabajo docente para que sus alumnos aprendan de manera significativa. - el descubrimiento de la complejidad de la tarea educativa y al mismo tiempo de la simplicidad que conlleva. - la afectividad y la cientificidad con que realizan la tarea pedagógica. - la autonomía con que resuelven los problemas pedagógicos. - la familiaridad con que asumen el proceso educativo. - la manera optimista con que resuelven los problemas que los lleva a resolver las tensiones propias del sistema educativo. - el modo flexible como planifican sus actividades. - las oportunidades de libre expresión que posibilitan la atención a la diversidad. - el trabajo cooperativo entre profesores y alumnos dentro y fuera del aula. - la construcción de relaciones de solidaridad con sus colegas. - la participación y el debate sobre las formas de mejorar las prácticas escolares ineficientes. - la integración crítica al sistema. - el rechazo a la adaptación pasiva que limita

común.	y enajena. <ul style="list-style-type: none">- la forma en que sortean las diversas situaciones que pueden perjudicarlos.- la comprensión de la subjetividad y la objetividad.- la búsqueda constante de lo nuevo y lo complejo.- la preparación consciente y flexible de las clases.
--------	--

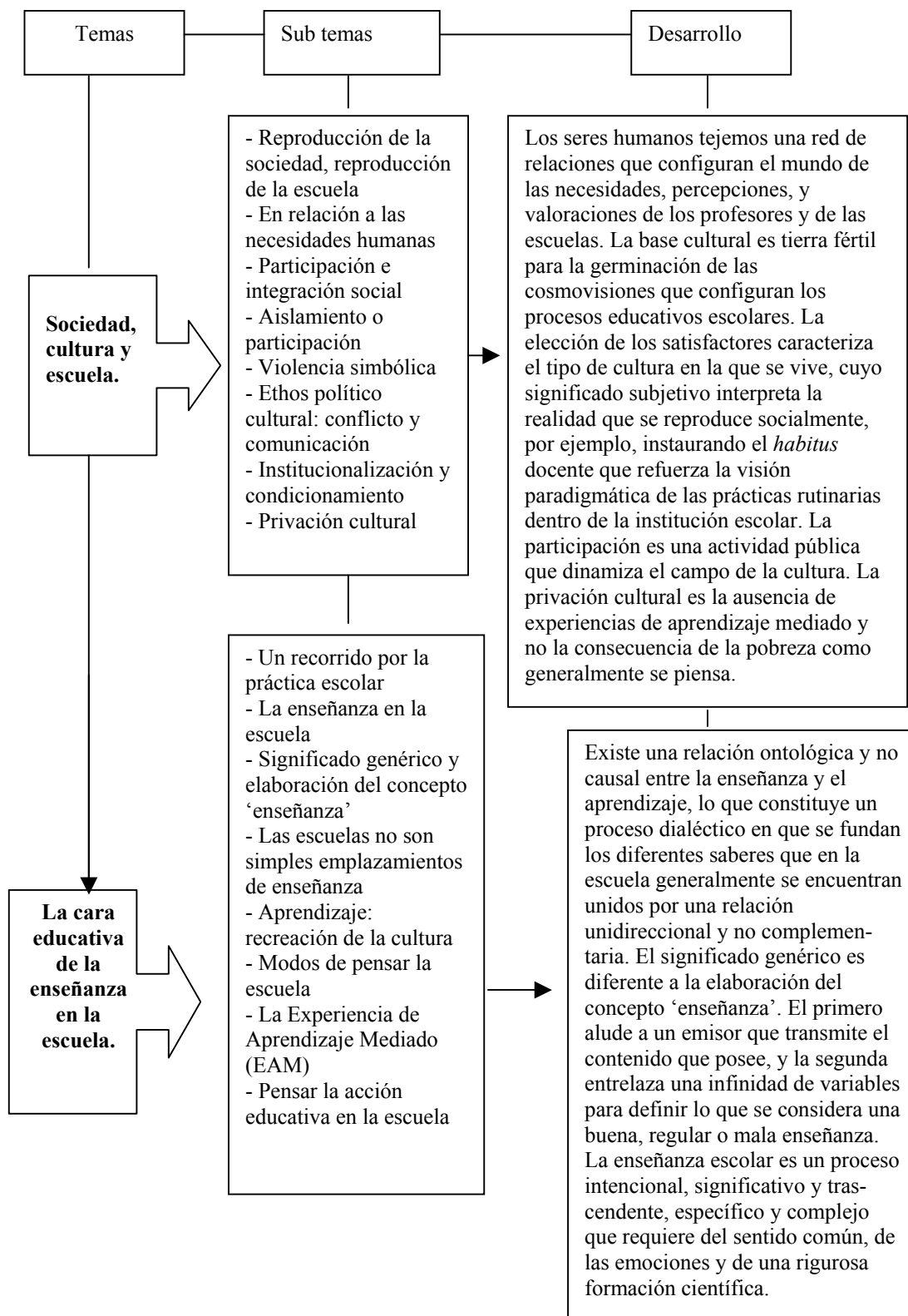
Proceso de Investigación:

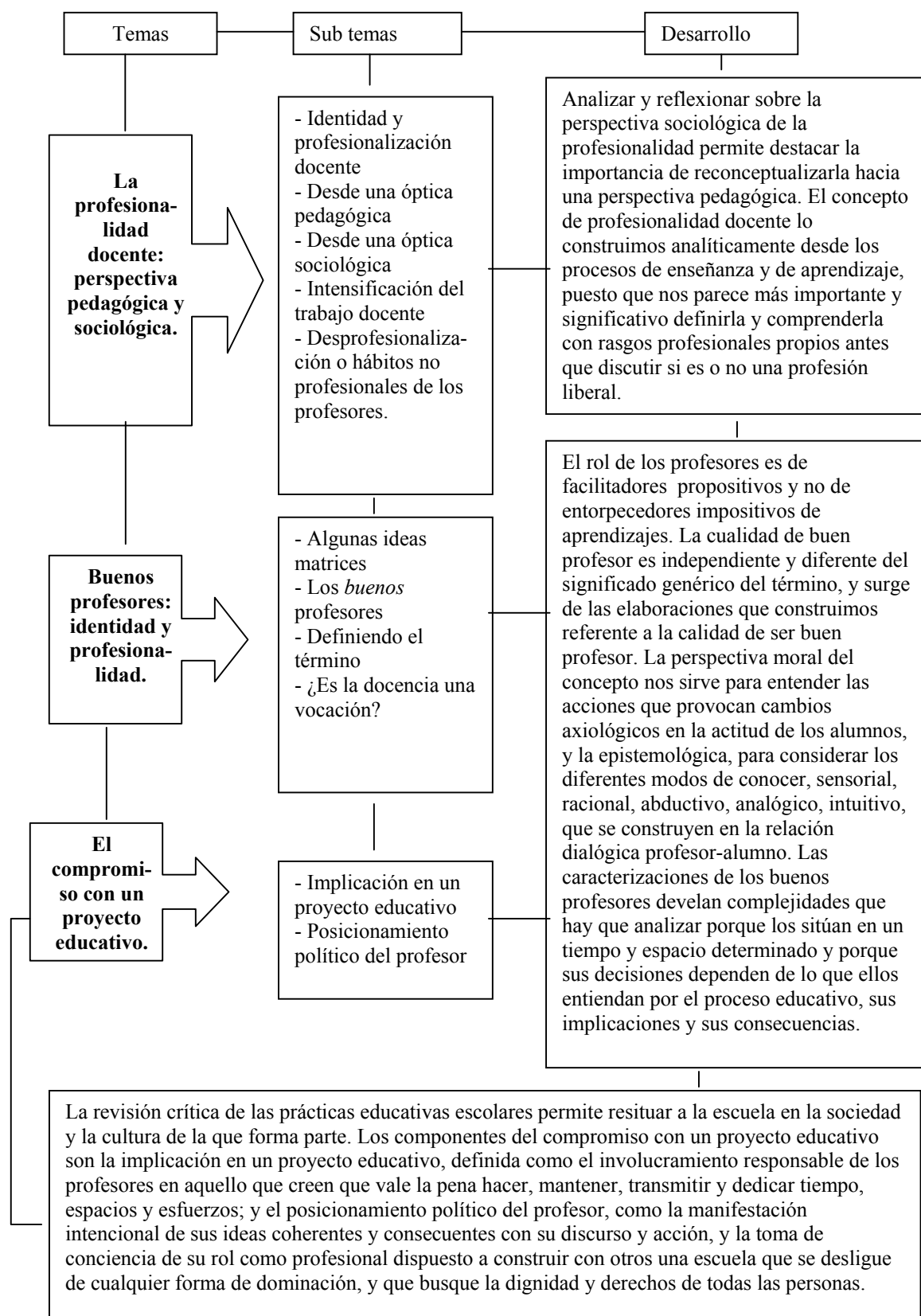


Parte I de la Tesis

Síntesis del Marco Referencial de Apoyo.

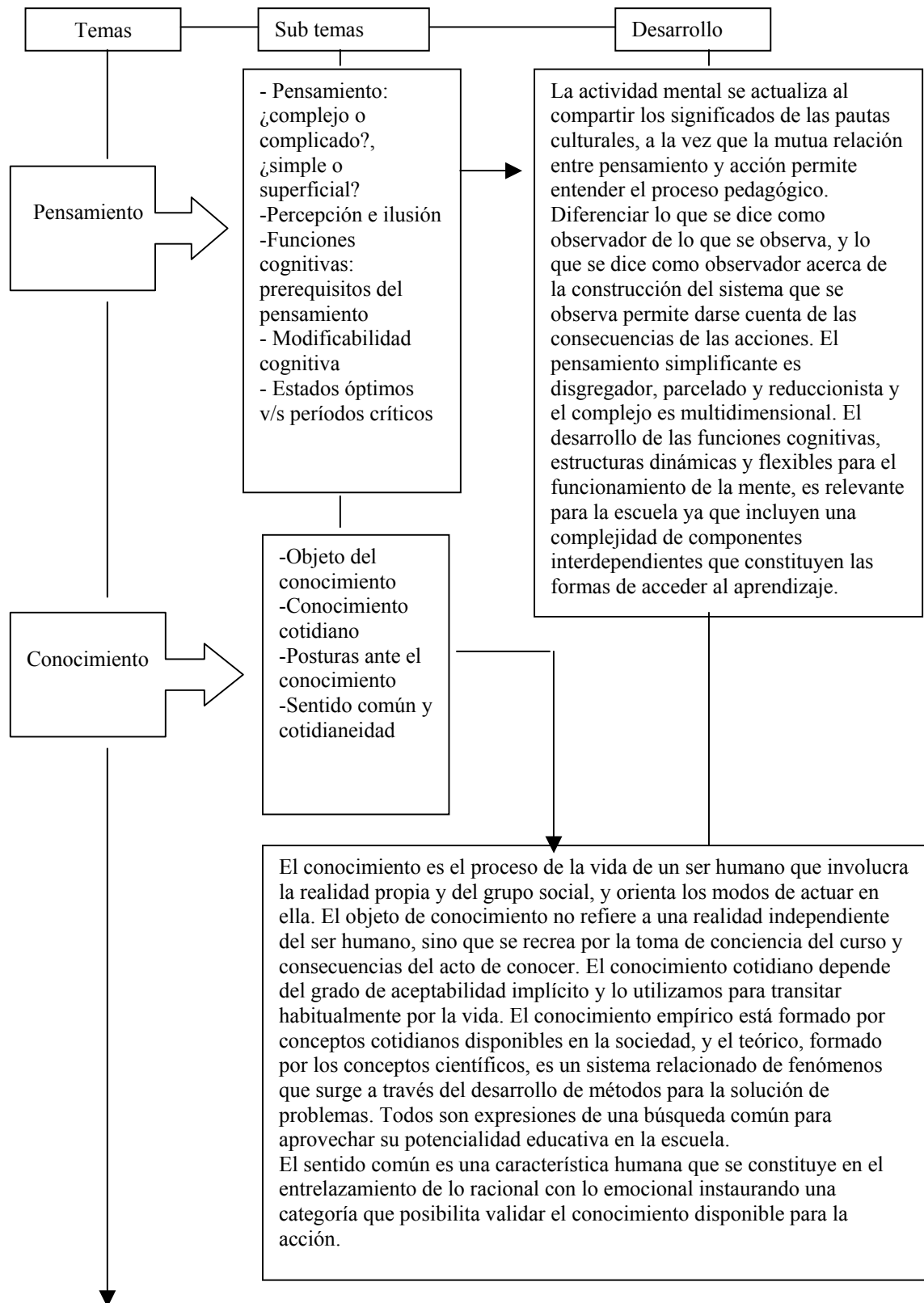
Elementos socioculturales que sustentan el mundo cotidiano de la escuela y de la profesionalidad docente.

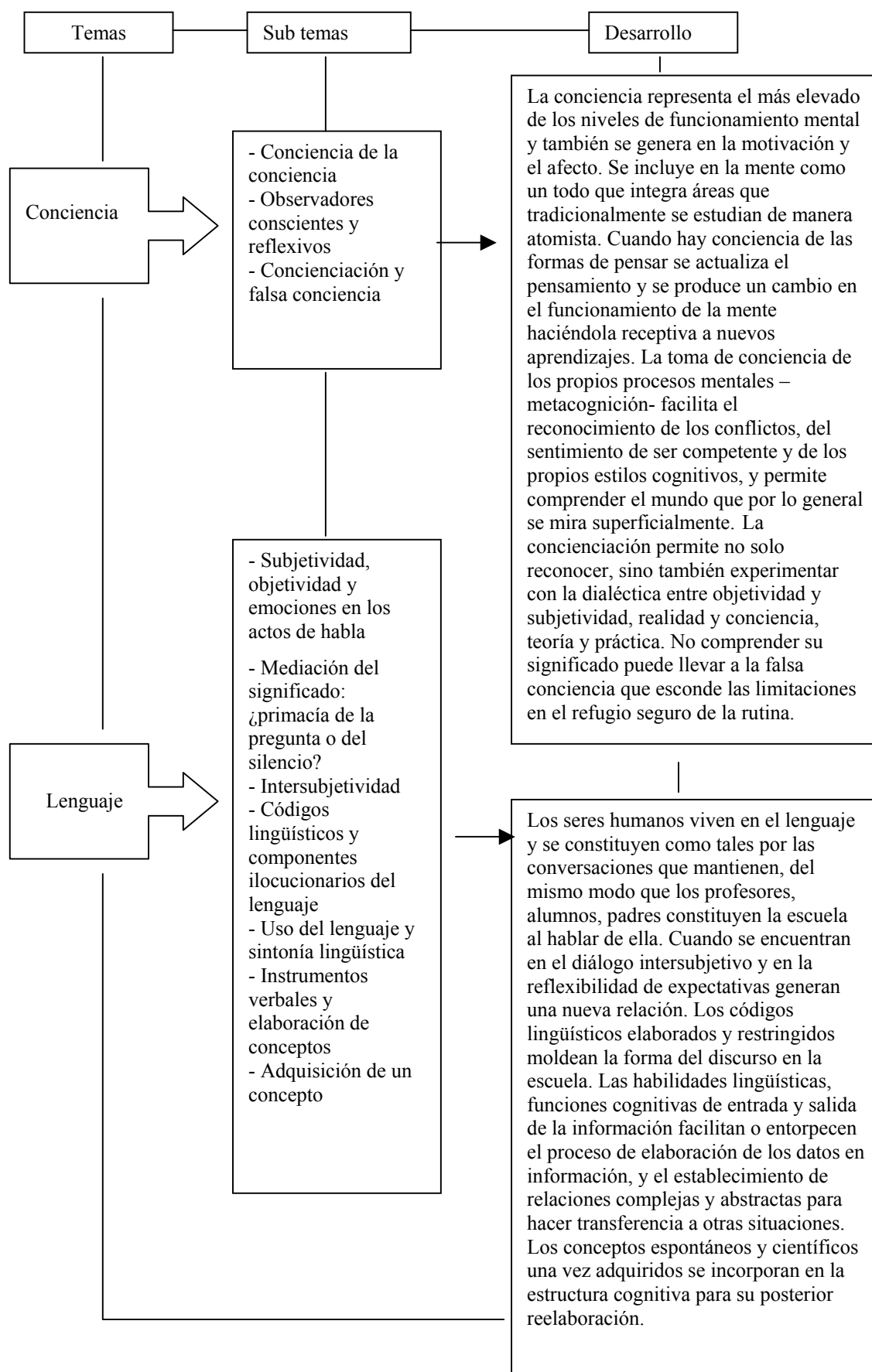




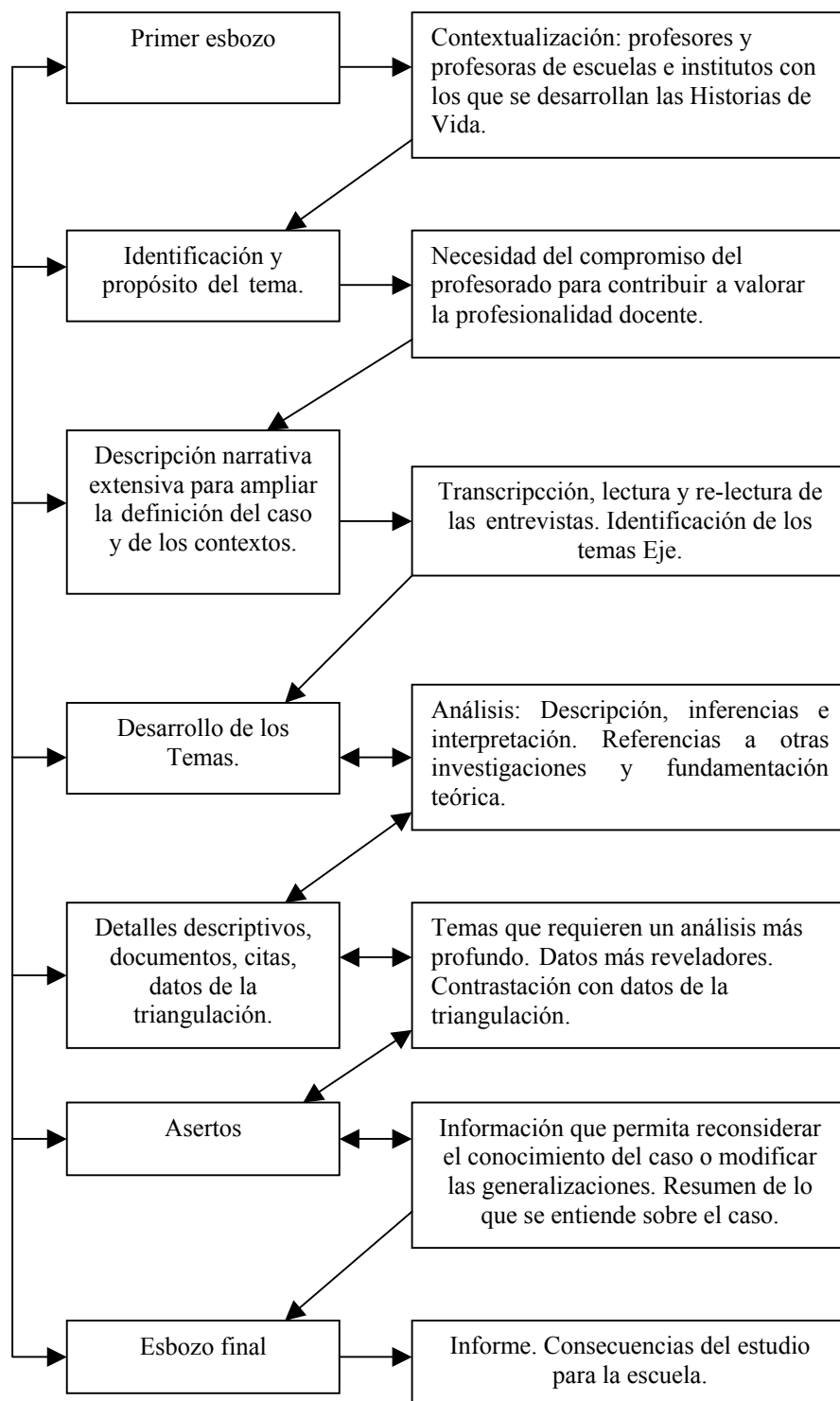
Parte II de la Tesis

Elementos psicosociales constituyentes de las formas de pensar la escuela y el rol profesional.

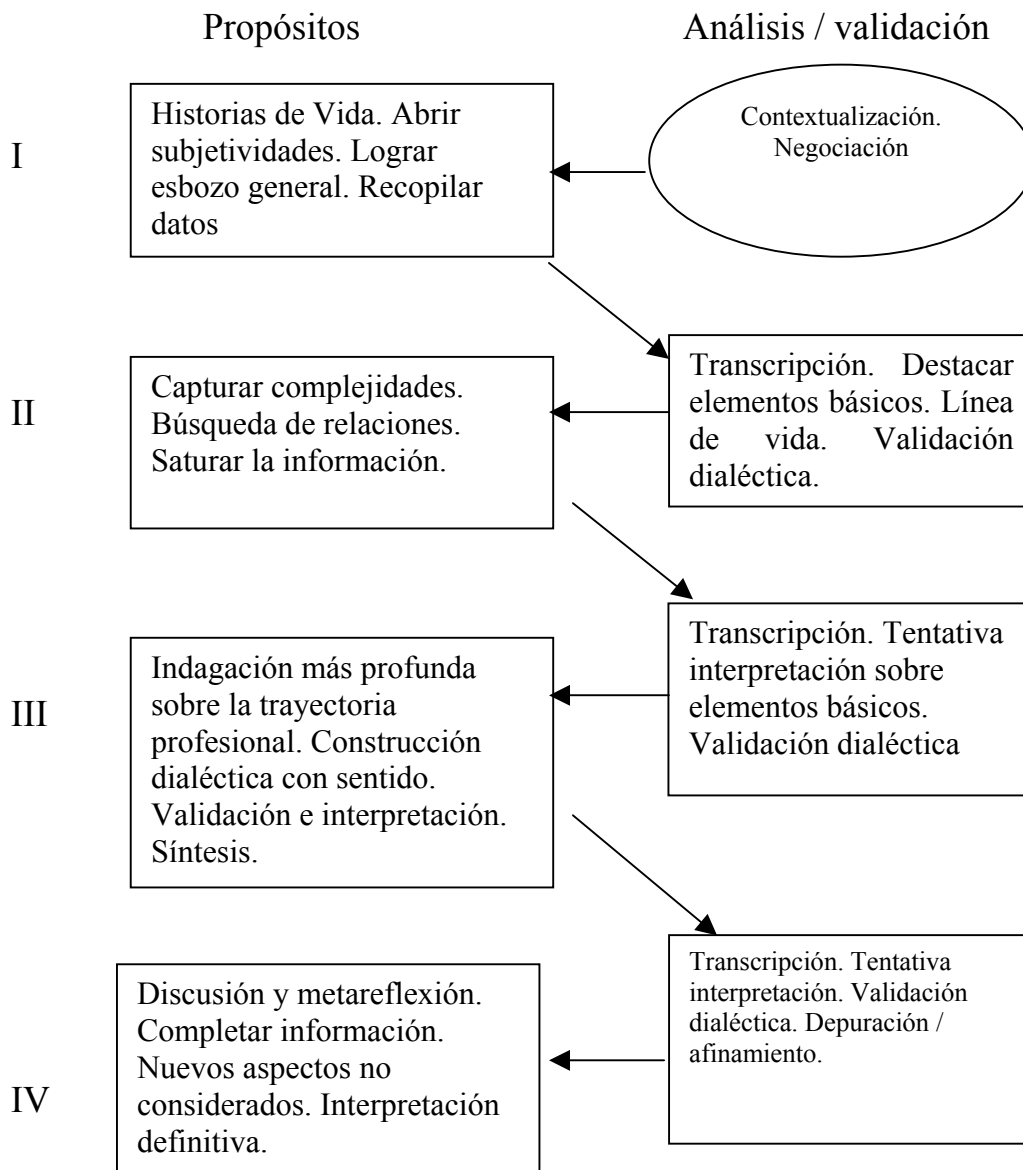




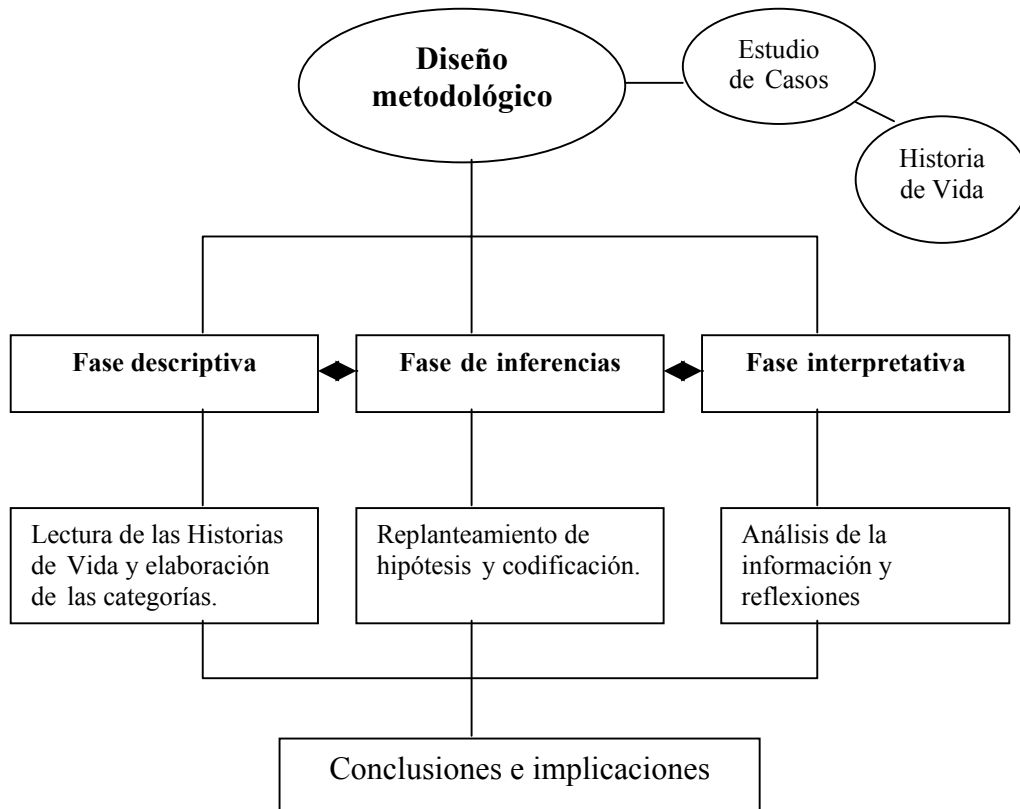
Organización del informe del estudio de Casos. (Cfr. Stake, 1999:107)



