

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA

LOS BUENOS PROFESORES

Educadores comprometidos con un proyecto educativo



EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE LA SERENA

SEGUNDA EDICIÓN

SILVIA LÓPEZ DE MATURANA LUNA

Los buenos profesores

Educadores comprometidos con
un proyecto educativo



EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE LA SERENA

LOS BUENOS PROFESORES
Educadores comprometidos con un proyecto educativo
Silvia López de Maturana Luna

ISBN 978-956-7393-34-3
Primera edición. Enero 2009.
Segunda edición: Octubre 2010

Diseño, Edición, Diagramación y Distribución:
Editorial Universidad de La Serena
Prat 446 Fono (51) 204368 La Serena
editorial@userena.cl

Ilustración de portada:
Soledad Poirot

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

Agradezco a mis queridos y recordados
amigos y amigas, profesores y profesoras:
Daluz, Juan, Roberto, Paz, y Antonia, de Chile;
Amparo, María Jesús, Alonso, Adriana, José y
Laura, de España, quienes generosamente
accedieron a compartir sus Historias de Vida.
Gracias por vuestra disposición y compromiso.

INDICE

Prólogo a la segunda edición	9
Prólogo a la primera edición	15
El relato de Adriana	31
El relato de Alonso	35
Introducción	39
I. Los buenos profesores	45
II. La cara educativa de la enseñanza en la escuela	65
III. El compromiso con un proyecto educativo	91
IV. ¿Qué ha llevado a los buenos profesores a ser comprometidos?	117
V. Criterios comunes en la práctica de los buenos profesores	245
VI. Relaciones docentes y pedagógicas	281
VII. Trayectorias vitales desencadenantes de la formación docente	295
VIII. Reflexiones finales	319
Virtudes Choique (Cuento)	340
Bibliografía	345

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

¡Los buenos profesores existen! Fue el primer pensamiento que me surgió cuando supe de la investigación que da origen a esta publicación. La afirmación parece una cuestión de sentido común. En todo conjunto social hay una distribución natural de las capacidades que incluye una proporción de excelencia, equilibrada al otro extremo de la curva por un sector de mediocridad y una mayoría de individuos que alcanzan medianía o regularidad. Es obvio que en los cerca de 180.000 docentes que sirven en el sistema escolar chileno tiene que haber una cifra de profesores de buena calidad.

Hace cerca de una década se iniciaron los esfuerzos para construir un sistema de evaluación del desempeño docente. En el Ministerio de Educación trabajábamos con el supuesto de la existencia de los buenos profesores y también de los otros. Ese mismo supuesto presidió más tarde la fundación de la Red Maestros de Maestros y la implantación de la Asignación de Excelencia Pedagógica. Ambas creaciones, hoy ya consolidadas, se orientaban a reconocer, estimular y fortalecer a los docentes destacados. Se dirigían a facilitar que sus saberes y experiencia profesional continuaran derramándose en el trabajo de aula. Buscaban, asimismo, que dichos bagajes pudieran ser compartidas por el conjunto de los profesionales de la educación.

Pero ya entonces había voces, amplificadas por la mediática, que generalizaban acerca de la mala calidad de los profesores del sistema escolar. De los públicos resultados de la evaluación, el foco se ponía en los poco competentes y se oscurecía la existencia de los maestros y maestras destacados. En ese contexto, tuve conocimiento de los trabajos de la Profesora Silvia López de Maturana y su equipo y me complació valorizarla y acompañarla a la distancia. Es más: tuve el privilegio de participar en una reunión de los investigadores con aquellos docentes destacados cuyas historias de vida sustentan esta obra. Pude verlos, desgraciadamente no en su cotidiana relación con sus alumnos, pero sí en su interacción con sus otros colegas entrevistados y con Silvia y los investigadores del proyecto. Testifico que quedé gratamente sorprendido. Mi vivencia probablemente no tiene valor científico. Pero mi ojo de viejo educador es un respaldo más para establecer que la autora y sus colegas habían trabajado con excelentes maestros y maestras. ¡Ellos y ellas estaban ante mí en el marco de un seminario académico, expresándose con seguridad y claridad, orgullosos de su profesión, trasuntando que en ellos estaba viva la tradición mistraliana, no obstante que se apoyaban con eficiencia en las modernas tecnologías para esbozar sus trayectorias, mostrar sus experiencias y su entorno!

Lo que hasta entonces era para mí un concepto, una categoría o un porcentaje, me aparecía en su plenitud de seres encarnados. Los buenos docentes existían y los pude conocer. Pero faltaba la visión académica: hay en Chile información suficiente para estudios empíricos, con base cuantitativa, sobre buenos profesores. Hay evaluaciones acumuladas como para seleccionar muestras efectivamente representativas. Existen estudios longitudinales que permitirán seguir en el tiempo las trayectorias de los buenos profesores en su desempeño. Pero este tipo de estudios, necesarios, sólo miran con un prisma que no es suficiente: el de la medición.

Felizmente, entre nosotros tiene presencia la

investigación con enfoque cualitativo. Desde un prisma socio-cultural que apunta a la comprensión, es posible conocer a los buenos profesores en su complejidad y no sólo en su extensión. Es lo que ha hecho Silvia en este libro basado en sus diversas investigaciones. No intentaré discutir, replicar o ampliar el excelente prólogo de la Profesora Julia Romeo, que comparto. Me limito a señalar la convergencia del enfoque de historias de vida con otro tipo de investigación.

En los estudios sobre el profesorado también tienen legítima cabida los de carácter histórico. La historiografía educacional, bien hecha, aporta marcos de comprensión que contribuyen también al contexto en que se desarrollan las historias de vida de profesores. Dado que la mayoría de los buenos maestros y maestras tienen edades relativamente comunes es posible recortar con debida flexibilidad, los marcos cronológicos para examinar la evolución socio-educacional en la que se enmarcan sus trayectorias vitales. Simplificando: ¿en qué escenario histórico se formaron profesionalmente los buenos maestros y maestras y en qué marco socio-político y cultural ha transcurrido su carrera? ¿cómo era la escuela en que se formaron los buenos docentes? ¿cómo era la educación en los tiempos en que eran niños aquellos adultos significativos en la formación básica de los buenos profesores? ¿cómo era la educación en el período que se formaron los profesores que influyeron, positiva o negativamente en los futuros profesores destacados?

Creo que al respecto no basta con citar lo más pertinente de la historiografía de la educación ya acumulada. No basta con conectar historias de vida de buenos profesores, como las que hicieron Silvia y sus colaboradores, con las historias de vida que han hecho historiadores, en las que ojalá perseveren. Recomiendo intentar un diálogo con la excelente obra de Sergio González Miranda (*Chilenizando a Tunupa, la escuela pública en el Tarapacá Andino, 1880-1890*, Santiago, DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2002) y sus historias de vida de los maestros del altiplano andino en los años 50 a

70, y con la significativa investigación de Luis Osandón Villamil (*El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia: 1930-1970. Vidas de maestros en la educación primaria*, Santiago, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2007) basada en las historias de vida de profesores primarios chilenos de la zona centro-sur, de los años treinta a cincuenta del siglo pasado. Sería ideal que nuevas historias de vida obtenidas al modo de Silvia fueran acompañadas de historiografía “*ad hoc*”. Sin interferir en la epistemología y los métodos tan bien probados en sus investigaciones, sería bueno complementarla con enfoques como los que han legitimado entre nosotros González y Osandón.

Como historiador de la educación y arrogándome – indebidamente- la representación de los historiadores jóvenes y de los que se formarán más tarde, debo agradecer a Silvia López de Maturana por su aporte indirecto a los estudios históricos sobre la educación y los profesores. En la obra que prologo, hay una enorme veta para los estudios históricos que no se quedan en el análisis macro-educativo. Las historias de vida tienen un potencial heurístico tan poderoso y fructífero como el más rico de los archivos documentales. Le ponen carne, emoción, cotidianidad y paisaje real y variado a la reconstrucción de los procesos educacionales del pasado.

Vuelvo al presente para magnificar de nuevo el libro que se reedita. Vuelvo a proponer su máxima difusión. No sólo para enriquecer el acervo de conocimiento sobre nuestra sociedad, su educación y sus profesores, a doscientos años del inicio del camino republicano de Chile. También, y no menos importante, para reenfocar la imagen del magisterio chileno – y su propia auto-estima colectiva- en estos años cruciales para el destino de la profesión docente. Estoy convencido que los buenos profesores existen y se pueden multiplicar, pero sí se les comprende en profundidad y en el sentido cultural de su proceso de producción. Eso lo aporta con creces esta excelente publicación. ¡Existen los buenos profesores de aula!
¡Existen los buenos investigadores como la autora y sus

colaboradores! Estos fulgores permiten anticipar la luz del día para la educación pública y la profesión docente.

Iván Núñez Prieto,
Historiador de la educación.
Ñuñoa, agosto de 2010.

PRÓLOGO A LA PRIMERA EDICIÓN

He leído, con muchísimo interés, y no puedo negar que –también– con emoción, la obra de la autora. Ella no sólo es mi colega, sino –también– una ex alumna y una profesional a quien le dirigí la tesis para optar al grado de Magíster en Educación, con mención en Currículo y Comunidad Educativa. ¡Es una persona extraordinaria! No cabe duda, intelectualmente hablando; además, del mismo modo... o más..., desde el punto de vista global del desarrollo humano: responsable, sin perder la calidez; leal, sin marginarse de su propia identidad; respetuosa, sin apartarse de la defensa de sus opiniones; tenaz, sin ser obsesiva y ...

No es una manera frecuente, ni común, de iniciar un prólogo, a una obra de esta envergadura, destacando algunas características de la condición humana del hablante real de la comunicación que se entrega. Sin embargo, me he otorgado esta licencia, dado que el sentido profundo del texto, apunta a la esencia de la existencia, a aquello que nos convierte en “una misma”, en “uno mismo”, tanto en lo íntimo y privado como en lo externo y público.

En otras palabras ¿cómo nos podemos adosar caretas para desempeñarnos como padres, amigos, ciudadanos, jefes de trabajo, miembros de un equipo, profesores...?

Entre las muchas debilidades que afectan a la relación pedagógica, reconocemos la multiplicidad de rostros que mostramos a nuestros educandos; proyecciones de imágenes estereotipadas que adoptamos –erróneamente– para sustentar

un auto-concepto mal construido, puesto que responde a las exigencias de algunos, denominados “superiores”, y no a las demandas y necesidades legítimas de nuestros interlocutores, de quienes estamos comprometidos en el “bien común” que implica la auténtica tarea de educar.

Estimo que un libro de esta naturaleza emerge de profundas reflexiones, exigiendo que éstas se generen desde el *espejo que nos aprisiona* y desde el *retrato que bosqueja nuestro entorno*: trazos conjuntos de muchos visores, oyentes, plasmadores de lo aprehendido en el otro u otra con quien se convive, con quien se confluye en la relación dialógica, dinámica, entre educador(es) y educando(s).

La acción de educar, a nivel formal, se mensura, en estos tiempos, de preferencia, con los resultados observables, con énfasis, en los productos relativos, sobre todo, al *saber*; más específicamente, al *estar informado acerca de...* El *saber hacer* tiene –también– una preocupación, pero ... el *saber ser...* se supone de un desarrollo “de añadidura”.

Entonces, cabe otra pregunta ¿los buenos profesores son aquéllos que se destacan, predominantemente, por lo primero, por lo segundo, por lo último? La respuesta esperada es: por los tres. No obstante, la respuesta expresada, en la confianza de las aspiraciones no declarables, explícitamente, por los actores de la comunidad escolar, está centrada, en la intervención sistemática de una formación sustentada en la instrucción, y en el entrenamiento, procesos educativos estimados como factores de “metas” del sistema escolar, siendo –en cambio– aspectos de una “misión”, de una filosofía, de una declaración de principios, de un discurso, los relativos al compromiso -realmente profundo- con los procesos de análisis, síntesis y evaluación, y aquéllos propios de una formación de valores.

¡Increíble contradicción!

La presencia del doble discurso, de la multiplicidad de criterios de una evaluación docente, de las pretensiones contradictorias de la familia, de las contrastantes “visiones”

que se construyen acerca de “la buena escolaridad”, hacen de este tema, un testimonio veraz de lo que somos, de lo que pretendemos ser, de lo que se espera de nosotros como educadores profesionales.

Es una obra que amerita ser discutida; primero, por tareas desempeñadas, donde intervienen: profesores de aula, técnicos profesionales, profesionales de la educación –asistentes sociales, psicólogos, sociólogos, antropólogos sociales, administradores, economistas y otros- directivos, autoridades -comunales, regionales, nacionales- etc. Luego, en una puesta en común, por un equipo interdisciplinario, intracomunitario, de gestión, y de otra naturaleza, según competa, con el propósito de diseñar un compromiso conjunto y consecuente, con acciones por emprender, en una línea de tiempo, con los apoyos profesionales que se requieran y con los espacios pertinentes a los procesos de desarrollo personal.

¿Para qué? ¿Con qué sentido?

Con el fin de llegar a consensos acerca de –a lo menos- algunos criterios orientadores para la selección y la organización de la cultura que la unidad educativa pretende responsabilizarse y, por ende, de los principios que va a estimar en la evaluación de los aprendizajes. De no abrir estos espacios, podría suceder que las acciones educativas se caracterizaran por ... y la apreciación de lo desarrollado se dibujara sobre la base de puntos de vista distintos y, hasta controvertidos, no estimados como los imprescindibles, ni siquiera claramente como los necesarios para la evolución de los casos de estudio. Señalo casos de estudio, en el entendido que siempre estamos frente a casos de estudio, aun reconociendo distintos niveles de singularidad, como sujetos de la educación.

Los profesores “eficaces o exitosos” requieren de una o más lecturas de sus rasgos personales. Tal como dice, en esta obra, Silvia López de Maturana, al aludir a la necesidad de “entender qué experiencias personales y sociales les han permitido serlo, *cómo* se han construido históricamente y *por qué* y *para qué* continúan siéndolo”. Como diría Humberto

Maturana, toda criatura es el resultado de su ontogenia; es decir, es de una u otra manera, porque la historia de sus propias interacciones han hecho de ella una persona con tales o cuales características; no sólo como producto de sus genes; sino también y, en sobre manera, por sus experiencias de vida.

De allí que, situaciones de la propia existencia, de algún modo se traducen en las interacciones donde cada uno participa; más aún, si están gravitando desde la infancia o desde las propias interrelaciones pedagógicas. Conozco muchos casos al respecto. A modo de ejemplo: niños monoparentales que se convierten en adultos inseguros, hasta con la expresión de una confianza casi violenta que “anula” el opinar del otro. Como maestros: rígidos, autoritarios y excesivamente normativos. Sin embargo, este hecho no constituye “caso cerrado”. Los hay de muy diversas manifestaciones y de muy distintas génesis. Sólo una observación profusa de comportamientos, con historias de vida conocidas, podría –quizás- darnos una inclinación, una alerta, una base, un análisis de respuestas recaudadas que pudieren revertirse.

¿Qué podemos decir de maestros que han compartido dimensiones de la historia de país y... aún más, connotaciones de la intrahistoria? Son más evidentes las relaciones pedagógicas de este “tipo” de sujetos. Según fuera la experiencia profesional acumulada, en los años de mayor representatividad en el sistema escolar, se observa mayor tendencia a una reproducción cultural, un estilo más técnico y programado por otros, un ceñirse más –página a página- a los textos de estudio oficiales.

¿Es una casualidad que se dé tan repetidamente esta circunstancia?

Tenemos que consentir con Gimeno Sacristán en lo relevante de “develar algunos de sus principales complejidades [de la práctica escolar], tales como: su formación pedagógica, su bagaje cultural, sus cualidades personales, su status social, las condiciones y regulaciones de su trabajo, su ética profesional, la percepción que tienen de sí mismos como profesionales o educadores [...], ya que todo esto define sus actuaciones y la

calidad de su enseñanza”.

¡Qué dilema!

Surge, imperiosamente, el incluir en la formación pedagógica espacios para el desarrollo humano de los futuros educadores; espacios para enriquecer el capital humano de los aspirantes a profesores; espacios para el manejo del idioma castellano y, así, éstos u otros que se descubran como debilidades que se requieren atender para una acción docente que conlleve una buena enseñanza en el futuro, sin descuidar, naturalmente, la formación disciplinaria y los procesos educativos que involucran.

¿Cómo podrán sentirse capaces de ser co-protagonistas de innovación, si han llegado al aula con tan pocas herramientas en condiciones de transferir en la práctica escolar cotidiana? ¿Cómo se puede innovar lo que no se conoce en profundidad? ¿Cómo hacerlo sin la presencia anticipada de un análisis, de una reflexión de lo que se practica y se logra? ¿Cómo no dialogar, primero, en torno a las fortalezas y a las debilidades que caracterizan a los contextos educativos? ¿Cómo no penetrar, como medio de desarrollo, en las realidades de la unidad educativa?

Obras de esta naturaleza son las que van facilitando la toma de conciencia y las decisiones por adoptar, puesto que son intentos de develar los escenarios, los actores, los discursos de un ámbito muy oculto como es el propio de la cultura escolar, la cultura de los entornos, la cultura de las declaraciones oficiales... Siempre bajo la advertencia de lo referido por Atkinson y Claxton (2002), citado por la autora.

Y... no olvidar aquello que se insiste en distintos párrafos del libro: “Un buen profesor no significa necesariamente buena enseñanza”. Tampoco dejar, en la poesía pedagógica, esta otra afirmación de López de Maturana: “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 y sus inquietudes”.

Por consiguiente, la obra va planteando, en forma reiterativa, con diversos ejemplos e instancias, que la vocación es una dinámica entre:

El trabajo, en colaboración, para alcanzar una “buena” selección y organización es un camino no desechable en el desarrollo del profesor como profesional, con autonomía, confrontación de ideas pedagógicas y empatías con los contextos de desenvolvimiento. Se trata, entonces, que no se

Potencialidad + oportunidad	...desarrollo inicial de calidad profesional
--------------------------------	---

Educación permanente + práctica reflexiva	...niveles avanzados de la instalación de calidad profesional
--	---

lleguen a decisiones sin contemplar las diferencias grupales e individuales, porque de ser así “aumentan las desigualdades”.

“La enseñanza escolar es un proceso intencional, específico y complejo que necesita del sentido común y de habilidades específicas para saber *qué, cómo, donde 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”.

La autora afirma que “la educación es holística y sinérgica; que se gesta en el contacto con el mundo, con el cúmulo de experiencias y vivencias personales que van conformando el bagaje cultural y el sistema de valores y principios”.

Dado que esta perspectiva curricular holística caracteriza mi postura frente a este tipo de asuntos, (Romeo, J. y cols., 1979 -2009), no puedo menos que acotar lo siguiente, al margen de lo genérico que se menciona en cuanto a educar en forma global todos los aspectos del ser humano, integrando aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales.

Me refiero a:

- Integrar en una dinámica permanente diferentes perspectivas, pero sólo desde el punto de vista de su carácter de medio, ya sea como estrategia o como táctica, conservando, en el plano de figura, la intencionalidad abierta por el desarrollo de valores, y con ello, la atención sistemática por lo humano de la relación educador-educando.

- Desenvolverse en un clima humanizado que se caracterice por el permanente incentivo hacia procesos de sensibilización, apertura y respeto que favorezcan el desarrollo de la autonomía (libertad), la interacción (participación) y el compartir en pos del bien común (solidaridad).

- Instalar, en el comportamiento cotidiano, el vínculo consigo mismo, con el otro, y con los principios de la macro, meso y micro cultura a la cual aspiramos como sustentadora del proyecto de vida y, en consecuencia, del proyectos de sociedad.

- Proceder a una evaluación de los conceptos que orientan nuestra convivencia, de los procedimientos que hacemos propios para *estar con nosotros mismos y con los otros* y, naturalmente, el tipo de actitudes que nos caracteriza como persona, como partícipe (o no partícipe) de una comunidad educativa.

- Configurar una estructura curricular de equilibrio inestable entre la satisfacción de intereses y aquélla propia de las necesidades, tanto a nivel de la persona como de la sociedad.

- La enseñanza se ajusta, por tanto, a los objetivos y a los fines pretendidos, desempeñándose el profesor, al mismo tiempo, según corresponda a la oportunidad, como transmisor (conservador con criticidad), como facilitador (co-motor de cambios interiores), como entrenador (pro-activo), como mediador (hacia mejoras integrales permanente).

- Se asume, en consecuencia, una globalización, sin y con diferencias locales, con la pertinencia que corresponde al contexto psicológico de la persona y al de carácter histórico-cultural de la sociedad de pertenencia de los educandos-

educadores.

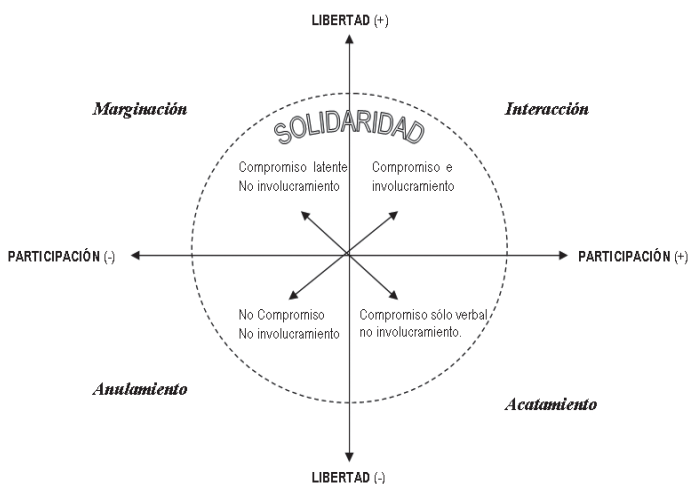
En otras palabras, los “buenos profesores”, desde este punto de vista, tendrían que hacerse responsable en los *logros* de aprendizaje y en los *procesos* que conllevan dichos logros, siempre bajo la óptica del desarrollo humano.

Concuerdo con la Dra. López de Maturana cuando afirma que: “se *crea* 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”.

La mayor parte de los ejes generadores de las ideas que se exponen emergen del estimar que “existe un discurso institucional en el que predomina la visión *pragmática economicista* de la educación, que enfatiza la eficiencia y gestión en el aula, y que agobia a los profesores 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 [...]; 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 [...]. [Así] se pavimenta el camino de la desprofesionalización”.

En investigaciones realizadas, desde mediado de la década del ‘90, nuestro equipo de investigación, en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, llegó a plantear interpretaciones de la realidad escolar que, de algún modo, recogen lo expresado por la autora de esta obra: “La violencia simbólica que se encubre al legitimar el *habitus* tiene el poder de dismular las relaciones de fuerza que impone, por lo que, el que se somete ignora que está siendo sometido”.

El trabajo aludido, en el punto anterior, se configuró desde la práctica a la teoría, y desde la teorización emergida a la práctica reobservada y releída en más de una ocasión. (Romeo, J. y cols., 2005). El diagrama siguiente sintetiza las lecturas consensuadas por el grupo de trabajo al respecto:



Una escuela democratizante se desenvuelve en la confluencia de tres ejes:

- Libertad (desarrollo de la autonomía profesional),
- Participación (interacción profesional con expresión consistente entre pensamiento, palabra y conducta), y
- Solidaridad (sentido de colega profesional, con incorporación de un “compartir” el saber pedagógico, resultado de un proceso de apreciación del portar una actitud positiva hacia el bien común de este caso: mejorar la calidad de la educación).

Las afirmaciones de la autora que se sintetizan, también se vinculan con las lecturas aludidas. Éstas se traducen, en gran parte de los profesores, como sigue:

- la falta de autonomía, en que otros decidan por él;
- la falta de participación, en el acatamiento de normas que, en último término se imponen, sin sentirlas como propias;

tampoco compartidas;

- la falta de solidaridad, por un trabajo individualizado y, hasta secreto, si se lo considerara de calidad.

¡Qué lejanas se sienten las palabras de Freire que López de Maturana recoge “hay tres exigencias básicas para los profesores que testifican los valores del compromiso: a) jamás entenderlo como algo individual; b) estar siempre al lado de sus alumnos y, c) exigir capacitación permanente.

Emerge de lo reflexionado, “el contrato moral” con los alumnos, la escuela y la sociedad, el que implica el compromiso de los profesores a no encerrarse en la acción de transmisión de contenidos, sino “estar” en una entrega más significativa que signifique involucrarse con la sociedad y con la cultura.

