La profesionalidad docente desde las historias de vida de los y las buenos(as) profesores(as)

Silvia López de Maturana Luna
Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia. España.
Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Chile.
Amunategui 851 La Serena. [1]

Resumen

Las investigaciones sobre las historias de vida de los(as) buenos(as) profesores(as) develan el valor pedagógico y la opción ético-política que legitiman la imagen personal, social y profesional del profesorado. Se les caracteriza a través de las categorías de Motivación de logro, Autoconfianza, Autonomía y Trabajo colaborativo que re-significan la labor docente desde las complejidades educativas, en un intento de superar la complicación que ha llevado al sistema escolar a un aparente callejón sin salida.

Palabras clave

Profesionalidad docente; compromiso; posicionamiento político; historia de vida.

En diversas investigaciones [2] sobre historias de vida del profesorado [3] nos ha llamado la atención el enorme valor pedagógico que tiene el modo como trabajan los y las “buenos(as) profesores(as)” [4]. Ese concepto, que no es ingenuo ni falaz, muestra claramente que han elegido la opción ética y política por hacer bien lo que hacen y por desarrollar íntegra e integralmente su acción pedagógica con el propósito de actualizar las potencialidades de todos(as) sus alumnos(as), y por educarles para que aporten significativamente al desarrollo y transformación de la sociedad.

Cada historia de vida nos permitió recrear testimonios personales desde una mirada en que el pasado vuelve a estar presente en su proyección al futuro, donde cada profesor y profesora entrevistado(a) lo reinterpretó revalorando el ayer desde su condición actual. En este contexto el diálogo de la entrevista fluyó sorprendiendo al profesor y a la profesora por el tipo de recuerdos y de relaciones originales, ni

siquiera previstas ni presumidas por ellos(as). Esas emociones nos mostraron a unos seres humanos muy distintos a los que el discurso estereotipado sobre el profesorado caracteriza como rutinario y desmotivado. Al investigarles, quisimos mostrar la otra cara, la que generalmente permanece invisible, sin idealizarlos(as) ni restarles las limitaciones que nos caracterizan como seres humanos.

“Intento hacer mi trabajo de la manera más adecuada, más conveniente, ajustando mi comportamiento, mi actitud y mi nivel de exigencia a las necesidades de cada momento; lo contrario, me parecería totalmente inconcebible. 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 [5].

En ese proceso concebimos que el ser buen o buena profesor(a), como cualquier rol social asumido, implica la existencia de relaciones paradojales entre el hecho de ser único(a) en tanto persona y, a la vez, común, en tanto comparte rasgos característicos y específicos con otras personas. El carácter típico de cada profesor y profesora retroalimenta la construcción de su identidad y pertenencia personal y profesional, alojada en un espacio tiempo histórico que da sentido al *ethos* profesoral, a través de las relaciones entre la formalidad oficial (vinculación con la institución, supervisión, gestión) y la informalidad cotidiana en la relación con los (as) otros(as) que constituyen su alteridad. A través de esa relación reconocimos patrones de comportamiento implícitos y explícitos que tejieron su entramado personal, profesional y social.

Conocimos sus autobiografías, los tipos de familias, los grupos y el ambiente sociocultural al que pertenecieron en la infancia, adolescencia y juventud, las instituciones donde se formaron, sus gustos, inclinaciones, dudas, certezas, sus experiencias escolares, sus relaciones con otros, sus trayectorias vitales, transiciones y puntos de giro. Les conocimos en el diálogo, a través de su gestualidad y de la relación interpersonal y profesional que nos permitió valorarles desde una perspectiva más íntegra, si no holística.

Se conoce poco de la historia de vida del profesorado, aunque su vida profesional nos sea relativamente conocida a través de la formación y el desempeño laboral y

tal vez por ello podamos restarle importancia. Los datos nos permiten, por ejemplo, saber quiénes y cómo son, o cómo preparan y dan sus clases, pero ese conocimiento no nos basta para conocer su crianza, escolaridad, vocación, formación inicial, vida familiar y social, creencias, valores personales, anhelos y temores que les han llevado a la construcción de su profesión docente.