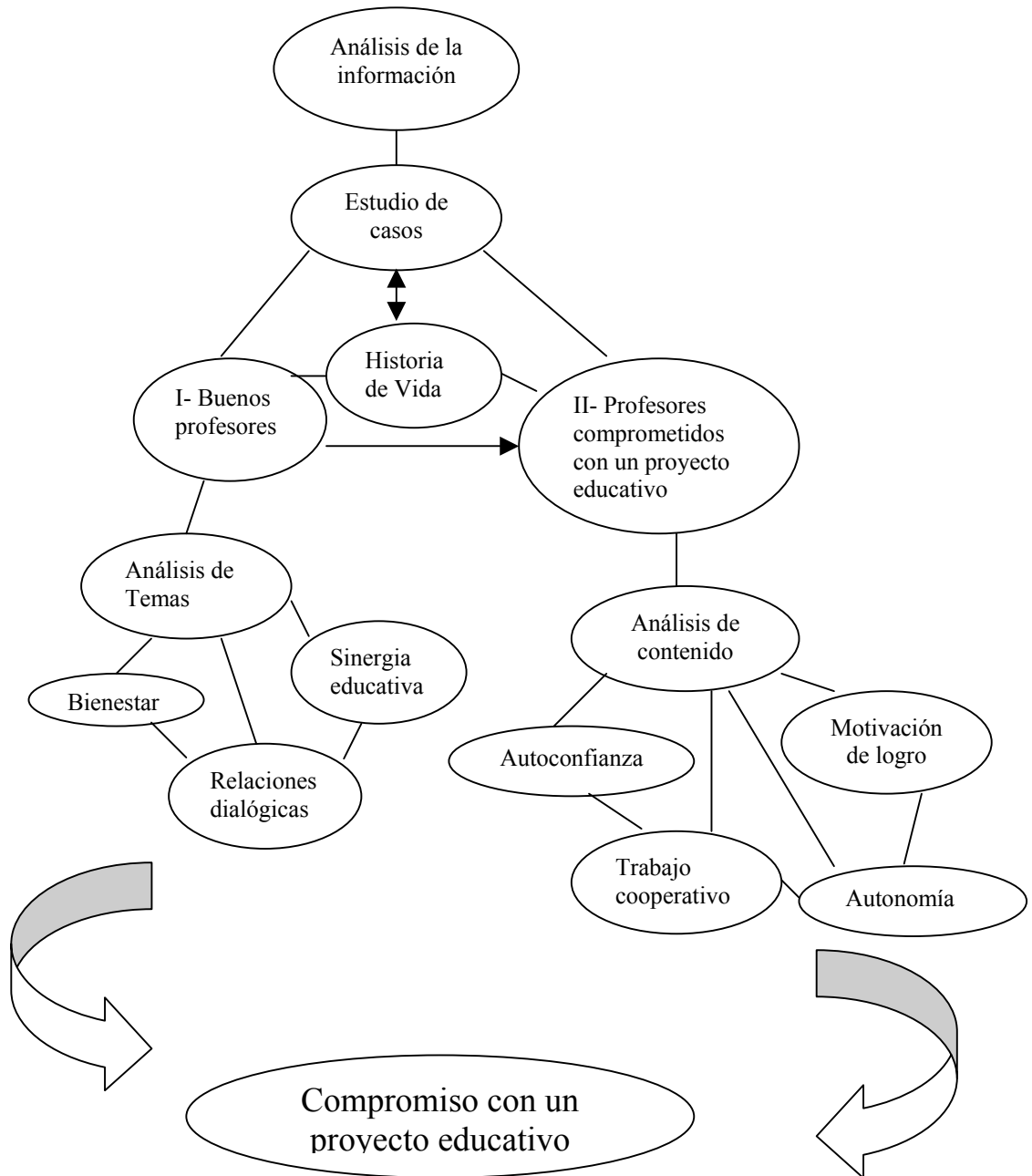
Propósitos y análisis en el ciclo de entrevistas
(basado en Bolívar, 2001:309).



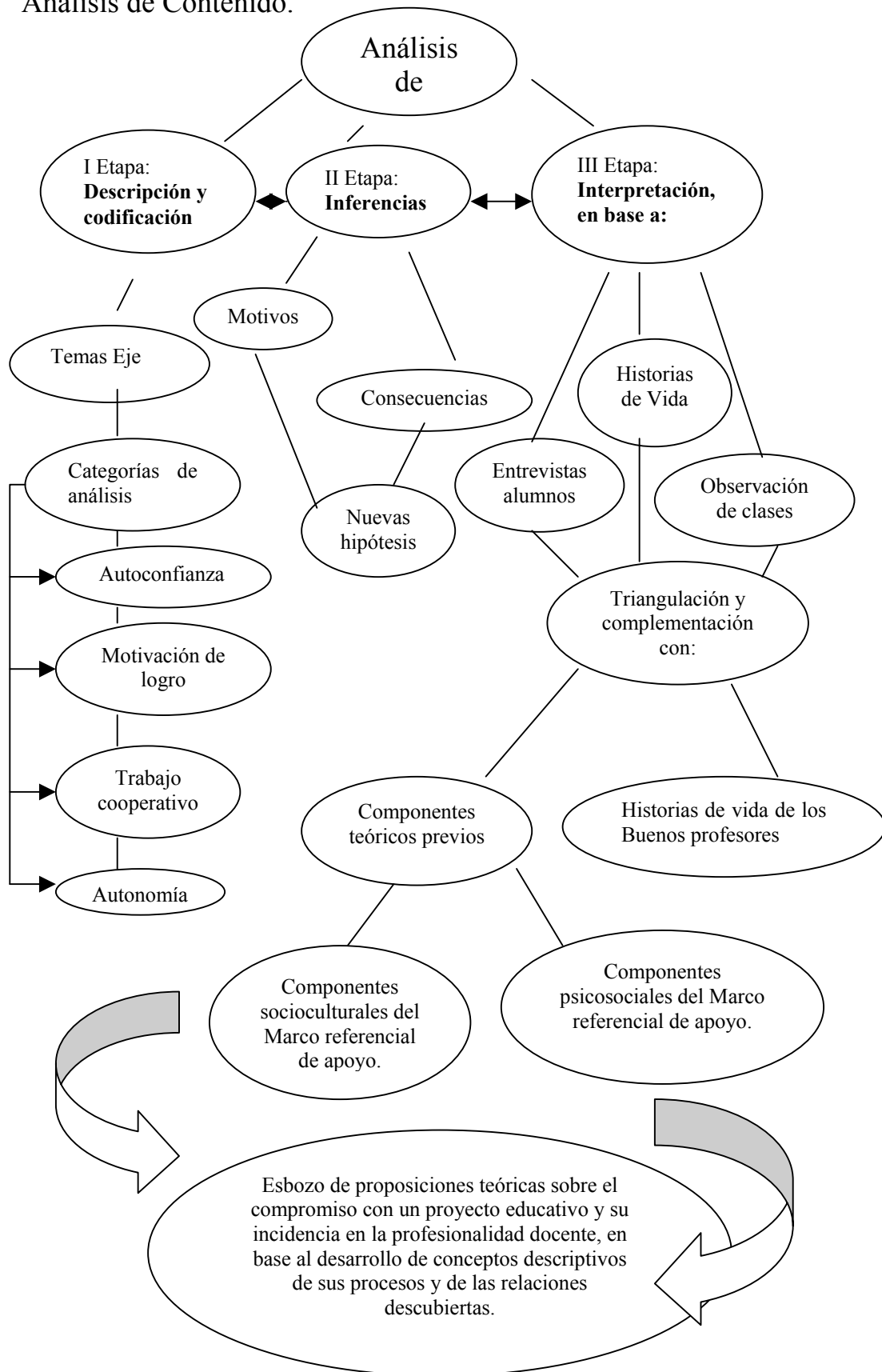
Diseño metodológico de la investigación



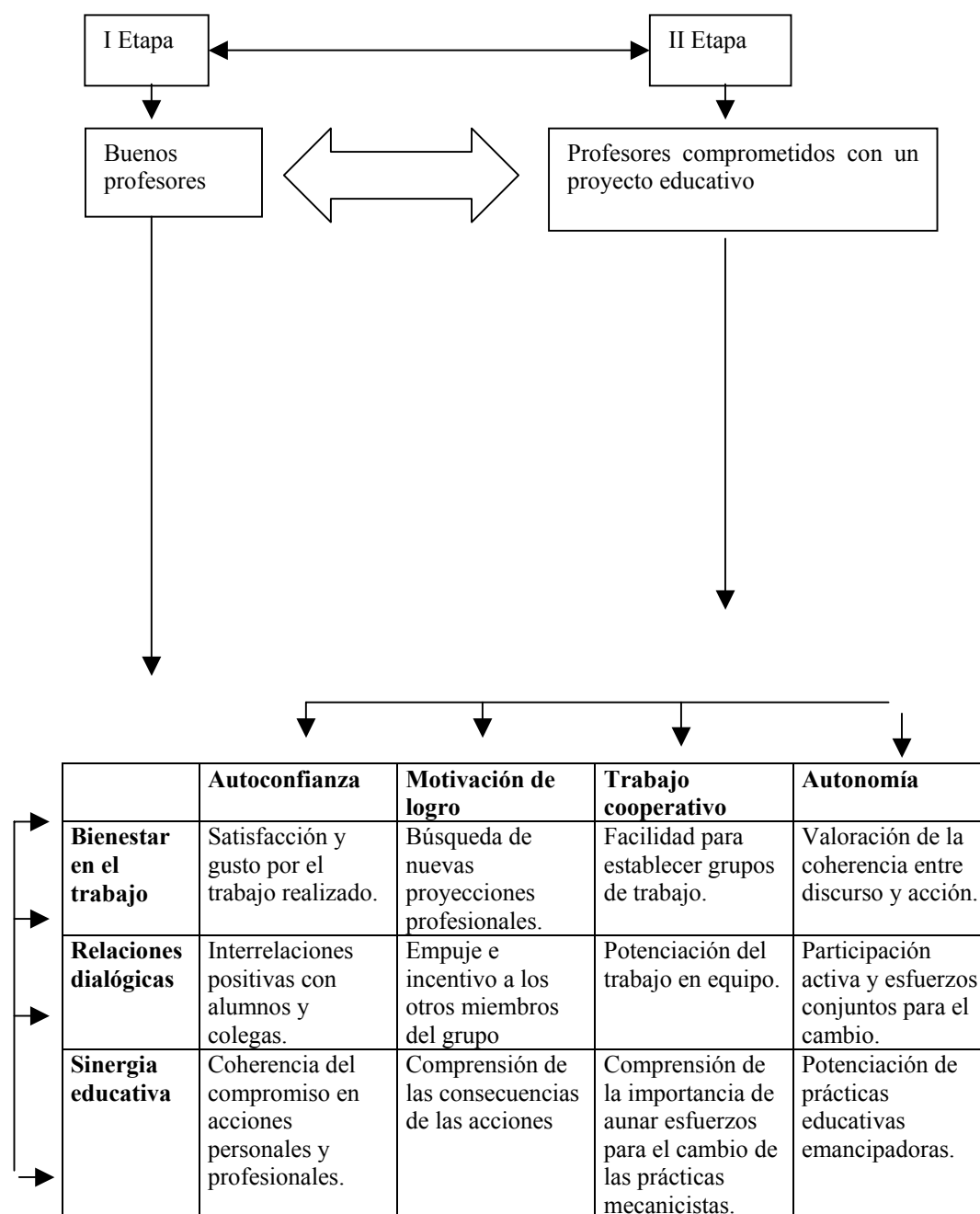
Análisis de la información:



Análisis de Contenido.

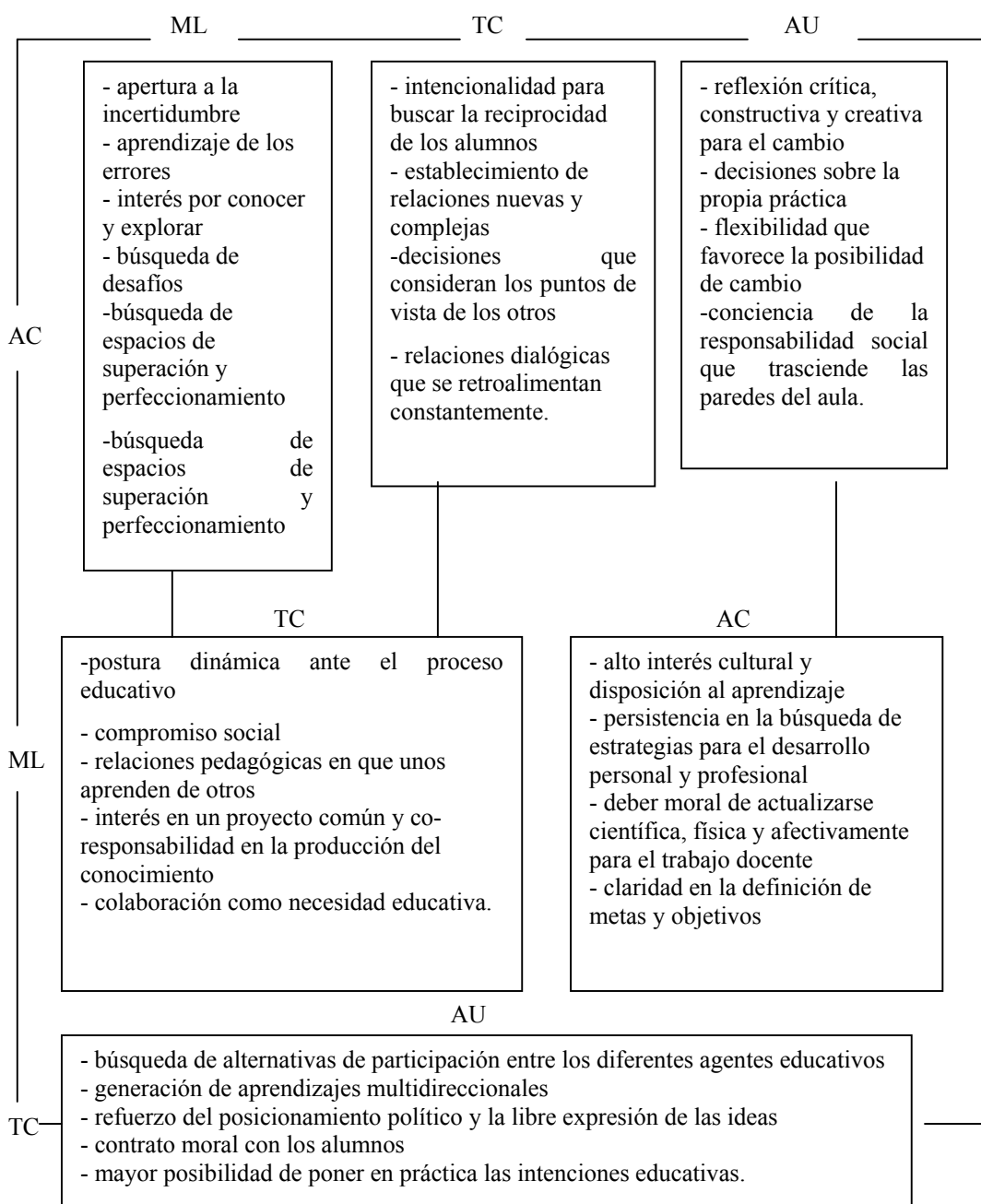
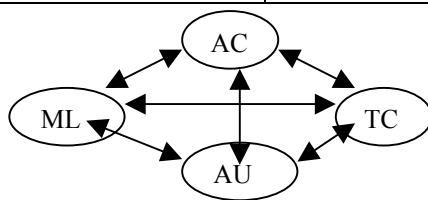


Cuadro de relación entre las categorías de análisis de las dos etapas de la investigación:

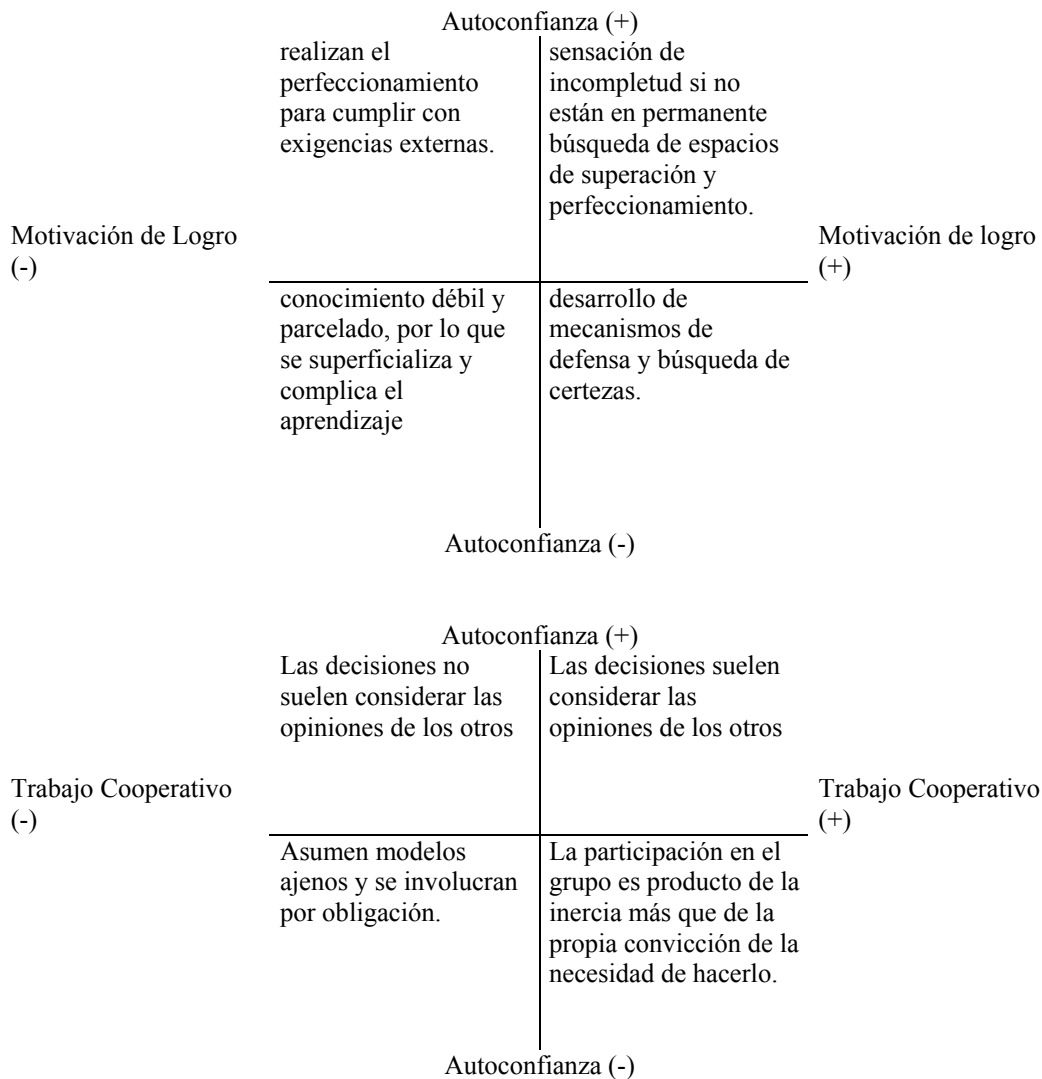


Las distintas categorías de análisis se potencian sinérgicamente:

Autoconfianza: AC	Motivación de logro: ML
Trabajo Cooperativo: TC	Autonomía: AU



Las relaciones sinérgicas entre las categorías las potencian mutuamente, del mismo modo que su ausencia las inhibe. Por ejemplo:



	Autoconfianza (+)	
	No se asumen como sujetos de cambio social.	Búsqueda de la reflexión crítica, creativa y constructiva para el cambio. Responsabilidad en las decisiones sobre su práctica.
Autonomía (-)		Autonomía (+)
	No se toman decisiones y se acatan las prescripciones ajenas. No se atreven a innovar ni plantear ideas.	No hay claridad en los propósitos
	Autoconfianza (-)	
	Motivación de Logro (+)	
	Comportamiento individualista que provoca que la enseñanza y el aprendizaje aparezcan como elementos ajenos a los intereses de los alumnos.	Postura dinámica ante el proceso educativo. Compromiso social en el que se generan relaciones pedagógicas en que unos aprenden de otros.
Trabajo Cooperativo (-)		Trabajo Cooperativo (+)
	Poca conciencia de la responsabilidad que implica el trabajo docente y de la riqueza del aprendizaje entre pares.	El trabajo docente se limita a la entrega de contenidos programados.
	Motivación de Logro (-)	

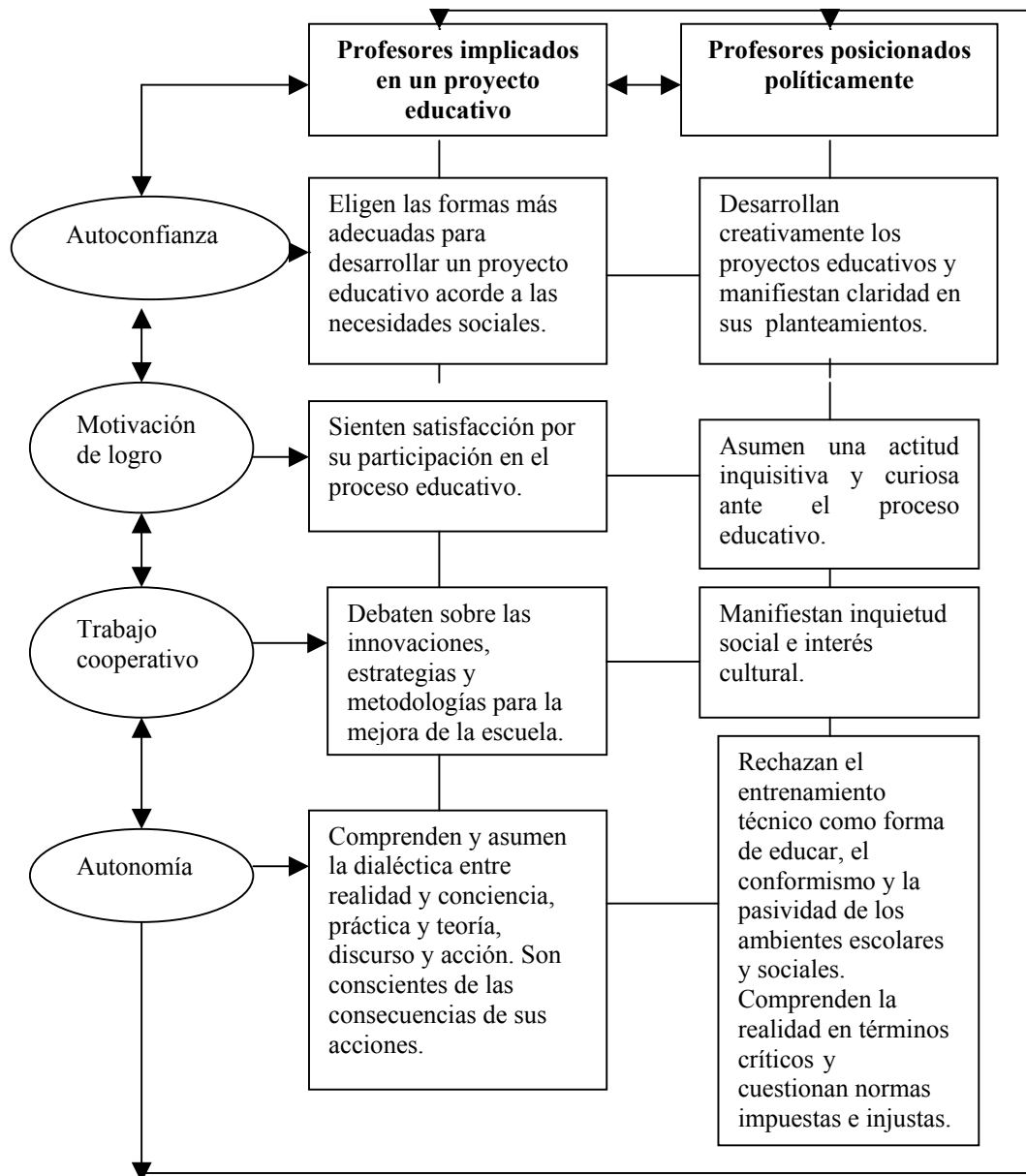
	Motivación de Logro (+)	
	Poca claridad en la definición de metas y objetivos	Manifiestan un alto interés cultural y disposición hacia el aprendizaje. Persistencia en la búsqueda de estrategias para su desarrollo personal y profesional.
Autonomía (-)		Autonomía (+)
	Postura pasiva y pesimista ante el proceso educativo. Conformismo y rigidez que inhibe la posibilidad de cambio.	No se indaga más allá de lo concreto del aula y se buscan excusas para no participar.
	Motivación de Logro (-)	
	Trabajo cooperativo (+)	
	Generan relaciones pedagógicas carentes de sentido.	Búsqueda de alternativas de participación entre los diferentes agentes educativos
Autonomía (-)		Autonomía (+)
	Ostracismo pedagógico y riesgo de privación cultural.	Disolución de las buenas intenciones.
	Trabajo cooperativo (-)	