Las tareas educativas responden a principios estimados como deseables en el iluminar del camino. Se trata de educar en aquello que vale la pena de ser educado, en aquello estimado como valioso. Con esta visión, se reconocen los buenos profesores. Desde el análisis que conduce a consensos para participar de un proyecto educativo común, cuyas redes constituyan todos orgánicos con los cuales operar.

¿Cómo funcionar en una realidad percibida desde distintos puntos de vista? ¿con un contexto que se deriva en distintas apreciaciones?

Se reconoce como base del pensamiento, en el texto, que el profesor siempre está implicado en un acto político, lo complejo es que puede ser de un modo consciente o inconsciente. Sin embargo, la educación, en sí, no puede ser adjetivada ajena a la política.

¡Se requiere profundizar al respecto!

El buen profesor no puede reducirse al que mejor utiliza esta u otra técnica, el buen profesor ayuda a sus alumnos a hacer diversas lecturas de la realidad, ya sea como prácticas o como teorías, intentando siempre el “develar” las realidades que subyacen.

Lo difícil es no caer en otros dogmatismos, distintos de

los que algunos reconocemos en el mundo de hoy, pero ... dogmatismos al fin. Se propicia un sentido de alerta a los significados que se ofrecen, siempre bajo los ojos de la criticidad y la discusión de sus consecuencias.

La posibilidad de revertir este riesgo, entre otros tanto que son posibles hasta de enunciar, como lo hace la autora, obliga a una “autorreflexión permanente de los profesores para comprender sus debilidades y ser empáticos con los otros. Las palabras de Morín (2001), que son aludidas por ella, recoge la fuerza del planteamiento esgrimido: “Necesitamos de la instropección crítica para descentrarnos, reconocer y modificar nuestras limitaciones...”.

La obra se enriquece con los testimonios que se recogen, los que contribuyen a la configuración del perfil de los profesores entrevistados, y –por tanto- al dimensionar, la distancia o proximidad entre, el “imaginario” que se difunde, del profesor, en la sociedad, con el propio imaginario de los actores que interesan en este trabajo: los buenos profesores en ejercicio. Éstos últimos se mencionan, en el orden en que aparecen citados; sin criterio alguno de selección y prioridades.

Ellos declaran:

- gusto por la enseñanza y disposición hacia el aprendizaje;
- valoración por la materia que se imparte;
- alta significación por el desarrollo de las competencias vinculadas al análisis y reflexión de situaciones que se plantean;
- postura proclive a una relación horizontal entre profesores y alumnos;
- satisfacción por el trabajo que se realiza y hasta por la institución donde se ejerce;
- interés por “estar al día”;
- trabajo por mantenerse fiel a los principios pedagógicos;
- reconocimiento de libertad de expresión y de metodología dentro del aula;
- goce de bienestar y estabilidad personal;

- reconocimiento expresado en recompensas morales, un medio de instalación de comportamientos pedagógicos deseables;
- auto-gratificación;
- mediación en los conocimientos que se generan: estimación de las experiencias de los alumnos como válidas;
- manifestación de flexibilidad en la toma de decisiones;
- conexión y desarrollo de aprendizajes, en casos difíciles de conducta, maduración o logros previos alcanzados;
- participación en climas adecuados de organización escolar;
- alerta frente al conformismo;
- apreciación de la práctica como fuente del saber pedagógico;
- lucha por superar contradicciones del sistema escolar;
- defensa frente al negativismo y frustración de algunos colegas;
- relaciones socio-afectivas relevantes;
- respeto a la diversidad de los alumnos;
- auto-confianza;
- interacción de educador-educando, de educando-educador;
- centralización en el aprendizaje, en el alumno;
- búsqueda de desafíos profesionales, con propósitos de superación;
- disposición permanente de servicio;
- auto-perfeccionamiento voluntario;
- relación humana cálida;
- compromiso con el aprendizaje de los alumnos;
- diálogo con los pares para construir conocimiento pedagógico contextual;
- compartir proyecto educativo de la escuela;
- estimación alta de la profesión docente;
- necesidad de planificar la acción docente como apoyo práctico, sin exigencias burocráticas marginales;
- innovación desde la necesidad diagnosticada; no desde

una exigencia externa no contextualizada;

- aceptar una evaluación con el objetivo de superar debilidades; no sancionadora;

- vocación como base de sustentación del quehacer cotidiano;

- conversación acerca de la selección y organización de los contenidos conceptuales, sobre los procedimientos y las actitudes por favorecer;

- distinción entre “concientizar”(imponer) y facilitar una toma de conciencia (generar una o más lecturas de la realidad);

- enfoque transversal de los sectores de aprendizaje;

- ofrecimiento de opciones de tácticas pedagógicas, en pos de una misma estrategia o, en su defecto, de una variedad de ellas;

- respuesta activa y entusiasta de parte de los alumnos por las actividades que se generan en el aula o fuera del aula;

- incorporar a los padres y apoderados al quehacer educativo que se realiza en la sala de clases y en la escuela;

- adaptabilidad de las acciones educativa al material que se dispone

En conclusión, con las propias palabras de Silvia López de Maturana, se puede decir que:

“Los buenos profesores 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 y exigentes, pero muy cercanos, afectivamente, a sus alumnos. Les interesa propiciar un clima agradable y de respeto en sus clase, para que sus alumnos pierdan el temor a preguntar, razón por la cual, generalmente, posibilitan los debates”.

Julia Romeo Cardone

“ Por eso, el educador progresista, capaz y serio, no sólo 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 su 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

EL RELATO 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 anotado ni suspendido de su clase a ningún alumno 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 posteriores de literatura. Es miembro del Consejo Escolar, coordinadora de Educación Media en el colegio en que trabaja, y voluntaria en una ONG.

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 su llegada. La familia la conforma su bisabuelo, su abuelo y sus padres, “todos estaban pendientes de mí”. Su padre, conservador y pragmático, quiere

que ella se quede con el comercio familiar y se case con un chico guapo del pueblo; su madre, modista 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”. Su etapa de pre adolescencia y adolescencia, que recuerda “de una forma entrañable”, se caracteriza 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 Lenguaje. Aprende rápido, es muy curiosa, y la mejor alumna del curso, razón por la que, cuando habla mucho en clases, sólo la dejan 10 minutos de cara a la pared. 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 colegio, que la educan en la libertad.

Otra de las personas influyentes en su vida, aparte de su madre y su abuelo, es su profesor de lenguaje en la enseñanza media, 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 el lenguaje. 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 su ciudad natal. Tampoco opta por la universidad privada para no ocasionar gastos en su hogar. Una vez terminada su carrera, se presenta al concurso de un cargo para profesora, 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 carrera yo no había practicado en mi vida la didáctica del lenguaje y de la literatura, a pesar que me devoraba todos los libros 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 del refrigerador: “intentaba cumplirlo a rajatabla”. Recibe apoyo de sus compañeros más experimentados 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 dirigían 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 colegio 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 colegio, porque se trabaja bien y las cosas funcionan; los directivos son trabajadores y respetuosos con el profesorado. Piensa que sus propuestas funcionan pues son bien recibidas y ejecutadas por sus colegas. 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 “se cree la inteligente”. 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”.

EL RELATO DE 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 agrada hacer con sus alumnos lo que sus profesores no hicieron con él.

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. 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 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.

Dada la economía familiar y la oferta educativa de la ciudad, no tiene otras posibilidades de estudio que ser profesor. En el tercer año de estudios se interesa por la pedagogía y por trabajar en la enseñanza, influido por un grupo de compañeros con ideas muy claras al respecto. Termina sus estudios universitarios de filosofía, 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 como profesor.

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 realizar 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 educacionales 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 escolar. 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 una escuela situada en un barrio muy desfavorecido con alumnos con necesidades educativas especiales, en el que llega a ser director durante 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 esa escuela, es que lo visto anteriormente son trabajos burocráticos, normativos y sometidos a directores

impositivos, que dificultan el trabajo colaborativo con el resto de colegas.

Posteriormente, siente la necesidad de cambiar de ambiente, pues el trabajo directivo lo absorbe hasta el punto de provocar dificultades familiares. Se traslada al colegio actual en el que trabaja como profesor hace cuatro años, mismo tiempo de vida del colegio. 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 colegas son nuevos y “no mostrábamos vicios previos de relación y actitud ante el trabajo que debíamos realizar”. Su situación familiar es estable, ha superado el período turbulento y la relación con sus hijos es satisfactoria. Le agrada 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. Realiza cursos de formación docente a los profesores en ejercicio, a quienes les cuenta sus experiencias como profesor a lo largo de su vida y los trabajos que ha hecho en las escuelas. Le gusta esa tarea y desea profundizar en ella, al igual que investigar sobre formación inicial y permanente del profesorado.

INTRODUCCIÓN

Si evaluamos la historia de las ideas pedagógicas constataremos que las novedades son muy pocas¹; 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). Para eso conviene “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) lo que constituye el detonador de la curiosidad epistemológica y de la pregunta: ¿qué hay *detrás* de los buenos profesores y de las buenas profesoras que logran realizar un trabajo de calidad aportando significativamente al desarrollo integral de sus alumnos y alumnas como sujetos

1. Casali, Alípio (2003). *Um novo sentido comum para a educação e o desenvolvimento popular.*

responsables de la sociedad en que viven? Dentro de ese proceso hay muchas explicaciones, causales y casuales. Las causales son fácilmente explicables, a diferencia de las casuales, que se explican desde otros referentes epistemológicos².

Este texto funde las historias de vida³ de diversos profesores y profesoras, chilenos y españoles entre los años 1999 y 2003, elegidos por su condición de “buenos profesores” y “buenas profesoras”⁴. Este concepto no es ingenuo ni falaz, puesto que tiene 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, hacemos uso de la potencia epistemológica explicativa de la acción educativa cotidiana que llevan a cabo en la escuela. Por

2. Si se la 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.

3. Este texto es parte de la investigación realizada en la Tesis doctoral **“Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo”** que la autora realizó en la Universidad de Valencia, España, bajo la dirección del Dr. José Gimeno Sacristán, para optar al grado de doctora en Pedagogía. En esa oportunidad se entrevistó en profundidad a buenos profesores y profesoras chilenos y españoles para configurar sus Historias de Vida. Para los efectos de este libro, sus nacionalidades no se diferencian, puesto que la calidad docente traspasa fronteras.

4. Ha sido muy difícil encontrar la manera de referirme en cada párrafo a profesores y profesoras, niños y niñas, alumnos y alumnas, etc, como es mi deseo y no cansar al lector y a la lectora, razón por la cual, a pesar que me incomoda, cada vez que me refiera a “profesores” estoy incorporando a profesoras, lo mismo a las niñas, alumnas, etc., salvo que sea necesario especificar el género en ejemplos particulares.

tales razones, consideramos impostergable investigar a los buenos profesores puesto que una parte significativa del trabajo del profesorado no es eficiente.

La expresión “buenos profesores” sintetiza la necesidad imperativa de impulsar un cambio radical en la cultura escolar capaz de recuperar la importancia y trascendencia sinérgica de la profesionalidad docente. Los buenos profesores pueden y deben ser referentes para otros, no sólo nominativamente sino develando la potencia epistemológica explicativa de su práctica cotidiana, sobre todo porque en muchas escuelas se fracciona el conocimiento y se enseña y se aprende sin creatividad ni encantamiento. Antes que definirlos como eficaces o exitosos, lo que interesa es entender *qué* experiencias personales y sociales les han permitido serlo, *cómo* se han construido históricamente y *por qué* y *para qué* continúan siéndolo.

Es innegable el valor pedagógico que la práctica de los buenos profesores tiene para el cambio educativo escolar, por lo tanto, la intención no se limita a dar cuenta del *deber ser* de los buenos profesores ni mucho menos otorgarles un perfil único y excluyente, ni tampoco elaborar otra lista de metáforas, sino a develar algunas de sus principales complejidades, tales como: “su formación pedagógica, su bagaje 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).

No se pretende idealizar a los buenos 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).

Destacar a los buenos profesores es fundamental para

revitalizar los planes y programas de la Formación Inicial de Profesores, para la formación permanente y para que los profesores de aula puedan encontrar información relevante y pertinente para la reflexión personal y la toma de conciencia sobre el rol que nos compete como seres humanos, profesionales y ciudadanos críticos de nuestra sociedad. Sobre todo, porque hay 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. Hay otros que quieren cambiar, pero que se ven limitados por una falsa conciencia y agobiados por los reglamentos y creen que no se pueden superar las limitaciones externas o autoimpuestas.

Nos compete encontrar nuevos referentes epistemológicos para que las reformas educativas se acerquen realmente al aula y dar nuevos significados, nuevo lenguaje y nueva visión a la práctica pedagógica, para trascender las meras declaraciones formales y dar paso a acciones concretas que las materialicen en el aula. Por lo tanto, los buenos profesores pueden y deben ser referentes para otros, entendiendo que no se trata de modelos a copiar, sino de encontrar en ellos criterios, pautas, referentes, desde donde nutrirse creativamente. Mientras más profesores puedan mostrar y demostrar que los derechos y las libertades se pueden ejercer a pesar de las restricciones y realizar una enseñanza garante del aprendizaje y la formación ética de los educandos, habrá más posibilidades de movilizar críticamente a otros.

Ciertamente, no es fácil describir sus rasgos característicos sin el riesgo evidente de caer en estereotipos o ambigüedades; sin embargo, conviene correr el riesgo y definir rasgos deseables que, sin ser estereotipos, definan la conducta de los buenos profesores, en una suerte de “generalización naturalista” (Stake, 1999), para que sirva a otros como criterio orientador e identificador, según sea el caso. Tampoco se pretende elaborar modelos de acción sino compartir significados para el diálogo y el debate en las diferentes

instancias de participación de los profesores. El aporte para la escuela se encuentra en los criterios y en las referencias generales que se infiere de sus prácticas, pero no en lo específico, pues aquello es válido solo para ése y no otro profesor. Todas indican un camino que se propone analógicamente, nunca de manera directa. Por ejemplo, que José 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 nó 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 éstas le causaban, 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 más que los contenidos.

Se trabajó con las Historias de Vida de los buenos profesores, quienes generosamente abrieron las puertas de su intimidad para compartir su trayectoria vital. Esa información aporta elementos significativos para la transformación de la práctica docente cotidiana, para señalar tendencias válidas para cualquier profesor que pueden ajustarse con flexibilidad a esos patrones y para develar la construcción de un “sentido común profesional educativo” diferente, pero no opuesto. Hay que destacar que es fundamental evitar la idealización de estos profesionales, pues son personas comunes que sólo han sido capaces de hacer bien su trabajo; no hacen nada extraordinario, sino simplemente ser buenos profesores, asumiendo con seriedad lúdica y trascendente la responsabilidad de su trabajo cotidiano. Por lo tanto, las experiencias y los juicios de estos profesores no son especiales ni extraordinarias, al contrario, pueden ser consideradas tan comunes como cualquier otra. Sin embargo, es justamente allí donde radica la relevancia de su aporte y de la investigación que dio origen a este texto: investigar lo cotidiano, destacando que lo “extraordinario” de la buena docencia radica en lo más cercano, lo obvio, aquello

que valora el sentido común.

Es motivador indagar en una pedagogía que muestre los significados de la práctica docente, que rescate lo humano de los actores educativos, para resituar el sentido de la acción educativa, concretar las propuestas educativas en la práctica y satisfacer la necesidad de “líneas orientadoras para la práctica docente” (Gore, 1996:55). Es una manera de entender la pedagogía crítica encaminada al aprendizaje significativo de los alumnos, que en parte, se ha visto marginado de la comunidad educativa en general (op.cit.:30).

Dado que el proceso educativo es paradójal –simple y complejo a la vez- se espera contribuir con aquellos elementos simples constituyentes de la identidad profesional de los buenos profesores y develar las complejidades epistemológicas de su pensamiento pedagógico. 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. También se espera que las acciones de los buenos profesores puedan ser referentes concretos para socializar su compromiso práctico y contribuir a cambiar la visión pasiva e inalterable hacia la escuela, por una visión social, crítica, creativa y constructiva, que es lo que realmente necesitan las prácticas docentes. Poner en evidencia sus prácticas, es tensar lo pedagógico y abrir las posibilidades para el diálogo, los debates y la probabilidad de conectar la teoría de quiénes escriben sobre pedagogía crítica y la práctica de quiénes la concretan en el aula (Cfr. Gore, 1996:25).

Los temas de este texto 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, pero insuficiente, para entender el compromiso de los buenos profesores y su incidencia en la profesionalidad docente. La sinergia revela características que tiene el todo, que no es posible inferir desde el análisis parcial, ni desde uno o algunos de sus elementos constitutivos.

I

LOS BUENOS PROFESORES

Los buenos profesores son profesionales preparados con el rigor propio del científico y la emotividad del artista, que gustan de su trabajo y que no sólo cumplen 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.

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 posible⁵. Se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica que permitió conocer qué se sabe al respecto y elaborar el concepto de “buenos profesores”, que se confrontó con las Historias de Vida de los profesores seleccionados para precisar su significado y comprender la fortaleza de sus implicaciones educacionales, sociales, y políticas.

Puede asegurarse que el concepto de buen profesor 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 (Cfr. Contreras, 1999:11), por lo que ya no explican la riqueza y trascendencia

5. Es preciso destacar que la “mayor exactitud” no escapa de la subjetividad y el relativismo propios de las Ciencias Sociales.

de las acciones comprometidas, que han quedado desencarnadas y desprovistas de sentido, favoreciendo el activismo pedagógico. Por eso, se busca entender el sentido educativo desde los propios profesores, sus experiencias, sus alegrías y sus tristezas, sus fallos y sus aciertos, sus deseos y temores, con el fin de identificar sus componentes educativos.

Definiendo el término de buen profesor

En el diccionario VOX y en el de la RAE la palabra *bueno*, significa: “una persona que supera a lo común”⁶. 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 lo disfruten. Participan activamente con sus alumnos y comparten sus preocupaciones; características que para Chomsky (2001:29) son “instintivas” de los buenos profesores que hablan *con* y no *a* los alumnos; asunto, por cierto, discutible. Para Freire (s/r) los buenos profesores optan por pararse “al mismo lado de la calle” con sus alumnos y para Hargreaves (1999:153) el tiempo y los esfuerzos que muestran 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

6. 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 un 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.

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, 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, de una buena profesora, y de una enseñanza de calidad. Por ejemplo, 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)⁷.

“Les gusta trabajar con sus alumnos, la escuela no es sólo 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 sólo se limita a entregar contenidos” (R.C).

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

“Pues para mí 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 mí esas personas que

7. 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.

continúan con esos vínculos y que siempre tienen algo que decir” (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 falta de vocación, no capacitado, repetitivo y que no se perfecciona, es un ganapanes” (R.C).

En el *Harvard Educational Review*⁸ se publicó un informe sobre el influjo decisivo de una profesora en la vida de sus alumnos de primer grado: dos tercios 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”.

Evidentemente no se trata de una mirada romántica y vocacional entendida sólo 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

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

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.

Aquí radica un punto básico del análisis, puesto que no conviene buscar coherencia sólo en la práctica, sino en el patrón que la ordena. De hecho, la práctica se constituye por una infinidad de relaciones entre los actores 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 un 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. Eso permite entender las contradicciones propias de la subjetividad.

El buen profesor tampoco es un ser aislado del contexto ya que su acción sólo es satisfactoriamente sinérgica si la comparte con otros que ayudan a potenciarla. Ser un buen profesor sólo dentro de su aula, 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 sólo 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 socialmente⁹. Lo precedente devela complejidades que hay que analizar sobre todo porque sitúan a los profesores 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 sólo 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

Varios teóricos e investigadores se han referido al tema desde diversos ámbitos. Por ejemplo, para Woods (1987), Atkinson y Claxton (2002) la intuición y amplio conocimiento previo son sus características relevantes y para Lowick (1988), Pope (1991) y Feuerstein (1991) lo es la intencionalidad. Para Freire (1996) y Dewey (1998) son estimuladores y críticos, y para Fenstermacher (1997), Van Manen (1998) y Hansen (2001) demuestran compromiso moral y vocación, etc. Una primera revisión bibliográfica permite elevar algunas categorías para aclarar el concepto. 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 profesional que es continuamente cambiante¹⁰. La intuición de los profesores

9. 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” sólo por un deber administrativo, con lo cual se aniquilan sus posibilidades.

10. 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.

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 apprehendidas 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).

Dosis de 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. Esos 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 sólo 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 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 sí mismo (Lowick, 1998). Por eso, más que descubrir al profesor eficaz interesa comprender cómo son los procesos de enseñanza que desarrolla con sus alumnos, y como éstos 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.

Estímulos y criticidad

Los buenos profesores no provocan ruptura entre la orientación del hogar y la de la escuela. Invitan a sus alumnos a conocer, y no los reducen, como dice Freire, 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 sus 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 de los profesores en la escuela es proporcionar un ambiente que estimule las preguntas y las respuestas que dirigen el curso del pensamiento de los alumnos, y modifica los estímulos para que la respuesta logre la formación de disposiciones intelectuales y emocionales deseables. Los profesores representan en realidad lo que los alumnos representan en posibilidad, ya que los primeros conocen las cosas que los segundos sólo están aprendiendo (Dewey, 1998).

Compromiso moral

La enseñanza es una tarea profundamente moral de educar a otros seres humanos, donde el profesor no sólo 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, porque el aprendizaje es una consecuencia de la actividad de estudiar y no sólo de la enseñanza. Esta relación “invariablemente moral” posee la cualidad de constituir mensajes sobre cómo interactuar con los demás y cómo 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 el alumno, 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).

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).

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).

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.

Para desterrar la rutina y mecanización escolar, el profesorado deberá partir de los intereses del alumnado y no de sus ideas preconcebidas sobre esos intereses. El cambio debe partir por el pensamiento de los profesores y no sólo 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 hacer pedagógico y develan una imagen del proceso centrado tanto en las fortalezas como en las debilidades.

Los buenos profesores y la enseñanza

La cualidad de buen profesor es independiente del significado genérico del término *profesor* ya que quien reciba 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). 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 los profesores y los alumnos, 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).

Los profesores existen porque existen los alumnos 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 *buen* 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 nuestro tema, la elaboración del concepto buen profesor es considerada desde una perspectiva moral y epistemológica a partir de la revisión bibliográfica realizada. 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 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 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 constituye en razones que avalan la conveniencia de indagar en las trayectorias vitales del profesorado, 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.

¿Es la docencia una vocación?

Puede ser un riesgo destacar la vocación si se la asocia con el apostolado y con las desmedidas exigencias y obligaciones que se le 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 profesorado 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 reconstruirlo¹¹. Cuando describe la vocación como “una forma de servicio público

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

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.

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 él, 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 del profesorado¹² se ha reconocido que gran parte de ellos “a

12. Encuesta publicada por ENERSIS, 1997: 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%); 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

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.

De acuerdo a lo precedente, podríamos señalar que la fuerza pedagógica de los profesores depende en gran parte de la fascinación y el encantamiento por lo que hacen. Así, el gusto y la satisfacción se encarnan en el proceso de enseñar. “*Soy un apasionado por lo que hago...*”, dice Roberto cuando se refiere a su rol profesional. Juan agrega, “*soy inquieto, curioso, exigente conmigo mismo, buscador de la excelencia*”. Hansen (2001) 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 sólo se trata de una actividad de goce y satisfacción personal, sino de 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

(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).

Mizala y Romaguera señalan que: Un 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; y que la primera razón de su decisión de estudiar Pedagogía: “vocación de servicio”, 35%; “le gusta trabajar con niños”, 21%; “le gusta enseñar”, 15%; “tradicción, sugerencia familiar”, 4%; “la educación produce cambios sociales”, 4%; “otros”, 19%; “no responde”, 2%.

En: Mizala, A. y Romaguera P. *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

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 colaborativo de los distintos actores educativos enriquece la formación pedagógica de los profesores al compartir el derecho de determinar su práctica ya que no sólo es el profesor quien lo debiera 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) es más fácil comprender que no sólo 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 de una buena pedagogía son la vocación, la preocupación y el afecto por los niños; el profundo sentido de la responsabilidad y la intención moral; la franqueza autocrítica y la madurez en la solicitud; el sentido del tacto hacia la subjetividad del niño y la inteligencia interpretativa; la comprensión pedagógica de las necesidades del niño y la capacidad de improvisación; la resolución al tratar con los jóvenes y la pasión por conocer y aprender los misterios del mundo; la fibra moral necesaria para defender algo y una cierta interpretación del mundo; la esperanza activa ante las crisis; sentido del humor y vitalidad; el saber lo que enseñan y hacerse responsables del mundo y de las tradiciones que comparten y el 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 sólo sean características del *deber*

ser sino que manifestaciones de su práctica habitual. 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.