Tampoco nos ayuda a definir con claridad sobre cómo debería ser su proceso de formación inicial, su perfeccionamiento e incluso su descanso, porque existe una cierta invisibilidad hacia esos aspectos que proviene de un discurso institucional que avala una visión pragmática-economicista de la educación, donde la eficiencia y la gestión en el aula los agobian con aspectos normativos, técnicos e instrumentales que deben cumplir en tiempos y espacios específicos, que aplastan a la persona que es el o la docente. Podemos decir que son invisibles, a pesar de su presencia diaria en la vida de cada uno(a) y en la sociedad en general, esto se muestra crudamente a la hora de tomar decisiones que afectan al proceso docente.

Ese proceso lleva a muchos profesores y profesoras a desarrollar una práctica basada en la competitividad y en la artificialidad más que en los problemas de fondo, legitimando una concepción instrumental de los saberes y deteriorando la imagen personal, social y profesional. Gracias a eso, se desvaloriza la reflexión e investigación y se legitima un *habitus* docente que enajena al profesorado y al alumnado y los convierte en meros espectadores de la rutina del proceso educativo, lo que pavimenta el camino a la desprofesionalización. Podríamos preguntarnos si esto se da en el ejercicio de las otras profesiones.

“… el profesorado sentimos una gran necesidad de aprender cosas, pero después cuando se nos informa de las distintas maneras en que podríamos trabajar con los alumnos, con las familias, con el resto de los compañeros, cuando nos damos cuenta que eso nos va a exigir un sobre esfuerzo, que en lugar de terminar nuestro horario a las doce vamos a tener que acabar cada día a la una, o que vamos a tener que venir una tarde o dos a la semana, cuando vemos que eso nos va a romper nuestro ritmo de trabajo, cuando vemos que nos va a romper la idea que tenemos de que somos funcionarios, incluso, de ventanilla, pues entonces, ya empieza a darnos miedo la cosa.”

Alonso

Ese panorama escolar amerita comprender desde otras perspectivas la condición docente, por ejemplo, recuperando al profesorado desde su genuina subjetividad a través de un análisis más interpretativo que empírico-analítico. Las historias de vida nos ofrecen una perspectiva evolutiva para comprender los patrones culturales que se han conjuntado para construir la profesionalidad y la identidad docente, donde podemos encontrar elementos comunes del desarrollo que, sin ser causa-efecto, nos ofrecen ejemplos de acontecimientos que explican los diferentes derroteros que llegan al lugar común de la buena docencia.

Después del estudio de las historias de vida investigadas no podemos afirmar que hay un estilo de docencia que pueda considerarse el mejor, pero podemos asegurar que hay criterios comunes marcados por el compromiso pedagógico, social, político, cultural y emocional, que constituyen ejes transversales en el desarrollo de su experiencia educativa escolar. Eso implica que por sobre los aspectos tecnocráticos de la escuela, existe una potente conexión con la vida cotidiana del alumnado, con su historia y sus emociones, todo lo cual actúa como motor para cualquier otra acción educativa y retroalimenta la seguridad y el gusto por lo que hacen, favorece la coparticipación en tareas comunes y la cogestión democrática de las tareas escolares.

“El bienestar en mi trabajo implica tener una calidad en la relación con el alumnado, no llegar a las clases y sentirme, como a veces algunos compañeros me dicen, que “ya me pongo malo antes de entrar a una clase”, entonces, es terrible que no sepas estructurar la relación con el alumnado de forma creativa y positiva. A mi me gusta estar en clase y más me gusta la relación con los alumnos”

Jose [6]

Implicación y posicionamiento político del profesorado

El estudio de sus historias de vida nos muestra que la implicación y el posicionamiento político son constructos relevantes para entender el compromiso, las contradicciones y las complejidades de la labor docente. Ambos llevan aparejado la satisfacción por la labor realizada y la manifestación intencional de sus ideas consecuentes con su discurso y su acción.