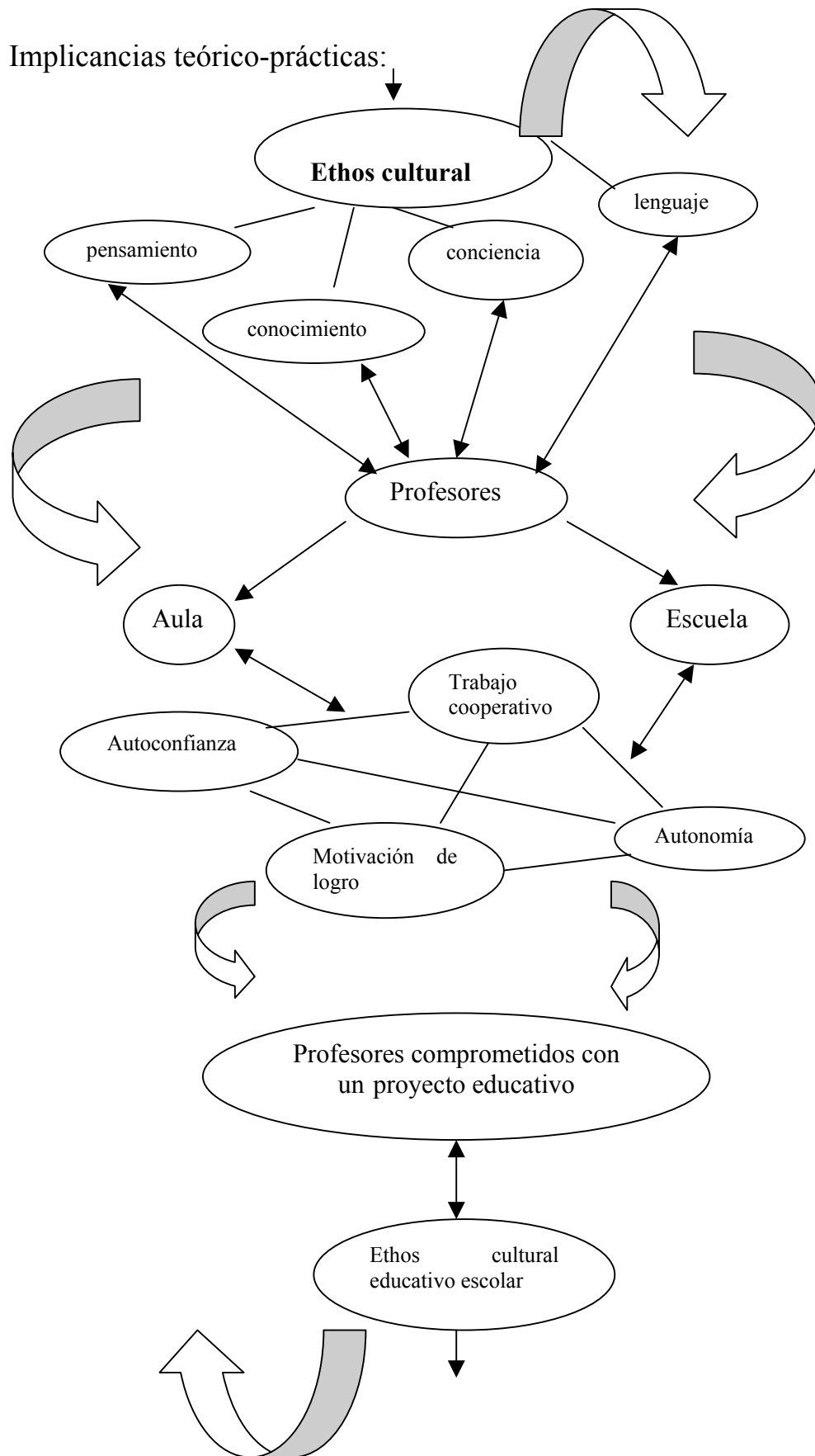
Cuadro de relación entre las categorías de análisis y los temas tratados en el Marco referencial de apoyo.

	Autoconfianza	Motivación de logro	Trabajo cooperativo	Autonomía
Pensamiento	Seguridad para innovar y no aceptar tácitamente todo lo que se ve, se lee y se escucha.	Posibilidad de crear nuevas relaciones para comprender lo que se produce y abrir espacios a nuevas ideas.	Búsqueda de las formas de participar de manera proactiva junto a los alumnos, padres y colegas.	La reflexión crítica sobre las acciones y sus consecuencias posibilita llevar el pensamiento a la acción.
Conocimiento	Profesores y alumnos aprenden de los errores como fuente de sabiduría y se abren a la incertidumbre.	Interés por conocer para integrar el conocimiento, y exploración activa del entorno en busca de nuevos desafíos.	Los profesores favorecen los aprendizajes multi-direccionales, y generan relaciones dialógico-pedagógicas.	Los profesores saben que hacer con el conocimiento para discernir, optar, rechazar y dar razones de las propias acciones.
Conciencia	Relevancia de la reflexión, el diálogo y el análisis crítico como herramientas de trabajo en el aula.	Alto interés cultural y disposición al aprendizaje por la conciencia de las consecuencias de las acciones.	Los profesores movilizan a otros hacia propósitos comunes incentivando la co-responsabilidad de las acciones.	Conciencia de lo justo y digno para los alumnos. Decisiones sobre la propia práctica y críticas constructivas y creativas.
Lenguaje	La guía de las conversaciones en la escuela posibilita que las acciones y el emocionar sigan un curso congruente con sus intenciones, deseos y propósitos.	Los profesores saben qué se necesita enseñar y lo que se necesita aprender, a pesar del incierto devenir, ya que el significado de la interrelación marca la diferencia.	El diálogo de saberes fructifica gracias a la conducta compartida donde profesores y alumnos se involucran en el viaje compartido de aprender.	Los profesores utilizan el lenguaje como instrumento liberador.

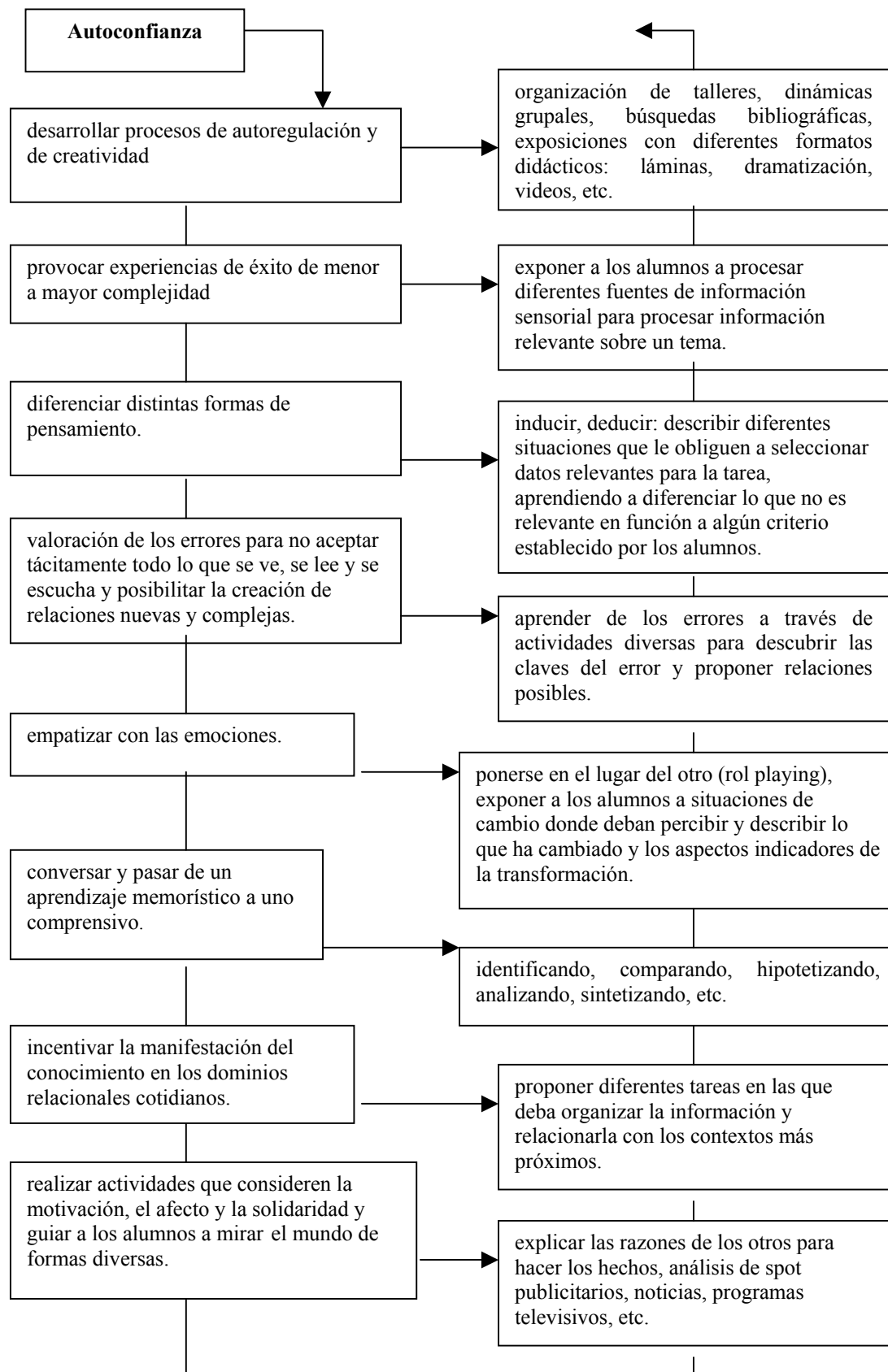
Como estos componentes se desarrollan en un ethos cultural los profesores pueden o no hacer en un momento determinado dependiendo de las circunstancias. A pesar de la fuerte presión grupal, no hay dictado que norme todos los comportamientos. Cada cual es en última instancia quien decide acatar y repetir, o denunciar e innovar.

Relación entre los componentes que definen el compromiso: implicación y posicionamiento político, y las categorías de análisis emanadas de las Historias de Vida de los profesores comprometidos con un proyecto educativo.

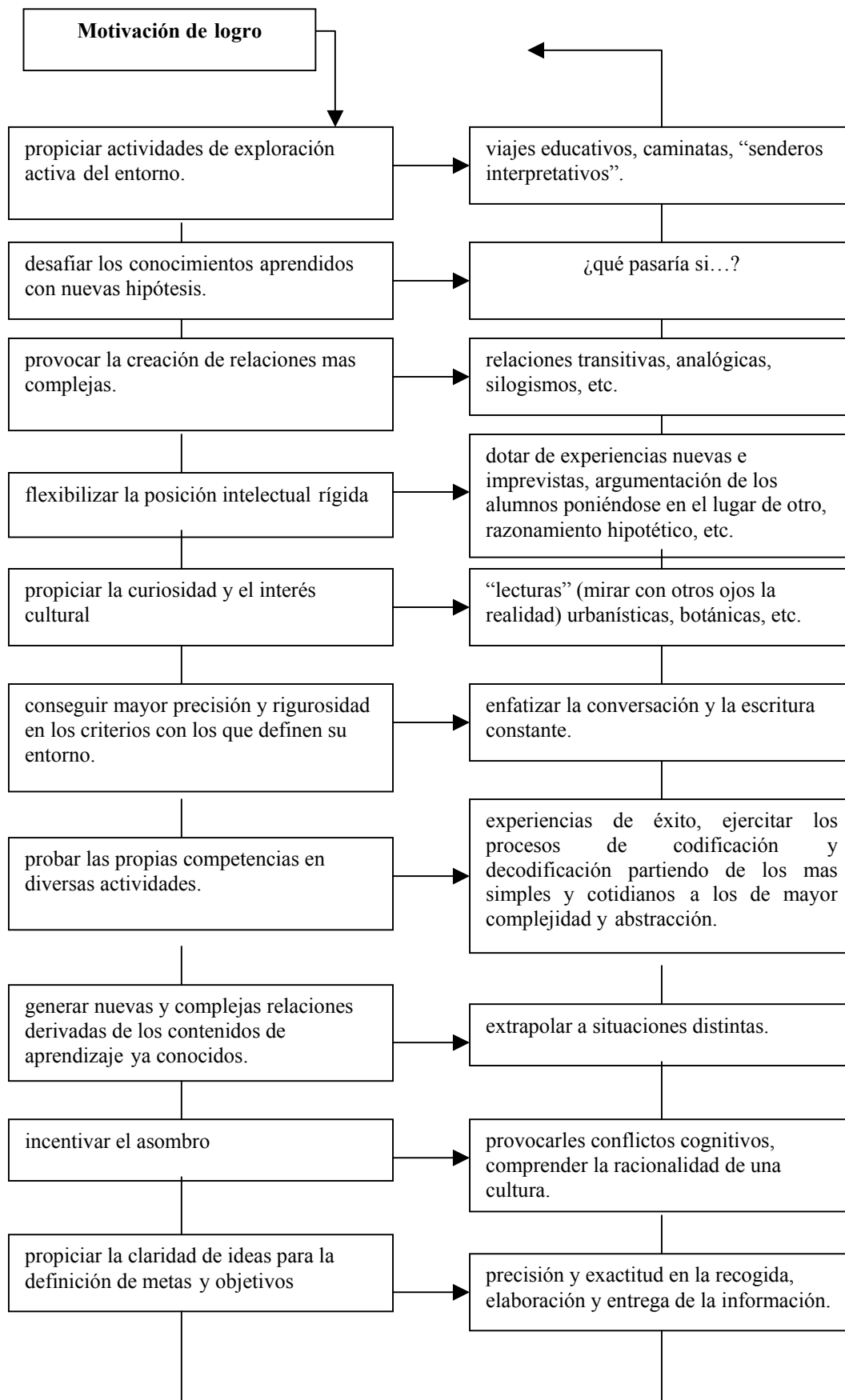




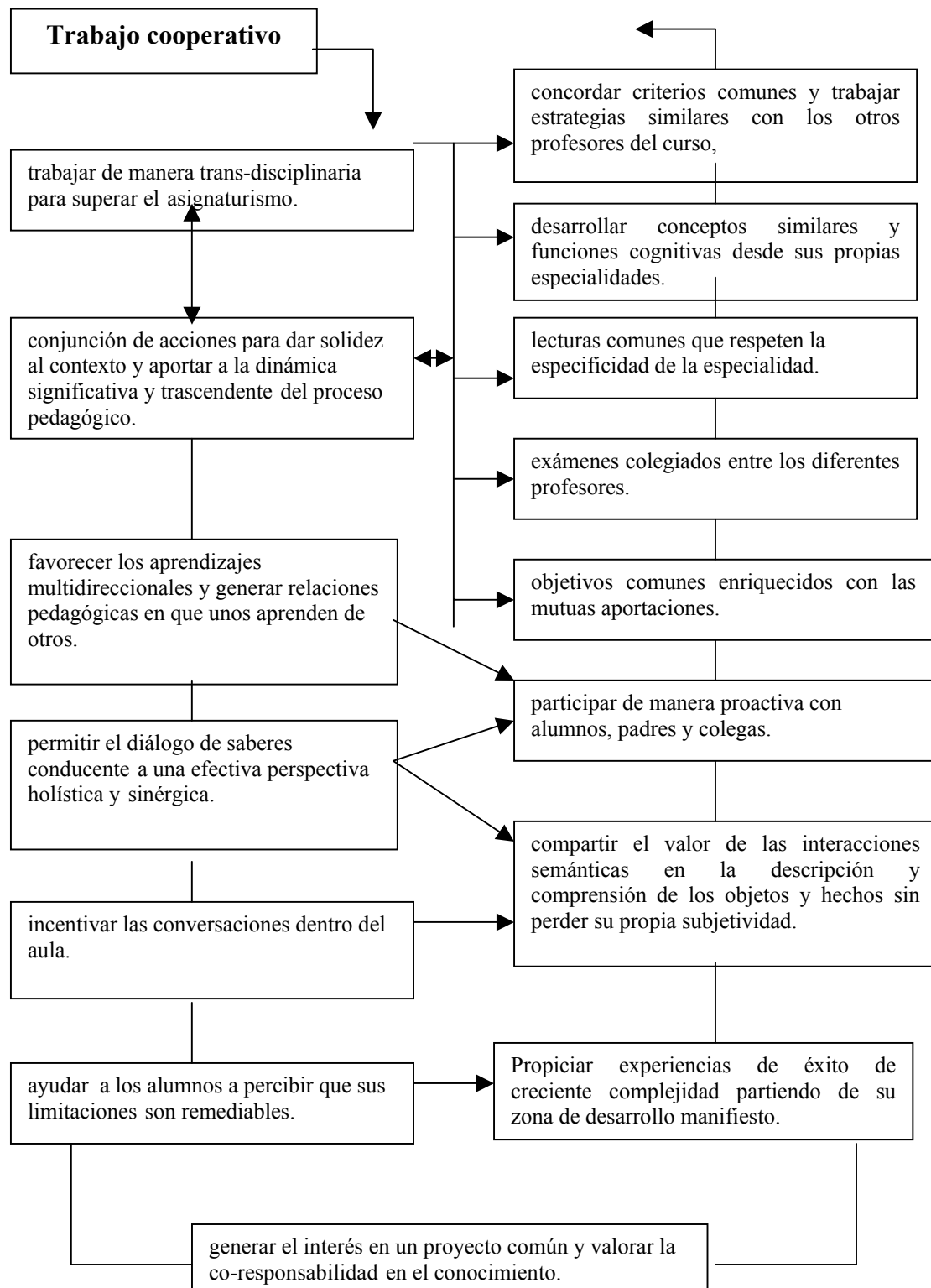
Sugerencias metodológicas para la formación de profesores:



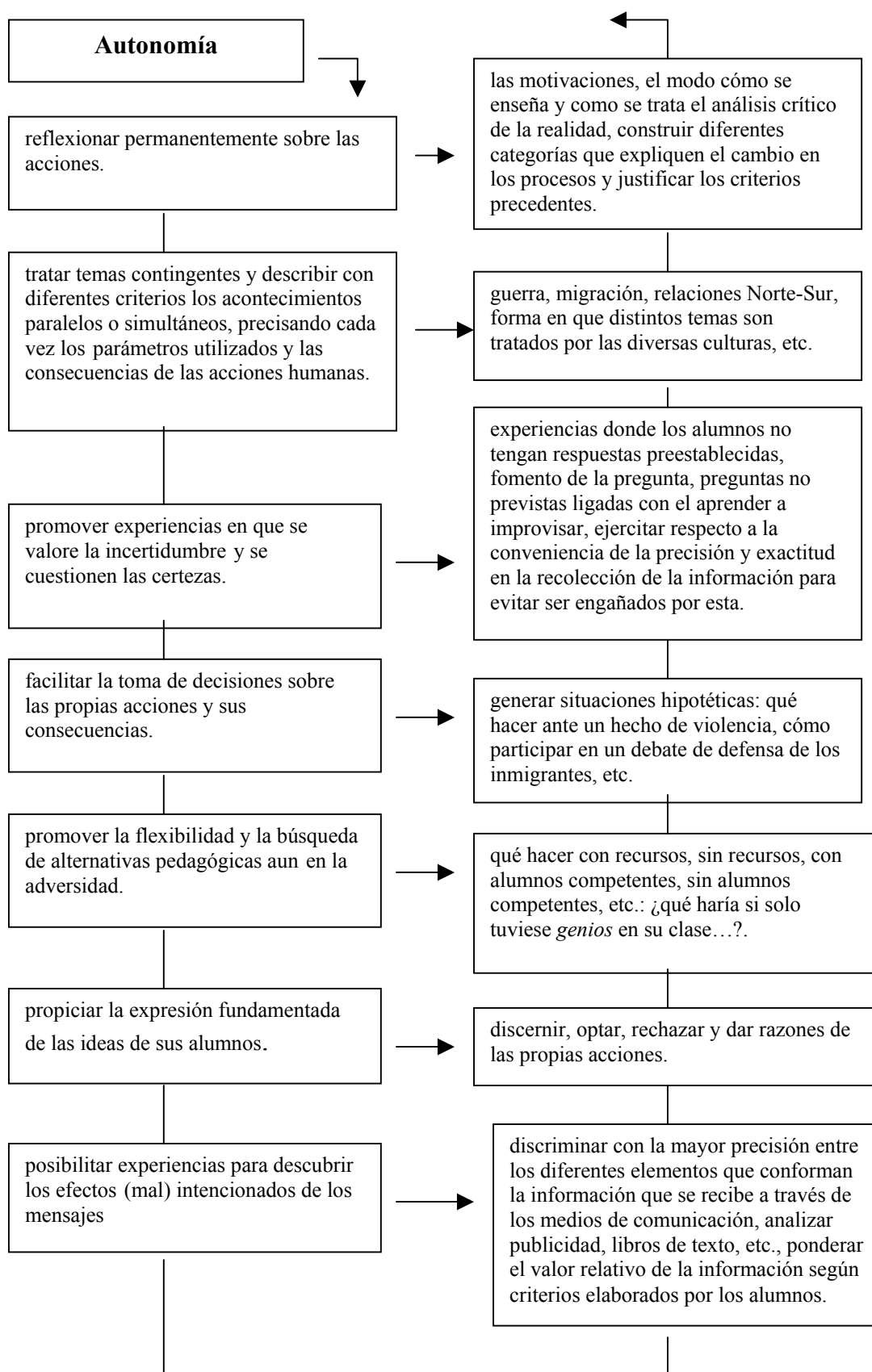
Sugerencias metodológicas para la formación de profesores:



Sugerencias metodológicas para la formación de profesores:



Sugerencias metodológicas para la formación de profesores:



Anexo 1

Hoy sembraremos la semilla para ver a futuro crecer una bella flor...

Este era el lema del colegio cuya historia intentaré sintetizar porque es un claro ejemplo del trabajo conjunto de profesores y profesoras comprometidos con un proyecto educativo. Me ha parecido pertinente incluir esta historia como un reconocimiento a esos profesores que de alguna manera sembraron la semilla de mi motivación por investigar lo que hay detrás de ese compromiso.

Es un pequeño colegio de la ciudad de La Serena en Chile, en donde, alumnos, profesores, padres y todo el personal que allí trabaja mantienen vivo el espíritu de una genuina participación.

Es difícil sistematizar y elegir el mejor ejemplo para contarlo, porque el modo de vida del colegio ha logrado tal complementariedad entre las personas, el currículum y el entorno, que se hace muy difícil ordenar y jerarquizar un sistema tan holístico. ¿Cómo jerarquizar algo como mejor que otro?. Son planos distintos que trataré de darles forma y ser lo más fiel posible dentro de mi absoluta subjetividad, porque parte de mi historia está anclada en ese tiempo y en ese espacio educativo.

No pretendo hacer una reseña histórica ni una explicación de la modalidad curricular, que bien valdría la pena, sino compartir algunas vivencias significativas en tanto hechos educativos que –como educadores- a todos nos concierne.

El Colegio (el currículum)...

Comenzó como colegio particular concretando el sueño de dos profesoras que querían ofrecer una educación alternativa a la tradicional, y no ceñirse a la imposición de los programas preestablecidos. Poco a poco fue consolidando sus proyectos y afortunadamente, en estos momentos ha ascendido a su condición de público, ya que se ha podido subvencionar por el Estado, lo que implica facilitar el acceso a la gran mayoría de alumnos que merecen una educación de calidad.

No toda la trayectoria vital del colegio ha sido de maravilla, sino de dulce y agraz, porque no todos los padres gustan de una educación democrática que estimule la participación de sus hijos. Muchos aun creen que *la letra con sangre entra* y no comprenden que *la letra con afecto entra*. No creen en dar oportunidades, creen en exigir deberes.

No son pocas las personas que tildan al colegio de “*el colegio de los tontos*” porque ven entrar a alumnos con dificultades para aprender y/o segregados del sistema escolar. A menudo se escuchan frases como: “*yo me llevo a mi hijo si no sacas de aquí a ese niño enfermo*”, como si lo que tuviese el niño con dificultad fuese una lacra apestosa y contagiosa, o, “*me gusta este colegio, me gusta el proyecto, pero tu comprenderás que quiero que mi hijo se relacione con otro tipo de niños*” ¿? (¿valores?).