Profesionalidad docente

No se puede 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 sólo 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 *reprofesionalizar* son superficiales, pues no enfatizan la capacidad de autocrítica de los profesores para que sean conscientes de sus actos, revisen su compromiso con la educación y desarrollen la voluntad de servicio público en tanto derecho que nos concierne a todos. Sin duda, el cambio radical debe venir de toda la sociedad, pero no se puede ni debe 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 poseen en su aula y ser capaces de revertir, aunque sea parcialmente, la situación particular de su enseñanza y del aprendizaje de sus alumnos. Eso significa que mientras la escuela se empeña por conservar muchas características que no favorecen a los alumnos, 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 éstos proyecten lo que les ha enseñado.

Así como de vez en cuando es necesario volver la mirada a los *grandes* pedagogos para reconsiderar la profesión docente, también lo es fijar la atención en esos *grandes* profesores y profesoras que desde el aula, muchas veces, de manera anónima, entregan ejemplos encomiables de calidad docente. Cualquiera 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. De allí la importancia de 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 su trayectoria vital 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 buenos profesores. 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 éste, 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 permitieron investigar a los buenos profesores 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).

De las Historias de Vida emergen las Categorías de Análisis, cuya descripción significa volver a *observar* los hechos, para poner a prueba una categoría y observar si se cumple cierta regularidad con los otros ámbitos del relato. Como es comprensible, este problema teórico y metodológico exige un trabajo muy riguroso. También se perfilan algunos rasgos

típicos de los buenos profesores, donde 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. Eso nos alerta sobre el peligro del “deber ser” común para todos, a pesar de lo “deseable” que resulta.

No hay respuestas únicas para los asuntos educacionales, sino sólo sugerencias eutópicas¹³ con mayor probabilidad de éxito que otras; sin embargo, podemos ayudar a encauzar el trabajo de los profesores y de los alumnos. La pretensión eutópica se construye en 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.

13. 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, 1993).

II

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 guises” (Freire, 1996:46).

Este capítulo aborda la relevancia de la complementariedad entre la enseñanza¹⁴ 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.

Introduciéndonos en el tema

Paulo Freire ha sido y sigue siendo –a través del diálogo que trasciende la historia- un gran incentivador de la búsqueda

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

de una educación escolar de calidad. Con él se comparte 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; la libertad para elegir y actuar y no la represión de los deseos; 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 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 con más preguntas que respuestas, etc.

La clase social, asociada a otros determinantes distales¹⁵

15. 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 por sí solos producen un déficit en los sujetos y que se agrava mucho más aún 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

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 quienes *pueden* aprender y quienes *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, que es el *determinante proximal* del aprendizaje.

Es preciso que los profesores estén alerta 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 qué hacer para superarla. Por lo tanto, la deficiencia perceptiva de la realidad escolar debe ser superada sin delación de forma de posibilitar un acercamiento hacia los intereses y preocupaciones de los *oprimidos*. Una forma de acercamiento

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).

es a través del aprendizaje informal, más significativo y trascendente que muchos aprendizajes formales de la escuela, donde la subjetividad de los alumnos 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.

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 dicotómica 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 importantes¹⁶. 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 de los profesores 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 éstas 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, unos tenderán a confundirse y otros, 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

16. Es frecuente que en cursos de perfeccionamiento muchos 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.

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 acuerdo al desarrollo evolutivo de sus alumnos y reconocer los valores implicados en las tareas, etc. La enseñanza no se explica sólo 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.

Pareciera 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 qué momento lo aprendido teóricamente es útil y en qué 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 sólo 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 vertebra 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 (Cfr. Calvo, 2007), 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 buenos profesores, ya que tanto éstos como cualquier otro, 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 “fuente de conocimientos verdaderos”, pero sin asignarle el valor que conlleva. Se puede aventurar que los buenos profesores 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 buenos profesores permite 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 actores 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.

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 cómo se enseña y cómo 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, podríamos atrevernos a decir que es más fácil enseñar a enseñar, que enseñar a educar. Muchos alumnos de pedagogía, por ejemplo, aprenden teorías y técnicas de enseñanza en su formación profesional que difícilmente llevan a la práctica educativa pero sí a la escolar¹⁷.

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 y el sistema de valores y principios. Para los propulsores de la educación alternativa holística¹⁸ el aprendizaje real no sólo 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; un enfoque ecológico que recupera nuestro potencial, fortalece las creencias y asegura los valores (Huneus y Olivos, 1996). 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

17. Entendemos por práctica educativa la creación de nuevas relaciones posibles y por práctica escolar, la repetición de relaciones pre-establecidas (Calvo, 2007).

18. La profunda crisis de la escuela que se ha puesto en evidencia requiere de una revisión de los conceptos educativos y de una toma de conciencia de parte de padres, madres, profesores y profesoras. 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 y de la niña desde su nacimiento. Ninguno de estos aspectos tiene prioridad sobre el otro, todos juntos y armonizados constituyen la esencia del ser humano.

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*¹⁹ 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 sólo 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.

19. 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 profesorado 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 (Teoría de Reuven Feuerstein).

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 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 a los profesores y a los alumnos de cuestionar y proponer relaciones pertinentes a su cotidianidad. El ambiente opuesto es el *activo modificador* y una de las maneras que los profesores pueden favorecerlo en la escuela, es ayudando a sus alumnos a generar preguntas para favorecer no sólo la toma de conciencia, sino también la relación dialógica, que disminuya la distancia entre ellos. La escuela que anquilosa los deseos de preguntar, enseña que no se pueden hacer preguntas *estúpidas* y que para no equivocarnos, es mejor quedarnos callados. Evidentemente, no se trata sólo 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 del profesorado 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.

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, la define 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 u 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).

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. Sólo 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 sólo interesa que alguien *enseñe* y que otro *aprenda*²⁰, mientras que en la elaboración del concepto, interesa preguntarse 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, puede definirse a través de las elaboraciones teóricas y lo que comúnmente se entiende por dicho término²¹.

20. Lo escribo intencionalmente en cursiva ya que creo que si sólo se alude a la enseñanza en su significado genérico, lo que se enseña y aprende carece de sentido educativo. No así, si elaboro el concepto y defino lo que entiendo por enseñar y aprender.

21. Otras variables que influyen en el significado del término, que no hago 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 internet, etc. Para mayores antecedentes, véase Fenstermacher, 1997:155.

Hay personas que se refieren a la enseñanza sólo a través del significado genérico, y 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 de la linealidad de la relación, en algún momento puede y debe producirse un real aprendizaje, ya que, en caso contrario, no tendría sentido el concepto²².

“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).

22. 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 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”.

Hay cinco características que para Fenstermacher 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:

- Los profesores se comprometen para que los alumnos adquieran el contenido no importando si están dispuestos o no.

- Los profesores se comprometen más allá del contenido entregado, o sea, se preguntan qué harán los alumnos después de haber cumplido el objetivo. Se interesa si están o no dispuestos y buscan maneras de incentivarlos.

- Profesores y alumnos establecen una relación de compromiso educativo.

- A los profesores sólo 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, (...)“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, parece conveniente señalar que no siempre la enseñanza de los profesores 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 haya circunstancias en las que se necesita que los profesores sean racionales y analíticos.

El problema radica en que generalmente se dicotomiza no sólo 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 de los profesores 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 sólo 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 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).

Las escuelas no son simples emplazamientos de enseñanza

Dependiendo del sector que sustenta a las escuelas, estos ofrecen mayores o menores oportunidades a los profesores y a los 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 sólo 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.

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 uno consecuencia directa del otro. El aprendizaje escolar no es sólo un efecto directo de la enseñanza, sino 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.

“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 sólo de la enseñanza, se centra en las condiciones genéricas de la enseñanza (Fenstermacher, 1997:157). Pero si se elaboran las condiciones de una *buen enseñanza* gran parte de la responsabilidad cae en los profesores, sobre todo si se considera 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, se habla 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 facilita 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 qué 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, es preciso recordar, para no 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 (Feuerstein, 1991; Freire, 1996). 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. Esa puede ser una forma para 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, agrega lo siguiente:

“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 escolita particular. Tanto en casa, como en la escolita 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 o una niña 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 tecnificado 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).

Freire recuerda 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 escolita, 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).

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 de 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 qué 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 reconstrucción 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 nos 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 autorregulación y creatividad para resolver problemas cotidianos en situaciones simples y complejas.

El pensamiento dirigido -según Piaget- es consciente y 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 autorregulación 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. Eso 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).

III

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).

El compromiso con un proyecto educativo es el pivote central para cohesionar la profesionalidad conferida socialmente con la profesionalidad asumida personalmente, lo 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, cuyas prácticas artificiales, sin entusiasmo y enajenadas, los relegan, junto a sus alumnos, al papel de meros espectadores del proceso educativo.

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

La profesionalidad *conferida socialmente* no es 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 actores externos puede cambiar positivamente. En todo caso, la profesionalidad *conferida* y la *asumida* se potencian mutuamente.

Parece urgente desarrollar un movimiento político cultural de profesionalización de la labor docente que parta desde los propios actores, por ejemplo, desde foros de debate 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” (Assael y Newman, 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 sólo 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. Puede ser 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.

La experiencia docente y las teorías e investigaciones analizadas 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. Freire señala 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.

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 a los profesores 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 *retabla* 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 autonomía²³ de buena parte de los profesores 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. 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 culturales²⁴ 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 a los profesores que debe asumir sus compromisos.

Según Fernández Pérez (1999:5) la “esquizofrenia

23. 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.

24. 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.

práctica”, 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 se puede 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 quienes deben asumir un papel profesional y político, ya que generalmente 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

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 se consideran implícitos en los constructos antes mencionados. Se han 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), se puede decir que hay tres exigencias básicas para los

profesores que testifican los valores del compromiso: a) jamás entenderlo como algo individual, b) estar siempre al lado de sus alumnos y c) exigir su capacitación permanente.

Implicación en un proyecto educativo

Se entiende 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 sólo 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 se entiende no sólo 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 parte²⁵.

25. 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, R. (2002:69) *Hacia una cultura de paz*. En Inbernon, F. (coord.) (2002) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, Barcelona, Graó.

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 sólo 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 se desconoce la ambivalencia del concepto *implicación* puesto que se comparte con el profesorado el dilema que se les presenta al confrontar sus valores, ideales de vida y actitudes ante un sistema que 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. Se puede 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, se señala 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 autorrealización, 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).

La *implicación en un proyecto educativo* 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 los alumnos. 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.

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 sólo 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 consecuencias²⁶.

La implicación en un proyecto educativo contempla una pedagogía enraizada éticamente y fundamentada teóricamente, que permita no sólo 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

26. Mi afirmación se basa en más de 20 años de experiencia docente en la que he 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 me 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 me han permitido corroborar que también temen a los cambios y a las responsabilidades y no toman conciencia de las consecuencias de sus acciones.

voces a problematizarse y a transformarlas hacia los intereses de la justicia social y cultural” (Mc Laren, 1998:227).

Profesores implicados en un proyecto educativo

De acuerdo a las evidencias empíricas producto de la investigación (observaciones de clases, entrevistas, etc), revisión bibliográfica, y experiencia profesional docente, se pueden señalar algunos rasgos que se potencian sinérgicamente, y que se aprecian en las acciones cotidianas de los profesores implicados en un proyecto educativo. A saber:

Con los alumnos, tienen mayores posibilidades de:

- Involucrarse en una relación dialógica *auténticamente* educativa que se produce entre profesor y alumnos, donde cada uno participa del diálogo de saberes y aprenden mutuamente en una relación de aprendizaje intencional, significativa y trascendente.

- Buscar estrategias para solucionar 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 si 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 aprendizaje²⁷.

27. He 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

En su práctica, tienen mayores posibilidades de:

- 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.

- Incentivarlos para que se motiven a participar en las innovaciones y estrategias que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes, y analizar sus propósitos y consecuencias²⁸.

- Elegir las formas más adecuadas para desarrollar un proyecto educativo acorde con las necesidades sociales.

- Elegir tiempos y espacios de trabajo conjunto con los miembros de la comunidad escolar y social, estableciendo relaciones significativas y trascendentes²⁹.

había podido aprender antes por que ningún otro profesor se había preocupado por sus necesidades especiales.

28. Uno de los rasgos más relevantes observados en los buenos profesores 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.

29. 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.

En la escuela y la sociedad, tienen mayores posibilidades de:

- 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 educativo³⁰.

- Comprender la naturaleza política de la educación (Freire). Eso significa asumir el riesgo de oponerse a normas injustas y afrontar las amenazas del sistema³¹. Muchos profesores no lo hacen por temor a las sanciones. En ningún caso, se trata de reclamar sólo por que hay que hacerlo y oponerse a todo lo establecido.

Algunas consecuencias de la implicación en un proyecto educativo

Dado que se considera la implicación en un proyecto educativo aparejada con la satisfacción por la decisión tomada,

30. 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.

31. 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 por qué 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.

se descarta la tensión como su consecuencia. Esto se aclara porque 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 enseñanza y aprendizaje, con significado para darle sentido a las acciones de ambos, y trascendencia para ir más allá de los contenidos.

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 sólo 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 conciencia³² 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

32. Reitero en varias oportunidades el peligro de la falta de conciencia de los actos, ya que me parece de especial relevancia para la escuela, sobre todo por la complacencia y resignación con que ingenuamente se asumen los problemas escolares y educativos.

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 conciente se es de las propias condiciones, posibilidades y limitaciones será más fácil la propia liberación, en el bien entendido de reconocernos como sujetos activos de nuestras 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 que 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).

La implicación de los profesores como posibilidad de cambio educativo en la escuela

El concepto de cambio educativo se asocia a una connotación positiva porque es la forma en que puede impactar en el aula. Para eso, se requiere no sólo 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 (2000:145)- un “contrato moral” con los alumnos, la escuela

y la sociedad que compromete a los profesores 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. Cualquiera que defina la enseñanza sabe que ésta 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 moral³³ ya 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).

33. 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).

La confrontación es ineludible en una sociedad divergente, lo importante es llegar a acuerdos mínimos que faciliten la coordinación conductual³⁴, 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).

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 los profesores comprometidos con un proyecto educativo, permite afirmar que el posicionamiento político 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 per-

34. Comparto 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, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile, Colección Hachette/Comunicación.

sonas. Facilita educar para la ciudadanía ya que exige el desarrollo de “la capacidad de emitir juicios y realizar acciones autónomas” (Imbernón, 2002:5). En caso contrario, se priva a las personas de “la capacidad de deliberar, debatir, comprender y aceptar las razones ajenas”(Op. cit.).

En la escuela, el profesor posicionado políticamente reconoce, respeta y defiende a los alumnos 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 conciente 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 se necesita 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* perso-

nas. 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 “descontextualizados, agresivos, inoperantes, autoritarios y elitistas” (Freire, 2001:140)³⁵ que ningún profesor posicionado políticamente puede aceptar sin denunciar. Aún a costa de ser rechazados, los profesores no pueden acomodarse a ciertas prácticas “populares indiscutiblemente equivocadas” (op.cit).

Es fundamental que el profesor posicionado políticamente esté convencido de lo que sostiene, pero la

35. 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).

claridad en los planteamientos no significa mantener una postura ideológica rígida que no de cabida a 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.

Profesores posicionados políticamente

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, se pueden 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, porque 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, porque piensan y analizan las opciones educativas que ofrecen a sus alumnos, razón por la cual, generalmente los métodos sólo son un auxiliar a sus propias maneras de educar.

En su práctica, tienen mayores posibilidades de:

- Tener claridad en sus planteamientos, porque saben 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 ya que 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 éstos son ajenos, los recrean y adecuan a la realidad de sus alumnos.

- Rechazar el conformismo y la pasividad de los ambientes escolares y sociales, porque 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:

- Manifestar inquietud social porque solidarizan con diferentes causas sociales y mantienen esa postura de manera coherente con su actuar cotidiano; se interesan por leer, escribir, explicitar sus ideas, asistir a encuentros educativos y por lo que sucede en el mundo en que viven.

- Rechazar la violencia simbólica que obnubila la

conciencia, porque han aprendido a ser autónomos en su quehacer cotidiano, aun cuando tengan que cumplir ordenanzas superiores.

Evidentemente, profesores con esas características *molestan* en una institución pasiva, ya que no se quedan quietos ante las injusticias o los atentados contra la dignidad de sus estudiantes, colegas, etc.

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 cognitiva³⁶ 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), lo que implica acciones

36. 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, J. (2001) *El Proceso mental en el Aprendizaje*. Madrid, Narcea Ediciones; Feuerstein, R. (1983) *Instrumental Enrichment*. Baltimore, University Park Press.

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.).

Los profesores posicionados políticamente tienen un conocimiento “específico profesionalizador con estatus propio” que les permite “descubrir los condicionamientos de la práctica” (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 autocritica de los profesores para que sean conscientes de sus actos, desarrollen la voluntad de servicio público en tanto derecho que a todos nos concierne, y revisen 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, aún con recursos, esos alumnos no aprenderán. Son acuerdos tácitos, ojalá irreflexivos y no intencionales.

Posicionamiento político como posibilidad de cambio educativo en la escuela

Es difícil que los profesores transformen el sistema escolar mientras sigan dentro de un sistema macro que no propicia el cambio social, porque “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

tradicionales 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, 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”³⁷.

37. “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 actores críticos y con capacidad para abrirse al análisis y a la investigación” (Giroux, 1989; Aronowitz y Giroux, 1985, en Mac Laren 1998:226).

IV

¿QUE HA LLEVADO A LOS BUENOS
PROFESORES A SER COMPROMETIDOS?³⁸

Algunas de las características que emergen casi inmediatamente son: la autoconfianza en sus propias capacidades, gracias a las que refuerzan sus convicciones profesionales para no 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 colaborativo 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.

También resultan muy relevantes 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 repetir las.

“(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

38. Las inferencias emergen de la presencia de los temas eje 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.

muchísimo mi manera de actuar, me ha marcado a nivel personal y me ha marcado a nivel profesional” (Alonso).

“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” (Alonso).

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...” (José).

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. (...)Yo tengo mi librero que me reserva lo que sale de lingüística, de literatura, sobre todo poesía, que cada vez somos menos...” (Adriana).

La autoconfianza en el compromiso docente³⁹

Decir que los profesores necesitan tener confianza en sí 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 texto escolar, 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, 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

39. Las historias de vida de los profesores han mostrado que ellos tienen Autoconfianza, Motivación de logro, Autonomía y realizan un Trabajo Colaborativo, lo que permite las relaciones dialógicas, la sinergia educativa y el bienestar en el trabajo.

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 sólo 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. Estas actitudes, 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, quienes 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 evitan el diálogo, la

participación política y social. No se implican ni posicionan políticamente ya que se arrastran, como dice Freire, “a la perdición 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 evita 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)⁴⁰

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, 2000:123).

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

40. Estas ideas pueden encontrarse en Apple,1986; Chomsky,2001; Freire,1994; Giroux,1999; Hargreaves,1999; Popkewitz,1990; Roitman,1998.

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).

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.

Tal como plantea Morín: “Interrogar nuestra condición humana supone, entonces, interrogar primero nuestra situación en el mundo” (2001:57).

La reflexión crítica permite escoger entre varias alternativas gracias al conocimiento de las consecuencias que cada una implica y, lo más importante, 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 con sus alumnos, permitiéndoles ser sujetos reflexivos y críticos en el mundo que les toca vivir.

La autoconfianza presente en el comportamiento de los buenos profesores 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 una 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 humildad⁴¹ para reconocer lo que no saben, pero con la 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.

41. Hablamos de la humildad que, para Freire, 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. La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo” (Freire, 1994:60).

“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.

AUTOCONFIANZA: LAS EXPERIENCIAS DE LOS BUENOS PROFESORES

Los profesores entrevistados, cada uno con sus trayectorias y características propias, coinciden 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 con confianza ante diversas

alternativas; su 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 sólo 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 buenos profesores se refieren a la enseñanza como una necesidad social de involucrarse significativamente con sus alumnos, sus padres y con 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. Adriana dice:

“Me gusta el contacto social con los alumnos... yo me moriría en una ventanilla, allí yo sola rellenando papeletas, 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”.

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 (...) y es el punto que realmente de mi profesión me satisface.

José 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”.

José pertenece a una familia de profesoras, 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 los alumnos es lo primordial para establecer y consolidar su disposición afectiva hacia el aprendizaje, lo que les ayudará a desarrollar los prerrequisitos afectivos y cognitivos para aprender sin temer la complejidad y abstracción del tema en estudio. Esto es singularmente importante, sobre todo con 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 los alumnos, 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 con adecuaciones curriculares 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 Nóbel, pero en fin, buenas relaciones personales y ciertos progresos en los alumnos” (José).

Aparte del gusto por la enseñanza en general, a estos 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. José y Laura señalan:

“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 mí, y creo que son buenas para el alumnado porque lo forman como personas, lo forman intelectualmente...” (José).

“Ante todo a mí me gusta mucho estar en la clase con gente y con los niños, 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” (Laura).

La consolidación de la autoconfianza se observa en el comentario de José y Alonso:

“Me sigue gustando el contacto con los niños, 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” (José).

“Yo sinceramente, creo que es esto lo que me gusta y lo que hago más a gusto ¿no? (...) “(la enseñanza) me gusta..., me sigue gustando” (Alonso).

Muestran un grado alto de satisfacción con la institución en la que trabajan que se nota no sólo en sus respuestas a las entrevistas, sino por las actitudes en los diversos momentos cotidianos observados: se los ve alegres, inquietos, propositivos, dialogantes con los alumnos y los colegas en los pasillos, etc. Hay que destacar la influencia que tiene el apoyo y reconocimiento del equipo directivo.

“Es que ya te digo, que esto parece *jauja* pero es así ¿no?, yo, y todos los profesores de la escuela 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 colega. Pues, habrá colegas 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” (Adriana).

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 (...) me absorbe la lectura” (Adriana).

“Me interesa mucho la lectura, me gusta leer, me gusta leer bastante, me gusta también mucho hacer deporte” (...) 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” (Alonso).

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 colegas, me

venza, pueda conmigo, y me haga cambiar la manera de pensar el hecho educativo que yo tengo ahora” (Alonso).

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 mí 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” (Adriana).

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 los poderes centrales “que deberían ejercer un papel que no ejercen”. Alonso señala que hay algunas instituciones a las que no les interesa llegar al aula:

“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... 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 las escuelas públicas”.

Sin embargo, 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? (Alonso).

José apunta su crítica a un futuro incierto de las escuelas, dadas las condiciones que se presentan actualmente para el desarrollo educativo de los alumnos:

“El futuro lo veo muy incierto, muy inseguro, de forma global ¿no?. Creo que uno de los defectos más graves es la formación inicial de profesores. Los profesores de básica creo que tienen una mejor formación didáctica o pedagógica, y tal vez una más deficiente formación científica o integral. Y en cambio, los profesores de media teóricamente tienen una mayor formación científica pero una escasisíma formación didáctica”.

La reflexión de José 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

El bienestar en el trabajo también aparece como elemento destacable en su ser profesional, en este caso como favorecedor de la autoconfianza. Para ellos el bienestar es 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.

Los buenos profesores 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. Hay cuatro profesores que trabajan en la misma escuela, quienes reciben el apoyo incondicional de la dirección, 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 escuela, por eso estoy encantada, ojalá continúe así...”.

Para José, 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 autoridad y de la leyes, antes que de la buena relación con los alumnos y con los colegas. 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 los alumnos, no llegar a las clases y sentirse, pues como a veces algunos colegas te dicen, que ya me enfermo antes de entrar a una clase, eso te lo cuentan algunos colegas, entonces, si la relación con los alumnos no sabes estructurarla de forma creativa y positiva, eso es terrible”.

Sienten que su trabajo les satisface completamente, al punto que Laura dice que no siente el paso del tiempo cuando está en el colegio:

“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”.

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...” (Adriana).

“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” (Laura).

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 insostenible, pero a mi todavía venir al trabajo me resulta interesante, me resulta agradable”. (...)“A nivel personal, yo ahora me siento contento porque digamos que tengo una estabilidad a nivel familiar, a nivel de amigos bastante importante” (Alonso)

Un aspecto importante del bienestar lo constituye el hecho de trabajar en su mismo pueblo, que es el caso de Alonso:

“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 mí, por el contrario, no solamente no me disgusta, sino que me encanta. Incluso me encanta cuando me cruzo en la calle con un padre o con una madre, me encanta no hablar necesariamente de cuestiones escolares, para eso ya están las horas de tutoría y otras horas que tenemos aquí en el colegio. 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 redundo en beneficio de lo que es el proceso educativo ¿sabes?, por eso fundamentalmente quiero trabajar y vivir en el mismo pueblo”.