La implicación la entendemos como el involucramiento responsable del profesorado

que se siente un actor social y político que asume las consecuencias de sus acciones, razón por la cual trasciende lo meramente técnico en su quehacer docente cotidiano. Generalmente les produce satisfacción, refuerza la motivación y origina una fuente de autorrealización permanente dado que la pedagogía que sustentan está enraizada éticamente y fundamentada teóricamente. Eso les permite comprender y actuar como ciudadanos críticos que no se limitan al mero anuncio contemplativo, sino que asumen la responsabilidad de la acción como actores sociales a quienes les compete lo que sucede en el mundo.

“Me gusta el contacto social con los alumnos… yo me moriría en una ventanilla, allí yo sola rellenando impresos, entonces necesito el trabajo social, estar con gente, que me implique, que yo la implique. Quizá me gusta mucho enseñar porque me gusta mucho más aprender, me gusta, me encanta, siempre estoy intentando aprender.”

Adriana [7]

El posicionamiento político del profesorado se muestra como una manifestación intencional de ideas coherentes y consecuentes con el discurso y la acción. El profesorado puede educar para la ciudadanía ya que posee la capacidad de reflexionar críticamente, debatir y emitir juicios fundamentados. En la escuela, el profesor y la profesora posicionado(a) políticamente reconoce, respeta y defiende al alumnado como sujetos con derecho para aprender a re-leer su cultura sobre todo en momentos de cambios tan acelerados.

El profesorado siempre está implicado en un acto político, sea o no consciente, lo asuma o no. Dado que la educación nunca será neutra y siempre expresará las ideas de la sociedad [8], será tan válido lo que hagan como lo que no hagan o dejen de hacer. Lo que importa realmente es la toma de conciencia del profesorado sobre las consecuencias de sus acciones.

“De cara a los alumnos y a mis compañeros me gusta hacerles pensar, plantearles las cuestiones y que reflexionen sobre educar en la libertad. Me molesta lo que repercute de cara al alumnado cuando hacemos la evaluación. Yo me he enfrentado al equipo educativo porque por negligencia de un compañero, por darle igual, por no saber ni el nombre de un alumno, no saber ni quien es y poner notas a boleo, ha

demostrado no tener moral. Lo digo responsablemente desde el punto de vista profesional.”

Adriana

Considerar la educación separada de lo político es reducirla a un mero trabajo técnico, cuyo riesgo es reproducir las incongruencias escolares y fortalecer el comportamiento despolitizado que genera una práctica docente inhibidora del sentido de su propia cultura. La educación escolar necesita de la implicación y del posicionamiento político del profesorado 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).

Características de los y las buenos(as) profesores(as)

El estudio de las historias de vida también nos permitió elicitar cuatro categorías para perfilar al buen profesor y a la buena profesora; a saber: Motivación de logro, Autoconfianza; Autonomía y Trabajo colaborativo (López de Maturana, 2010).

Motivación de logro

Es la búsqueda de desafíos profesionales, espacios y tiempos de superación y perfeccionamiento, interés cultural, alta disposición al aprendizaje, persistencia y evolución pedagógica. Se caracteriza por la postura optimista ante la vida, el compromiso social y por la responsabilidad con que se asume la profesionalidad. Una constante es el deseo de superación y el interés por saber más de lo que aparentemente es suficiente para vivir y trabajar con cierta tranquilidad.

“A mi me gusta dar una clase con un nivel elevado, intento estar a la última, tanto en literatura como en lengua, nunca me canso de estudiar y de ver todos los conceptos nuevos que aparecen. Trabajo en diversos ámbitos, no solamente exámenes o libretas. Me interesa que los alumnos vean, por ejemplo, que ni Benedetti ni Góngora están solo en un libro de texto, es decir, que la gente puede leerlos y gozarlos. Me aburro de los ejercicios y cada año los cambio, lo hago también por mi, porque necesito cambiar las propuestas, inventarme, ver otro sistema para el alumnado porque vi que esto no lo han cogido, entonces lo pienso de otra forma…”

Adriana

A estos profesores y profesoras se les hace atractivo profundizar en el conocimiento, la reflexión, el diálogo y el análisis crítico, al tiempo que asumen una postura dinámica ante el mundo que les lleva “a procurar la verdad en común, ‘oyendo, preguntando, investigando’ ” (Freire, 1998 [1969]:85) y preguntándose por su postura frente al conocimiento.