El currículo, por una parte, favorece que tanto profesores, alumnos, personal y padres, se comprometan activamente en el proceso educativo escolar. Los profesores miran el mundo en función a la mirada de los alumnos, organizando profesionalmente el proceso educativo. Por otra parte, da oportunidad a todo el equipo docente para participar en la creación e implementación del programa, lo que exige planificación y autoevaluación permanente.

Es un lugar “vivo e intenso” como dice Apple, donde todos los profesores están allí, *empujando el carro* con la creencia y el compromiso de que, a pesar de las dificultades, un proyecto como éste no puede morir.

El jardín de infancia...

Desde que los niños y niñas ingresan al Jardín Infantil tienen la oportunidad de participación activa. Desde el círculo que forman al comenzar el día en que comentan lo cotidiano, hasta que se van y evalúan el día: “¿*qué aprendimos hoy?*”.

Todos tienen la oportunidad de hablar, de elegir, de tomar decisiones y solucionar problemas. El curriculum está estructurado de esa forma y permite que cada niño y niña elija no solo su lugar de trabajo sino lo que quiere hacer y los materiales con que va a trabajar.

Todos los días planifican su actividad, y como aún no saben escribir, la dibujan, o buscan otras formas, pero siempre cuentan su planificación a la educadora o a su ayudante, quienes registran la verbalización del niño o de la niña en su cuaderno especial para esos registros. Luego, se dirige a su lugar de trabajo en donde realiza lo que planificó; se trata de ser consecuente con su discurso. Por supuesto, puede cambiar de opinión y esto requiere una nueva planificación. Finalmente, vuelve donde la educadora o su ayudante, cuenta lo que realizó y lo evalúa de acuerdo a su planificación. Cada niño o niña se encarga de limpiar y ordenar su lugar de trabajo, cuyos materiales se disponen de manera especial para no solo contribuir a la adquisición de un hábito, sino para el desarrollo de las funciones cognitivas.

Desde los dos años preparan disertaciones, y es muy estimulante ver como explican con sus pocas palabras el trabajo que han preparado. Los temas los eligen ellos y generalmente versan sobre animales. Uno de los niños que disertó sobre las ballenas solo dijo que éstas eran “muy grandes” y que “tiran agua por la espalda”. Esa fue su presentación, pero como llevaba dibujos de ballenas, sus compañeros formados en un círculo para escucharlo, le hicieron muchas preguntas a las que este niño respondió con entusiasmo. Tenía tres años y ya estaba sintiendo la seguridad de su conocimiento, y sus compañeros estaban aprendiendo el respeto por escuchar la legitimidad del otro.

En ese momento el niño que diserta es el que “más sabe” sobre el tema, por lo que la educadora también le pregunta con verdadero interés. En actividades como éstas, la familia se involucra activamente, cooperando con los niños en la preparación de su disertación. A medida que van creciendo y desarrollándose, van siendo obviamente, más autónomos y ya pueden *volar* solos.

Ese sistema democrático, puro, sin contaminación ni corazas que defienden del mundo, se observa en cada actividad del Jardín Infantil, en donde se trata de conservar al máximo lo mejor que los seres humanos tenemos y lo primero que perdemos para no recuperar jamás: la inocencia. Esa metodología acompaña a los niños hasta el término de sus niveles escolares, donde el objetivo es encontrar sentido a sus acciones, querer y creer en la educación. Solo varían los contenidos y evidentemente, las preocupaciones de los niños que van creciendo y desarrollándose.

Por consiguiente, uno de los proyectos del colegio es el de Articulación entre el nivel de Educación Parvularia y la Educación Básica, para hacer más fluido el paso de un nivel a otro y no cortar tan drásticamente con la viveza y espontaneidad del niño y la niña (un párvulo no madura después de las vacaciones de verano).

Ese proyecto trajo consigo muchas dificultades al comienzo, ya que la rigidez de algunos supervisores educacionales no permitía que la sala de clases de Primero Básico estuviese dispuesta espacial y temporalmente como el Jardín Infantil, ya que había que escolarizarla. Los niños no se podían sentar en círculo, tenían que hacerlo en pupitres unipersonales “*para que no conversen*”. Incluso, una supervisora llevó un catálogo de las medidas que tenían que tener los bancos y las sillas. (¿Pensaría que todos los niños *miden* lo mismo?)

El proyecto de Articulación fue un plan piloto que comenzó cuando se tomó la decisión de continuar con Educación Básica después de la exitosa experiencia de 6 años de Jardín Infantil, y por la “presión” de muchos padres de los párvulos para dar continuidad a ese tipo de educación para sus hijos.

Así se insertó el Colegio en el Jardín Infantil...

En ese tiempo yo era directora del colegio, y realicé un seguimiento sistemático de la experiencia durante el primer año. Ricardo, el profesor que tomó esta responsabilidad tuvo que interiorizarse durante todo el año anterior de la metodología del Jardín Infantil, lo mismo hizo Lucille, la educadora del Kinder asistiendo a las clases del primero básico, ambos visitaban el aula del otro haciendo etnografía de su proceso educativo. Eso fue muy significativo ya que comprendieron la relevancia y la coherencia que debe tener la enseñanza entre ambos niveles.

Ese primer curso fue muy especial y trascendente, cada niño y niña conversaba con su profesor, discutía los contenidos, aportaba con su experiencia. No había un tiempo rígido de entrada y salida de una clase a otra, porque ¿quién dijo que tenían que estar sentados 45 minutos sin hablar?. Eran niños y niñas de 6 años y no había razón (para enojo de los supervisores) para confinarlos a un espacio y a un tiempo similar al de un alumno de universidad.

En los recreos se los dejó libres, sin tiempo prefijado observando el momento en que espontáneamente regresaban a la sala de clases y así se fue fijando el horario,

de acuerdo a sus necesidades. De manera sistemática, fueron sin proponérselo, ajustando su tiempo, y todos volvían a sus salas sin que se los llamara.

Dentro de la historia de esta experiencia, en una oportunidad llegó un alumno de otro colegio a segundo básico y su madre contó al día siguiente que su hijo le había dicho: “*mamá, mamá, levanté el dedo para llamar al profesor y el vino a hacia mi y me escuchó y me habló*”, lo recuerdo textualmente como si fuese ayer, ya que fue impactante comprobar que había profesores que no escuchaban ni veían a sus alumnos. No eran percibidos, no existían. En otra oportunidad, Sergio, un chico de primero básico, se paró de su silla y se puso a mirar por la ventana. El profesor no le dijo nada, terminó la clase y Sergio fue uno de los que más participó en el debate (¿quién dijo que estando quieto y rígido se comprende mejor?).

Evidentemente no todo fue *miel sobre hojuelas*, ya que muy pronto comenzaron las dudas de los mismos padres que habían incentivado la continuidad del colegio. Que por qué sus hijos van más atrasados que el hijo del vecino; que por qué no llevan tantas tareas para la casa, que por qué el fulanita de otro colegio va en la página 30 del texto de castellano y el suyo en la 10.

El profesor se desgastaba explicando en las reuniones de padres, que lo que a él le interesaba era que los alumnos comprendieran y no solo *pasar* materia, que eso era muy fácil hacerlo, pero que él prefería invertir más tiempo al comienzo del proceso para desarrollar las funciones cognitivas de los niños, para que luego pudiesen comprender cualquier contenido. Eso no lo comprendieron todos los padres y varios comenzaron a desertar del colegio.

La sorpresa fue que después de un tiempo, algunos volvieron disculpándose, básicamente porque los mismos niños pidieron regresar ya que extrañaban el trato afectuoso, la preocupación por sus intereses y el respeto a sus opiniones. Una madre contó, que el director del otro colegio la llamó para decirle lo sorprendido que estaba porque su hija había hecho algo que nunca ningún niño de ese colegio había hecho: ir a golpear su puerta para exigir sus derechos. Otra, contó que su hijo le preguntó al profesor por el proyecto a realizar en la clase; el profesor no supo que contestar. El mismo niño, apenas llegó al nuevo colegio preguntó al director por el periódico escolar ya que él era el encargado en su ex colegio. Evidentemente, no había periódico escolar.

Una madre contaba que su vecinita, de otro colegio (que llevaba más tareas que su hija), cuando tenía pruebas acudía a su hija (supuestamente más atrasada) para que le explicara como estudiar. Lo curioso es que esta madre seguía insistiendo en que su hija estaba atrasada. ¿...?

Los padres se asustan ante lo alternativo, aun cuando se entusiasman al comienzo, pero al poco tiempo, dudan y prefieren lo conocido aunque están conscientes que no es la mejor manera de aprender. Afortunadamente, hay otros que piensan en la relevancia educativa y en el impacto del tipo de enseñanza para sus hijos.

Todos los nuevos alumnos son bienvenidos, sin ninguna prueba de admisión, pues se cree en la potencialidad de cada uno y se depositan en ellos las grandes esperanzas educativas. Es arduo el trabajo de desescolarizar a los alumnos nuevos, ya que es notoria la diferencia entre los que han sido formados en este sistema y los que llegan de otros colegios donde los han acostumbrado a estar quietos, a no preguntar, a acusar al compañero que lo hace, a no participar y a no pensar.

La Articulación entre niveles educativos escolares...

Nació con el propósito de favorecer el paso fluido desde el Jardín Infantil al Primer Año Básico, utilizando estrategias llevadas a cabo en el Jardín Infantil, puesto que las preocupaciones de los niños de ambos niveles no difieren significativamente. Por lo tanto, se implementó un sistema alternativo al tradicional escolar en donde se gestaron procesos de socialización diferentes y multidireccionales.

Las estrategias utilizadas favorecieron el acercamiento afectivo hacia el aprendizaje y hacia el profesor, que ya no se ve omnipresente ni omnipotente.

Las horas de clases se flexibilizaron de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños, por lo que se reorganizó el horario escolar en favor del tiempo regulado internamente por ellos. La sala de clases se implementó con áreas de trabajo con materiales para la libre elección.

Después de 5 años de haberse implementado la articulación educativa se evaluó la experiencia de modo sistemático y se observó que los alumnos participaban activamente en las clases, conservaban la misma conducta estando o no el profesor dentro de la sala, proponían sus propias reglas, captaban los contenidos de clases sin prestar atención manifiesta, desarrollaban la motivación de logro, proponían sus propias reglas, utilizaban el pensamiento hipotético inferencial, tomaban la iniciativa, intervenían libremente en las actividades, no tenían preguntar, compartían juegos, reflexionaban en conjunto, y se demostraban afecto.

La Integración e inclusión...

La integración de alumnos con necesidades educativas especiales, pretende dar oportunidades de modificabilidad cognitiva a aquellos alumnos que generalmente son segregados y derivados a centros especializados, los que, en más de las oportunidades que uno quisiera, no son los más adecuados, ya que esos alumnos solo presentan funciones cognitivas deficientes, que son posible de desarrollar por el mismo profesor del curso a través de una buena mediación.

Uno de los programas del colegio es la Integración e Inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, por lo que cada curso tiene alumnos y alumnas integrados e incluidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sus profesores proponen una visión optimista ante las dificultades de los alumnos, sobre todo, ante los determinantes distales que tradicionalmente son considerados causa del fracaso escolar. Los alumnos integrados se han modificado cognitivamente y han desarrollado relaciones interpersonales que incluso los especialistas no esperaban.

Una niña con Síndrome de Down alcanzó un alto puntaje en una prueba en donde los supervisores externos no daban crédito a su condición.

Se han integrado alumnos con 3 años de repitencia en otros colegios, que llegan con la etiqueta de retardados, y -sin sorpresa-, los profesores del colegio han descubierto que no hay tal retraso, sino malas metodologías que los han privado. Uno de los ejemplos es un alumno que no solo aprendió a aprender, sino también cambió su postura al caminar. Cuando llegó al colegio caminaba encorvado para no sobresalir en altura ante sus compañeros de menor edad, ahora está orgulloso de saber que *“no soy tonto”*.

Uno de los aspectos más relevantes del programa de integración e inclusión es que todos los profesionales enfatizan las potencialidades más que los déficits, gracias a lo cual ven a sus alumnos como personas con sus propias características que hay que conocer y desarrollar. Una de las premisas básicas del currículo del colegio es que "los déficits están dentro del proceso educacional, no dentro de los alumnos desventajados".

El proyecto educativo de integración considera que al segregar al alumno, se marcan más las diferencias cognitivas y afectivas que estos tienen, lo que influye, entre otros, en el desarrollo de su autoestima, haciéndolos sentir y actuar en forma más deficiente de lo que pueden realmente demostrar. Se parte de la base de que cualquier niño o niña puede, en algún momento, experimentar dificultades en la escuela, por lo que la ayuda y el apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos cuando sea necesario. Por lo tanto, los profesores deben estar preparados y capacitados para tales efectos, ya que no solo deben preparar las clases, sino que prepararse para dar las clases.

Los Alumnos...

Los alumnos están agrupados en el Gobierno Escolar. Si vas de visita te reciben e introducen en la vida del colegio, te cuentan sobre el currículum, sus proyectos y programas.

Ese proceso cívico comienza desde que los alumnos y alumnas ingresan al colegio, y en el caso específico del Gobierno Escolar, desde que los candidatos se postulan y van por los distintos cursos presentando su proyecto de trabajo. Luego, participan en las elecciones democráticas, donde cada alumno, desde el primer año, elige a su candidato y al equipo de trabajo. Se constituyen los vocales de mesa, se pide prestado a la Municipalidad las casetas de votación para que sean las mismas en las que votan sus padres. Una vez elegidos, los alumnos que componen el gobierno escolar proponen sus propias reglas y las discuten con la directora. Han propuesto y formado talleres de trabajo, han enviado pliego de peticiones a la dirección del colegio, han propuesto realizar actividades para poder comprarse camisetas para el equipo de fútbol, etc. Tienen voz y voto para decidir y derechos para hacer.

El último presidente del Gobierno Escolar fue uno de los alumnos aparentemente más indiferente al proceso educativo y reaccionario a las normas. Siempre se lo

veía con su ropa suelta y desordenada. Al momento de su investidura como presidente, él y todos los miembros del gobierno lucieron su mejor estampa. Esa es una ceremonia oficial a la que se invita a todos los padres y familia. Yo fui invitada como ex educadora y directora a la última ceremonia; fue gratificante verlos asumir su rol con tanta emoción y compromiso. Cada uno dijo su discurso, donde los papeles preparados quedaron guardados y arrugados en el bolsillo, para dar paso a la espontaneidad que engrandeció la solemnidad de ese rito.

No siempre el Gobierno Escolar ha sido comprendido por miradas externas, las que piensan que el colegio está inculcando en los alumnos políticas partidistas. Al respecto, y no hace mucho, a los alumnos se les aplicó una evaluación externa por parte de examinadores de una institución estatal. Ante una de las preguntas, los alumnos mencionaron a personajes claves del gobierno chileno, de distintas tendencias, y su incidencia en la historia política del país. Evidentemente, esto no se preguntaba en la evaluación, pero una de las preguntas suscitó en los alumnos dicha respuesta. Esto causó mucho asombro en algunos supervisores que, entre quizás que otros epítetos, dijeron “*¡esto es cosa del colegio! porque, ¡quizás que ideas les están metiendo a estos pobres niños en la cabeza!*”. (¿Pobres niños?)

Uno de los primeros proyectos que concretó el Gobierno Escolar fue la publicación de *El Titular*, un periódico creado por ellos y que repartían a sus compañeros y a los padres. Allí comentaban los sucesos del día, algunas noticias importantes, temas de interés, chistes, anécdotas de compañeros, cuentos escritos por ellos, poemas, etc, y hasta sus propios avisos comerciales. (Ahora ya están mas modernos y, acorde con los tiempos, ya tienen su página web).

Uno de los aspectos más relevantes en la historia del colegio es el caso de Gonzalo, el bibliotecario, un alumno de educación básica que se esmeraba por presentar un nutrido *curriculum vitae* y esforzaba por tener los antecedentes que él consideraba apropiados para tal cargo (que ni siquiera se pedían a tal altura). Los alumnos se presentaban a un concurso (oposiciones) y a entrevista para optar al cargo. Gonzalo era tan responsable de su trabajo que pasaba horas extra organizando un sistema que el mismo creaba para catalogar los libros. Llevaba al dedillo los préstamos que hacía, e iba por las salas de clases hablando a sus compañeros de las lecturas que había en esa pequeña biblioteca...

Los Profesores...

Hay un equipo de trabajo que realmente trabaja en equipo, y que juntos han elaborado los planes y programas de estudio, en los que han hecho participar a los alumnos y a los padres preguntándoles cual es el colegio que les gustaría tener.

Los profesores han logrado mantener una *mística* muy especial que los distingue de otros colegios y que a pesar de las dificultades –básicamente económicas- por las que el colegio ha pasado, siguen juntos “*en las buenas y en las malas*”. Casi todos los que allí llegan, nunca más se van. Todos dicen haber encontrado un lugar en donde pueden sentirse personas, donde son tomados en cuenta, y donde se respira amistad, solidaridad, participación y compañerismo. Los profesores que han llevado con éxito el proceso son aquellos que se han formado en el colegio,

por ejemplo, los que han llegado a hacer práctica, se han quedado allí y han crecido como profesionales en este sistema.

(Cuando escribo esto, me parece estar exagerando, pero no es así, no se por que me sorprende que todo sea tan positivo. ¿Me estaré contaminando?)

Las clases de los profesores son conversadas y se asientan sobre una verdadera relación dialógica. Eso molesta a otros profesores que no se han formado en este proceso y que llevan años trabajando en otros colegios acostumbrados a la rutina vertical, tediosa y aburrida. Algunos de los que llegaron a este colegio no duraron un día, ya que no pudieron con la avalancha de preguntas de los alumnos, que se les venía encima. Recuerdo a una profesora de religión que solo alcanzó a estar una mañana ya que los niños le hicieron preguntas *non sanctas*. Si hay un tema de interés, los profesores llevan a los alumnos a experienciarlo. Del mismo modo, se han formado grupos solidarios que van a trabajar a la par con niños de hogares de menores en experiencias conjuntas, en las que el tradicional paternalismo se transforma en auténtica fraternidad.

Tanto la preparación cívica como el hecho de integrar a niños y niñas con dificultades para aprender, y que se respeten sus diferencias - aunque parezca mentira - ha sido el motivo por el cual el colegio solo cuenta con un número reducido de padres que lo apoyan incondicionalmente. El resto es muy lábil a dejarse tentar por los *voladeros de luces* de la competitividad, de las grandes infraestructuras, de la excelencia medida por el estatus y por la calificación asegurada antes de entrar al colegio. Es la paradoja escolar en que todo lo que se pide es todo lo que se niega.

Los profesores aún sufriendo el descrédito de colegas de otros colegios que luchan por la carrera del éxito y de lo inmediato, persisten con la mediación del aprendizaje: *“no importa demorarnos más al comienzo, estamos asegurando la comprensión del aprendizaje”*.

“Para mi”, decía un profesor, “es muy fácil “pasar” el relieve (clase de geografía), dictar el contenido, y luego evaluar esos contenidos, pero prefiero ocupar más días en llevarlos a ver un relieve, que lo toquen, hacer que lo modelen.... etc....”

Para los profesores, la certeza no es lo más importante, sino la búsqueda de sentido. Y no solo para los profesores, sino que en este proceso se involucra desde la directora hasta la persona que realiza funciones de aseo.

El año 1996, los educadores del Colegio se reunieron periódicamente para dar cumplimiento a las nuevas políticas educacionales del Gobierno, y operacionalizaron las directrices fundantes del colegio en una reestructuración de los planes y programas, que fueron aprobados por el Ministerio de Educación. Por consiguiente, el colegio cuenta con planes propios y con un curriculum que responde a los intereses de los alumnos, de los profesores y de la educación.

En síntesis...

Los programas que el Colegio ofrece son una alternativa óptima para que el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas sea proactivo, es decir, que se den cuenta de lo que aprenden, cómo lo aprenden, y qué pueden hacer con ello.

Aparte de las pinceladas que he dado sobre dos de los programas educativos, hay otros que complementan tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje de los alumnos en un todo integral, permiten convivir en complementariedad, y respetar los Derechos Humanos en toda su dimensión. Por eso, entre los fundamentos que sustenta el Colegio se consideran relevantes los que apuntan a la creencia en el ser humano como un ser positivo y pleno de potencialidades que necesita actualizar.

En consecuencia, una de las preocupaciones fundamentales es proveer a alumnos y profesores de un ambiente adecuado que favorezca su desarrollo armónico y feliz. Que les facilite abonar la tierra de sus emociones, destaque sus valores, desarrolle sus capacidades para que fructifiquen a lo largo de su vida, y sean conscientes de las consecuencias de sus acciones.

Los profesores y profesoras del colegio dicen que su trabajo está siempre acompañado de las sonrisas y asombros, pero también de las tristezas y frustraciones de sus alumnos. La experiencia les ha hecho comprender que la manera más adecuada de educar consiste en dejarlos caminar, aunque tropiecen. Solo deben indicarles el camino y cuidar que no se dañen.

Creo que este Colegio es un ejemplo por el que vale la pena seguir pensando que la participación de los profesores en un proyecto común es una de las llaves maestras que abre la puerta de la verdadera educación (tan cerrada a veces). Por lo tanto, la escuela debe ofrecer un proceso pedagógico que sea congruente con las características de los alumnos y ofrecer más relación con su vida cotidiana. Es decir, una educación más humana.

Si he hablado con tanto fervor de esta experiencia ha sido totalmente intencional, ya que he sido muy afortunada de haber formado parte por muchos años de esta gran experiencia educativa. Finalmente, solo me queda decir, que lo obvio, por ser obvio no siempre se toma en cuenta, y que cuando se reflexiona sobre ello, adquiere una grandiosa relevancia.

Anexo 2

Luna, una de nuestras profesoras españolas entrevistadas, relata una breve historia personal de su relación con las matemáticas en el texto que a continuación se presenta.

Una matemática psicopedagogizada o una psicopedagoga matematizada.

Mis primeros recuerdos matemáticos se sitúan alrededor de los 12-13 años. Un excelente profesor, o ciertas habilidades innatas, y unas buenas notas en la materia me hicieron distinguirlas del resto de las asignaturas. A partir de ese momento, siempre he mantenido con ellas una relación especial.

Los cursos pasaron y los recuerdos se agolpan en mi mente. Pienso en los buenos resultados de los que estaba muy orgullosa. Pienso, también, en algún profesor que esperaba que fueran mejores y hacía que me sintiera mal por no llegar a cubrir sus expectativas. Me acuerdo de las matemáticas de COU –las “comunes” y las “especiales” (optativa), de la materia (anillos, sucesiones, límites...), de los signos específicos...

Así llegué, a un momento crucial en la vida de todo estudiante: ¿qué carrera elegir?. Mi decisión fue fácil, y estaba muy reflexionada: siempre había querido ser “maestra”, y lo sería de matemáticas (asociada con naturales, en esos momentos).

De la escuela de Magisterio recuerdo las clases de Didáctica. Y a una profesora que nos hizo trabajar “Geometría” de forma diferente. Sus planteamientos nos llevaban siempre de cabeza. Nunca había estudiado tanto los sólidos: cubos, prismas, antiprismas, pirámides, bipirámides, etc. Empezamos con el cubo y sus desarrollos; seguimos con los dominós, triminós, tetraminós... ¡Fue increíble! Trabajamos muchísimo. Nos daba los 35 hexaminós diferentes y teníamos que encontrar los que permiten construir un cubo. De ahí obteníamos las propiedades del cubo. ¡Cómo nos costaba razonarlo!. Y muchos más problemas: “el de la mosca” nos llegó a mosquear. Os lo cuento:

Una mosca camina por las aristas de un cubo, comenzando en A y acabando en G. La mosca nunca camina hacia arriba y nunca pasa dos veces por la misma arista. ¿Cuántos caminos diferentes puede tomar?. Clasifica los caminos según la arista que se utiliza.

Tras esta excelente etapa, llegó mi vida profesional: “era maestra”. Y empecé dando matemáticas y naturales. Fui afortunada, se respetó mi especialidad. Redescubrí las matemáticas con mis alumnos. Aprendí mucho, tratando de enseñarlas. Pasé excelentes momentos con:

- Los alumnos entusiasmados por la materia: trabajando incluso en los recreos, compartíamos los bocadillos.

- Los alumnos con dificultades de comprensión: una obsesión por encontrar recursos para hacerme entender (esto afianzó mi inquietud por la pedagogía).
- Los rincones de matemáticas, ubicados en las aulas, con todo tipo de juegos y libros de Matemáticas Recreativas.
- Las situaciones problemáticas planteadas por los alumnos y que teníamos que resolver.
- La búsqueda de nuevas metodologías.

También hubo momentos ingratos como:

- Situaciones tensas, por los bajos resultados de alumnos.
- Reacciones inesperadas de profesores o padres, como la que me sucedió al llegar a un colegio, y el director muy serio me comentó:

“ No sé... Es usted la primera maestra de matemáticas en la historia de este colegio; siempre han dado esa asignatura ‘maestros’ ”

Pero, como veis, lo positivo compensa lo negativo. Y seguí estudiando, la carrera que ahora se llama “Pedagogía”. Quería enseñar bien, y por supuesto matemáticas. He sido maestra de matemáticas durante casi catorce años ininterrumpidos. Y, a veces, aún me planteo por qué no sigo siéndolo. Pero empezaron a dotarse los institutos de profesores de una nueva especialidad “psicopedagogos/orientadores” y, casi sin planteármelo, me encontré en uno, con un gran departamento, sin alumnos y sin matemáticas, dispuesta a realizar una nueva labor. No sabía muy bien cuál, ni cómo, pero tenía muchas ganas, y creía que este nuevo tipo de profesorado tenía mucho que aportar a la enseñanza.