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 quienes distinguen perfectamente de los otros profesores con los que no establecen relación y no tienen el mismo 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, su comportamiento en el aula, la disposición a aprender, 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 colegio.

“Pues mira, la satisfacción de llegar a casa y decir, he conseguido solucionar esto, he conseguido hacer que este niño estuviera diez minutos atendiéndome, algo que para otros colegas igual resulta imposible, o he conseguido con este niño que tuvo un problema ... sentarme frente a frente, y ese tipo de recompensas son las que todavía, sinceramente, me siguen valiendo ¿no?” (Alonso).

Laura 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”.

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 buenos profesores están seguros que a sus alumnos les gusta trabajar con ellos.

“Sé 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” (Adriana).

Una de las características que los buenos profesores 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. José señala:

“En los últimos años que he trabajado, los momentos que más gratificación he tenido es cuando he trabajado en el programa de integración, y este año con el programa de adaptaciones curriculares. Son programas de ayuda a los alumnos que, en el primer caso, tienen posibilidades de recuperar pero tienen problemas, y, en el segundo, son adaptaciones curriculares con un desnivel profundo. 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 repetir..., eso es gratificante”.

De manera concreta, los reconocimientos se manifiestan en regalos y tarjetas que los alumnos les entregan en fechas especiales o sólo para 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 lapiceras. Adriana y Alonso señalan:

“...Para la Navidad, a mi eso me da mucha vergüenza, en esta Navidad me compraron bombones. Eso es más natural en básica con los pequeños, en media 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” (Adriana).

“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, alguna lapicera que han grabado, cualquier cosa.” (Alonso).

Para José, una forma de reconocimiento es haber ganado varios proyectos de los que ha presentado:

“Yo consideraría en todo caso como una gratificación, como un reconocimiento a mi trabajo, pues algunos proyectos que he presentado hace ya bastantes años, de actualización didáctica y pedagógica para el profesorado, a partir del cual, pues, me han llamado para impartir algunos cursos de formación para profesores”.

Las actitudes de sus alumnos también son sus fuentes de motivación permanente y constituyen un refuerzo positivo para continuar con optimismo su tarea. Laura y Alonso señalan que las recompensas las obtienen solo por hacer lo que les gusta:

“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...” (Laura).

“Me sigue motivando el hecho de levantarme cada día y venir al colegio y decir: ‘a ver que me tienen preparado hoy los niños’ ¿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 niños y con las familias que es otro de los aspectos que no has visto aquí, pero que funciona” (Alonso).

Se sienten gratificados por la gran responsabilidad que tienen de influir en el futuro de sus alumnos. José dice que le gustaría que cuando sus alumnos terminen no recuerden al colegio como una tortura, sino como una experiencia positiva en la vida.

“Un día me encontré un carabinero 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 repetido” (José).

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 currículum 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).

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 alumnos⁴². 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 realizar 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 complemente su materia de lenguaje con 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

42. Aquí se aplica perfectamente la imagen del faro que sirve en tanto cuanto se está lejos de él.

ellos les encantan (...), anécdotas que me pasan, de mi vida o de mis amigos..., que no tienen nada de especial pero yo se que a ellos les encanta... La verdad es que ser de lenguaje, encima es una maravilla, porque da para mucho” (Adriana).

Esta misma profesora deja en claro que eso no significa dejar los contenidos de lado y que el programa trata de cumplirlo.

“A rajatabla, yo pienso que si dejo contenidos fuera, el curso siguiente le faltan esos contenidos” (Adriana).

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 ellos 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 niños,... lo que menos les interesa cuando vienen al colegio 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 hacer, y digo: “¿pero de verdad quieren 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*” (Alonso).

Ejemplos como este, se repiten con cada uno de los buenos 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 mí, sino un fracaso de todos. Realmente estas ‘interrupciones’ son extraordinarias y se producen cuando son necesarias”.

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 qué 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. Muchos profesores necesitan de libros de texto y de programas que les indiquen qué y cómo hacer en el aula. Sin embargo, muchos de ellos no se sienten orgullosos de su comportamiento, al contrario, se sienten mal, inoperantes y poco profesionales porque no se atreven a *extraviarse*. Los buenos profesores 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 mis alumnos 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 aprendan inglés, pero si no aprenden inglés, los voy a disculpar a condición de que salgan hechos unas personas”, eso” (Alonso).

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.

“Sé 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...” (José).

Del mismo modo se dan cuenta si los alumnos están aprendiendo porque 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”.

Agrega 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, y que no pretende ser amigo de sus alumnos sino profesor, lo que no es obstáculo para que ellos 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 amigo de sus alumnos, como tampoco perturba la sensación de cercanía y afecto.

“Dentro del aula, yo no pretendo ser simpático, no pretendo ser un amigo 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 colegios 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 colegas y cuando alguien no los cumple, me cabreo mucho “ (José).

En general, no tienen problemas para trabajar con alumnos con dificultades para aprender. Incluso, piden los cursos conflictivos, 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 niños aprendan lo que deberían aprender, o lo que a mi me gustaría que aprendieran, pero sí que consigo algo por lo que me comentan el resto de colegas..., y es que los alumnos quieran estar en clase. No me parece mal logro ¿no?”.

La estrategia de Alonso, que le ha dado buenos resultados, es llegar a los alumnos a través del afecto.

“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. Creo que 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 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...” (Alonso).

Los alumnos tienen buenas opiniones de los buenos profesores y las manifiestan en las evaluaciones a final de año, y por las respuestas que dieron a las entrevistas, las que generalmente giraron en torno al sentimiento de afecto mutuo y al aprendizaje significativo que logran gracias a su enseñanza. Estos profesores se sienten orgullosos de no haber suspendido nunca a sus alumnos, cosa que es común para muchos otros. 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 las suspensiones, dice Adriana:

“No tengo la necesidad de hacerlo... 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 educo 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 acequible 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...”.

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 escuela ni en sus aulas. La escuela a la que pertenecen cuatro de los buenos profesores, 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. El buen ambiente es reconocido por otros profesores que llegan desde otros colegios. Por ejemplo, dice José 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 colegio al que he llegado y he visto que hay unas líneas claras que mayoritariamente se cumplen”; y bueno, hay gente que no le gusta, pero bueno, se siguen esas líneas”.

Las características del colegio 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.

Laura lo explica de la siguiente manera:

“El cuarto medio es un curso en que las notas son relevantes, 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 los profesores no salgan disparados... 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, porque ¿qué responsabilidad es para ellos no aprobar a este alumno?, y le marcas de por vida y no quieres; en esos momentos existe el conflicto”.

Los buenos profesores son conscientes de su influencia y de la disposición de los colegas y de la directiva para aceptar sus propuestas. 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 matea y cosas de esas, que horror ¿no? [...] pienso que mis propuestas funcionan. El otro día, por ejemplo, necesitábamos un taller y éramos treinta y tanto en el claustro, yo hice la propuesta, me acuerdo porque es la última que he hecho. Les dije que terminado el taller, 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”.

Laura destaca la importancia de comenzar un proyecto en común y el temor que el colegio se anquilese en el tiempo y adquiera hábitos conformistas y pasivos, como dice hay en muchos otros. La influencia de las ideas de los buenos profesores, sus propuestas y actitudes se nota en los cambios que se provocan en sus instituciones educativas. De alguna forma, se constituyen en referentes para sus colegas. Dicen José y Adriana:

“Creo que sí, que influimos en el colegio, y no sólo influimos sino que estamos estableciendo una línea de colegio. (...)Eso me parece muy importante” (José).

“Influyo con mi trabajo, con ideas a nivel departamental, con cambios de programaciones, y las ideas que no han resultado, replantearlas. También en el Consejo Escolar, como miembro que soy y representante de los profesores, como coordinadora de Media y como tutora. Yo sé que tengo cierta influencia; además, estoy en todos los ámbitos del colegio, en todos los niveles de la estructura, así que cualquier idea que

aporte es bienvenida, tengo la gran suerte de gozar de fiabilidad y creo que de honestidad” (Adriana).

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 colegas de todos los niveles, de todo el colegio, es decir, desde Nivel Parvulario, Básica y Media. Entonces, en esas reuniones yo todo lo que pienso lo cuento. Yo digo: “mira, ¿y si lo hacemos así, y si lo cambiamos allá?” (Adriana).

El trabajo de estos profesores es bien considerado por el equipo directivo, el que generalmente les consulta sobre ideas o propuestas. José 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, 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 a los alumnos. José 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”.

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 los alumnos, pues, un poco lo mismo ¿no?, yo intento huir del modelo de profesor “amigo” 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 los pasaremos todos bien, aprenderemos más y estudiarán mejor”.

Cualquiera sea el modo de acercarse a los alumnos, 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 sí 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”.

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”.

Para Laura, 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”.

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, para no repetirlas, y otras enriquecedoras que les dieron fuentes de confianza. Adriana dice que las cosas más útiles para su profesión las aprendió en la vida. Su sistema de valores le permite tratar a sus alumnos como personas y “no como objetos de lupa”.

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; yo los pasaba por 5 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” (Adriana).

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 pedagogía, en realidad no me empezó a gustar lo que estaba haciendo. Durante el primer año y el segundo año yo estudiaba pedagogía pero deseaba estudiar una cosa diferente”.

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 gustaba 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” (Alonso).

Sin embargo, cuando encuentra sentido a su profesión docente comienzan precisamente las desestabilizaciones 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. Alonso recuerda la vez que se reunió con los padres de un alumno que tenía problemas en la escuela:

“Recuerdo que con aquella familia un sábado quedamos para reunirnos a las nueve de la mañana en una cafetería, 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 niño planteaba, de qué se podía hacer. Mi familia evidentemente cuando vio 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”.

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?”.

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 enseñaba 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 literatura.

“Y ese año, sí, claro, lo pasé mal con ella, pero..., yo tenía claro que me gustaba, no ser profesora, pero si el lenguaje y la literatura” (Adriana).

De sus primeras prácticas recuerdan lo poco que servían. Alonso esperaba encontrar en el primer año de trabajo docente, aquellas prácticas que 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 hacer 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” (Alonso).

Eso no influyó negativamente en su práctica, aunque le señaló derroteros muy claros y precisos respecto a qué hacer y qué no 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 colegio donde trabajó.

“Teníamos en aquel colegio un director que era un funcionario más. (...)Entonces recuerdo que al mes de estar allí en aquel colegio, me llamó a su oficina, 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 colegas me están diciendo que te lo debo advertir. Esas confianzas que te tomas con los alumnos, eso de tocarlos, eso que te tomen 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 profesor se tiene que comportar con sus alumnos’; y ya los ojos me empezaron a hacer chispitas y empecé a no entender demasiado... Respeté la decisión del director tanto como pude...” (Alonso).

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 colega de aquí, del colegio, en cierta ocasión, cuando yo iba por el patio y tomé 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 tomarlas del hombro y demás te puede traer muchos problemas”. Entonces digo, ...resulta que el primer año que yo trabajé de profesor un director me llama para decirme que tenga cuidado y ahora, después de haber tenido una trayectoria de muchos años, ... ¡un colega del colegio me llame y me vuelve a decir prácticamente lo mismo!” (Alonso).

Entre los grandes motivos de disgusto de los buenos profesores 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 de no ser capaces de provocar un cambio de actitud, a pesar de convivir diariamente con ellos. Lo que hace Alonso 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”.

Los buenos profesores sienten que sus competencias en muchos casos se ven sobrepasadas por las condiciones del alumno. Tres profesores, de un mismo colegio, recuerdan con pesar la gran frustración de no haber encontrado la forma de interesar por el aprendizaje a un alumno con serias dificultades, quien terminó yéndose del colegio. Las desilusiones no han hecho variar su deseo de seguir en la enseñanza, pero si de cuestionarse su rol y el de los demás.

Laura manifiesta su desilusión ante algunos colegas 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”.

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, 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 sí 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 los 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 buenos profesores, a quienes -como ya señalamos- saludan en fechas especiales con palabras y gestos de agradecimiento a su labor. Otra de las dimensiones políticas, es el reconocimiento que los alumnos hacen del respeto que sus buenos profesores demuestran hacia sus intereses, del tipo de enseñanza que reciben, del tratamiento como personas poseedoras de deberes y derechos, y de la valoración de sus fortalezas y debilidades.

La autoconfianza de los buenos profesores se retroalimenta por las experiencias de éxito 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 de los derechos al refuerzo, la inclusión y la

participación, que según Bernstein, son indispensables para el desarrollo de un proceso educativo con sólidos principios morales y sociales, que facilitan toda acción docente. Sería interesante ver si en la escuela esos derechos se ofrecen, se niegan, o se distribuyen de manera equitativa o desigual.

“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 mismos 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 conciencia de sus propias limitaciones, debilidades y fortalezas, al tiempo que aumenta la confianza para manejar las condiciones más seguras. Por lo tanto, a mayor seguridad de sus destrezas y capacidades, mayor satisfacción con el desarrollo de la tarea. La seguridad implica estabilidad, confianza y humildad para dar razones de sus actos y estar consciente de las consecuencias de hacer o no hacer.

Las convicciones de los buenos profesores acerca de su disciplina conlleva 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, las 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.

“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, consiste en proporcionar un ambiente educativo que estimule las preguntas y respuestas de los alumnos. Los buenos 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, ya que 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.

Cuando el profesor está entregado al acto directo de enseñar, necesita tener “en la punta de los dedos” la materia de estudio y dirigir su atención a la actitud y respuestas de sus alumnos (Dewey, 1998 [1916]: 160). Como confían en las posibilidades y en las distintas formas que éstos tienen de aprender, buscan la forma de organizar su conocimiento. El dominio de la materia de estudio facilita a los profesores desarmar y volver a armar los contenidos buscando generar nuevas relaciones para confrontarlas con las que conocen sus alumnos.

“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).

La autoconfianza abre la posibilidad de optar por las alternativas más probables y convenientes, de 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 las maneras en que se enseñan y discuten los contenidos. Para esos efectos, se requiere del sentido común que ayuda a la toma de decisiones en los momentos inesperados, basado en conocimientos previos y retroalimentado por 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 responda 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, Adriana 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. Aún estando sola sintió que podía superar esos momentos; buscó libros, artículos, asistió a encuentros educativos, hasta adquirir las habilidades que, sentía, le hacían falta. “Lo fui aprendiendo sobre la marcha y con la soledad del profesor ante la pizarra”⁴³.

La confianza en si mismo favorece la complementariedad entre la teoría y la práctica, del mismo modo que la poca confianza -como dice Freire- favorece el “activismo ciego”, que impide saber por qué y para qué se realizan 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

43. 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.

y descalificaciones entre teoría y práctica. La necesaria complementariedad entre una y otra, se dificulta en la medida que se agranda la brecha entre esas dos instancias educativas que se necesitan mutuamente.

“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 arrojadiza para descalificarse entre unos y otros, para poner en cuestión o para afianzar una determinada división del trabajo” (Gimeno, 1999:33).

Cualquier respuesta ante los problemas escolares cotidianos, plantea opciones a los profesores, que dependen de la confianza en sus acciones o del sometimiento a otros con más poder 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 hacia su autoconfianza, fundamental para una educación más genuina. 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 las propias acciones, 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).

Hay profesores que, independientemente de las características de 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 y eduquen a sus alumnos para que asuman la responsabilidad de su aprendizaje. De acuerdo con Apple, en el desarrollo del currículo 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, a crear mecanismos de defensa, y copiar recetas para sentirse aparentemente seguros. 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).

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. Hacer creer que se está comprometido es un pseudo compromiso en el que se asumen tácitamente los fines externamente impuestos y se retroalimenta el círculo de la mediocridad. De esa manera, se cree que todo marcha bien porque se cumple con los horarios, se llevan las planificaciones al día, no se falta nunca a 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 su capacidades pierden la libertad, ya que reducen su inteligencia, como dice Dewey, a “recibir los fines dictados desde arriba”, desde la dirección, los textos, los programas de estudio; lo que dificulta la relación directa con las reales preocupaciones de sus alumnos. La presión y el autoritarismo “desde arriba” 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 sorprender la actualidad del pensamiento de Dewey, vigente en los análisis de cualquier aula de cualquier escuela. Éste señala que la educación como idea abstracta, no tiene fines, ya que son las personas, en este caso, los profesores, quienes los tienen. Por lo tanto, los fines 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. Más que fines personales son 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” (op.cit). Eso no descarta la consecución de metas y objetivos a corto, mediano y largo plazo, siempre con la posibilidad de buscar caminos alternativos o de recorrer el mismo, fijándose en otras posibilidades y estableciendo nuevas relaciones entre lo conocido y por conocer.

Los profesores que participan en un proyecto común y cuyas voces son oídas y respetadas tienen mayores posibilidades de generar autoconfianza. Por el contrario, quienes 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).

Si no hay autoconfianza, los profesores son más propensos a recibir paquetes de datos, que en muchas ocasiones transportan mensajes ideológicos y de relaciones de poder externas amparados en la *neutralidad*. Estos “pasan” a la mente de sus alumnos sin reflexión sobre el contenido de los mensajes, porque no se cree en la propia capacidad para cuestionarlos, y porque la inseguridad en sí mismo contribuye a asentir en todo. 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).

En todo caso, cabe destacar que 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.

Motivación de logro

Se entiende 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. Es una motivación de logro comprometida socialmente, no el 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. Involucra la preparación de los profesores y el interés que demuestran por saber más de lo que saben; eso 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, 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).

Eso no significa que quién haya tomado conciencia siempre será comprometido, ya que es posible que no asuma las consecuencias éticas que implica. Sin embargo, es preferible pensar 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 conciencia 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?’” (Morín, 2001:57).

El buen profesor en la escuela no puede evadir la responsabilidad de preguntarse por su postura frente al conocimiento. Se pregunta Freire:

“¿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?” (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 sí mismo y el mundo.

MOTIVACIÓN DE LOGRO: LAS EXPERIENCIAS DE LOS BUENOS PROFESORES

Intereses y deseos de superación

Una constante en los buenos profesores 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 singulares⁴⁴ y buscan la sinergia. Para ellos, el término de una carrera no es un fin sino un medio para seguir aprendiendo. Son inquietos, curiosos, perfeccionistas y cuestionadores de su propia práctica, y se sienten “inacabados” si no continúan el proceso de actualización de sus potencialidades.

“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 interés por la lectura, escritura, música, cine, teatro, que mantienen, actualizan y refuerzan en la continua búsqueda de nuevas posibilidades de aprendizaje. Alonso señala tres etapas progresivas en sus estudios que muestran su proceso de búsqueda y responsabilidad, y ponen de manifiesto su interés por aprender.

44. 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).

“Nada más terminar pedagogía quise especializarme. Tenía la impresión de no haber completado la carrera hasta que lo hice. Quise matricularme, después, en un curso de postgrado, pero no lo hice, y es algo de lo que sí me arrepiento, y todavía no he descartado. 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 los dos últimos siglos” (Alonso).

Su interés por entender a sus alumnos y a 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 por qué es problemático. Creo que, también, cuando tenemos un colega problemático, es por algún motivo, sería bueno analizar por qué” (Alonso).

Alonso se interesa en el tema de los conflictos en el aula a pesar que no los tiene con sus alumnos⁴⁵. Ha realizado cursos *ad hoc* y otros para perfeccionar sus estrategias docentes.

“Estoy últimamente muy obsesionado con el tema de la conflictividad en las aulas, con la conflictividad de los niños, 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. También estaría muy interesado en perfeccionar mis estrategias de enseñanza. Me gustaría aprender cosas para que la clase funcionara bien, sin duda” (Alonso).

Otro de sus grandes intereses es que las instituciones educativas propicien oportunidades de perfeccionamiento para todos los profesores.

45. Podríamos conjeturar que no los tiene justamente por su preocupación y ocupación por no tenerlos.

“Creo que es necesario buscar la manera para que en los colegios 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 de los profesores” (Alonso).

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 hacer una clase con un nivel elevado, intento estar a la última, tanto en literatura como en lenguaje. Nunca me canso de estudiar y de ver todos los conceptos nuevos que aparecen. Trabajo en diversos ámbitos, no solamente pruebas, exámenes”.

Uno de los intereses de los buenos profesores es que todos sus alumnos aprendan y no se sientan discriminados por ninguna causa. Por eso les gustaría que los colegios destinaran más recursos para atender a los alumnos con dificultades. Por ejemplo, para Alonso es necesario contar con más profesores dentro del aula para apoyar el trabajo con los alumnos.

“Creo que hay que tomarse en serio esto de la educación, creo que hace falta más personas. (...)En ocasiones, con los alumnos que tienen problemas, 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” (Alonso).

Adriana agrega que si contara con recursos extras o con dinero para mejorar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, los utilizaría para contratar a otros actores educativos en el colegio, por ejemplo, un cuentacuentos, gente que les lea a los alumnos, teatro, recitales de poesía, etc.

Sin recursos, pretende alcanzar los mismos propósitos, haciendo “lo que se puede”. 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 marca la diferencia entre una profesora motivada y la que no lo está. Puede decirse que no es sólo 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, 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 tenemos” (Adriana).

Para José, contar con recursos es lo ideal, ya que mejoraría la enseñanza, pero sin ellos, igualmente hace un buen trabajo educativo con sus alumnos porque considera que el profesor es el principal recurso educativo.

“Evidentemente, con 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” (José).

La “disponibilidad” del profesor lo diferencia del otro que teniendo recursos no logra el mismo impacto. Trazar la frontera entre ambos es difícil e indefinible *a priori*, pero se puede optar por el motivado antes que aquel con recursos pero que no los aprovecha. *Tirar para adelante*, ser independiente e intencional en sus propósitos, son características de los buenos profesores que no se amilanan ante las dificultades, que buscan y encuentran las formas de conseguir sus propósitos y de solucionar los problemas. En el caso de Adriana, su madre y su abuelo le inculcaron desde niña el ser independiente y la conciencia del esfuerzo para lograr sus propósitos, lo que se refleja en sus procesos de búsqueda y de toma de decisiones. Si cree que algo vale la pena y merece hacerse, lo asume como

un reto personal y profesional.

Otro aspecto que caracteriza a los buenos profesores son sus preocupaciones por la justicia social, 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, como por ejemplo, los Médicos sin Fronteras.

“Esta gente que podría ganar un montón de dinero como médicos y se van, sin horizonte, a otros países más necesitados, porque sí, por filantropía” (Adriana).

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 sus horas extras en una ONG, que no considera trabajo, sino un compromiso.

La motivación de logro también se observa en la persistencia y deseo de hacer bien las cosas, sacar adelante los proyectos, promover el cambio, buscar diversas alternativas de solución de problemas y no desfallecer en el camino ante alguna dificultad, gracias a lo cual, se adquiere mayor experiencia para decidir lo más adecuado. Los buenos profesores desean 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.

Sus fuentes de motivación permanente son sus alumnos y los logros que obtienen del trabajo conjunto. Para Adriana retroalimentar el proceso educativo es fundamental a la hora de planificar las actividades.

“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” (Adriana).

La persistencia en el trabajo es sentar presencia para quienes necesitan un apoyo. Por ejemplo, a Adriana le preocupa hacerse entender por todos sus alumnos y es conciente de que unos “lo entienden antes y otros después”. En un intento de ofrecer oportunidades a los que lo “entienden después” les da clases informales en algunos recreos: “ahora estoy todos los recreos de los miércoles; les hago clases, que esas no tendría por qué hacerlas, y lo que hago es que les pongo un nombre gracioso..., algo que me invento..., los Recreos Sintácticos... ¿no?, (...) y ahí los tengo, en vez de irse al recreo se vienen a clases”.

Expectativas y perfeccionamiento

El perfeccionamiento docente es un tema de dulce y agraz para los profesores, sobre todo por los motivos que los movilizan. Unos realizan cursos de perfeccionamiento sin saber muy bien de que se tratan, para acumular puntos, engrosar el currículo o por obligación docente, y otros buscan intencionalmente los que satisfagan sus intereses personales y/o profesionales. Hay colegios con graves problemas con los alumnos que desperdician la posibilidad de cursos pertinentes por otros que sólo sirven para cumplir un requisito.

Los buenos profesores generalmente 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.

“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 a los alumnos les ha aburrido, que es cansador, que no le han visto la gracia a la cuestión, e intento otra forma...” (Adriana).