Para la mayoría del profesorado entrevistado su trabajo continúa fuera de la escuela, sea pensando en las clases, en nuevas estrategias o buscando soluciones para algún problema que surge en el aula, en el bien entendido que no se trata de la intensificación [9] de su trabajo. Cuando le preguntamos a Alonso como concibe su trabajo de profesor, responde:

“Yo creo que un profesor en el Instituto debe ir un poquito mas allá de lo que la Administración le dice: ‘éste es tu horario y estas son tus competencias’. Yo entiendo perfectamente que un conductor de autobuses coja el volante a las nueve, lo deja a las diez y se vaya a casa porque su trabajo ha terminado. Pero yo me estoy relacionando con personas y el problema que yo he tenido aquí me lo llevo a casa, y pienso en el; 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. Mi clase no empieza a las nueve; ha empezado una semana antes, cuando yo pensé en la clase que iba a dar la semana que viene, eso para mi es ser profesional. Hay quien no lo entiende así y dice: ‘no, a mi la Administración me paga de nueve a diez, yo trabajo de nueve a diez y punto’, ¡pero chico!, estamos trabajando con personas, y no podemos limitar nuestro trabajo a los cincuenta minutos de clase”

Alonso

Hablamos de una motivación de logro comprometida socialmente, no del simple hecho de acumular cursos, títulos y certificados, sino del deber moral de actualizarse y prepararse, como dice Freire, científica, física, emocional y afectivamente para el trabajo docente. Entendemos que la preparación de los profesores y el interés que demuestran por saber más de lo que saben es una fuerza para el cambio y una forma de liberarse de la enajenación. Cuando los

profesores descubren que su responsabilidad educativa rebasa las fronteras del aula, ya no hay *pie atrás*, pues se constituye en un proceso de toma de conciencia.

Autoconfianza

Es notoria la diferencia entre quienes confían en sus conocimientos y capacidades con quienes no se sienten en condiciones de asumir la responsabilidad que conlleva la enseñanza. Los(as) primeros(as) se atreven a intervenir para remover y flexibilizar la rigidez del sistema escolar, mientras que los(as) segundos(as) buscan el seguro refugio de la acomodación, quienes al preferir repetir lo preestablecido, creen en la certeza que ilusiona con la seguridad, antes que arriesgarse a compartir experiencias que dejen al descubierto la incertidumbre propia del trabajo educativo, liberador y no bancario.

Cuando existe confianza se crea un contacto emocional indispensable para afianzar el acercamiento de los alumnos y las alumnas al aprendizaje. Reconocer las emociones conduce al bien-estar que impulsa y estimula a hacer mejor el mundo en el que se vive.

Además, la confianza del profesorado en sus propias capacidades le permite afrontar con seguridad el proceso educativo para no caer en el entrenamiento exclusivamente técnico, a la vez que le ayuda a mirar con optimismo el futuro, con visión de progreso, e intervenir propositivamente en él.

“Los momentos que más gratificación he tenido en los últimos años que he trabajado, es cuando he dado el programa de diversificación y el programa de adaptación en grupo. Son programas de ayuda a los alumnos que, en el primer caso, tienen posibilidades de recuperar pero tienen problemas, y en el segundo, 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”, eso es gratificante.”