De esto, han pasado seis cursos. Y en cada Instituto por el que he pasado, siempre he tenido una especial vinculación con el departamento de matemáticas y con sus profesores. Forma parte de mi trabajo revisar niveles de matemáticas, y me sienta bien. Me piden consejos sobre cómo estudiarlas y trato de orientarles y serles útil. A veces, incluso, aprovecho alguna que otra guardia para trabajar matemáticas con alumnos. Y, sigue siendo un placer.

Hoy, me encuentro muy centrada como psicopedagoga; me gusta mi nueva función. Y en el Departamento de Orientación donde trabajo siempre tengo hojas con problemas de algunas jornadas matemáticas, y en el tablón de anuncios. Y juegos, y poliedros... Y hay una flor, es de papiroflexia.

Solución del problema de la mosca:

Por la arista AB, siete caminos y, dada la simetría de la figura, otros siete por la AD. Más otros dos por la arista AE. Total 16 caminos.

Anexo 3 - Plegaria del estudiante (Maturana 1992)

<p>¿Por qué me impones lo que sabes si quiero yo aprender lo desconocido y ser fuente en mi propio descubrimiento? El mundo de tu verdad es mi tragedia; tu sabiduría, mi negación; tu conquista, mi ausencia; tu hacer, mi destrucción. No es la bomba lo que me mata; el fusil hiere, mutila y acaba, el gas envenena, aniquila y suprime, pero la verdad seca mi boca, apaga mi pensamiento y niega mi poesía, me hace antes de ser. No quiero la verdad, dame lo desconocido. Déjame negarte al hacer mi mundo para que yo pueda también ser mi propia negación y a mi vez ser negado. ¿Cómo estar en lo nuevo sin abandonar lo presente? No me instruyas, déjame vivir viviendo junto a mí; que mi riqueza comience donde tu acabas, que tu muerte sea mi nacimiento Me dices que lo desconocido no se puede enseñar, yo digo que tampoco</p>	<p>se enseña lo conocido y que cada hombre hace el mundo al vivir. Dime, que yo tejeré sobre tu historia; muéstrate para que yo pueda pararme sobre tus hombros. Revélate para que desde ti pueda yo ser y hacer lo distinto; yo tomaré de ti lo superfluo, no la verdad que mata y congela; yo tomaré tu ignorancia para construir mi inocencia. ¿No te das cuenta de que has querido combatir la guerra con la paz, y la paz es la afirmación de la guerra? ¿No te das cuenta de que has querido combatir la injusticia con la justicia, y que la justicia es la afirmación de la miseria? ¿No te das cuenta de que has querido combatir la ignorancia con la instrucción y que la instrucción es la afirmación de la ignorancia porque destruye la creatividad? Tu conocimiento nos muestra el mundo o lo niega, porque es la historia de tus actos, o lo negará porque despertando tu imaginación te llevará a cambiarlo.</p>	<p>Deja que lo nuevo sea lo nuevo y que el tránsito sea la negación del presente; deja que lo conocido sea mi liberación, no mi esclavitud. No es poco lo que te pido. Tu has creído que todo ser humano puede pensar, que todo ser humano puede sentir. Tu has creído que todo ser humano puede amar y crear. Comprendo pues tu temor cuando te pido que vivas de acuerdo a tu sabiduría y que tú respetes tus creencias; ya no podrás predecir la conducta de tu vecino, tendrás que mirarlo; ya no sabrás lo que él te dice escuchándote, tendrás que dejar poesía en sus palabras. El error será nuevamente posible en el despertar de la creatividad, y el otro tendrá presencia. Tú, yo y él tendremos que hacer el mundo. La verdad perderá su imperio para que el ser humano tenga el suyo. No me instruyas, vive junto a mí; tu fracaso es que yo sea idéntico a tí.</p>
--	---	---

Anexo 4:

Antonia: Asignación a la Excelencia Pedagógica (AEP)

Entrevistamos a Antonia aprovechando la ocasión en que vino a Valencia en el mes de Enero de 2003, para visitar experiencias educativas de la zona. Antonia es una profesora joven, con nueve años de servicio a quien conocemos desde su época de alumna de pedagogía en la que destacó positivamente como alumna. Desde los comienzos de su trabajo docente demostró ser innovadora, propositiva y tener muy buenas relaciones con sus alumnos, los padres de estos, y con sus colegas. Antonia comparte las características de los otros profesores entrevistados para esta Tesis. A saber, siente bienestar en su trabajo, mantiene relaciones dialógicas con los diversos agentes educativos, propicia el trabajo cooperativo y la sinergia educativa, muestra autoconfianza, motivación de logro, y autonomía.

En el año 2002, postuló a la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y fue una de las profesoras que se hizo acreedora de tal reconocimiento público. A continuación damos un extracto de la entrevista en profundidad que compartimos con ella, una breve reseña del Programa AEP, y algunos de los ítemes que Antonia presentó para mostrar su trabajo pedagógico.

En la entrevista que hicimos con Antonia, entre otros, conversamos sobre qué la impulsó a participar, las exigencias externas y la proyección de este reconocimiento.

“Primero, partió como un desafío personal de probarme a mi misma, qué, cómo lo estoy haciendo, o sea, yo dije, si hay una posibilidad de hacerlo, y lo voy a intentar para probar.

Sola me motivé, una colega llevó la información: miren tal cosa, y nos contó a todas las profes, y: ¡uy! miren que interesante, y yo enganché, o sea, dije: yo lo voy a hacer, nadie más quiso hacerlo, a pesar de que yo le insistí personalmente a muchas personas: ¡háganlo chiquillas!, trabajemos en conjunto..., porque no tenían ganas, no tenían tiempo, o sea, tenían mucha justificación para no hacer las cosas, y yo les decía: trabajemos en equipo, la que tiene más facilidad para planificar que planifique, que nos diga cómo, la que tenga más capacidad, que nos ayude a evaluar, la que tenga un proyecto interesante que podamos hacer, que lo plantee, y hacemos algo en conjunto, pero no, no hubo interés, por el tiempo, porque no tenían ganas”.

Pregunta: ¿Cuándo leíste las bases, sentiste que cumplías con lo que se estaba pidiendo?

“Yo sentí que todo lo que estaba en las bases, lo podía cumplir”.

P: ¿Me puedes decir brevemente que pedían para postular?

“Bueno, ser profesora de primer ciclo básico, hacer las clases de educación matemática y lenguaje, era como un requisito principal, y luego mostrar evidencias de lo que cada uno está haciendo en esas dos asignaturas, pero mostrar pruebas, cuadernos, guías, trabajos fuera del aula, trabajo en aula, trabajo con padres, o sea, eso era más o menos la descripción de lo que había que hacer”.

P: ¿Cómo evaluaban el aprendizaje de los alumnos?

“Supongo que viendo los resultados, y el análisis que uno hacía de los resultados de guías, de pruebas, porque los pedían, por ejemplo, enviar pruebas de los alumnos que habían tenido un 100% de logro, otros que medianamente logrado, y otros que no estaba logrado, y entonces, y cómo uno trataba el tema, qué observaciones le ponía, cómo creía...”

P: ¿Qué tipo de trabajo de los alumnos enviaste?

“todas las pruebas desarrolladas por los alumnos, las fotocopias de sus pruebas con las indicaciones, con los puntajes, y además explicar. Por ejemplo, por qué yo había puesto tal puntaje y no otro, por qué me parecía más relevante un ítem que otro, eso. Uno tenía que explicar las decisiones que había tomado”.

P: ¿Tu piensas que las que enviaste en el portafolio son actividades realmente útiles para que un profesor reflexione sobre su práctica?

“Yo creo que sí, yo creo que sí, porque fue muy paso a paso, viendo cada uno de los aspectos que uno tiene que abordar como profesor, planificación, evaluación, motivación, trabajo de distinto tipo..., y yo creo que sí, que a uno le sirve, a lo mejor faltaron algunos aspectos, no sé cuales, pero a lo mejor no es tan completo, pero ya el solo hecho que uno pueda reflexionar en torno a lo que hace es válido, y a mi me sirvió”.

P: ¿Qué tipo de sugerencias se pueden sacar para trabajarlas en reuniones técnicas?

“a mi me encantaría, o sea, yo creo que ahora tengo como una visión en torno a cómo tiene que hacer uno el trabajo bien hecho, y me gustaría compartirlo con los colegas y decirles: bueno planifiquemos y reflexionemos, por qué planificamos de tal manera, y veamos tal situación...”

Asignación de Excelencia Pedagógica.

El Programa de Acreditación para la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) es un programa del Ministerio de Educación (^a), al cual los docentes pueden postular voluntariamente cuyo objetivo es lograr el fortalecimiento de la calidad de la educación a través del reconocimiento del mérito profesional de las y los docentes de aula. Pueden postular docentes de aula de Primer y Segundo Ciclo Básico con un contrato de 30 horas o más en el sector municipal o particular

^a Fuente: www.mineduc.cl / buena_docencia/, y entrevista en profundidad a Antonia.

subvencionado, con un mínimo de 1 bienio de desempeño profesional al término de la fecha de postulación.

Los docentes acreditados reciben la Asignación de Excelencia Pedagógica, que consiste en un beneficio económico que se percibe hasta por un máximo de diez años, atendiendo al número de bienios de ejercicio profesional del docente en el respectivo tramo y el reconocimiento público de su desempeño de excelencia. El proceso de acreditación para percibir la AEP permite identificar a los docentes que demuestren tener conocimientos, habilidades y competencias de excelencia en el ejercicio profesional.

El proceso, de este año 2003, para obtener la asignación de excelencia pedagógica será para docentes de Primer Ciclo y para profesores de Segundo Ciclo, que se desempeñan en los subsectores de “lenguaje y comunicación”, “educación matemática”, “estudio y comprensión de la naturaleza” y “estudio y comprensión de la sociedad”. En los procesos de los años venideros podrán postular los docentes de aula de otros niveles, hasta completar la incorporación al sistema de todos los niveles educativos.

El sistema de evaluación para la acreditación esta basado en los estándares de desempeño profesional para la Asignación de Excelencia Pedagógica desarrollados por el Ministerio de Educación. Los estándares definen lo que los profesores debieran saber y saber hacer, y son el centro del sistema de acreditación. Los postulantes serán evaluados mediante dos instrumentos, los cuales están diseñados para medir conocimientos, habilidades y competencias de los docentes de aula de acuerdo con los estándares de desempeño profesional, para la Asignación de Excelencia Pedagógica.

Los postulantes deben presentar un Portafolio, en el cual los docentes presenten evidencias concretas de sus mejores prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, y rendir una Prueba AEP, evaluación escrita que medirá los conocimientos, disciplinarios y pedagógicos contemplados en los estándares de desempeño profesional vigentes. Los resultados de la evaluación permitirán identificar a los docentes que demuestran alcanzar un nivel de desempeño de excelencia.

En forma complementaria, las y los docentes acreditados tendrán un reconocimiento público por sus méritos profesionales y podrán optar a formar parte de la Red de Maestros de Maestros, a partir del año 2004, cuya finalidad es contribuir al desarrollo profesional de los docentes en ejercicio.

Para este año 2003, se considerarán un total de 6.087 cupos a nivel nacional, para obtener la Asignación de Excelencia Pedagógica.

Ejemplos de algunos ítemes del Portafolio AEP y las respuestas de Antonia:

Ficha de descripción de alumnos y alumnas.

- Descripción del curso:

“El curso corresponde a un Tercero Básico. Está formado por 35 alumnos y alumnas: 17 niñas y 18 niños. Las edades fluctúan entre los 8 y 9 años. En el curso no se presentan niños y niñas con necesidades educativas especiales. Tampoco hay alumnos y alumnas que reciban atención psicopedagógica ni neurológica”.

- Relación con el curso:

“Soy profesora jefe del curso desde que cursaban primero básico y les hago clases en todos los subsectores, excepto Ed. Física, Religión, Inglés, Artes Musicales (Tenemos programas propios por ser una escuela artística), Coro y Computación”.

- Comportamiento dentro de la sala de clases:

“El clima que se vive dentro de la sala de clases es de mucha armonía, simpatía, participación y confianza. Estos aspectos se reflejan en el gusto que manifiestan los alumnos y alumnas por asistir a clases, por su participación activa en cada una de las actividades propuestas y sugeridas por ellos, en como se comunican y relacionan entre ellos y conmigo. Se sientan en grupos y ellos y ellas escogen dónde se sentarán cada día y no hay problemas de discriminación, egoísmos o malestar por estar en grupos con distintos compañeros y compañeras. Es sí, un grupo bullicioso, donde se manifiesta claramente sus ganas de participar, de expresarse, de sentirse importantes y escuchados. En definitiva en nuestra sala se puede sentir el cariño que nos tenemos, producto de los lazos que hemos ido entretejiendo durante estos años”.

- Características familiares y socioculturales del curso:

“Los alumnos y alumnas del curso se desenvuelven en un entorno familiar y cultural favorable. En su mayoría los padres y apoderados son profesionales, con un nivel socio económico medio (aunque el panorama escolar lo define como medio – alto), sin embargo es medio.

En su mayoría los padres y las madres son ex alumnos de la escuela y traen a sus hijos motivados por su experiencia personal y por el gusto que tienen por la música. Los alumnos y alumnas viven en su mayoría con ambos padres y en el caso de las madres que están solas están muy apoyadas por su grupo familiar (abuelos, tíos). Los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de vivenciar experiencias como: ir al cine, a conciertos, al circo, paseos familiares, leer libros originales, acceso a Internet, celebración de cumpleaños, etc. Es decir, en su mayoría provienen de hogares que propician el asistir a actividades que los nutran de experiencias enriquecedoras. Los padres están muy llanos a participar en las actividades que la escuela propone y están siempre dispuestos a colaborar con el quehacer pedagógico. Estas características son fáciles de concluir producto de la cercanía que tenemos con las familias y lo que los alumnos y alumnas comentan en la sala de clases”.

- Características cognitivas del curso:

“El curso es bastante homogéneo en cuanto a las capacidades y destrezas que han desarrollado los alumnos y alumnas. Manifiestan una gran disposición y gusto por la comprensión lectora y la resolución de problemas.

Las dificultades que se han presentado con algunos alumnos y alumnas durante los cursos anteriores y este, las hemos abordado en forma personal con los padres y los profesores que les hacen clases logrando superarlas y por supuesto entendiendo que cada niño y niña tiene un ritmo y estilo particular para aprender. En general en un curso muy responsable, están siendo apoyados permanentemente por sus padres, quienes han acogido con mucho entusiasmo las sugerencias para estudiar en el hogar y las técnicas que se manejan en la sala de clases (como la técnica del subrayado, por ejemplo, que nos ha dado muy buenos resultados). Es un curso, además, que toma conciencia de sus aprendizajes: los alumnos y alumnas manejan diariamente su bitácora donde señalan lo que han aprendido cada día y realizan una autoevaluación de su comportamiento y responsabilidad. Los alumnos y alumnas han llegado a tomar conciencia de los estilos de aprendizaje que cada uno tiene y los canales de comunicación que usan con mayor frecuencia, por lo tanto saben dónde están sus debilidades y también las fortalezas de sus aprendizajes. Todos estos conceptos los he ido trabajando, a su vez, con los padres quienes refuerzan y escuchan con mayor atención a sus hijos cuando les explican lo que han aprendido.

Los alumnos y alumnas son capaces, en este momento, de explicar cómo aprendieron, las estrategias que usan para resolver y realizar las actividades. Es decir, ellos utilizan en este momento conceptos como: estrategias, exploración sistemática, estilos de aprendizaje, etc. Ha sido un trabajo de estos tres años que ahora comienza a dar sus frutos. Al ser capaces de expresar cómo aprenden y qué hacen para estudiar y al compartir con sus compañeros y compañeras las estrategias que les resultan más eficaces para aprender, me puedo dar cuenta de las características cognitivas del grupo”.

- Características afectivas del curso:

“La autoestima de los alumnos y alumnas se ha ido desarrollando en forma positiva, gracias a los refuerzos que se aplican en el hogar y la escuela. Son niños y niñas autónomos, de gran personalidad y abiertos a los diálogos y consejos que se les da. Durante el primer año trabajamos fuertemente el problema a la intolerancia a la frustración, especialmente en algunos varones. Manteníamos conversaciones permanentes, entrevistas con los padres y discusiones con el curso en pleno para sacar conclusiones en conjunto de porqué era bueno o no comportarse de determinada manera. En un comienzo era un curso bastante agresivo, sobre todo los varones. Comencé a llevar un registro anecdótico de algunos alumnos en especial, durante los recreos, a la salida de la escuela y dentro de la sala. También fue superándose poco a poco a través de las entrevistas personales con los padres y los niños por separado. Sin embargo, aún persisten los juegos bruscos durante el recreo y algunos buscan cualquier excusa o situación para empujar o decir alguna pesadez a algún compañero o compañera. Pero definitivamente dentro de la sala de clases, las conductas agresivas desaparecieron.

Son niños y niñas muy abiertos, siempre expresan lo que sienten, incluso cuando alguna decisión que yo tomo no les parece bien. Hemos hablado siempre del respeto y de lo importante que es saber decir las cosas para que a los demás no les moleste ni les duela. Siempre cuentan lo que les pasa en la casa, con sus amigos, sus sueños, sus penas, etc. En general, es un curso armonioso, que mantiene buenas relaciones entre ellos, que expresan lo que sienten y son capaces de tomar conciencia de sus errores y de por qué los “grandes” les llamamos la atención. Son niños y niñas acostumbrados a agradecer, a saludar, a entregar una sonrisa y ayuda a quien lo necesita. Todo esto es posible de concluir producto de la observación y el compartir diario”.

- Motivación por el aprendizaje:

“Los niños y niñas están sumamente motivados por aprender. Se manifiesta en lo contento que vienen a clases, en el material que traen a las clases para apoyar la enseñanza de algún contenido. Están siempre preocupados de saber más, quieren investigar, van a la biblioteca, hacen preguntas específicas de los temas que tratamos. Les fascina el trabajo en equipo y los trabajos que venimos desarrollando desde segundo básico con las “investigaciones de aula”: recopilan información, subrayan, comparten datos, etc. Realmente, están siempre atentos a lo que se aprenderá en cada clase. Esto mismo, se vuelve muy motivador y desafiante para mí, ya que tengo que estar siempre informada, y llevando datos interesantes o curiosos de lo que se enseña”.

- Reflexione acerca de los factores propios y externos a su práctica pedagógica que influyeron sobre los objetivos de aprendizaje logrados y no logrados.

“Los factores propios que influyeron en el logro de los aprendizajes tienen mucho que ver con el incentivo y pasión que imprimo a mis clases sobre todo a las de educación matemática. En lo personal siempre tuve dificultades con esta asignatura y mi propósito principal es que los alumnos y alumnas gusten de este subsector y entienden los conceptos tratados y entiendan porqué es importante aprenderlos. En los años anteriores no habíamos visto elaboración en interpretación de gráficos por lo que resultó muy interesante para los niños y niñas y también para mí.

Otro factor que influyó en el logro de los aprendizajes es la metodología activa que se desarrolló durante el proceso de aprendizaje de estos contenidos. Mucho trabajo grupal, trabajo con guías, con material, con billetes, etc. Este también es un factor personal porque mis clases tienden a ser muy activas. Un factor externo que influyó en el logro de los aprendizajes fueron las sugerencias de actividades propuestas en el texto, ya que eran variadas y requerían de la reflexión y desarrollo del pensamiento.

El objetivo que resultó más complejo fue el que tenía relación con el manejo del tiempo y distancia. Yo lo analicé bastante, ya que en el patio al hacer la conversión utilizando la huincha y los pasos no les presentaba problema, pero al llevarlo al papel y al sistematizarlo en la sala creo que mi explicación no fue muy clara, por lo que se tendieron a confundir los pasos a seguir. Esta aprensión

la confirmé posteriormente al analizar la prueba con los alumnos y alumnas y buscar las causas de algunos errores, ellos manifestaron que se confundieron en la explicación de los pasos a seguir”.

-Describa la manera en que informó de los resultados a alumnos y apoderados:

“Los resultados fueron informados a los alumnos y alumnas y a sus padres a través de las indicaciones dadas en la misma prueba. Al entregar la prueba hacemos un análisis en conjunto de ésta, analizamos los ítems con mayor dificultad, ellos expresan porqué tuvieron errores, así es que se hace una retroalimentación inmediatamente”.

- Señale qué acciones seguirá frente a estos resultados:

“Llegamos a un acuerdo con los alumnos y alumnas que se retomarán estos contenidos cuando veamos en el segundo semestre la decena de mil. Al ampliar el ámbito numérico retomaremos lo ya estudiado. Además en las guías que se desarrollan para la resolución de problemas se incorporarán ejercicios de este tipo”.

Ficha de Reflexión y análisis sobre las prácticas de aula.

- Fundamente las estrategias de enseñanza:

“Las estrategias de aprendizaje, quizás no fueron muy activas, aunque se basaron plenamente en el trabajo personal del alumno y la alumna. Al hacer un análisis hacia atrás, veo que los pasos seguidos en cada una de las actividades fueron muy graduados y fueron completando y ayudando a llegar al tema central que nos interesaba que era la producción de textos. Los alumnos y alumnas ya habían desarrollado producciones de textos, incluso durante el año anterior, pero ahora fueron tomando forma y se fue sistematizando de a poco, para ir incorporando elementos contundentes a sus redacciones: uso adecuado de los tiempos verbales, uso del punto seguido y aparte, reconocer que un texto narrativo tiene elementos que son recurrentes, etc. Aquí no hubo un trabajo meramente expositivo, sino que los progresos, los errores, las dudas, se fueron reconociendo en sus propias creaciones, por lo tanto eran explicaciones que no interrumpían el proceso.

En general los alumnos y alumnas no presentaron mayor dificultad para lograr el objetivo propuesto, salvo algunas excepciones de alumnos a los cuales les costó comprender el proceso de la descripción. Afortunadamente el número de alumnos permite el diálogo individual, atender las consultas particulares, por lo que cada dificultad se atendió en forma individual. Los estilos de aprendizajes son variados, aunque en su mayoría se concentra en un aprendizaje visual. Hicimos también un trabajo con el video, análisis de películas, pero como no dejé registro no puedo mostrarlo. Pero en general, trato de abordar cada uno de los estilos para que todos lleguen a la comprensión”.

- Entre las actividades, mencione aquellas que fueron efectivas:

“Siento que cada una de las actividades fueron efectivas. Unas más que otras. Algunas más activas que otras también. Los alumnos y alumnas tienen mucha disposición para trabajar en cualquier actividad que se les proponga, ese es un factor fundamental para el éxito de nuestra clase. Ellos y ellas jamás han reclamado por una actividad y cada una de ellas representa un desafío. Esto me estimula mucho y siempre la presentación de las actividades es como un desafío en el cual yo les manifiesto creo que no van a salir victoriosos. Eso es lo que más los estimula. Ahora, sólo hace un a semana llegó a nuestra sala un televisor y un vídeo. Aprovechando este recurso, las próximas producciones serán filmadas. Cuando ellos lean sus redacciones los filmaré, para que al verse sean más críticos con su trabajo. Eso mejorará también otros aspectos del proceso como: confianza en sí mismos, la lectura expresiva, etc. Además, nos hemos puesto de acuerdo con la profesora de computación, para desarrollar un proyecto en conjunto, donde los alumnos y las alumnas utilicen el computador para escribir sus historias y luego publicaremos un libro”.

-Explique como la secuencia en qué organizó las actividades facilitó o dificultó el aprendizaje de los estudiantes:

“Tal como lo señalé en la pregunta uno, creo que fue un acierto la graduación de las actividades, de lo simple a lo complejo, o de elementos particulares que pasaron a integrarse a este todo que era la producción de textos, fortaleciendo y mejorando sus creaciones”.

-Reflexione acerca de sus propias fortalezas y debilidades como guía de este proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo ideas de cómo pretende superar sus puntos débiles:

“Yo siempre he sido muy crítica con mi trabajo. Yo siento verdadera pasión por la educación y siento que los docentes tenemos un compromiso serio con los niños y niñas que educamos. Siempre he pensado que cada uno de nosotros tiene una misión para estar en este mundo, y a muchas personas les cuesta descubrirlo y se pasan la vida pensando qué aporte pueden hacer aquí. Yo siento que la misión de los profesores, que mi misión es clara, ayudar a crecer a estos niños y niñas que me han confiado, desarrollar sus capacidades y valores, fortalecer el carácter en ellos y ayudarlos a ser felices. Creo que esa es mi principal fortaleza, amo lo que hago. En segundo lugar, mi compromiso es tan grande, que yo jamás y de verdad, jamás he llegado a una clase sin prepararla, sin llevar un material, sin promover un diálogo que los haga pensar, reírse y crecer. Me preocupo de estudiar los temas, llevar material atractivo, etc. Otra fortaleza es que creo firmemente que el conocimiento se adquiere en forma colectiva, por lo que siempre estoy dialogando con los profesores, les hago consultas sobre los temas que tengo dudas, pido sugerencias para mejorar mi trabajo. Etc. Por qué lo considero una fortaleza: los profesores siempre nos hemos caracterizado por ser muy egoístas con nuestro trabajo, somos muy temerosos de los demás, nos da miedo que piensen que no sabemos, etc. A mí me gusta compartir y aprender de los demás. Eso me ha permitido mejorar mi práctica pedagógica.