El autoperfeccionamiento es común entre los buenos profesores, como Adriana que se nutre de las novedades en

lenguaje, 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.

“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, 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” (Alonso).

José dice “necesitar” el perfeccionamiento, en general sobre formación de profesores y, en particular, sobre la actualización científica de su asignatura:

“Lo realizo en dos grandes líneas, en primer lugar..., formación de profesores, el trabajo interno dentro del colegio que yo creo que es muy importante. Llevamos cuatro años con cada curso un proyecto de formación de profesores de este colegio, 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 se ofrecen en la universidad”.

Piensan que deben buscar la forma de cubrir los vacíos que les dejó su propia formación de profesores y no lamentarse por lo que no les enseñaron.

“...Todo profesor de enseñanza media 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” (José).

La mayoría de los buenos profesores no tuvo buenas experiencias escolares en la relación profesor alumnos, ni en la calidad de los aprendizajes universitarios que no les fueron útiles para comenzar su trabajo de profesores. Son muy críticos con la formación inicial de profesores por las carencias de una buena preparación docente y pedagógica. Las expectativas de Alonso al estudiar pedagogía eran aprender a enseñar y tratar a los alumnos, pero corroboró sus poco satisfactorias experiencias escolares.

“Recuerdo, especialmente, que yo siempre había pensado que cuando uno estudiaba pedagogía, 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 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 profesor quiere que luego yo haga cuando sea profesor, pues realmente...”
(Alonso).

José, quien con el tiempo logra llenar los vacíos de su propia formación, también comparte la ausencia de las exigencias didácticas que esperaba encontrar en las clases de sus profesores, aunque les reconoce cierta calidad. Comenzó con una visión romántica de la educación, motivada por los recuerdos de su educación básica en la escuela de su pueblo, y las experiencias sociales y políticas de la educación media, 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 Choique⁴⁶... Luego, un colegio de media en un contexto de salida de la dictadura que ni

46. El cuento sobre Virtudes Choique se encuentra al final del libro.

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 colegios de media estaban muy motivados, no son los problemas que tiene la media actual” (José).

Adriana también supo llenar de manera autónoma los vacíos culturales que encontró al salir de la Universidad: “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”.

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 hubiese querido que hicieran 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 una buena profesora.

“Yo aprendí, lo tengo clarísimo, qué era un buen profesor y qué no era un buen profesor (...), porque yo tuve una mala profesora de lenguaje, lo que más me gustaba en primero..., y lo pasé muy mal. Sin embargo, con un 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” (Adriana).

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.

“En mi pasado escolar cuando yo estudiaba..., pues, dos profesores, una profesora de historia, Leonor, y probablemente por ella estudié la carrera de historia, y un profesor de lenguaje, Vicente, que me hizo clases de castellano (...) 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 del país en aquella época... Todo eso me impactó mucho” (José).

Una característica recurrente en la conversación con los buenos profesores es que la valoración de sus respectivos profesores se gesta en la calidad de las relaciones personales y profesionales que mantenían con ellos. A saber, más oportunidades de aprendizaje, más alternativas de búsqueda autónoma de la información, más trabajo colaborativo 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. Eso no es gratuito, es la consecuencia de la búsqueda permanente por mejorar el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje. La labor del profesor es compleja, por lo que necesita estar al día constantemente y tomar conciencia que no basta sólo con realizar 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 profesores en las escuelas y la importancia de la formación permanente como factor indispensable para superar el déficit de muchos profesionales que no se han formado en la docencia.

En general, 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. Si tuviesen que empezar

de nuevo, concuerdan que, en general, seguirían igual, pero cambiarían la obsesión de enseñar todos los contenidos. Por ejemplo, Laura, Adriana y Alonso en sus comienzos, se obsesionaban por los contenidos, pero luego se dieron cuenta que la multiplicidad de relaciones que sus alumnos podían establecer con el mínimo de contenidos, era tanto o más importante. Alonso tenía dudas entre el sentido común, que lo instaba a ser flexible con las materias, 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 pedagogía y desde luego transmitida por esa influencia de otros colegas que en mis primeros años de carrera, también de alguna manera me marcaron, aquella obsesión que tenía porque los niños únicamente deberían aprender los conocimientos determinados de la asignatura que yo impartiera. A pesar 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” (Alonso).

Si tuviese que empezar de nuevo, Adriana seguiría siendo profesora y “tan normal” como es siempre con sus alumnos, ya que la clave de su éxito es lograr 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”.

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” (Adriana).

A todos les ha costado comenzar a pesar del entusiasmo y las expectativas. Su compromiso con la educación nace desde el momento en que deciden ser profesores y sienten la gran responsabilidad por el futuro de sus alumnos. Para José: “una responsabilidad es que los alumnos cuando hayan terminado no recuerden su etapa en el colegio como una tortura, yo creo que eso sería lo que sintetizaría mucho..., que lo recuerden como una experiencia positiva en su vida”.

Organización, propuestas y proyectos

Generalmente, los profesores con motivación de logro proponen alternativas de cambio al tiempo que consolidan otras instancias de probada eficiencia que no pasan inadvertidas en su ámbito próximo. Proponen proyectos de mejora de la enseñanza y del aprendizaje, y organizan cursos, reuniones, y talleres con los profesores. Es frecuente que desde el nivel directivo soliciten su participación en proyectos. Alonso señala:

“He participado en otras historias también, por ejemplo, me llama la orientadora y me dice: “el colegio quiere presentar un proyecto de integración, ¿cómo se te ocurre que tendríamos que hacerlo?”, entonces, yo paso un punteo con las cosas que se me ocurren, o la coordinadora de media, 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”.

Para sugerir, proponer y organizar, se necesita que los profesores no sólo 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 buenos profesores en los colegios 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 permanente, etc.

Alonso actualmente coordina talleres de capacitación en el colegio en que trabaja y trata de buscar aquellos que más los beneficien, a los que asisten de manera voluntaria un alto porcentaje de los profesores.

“Hay un taller de capacitación en el colegio que hacemos las personas que voluntariamente hemos querido hacerlo, que yo estoy coordinando. Estoy llamando a gente que se supone experta en determinados asuntos y vienen al colegio y nos cuentan cosas que nos ayudan a mejorar un poquito nuestra manera de trabajar. 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, los jueves por la tarde de tres a cinco” (Alonso).

José es requerido frecuentemente para dar cursos de capacitación a otros profesores, para hablar de la Reforma, de temas más específicos de su área de historia y geografía, de evaluación, del proyecto curricular, o de los conflictos en el aula. Para todos es fundamental trascender los contenidos del aula en los cursos que realizan a sus alumnos o colegas, y esperan que otros profesores se sumen a este esfuerzo. Los proyectos que presentan generalmente son autónomos y surgen de las necesidades del medio. Por ejemplo, Alonso se motivó para proponer un curso debido a 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 colegas que tenían no se qué cantidad de problemas para hacer 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 meto eso ahí ¿no?, 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, 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” (Alonso).

Una de las acciones que ha dado buen resultado es la línea de trabajo impulsada desde algunas directivas y compartida por la mayoría de la comunidad educativa. Por ejemplo, criterios comunes de evaluación, mejoras didácticas, y co-responsabilidad de alumnos y profesores para mantener la infraestructura del colegio y buscar maneras de perfeccionar sus prácticas.

Alonso realiza acciones para motivar a los colegas a buscar alternativas de enseñanza y organiza cursos de acuerdo a sus intereses y necesidades:

“El curso pasado celebramos un 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 colegio para que este curso de perfeccionamiento pudiéramos realizarlo los profesores que quisiéramos. Aquel proyecto se aprobó, y este año lo estamos realizando (...)

El problema es qué hacen los profesores después de tomar el curso, si les sirve realmente para cambiar su práctica o siguen igual. Alonso señala:

“Hay profesores que efectivamente han decidido realizar ese curso de perfeccionamiento, pero ahora tengo una dificultad grande, y es que han venido personas de fuera del colegio, especialistas en diferentes temas que se supone que nos interesa, tema de conflictividad, tema de trabajo colaborativo, tema de habilidades sociales, y nos han contado experiencias que nosotros podemos aplicar en el colegio. Pero, ahora viene la segunda fase, ¿estamos dispuestos a aplicar lo que estos colegas que han venido de fuera nos han mostrado?, y ahí viene el problema”.

Para José uno de los grandes logros es el proyecto de formación interno del colegio que les da un sello de cultura profesional: “al menos al 50% del profesorado somos los que participamos en esto”. Eso se nota en los documentos que han elaborado a lo largo de cuatro años a la fecha, 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, continuar el año próximo de forma monográfica con dos o tres temas de todos los que hemos tratado en estos años, profundizando en ellos... Hemos ido elaborando a lo largo de estos 4 años, por ejemplo, sobre coordinación de ciclos, trabajo en el ciclo, como trabajar el problema de la disciplina, de la convivencia...” (José).

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 y los espacios escolares.

“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 estos existen, 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 aula⁴⁷.

“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” (Adriana).

47. 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, S. *Free Play, la importancia de la improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires, Editorial Planeta, 1991.

Para trabajar con los alumnos con dificultades tiene claro que no puede entrar en su *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky) desde el poder o desde la sanción. Comienza por respetar a sus alumnos.

“Tengo claro en principio una cosa, y es que los alumnos que no son receptivos al estudio, que no tienen ganas de estudiar, lo primero que hago es respetarlos [...], son alumnos que vienen muchas veces de fracaso escolar, entonces, están hartos de que le digan: ‘no haces nada, tu eres aquí o allá, tienes ocho suspensiones, 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 les habrá creado una inseguridad que está ahí. No, no hablo nunca de esto con ellos, nunca les hago ni consejos ni nada “ (Adriana)⁴⁸.

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?”.

La mayoría de estos profesores reconoce que sus primeras clases distan mucho de las actuales, y no sólo 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 realizar las primeras clases, sin

48. Véase “aceptación del otro como legítimo otro”, en Maturana, H. (1992) *El Sentido de lo Humano*, Santiago de Chile, Hachette/Comunicación.

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.

José señala, “ahora reflexiono que desde el punto de vista didáctico lo hice muy mal. En cambio, una alumna que me encontró hace poco que estuvo en esas clases, me dijo que les gustó 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”.

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 mi estilo de docencia, incluso cuando hice las prácticas en el colegio al final de la carrera, yo les di una clase o dos clases de 90 minutos cada una, en las que yo prácticamente me pasaba los 90 minutos hablando y no les dejaba abrir la boca, hoy no lo haría así exactamente” (José).

Una forma de evolución pedagógica la constituyen las gratificaciones que obtienen con los alumnos que presentan mayores dificultades de aprendizaje. José señala:

“En los últimos años que he trabajado, los momentos que más gratificación he tenido han sido en el programa de integración, y este año con el programa de adaptaciones curriculares en grupo, son programas de ayuda a los alumnos que tienen posibilidades de recuperar pero tienen problemas” .

José 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 adaptaciones curriculares, 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”.

Preparación y competencia profesional

Los buenos profesores 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, lo que 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 y asumir la responsabilidad y consecuencias de sus acciones. Alonso señala:

“En esto hay que ser un buen profesional, y podríamos discutir qué 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”.

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” (Alonso).

Estos profesores evitan trabajar con “niveles” de conocimiento que limitan el aprendizaje y lo centran en determinadas materias. Al contrario, se preocupan de elevar el nivel de los aprendizajes comprensivos de sus alumnos, 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 ellos, el trabajo de un profesor continúa fuera de la escuela, sea preparando clases, pensando estrategias, buscando soluciones, etc. Alonso concibe el trabajo de un profesor de la siguiente manera:

“¿Qué es lo que debe hacer un profesor en la escuela?, ¿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 más allá de lo que la dirección le dice: ‘éste es tu horario y estas son tus competencias’. Vamos a ver, yo entiendo perfectamente que un conductor de autobuses, por ejemplo, tome 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 sí. 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 mí, profesional. Hay quien no lo entiende así, hay quien dice: ‘no, a mí me pagan de ocho a una, yo trabajo de ocho a una y punto’, ¡pero hombre!, estamos trabajando con personas, y no podemos limitar nuestro trabajo a los cuarenta y cinco minutos de clase”.

Esta respuesta es un buen ejemplo para referirse al *tiempo histórico* de la educación, a diferencia del *tiempo cronológico* de la escuela.

La mayoría de estos 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.

“Los profesores sentimos 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 colegas en el colegio, 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 la una vamos a tener que acabar cada día a las dos, o que en lugar de no venir al colegio 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” (Alonso).

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 carreta”, 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. Los buenos 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 siempre preparados. Concuerdan que en la universidad 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.

“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 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 universidad, 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” (Alonso).

Por lo mismo, les molestan los colegas que se quejan por todo sin intentar solucionar los problemas y cuya única alternativa es anotar o suspender 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 colegas capean el temporal como pueden, ‘¡ahá...! hoy es un mal día, hoy estaba el fulanita o el menganito insoportable’; ‘¿y cómo lo has solucionado?’; ‘ahá... ¿cómo lo he solucionado?, le he puesto una anotación y lo he echado de clase’; ya se ha arreglado el problema evidentemente, si lo

has echado de clase ya se ha arreglado el problema, tu has podido seguir haciendo 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 hacer clase a los que no quieren aprender” (Alonso).

Por su parte, Adriana prepara sus clases y busca diferentes formas de entregar los contenidos, para dar dinamismo a la clase, cambiar y no “autoaburrirse”:

“Me aburro de los ejercicios y cada año los cambio, lo hago también por mí, (...) 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 entendido, lo voy a pensar de otra forma, ver todos esos errores...”.

Otra característica de estos profesores es que afrontan los conflictos que se suscitan en los colegios buscando soluciones. José señala:

“Yo viví una situación muy conflictiva en el primer colegio donde llegué..., donde había un equipo directivo saliente que no se tomaba nada en serio, y, entonces, a partir de esa situación empezamos a desarrollar un proyecto entre algunos colegas proponiendo un proyecto nuevo al colegio, y la verdad que eso fue una maravilla”.

Los buenos profesores también tienen conflictos con ellos mismos porque se cuestionan su propia práctica, o porque no acatan rígidamente las órdenes. Por ejemplo, para el año entrante, José 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 las nuevas normativas se está regresando al modelo memorístico. Dice chocar más por la forma en que se sugiere dar un contenido que por los contenidos mismos.

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 alumbré 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 actores 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 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 si 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 sólo se limitan a moverse en su soporte. No sólo 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 sólo 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 la llevarán 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 buenos 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 sólo son responsables de que sus alumnos aprendan, sino también de que no aprendan. Si una estrategia de aprendizaje no resulta, 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, 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 y no la acumulación de cursos y diplomas para engrosar el curriculum. Tampoco se trata sólo 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).

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 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 sinérgicas 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 carencia⁴⁹.

Los profesores con motivación de logro sienten una sensación de “incompletud”, que los hace buscar nuevas perspectivas, a la vez que consolidan las antiguas.

“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).

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

49. 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.

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 concientes 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 sólo con realizar 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 sólo 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 sólo más digno, sino también más humano.

Para sugerir, proponer y organizar, se necesita que los profesores no sólo 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 se desconoce el agobio de mucha parte de los profesores 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.

Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo se entiende 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; y 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 éxito del 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).

Uno de los grandes problemas que afecta a las escuelas son las reformas que parecen no *encajar* en las aulas porque adolecen de la participación activa y conjunta de los profesores implicados en ese proyecto y preparados para llevarlo a la práctica. Muchas reformas se vuelven retóricas en sus planteamientos y prestan más atención a los logros escolares que a 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 sólo 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 sólo 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 para luego decretar lo que ya 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 actores 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 sólo 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)⁵⁰

Tanto agencia como colaboración se relacionan para que los alumnos puedan construir su propio aprendizaje, no sólo generar sus propias hipótesis, sino también negociarlas con otros. El trabajo colaborativo 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. 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

50. 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).

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 colaborativo es un proceso dialógico que persigue alternativas de participación con alumnos, familia, colegas y el reconocimiento de la necesidad de hacerlo. El comportamiento de los profesores que incentivan este trabajo 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 colaborativo de los buenos profesores 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 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).

TRABAJO COLABORATIVO: LAS EXPERIENCIAS DE LOS BUENOS PROFESORES

Los buenos profesores, cada uno en sus particulares experiencias han logrado trascender las paredes de su aula, aun cuando en ocasiones, la “soledad frente al pizarrón”⁵¹ es una aliada para la reflexión y el desarrollo autónomo de sus ideas. Todos coinciden en que las oportunidades para el trabajo colaborativo hay que buscarlas si las escuelas en las que trabajan

51. Esta es una frase de Adriana, una de las profesoras entrevistadas, para 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*.

no les dan la oportunidad de hacerlo. La participación y las relaciones dialógicas con los diferentes actores 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 escolar.

Relaciones pedagógicas – relaciones dialógicas

Las relaciones dialógicas, siempre presentes en el trabajo colaborativo, surgen 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 colaborativo 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.

Es un proceso 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 se insiste en la calidad de la formación profesional del profesorado para que puedan elegir el momento más adecuado para compartir experiencias, tratar temas emergentes, enlazar los contenidos emergentes con los programáticos, relacionar las propuestas de los alumnos con las planificaciones correspondientes al tema, y para que los alumnos también sigan las indicaciones del profesor.

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 sancionadora, a bidireccional donde el intercambio de información y el proceso de aprendizaje son mutuos (Zufiaurre, 2000:139), e incluso, multidireccional, en que todo el grupo debate sobre los aprendizajes individuales y colectivos. La evaluación conjunta de profesores y alumnos facilita la búsqueda de distintas estrategias y soluciones colaborativas, más que la emisión de juicios, muchas veces, radicales sobre el desempeño de un alumno, permite la retroalimentación permanente y la mejora de los aspectos que se detectan deficitarios.

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 conocen sus 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 llegan a ser patológicas, aniquilan la sensibilidad, la inteligencia y la creatividad de los alumnos, y pavimentan el camino de la 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 si 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 colegio, 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 del colegio en el que trabajan cuatro de los profesores entrevistados, la mayoría de los procesos de enseñanza y de aprendizaje se facilitan porque la directiva promueve esas prácticas y propicia la implicación de todos los actores educativos para que se sumen al proyecto común del colegio. Eso también facilita la actitud de respeto, credibilidad, confianza mutua, y participación activa entre profesores y alumnos.

Participación en la escuela

La educación no es neutral, por lo tanto, no se puede eludir la participación, activa, pasiva, o nula, que se reproduce, se hace más estática, se recrea, o se modifica. Si la participación es activa se favorecen las instancias para compartir experiencias, ideas, reflexiones, críticas, y propuestas, lo que implica estar cada día dispuestos a releer lo que se lee, investigar

las propias acciones y cuestionar lo que se enseña (Freire, 1990:177). Si es pasiva, se reproducen las mismas prácticas anquilosadas, las ideas se encapsulan sin posibilidad de compartirlas y recrearlas, lo que implica una mirada superficial hacia las propias acciones y una lectura estática del mundo. Para lograr un trabajo colaborativo es preciso participar en un proyecto común de colegio e involucrar a toda la comunidad educativa. Pero, no siempre los profesores y los directivos, aunque no haya buenos resultados, están dispuestos a cambiar la rutina. 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 la mejora de la acción educativa, la coherencia entre las propuestas y la acción, la confianza y seguridad al compartir con otros sus experiencias, la generación de expectativas, ya que al resto de los profesores les interesa saber qué y cómo lo hacen los que lo hacen bien⁵²; y apacigua el escepticismo ante el cambio, la pereza profesional, la falta de responsabilidad social acerca de lo que se hace, el miedo a los resultados, la “exclusivización” (sic) de la evaluación, la fuente de conflicto, y las sanciones. Mientras más se impliquen en un trabajo conjunto, más se nota los que no lo hacen porque 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.

52. Eso lo pude observar no sólo por las conversaciones con los profesores entrevistados sino por las conversaciones de pasillo con sus colegas, cuando tenía que esperar a algún profesor o alumno para entrevistarlos.

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 José, 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 colegio en el que ofrecen un electivo de educación ambiental, de ecología y medio ambiente, y el colegio está hecho un desastre. Entonces, dijimos no, aquí vamos a hacer un proyecto de limpiar el colegio 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 toca clases ese día, y eso lo hemos conseguido. De esa forma, hemos observado que mucha gente que viene de fuera dice: este colegio está muy limpio ¿qué pasa aquí?, porque el objetivo no es solo que el colegio esté limpio, el objetivo es que a partir de esa co-responsabilización de los alumnos, consigamos que se integren de forma más participativa”.

De esa manera, se incentiva a los alumnos a participar en otro tipo de proyectos conjuntos. El trabajo colaborativo de los buenos profesores es parte de una historia en grupos cristianos de base, movimientos sindicales o grupos deportivos, caracterizados por debatir críticamente temas contingentes.

Relaciones con alumnos

El trabajo colaborativo con alumnos es una experiencia de aprendizaje mediado que favorece la conducta compartida, y revierte la situación confrontacional que generalmente se produce entre profesor y alumnos. Supera la mera transmisión de contenidos, porque 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. 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 anotaciones, este alumno puede ser expulsado del colegio, se le puede abrir un expediente académico ¿no?, pues yo no he anotado a nadie en mi vida, y llevo ya 16 ó 17 años en la enseñanza”.

Lo mismo señala José: “Este año no he puesto ninguna anotación, el pasado tampoco, quiero decir, no utilizo ese sistema”. 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 que 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...”.

Establece un “contrato moral” (Martínez Martín, 2000:145) con los alumnos dado que su implicación en el aprendizaje no se limita a entregar contenidos, sino a acordar acciones comunes más allá de la clase que los favorecen mutuamente y cuyas consecuencias trascienden los muros de

la escuela. Dice Adriana, que hablar dentro de la clase sólo 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: “respetarles mucho y hablar mucho con ellos, aparte de la clase, eso lo hago mucho, decirles que si me necesitan, allí estoy: si me necesitas, tengo estas horas en que te puedo ayudar, estos patios⁵³”.

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 con entusiasmo.

“Los veo muy contentos, porque entran siempre contándome cosas, y después, al terminar la clase siempre se quedan a contarme el partido que han hecho el domingo, o si su mamá les ha dicho no sé qué...”(Adriana).

Adriana reconoce que la cercanía con sus alumnos y la forma de realizar 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.

Para los buenos profesores, la disciplina tiene una connotación diferente a la tradicional; no es sinónimo de sanción, imposición de normas, ni demostración de poder. Para Adriana, “la disciplina es importante, tengo clarísimo que no se gana con un sermón, ni con una riña ni con un castigo, es una labor que se da poco a poco, y hablando con ellos”.

Para José, la disciplina tampoco se impone, ya que forma parte de la autoridad, “difícil de definir”, y genera una

53. Este comportamiento no afecta la salud mental de los profesores. Al contrario, les satisface sentirse en sintonía con sus alumnos.

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 tienen los profesores pero que no necesitan imponerla 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...”.

“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” (José).

José 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. José señala:

“Yo he visto muchos colegas que fundamentan su estructura de la convivencia, o de la disciplina en el aula basándose en el poder; ellos dicen: “no, pues, las normas del colegio 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 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”.

La coherencia del discurso de José se refleja en la relación que se observa con sus alumnos en las clases y en la tutoría, donde la confianza es recíproca y los aprendizajes son compartidos. La mediación de José 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” (José).

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 relación 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 colegas 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 de 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 abrace, que un alumno me tutee, que yo tenga que abrazarlo, que tenga que tutearle”.

La relación de Alonso con sus alumnos no siempre ha sido bien vista por 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 señora en esa relación. Afirmo esto último, por sus malas experiencias como alumno, al recibir castigos físicos y psicológicos por parte de sus profesores en la escuela⁵⁴. 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 satisfacía 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 entrar a la sala de profesores durante el recreo, yo si podía, me iba y jugaba con ellos un partido de fútbol, o hablaba con ellos. Recuerdo que los niños empezaron no solamente, como yo les pedía, a tutearme, si no que me pasaban la mano por el hombro, yo les abrazaba a ellos...” (Alonso).

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. Agrega Alonso:

“Aquel fue mi primer año, y fue el año en el que pensé que, bueno, que a lo mejor si que servía para esto de profesor...”

El rol profesional de estos profesores no se minimiza

54. En el Jardín Infantil sufrió encierros en bidones de aceite; en la escuela primaria golpes con una vara por no saber la tablas de multiplicar; en el internado del colegio fue obligado a comer una sopa con grillos dentro por llegar atrasado a la cena.

por el componente afectivo que manifiestan en el trabajo colaborativo, por el contrario, se ven como actores partícipes del proceso y no como meros transmisores de contenidos. Alonso señala:

“Estoy intentando no ser transmisor de cosas, transmisor de conocimientos y ya está. Estoy intentando ser, no se si lo consigo ciertamente, pero estoy intentando ser mediador de conocimientos”.