Jose

Muchas veces se inhiben las posibilidades de una buena enseñanza porque los y las profesores(as) no se atreven a tomar decisiones, innovar o flexibilizar el currículo aun cuando las circunstancias se lo permitan. Sea el temor a equivocarse o a no saber responder de manera adecuada las preguntas del alumnado, les tienta a

aferrarse a las prescripciones del libro de texto, a lo que otros dicen que hay que hacer y a las planificaciones de las unidades didácticas repetidas por años. Esto va generando algún grado de deficiencia cognitiva que termina por privarles de la propia cultura, limitándoles a los estímulos de la lectura superficial, repitiendo moldes ajenos, e inhibiendo la creación de nuevas relaciones de aprendizaje.

Esas actitudes también pueden propender al egocentrismo que redunda en el autoengaño de creer que son los otros los equivocados. Tal es el caso de la típica reacción del profesorado que culpan a sus alumnos(as) del fracaso de su propia enseñanza.

Quien no confía en sus propias capacidades se ampara en la neutralidad, razón por la cual, está más propenso(a) a recibir tácitamente paquetes de datos pre-configurados e intentar “transportar” los mismos directamente a la mente de sus alumnos(as). No existe reflexión, opinión ni toma de decisiones sobre el contenido de los mensajes porque la inseguridad contribuye a asentir a todo lo que le ordenan realizar.

Autonomía

La autonomía corresponde a aquella actitud emancipadora del profesorado. Gracias a su convicción, reflexión crítica, e iniciativa puede proponer alternativas pedagógicas, tomar decisiones, defenderlas y ser fiel a los principios que proclama para provocar el cambio en su entorno.

El profesorado debe experimentar la autonomía para que la sienta necesaria, si no lo hace siempre creerá que es autónomo porque otros(as) se lo hacen creer, pero no será verdad ni estará convencido. Así como existen muchos(as) que no son conscientes que están reproduciendo modelos ajenos, sesgados y descontextualizados, hay otros(as) que se dan cuenta, pero no hacen nada por rebelarse ante los métodos impuestos ni por identificarse con sus procesos personales.

La autonomía necesita del pensamiento crítico del profesorado, 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. Ser autónomo(a) no significa imponer criterios descalificadores con quiénes no se está de acuerdo, sino buscar las maneras de participar en espacios, tiempos y propósitos comunes.

“El curso pasado celebramos varios claustros para ver como podíamos organizar el tema de la formación del profesorado y de la disciplina con los alumnos. Entonces, por mi cuenta y riesgo decidí preparar un plan que pasé a la dirección del Centro para su estudio. Se aprobó y es lo que este año ha constituido el plan de formación del profesorado en nuestro Centro, al que prácticamente la mitad del claustro se ha apuntado y creo que ha sido un éxito. 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

Los y las profesores(as) que reflexionan críticamente están más abiertos(as) a observar el sistema educativo y a no criticar todo *porque sí*, sin más, sino a plantear una crítica que construye y crea, no que destruye y paraliza. Optan por una educación para el hombre y la mujer-sujeto y no para el hombre y la mujer-objeto (Cfr. Freire, 1998[1969:26]).

Si no profundizamos en el debate ético sobre el rol docente, no nos quedaría más que seguir la linealidad administrativa para el cumplimiento contractual. Si así fuera, nos podemos cuestionar cómo estamos comprendiendo la formación del sujeto ético: si para la sumisión o para la autonomía. Si para la sumisión, lo pensamos carente de conocimiento y experiencia, por lo tanto, es fácilmente controlable. Si la entendemos para la autonomía, lo reconocemos desde su capacidad y de las múltiples posibilidades que emanan de su propensión a aprender. Si es así, nuestra responsabilidad consiste en desarrollarla (Cfr. Martínez Bonafé, 2006:4).