Otra fortaleza es que no le tengo miedo a los desafíos ni a los errores. Si me equivoco, lo explico y trato de enmendar. Producto de mis últimos cursos estudiados, he aprendido cosas nuevas y se las explico a los padres, les manifiesto que probaré una nueva estrategia, que ellos me apoyen etc. Me encantan las metodologías activas, el trabajo en equipo, el desarrollo de proyectos, etc. Ahora las debilidades, creo que la principal tiene que ver que pienso y hablo muy rápido. Entonces tiendo a enredarme con las palabras, a veces me quedo en blanco por estar pensando otra cosa. Muchas veces, para las explicaciones, para dar instrucciones me complico más de la cuenta. Estoy trabajando en esto me propuse hablar más lento (en la grabación del cassette se aprecia), hago un gran esfuerzo por hacer pausas, por ser más clara. Cuando los niños y niñas no me entienden a pesar de haber explicado varias veces, le pido a algún alumno o alumna que explique con sus palabras. De esa forma abordo el problema. Debo tener muchas más, pero ahora no se me vienen a la mente”.

-Describa y analice las estrategias que utiliza para establecer y mantener normas de comportamiento y de convivencia acordes con las necesidades de la enseñanza:

“Yo siempre hago la siguiente reflexión y lo conversamos con los niños y niñas. “los alumnos y alumnas son el fiel reflejo de su profesor”. Mi curso es muy alegre, conversador, entusiasta, gritón, crítico, etc. Y eso porque yo lo he ayudado a ser así. Ahora esto en algunas ocasiones provoca problemas y enojos en los otros profesores que les hacen clases. A mí no me complica que conversen, que se paren si están adormecidos si es que no interrumpen ni perjudican el trabajo en la clase, no provocan desorden. Pero a otros profesores si les molesta y es un problema de disciplina para ellos. Esto lo hemos conversado mucho con el curso, sobre todo he tratado de que comprendan de que no todas las personas somos iguales y que hay que adaptarse a las formas de ser de las otras personas. La adaptación es fundamental, para vivir en armonía. Estamos en esa tarea, de hacer un esfuerzo por tener mejor comportamiento. Nuestra convivencia es excelente, de mucho cariño y respeto: el diálogo es fundamental para nosotros, el ser muy sinceros y capaces de expresar, sin ofender, lo que sentimos, lo que nos pasa. Incluso, yo les cuento cuando me duele algo, cuando tengo pena o alegría y así somos más cercanos. Ello y ellas confían y cuentan conmigo.

En general problemas de comportamiento no tengo. Tenemos además, un acuerdo, nuestros problemas como curso lo solucionamos nosotros. Así es que nunca es necesaria la intervención de los inspectores. Cualquier dificultad la conversamos con sus padres en forma individual y si aún persisten o son más serias, pedimos ayuda a orientación. Siempre tomamos acuerdos en conjunto, votamos, hablamos sobre la democracia y el consenso. Nada es al azar, cualquier dificultad o situación la conversamos para sacar una enseñanza. Creo que mi curso es muy especial y eso ha favorecido un trabajo lleno de logros”.

Ficha de reflexión y análisis de actividades profesionales fuera del aula.

-¿De qué manera han contribuido estas actividades fuera del aula, al aprendizaje de sus alumnos?

“Todas estas actividades tienen algo en común: son muy motivantes. El hecho de que los padres preparen material para sus hijos, que los niños y niñas se sientan queridos; la realización de las actividades fuera del aula, son de gran significado para ellos y el hecho de participar en actividades con otros profesionales me motiva y mejora mis prácticas pedagógicas. Creo que estas actividades son valiosas por lo motivantes que son. Al haber motivación todo se hace de mejor manera, con más ganas, uno le pone empeño a las tareas y es por eso que los frutos son más abundantes. Todas estas actividades me han ayudado a mejorar mi autoestima, a valorarme más, a esforzarme más y eso se transmite. Los padres están felices con el trabajo realizado, los niños y niñas me quieren mucho. Yo siento que tengo un desafío día a día con la educación”.

-¿De qué manera ha contribuido estas actividades con otros docentes a mejorar su práctica dentro de la sala de clases?:

“Muchísimo: El compartir experiencias con otros profesores, nos ayuda a evaluar nuestro trabajo, a probar nuevas estrategias, a tomar conciencia de lo que hacemos. Cuando dos o más cabezas piensan salen cosas mucho más interesantes y es lo que se desarrolla con el trabajo en equipo. En lo personal he probado muchas actividades y he tomado sugerencias de otros profesores para mejorar mi práctica pedagógica.

Otro factor en el que influye, es en que la escuela se transforma en un lugar agradable donde se puede compartir, crear lazos de amistad, etc. y esto, sin duda, se verá reflejado en nuestros alumnos y alumnas”.

Ficha para fundamentar la planificación curricular de Lenguaje y Comunicación.

-¿Con qué objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios del Marco Curricular se relacionan los contenidos que planificó?:

“Los objetivos fundamentales abordados fueron:

Escuchar comprensivamente y expresarse en forma oral para comunicarse de manera natural, utilizando distintas clases de construcciones verbales, adaptadas a su edad y situación comunicativa.

Comentar, interpretar y evaluar críticamente los textos orales entregados a través de los medios de comunicación audiovisual.

Leer comprensivamente textos breves y funcionales que amplíen el conocimiento de sí mismo y del entorno.

Disfrutar de obras literarias breves que contribuyan a ampliar sus competencias lingüísticas, imaginación, afectividad y visión del mundo.

Escribir textos legibles, en forma manuscrita, respetando aspectos léxicos, semánticos, ortográficos y gramaticales básicos.

Reconocer en el lenguaje las principales formas utilizadas para nombrar, indicar cualidades, acciones y circunstancias en relación con el significado”.

Contenidos abordados durante el primer semestre:

“Comunicación oral: conversaciones, diálogos sobre temas significativos.

Relatos orales: narraciones sobre acontecimientos, costumbres y tradiciones, vivencias y sentimientos personales vinculados con lo leído, visto, escuchado e imaginado.

Lectura silenciosa: textos elegido libremente

Lectura oral: textos informativos, literarios o comunicativos, con entonación y articulación adecuadas.

Utilización de diversas fuentes de consulta: diccionarios, enciclopedias, folletos técnicos, atlas, periódicos.

Reescritura: revisión y perfeccionamiento, de aspectos caligráficos, ortográficos, gramaticales, articulación lógica de las ideas y organización textual.

Producción de textos escritos de distintos géneros, carácter o propósito.

Análisis de textos escritos: reconocimiento de palabras o frases que sirven para nombrar, para indicar cualidades, cantidades y acciones”.

-¿Por qué considera que los contenidos que seleccionó para este período de clases, y la secuencia en que los dispuso, son apropiados para estos alumnos?

“Para este año, los principales objetivos a desarrollar en los alumnos y alumnas son: la comprensión lectora y la producción de textos. Por lo tanto, en lo personal y también como lo sugiere el programa, lo fundamental es ampliar y diversificar las situaciones comunicativas planteadas en el NB1, incorporando contenidos de mayor complejidad, que les permitan acercarse con mayor facilidad al logro de estas capacidades. Mejorar la ortografía, los aspectos lingüísticos, semánticos y ortográficos los ayudan a acercarse a estos propósitos.

El reconocer y apropiarse de los componentes semánticos, sintácticos, fonográficos y pragmáticos del lenguaje, le permitirá expresarse mejor en forma oral y escrita.

Durante la semana se van tratando contenidos referidos a la ortografía, caligrafía, comprensión lectora del texto de lenguaje y de guías, la lectura expresiva en voz alta, lectura comprensiva de la literatura infantil escogida, producción de textos, etc. Cada uno de estos elementos interrelacionados con los otros.

La idea fundamental es que los alumnos y alumnas aprendan a leer leyendo y a escribir, escribiendo. Además de que entiendan que el uso adecuado del lenguaje los ayuda a comunicarse mejor y que todo aquello que produzcan tiene un sentido y una función.

También he incorporado, durante este semestre, el trabajo con textos informativos, que les permiten conocer la realidad, reflexionar entorno a los hechos que acontecen en su ciudad, país y el mundo. Junto con esto se ha fortalecido el trabajo grupal para utilizar el diario mural como medio de dar a conocer información relevante.

He incorporado, además, al trabajo de la semana, la lectura dirigida de los libros del plan lector utilizando con mucha eficacia la técnica del subrayado y posteriormente la producción de resúmenes.

Creo que ha sido una fortaleza el trabajar los contenidos en forma integrada, ya que les permite aplicar lo aprendido y hace mucho más funcional el lenguaje. Estoy muy contenta con los resultados”.

¿Por qué escogió las lecturas complementarias presentadas?

“Durante el año pasado, trabajamos el plan lector sólo con libros de la editorial Barco de Vapor. Este año, me propuse incorporar libros que incluyeran autores chilenos. Revisé variados catálogos, leyendo los resúmenes para ver los contenidos y los valores que ayudaban a fortalecer.

Me decidí por la serie morada, de la editorial Alfaguara, por la variedad y estilo de los libros escogido, porque las historias me parecieron muy pertinentes a la realidad de mis alumnos y alumnas. (Esto ha sido confirmado por el gusto y cariño que han tomado los niños y niñas a estos libros)”.

-¿Cómo contempla enfrentar, según su planificación, las dificultades habituales que experimentan los alumnos en los contenidos seleccionados?

“Simplemente con el refuerzo de dichos contenidos en otras situaciones de aprendizaje y en otros momentos. Es fundamental para mí, lograr el objetivo de cada una de las actividades y persisto en ellos hasta que sea necesario. No necesariamente durante el mismo período porque muchas veces quedan saturados y sin ganas de insistir en lo mismo. Entonces, al dar un tiempo, los desánimos se esfuman y con una nueva motivación pueden lograrse.

Gracias al tipo de planificación que he elaborado (al tratar los objetivos en forma integrada), esto se facilita aún más, ya que así los alumnos y alumnas no se sorprenden cuando volvemos sobre algún tema”.

-Fundamente los tiempos definidos para cada uno de los contenidos.

“Los tiempos han sido los adecuados, así lo he comprobado en la práctica:

La lectura expresiva una vez a la semana (no para todos) 7 alumnos por semana aproximadamente.

Lectura comprensiva también semanal, que involucra: ortografía, uso del diccionario, caligrafía, etc.

Los tiempos destinados no han sufrido modificaciones a los planificados el año anterior, los cuales fueron apropiados y suficientes.

Lo único que se ha modificado es la lectura comprensiva de los textos literarios del plan lector ya que la incorporé al trabajo semanal, para llevar un mayor control y además para favorecer y fortalecer verdaderamente los valores que el libro propone, porque se puede dialogar, discutir, hacer preguntas, etc. Por lo tanto, considero que los tiempos son adecuados”.

-¿Qué metas de aprendizaje espera que sus estudiantes hayan logrado al finalizar el período marzo- julio en este subsector?

“Fortalecer la expresión oral a través de sus intervenciones, cuidando la forma y el sentido de lo que se dice.

Mejorar la lectura expresiva frente a un público.

Comprensión lectora, identificando claramente personajes, ambientes, acciones y desenlaces

Capacidad de síntesis a través de resúmenes utilizando palabras claves.

Lograr una aproximación más formal a la producción de textos, siguiendo pasos que les permitan crear historias atractivas y con sentido.

Tomar conciencia de la necesidad de escribir correctamente, sin faltas de ortografía, respetando la sintaxis, para una mejor comunicación y comprensión.

Valorar la información que nos entregan los medios de comunicación, que nos permiten conocer la realidad y nos ayudan a tener opinión frente a los hechos”.

Ficha de reflexión y análisis sobre la planificación curricular en lenguaje y Comunicación.

-¿Realizó cambios a la planificación original durante su implementación?

“El único cambio realizado a la planificación original fue la cantidad de libros leídos en el primer semestre. Había programado 4 libros para este semestre, con sus respectivas evaluaciones. Sin embargo, tuve que modificar el número de libros leídos, 2 leídos y evaluados y 1 en proceso de lectura, debido a dos razones:

la demora en la adquisición de los libros por parte de los apoderados, lo que demoró el inicio de la lectura del primero libro, y

al comenzar el año decidí incorporar, además de la lectura silenciosa, la lectura dirigida de los libros, donde pudiésemos, comentar, inferir información, motivarnos entre todos, compartir experiencias, etc. Además se incorporó la realización de resúmenes durante las clases.

Los demás contenidos no fueron modificados, ya que había probado la misma forma de tratarlos el año pasado y no tuve ninguna dificultad”.

-Indique las modificaciones que haría a la planificación y a las estrategias pedagógicas.

“La forma de abordar los contenidos, tiene mucho que ver con el estilo de enseñanza de cada profesor. Me pongo a pensar que modificaciones haría y me encuentro pensando en actividades similares, lógicamente con distintos materiales, con sugerencias de otros textos, porque la práctica pedagógica debe ser variada para uno también, ya que pienso que los profesores tenemos que divertirnos y pasarlo bien dentro de la sala de clases. Si uno hace siempre lo mismo se vuelve tedioso y desmotivante. Pero aún así, creo que el estilo sería similar por los buenos resultados obtenidos. Influye también, para desarrollar cambios, el estilo de aprendizaje de los alumnos y alumnas, las características del curso y de los avances que vaya teniendo uno como profesor, de los nuevos aprendizajes que va adquiriendo y que los va aplicando a sus alumnos y alumnas.

En la actualidad, yo he modificado, por ejemplo, los pasos a seguir para el desarrollo de la comprensión lectora y de la producción de textos, producto de un postítulo en lenguaje que estoy cursando. Todo lo que he aprendido lo he incorporado a mis prácticas pedagógicas”.

De similar manera responde a la ficha para fundamentar la planificación curricular de otros sectores de aprendizaje.

La entrevista de Antonia complementó los análisis de la información de nuestra Tesis, ya que sus motivos, intereses y forma en que satisface las necesidades educativas son similares. Por ejemplo, autoconfianza y al mismo tiempo la

humildad para reconocer sus debilidades, el modo en que se relaciona afectivamente con sus alumnos sin bajar el nivel de exigencia de la clase, el trato cercano con los padres de sus alumnos, la búsqueda de estrategias conjuntas con sus colegas para mejorar la calidad de su enseñanza, y el énfasis por demostrar que ama lo que hace.

Anexo 5

Trabajo con madres de alumnos de primer año básico en la escuela (^α).

El siguiente es un ejemplo de trabajo cooperativo entre profesores, alumnos, madres y padres de una escuela que se comprometen con el aprendizaje escolar. El proyecto contempló que las madres fabricaran el material de aprendizaje de las matemática de sus hijos y se compenetraran en su significado para establecer un nexo entre la escuela y el hogar.

A fines del año 1995 se realizaron 7 talleres con madres de alumnos de primer año básico de una escuela, en la confección de material concreto para la enseñanza de las matemáticas de sus hijos. En la primera reunión se informó sobre los propósitos del taller, se dio a conocer las dificultades que presentan los alumnos en el área de matemáticas, principalmente en el primer año básico, y se mostraron juegos confeccionados con materiales desechables realizados anteriormente por madres de otra escuela para motivarlas a participar en estos talleres. Los alumnos universitarios encargados de este proyecto inscribieron a las madres interesadas en participar, y se reunieron para coordinar y organizar las sesiones menores. Se confeccionaron las invitaciones y entregaron en sus domicilios a las madres interesadas, en las que se señalaba la fecha y hora del primer taller.

En la primera sesión se elaboró material de clasificación: primer material que utilizan los niños para aprender el concepto de número. Asistieron 20 madres que se separaron en 8 grupos. En los 3 talleres restantes del año 1995 se continuó con el trabajo del juego de clasificación. Finalizó el año con la invitación para seguir trabajando en marzo del año siguiente.

En marzo del año 1996 se visita a cada madre en su respectivo hogar para convocarlas nuevamente a continuar con el trabajo del año anterior, teniendo una acogida muy favorable. Se inician las nuevas sesiones con la recolección de los trabajos confeccionados en el verano, correspondientes a juegos de seriación y correspondencia, rompecabezas, juegos de dominó y otros, que fueron entregados posteriormente al director de la escuela para la utilización por los alumnos de primer año básico. Luego de una semana de iniciado el año escolar se aplicó una pauta de observación a los niños del primer año básico para constatar los avances obtenidos con la utilización de los juegos de clasificación, seriación y correspondencia.

En el mes de abril se dio inicio al trabajo con las madres en la confección de materiales para la implementación de la sala: Cajas de sorpresas, fundas para cojines que utilizarían los niños para trabajar en el piso, y cortinas. Cada madre

^α Este proyecto es realizado por Daluz, una de las profesoras chilenas entrevistadas en el capítulo sobre los Buenos profesores y por un grupo de sus alumnos de seminario de título. Hemos reelaborado la información para efectos de su incorporación en este anexo.

envolvió una caja de zapatos en papel de regalo que los niños usarían como caja de sorpresas poniéndole un distintivo para que cada niño la reconociera. Las cajas fueron llenadas por las propias madres con diversos materiales como: tapas de botellas, conchas, botones, carretillas de hilos, cocos de eucaliptus, etc. También construyeron una repisa ubicada de tal modo que quedara al alcance de los niños para que colocara y sacara cómodamente las cajas de sorpresas.

En otro taller se construyeron tangramas de madera que sirven para desarrollar la concentración. Fueron cortados, lijados y pintados por las madres con ayuda de las alumnas seminaristas que realizaron el proyecto. También se confeccionaron 8 cubrepisos de un metro cuadrado cada uno, para que los niños pudieran trabajar en el piso cuando fuese necesario, y bolsas de género para guardar maíces, las que se dejaron dentro de la caja de sorpresas. En un principio cada madre cosió a mano la bolsa a su hijo y luego cosieron las de los niños cuyas madres no asistieron al Taller.

Un material que tomó gran parte del tiempo en su confección fueron las tarjetas de la composición aditiva del número y las paletas con los dígitos, construyéndose 180 paletas de dígitos y 800 tarjetas de composición aditiva de cada dígito. Para elaborar este material las madres marcaron y cortaron cartón en forma circular y rectangular, a las que pegaron papel lustre de diferentes colores y asignaron los dígitos que fueron recortados y pegados en cada material, para luego colocarle el palito que serviría para sostenerlo. Una vez confeccionado el material, cada madre confeccionó bolsas género de distintos diseños y color para su hijo, para facilitar la identificación del material.

Los últimos materiales confeccionados fueron: la Centena de Khünell, una de mayor tamaño para la sala y una para cada niño; Ábacos con tres palillos para la Unidad, Decena y Centena. Las alumnas seminaristas participaron en la confección del material, y se organizaron en comisiones para gestionar el dinero, para comprar el material que hiciera falta y para llevar el refrigerio a cada sesión.

El trabajo culminó en junio de 1996 en una ceremonia a la cual asistieron autoridades, padres, apoderados, director profesores y alumnos de la escuela, profesora y seminaristas del proyecto. En esa ocasión se dirigió a los presentes la Coordinadora del proyecto, quien leyó los derechos del niño, el Director de la escuela, una representante de las madres y la profesora del curso, quien destacó la importancia de la acción realizada para el enseñanza y aprendizaje de un concepto. Culminó la ceremonia con la entrega de un certificado de participación en el proyecto a madres y apoderados. Se finalizó con una visita a la exposición de los materiales realizados por las madres, ocasión en que ellas explicaron a los presentes el uso de cada uno de estos.

Anexo 6

Paralelo entre el antiguo paradigma educativo y el nuevo paradigma de aprendizaje según Marilyn Ferguson.

“Este paradigma más amplio se interesa más por la naturaleza del aprendizaje que por los métodos de instrucción. Después de todo, aprender no es algo limitado a los colegios, los profesores, saber leer y escribir, aprender matemáticas, obtener grados y éxitos. Es el proceso que nos ha acompañado a cada paso de nuestra vida desde que respiramos por primera vez; es la transformación que tiene lugar en el cerebro cada vez que se integra en él una información nueva, cada vez que se adquiere el dominio de una nueva habilidad. El verdadero aprendizaje prende como yesca en la mente del individuo. Todo lo demás es mera escolarización. El nuevo paradigma refleja, tanto los descubrimientos de la ciencia moderna, como los hallazgos de la transformación personal”. (Ferguson, 1991:331)

Concepciones del antiguo paradigma educativo	Concepciones del nuevo paradigma del aprendizaje
- Énfasis en el contenido, con la idea de adquirir un cuerpo de información "correcta", de una vez por todas.	- Énfasis en aprender a aprender: manera de preguntar adecuadamente, prestar atención a los aspectos convenientes, estar abierto, considerar las nuevas ideas, tener acceso a la información. Lo que ahora se "sabe", puede cambiar. Importancia del contexto.
- Aprender como producto: un objetivo.	- Aprender como proceso: un viaje.
- Estructura jerárquica y autoritaria. Premia el conformismo. Disuade el disenso.	- Igualitario. Se permite la franqueza y el desacuerdo. Alumnos y profesores se consideran unos a otros como personas, no como roles. Fomenta la autonomía.
- Estructura relativamente rígida. Programas prefijados.	- Estructura relativamente flexible. Convencimiento de que hay muchas formas de enseñar una misma materia.
- Progreso según escalones fijos. Insistencia en la edad "apropiada" para ciertas actividades; segregación por edades. Compartimentación.	- Flexibilidad en la integración de grupos de diferentes edades. El individuo no está automáticamente limitado al estudio de ciertas materias por razón de la edad.
- Se da prioridad a los resultados.	- Se da prioridad a la imagen de sí mismo, como generadora de los resultados.

<ul style="list-style-type: none"> - Insistencia en el mundo exterior. A menudo considera inadecuada al ámbito escolar toda experiencia interna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera la experiencia interior como contexto del aprendizaje. Empleo de la imaginación, los cuentos, diarios de sueños, ejercicios de "centramiento". Se fomenta la exploración de los sentimientos.
<ul style="list-style-type: none"> - Se disuade el uso de la conjetura y del pensamiento divergente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se fomenta la conjetura y el pensamiento divergente como parte del proceso creativo.
<ul style="list-style-type: none"> - Insistencia en el pensamiento analítico, lineal, del hemisferio izquierdo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procura educar el cerebro entero. Potencia la racionalidad del hemisferio izquierdo con estrategias holísticas, no-lineales e intuitivas. Se insiste en la confluencia y fusión de ambos procesos.
<ul style="list-style-type: none"> - El poner etiquetas (retrasado, dotado, disléxico, etc) contribuye a que la profecía se cumpla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sólo se acude a las etiquetas para prescribir roles de escasa importancia y no como evaluaciones fijas que acompañan al individuo a lo largo de toda su educación.
<ul style="list-style-type: none"> - Preocupado por las normas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupado por los resultados que cada individuo alcanza en función de su potencial. Interés por poner a prueba los límites externos, por trascender las limitaciones percibidas.
<ul style="list-style-type: none"> - Confianza primordialmente en el "conocimiento libresco", teórico y abstracto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fuerte compensación del conocimiento teórico y abstracto con experimentos y experiencias, tanto dentro como fuera de la clase. Excursiones, aprendizajes directos, demostraciones, visitas a expertos.
<ul style="list-style-type: none"> - Clases diseñadas de acuerdo con criterios de convivencia y eficacia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupación por el entorno del aprendizaje: iluminación, colores, aire, comodidad física, necesidad de autonomía y de interacción, actividades tranquilas y desbordantes.
<ul style="list-style-type: none"> - Estructura burocráticamente determinada, resistencia al influjo de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta la intervención de la comunidad e incluso su control.
<ul style="list-style-type: none"> - Educación considerada como necesidad social durante un cierto período de tiempo, para inculcar una serie de habilidades mínimas para desempeñar un rol específico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación considerada como proceso vitalicio, sólo tangencialmente relacionado con el período escolar.

<ul style="list-style-type: none"> - Confianza creciente en la tecnología (equipos audiovisuales, ordenadores, cintas magneto-fónicas, textos), deshumanización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnología adecuada; las relaciones humanas entre profesores y alumnos son de importancia primordial.
<ul style="list-style-type: none"> - El profesor imparte conocimientos; vía de dirección única. 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor es también aprendiz, que aprende de sus alumnos.

La antigua concepción genera preguntas relativas al modo de establecer normas y de conseguir obediencia y respuestas correctas. La nueva concepción conduce a preguntas acerca de la manera de motivar para aprender a lo largo de toda la vida, de robustecer la auto-disciplina, de avivar la curiosidad y la creatividad en personas de todas las edades y de cualquier condición (op.cit.:333-334).

Anexo 7

Matriz de necesidades y satisfactores (Max-Neef et al, 1986, págs.42 a 47).