El interés de los alumnos hacia las clases cambia de acuerdo a la relación con sus profesores, quienes muchas veces se ven en la encrucijada de avanzar para cumplir con los objetivos programáticos o detenerse a conversar con los alumnos sobre aspectos emergentes de mayor relevancia⁵⁵. 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. Eso los compromete en un trabajo colaborativo y no en una salida para no realizar la clase; aspecto de vital relevancia para el proceso educativo, sobre todo porque es usado como argumento por quienes rechazan esos acercamientos.

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

55. Por ejemplo, cuando observé 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.

le guste a sus alumnos, que la clase sea agradable y luego tratar los contenidos. 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” (Alonso).

El planteamiento de Alonso recuerda 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, sino 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 José, lo constante en su planificaciones es el trabajo colaborativo, 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 colaborativo. No todos los días del año ni todas las horas, sino en los momentos que me parece interesante desde el punto de vista estructural”.

De esa forma, los alumnos captan los objetivos según los propósitos del profesor y se involucran en la tarea aunque al comienzo les resulte arduo. Al respecto, señala José:

“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”.

Agrega que su materia de historia y geografía 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”.

El esquema organizativo de las clases dirigido a la colaboración 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 buenos profesores es su interés por que los alumnos descubran las reglas del aprendizaje, se entretengan y participen. Dice José:

“En cada clase intento empezar de alguna forma conectando con algo de lo visto el día anterior, entonces para eso, utilizo diferentes estrategias, desde hacer diarios de clases donde cada alumno lee un trozo del diario, y eso también servía para que participasen todos. 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”.

Los buenos profesores se dan cuenta cuando sus

alumnos están aprendiendo, no sólo a través de una evaluación de contenidos, sino también por medio del lenguaje no verbal, las miradas, los gestos y la disposición.

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 sólo 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, aunque a veces no lo logran.

En estos casos, dice José:

“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”.

Muchos profesores olvidan que la enseñanza y el aprendizaje son un proceso recíproco donde la claridad de las materias a enseñar se complementa con la atención que dirija a la actitud y a las respuestas de los alumnos. 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 interacción con la experiencia propia del alumno. José señala:

“Hay un tipo de alumnos que es el que más me impresiona y es el que somos capaces entre ellos y yo, nosotros, capaces de hacer un cambio significativo ¿eh?. que esto es lo que de verdad compensa. Y cuando se produce, que gusto este chico, que no sabía esto, y que se ha reactivado”.

Los buenos profesores sienten que su responsabilidad en la vida de sus alumnos no termina en la clase, sino en las mutuas relaciones, cruciales para su vida. Muchos, después de

varios años, se han encontrado con sus alumnos que los recuerdan con afecto y admiración.

“Un día me encontré a un policía que había sido alumno mío y que no aprobó, y me dice “cuantas veces me acuerdo de las clases que teníamos”, y lo decía casi con cariño, como una buena experiencia en su vida..., a pesar de haber repetido conmigo” (José).

Para Alonso es emocionante recordar su encuentro con un ex alumno con el que tuvo muchos problemas en el colegio en que fue director:

“Me pinchó las ruedas del auto cuando le pareció, me rayó el auto cuando le pareció, cuando Valentina, mi esposa, iba al colegio 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, éste salía y la insultaba, “te voy a pegar, te voy a matar porque tu eres la mujer de este desgraciado”, cosas de esas ¿no?, tremendo, tremendo, tremendo. Era un chico, 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 después de bastantes años, pues paseando por el pueblo de donde él era y donde yo trabajaba, recuerdo que un día yendo con otros amigos, pues se nos plantó delante un tremendo tipo 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, “¡chuuuul, buena la tenemos ¿no?”, y me dijo, “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, sí que me acuerdo”, y nos dimos la mano y me habló de cuanto se acordaba del colegio, me habló de las broncas, me habló de lo ordinario que era, y los garabatos que me gastó, y nos despedimos dándonos la mano, y muy bien,

me resultó muy grato. El, en ese momento estaba trabajando”⁵⁶.

Generalmente, los buenos profesores dedican la misma atención a todos sus alumnos por lo que se reduce el riesgo de la invisibilidad de los más tímidos, inseguros, desinteresados, o deficientes. En sus clases se observa la coherencia entre el discurso y la acción donde 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”.

Los alumnos los hacen sentir especiales en muchos momentos, dentro y fuera del aula. Adriana se siente especial y afortunada cuando ve que sus alumnos “no tiran los envoltorios al suelo” y que respetan las normas acordadas en el aula. El comportamiento de sus alumnos no es fortuito, sino la consecuencia del compromiso mutuo.

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,

56. Contacté nuevamente con Alonso, vía correo electrónico, para que me contara algo más de este encuentro que me parece importante por la impronta del compromiso de los profesores con sus alumnos. Me 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 pozo positivo en su personalidad”.

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 colegas 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. Los cuatro profesores que trabajan en el mismo colegio propusieron, con buenos resultados, un tiempo y espacio especial para tratar temas pertinentes a la enseñanza, y compartir sus logros, sus fallos, y estrategias docentes.

Por lo tanto, 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 gusta, 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. Eso implica reflexionar sobre el 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)⁵⁷.

En ese ámbito, el papel de la dirección es fundamental para brindar las oportunidades de participación y, en el caso

57. Si lo analizamos a la luz de 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”.

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 buenos profesores 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. José dice 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 cuarenta, y no llevo bien la falta de seriedad en el trabajo. (...)Creo que les exijo a mis colegas, y cuando alguien no cumple, me cabreo mucho”.

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 sólo 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).

En general, los buenos profesores notan poca apertura de sus colegas 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” (Alonso).

Creo 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”, los enmarca. Alonso propone buscar alternativas radicalmente diferentes a las que actualmente se ofrecen en los colegios:

“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 colegios 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”.

José es uno de los profesores que presentó un importante proyecto educativo junto a otros colegas. Para hacerlo, convocó y eligió a algunos profesores que le merecían confianza, “porque los conocía profesionalmente, conocía como trabajaban, había tenido algunos contactos con ellos, algunos directamente, otros indirectamente..., y porque también indirectamente me habían hablado bien de ellos”.

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 José y a Alonso generalmente los llaman de diversos sectores para que den cursos a otros profesores⁵⁸. Dice José que, “el motivo por el que me llaman supongo que es porque alguno de los profes que hay en esos colegios, ha asistido a alguna de las sesiones que he tenido ya desde hace tantos años y ha propuesto mi nombre”.

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 que organiza cursos de formación para profesores en ejercicio, 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”.

Es probable que estos profesores hayan hecho ciencia a partir de sus experiencias, por lo que no sólo 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 colegio donde trabaja:

“...Hay un buen ambiente en mi colegio, lo estamos intentando hacer, pues unos cuantos, un grupo que nos hemos puesto el nombre de “Sector Crítico Permanente”... unos diez

58. Perfeccionamiento horizontal.

o doce, que todos los viernes al finalizar las clases nos vamos a tomar una cervecita y a charlar, y así vernos fuera del colegio... pero que pueden venir evidentemente todos mis otros colegas..., pero somos los que más vamos...”.

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 colegio, 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 un poco temas generales...” (Adriana).

La mayoría de los profesores que se reúnen en esas convivencias comparte el interés por la enseñanza y por conocer las experiencias de sus colegas. Hay otros que acuden pero su participación es escasa y los hay quienes sólo van para pasar un buen momento de convivencia. Alonso piensa que este tipo de actividades es una alternativa para abrir camino a conversaciones sobre cómo mejorar el proceso educativo, ya que en las reuniones formales solo se discute sobre las notas. De esa manera, 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” (Alonso).

El trabajo colaborativo de los buenos profesores no sólo 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 estos profesores, 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 lo que llamo catarsis, 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”.

La buena relación no impide los conflictos dentro del colegio, por ejemplo, Adriana tuvo que increpar a un profesor que no tuvo un trato éticamente adecuado con sus alumnos, y quien desde ese día, sólo le dirige la palabra para decirle “buenos días”. Ella formó parte de una comisión establecida por la Secretaría Ministerial de Educación y la Dirección del colegio para tratar el tema con el profesor aludido, quien 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:

“... Hubo un grupo de padres que protestaron, hicieron un reclamo por escrito de las notas finales de sus hijos, entonces los supervisores nombran una comisión y estaba yo ahí, desde la supervisión, y fue muy desagradable, estuve sin dormir, me iba a casa llorando porque había que reclamarle de dónde había sacado la nota, cómo había sacado la media, y fue horrible, horrible. La verdad, es que ví que tenían razón los alumnos. Esas son cuestiones muy delicadas y muy desagradables, y me tocó decirle: “muéstranos 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 él, pero si sabía que tenía muchos problemas en el aula”.

Ese incidente le trajo problemas con el profesor en particular pero no con el resto de los colegas.

“Hablar del asunto con él es imposible. En las evaluaciones aún se venga de aquello. De vez en cuando hace comentarios vengativos ante la 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” (Adriana).

Cuando los profesores entrevistados conviven con colegas poco comprometidos, sus reacciones son de evitación, de intento de cambio, de incentivación, o de enfrentamiento. Cualquiera que estas sean, provoca en ellos malestar y no les deja indiferentes, puesto que las emociones son cruciales para la convivencia en un ambiente agradable.

Adriana era más drástica en sus juicios sobre el compromiso docente cuando empezó a ejercer como profesora, 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 que en la escuela en que trabajaba había gente muy mayor, hacían las clases que tenía que hacer, y preferían 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 gustaban otras cosas..., y claro, yo no tenía nada que ver con ellos, pero si que tenía que estar todo el día, entonces en cuanto a colegas, pues, eso me ha costado, pero he intentado adaptarme a hablar de lo que ellos... hacen. 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 donde una colega a decirle: ‘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?’” (Adriana).

Es indispensable que entre los colegas se produzca el intercambio de estrategias para mejorar la docencia ya que el trabajo colaborativo dentro y fuera del aula favorece la transmisión activa y multidireccional de contenidos. Los buenos 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, lo que afianza la congruencia pedagógica.

Autonomía

Se entiende 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 del profesor puede anular, inhibir, pseudo satisfacer o satisfacer sinérgicamente⁵⁹ la acción

59. Los satisfactores 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. 1986:45).

de los profesores. El profesor debe experimentar la autonomía para que la sienta necesaria, si no siempre creará que es autónomo porque otros se lo hacen creer. Hay profesores que no son conscientes que están reproduciendo modelos ajenos, interesados y descontextualizados, y otros, como dice Freire, que se dan cuenta pero no hacen nada por rebelarse, 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; por el 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). Por eso es necesario 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 autónomo rechaza las prácticas injustas y perjudiciales para el desarrollo de sus alumnos como sujetos autónomos, aunque muchos colegas las consideren aceptables. Denuncian, pero anuncian.

“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-reciprocidad⁶⁰.

60. Una de las principales características de la Experiencia de Aprendizaje Mediado planteada por Reuven Feuerstein.

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 se requiere del *sentido común* que facilita la toma de decisiones en momentos inesperados, siempre basado 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, aún cuando no se pueda responder a todas las interrogantes.

AUTONOMÍA: LAS EXPERIENCIAS DE LOS BUENOS PROFESORES

“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 (...) Sólo podemos construir historia cuando somos permanentemente críticos con nuestras propias vidas” (Freire, 1990:195).

Los buenos profesores, 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 colegio, 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 blablablantamente, 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 buenos profesores son muy críticos con ellos mismos, con los demás y con el sistema educativo, pero no se quedan sólo 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, como ella misma dice: “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 vida⁶¹.

Se posiciona por una opción en la vida, por algo que vale la pena, que considera ético y que evidentemente, como ella afirma categóricamente, no significa implantar ideologías, sino desarrollarles el sentido crítico.

“Un espíritu crítico en el buen sentido, crítico constructivo, desarrollárselos, eso viene muy bien, que no traguén y se crean todo... Y yo lo que hago es que lanzo todas las posibilidades... ¿no?... todo a la mesa... ellos están ahí y yo hago de moderadora, por ejemplo, ante un tema yo les digo: ‘no te das cuenta que esto puede ser’ (...) Pero no hacerlo nunca como un sermón, (...) ni dar una conclusión que es mía, no. Ellos tienen que aprender, ellos están aprendiendo a tener ideas y a tener su propia idiosincracia” (Adriana).

Los profesores que reflexionan críticamente están más abiertos a observar el sistema educativo y a no criticar todo *porque sí*, 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 de sus conductas para los alumnos. Esto, generalmente les trae enfrentamientos.

Adriana señala:

“Me molesta, sobre todo, lo que repercute en los alumnos, 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 colega, por darle igual, no saber ni el nombre de un alumno, no saber ni quien es, y poner notas, por ejemplo, al boleo. 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”.

61. En una de las clases observadas, los alumnos leyeron y discutieron un texto sobre Sierra Leona que no dejó a nadie indiferente. Al finalizar la clase comenta que le interesa dejar en claro que no inculca ideas personales en sus alumnos.

Para Alonso, es difícil convivir en espacios y tiempos escolares 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 colegio cuestiones que tengan que ver con la relación pedagógica que se debe establecer aquí en el colegio ¿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 colegas 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 colegas, pero en general, no encuentro el interés suficiente para hablar del tema”.

Sin embargo, cree que los profesores están motivados por aprender y por buscar alternativas de solución de problemas, pero no saben como hacerlo. Otros parecen interesados en las innovaciones educativas, tienen un discurso aparentemente coherente, pero desaparece cuando llegan al aula. Cree que muchos profesores son “aficionados”, lo que explica la preocupación sólo por su nivel “funcionario” en detrimento de la educación de sus alumnos.

“Me parece que en esta profesión nuestra hay mucho ‘aficionado’ y bastantes colegas que están en esto porque no han encontrado otra cosa mejor en la que trabajar. Tengo la impresión que muchos colegas 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” (Alonso).

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 de los profesores por parte de la directiva, ya que sería mucho más efectivo que solo ejecutar, por mucho que se hayan debatido, las propuestas que vienen dadas *desde arriba*. Dice Alonso:

“Siempre he pensado que las ideas más sólidas y adaptadas al contexto son las que surgen de abajo hacia arriba y no al revés”.

Alonso agrega que la participación en los colegios y escuelas se dificulta por “el sentimiento de los profesores, que piensan que su trabajo consiste en impartir cuarenta y cinco minutos de clase tres veces al día. Aceptamos como inevitable reunirnos, además, tantas veces como legalmente se nos exija, pero sin tener claro que esto vaya a servir para mejorar la calidad de nuestro trabajo”.

Las reflexiones críticas para el cambio provocan tensiones que son necesarias para recordar que la enseñanza es un proceso dinámico y vivo, que necesita de constante actualización. Es un proceso biófilo –como señala Freire– que siempre se está haciendo y recreando, razón por la cual se necesita de la autonomía y la confianza en las propias decisiones.

Para Alonso, los organismos estatales de supervisión y los directivos de las escuelas tienen gran responsabilidad en la autonomía de los profesores dentro del aula, ya que no sólo les compete asegurar que las programaciones de los colegios se cumplan, sino que velar por que los profesores tengan las condiciones óptimas para su autonomía.

“A veces, esa libertad de acción en las aulas lleva a muchos colegas a comportarse de una manera pirata y absolutamente ajena a lo que es el plan del colegio. Como somos funcionarios, disfrutamos de unos derechos que dan para mucho. Las direcciones de los colegios poco pueden hacer para evitar determinadas situaciones. Deberían ser otros órganos ministeriales 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” (Alonso).

El desencanto de los buenos profesores también se manifiesta en la evaluación, interna y externa, que necesita de un cambio urgente y de un vuelco en las maneras de pensar para que sea realmente pertinente y coherente.

“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 José, la evaluación externa del desempeño de los profesores es “incoherente y burocrática”, dirigida a los horarios, al cumplimiento de las normas y a la entrega y recepción de gran cantidad de “papeles”. El problema es que algunos profesores prefieren eso para resguardar su pseudoautonomía y seguir actuando libremente, por lo tanto, le “hacen el juego” al sistema y entregan números y papeles. Lamenta no haber tenido experiencias con supervisores con los que pueda hablar sobre cómo solucionar algún problema en el colegio.

“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 supervisor, cuando he sido director, y tengo un problema con tal profesor porque no cumple con los mínimos profesionales exigibles (...), a mi ningún supervisor me ha solucionado ningún problema. Y, además, la repercusión concreta en ese profesor ha sido nula, quiero decir, no funciona el sistema de inspección, está totalmente burocratizado y, de hecho, los colegios, en todo caso, al final creemos que el mejor supervisor es el que no interfiere en la marcha del colegio, precisamente porque no vienen a ayudar, no vienen a colaborar para mejorar la marcha de los colegios, al menos aquí” (José).

Es interesante el alcance a la “no intervención”, que es una manera de hacerle el juego al sistema: ese supervisor deja hacer, aunque aparenta hacer su tarea de fiscalizador. Hay un juego de simulación y disimulo. Simula –aparenta- inspecciones; disimulan los buenos profesores no violentar el sistema para seguir tranquilos haciendo lo que hacen.

Alonso señala que algunos organismos supervisores coartan la posibilidad de actuar en los colegios de manera autónoma:

“La supervisión nos corta bastante las alas siempre ¿no? (...) con ellos, las broncas han sido permanentes y eso es bastante lamentable. Por ejemplo, a nivel de supervisión, que se supone que viene una persona que tiene que estar para apoyarte, para que, si necesitas algún recurso, poder facilitártelo, bueno, pues no, todo lo contrario (...) Aunque no necesariamente todo el mundo tiene que pensar igual, creo que al final es fundamental que con quienes van más o menos en la línea que tu piensas, hacer un núcleo de gente que tire adelante el colegio, creo que eso es fundamental”.

La seguridad en los propios planteamientos no excluye la incertidumbre que siempre está presente en las acciones cotidianas; por el contrario, facilita comprender mejor las alternativas de decisión.

“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 José, que se formó pedagógicamente gracias a dos de sus profesores del colegio, a las conversaciones con sus compañeros, y a la participación en cursos a los que asistía voluntariamente.

“Teníamos sesiones en las que nos explicaban el uso de los

materiales, hacían la justificación científica de las unidades didácticas, las aplicábamos en nuestros colegio y luego las valorábamos, y yo, en ese sistema de reflexión teórica, aplicación y valoración del trabajo, creo que aprendí mucho. Además, porque las personas que nos juntábamos allí, teníamos los mismos problemas, compartíamos estrategias que habíamos seguido, etc.” (José).

José dejó de ser director por motivos familiares, porque restaba horas de dedicación a la familia para dárselas al colegio, por salud, porque el trabajo y la tensión le debilitaron, y por propia decisión, porque pensó que la renovación sería favorable a la marcha del colegio.

“El tercer motivo, analizando el último año que fui director..., me di cuenta que probablemente lo mejor para el colegio 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” (José).

Alonso se entristece y molesta por las dificultades, reales o no, de sus colegas para juntarse, contrastar ideas, e intentar cambiar las cosas que no funcionan y de las que habitualmente se quejan:

“Y yo hablo con los colegas, por ejemplo, y también se puede trasvasar cuando hablo con amigos, y continuamente dicen ‘el gobierno es una mierda, el sistema educativo es una mierda, esto no funciona, esto aquí y esto allá’. Entonces digo: ‘bueno..., vamos a hablar, ¿qué podemos hacer?’; y dicen: ‘¡no se puede hacer nada!’; eso 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?

Alonso optó por la pedagogía porque su familia de escasos recursos sólo podía enviarlo a estudiar a la ciudad

más cercana donde se ofrecía esta carrera. 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 colegio.

Los buenos profesores 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 sus prácticas pedagógicas suscita en algunos colegas. Eso posibilita que su compromiso no se encapsule dentro el aula y se comparta con el resto de la comunidad educativa escolar.

“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, José y yo con otro grupo de profesores, para diseñar una estrategia de motivación a los profesores, 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 colegas se unan, y así reunirnos sistemáticamente a lo largo del curso y contarnos nuestras experiencias.

Porque lo dramático ¿sabes qué 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 colegio, que es lo que hacemos nosotros en nuestras clases. Poco más puedo hacer que hablar de mi experiencia y pedir a otros colegas que cuenten la suya” (Alonso).

Adriana señala que a pesar que la mayoría *empuja el mismo carro*, los que no lo hacen son indiferentes, y rechazan las sugerencias y opiniones de sus colegas porque las sienten como

críticas negativas hacia su trabajo. Dice que esas actitudes perjudican a los alumnos, y para revertir la situación, ella los incentiva 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” (Adriana).

Adriana propicia las reuniones por áreas para tratar temas comunes y lima las asperezas de quienes no comparten las mismas ideas ni la misma disposición por educar. Ella señala que el desinterés abarca casi todas las áreas docentes:

“Desde la directiva a los profesores ¿no?, pues suele coincidir que tienen retrasos, ausencias, ven como un mundo empezar el curso escolar, se deprimen, no hablan nunca con los alumnos; es decir, dan su clases y salen”.

Alonso encuentra generalmente detractores a sus prácticas, que consideran una pérdida de tiempo hablar con los alumnos de otras cosas que no sea la entrega de contenidos programáticos:

“Cuando hablo en los cursos, que de vez en cuando me llaman para que dé con otros colegas, siempre encuentro muchísima oposición, porque sin miedo les digo: ‘no nos debemos obsesionar con que lo único que debemos hacer es transmitir conocimientos y punto’”.

Los cambios radicales o momentos críticos en el período

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, cuando llego al nuevo colegio, el horario que me dieron era estar todo el día allí, estaban los profesores “vacas sagradas” que toda la vida han estado en el mismo colegio, que se eligen un horario fantástico, y dejan al que llega..., y siempre habían cubierto ese hueco con reemplazantes, nunca con gente que había concursado, era la primera vez. Yo llego, y claro, pues me habían endosado un horario pésimo, horas de ética, porque suponían que ética es afín a lenguaje, 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” (Adriana).

Adriana reclamó, fundamentó y rehusó las horas de ética. Se aceptaron sus argumentos, se le retiraron esas horas con la consecuente molestia de sus colegas que tuvieron que asumirlas. Ella valora sobremanera la influencia de algunos profesores y compañeros de su etapa escolar, sobre todo a un profesor, crítico literario, en tercero medio, quien reforzó su interés por la literatura y a una profesora de lenguaje, su asignatura favorita, en primero medio, con la que tuvo nefastas experiencias porque aprovechaba las horas de clases para hablarles de temas que Adriana no consideraba pertinentes a la clase ni importantes para su vida.

“Esta señora nos quería inculcar su ideología, como yo me negué rotundo a ir a los talleres que organizaba, porque en vez de darnos lenguaje nos *metía el rollo* por eso (...) Pues nada, me enfrenté y le dije que yo quería estudiar lenguaje, me enfrenté y le dije que yo no quería ir a los talleres y que me dejara en paz. Y, bueno, ... me puso mala nota y creo que no me suspendió porque no podía hacerlo. La recuerdo como la peor nota de mi vida. Pero fui valiente, no lo hice, le dije aquello que creía”

Hay claras diferencias entre los profesores con intención de concientizar, y los profesores con convicción y claridad de propósitos. Los primeros se dirigen generalmente a un público receptor pasivo, y los segundos se “salen” de los contenidos programados para abrir caminos para la reflexión y el debate. Por ejemplo, Adriana, con claridad de objetivos, trabaja temas tangenciales a los contenidos, que lejos de disgustar a sus alumnos, los entusiasma e incentiva a querer saber más.

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, razón por la cual, una de las funciones de los profesores es desarrollar las mentes críticas de los alumnos, para que sean capaces de expresarse con libertad, autonomía, y convicción (Cfr. Hargreaves et al, 2001:18). Las convicciones, en vez de encasillarlos, los vuelven más flexibles a la hora de tomar decisiones. Por ejemplo, las convicciones de Alonso son su guía en el trabajo, pero no cierra la puerta 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” (Alonso).

Los buenos profesores son flexibles en la toma de decisiones para el cambio y proponen a sus colegas alternativas para superar las dificultades con sus alumnos. Alonso señala que el año pasado realizaron varios claustros para organizar el tema de la formación de profesores, de la disciplina de los alumnos, y de la relación entre ellos y los alumnos. 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 colegio 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 de profesores en nuestro colegio, al que prácticamente la mitad del claustro se ha anotado 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” (Alonso).