“Cuando se tiene que recurrir al poder coercitivo es porque en el fondo no hay respeto. Eso es lo que yo más significaría en cuanto a la convivencia dentro del aula. Y en cuanto al alumnado, este es un elemento fundamental en la enseñanza y en el aprendizaje; no pueden ser meros elementos pasivos. En la medida en que ellos entran de forma activa en esta relación se genera ese ambiente constructivo de respeto y colaboración. Yo he visto a muchos compañeros y compañeras que fundamentan su estructura de la convivencia o de la disciplina en el aula en el poder coercitivo: “las normas del Centro dicen esto y esto, y tu tienes que hacer esto, y yo puedo hacer esto y te obligo a que hagas esto”. La autoridad, necesariamente no tiene porqué recurrir a esas cuestiones. La autoridad es un

conjunto de características que tiene el profesorado que no necesita imponerla recurriendo a métodos coercitivos. Es difícil de definir porque es un conjunto distinto de sensaciones, de percepciones, de formas de trabajar y de aproximarse a los alumnos, pero que genera una relación entre alumnos y profesores que permite trabajar, en general, de forma constructiva y abordar los problemas que van surgiendo en un marco de respeto."

Jose

Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo consiste en la búsqueda de alternativas de participación, información, trabajo en equipo, relaciones dialógicas y estrategias cooperativas para la toma de decisiones, y que genera relaciones significativas y trascendentes, reduciendo el individualismo y el ostracismo profesional, y cuyas consecuencias afectan a todos y a todas quienes están implicados en el proceso educativo local y global. Se trata de evitar la gran ironía de la enseñanza que consiste en 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).

"Me molesta la dificultad que, en la mayoría de las ocasiones, tengo para tratar la relación pedagógica que se debe establecer en mi Centro. Se habla del tiempo, de los planes para las vacaciones, de la familia, pero no encuentro ocasiones, ni foros, ni espacios ni tiempos para hablar con mis compañeros de cuestiones realmente pedagógicas, por ejemplo, de cómo mejorar el trabajo que estamos haciendo. Y no solo no encuentro los momentos, sino que en ocasiones tampoco encuentro, en general, no quiero decirte que sean todos los compañeros, no encuentro el interés suficiente para hablar del tema."

Alonso

El trabajo colaborativo incentiva a tomar conciencia del propio rol como sujetos activos y propiciadores de cambios en su entorno, al que dotan de sentido y ayudan a construir. El profesorado y el alumnado toman conciencia acerca de la relevancia y trascendencia de su relación educativa, que no se limita a aprobar un curso o *aprender* determinada lección, sino a avanzar hacia la materialización de las ideas y

la práctica en acciones coherentes.

Cuando profesores(as) y alumnos(as) trabajan colaborativamente están en mejores condiciones para producir diálogo y reflexión conjunta sobre los contenidos, debatir diferentes puntos de vista, construir relaciones con la vida cotidiana y reflexionar sobre las consecuencias que los contenidos tienen para la sociedad. Cuando no trabajan colaborativamente, eso se dificulta.

“Yo intento introducir el trabajo cooperativo en varios momentos del desarrollo de la unidad didáctica porque me parece interesante desde el punto de vista estructural. En un principio los alumnos se ven distantes, pero cuando fijamos entre todos las cuestiones organizativas y de funcionamiento de la clase, ya que me gusta ser muy riguroso, se facilita poco a poco la comprensión de cómo y cuándo pueden participar. Ese mismo rigor en la organización yo creo que hace que tengan una actitud participativa constructiva.”

Jose

El trabajo colaborativo favorece las relaciones armónicas entre profesorado y alumnado y no requiere del control punitivo de uno sobre otros, sino del mutuo acuerdo para participar en el mismo proceso educativo. Es “un aspecto crucial de la forma de vida democrática” y no sólo una estrategia más para mejorar el rendimiento académico (Apple y Beane, 1999:40).

El profesorado y el alumnado forman parte del currículo democrático que transforma el rol pasivo de “consumidores de conocimiento” por el rol activo de “fabricantes de significado” (Apple y Beane, 1999:34). Una relación colaborativa y dialógica es una evidencia del acto cognitivo, que cuando se rompe, la creación y re-creación se sustituye por un “acto de consumo” en que solo hay transferencia de contenidos (Freire,1990:165). La transmisión unidireccional de contenidos y falta de diálogo inhabilita a los alumnos como sujetos activos de su propio aprendizaje y les aleja de plantear cuestiones éticas por la primacía del rendimiento.