NCEx= necesidades según categorías existenciales

NCAx= necesidades según categorías axiológicas

NCEx NCAx	Ser	Tener	Hacer	Estar
Subsistencia	1 Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	2 Alimentación, abrigo, fuego	3 Alimentar, procrear, descansar, trabajar	4 Entorno vital, entorno social
Protección	5 Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	6 Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo	7 Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender	8 Contorno vital, contorno social, morada
Afecto	9 Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor	10 Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines.	11 Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar	12 Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro
Entendimiento	13 Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad	14 Literatura, maestros, método, políticas educacionales, políticas comunicacionales	15 Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar	16 Ambitos de interacción formativa: escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia

Participación	17 Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor	18 Derechos, responsabilidad es obligaciones, atribuciones, trabajo	19 Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar	20 Ambitos de interacción participativa: partidos, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familias
Ocio	21 Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad	22 Habilidades, destrezas, método, trabajo	23 Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar	24 Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes
Creación	25 Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad	26 Habilidades, destrezas, método, trabajo	27 Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	28 Ambitos de producción y retroalimentación: talleres, ateneos, agrupaciones, audiencias, espacios de expresión, libertad temporal
Identidad	29 Pertenencia, coherencia, diferenciación, autoestima, asertividad	30 Símbolos, lenguajes, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo	31 Comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer	32 Socio-ritmos, entornos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas
Libertad	33 Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia	34 Igualdad de derechos	35 Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	36 Plasticidad espacio - temporal

Satisfactores sinérgicos

Satisfactor	Necesidad	Necesidades cuya satisfacción estimula
1. Lactancia materna	Subsistencia	Protección, Afecto, Identidad
2. Producción autogestionada	Subsistencia	Entendimiento, Participación, Creación, Identidad, Libertad
3. Educación popular	Entendimiento	Protección, Participación, Creación, Identidad, Libertad
4. Organizaciones comunitarias democráticas	Participación	Protección, Afecto, Ocio, Creación, Identidad, Libertad
5. Medicina descalza	Protección	Subsistencia, Entendimiento, Participación
6. Banca descalza	Protección	Subsistencia, Participación, Creación, Libertad
7. Sindicatos democráticos	Protección	Entendimiento, Participación, Identidad
8. Democracia directa	Participación	Protección, Entendimiento, Identidad, Libertad
9. Juegos didácticos	Ocio	Entendimiento, Creación Entendimiento, Participación
10. Programas de autoconstrucción	Subsistencia	Entendimiento, Participación,
11. Medicina preventiva	Protección	Entendimiento, Participación, subsistencia
12. Meditación	Entendimiento	Ocio, Creación, Identidad
13. Televisión cultural	Ocio	Entendimiento

Satisfactores Violadores o destructores

Supuesto satisfactor	Necesidad que se pretende satisfacer	Necesidades cuya satisfacción imposibilita
1. Armamentismo	Protección	Subsistencia, Afecto, Participación, Libertad.
2. Exilio	Protección	Afecto, Participación, Identidad, Libertad.

3. Doctrina de Seguridad Nacional	Protección	Subsistencia, Identidad, Afecto, Entendimiento, Participación, Libertad.
4. Censura	Protección	Entendimiento, Participación Ocio, Creación, Identidad Libertad.
5. Burocracia	Protección	Entendimiento, Afecto, Participación, Creación, Identidad, Libertad.
6. Autoritarismo	Protección	Afecto, Entendimiento, Participación, Creación, Identidad, Libertad.

Satisfactores inhibidores

Satisfactor	Necesidad	Necesidades cuya satisfacción se inhibe
1. Paternalismo	Protección	Entendimiento, Participación, Libertad, Identidad
2. Familia sobreprotectora	Protección	Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Identidad, Libertad
3. Producción tipo Taylorista	Subsistencia	Entendimiento, Participación, Creación, Identidad, Libertad
4. Aula autoritaria	Entendimiento	Participación, Creación, Identidad, Libertad
5. Mesianismos (Milenarismos)	Identidad	Protección, Entendimiento, Participación, Libertad
6. Permisividad ilimitada	Libertad	Protección Afecto, Identidad, Participación
7. Competencia económica obsesiva	Libertad	Subsistencia, Protección, Afecto, Participación, Ocio
8. Televisión comercial	Ocio	Entendimiento, Creación, Identidad

Pseudo-satisfactores

Satisfactor	Necesidad que aparenta satisfacer
1. Medicina mecanicista: "A pill for every ill"	Protección
2. Sobreexplotación de Recursos Naturales	Subsistencia
3. Nacionalismo chauvinista	Identidad
4. Democracia formal	Participación
5. Estereotipos	Entendimiento
6. Indicadores económicos agregados	Entendimiento
7. Dirigismo cultural	Creación
8. Prostitución	Afecto
9. Símbolos de status	Identidad
10. Productivismo eficientista obsesivo	Subsistencia
11. Adoctrinamiento	Entendimiento
12. Limosna	Subsistencia
13. Modas	Identidad

Satisfactores singulares

Satisfactor	Necesidad que satisface
1. Programas de suministro de alimentos	Subsistencia
2. Programas asistenciales de vivienda	Subsistencia
3. Medicina curativa	Subsistencia
4. Sistemas de seguros	Protección
5. Ejércitos profesionales	Protección
6. Voto	Participación
7. Espectáculos deportivos	Ocio
8. Nacionalidad	Identidad
9. Tours dirigidos	Ocio
10. Regalos	Afecto

Anexo 8

Pauta semi estructurada de las preguntas que guiaron las entrevistas en profundidad.

“Esta narrativización de la experiencia es el modo como el profesor/a integra su teoría y práctica de la enseñanza. Contar/contarse los relatos de la experiencia es, al mismo tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad, como para desidentificarse de prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que desea hacer/ser” (Bolívar, 2001:62)

- Establecer *rapport*. Pedir cronología de vida: línea de vida para identificar los acontecimientos más relevantes de su vida en períodos de cada 5 años. Datos personales y profesionales: años de servicio, etc.
- En base a la línea de vida realizada con cada entrevistado y entrevistada, se les pide que en la sesión siguiente elaboren por escrito su relato de los puntos más destacados.
- En las sesiones siguientes se realizan preguntas no categorizadas, más abiertas para reforzar la confianza.

Las preguntas versaron sobre los tópicos que a continuación se presentan.

Preguntas y temas generales que guiaron las entrevistas en profundidad:

Personales:

- relaciones afectiva personal, familiar, social.
- motivos de alegría y desagrado.
- hobbies.
- contexto familiar y circunstancias culturales en su nacimiento.
- proceso de independencia: formación de familia, búsqueda, decisiones.
- principales preocupaciones en su trayectoria vital.
- influencias significativas
- visión del futuro: personal y profesional

Profesionales

- caracterización de su rol profesional.

- motivos de elección de la profesión docente.
- contradicciones en el ejercicio de su práctica.
- reflexiones sobre la enseñanza.
- aspectos positivos de la enseñanza.
- actividades extracurriculares que realiza.
- relación con el alumnado y con sus padres, con los colegas, con los directivos.
- estrategias que utiliza con los alumnos con dificultades para aprender.
- maneras en que modificaría el proceso de enseñanza y de aprendizaje si contara con recursos.
- críticas al sistema educativo; elementos que considera positivos.
- aspectos que mejoraría del sistema escolar y forma de realizarlos.
- opinión sobre las reformas educacionales.
- sugerencias a las reformas educacionales.
- manera en que prepara las clases.
- aspectos constantes en la preparación y realización de sus clases.
- reciprocidad de sus alumnos en sus clases.
- espacio y tiempo de planificación.
- perfeccionamiento: formas de acceso y de realización.
- áreas preferidas de perfeccionamiento.
- caracterización de los buenos profesores.
- caracterización de su rol profesional.
- opinión sobre el trabajo cotidiano del profesorado en general.
- referencias al bienestar en el trabajo.
- actitud que manifiesta ante su trabajo: semejanzas y diferencias con sus colegas.
- síntesis de los hechos emocionalmente significativos ocurridos en relación a su profesión.
- influencias significativas en su vida profesional.
- enseñanza recibida en sus años escolares.
- anécdotas relevantes de su vida escolar.
- momentos decisivos en su vida profesional.
- descripción de un día típico en la escuela.

Las preguntas más específicas gravitaron alrededor de los siguientes tópicos:

- extensión de aspectos que quedaron inconclusos
- edad en que ocurrieron los sucesos relatados
- influencia de esos sucesos en su vida
- puntos de giro
- duración de los eventos relatados
- caracterización de los momentos especiales
- relación entre períodos pasados y actuales
- aclaración de aparentes contradicciones en los relatos
- ocupación del tiempo actual
- sitio que ocupa en la sociedad
- dilemas de opción, etc.

Pauta semi estructurada basada en Bolívar (2001:163): Antecedentes para complementar la primera entrevista.

- Fecha de inicio de estudios superiores y de inicio de la docencia. Años de estudio y trabajo
- Lugares en que sucedieron dichos acontecimientos: tipos de Centros educativos.
- Cambios radicales o momentos críticos relevantes en su trayectoria profesional.
- Descripción de la llegada al Centro actual.
- Grado de satisfacción en el Centro.
- Caracterización de profesores y compañeros durante su trayectoria de alumnos.
- Tipos y grados de influencia de materias de estudio, profesores, compañeros, familia.
- Grado en que se han cumplido las expectativas personales y profesionales.
- Nuevas expectativas.
- Referencias a las prácticas docentes, fechas, lugares, caracterización.
- Aspectos de su formación profesional útiles en su primer contacto con la enseñanza.
- Descripción de los primeros meses de trabajo: impresiones, aprendizajes.

- Apoyos recibidos.
- Comentario sobre sus principales preocupaciones de ese período (disciplina, programas, relaciones, etc.)
- Tipo de formación que piensa que le hizo falta.
- Valoración de la formación recibida.
- Forma de acceso a la profesión (oposiciones, etc.).
- Valoración de su profesión docente.
- Referencia a los nuevos aprendizajes adquiridos en su trayectoria profesional.
- Cambios personales y profesionales desde el inicio de su profesión hasta la fecha actual.
- Destinos ocupados en su trabajo profesional: motivos, lugares, Centros.
- Lugares y Centros de preferencia.
- Responsabilidades adquiridas en su trabajo profesional.
- Momentos críticos en su trabajo docente.
- Acontecimientos personales y/o familiares influyentes en su profesión docente.
- Referencias al momento profesional actual.
- Historia personal vivida en el Centro.

Reflexiones sobre la profesión docente (Bolívar, 2001:262-277)

- Discontinuidades importantes en el desarrollo de su profesión.
- Proyectos realizados. Innovaciones.
- Referencias a conflictos interprofesionales a nivel político.
- Referencias a decisiones político-administrativo que afectan al colectivo profesional.
- Motivos por los que continúa en la enseñanza. Fuentes de motivación, recompensas.
- Ocasiones en que disfruta y se desalienta con la enseñanza y con el aprendizaje.
- Descripción de los momentos más difíciles en su rol profesional docente.
- Tipo de alumnos que llaman su atención.
- Caracterización de alumnos problemáticos.
- Papel que espera de los padres. Condiciones actuales.
- Razones del porqué organiza su trabajo de la manera en que lo hace.

- Maneras en que trabaja el espacio y el tiempo.
- Innovaciones y rutinas.
- Formas de participación con sus alumnos.
- Comentarios sobre su responsabilidad en el futuro de sus alumnos.
- Conflictos entre sus objetivos educacionales y los oficiales.
- Razones que subsisten desde que comenzó su interés por la enseñanza.
- Comentario sobre el cambio en sus ideas sobre la enseñanza.

Sobre la práctica curricular:

- Función del libro de texto y documentos curriculares del Centro.
- Referencias sobre el material que prepara para sus clases.
- Manera en que decide los contenidos.
- Grado de coordinación con sus colegas.
- Maneras de resolver los problemas de motivación del alumnado.
- Maneras en que resuelve la evaluación. Instrumentos que utiliza.
- Criterios con los que acude a las juntas de evaluación.
- Referencias a las oportunidades de evaluar los programas. Formas de hacerlo.
- Manera en que decide la promoción de sus alumnos.
- Referencias al papel que cumplen los objetivos.

Sobre la mejora de la enseñanza:

- Principales acciones que realiza para la mejora de su práctica.
- Maneras en que comparte su objetivos y anhelos de mejora con sus colegas.
- Maneras en que se puede mejorar la colaboración entre los colegas.
- Maneras en que se da cuenta si los alumnos están aprendiendo en su clase.
- Aspectos que la motivan para superarse en su profesión.
- Expectativas a corto, mediano y largo plazo para su proyecto profesional.
- Maneras en que puede introducir mejoras en su práctica.
- Grado de implicación en el desarrollo de las innovaciones decididas en su Centro.
- Grado de identificación con las innovaciones decididas en su Centro.

Sobre el Centro Actual:

- Historia del Centro
- Tipo
- Características
- Modelo curricular
- Tratamiento a los alumnos y padres
- Relación con la comunidad.

Anexo 9

Temas Eje

Es la primera codificación gruesa que luego se depura para obtener las categorías de análisis definitivas.

- Transcripción de cada una de las entrevistas de cada Historia de Vida. Estas fluctúan entre tres a cinco entrevistas por cada Historia, dependiendo de las características de cada entrevistado y de la profundidad que se quiera llegar en ciertos temas emergentes.
- Lectura y re lectura de las entrevistas por la investigadora y por los entrevistados para que complementen datos o cambien otros, etc.
- Identificación de los Temas Eje que se seleccionan por su presencia dentro del texto. Se encierra entre corchetes [] en el texto y se enumeran los párrafos correlativamente. Ejemplo:

Extracto de entrevista N°1 A Jose. Fecha: 9 de Mayo, 2003.

P: ¿Por qué decidiste ser profesor?	
R: [“Esto lo decidí a lo largo del bachillerato y probablemente hay dos motivos que me pudieron influir],	1
primero, la tradición familiar... [en mi familia hay maestras, no profesoras de secundaria, pero maestras un montón. Y en segundo lugar porque en mis estudios de bachillerato vi modelos muy apetecibles que seguir].	2
Y se juntaron esas dos cuestiones. [Hubo una profesora de historia los dos últimos años de bachillerato y COU que me influyó mucho, y significaban modelos que me atraían personal y profesionalmente”].	3
Etc...	

Paralelamente, se categorizan los contenidos similares. Veamos el caso de Alonso:

Alonso

Toma de decisiones, convicciones, iniciativas.	1-7-45-49-65-88-95-108-126-133
Expectativas, perfeccionamiento.	3-31-37-52-54
Desilusiones de la escuela	4-24-26-32-93-99-102-104-106-107-119
Recuerdos de castigos escolares	5-6-60-103
Reflexiones sobre la enseñanza	6-23-28-29-30-34-36-38-39-40-41-44-46-51-67-71-76-77-78-91-115-116-117-123-134-137-138
Gusto, bienestar, estabilidad.	8-9-10-11-12-13-14-20-63-64-86-87-96-120

Satisfacciones con el proceso de enseñanza y aprendizaje.	15-35-73-100-112-113-114
Implicación, relación con alumnos y padres.	16-17-21-22-25-33-43-44-45-50-72-118-131
Relaciones con sus colegas	122-127-128-129
Críticas al sistema escolar	40-42-55-56-58-59-61-74-75-92-94-109-124-125-130-132-138
Influencias positivas	62-68-69-70-79-80-81-82-83-84-85-90-101-105-121

- Después de identificar los Temas Eje en cada una de la Historias de vida y otorgarles la numeración correspondiente, procedemos a elevar las categorías de acuerdo a la presencia de los Temas Eje en las diferentes historias.

En un comienzo seleccionamos las siguientes:

Confianza en si mismo: seguridad para afrontar situaciones y llevar a buen término lo que se proponen.

Motivación de logro y disposición hacia el aprendizaje: búsqueda de desafíos y espacios de superación que se retroalimenta con el reconocimiento público de sus acciones.

Trabajo cooperativo: búsqueda de alternativas de participación con alumnos, padres, colegas.

Autonomía: toma de decisiones que implican cambios. Alternativas pedagógicas.

Satisfacción por el trabajo realizado: gusto por lo que hacen y entusiasmo por seguir haciéndolo.

Desafíos profesionales: retos que se plantean constantemente con la enseñanza, con los colegas, con los alumnos. Implican expectativas e intereses.

Coherencia en sus acciones: persistencia, continuidad en los propósitos. Evolución pedagógica.

Responsabilidad: actitud estable de cumplir con sus propósitos educativos.

- El próximo paso es seleccionar aquellas categorías que respondieran mejor al compromiso, ya que la distribución de categorías depende de lo que busquemos (Bardín, 1996:28).

De allí nacieron las categorías de Autoconfianza, Motivación de logro, Trabajo cooperativo y Autonomía, en el bien entendido que los otros temas ejes están implícitos en aquellas.

- Una vez seleccionadas las categorías definitivas procedimos a codificarlas de acuerdo a las subcategorías que emergieron de su análisis. Ejemplo:

Categoría: 1 Autoconfianza

Sub categorías	Alonso	Adriana	Etc.	Etc.
1A Gusto por la enseñanza, bienestar, estabilidad personal.	8-9-10-11-1519-20-63-64-68-73-87-96	1-3-9-16-31-37-68-70-85-91...etc.		
1B Contradicciones, otras preferencias	2-..., etc.	Etc.		
1C Propuestas creativas, claridad de ideas.	120-..., etc.	Etc.		
1D Seguridad en si mismo, satisfacciones	15-..., etc.	Etc.		
Etc.				

1A-8: le gustaba el periodismo y su padre quería que fuese agricultor.

1A-20: le gusta leer novelas históricas y ensayos.

1A-96: le gusta encontrarse en la calle con los padres de sus alumnos, por eso sigue viviendo en el mismo pueblo.

Estas se marcan en las páginas de la entrevistas para facilitar la búsqueda de la información. Ejemplo:

P: ¿Por qué decidiste ser profesor?		
R: “[Esto lo decidí a lo largo del bachillerato y probablemente hay dos motivos que me pudieron influir], primero, la tradición familiar... en mi familia hay maestras, no profesoras de secundaria, pero maestras un montón....	4C	1
Etc...		

Este ejemplo corresponde al primer párrafo seleccionado de la primera entrevista, y a la categoría 4C, es decir, 4: Autonomía, 4C: Toma de conciencia, iniciativa y decisión sobre sus acciones.

- Análisis de categorías que se encuentra desarrollado en el capítulo pertinente.

Anexo 10

Abajo

Rosa Montero, El País, 19 de enero de 1999, p.64.
(Análisis de texto realizado por Adriana con sus alumnos de 4º de ESO).

Todas las semanas me propongo escribir una columna sandunguera desbordante de ironía y gracia fina. Pero luego llega el momento de teclear y se me cruza alguna noticia atroz que acaba con la guasa. Lo cual sin duda es una limitación por parte mía, porque el humor no tiene que suponer frivolidad, sino que es un vehículo de expresión afilado y certero. Pero ya ven, no consigo superar el repeluzno. Tal vez me estoy haciendo demasiado vieja, o demasiado tonta.

En esta ocasión, el horror que me cortó el aliento fue la foto de ese niño de Sierra leona de cinco años, con la muñeca vendada y ojos de adulto, al que los rebeldes amputaron la mano. Por simple maldad, por la mera voluntad de producir terror. Tengo la sensación de que ahora en el mundo se mata más que nunca (la tecnología de la muerte ha mejorado mucho), y tal vez de manera más indiscriminada y más brutal. Antes, incluso en la supuestamente Edad media, la guerra parecía ser, salvo excepciones, un asunto más profesional. Los tipos se vestían de latas de sardinas y se iban a los campos a atizarse mandobles, y además tardaban lo suyo en reventarse: no eran unos matarifes eficientes. Ahora, en cambio, en este mundo ultramoderno, somos los reyes de la carnicería. Según los estudios, en las sucias guerras de hoy mueren muchísimos más niños y mujeres civiles que soldados. La tortura y el genocidio están de moda. Niños descuartizados vivos en Argelia. Niños mutilados en Sierra Leona.

He aquí un bonito juego para la mañana del martes: pregunten a sus compañeros de oficina dónde está Sierra Leona. Yo les voy a contestar: por ahí abajo. Por debajo de la línea de flotación de los derechos humanos más básicos, por debajo de la visibilidad informativa, del interés financiero internacional, de nuestra voluntad de ayuda y de la vida.

Mediación.

Adriana trabaja el análisis de texto de acuerdo a los objetivos del programa, y reflexiona sobre su significado y consecuencias para el mundo en que vivimos.

Debaten sobre:

- los conflictos bélicos y las guerras que no están en la prensa,
- el por qué de los países “invisibles”,
- la barbarie de las sociedades contemporáneas,
- la violación de los derechos humanos.
- etc.

Anexo 11

“La Ribera de Oka” de Leon Tolstoi

(Lectura analizada en una de las clases de Alonso con alumnos de 2º de ESO, que motivó la reflexión sobre la creación de la falsa conciencia y el autoengaño social).

En la ribera del Oka vivían felices numerosos campesinos; la tierra no era muy fértil, pero labrada con esmero producía lo necesario para vivir con tranquilidad y poder guardar algo de reserva.

Iván, uno de los labradores, estuvo una vez en la feria de Tula y compró una hermosísima pareja de froilanes, una especie de dragones pequeños muy violentos, para que cuidaran de su casa. Los froilanes al poco tiempo se hicieron conocidos por todos los campos del Oka por sus continuas correrías, en las que ocasionaban destrozos en los sembrados; las ovejas y los terrenos no solían quedar bien parados.

Nikolai, vecino de Iván, en la primera feria de Tula compró otra pareja de froilanes para que defendieran su casa, sus campos y sus tierras. Pero, a la vez que cada campesino para estar mejor defendido aumentaba el número de froilanes, éstos se hacían más exigentes. Ya no se contentaban con los huesos y las demás sobras, sino que había que reservarles los mejores trozos de las matanzas y hubo que construirles recintos cubiertos y dedicar más tiempo a sus cuidados.

Al principio, los nuevos guardianes riñeron con los antiguos, pero al pronto se hicieron amigos y los cuatro hicieron juntos las correrías.

Los otros vecinos, cuando vieron aumentar el peligro, se hicieron también con más froilanes y así, al cabo de pocos años, cada labrador era dueño de una jauría de 10 ó 15 froilanes.

Cuando oscurecía, al más leve ruido, los froilanes corrían furiosos y armaban tal escándalo que parecía que un ejército de bandidos fuera a asaltar la casa.

Los amos asustados cerraban bien sus puertas y decían:

-¡Dios mío! ¿Qué sería de nosotros sin estos valientes froilanes que tan cuidadosamente vigilan nuestra casa?.

Entre tanto, la miseria se había asentado en la aldea; los niños cubiertos de harapos, padecían de frío y hambre, y los hombres, por más que trabajaban de la mañana a la noche, no conseguían arrancar del suelo el sustento necesario para su familia.

Un día se quejaban de su suerte delante del hombre más viejo y más sabio de la aldea y, como culpaban de ello al cielo, el anciano les dijo:

-La culpa la tenéis vosotros. Os lamentáis de que en vuestra casa falta el pan para vuestros hijos y veo que mantenéis a docenas de froilanes.

-Son los defensores de nuestros hijos.

-¿Los defensores? ¿De quién os defienden?

-Señor, si no fuera por ellos, los froilanes extraños acabarían con nuestro ganado y hasta con nosotros mismos.

-¡Ciegos! –les contestó el anciano- ¿No comprendéis que los froilanes os defienden a cada uno de vosotros de los froilanes de los demás y que si no los tuvierais no necesitaríais defensores que se comen todo el pan que debiera alimentar a vuestros hijos?. Suprimid los froilanes y la paz y la abundancia volverán a vuestros hogares.

Y siguiendo el consejo del anciano, se deshicieron de sus defensores y un año más tarde sus graneros y despensas no bastaban para contener las provisiones, y en el rostro de sus hijos sonreía la salud y la prosperidad.

Mediación.

Alonso trabaja el texto incentivando el análisis y la reflexión. Hacen comparaciones y extrapolaciones a hechos cotidianos. Contrasta los puntos de vista de sus alumnos y pide reiteradamente que se fijen en “lo que el cuento les va a transmitir”. Pide alumnos voluntarios para que lean en voz alta los diferentes párrafos del cuento. Finalmente pide que compartan sus opiniones en grupo y luego las expongan.

Comentario de los alumnos luego de analizar el texto en la clase:

-Alumno 1: “parece que los froilanes fuesen armas, y si se compran muchas armas...” [el alumno deja sin terminar la frase]

-Alumno 2: “sin froilanes no habría guerra”

-Alumno 3: “gastan alimento en defensa y se lo quitan a los niños”

-Alumno 4: “hay países que se gastan dinero en armas y no dan de comer a sus hijos”

-etc.

Alonso pregunta constantemente: “¿estáis de acuerdo con ...[nombre de un alumno que da sus razones]?”. Analizan la situación de Irak y la mala distribución de la riqueza en el mundo.

Anexo 12

Virtudes Choique - Carlos Joaquín Durán.

Había una vez una escuela en medio de las montañas. Los chicos que iban a aquel lugar a estudiar, llegaban a caballo, en burro, en mula y en patas.

Como suele suceder en estas escuelitas perdidas, el lugar tenía una sola maestra; una solita, que amasaba el pan, trabajaba una quintita, hacía sonar la campana y también hacía la limpieza.

Me olvidaba: la maestra de aquella escuela se llamaba Virtudes Choique. Era una morocha más linda que el 25 de Mayo. Y me olvidaba de otra cosa: Virtudes Choique ordeñaba cuatro cabras, y encima era una maestra llena de inventos, cuentos y expediciones. (Como ven, hay maestras y maestras).