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..”.

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.

“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).

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. Destaca que varios profesores hacen lo mismo, ya que es “una manera de funcionar que nos pide la dirección del colegio”.

“Hacemos una evaluación de los alumnos. A mi me gusta tomarme en serio la evaluación del alumnado ¿no? Tomar en cuenta 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” (Alonso).

La definición clara de metas y objetivos permite tomar decisiones que, en otros casos, podría parecer que se está privando a los alumnos de los conocimientos que necesitan aprender, pero como el mismo Alonso dice, prefiere tratar cinco temas en profundidad, pero que despierten el interés y sean realmente apprehendidos por los alumnos.

La mayoría tiene claro que si tuviesen que empezar de nuevo como profesores, serían igual que ahora, pero cambiarían su obsesión por los contenidos.

“Sería igual en muchas cosas pero cambiaría aquella obsesión que tenía en un principio, yo creo que transmitida por la formación que recibí en mi carrera, y desde luego transmitida por la influencia de otros compañeros, que también de alguna

manera me marcaron aquella obsesión que tenía porque los niños únicamente deberían aprender los conocimientos determinados de la asignatura que yo impartiera, a pesar de mi cabeza dura, de mi obstinación de relacionarme con ellos de otra manera. Eso era a nivel de clase, pero yo seguía obsesionado y pensando ¿y si éstos tienen razón?. Eso lo cambiaría definitivamente” (Alonso).

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.

Dentro de sus objetivos, los buenos profesores 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. A los alumnos, me gusta hacerles pensar, plantearles las cuestiones y que reflexionen, educar en la libertad y a mis compañeros también. Aunque... creo que se ve perfectamente, 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”.

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”, 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, porque ellos me preguntan, y qué hacían, y dónde se sentaban...”

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.

“Las estrategias son variadas, lo que intento es buscar, por ejemplo, materiales diversos, que no siempre están en los manuales, incluso en 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 colaborativo, el trabajo en grupo para estos alumnos” (José).

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 ser presa del 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 es una asignatura muy pendiente ¿no?, y que desgraciadamente todas las reformas educativas que en los últimos años se están enfrentando, pues, ninguna toma el toro por las astas y nadie decide reformar de verdad (...) el tema de la formación inicial y/o permanente del profesorado que es tan importante como la inicial”.

Alonso 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 colegio 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 de profesores en nuestro colegio”.

Lo que motivó a Alonso a presentar la alternativa pedagógica del proyecto 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 los alumnos 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 colegas que tenían no sé 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 meto eso ahí ¿no?, yo soy de inglés, y tu en inglés, como 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” (Alonso).

Su capacidad para trascender el trabajo de aula es reconocida por varios de sus colegas 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 su aula donde ni el tiempo ni el espacio educativo son rutinarios. Dado que se observó a estos profesores en la relación habitual con sus alumnos, es posible señalar que ambas partes están acostumbradas a llevar una clase relajada y participativa.

Adriana, a diferencia de sus colegas entrevistados, prefiere no trabajar en grupos. Sin embargo no disminuye la participación de todos para opinar y comentar con sus compañeros, ya que intenta no hacer nunca una “clase magistral”.

“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... ellos se sientan donde quieren y como quieren” (Adriana).

Otra característica de los buenos profesores 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, José 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 colegios han destinado muchas energías a viajes lúdicos, que sí la playa, que sí Fantasilandia, 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...”.

Propone los viajes con sus alumnos y son de su entera responsabilidad, lo que no excluye que los acuerde con sus colegas de departamento, que no siempre están de acuerdo con ese tipo de viajes.

“Hay cursos que proponen viajes a Fantasilandia y a la playa, y 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 pueblo precordillerano, o hemos programado una visita al museo Bellas Artes, o al museo de la ciencia, etc. Yo eso creo que son actividades educativas interesantes para nuestros alumnos, que desde historia y geografía completan el curriculum, y probablemente muchos alumnos o van con nosotros, o no irán en su vida” (José).

Los alumnos se motivan y participan activamente en esas alternativas pedagógicas, ya que José les explica claramente sus propósitos. Lo asumen sin problemas y aunque no les da a elegir entre Fantasilandia 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 Fantasilandia 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” (José).

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 posiciona políticamente, y no se arrastre ni someta a las prescripciones ajenas que anulan su propio yo (Freire, 1998 [1969]:85).

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 trascender hacia la formación de personas críticas capaces de expresarse con libertad y autonomía.

La autonomía se posibilita gracias a la convicción y el esfuerzo de manifestar intencionalmente las ideas y actuar en consecuencia, 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 enseñan, lo que implica apertura cognitiva e ideas 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).

La convicción y la reflexión sobre las consecuencias de los propios actos, facilita la autonomía ya que no se teme a la responsabilidad de asumirlas, e 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 es necesario participar de una acción transformadora que comienza con nuestras propias prácticas, y preguntarnos 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.

Ser autónomos implica buscar las alternativas pedagógicas, aunque el sistema sea adverso, gestionar espacios, exponer las propias 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. Si no hay voluntad política es necesario gestarla desde las bases.

La autonomía organizativa y pedagógica de los colegios 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 en abierta crítica negativa o desvalorización de sus proyectos o los de sus 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 genuina y no sólo un intento, porque “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 creen que están dadas las condiciones y que deben arreglárselas como puedan (Contreras, 1999:174).

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 eso 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 para 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 convivimos social y cotidianamente es deprimente, razón por la cual se espera que la autonomía de los profesores logre un cambio significativo siempre que 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).

V

CRITERIOS COMUNES EN LA PRÁCTICA DE
LOS BUENOS PROFESORES

Las Historias de Vida de los buenos profesores nos permiten también entender la manera en que éstos realizan su práctica, la que varía en la forma, pero no en el fondo. Esto nos parece un rasgo muy 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 estudiantes y lo consideran vital para el desarrollo de la experiencia educativa escolar. Entre ellos, destacan el bienestar en el trabajo, las relaciones dialógicas y la sinergia educativa.

Bienestar en el trabajo

Los buenos profesores eligieron la carrera docente “desde que tenían uso de razón”. Daluz, quien desde pequeña molestaba a su madre para que la matriculara en la Escuela Normal, siendo alumna de primaria era conocida por sus “dotes de profesora” y por la frecuencia con que sus compañeras le pedían que les enseñara las materias que no comprendían. Lo mismo le ocurría a Roberto en sus años escolares, quien era constantemente requerido por sus compañeros para que les ayudara en las tareas y les aclarara dudas. No necesitaba estudiar ya que aprendía enseñando. De esa manera, 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”(Roberto).

Juan cuenta que una compañera en tercero básico se reía porque él en esos años quería ser profesor de castellano. Con el correr de los años, esa niña convertida en madre, se encontró casualmente con él como profesor de castellano de su hijo. Todos manifiestan no haber sentido contradicciones en su práctica docente ya que su trabajo les proporciona muchas satisfacciones. Educar es parte de su vida, que por afortunada coincidencia va unido al desarrollo profesional.

“La educación es una necesidad humana cuya posibilidad de satisfacción descansa, en parte, en el trabajo cualificado que ejercerá el docente” (Martínez Bonafé, 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 consiste en trabajar en lo que a uno le gusta, complementado con otros recursos.

“El bienestar implica 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” (Roberto).

De la enseñanza les gusta el contacto con los alumnos y los descubrimientos y logros que ellos pueden obtener con sus aprendizajes.

“Me gusta el estar en contacto con los niños, el poder llegar

a ellos, que sientan mi apoyo” (Paz).

“El relacionarme con otras personas. Me gusta ver que tengo ciertos logros con ellos” (Daluz).

“Me gusta descubrir que mis alumnos descubren cosas, que la mente de mis alumnos se abre” (Juan).

“Cuando ellos me sorprenden por algo que yo he incitado” (Roberto).

Todos reconocen la lecto-escritura como una de las instancias educativas más relevantes en la escuela. Es lo que a Juan le gusta de la enseñanza, por eso 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” (Juan).

Para ellos, los profesores deben poseer sentimiento de competencia y elegir siempre 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...” (Paz).

“Facilitadora de aprendizaje, como una compañera más de mis alumnos, como una guía orientadora...” (Daluz).

“Soy un apasionado por lo que hago...” (Juan).

“Capaz, en el sentido de capacitado, inquieto, curioso, exigente conmigo mismo, buscador de la excelencia” (Roberto).

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 sus necesidades básicas. 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. Agregan 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...” (Paz).

“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” (Daluz).

“Un buen profesor es el que atiende las dificultades individuales... el que permite descubrir, no el que hace, sino el que deja hacer...” (José).

“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” (Roberto).

Al contrario, concuerden que el que no lo es, sólo 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” (Paz).

“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” (Daluz).

“Es el que segrega, que etiqueta, que hace las cosas (a los alumnos), que da más importancia al enseñar que al aprender” (José).

“No es comprometido con su profesión, no capacitado, repetitivo y que no se perfecciona, es un ‘ganapanes’” (Roberto).

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 sólo 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 buenos profesores es la actitud ante su trabajo, 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... “(Paz).

“Para mí, mi trabajo es algo muy, muy importante” (Daluz).

“Soy un enamorado y un vicioso del trabajo que hago, vivo en la escuela en el sentido literal y porque así es” (José).

“Soy muy exigente conmigo mismo. Soy un apasionado de lo que hago” (Roberto).

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”.

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” (Paz).

“Yo elijo los cursos, no importa que no me los costeen. Yo voy a muchos perfeccionamientos” (Daluz).

“Me he metido en cuanto curso ha salido, ya tengo copadas mis posibilidades de seguir haciéndolo, pero sigo haciéndolo...” (José).

“Para mí, 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” (Roberto).

Es importante destacar que los cursos de perfeccionamiento no sólo 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 construcción 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.

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 los buenos profesores, el compromiso y la exigencia de su práctica es libre, autónomo, y responde al sentido de los propósitos atribuidos a su trabajo, donde 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 no están empleados, sino que trabajan (Cfr. Max-Neef, 1986). 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 sí mismos para sentirse competentes (Cfr. Bernstein, 1998:25).

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 sólo hay transferencia de conocimientos (Freire, 1990:165).

Los buenos 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 manera, 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 le han puesto Daluz. Eso hace que me guste mi profesión. (...) Los alumnos me nombraron madrina de un grupo folklórico...”.

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” (Paz).

“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’” (Roberto).

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.

“Cuando llego tarde por motivos de trabajo, los niños se paran 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”” (Paz).

“Me atienden, me respetan mucho porque nunca he tenido problemas con ellos. Cuando les entrego pruebas, si tienen dudas me consultan sin temor” (Daluz).

“En 5° y 6° se hipnotizan, en 7° y 8° me cuesta más ganármelos por las características de la preadolescencia, porque tienen otros intereses...” (Roberto).

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...” (Paz).

“En mis clases soy una persona que demuestra que me gusta lo que hago, optimista, positiva...” (Daluz).

“Soy apasionado, perfeccionista, a pesar de que lo he ido perdiendo intencionalmente, ya que considero que no es bueno” (Juan).

“En las clases me vuelo, me transporto... soy apasionado, grito mucho, gesticulo, actúo y se me pasa el tiempo volando” (Roberto).

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”.

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.

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 qué hacer. Paz dice que en las vacaciones piensa en cómo 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” (José).

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” (Paz).

“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 vídeo que voy a trabajar en la clase” (Daluz).

“Trato de partir de lo que el alumno pueda tener. A veces llega un material y me gusta probar, enfrentar esas situaciones” (José).

“No las preparo mucho...me basta tener claro el objetivo, uno o dos contenidos y las estrategias aparecen como por sí solas” (Roberto).

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 sus alumnos participan en “todo”, porque les interesa que sean ellos 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, y que no hay estadios definidos para el período crítico, sino períodos óptimos que se pueden estimular.

“A veces, el medio los puede limitar para aprender, pero todos tienen posibilidades, van a lograr la autonomía” (Paz).

“Muchas veces hay algunas funciones que los alumnos no tienen desarrolladas y le estamos pidiendo más que eso” (Daluz).

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” (Paz).

“Mi relación con los padres es buena porque los hacemos trabajar, les enseñamos como usar los materiales y luego han seguido siendo autónomos” (Daluz).

“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” (José).

“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” (Roberto).

Daluz creó, desarrolló, y concretó junto a un grupo de alumnos tesistas de la Universidad, 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 porque 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 para explicar el uso de cada material y su finalidad educativa. Eso 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, 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 logra.

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 algunos 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” (Daluz).

“Las relaciones con los colegas son muy buenas, tengo muy buena llegada, ellos confían en mí, me ven acequible, que puedo solucionar dudas e inquietudes. Cuando me han nominado el mejor profesor he recibido felicitaciones” (Roberto).

“Lo importante es compartir, yo (como director) les doy la oportunidad para que ellos prueben. Todo el profesorado aprende lo que necesita. Las relaciones sociales son muy buenas” (Juan).

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 sólo 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 slogan 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.

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 sólo 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 buenos profesores 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 dialógico⁶². 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, por lo cual, los alumnos quedan en franca desventaja.

Las relaciones dialógicas nos permiten entender el proceso indiscutiblemente social del que forman parte el aprendizaje y el conocimiento. Una relación dialógica es una

62. 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. Al respecto destaco 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)

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, cómo se modifica la estructura mental de los alumnos después de dialogar con su profesor.

evidencia del acto cognitivo, que cuando se rompe, la creación y re-creación se sustituye por un “acto de consumo” en que sólo 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.

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 colaborativo 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 currículum 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.

Cuando profesores y alumnos trabajan colaborativamente 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 colaborativo 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 currículum 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 jazz⁶³.

Los buenos profesores 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).

Las buenas intenciones se diluyen cuando no hay coparticipación o cuando esta sólo se manifiesta en un grupo insular. Por lo tanto, es conveniente establecer “cauces de

63. 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”.

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.

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 actores 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 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.

Sinergia Educativa

La sinergia educativa es una suerte de potenciación de elementos asociados en un sistema que connota cooperación y complementariedad, fundamental para entender el proceso pedagógico y las relaciones multidireccionales que se deben dar en esos espacios educativos.

Las reflexiones de los buenos profesores sobre el proceso educativo giran en torno a la mejora de su trabajo, la adquisición de 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” (Paz).

“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...” (Daluz).

“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” (José).

“Reflexiono generalmente en estrategias metodológicas. Pienso mucho en las estructuras cognitivas. Me gustaría mucho poder conocer los estilos de aprendizaje de mis alumnos...” (Roberto).

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!” (Paz).

“Tengo horas de atención a alumnos en donde les explico más y les presto libros...” (Daluz).

“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” (Roberto).

Juan es enfático al decir que los profesores tienen que

estar preparados para atender a todo tipo de alumnos, para detectar sus dificultades para aprender y diseñar las mejores estrategias de enseñanza. Estas prácticas posibilitan no sólo 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, 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, 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.” (Paz).

“Tener materiales para que trabajaran todos los grupos, movilización para que conocieran todas las realidades... las cosas hay que vivirlas” (Daluz).

“Le daría más importancia a los ‘multiimpedidos’. Que fueran bien atendidos y que estemos bien preparados” (Juan).

“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” (Roberto).

Estos profesores 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. 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). 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.

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 inhibitorio⁶⁴ 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 qué hacer para superarla.

El perfeccionamiento docente, uno de los indicadores de la sinergia educativa, también es un satisfactor de la necesidad de entendimiento. Estos profesores sienten satisfacción al aprender algo nuevo y no conciben que un profesor que se precie de tal no se perfeccione.

64. Véase Necesidades y Satisfactores en Max-Neef, M. et al., 1986.

De acuerdo con Gimeno (2000:121) la capacitación facilita la asimilación de las mejoras e innovaciones educativas, y permite al profesor ser un “irradiador de cambios”. 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 más complejo, implica que se provoquen transformaciones⁶⁵.

Los buenos profesores 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 actores 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 sólo a través de la calidad

65. 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.

de la actuación de los profesores que la utopía se podrá transformar en eutopía. Los buenos profesores 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 currículum y capaces de tomar decisiones desde criterios profesionales autónomos (Martínez Bonafé, 1998).

Los *buenos* profesores son “amorosos” en los términos de Maturana⁶⁶, para quien el amor es la emoción que funda lo social; acercan la 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).

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

66. “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).

lo que se hace. “Soy un apasionado por lo que hago...”, repetía uno de los profesores entrevistados al hablar de su rol profesional.

La práctica educativa no se muestra sólo 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. 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 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.

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 concientemente 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. 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 (Beck, 2000: 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 sólo 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. 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. 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 sólo 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 de 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 (1999:184) “se oyen tambores de derrotismo, (...) la fe en la educación es un anhelo colectivo de la mayor parte de la población”, 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 de los buenos profesores no son neutrales y se construyen de acuerdo a nuestras preocupaciones

profesionales, sociales y políticas. Cuando se entrevistó a los buenos profesores lo que interesaba destacar era 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. Se puede 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 es preciso 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 lo “obvio” no se practica 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.

Los buenos profesores, concuerdan con lo que Larraín llama “profesores inolvidables”⁶⁷, porque presentan

67. Mónica Larraín, describe una serie de características del “profesor inolvidable”, producto de una investigación de alumnos universitarios que preguntaron a otros compañeros 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

características especiales que los hace ser recordados no sólo 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).

Freire señala que somos sujetos y objetos en relación dialéctica con la realidad, por lo que las caracterizaciones de los buenos profesores nos acercan a entender la unidad dialéctica entre lo que la escuela necesita y lo que piensan y hacen los profesores en su práctica.

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 sonrío.

Véase Larraín, Mónica. Separata Pedagógica Coleccionable 11. Revista Educar, Edición especial: *El profesor inolvidable: Lo que los alumnos reciben de su profesor.* s/r.

Relaciones con la familia

El desarrollo del proceso educativo escolar se enriquece por el contacto con la familia de los alumnos, con quienes se comparte la educación y las emociones, y por la cercanía de la escuela a la cotidianeidad. En ocasiones, los profesores eluden la implicación de los padres o familiares en su trabajo docente porque la perciben como amenaza o intrusión en sus tiempos y espacios, lo que aumenta más la brecha entre la escuela y la vida cotidiana de sus alumnos.

“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 sólo es a los padres sino a toda instancia que altere su rutina. Para los buenos profesores es normal que los padres y apoderados participen en el proceso educativo. Es más, buscan su participación y los implican en el proceso⁶⁸. 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

68. Como ya se mencionó, Daluz realizó un trabajo de confección de material didáctico con un grupo de padres y madres de alumnos de una escuela urbano marginal para involucrarlos en el aprendizaje de sus hijos.

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”.

Agrega que le satisface mucho la relación con las familias a cuyos miembros ha comprometido para que realicen charlas y/o talleres en las horas de tutoría con los alumnos. 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 colegio se 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 ¿ya?, pero esa hora me da igual... yo... cuando no vienen, los llamo de mi casa. Hago una reunión general a principio de curso, pero luego hablo de uno en uno, aunque me cueste horas todas las semanas...” (Adriana).

Lleva a cabo la buena, aunque cansadora, estrategia de hablar con todos aunque sea pocos minutos.

“Siempre..., aunque les de 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 ciertas 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” (Adriana).

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 de los padres.

“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” (Adriana).

“El trabajo con la familia es un rasgo de la participación de los buenos profesores. Unos, con contactos más profundos que otros, dependiendo de su historia personal, pero todos se muestran interesados y afables dentro y fuera de la clase. Como dice José, el trabajo con los padres le permite analizar “la situación familiar y la situación social” (José).

Hay profesores que quieren participar pero 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 hay quienes no quieren hacerlo por pereza, desgano, falta de interés, o porque creen que hacer su clase es la única forma de participar. Los buenos profesores tienen un genuino interés en la participación de la comunidad educativa y se ven a si 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 la reflexión de diferentes opiniones e interpretaciones, entre otros, es un potente componente epistemológico para la escuela, que favorece la conciencia de nuestras acciones, de sus

consecuencias y de la multidireccionalidad del aprendizaje, cuyo fin no acaba en la escuela. Muchos buenos profesores *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 una escuela, cuando los profesores que lo realizan comparten sus estrategias y formas de llegar a los alumnos, a la familia y a la comunidad.

El trabajo pedagógico se funda en la subjetividad de sus actores, razón por la cual no se puede obviar la influencia que tienen las características personales de los profesores, lo que fundamenta la necesidad del *contagio*. Por lo tanto, el trabajo colaborativo proyecta relaciones multidireccionales que potencian la sinergia educativa y otorga sentido a los procesos pedagógicos.

Los profesores crean sinergia -cooperación y complementariedad- en su trabajo pedagógico si consideran los distintos elementos del proceso educativo y no los dicotomizan. Eso establece relaciones de aprendizaje donde cada uno aprende del otro, sobre comportamientos, disciplina, contenidos, planificación, evaluación, etc. Por lo tanto, la sinergia educativa es fundamental para entender el proceso pedagógico y las relaciones multidireccionales necesarias en los tiempos y espacios educativos, para entender el efecto de la acción conjunta superior a la suma de los efectos individuales, y para potenciar los elementos asociados, en este caso, las acciones de los diferentes actores educativos.

Es preciso que los profesores y los padres comprendan que el trabajo colaborativo no es una estrategia para el rendimiento sino para la reflexión, y que junto a la comunidad y el Estado tienen derecho a decidir la metas que quieren para la educación de los alumnos (Cfr. Apple y Beane, 1999:39).

VI

RELACIONES DOCENTES Y PEDAGÓGICAS

Los elementos pedagógicos utilizados por los profesores en las clases y la forma en que realizan la docencia impactan sustantivamente en las relaciones que establecen con sus estudiantes y en cómo éstos se involucran en la tarea de aprender; por eso es interesante revisar el quehacer de los buenos profesores: qué pretenden con sus alumnos, cómo se posicionan políticamente y cómo éstos responden a esa intención; qué opinan sobre los alumnos con dificultades para aprender, las estrategias que utilizan para que las superen, y qué alumnos les llaman más llaman su atención; cómo enseñan, cómo preparan sus clases, qué es lo constante en sus planificaciones, y que opinan sobre los textos escolares y la disciplina en el aula.

LO QUE PRETENDEN CON SUS ALUMNOS

Relaciones afectivo sociales:

- Que sean personas.
- Su tranquilidad de espíritu.
- “Dejarlos respirar”.
- Que sientan su apoyo.
- Una relación de respeto mutuo.
- Aplicación práctica de sus aprendizajes en la convivencia diaria.
- Atención.

- Libre y espontáneo acercamiento a sus profesores.
- Que no se avergüencen ni se atemorizan por preguntar.
- Confianza mutua.
- Que sean felices.
- Que descubran el mundo.

Relaciones intelectuales:

- Aprendizaje de conceptos.
- Logros en su manera de aprender.
- Descubrimiento de sus propios estilos de aprendizaje.
- Conocimiento, comprensión y aplicación de los contenidos.
- Establecimiento de relaciones entre los contenidos de aprendizaje.
- Aprendizaje a través del trabajo colaborativo.
- Capacidad para anticipar respuestas a posibles situaciones.
- Apertura mental.
- Aprendizaje de rudimentos básicos para desenvolverse en la vida y entender su mundo.
- Capacidad para interpretar algunos elementos básicos de la sociedad.
- Que sorprendan a sus profesores por algo que ellos han incitado.

Posicionamiento político de los profesores ante sus alumnos:

- Le interesa que sus alumnos no sólo los vean como profesores sino también como personas.
- Que sus alumnos no piensen como él piensa.
- No ser neutral.
- Cautelosa para no influir en sus decisiones.
- Toca temas de interés actual en sus clases aunque no se relacione con los contenidos.
- Promoción de debates sobre diversos temas.
- Contrasta opiniones, las reflexiona y analizan en grupo.

- Los deja hablar sobre temas de sus interés.
- Muestran diferentes posibilidades y modera.
- Permite que sus alumnos concluyan con sus propias ideas.
- Propicia la participación de todos los alumnos, sobre todo de los que generalmente no lo hacen.
- Actitud coherente dentro y fuera del aula.
- No confunde autoridad con poder.

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.
- 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, apoyan y respetan a los profesores.
- Comparten sus inquietudes con sus compañeros.

Procesos cognitivos:

- Sus alumnos aprenden.
- Captan los objetivos sin dificultad.
- 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 aún 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?

- “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 en que te puedo ayudar”.

- Hacer la clase novedosa.

- Buscar recursos distintos al libro o la fotocopia o a los recursos audiovisuales.