“Tengo claro, en principio, que tengo que respetar al alumnado que no es receptivo al estudio, que no tiene ganas de estudiar, que viene muchas veces de fracaso escolar y están hartos de que les digan: ‘no haces nada…, ocho suspensos, ya verás… ¡qué vas a hacer el día de mañana!’ Yo nunca les digo eso, ni les hago

consejos ni nada, evito hablarles de ese tema, que ya lo habrán oído y les habrá creado inseguridad. Para mi es muy importante trabajar junto con ellos el aprendizaje de conceptos y darles tranquilidad de espíritu. Que estén tranquilos...”

Adriana

¿Qué les ha llevado a tener confianza, motivación de logro, autonomía y a trabajar colaborativamente?

Las diversas investigaciones sobre las historias de vida del profesorado [10] nos permite afirmar que detrás de cada una de las categorías presentadas existen otras, cuya importancia y trascendencia no podemos soslayar. A saber: La constitución familiar de apoyo; la admiración por “alguien” determinante en sus vidas, y los ambientes letrados.

La constitución familiar de apoyo ha emergido en nuestras investigaciones caracterizada por la unión, presencia, calidez, bienestar y rigurosidad del núcleo familiar a pesar de las problemáticas y sucesos vividos en la infancia; le acompaña la formación valórica, la responsabilidad y el compromiso por aquello que se asume de forma autónoma.

La admiración por “alguien” determinante en sus vidas, configurada por figuras de apoyo, acogedoras y afectuosamente expresivas, con un alto compromiso social, responsables y presentes en los momentos más importantes de sus vidas, les inculcaron la responsabilidad y el compromiso que se transformaron en valores subyacentes que parecen repercutir en la responsabilidad personal, profesional y en el trabajo en equipo.

“En mi pasado escolar tuve una profesora de historia, Leonor Sanz, en bachillerato y en COU, y probablemente por ella hice la carrera de historia, y un profesor de lengua, Vicente Salvador que me dio castellano y que también lo tuve en COU. Los dos tenían unas características muy similares, eran profesores que pasaban bastante de los libros de texto oficiales, que completaban el trabajo con propuestas personales, que nos orientaban en lecturas al margen de la programación, nos daban unos seminarios al margen de las clases, de cuestiones metodológicas, técnicas de estudio, reflexión sobre la situación española en aquella época, que era justo el año posterior a la muerte de Franco. Todo eso me impactó mucho.”

Jose

En sus primeros años los ambientes letrados les despertaron el gusto y la curiosidad lectora, lo que redunda en el modo como incentivan a leer y producir textos a sus alumnos. Desde pequeños fueron curiosos e inconformistas, y siempre encontraban a alguien que satisfacía esas necesidades. Es importante destacar que en sus hogares no necesariamente había libros o textos de estudio, pero había conversaciones, cuentos, anécdotas en las que participaban activamente.

“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 narrarlas.”

Adriana

El sentido de revisar su propia historia

La revisión de la evolución de su propia vida y de su práctica pedagógica ha permitido a los y las profesores(as) darse cuenta de sus fallos y de sus aciertos; además, nos enseñan que es posible ser optimista a pesar de las dificultades, que se pueden buscar las formas de hacer si no hay recursos y que no tiene sentido quedarse quietos(as) aceptando que nunca los haya, lo que no significa adoptar actitudes indolentes y aceptar tácitamente la carencia de recursos.

Por otra parte, 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, desean aprender y participar con entusiasmo, sienten y explicitan el sentido de la formación escolar para la vida en comunidad. Eso hace una gran diferencia con otros y otras profesores(as) que se abaten y agobian cuando no lo logran. Son optimistas.