Esta del cuento, vivía en la escuela. Al final de la hilera de bancos, tenía un catre y una cocinita. Allí vivía, cantaba con la guitarra, y allí sabía golpear la caja y el bombo.

Y ahora viene la parte de los chicos.

Los chicos no se perdían un solo día de clase. Principalmente, porque la señorita Virtudes tenía tiempo para ellos. Además, sabía hacer mimos, y de vez en cuando jugaba al fútbol con ellos. En último lugar estaba el mate cocido de leche de cabra, que Virtudes servía cada mañana. La cuestión es que un día Apolinario Sosa volvió al rancho y les dijo a sus padres:

-“¡Miren, miren...! Miren lo que me ha puesto la maestra en el cuaderno!”

El padre y la madre miraron, y vieron unas letras coloradas. Como no sabían leer, pidieron al hijo que les dijera; entonces Apolinario leyó:

-“Señores padres: les informo que su hijo Apolinario es el mejor alumno”.

Los padres de Apolinario abrazaron al hijo, porque si la maestra había escrito aquello, ellos se sentían bendecidos por Dios.

Sin embargo, al día siguiente otra chica llevó a su casa algo parecido. Esta chica se llamaba Juanita Chuspas, y voló con su mula al rancho para mostrar lo que había escrito la maestra:

-“Señores padres: les informo que su hija Juanita es la mejor alumna”.

Y acá no iba a terminar la cosa. Al otro día Melchorcito Guare llegó a su rancho chillando como loco de alegría:

-¡"Mire, mamita...! ¡Mire tata...! La maestra me ha puesto una felicitación de color colorado, acá. Vean: "Señores padres: les informo que su hijo Melchor es el mejor alumno".

Así los cincuenta y seis alumnos de la escuela llevaron a sus ranchos una nota que aseguraba: "Su hijo es el mejor alumno".

Y así hubiera quedado todo, si el hijo del boticario no hubiera llevado su felicitación. Porque les cuento: el boticario, Don Pantaleón Minoguye, apenas se enteró que su hijo era el mejor alumno, dijo:

-Vamos a hacer una fiesta. ¡Mi hijo es el mejor de toda la región!. Sí. Hay que hacer un asado con baile. El hijo de Pantaleón Minoguye ha honrado a su padre, y por eso lo voy a celebrar como Dios manda.

El boticario escribió una carta a la señorita Virtudes. La carta decía:

-“Mi estimadísima, distinguidísima y hermosísima maestra: El sábado que viene voy a dar un asado en honor a mi hijo. Usted es la primera invitada. Le pido que avise a los demás alumnos, para que vengan al asado con sus padres. Muchas gracias. Beso sus pies. Pantaleón Minoguye, boticario”.

Imagínense el revuelo que se armó.

Ese día cada chico y cada chica voló a su casa para avisar del convite.

Y como sucede siempre entre la gente sencilla, nadie faltó a la fiesta. Bien sabe el pobre cuánto valor tiene reunirse, festejar, reírse un rato, cantar, saludarse, brindar y comer un asadito de cordero.

Por eso todo el mundo bajó hasta la casa del boticario, que estaba de lo más adornada. Ya estaba el asador, la pava con el mate, varias fuentes con pastelitos y tres mesas puestas una al lado de la otra.

Enseguida se armó la fiesta.

Mientras la señorita Virtudes cantaba una baguala, el mate iba de mano en mano y la carne del cordero se iba dorando.

Por fin, don Pantaleón, el boticario, dio unas palmadas y pidió silencio. Todos prestaron atención.

Seguramente iba a comunicar una noticia importante, ya que el convite era un festejo.

Don Pantaleón tomó un banquito, lo puso en medio del patio y se subió. Después hizo *ejem, ejem*, y sacando un papelito leyó el siguiente discurso:

-“Señoras, señores, vecinos, niños. ¡Queridos convidados!. Los he reunido a comer el asado aquí presente, para festejar una noticia que me llena de orgullo. Mi hijo, mi muchachito, acaba de ser nombrado por la maestra, doña Virtudes Choique, el mejor alumno. Así es. Nada más, ni nada menos...”

El hijo del boticario se acercó al padre, y le dio un vaso con vino. Entonces el boticario levantó el vaso, y continuó:

-“Por eso, señoras y señores, los invito a levantar el vaso y brindar por este hijo que ha honrado a su padre, a su apellido, y a su país. He dicho”.

Contra lo esperado, nadie levantó el vaso. Nadie aplaudió. Nadie dijo ni mu. Al revés. Padres y madres empezaron a mirarse unos a otros, bastante serios. El primero en protestar fue el padre de Apolinario Sosa.

-“Yo no brindo nada. Acá el único mejor es mi chico, el Apolinario”.

Ahí no más se adelantó colorado de rabia el padre de Juanita Chuspas, para retrucar:

-“¡Qué están diciendo, pues! Acá la única mejorcita de todos es la Juana, mi muchachita”.

Pero ya empezaban los gritos de los demás, porque cada cual desmentía al otro diciendo que no, que el mejor alumno era su hijo. Y que se dejaran de andar diciendo mentiras. A punto de que don Sixto Pillén agarrara de las trenzas a doña Dominga Llanos, y todo se fuera para el lado del demonio, pudo oírse la voz firme de la señorita Virtudes Choique.

-“¡Párense...! ¡Cuidado con lo que están por hacer...! ¡Esto es una fiesta!”.

La gente bajó las manos y se quedó quieta. Todos miraban fiero a la maestra. Por fin, uno dijo:

-“Maestra: usted ha dicho mentira, usted ha dicho a todos lo mismo”.

Entonces sucedió algo notable, Virtudes Choique empezó a reírse loca de contenta. Por fin, dijo:

-“Bueno, ya veo que ni acá puedo dejar de enseñar. Escuchen bien, y abran las orejas, pero abran también el corazón. Porque si no entienden, adiós fiesta. Yo seré la primera en marcharme”.

Todos fueron tomando asiento, entonces la señorita habló así:

-“Yo no he mentado, he dicho la verdad, verdad que pocos ven, y por eso no creen. Voy a darles ejemplos de que digo verdad: Cuando digo que Melchor

Guare es el mejor no miento. Melchorcito no sabrá las tablas de multiplicar, pero es el mejor arquero de la escuela cuando jugamos al fútbol...

Cuando digo que Juanita Chuspas es la mejor no miento, porque si bien anda floja en historia es la más cariñosa de todas.

Y cuando digo que Apolinario Sosa es mi mejor alumno tampoco miento. Y Dios es testigo que aunque es deprolijo, es el más dispuesto para ayudar en lo que sea...

Tampoco miento cuando digo que aquel es el mejor en matemáticas, pero me callo si no es servicial.

Y aquel otro es el más prolijo, pero me callo si le cuesta prestar algún útil a sus compañeros.

Y aquella otra es peleadora pero escribe unas poesías preciosas.

Y aquel, que es poco hábil jugando a la pelota, es mi mejor alumno en dibujo.

Y aquella es mi peor alumna en ortografía pero es la mejor de todos a al hora de trabajo manual.

¿Debo seguir explicando? ¿Acaso no entendieron? Soy la maestra y debo construir el mundo con estos chicos. Pues entonces ¿Con qué levantaré la patria? ¿Con lo mejor o con lo peor?''.

Todos habían ido bajando la mirada. Los padres estaban más bien serios. Los hijos sonreían contentos.

Poco a poco cada cual fue buscando a su chico o a su chica. Y lo miró con ojos nuevos. Porque siempre habían visto principalmente los defectos, y ahora empezaban a sospechar que cada defecto tiene una virtud que le hace contrapeso. Y que es cuestión de subrayar, estimular y premiar lo mejor.

Porque con eso se construye mejor.

Cuenta la historia que el boticario rompió el largo silencio. Dijo:

-“¡A comer...! ¡La carne ya está a punto, y el festejo hay que multiplicarlo por cincuenta y seis...!”.

Comieron más felices que nunca...

Bibliografía.

- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (2000). *Carta a una maestra*. Madrid, PPC.
- ANGUERA, M.T. (1995) *Métodos de investigación en psicología*. Madrid, Síntesis.
- APPLE, Michael, (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid, Ediciones Akal.
- (1996). *Política cultural y educación*. Madrid, Morata.
- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (Comps.) (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- ARENDT, Hannah (1997) *¿Qué es la política?*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- (2001). *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- ARNAL, Justo, del RINCON, Delio y LATORRE, Antonio (s/r). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.
- ARNAU, J. (1978) *Métodos de Investigación en las ciencias humanas*. Barcelona, Omega.
- ARNAUS, Remei (1999). *La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa* (p.599). En: PEREZ GOMEZ, A; BARQUIN RUIZ, J y ANGULO RASCO, J.F. (editores). (1999) *Desarrollo Profesional del Docente*. Política, Investigación y Práctica. Madrid, AKAL.
- ASSAEL y NEWMAN (1987) *Clima Emocional en el aula*. Santiago de Chile, PIIIE.
- ATKINSON, Terry y CLAXTON, Guy (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona, Octaedro
- AUSUBEL, David, (1991). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México DF, Edit. Trillas.
- BARDIN, Laurence (1996). *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- BECK, Ulrich (2000). *¿Qué es la globalización?. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Editorial Paidós.
- BECKER, G. (1996) *Disruptes Lives. How people create meaning in a chaotic world. Cap: Narratives as cultural documents*. Berkeley, University of California Press.
- BELTRAN, Francisco (2000) *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile, Editorial LOM.
- (2001). *Por un control público del sistema educativo*. En GIMENO, José. (coord): *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid, AKAL.
- (1997) *Escuela democrática. Comunicación y conflicto*. Cuadernos de pedagogía N° 258, Mayo de 1997.

- BENGOA, José (2001). El testigo subjetivo. En diario electrónico Sociedad Civil de mayo de 2001: www.sociedadcivil.cl
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas, (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- BERNSTEIN, Basil (1989). *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal.
- (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
 - (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- BIDDLE, Bruce; GOOD, Thomas; GOODSON, Ivor (2000). *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona, Paidós.
- BOLIVAR, A. DOMINGO, J. FERNANDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. (2001) *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid, Editorial Popular.
- BRUNER, Jerome (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- (2001) *El Proceso mental en el aprendizaje* Madrid, Narcea.
- CALVO, Carlos, (1993) *Del mapa escolar al territorio educativo*. En: *El Corazón del Arco Iris*. Santiago de Chile. C.E.A.A.L. (Consejo de Educación de Adultos para América Latina).
- (1993) *¿Crisis de la educación o crisis de la escuela?*, en Osorio y Weinstein (editores): *El Corazón del Arco Iris: lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo*. Santiago de Chile, CEAAL, 1993.
 - (2000). *Educación paradójica y escuela lógica*. Universidad de La Serena, Chile.
- CARRETERO, Mario (comp.) (1991). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique.
- CONDORCET (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid, Morata.
- CIDE (2000) *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid, Secretaría General Técnica. Subdirección general de información y publicaciones.
- CONTRERAS, José (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- (2002) *La Didáctica y la autorización del profesorado. El maestro que quiero ser*. Conferencia pronunciada en el XI ENDIPE – Encuentro Nacional de didáctica e Práctica de Ensino. Goiânia –Goiás (Brasil), el 27 de Mayo de 2002.
- CORTINA, Adela (2000) *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.
- (2001) CORTINA Y CONILL, Jesús. *Educación en la ciudadanía*. Valencia, Institució Alfons el Magnànim.

- CHOMSKY, Noam (2001). *La (Des) Educación*. Barcelona, Crítica.
- DARLING-HAMMOND, Linda. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ariel.
- DAVINI, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- DE BONO, Edward, (1994). *El pensamiento lateral*. Buenos Aires, Paidós.
- DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. (Compendio) Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.
- DENSMORE, Kathleen (1990). *Profesionalismo, proletarización y trabajo docente*. En POPKEWITZ, TH.S.(ed) (1990) *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia. Servei de publicacions de la Universitat de València.
- DEWEY, John (1998). *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- (1998). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- DONALDSON, Margaret. *La mente de los niños*. Madrid, Morata, 1984.
- ECHEVERRIA, Rafael (1988). *El Buho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna*. Santiago de Chile, Editado por el Programa Interdisciplinario de investigación en Educación de la Academia de Humanismo Cristiano.
- ELDER, Glen (1993) *Historia y trayectoria vital*. En MARINAS y SANTAMARINA (1993) *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid, Debate.
- EGIDO, I; CASTRO, M; LUCIO-VILLEGAS,M. (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias (CIDE).
- ELIAS, Norbert. (2000) *La sociedad de los individuos*. Barcelona. Ediciones Península.
- ELIZALDE, Antonio y MAX-NEEF, Manfred (2002). *Sociedad civil, cultura democrática e inclusión social*. Xativa, L'Ullal Edicions
- ESTEVE, José M. (2000) *El malestar docente*. Barcelona, Paidós
- FEUERSTEIN, Reuven, (1983). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London, Freund Publishing House ltd.
- FENSTERMACHER, Gary (1997). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. (pp.150-176) En WITTROCK, Merlin (comp).

La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Paidós.

FERGUSON, Marilyn (1991). *La conspiración de Acuario. Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*. Buenos Aires, Troquel

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. (1999) *La profesionalización del docente*. Madrid, siglo XXI.

- (2001) *La escuela a examen*. Madrid, Ediciones Pirámide.

FERNANDEZ PEREZ, Miguel (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.

- (1999). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Madrid, Siglo XXI.

FLORES, Rafael, (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá:Mc Graw-Hill.

FREINET, Celestin. (s/r) *La Educación moral y cívica*. México, editorial Laia.

- (1994), [1964]. *Por una escuela del pueblo*. México, Fontamara.

- (1996), [1959]. *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid, Morata.

- (1999), [1964]. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México, S.XXI.

FREIRE, Paulo, (1990) [1985]. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós.

- (1996) *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid, S XXI

- (1997) . *La educación en la ciudad*. México, S. XXI

- (1998) [1969]. *La educación como práctica de la libertad*. México, S.XXI.

- (1999) [1993]. *Pedagogía de la esperanza*. México, S.XXI.

- (2000) *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.

- (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.

- (2002) [1996] *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, S.XXI.

- (2002) [1993] *Cartas a quien pretende enseñar*. México, siglo XXI

GALEANO, Eduardo, (2000) *Patas Arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid. Siglo veintiuno.

GALINDO, Luis, (2000) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México. D.F. Edamsa impresiones.

- GARCIA FERRANDO, Manuel; IBÁÑEZ, Jesús y ALVIRA, Francisco (s/r). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Universidad Textos.
- GARCIA HUIDOBRO, Juan Eduardo (edit.) (1999) *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid, Editorial popular.
- GARDNER, Howard, (1993) *La mente no escolarizada. Como piensan los niños y como debería enseñar la escuela*. Barcelona. Paidós.
- GEERTZ, Clifford (2000) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- GHILARDI, Franco (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona, Gedisa.
- GIL, Fernando (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona, Ariel Educación.
- GIMENO, J. (1990) Presentación de POPKEWITZ, TH.S. (1990) *Formación de profesorado. Tradición Teoría y Práctica*. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- GIMENO, José (1997). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.
 - (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.
 - (2001) *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
 - (2001). *Los retos de la Enseñanza Pública*. Madrid, Akal.
- GIROUX, H. (1990) Introducción en FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- (1997). *Los profesionales como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- GIROUX, Henry y Mc LAREN Peter (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Miño y Dávila editores.
- GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GORE, Jennifer (1996) *Controversias entre las pedagogías*. Madrid, Morata.
- HABERMAS, Jürgen (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra.
- HANSEN, David (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona, Idea Books S.A.
- HARGREAVES, Andy (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata.
- HARGREAVES, Andy et al. (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, Octaedro.

HELLER, Agnes (1996). *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Barcelona, Paidós.

- (1998) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto (1998) *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.

IMBERNON, Francisco (coord.) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.

- (coord.) (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona, Graó.

JACKSON Philip (2001). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

KELLY, George (2001). *Psicología de los constructos personales*. Barcelona, Paidós.

KINCHELOE, Joe (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Octaedro

LARRAIN, Jorge,(1996). *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago de Chile. Andrés Bello.

LIEBERMAN, A, and MILLER, L. (s/r) *Teachers - Their world and their work. Implications for school improvement*. New York and London. Teachers College, Columbia University.

LISTON, D,P y ZEICHNER, K.M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.

LORTIE,D. (2002) *School-Teacher. A sociological Study*. Chicago and London. The University of Chicago Press.

LOPEZ DE MATURANA, Silvia. *Desarrollo de funciones cognitivas en niños de sectores socioculturalmente deprivados*. Tesis de grado de master en educación, Universidad de Chile, 1996.

- (1999) *Algunas consideraciones sobre Mediación y Modificabilidad cognitiva y su impacto en la educación formal*. Revista psicopedagógica REPSI. N° 43, Santiago de Chile, Abril/Mayo, año 8.

- (2000) *Detección de las funciones cognitivas responsables del aprendizaje eficiente o deficiente de los alumnos y alumnas de primer año de las carreras de Educación Parvularia, Educación General Básica y Educación Diferencial de la Universidad de La Serena*. Informe de Investigación. Programa de Formación Inicial de Profesores, Universidad de La Serena, Chile.

LOPEZ MELERO, M; MATURANA ROMECIN, H; PEREZ GOMEZ, A; SANTOS GUERRA, M.(2003) *Conversando con Maturana de Educación*. Málaga, Ediciones Algibe.

LOWICK, Joost (1988). *Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?*. (p.121) VILLAR ANGULO, Luis Miguel. (1988) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. España. Alcoy.

- Mc LAREN, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- MAX-NEEF, Manfred, ELIZALDE, Antonio y HOPENHAYN, Martín (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago de Chile CEPUR.
- MARINAS, José Miguel y SANTAMARINA, Cristina (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid, Debate.
- MATURANA, Humberto (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, Colección Hachette / Comunicación.
- (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Colección Hachette / Comunicación.
- (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida?. I. Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona, Anthropos
- (1997) *La realidad: ¿objetiva o construida?. II. Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona, Anthropos.
- MARTINEZ, Jaume (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia, Servei de publicacions.
- (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila editores.
- MARTINEZ, José María, (1991). *Metodología de la Mediación en el P.E.I.* Madrid, Bruño.
- MARTINEZ, Miquel (2000) *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer.
- (2001) *Compromiso moral del profesorado. Condiciones para un proyecto de educar en ciudadanía*. En CORTINA, A y CONILL, J. (editores) *Educación en la ciudadanía*. Valencia, Institució Alfons el Magnànim.
- MEASOR, Lynda y WOODS, Peter (1995) *Avances y obstáculos en la investigación etnográfica: comparación de experiencias durante el proyecto "cambiando la escuela"*. Cap IV. En WALFORD, Geoffrey (Ed) (1995). *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid, Edit. La Muralla.
- MEIRIEU, Philippe (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- MIGLIAVACCA, Francesca (1999). *Dejarse tocar*. En Diotima. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona, Icaria – Antrazyt.
- MOLL, Luis C. (comp.) (1993) *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires, Aique.
- MORIN, Edgar (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.

- MUSGRAVE, P.W. (1983) *Sociología de la Educación*. Barcelona, Herder.
- NUÑEZ, Iván (1999) *Políticas hacia el Magisterio* (IV parte: Profesionalización docente). En GARCIA HUIDOBRO, Juan Eduardo (edit.) (1999) *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid, Editorial popular.
- (2002). *Los docentes y la política de desarrollo profesional*. Ministerio de Educación de Chile: www.mineduc.cl
- ORTEGA, Felix y VELASCO, Agustín (1991). *La profesión de maestro*. Madrid, CIDE.
- PEREZ GOMEZ, A; BARQUIN RUIZ, J, y ANGULO RASCO, J.F. (editores) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PERRENOUD, Philippe (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- PIAGET, Jean, (s/r) *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique
- POPE (1991). *La investigación sobre el pensamiento del profesor*. (p.51). En CARRETERO, M. (1991) *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires. Aique.
- PORLAN, Rafael, *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, Septiembre 1989.
- (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada
- PORLAN, Rafael y RIVERO, Ana (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Diada editora.
- POPKEWITZ, Thomas S. (Ed) (1990) *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia, Servei de Publicacions,
- PUJADAS, Juan José (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- PRIETO, María Dolores, (1989). *Modificabilidad Cognitiva y P.E.I*. Madrid, Bruño.
- RAND, Yaacov, (1991) en FEUERSTEIN, Reuven, *Mediated Learning Experience: Theoretical, psychological and learning implications*. London: Freudns Publishing House Ltd.
- RANDI, Judi y CORNO, Lyn (2000). *Los profesores como innovadores*. (p.169) En: BIDDLE, Bruce; GOOD, Thomas; GOODSON; Ivor. (2000) *La enseñanza y los profesores III*. Barcelona, Paidós.

- ROMANO, Vicente (1998). *La formación de la mentalidad sumisa*. Madrid, Endymion.
- SALGUEIRO, Ana María (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona, Octaedro.
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel (2002) *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.
- SAVATER, Fernando (1998). *Ética, política, ciudadanía*. México, Grijalbo.
- SERRA, Emilia. y CERDA, C. (1997). *Historias de Vida en sujetos mayores: Cuestiones metodológicas, función terapéutica y aplicación en programas intergeneracionales*. Revista de Psicología de la Educación, Nº 21: 63-81.
- SERRA, Emilia (1995) *Historias de vida: un acercamiento evolutivo a la problemática alcohólica femenina en amas de casa*. Revista de psicología de la educación Nº 16, pp.19-36.
- SILVA, F. (1989) *Evaluación conductual y criterios psicométricos. Cap.3: Algunas observaciones en torno a lo idiográfico*. Madrid, Pirámide.
- SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- SLEE, R. Y WEINER, G. (2001) *¿Eficacia para qué?. Crítica de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid, Akal.
- STAKE, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- STEPHENSON, Fred. (2001) *Extraordinary Teachers. The essence of excellent teaching*. Kansas City, Andrews McMeel Publishing.
- STENHOUSE, Lawrence (1997). *Cultura y Educación*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- TORRES, Jurjo (1998). *El curriculum oculto*. Madrid, Morata.
- (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.
- TRILLA, J. (coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- VALCARCEL, Amelia (2002). *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid, Temas de hoy.
- VALLES, Miguel (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Editorial Síntesis.
- VAN MANEN, Max (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- VYGOTSKY, Lev (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, Paidós.

VILLAR ANGULO, Luis Miguel (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, edit. Marfil.

WATTS, Alan (1996). *Naturaleza hombre mujer*. Barcelona, Kairós.

WITTROCK, Merlin (comp) (1997). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.

- (1997) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós.

- (1997) *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.

WOODS, Peter (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

(1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, Paidós

ZUFIAURRE, Benjamín. (2000) *Evaluación escolar y coparticipación educativa: Responsabilidad social y democrática*. Valencia, Nau Llibres.

“Por eso, el educador progresista, capaz y serio, no solo debe enseñar muy bien su disciplina, sino desafiar al educando a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente. Por eso, al enseñar con seriedad y rigor su disciplina, el educador progresista no puede acomodarse, abandonando la lucha, vencido por el discurso fatalista que apunta, como única salida histórica actual, la aceptación, entendida como expresión de la mente moderna y no como ‘trágala’ del que ahí está porque el que está ahí es el que debe estar.

Es evidente que el papel de una educadora crítica, amante de la libertad, no consiste en imponer al educando su gusto por la libertad, su rechazo radical de un orden deshumanizador; no consiste en decir que solo exista una forma de leer el mundo, que es la suya. No obstante, su papel no se agota en la enseñanza de sus disciplina, con independencia de que sea lo más competente posible en ella. Al testimoniar la seriedad con la que trabaja, el rigor ético en el trato con las personas y de los hechos, la profesora progresista no puede callarse ante la afirmación de que ‘los chabolistas son los grandes responsables de su miseria’; no puede callarse ante el discurso que habla de la imposibilidad de cambiar el mundo porque la realidad es así.

La profesora progresista enseña los contenidos de su disciplina con rigor y con rigor recoge la producción de los educandos, pero no oculta su opción política bajo la imposible neutralidad de su quehacer.

La educadora progresista no se permite dudar acerca del derecho que, por una parte, tienen los niños y las niñas del pueblo de saber las mismas matemáticas, la misma física, la misma biología que aprenden los niños y las niñas de las ‘zonas felices’ de la ciudad, pero, por otro, nunca acepta que la enseñanza de un contenido determinado pueda darse alejada del análisis crítico del funcionamiento de la sociedad”.

Paulo Freire: Pedagogía de la Indignación (2001: 54-55)

Contratapa:

“Tuve la suerte de tener una madre que ni siquiera acabó primaria, pero con una facilidad para el cuento oral, para el cuento popular, y para la invención de cuentos pasmosa, o sea, mi madre con dos personajes es capaz de hacerte un cuento de una hora, y siempre eso me marcó, ese cuentacuentos popular de mi madre, y luego mi abuelo que me marcaba lecturas, y que me hablaba... fue en el regazo de mi abuelo que yo aprendí a leer..., ya con seis y siete años leía la prensa y él me explicaba lo que ponía la prensa. Con este gran hablador de mi abuelo y esa gran cuentacuentos de mi madre, pues definitivamente, la niña adquirió la facilidad de palabra muy pequeña, y luego, ya todo vino rodado, la lectura y el amor a oír narraciones y a... narrarlas”. (Adriana, profesora de Lengua y Literatura)