- Trabajo colaborativo.

- 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 retarlos. Primero, delante de nadie..., si tengo algo que decir en concreto, hablo con ellos personalmente”.

Tipo de alumnos que más les llaman la atención:

- “Los que son capaces, entre ellos y yo, de hacer un cambio significativo. Y cuando se produce, ¡que gusto este niño!, 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 niños 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 ví que aquí se van a aburrir, que esto no lo han entendido, 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 colegas 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 de los alumnos, porque a mi me gusta realmente tomarme en serio la evaluación de los alumnos”.

- 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 preocupa 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 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 donde 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.

Lo constante en sus planificaciones:

- 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 sólo 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 los buenos profesores:

- 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 estén callados, sino que estén atentos”.

- Los animan constantemente para que se sientan seguros de que pueden aprender: “vamos, un poco más”.

- “Con capacidad innovadora y creatividad para saber adecuar me 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 los 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 lenguaje, nunca me canso de estudiar y de ver todos los conceptos nuevos que aparecen”.

- “... Para los que van adelantados..., les mando otras lecturas que no mando a toda la clase, y les mando más ejercicios de otro tipo”.

Cómo utilizan los textos de estudio:

- 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 encasille”.

- 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 colegio.

- “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 pelea ni con un castigo, es una labor, poco a poco, y hablando con ellos. Yo no tengo una varita mágica, pero a mí 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 buenos profesores 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. Conuerdan 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. Como señala un profesor:

“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...’ (Alonso).

Este comentario 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).

VII

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 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, 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? Cada uno ha configurado esa relación a través de sus acciones cotidianas. Nada de extraordinario en

ellas, sino lo más común y 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 es relevante la trayectoria de los buenos profesores, de aquellos comprometidos con un proyecto educativo, ya que entrega pautas de cómo han 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” (Adriana).

“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 el diario y el me explicaba lo que decía el diario, y... nada, y me hacía leer, claro, el como partidario del divorcio,

partidario de la emancipación de la mujer (...) y el me lo explicaba” (Adriana).

“Mi madre fue profesora, tuve varias tías que también eran profesoras, en el pueblo yo era José, el hijo de la profesora, 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 reemplazos en básica, recuerdo que fue muy bien, que fue una situación agradable, lo que yo más o menos esperaba” (José).

“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” (Roberto).

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” (Daluz).

“Yo creo que el dedicarme a Matemática fue por un profesor, una relación especial, era cuarto medio 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, pero en cambio con las matemáticas ya tuve una vinculación especial”.

“Una profesora, en la universidad, 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” (Laura).

“En la Universidad recuerdo unas clases que a veces no entendía muy bien, porque no estaba acostumbrada que me hablaran así, pero que no me las podía perder, me enganchaba oír hablar a ese profesor, 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, pero no podía dejar de escucharle, era una persona que me atrajo muchísimo y marcó mucho”(Adriana).

“Han influido profesores sin lugar a dudas, incluso hasta 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” (José).

“Esto lo decidí a lo largo de la educación media y probablemente hay dos motivos que me pudieron influir, primero, la tradición familiar... en mi familia hay profesoras, no profesoras de secundaria, pero de básica un montón. Y en segundo lugar, porque en mis estudios de media vi modelos muy apetecibles que seguir. Se juntaron esas dos cuestiones y significaban modelos que me atraían personal y profesionalmente” (José).

“En mi pasado escolar cuando yo estudiaba..., pues dos profesores, una profesora de historia, en media, y probablemente por ella hice la carrera de historia, y un profesor de language, que hacía castellano. Los dos tenían unas características muy similares, eran profesores en aquella época

jóvenes, 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 histórica en aquella época. Todo eso me impactó mucho” (José).

“Mi profesor básico fue el mayor patrón que tuve, por la capacidad creativa y porque siempre trataba de ver algo bueno en los alumnos” (Juan).

“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” (Juan).

“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” (Roberto).

“La influencia más positiva que he tenido es de un profesor que me hizo clases cuando estudiaba en la universidad, creo que fue el primero que nos enseñó a pensar, a ser críticos, a inventar” (Adriana).

“En aquel colegio 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” (Juan).

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 profesora 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” (Alonso).

“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 gustó, ya te digo, que esto surgió cuando estaba haciendo tercero. Me gustó ser maestro de verdad, y dedicarme a ello era justamente para intentar no hacer lo que durante toda la vida habían hecho conmigo. No sé si al final lo he conseguido, pero esa era la idea” (Alonso).

“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” (Adriana).

“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” (Paz).

“Si hay algo que me gusta hacer con mis alumnos es aquello que no hicieron conmigo mis profesores (...) mis años 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 colegio, y veníamos con nuestro tarrito de grillos para traérnoslo a la habitación. Y el tutor que teníamos nos sorprendió con el tarrito: “hombre llegan tarde, qué traen en el tarro, ¡grillos!, mira que divertido, pasen, pasen”. Recuerdo que nos puso delante de todo el resto de los compañeros que ya estaban a punto de empezar a cenar, nos puso de rodillas, “no, no, ustedes no se pueden sentar, tienen que cenar de rodillas esta noche, ¡grillos! mira que divertido, les gustan más los grillos que la cena”. Nos metió los grillos en la sopa, y aquella noche tuvimos que comernos la sopa sin dejar absolutamente nada, con los grillos nadando por la sopa ¿no?. Era una manera curiosa... de enseñar” (Alonso).

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” (Adriana).

“En el colegio teníamos profesores muy exigentes a nivel conceptual y también me educaron en la libertad...”(Adriana).

“Cuando terminé el colegio y me fui aquel verano a la casa del hermano de mi madre, y pasé un mes con el tío Manuel, 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 incluso con la iglesia oficial. Nos enseñaron por ejemplo, textos, libros y ejemplos de vida de teólogos de liberación de Latinoamérica en aquella época” (José).

“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, y yo descubrí un mundo de ideas nuevas, un mundo de principios y un mundo real también, totalmente nuevo” (José).

Primeras prácticas docentes:

“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” (Adriana).

“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” (Adriana).

“Mis primeras prácticas fueron en una escuela 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 estos nuevos alumnos que las

prácticas, que la verdad es que fue un mero trámite” (Alonso).

“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 le parecía oportuno, pues entonces te decía: ‘oye, si quieres prepara para la semana que viene una clase y la haces’. (...) No eran muy positivas, porque no hacías lo que querías hacer, sino que tratabas de seguir la línea que el profesor llevaba en la clase, ten en cuenta que el profesor luego te tenía que poner una nota, entonces, tu no intentabas hacer lo que realmente querías, sino bueno, si a este le gusta hacer la clase así, pues yo, aunque no sea lo que pienso, voy a hacer la clase como el ¿no?” (Adriana).

“Yo tenía mucha inseguridad, solamente recuerdo que hacía prácticas conmigo un compañero bastante mayor en ese momento para mí, veintisiete años, pero en ese momento mucho más seguro y recuerdo que teníamos que exponer, hacer una clase, y el día que yo tenía que hacer la clase, muy inseguro, y cuando terminé me dice: ‘José, lo has hecho muy bien”.

“Sí, sí, ha cambiado mucho (su estilo de docencia), incluso cuando hice las prácticas en el colegio al final de la carrera, yo les hice una clase o dos clases de noventa minutos cada una, en las que yo prácticamente me pasaba los noventa minutos hablando y no les dejaba abrir la boca, hoy no lo haría así exactamente” (Alonso).

Primer año de trabajo docente:

“Empecé porque era una etapa de reemplazos, o sea, estuve todo el año en el mismo colegio..., 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” (Adriana).

“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 hacer 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”(Alonso).

“Me costó ver que el mundo que yo había dejado en el colegio no era el mismo que me encontré cuando volví como profesor. Eso me preocupó mucho..., no era lo mismo, mi curso no era el mismo que donde yo fui a trabajar en el mismo nivel. En esos ocho años, el país había cambiado mucho y también el sistema educativo, entonces, adaptarme a esa situación me preocupó, y luego adaptarme sobre todo a la nueva reforma, eso me preocupó y me sigue preocupando” (José).

Aspectos de su formación que le fueron útiles en los primeros años de trabajo docente:

“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” (Adriana).

“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 lenguaje, lo que más me gustaba en primero... y lo pasé 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” (Adriana).

“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” (José).

“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, sí 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” (Adriana).

“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...” (Adriana).

“El aprendizaje ha sido exactamente haber aprendido de mis alumnos, de estar con ellos” (Adriana).

Tipo de formación que les hizo falta:

“Cuando sales de la Universidad tienes huecos culturales que tienes que ir llenando tu, me refiero a nivel de conceptos, pero eso siempre se puede hacer” (Adriana).

“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” (Adriana).

“Lo que me hizo falta fueron básicamente estrategias didácticas” (Juan).

“Un poquito más anclada en la realidad dentro de la Universidad, 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” (Laura).

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 (1990:6), 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”.

No podemos augurar un futuro en base a lo que proponemos 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, sólo 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 guíen las acciones con las que cerremos el tiempo por venir. Deseos que no nacen de la nada, sino que, aun mirando el futuro, se enraízan en el pasado y en el presente” (Gimeno, 1999:30).

No se puede 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).

LOS ALUMNOS OPINAN SOBRE LOS BUENOS PROFESORES

Las entrevistas realizadas a los alumnos, de manera informal y, paralelamente con las observaciones y entrevistas en profundidad a los profesores, complementan la información recabada al tiempo que permite contrastar sus opiniones con los comentarios de sus profesores. Cada entrevista aportó mucha más información que la requerida, por lo que sólo se utiliza aquella que nos permite inferir qué es para ellos un buen profesor, a quiénes nominan como tales y qué cualidades tienen esos profesores. 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.

Los alumnos opinan sobre Alonso

Señalan que sus clases son divertidas, bien explicadas y que despierta su interés por la materia. Aprenden con él, les aclara dudas, hace bien su trabajo, y eso les gusta. Destacan el cariño que le tienen, su paciencia, simpatía y trato agradable.

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. 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 él. Aprendo.
- Es simpático y te ayuda mucho.
- Te ayuda y en los trabajos que haces con él te diviertes.
- Hace el trabajo bien y nos gusta, y eso, porque antes inglés no me gustaba, pero ahora sí, 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 en que nos resulten bien las tareas.

- Explica muy bien, es mi tutor, le tengo mucho cariño, tiene mucha paciencia con los alumnos.

- Tengo mucha confianza con él 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 mí es el mejor de toda la escuela, porque se porta muy bien con nosotros, los demás, yo que sé, hacen algo, esto o lo otro, y el se enoja con el que lo ha hecho ¿no?, pero es que hay profesores que se enojan con todos. P'a mí ¡es el mejor de todos!

- Siempre nos está ayudando, siempre que tenemos alguna duda...

Los alumnos opinan sobre 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 sólo 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 profe 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 sólo 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.

Los alumnos opinan sobre José.

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 José es un buen profesor porque:

- Explica muy bien y lo hace ameno, y se nota que lo sabe.
- 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.
- Lo ves que es una persona super coherente y como lo que decíamos del carisma ¿no?, aparte de que es buen profesor.
- 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 nó, el sabe 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 se encuentra un listado de características que los propios alumnos señalan para configurar a un buen profesor. Están organizadas según rasgos personales y docentes. Sin embargo, ambos constituyen características de la profesionalidad. Como toda característica tiene su contraparte, también se entrega 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.
- ‘Llegan’ a los alumnos.
- Se llevan bien con los alumnos.
- Mantienen una ‘buena onda’ con la clase.
- Conocen la manera de ser de sus alumnos y saben cómo trabajan.
- Tienen carisma.
- Saben ser amables.
- 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.
- Hacen la clase, ponen el examen, las tareas 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 enojados 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 ser sorprendente que, a sabiendas de esta realidad, se sigan 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 buenos profesores

La reciprocidad demuestra la actitud de los alumnos hacia la intencionalidad del profesor, hacia la interacción en curso y a 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. Los profesores deben ser intencionados para crear en los alumnos un estado de predisposición, cooperación y compromiso con su propio aprendizaje. 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.

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 sólo 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 permiten pasar del enfrentamiento a la cooperación, donde ambas partes están dispuestas al aprendizaje.

Los alumnos se dan cuenta cuando los profesores los discriminan y rechazan, aunque sea sutilmente, a través de castigos, discriminaciones, y paternalismo, y cuando estos enseñan con calidad. Cuando los alumnos ven a un profesor que le gusta y cree en lo que dice y hace, y lo expresa de tal forma que atrae el interés de quienes lo escuchan, ellos también se implican, se *contagian* y entusiasman con la tarea. Como señala Gimeno (2000:121), “alguien que no se entusiasma por alguna parcela del saber, es difícil que transmita entusiasmo y sabiduría a los demás”.

Los profesores que disfrutan con lo que hacen tienen mayores posibilidades de no estresarse con el trabajo ya que tienen esa “pasión de conocer” que los inserta en la búsqueda placentera de las mejores maneras de enseñar, y de 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 aprendizaje como proceso y no como producto, y considerando la educación como un proceso permanente de vida. Eso significa que es fundamental reconocer que el papel del profesor en el aprendizaje no consiste sólo 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 sólo del contexto del aula, es decir, para rendir exámenes o hacer tareas. El profesor, de acuerdo con Feuerstein, 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.

El aprendizaje significativo se produce cuando la nueva información se relaciona con la que el alumno ya sabe, 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.

VIII

REFLEXIONES FINALES

“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).

Hemos llegado al término del texto, pero al comienzo de nuevas posibilidades que surgen de haber indagado en las trayectorias vitales y en las prácticas educativas de los buenos profesores o, lo que es lo mismo, de los profesores comprometidos con un proyecto educativo. Desde un comienzo señalamos 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. 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 reconocer el valor pedagógico de su práctica en el cambio social y en la reivindicación de la profesionalidad docente.

Las reflexiones finales parten de las entrevistas en

profundidad realizadas a once profesores, chilenos y españoles, y de observaciones de campo orientadas por criterios epistemológicos y metodológicos *ad hoc*, y 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.

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 buenos 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.

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 buenos 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 cual 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, es distinguir lo relevante de lo irrelevante más que la mera entrega de contenidos.

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 docencia.

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 esa manera evitan tener una actitud ajena, extraña, fría, y remota con 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 se 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.

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 los buenos 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.

Es imprescindible analizar los hechos para develar la conciencia y reconocer qué 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. Los buenos profesores, intervienen activamente para hacer el mundo más justo y más humano y colaboran a forjar el valor de la escuela como una institución relevante para el cambio en la sociedad.

Los buenos profesores contribuyen al desarrollo de un movimiento cultural de profesionalización que parte de sus prácticas

Esta hipótesis fue analizada a través de los relatos de los buenos profesores, 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.

El trabajo colaborativo 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.

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 claustro ya que consideran imprescindible que sea la propia comunidad educativa la que participe en la creación, planificación y evaluación del currículo del propio colegio.

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/discontinuidad⁶⁹, 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.

Estos profesores se integran críticamente al sistema y rechazan la adaptación pasiva que limita y enajena a muchos. 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

69. En Antropología el modelo de “continuidad/discontinuidad cultural” se usa para explicar las rupturas que se sancionan con los ritos de iniciación.

procesar y madurar las ideas y sus compromisos. Varios de ellos se *en-si-mismar* 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 sólo 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 resiliencia⁷⁰ 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

70. 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.

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.

La mentalidad flexible de estos profesores les aporta una visión del proceso de enseñanza y de 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 colaborativo 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.

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.

Los buenos profesores contribuyen a educar ciudadanos justos y dignos para la sociedad

Sentirse bien con lo que se hace y hacerlo bien, enriquece la complejidad de la labor docente, y es un rasgo del compromiso político de los buenos profesores. Eso 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. Eso puede tener varias consecuencias: sólo decirlo y no pasar de ser una frase emotiva, o detenerse a pensar qué significa ser feliz, observar el mundo en que vivimos, ponderar las condiciones que nos pueden hacer felices y comprender, entre otras, las consecuencias de nuestras acciones.

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, lo que conlleva el análisis y la reflexión crítica permanente sobre la realidad. Si bien no es sencillo decidir cuál es la mejor forma de hacerlo, por ejemplo, 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 eso, los profesores necesitan debatir y reflexionar constantemente sobre su práctica, leer y participar en encuentros educativos donde se retroalimenten, para no anquilosarse, especialmente si hacen bien su trabajo.

Estos profesores trascienden los contenidos

programáticos para que sus alumnos conozcan otras alternativas de pensamiento; 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 no les permite avanzar en la comprensión del mundo en que viven; indagan más allá de lo concreto y descubren las posibilidades que les ofrece la profesión docente: diferentes maneras de entender la educación, posibilidad de confrontar opiniones, realizar diversas actividades, y alcanzar logros educacionales a pesar de la escasa flexibilidad del sistema; y mantienen buenas relaciones con sus alumnos que trascienden la clase bien hecha, ya que profundizan en el despertar de la consciencia de ellos como sujetos críticos.

En este sentido, la mediación es una actividad netamente política desde el momento que provoca las interrogantes sobre *qué, cómo, y para qué* se aprende.

El buen profesor actúa mediando a sus colegas y a sus alumnos para ayudarles a descubrir la complejidad de la tarea educativa, y la simplicidad que esta conlleva, si se buscan los mecanismos para entenderla. La mediación posibilita que cualquier contenido de aprendizaje pueda utilizarse para reflexionar sobre la cotidianidad. Por ejemplo, que el profesor establezca relaciones entre los contenidos y la vida, que relacione las materias de estudio, que pregunte al finalizar la clase: *¿qué aprendieron hoy?*, etc., trasciende la rigidez de los contenidos y va más allá de la “tradicción selectiva” del conocimiento, cuyo significado generalmente viene apoyado por la cultura dominante (Apple y Beane, 1999:34).

Los buenos profesores hacen simple lo complejo, 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, se acercan mucho más a sus alumnos, y consideran que lo más relevante es la preparación emocional, cognitiva y ética de sus alumnos.

Mención aparte merecen las conversaciones en los

primeros años de vida de cualquier persona. Estas 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 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” respectivamente.

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 sólo 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 teman 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 colaborativo 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 su propias ideas y a ser “intérpretes críticos” de su sociedad⁷¹ Una clara acción política que estos 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

71. 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.

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 prescripciones⁷². 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 sociales⁷³.

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 determinantes proximales y distales que contextualizan los aprendizajes, por lo que fracasan al no poder involucrar al alumno en sus aprendizajes. Se trata

72. Una de las constantes críticas que escuchamos a los alumnos es que el común de los profesores son ajenos y lejanos a su realidad.

73. 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).

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.

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 y las profesoras sean conscientes que pueden ir mucho más allá de los límites impuestos y que asuman la responsabilidad de formar ciudadanos justos, equitativos y conscientes del mundo en el que viven. 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.

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).

Los profesores participan de un proyecto común de escuela en el que actúan responsablemente promoviendo la participación, el debate, el trabajo colaborativo, la corresponsabilidad 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 reaccionaria⁷⁴.

En cualquier caso, es difícil decir algo nuevo sobre la educación escolar que no se sepa⁷⁵; sin embargo, considero 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 del profesorado y del alumnado, y cuáles son los cambios que es necesario provocar. Pienso 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

74. 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.

75. ¿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, A., 2003).

tentaciones superficiales y complicadas que han llevado al sistema escolar a un aparente callejón aporético.

A lo largo del proceso de esta investigación ha emergido, 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. 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, creo estar 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.

En relación a las políticas educativas a nivel macro, es importante destacar que las personas que diseñan las políticas del sistema deben incentivar y apoyar al profesorado 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 del profesorado 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 me permitió elicitar las categorías que explican el compromiso docente. Estas no tienen nada de especial y, por ello, paradójicamente, son

especiales: se trata de profesores y profesoras tan *típicos* como cualquier otro, 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 y buenas profesoras que tienen *esas* experiencias de vida. Si bien esos profesores tienen esas historias, hay otros que las tienen muy diferentes, pero con manifestaciones comunes de compromiso docente. Sabiendo que estas experiencias son positivas 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 sólo 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 qué 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 sus oficinas. En fin, como señala una maestra de primaria:

“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 mí una huella profunda, nutriendo la esperanza de que sea una posibilidad más de que algo suceda también en ellos” (Migliavacca, F., 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 sólo 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.

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.

Desde la perspectiva del desarrollo de la profesionalidad docente, podemos comprender mejor algunas instancias de organización para el cambio. Los profesores y las profesoras hacen su trabajo en un contexto social específico y el contexto puede influir positiva o negativamente en su desarrollo 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 Millar, 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.

A modo de reflexión, queda la satisfacción de haber conocido a profesores que rompen esquemas y creen en la educación, la escuela y los alumnos. Son profesores extraordinariamente comunes, que hacen lo obvio, y lo que

todo profesor debía hacer: educar responsablemente a sus alumnos.

Podríamos haber investigado las debilidades de los profesores y de las profesoras, o haberlas destacado y contrastado con la información recabada, pero mis propósitos explícitos eran destacar las fortalezas, justamente porque su carencia daña al sistema.

“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).

Virtudes Choique (Cuento)

de 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

- APPLE, Michael (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid, Akal.
-(1996) *Política cultural y educación*. Madrid, Morata.
- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (comps.) (1999) *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- ASSAEL y NEWMAN (1987) *Clima Emocional en el aula*. Santiago de Chile, PIIIE.
- ATKINSON, Terry y CLAXTON, Guy (2002) *El profesor intuitivo*. Barcelona, Octaedro.
- BECK, Ulrich (2000) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.
- BELTRAN, Francisco (2000) *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile, 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.
- 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.
- 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, (2007) *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. La Serena, Nueva Mirada.
- (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.
- (2000) *Educación paradójica y escuela lógica*. Universidad de La Serena, Chile.
- CONDORCET (2001) *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid, Morata.
- 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, Adela; CONILL, Jesús. *Educación en la ciudadanía*. Valencia, Institució Alfons el Magnànim.
- CHOMSKY, Noam (2001) *La (Des) Educación*. Barcelona, Crítica.
- 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 (1984) *La mente de los niños*. Madrid, Morata.

- ESTEVE, José M. (2000) *El malestar docente*. Barcelona, Paidós.
- ELDER, Glen (1993) Historia y trayectoria vital. En MARI-
NAS Y SANTAMARINA (1993), *La historia oral: métodos
y experiencias*. Madrid, Debate.
- FEUERSTEIN, Reuven (1983) *Instrumental Enrichment*. Balti-
more: University Park Press.
-(1991) *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical,
Psychosocial and Learning Implications*. London, Freund Pub-
lishing 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 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.
- 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, Siglo XXI.
-(1997) *La educación en la ciudad*. México, Siglo XXI.
-(1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
-(1998) [1969] *La educación como práctica de la libertad*.
México, Siglo XXI.
-(1999) [1993] *Pedagogía de la esperanza*. México,
Siglo XXI.
-(2000) *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.
-(2002) [1996] *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios
para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
(2002) [1993] *Cartas a quien pretende enseñar*. México,

Siglo XXI

- 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) *Educación 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.
- GORE, Jennifer (1996) *Controversias entre las pedagogías*. Madrid, Morata.
- 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.
- HUNEEUS, Francisco y OLIVOS, Elena (comp.) (1996) *Educación Alternativa holística*, Santiago, Cuatro Vientos.
- IMBERNON, Francisco (coord.) (1999) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.
 -(2002)(coord.) *Cinco ciudadanías 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.
- LIEBERMAN, A. y 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.
- LÓPEZ DE MATORANA, Silvia (2004) *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente. Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Valencia, Editorial Universidad de Valencia.
- 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.
- MATORANA, Humberto (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Hachette.
- (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, 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.
- MIGLIAVACCA, Francesca (1999) Dejarse tocar. En Diotima. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona, Icaria - Antrazyt.
- MORIN, Edgar (1998) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
-(2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- 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
- POPE (1991) La investigación sobre el pensamiento del profesor. (p.51). En CARRETERO, M. (1991) *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique.
- POPKEWITZ, Thomas S. (Ed) (1990) *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia, Servei de Publicacions.
- RICOEUR, Paul (1996) *Historia y narrativa*. Barcelona, Paidós.
- SCHÖN, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- VAN MANEN, Max (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- VILLAR ANGULO, Luis Miguel (1988) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. España. Alcoy.
- 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.
- ZAID, Gabriel (1996) *Los demasiados libros*. Barcelona, Anagrama.

ZUFIAURRE, Benjamín (2000) *Evaluación escolar y coparticipación educativa: Responsabilidad social y democrática*. Valencia, Nau LLibres.