“Les exijo muchísimo, en cuanto a conocimientos…, no soy la típica que aprueba ni mucho menos, ellos saben que se lo tienen que trabajar muchísimo conmigo, pero les educo en ser sinceros y creo que lo consigo, porque pienso que me ven asequible y afín, yo nunca les miento, nunca les falto el respeto, nunca les grito, les hablo de tu a tu, les argumento mucho, les digo: si me necesitas, tengo estas horas, estos patios, te puedo ayudar, […] los veo muy contentos, porque entran siempre contándome cosas y al acabar la clase siempre se quedan a contarme el partido que han hecho el domingo, o si su madre les ha dicho no sé qué…”

Adriana

La afectividad y la cientificidad con que los y las buenos(as) profesores(as) realizan la tarea pedagógica no están reñidas entre sí, del mismo modo que el trato afectivo con sus alumnos(as) no minimiza la exigencia y la rigurosidad de su práctica, ni la actitud inquisitiva y crítica, ni el carácter político de su labor; al contrario, les ayuda a entender y respetar al otro y los refuerza y anima a seguir. Existe una relación implícita entre la auto-exigencia en la enseñanza y la comprensión del proceso del aprendizaje por parte del alumnado, la que se inicia con un compromiso mutuo establecido al comenzar el curso. Eso ha permitido que otros(as) profesores(as) revisen sus propias prácticas, mejoren el clima de sus aulas y descubran el real valor de la docencia, al tiempo que es el primer paso para comenzar a intervenir en el cambio de las condiciones que crean las desigualdades.

La pregunta más relevante que se formulan estos profesores es *qué* les interesa que aprendan sus alumnos y alumnas. No les atrae la simple transmisión de contenidos, sino la comprensión crítica y ética de los contenidos, así como el rol que cada uno desempeña en el mundo. Más que preguntarse cómo hacer, primero se preguntan qué hacer a partir de lo que es deseable, posible, probable y realizable, y por qué quieren realizar una determinada práctica y no otra (Gimeno, 1999:44).

“Tu no has terminado ya de aprender, no sabes todo lo que tienes que saber acerca de tu profesión, cada día que te metes en un aula y te enfrentas a un grupo de alumnos donde cada uno tiene sus características, problemática, intereses, apetencias. Cada día te enfrentas a un problema nuevo que seguramente ni en la facultad, ni posiblemente en todos los años que lleves en tu experiencia docente has tenido que resolver. Nadie te ha enseñado a tratarlos; tendrás que aprender…”

Alonso

Profesionalidad docente

La profesionalidad docente descansa en que los buenos profesores y las buenas profesoras son conscientes de que pueden ir mucho más allá de los límites impuestos y asumen la responsabilidad de formar ciudadanos(as) informados(as) y justos(as). De este modo, trascienden a las escuelas, al tiempo que tejen redes de prácticas de calidad que contribuyen a la valoración social de su trabajo.

Si bien por razones epistemológicas no podemos afirmar de modo concluyente que los y las buenos(as) profesores(as) cumplen con todos los requisitos de las prácticas de calidad, estamos en condiciones de afirmar que lo intentan con intencionalidad significativa y explícita, aunque muchas veces se cansan y agobian, pero nunca pierden el sentido y valor del compromiso contraído. Ellos y ellas saben que lo importante es el trabajo en el aula que beneficia integralmente a sus alumnos y alumnas en tanto educandos históricos insertos en una sociedad específica, por lo que no necesitan referirse a su práctica con un discurso progresista.

Es evidente que esto es, aparentemente, insuficiente para cambiar la realidad, pero daremos un paso significativo para que se valore públicamente la profesionalidad docente y se comprenda mejor algunas instancias de organización para el cambio. Además, las consecuencias imprevisibles de la difusión e imitación creativa pueden dar pie a un movimiento autónomo de innovaciones inéditas en educación.

A modo de sugerencia para la formación inicial del profesorado

A lo largo del proceso de investigación ha emergido y destacado de manera significativa que los buenos profesores y las buenas profesoras no tienen problema para lidiar con una de las principales dificultades del proceso educativo: que la complejidad de un tema en estudio es la expresión paradojal de la simplicidad del mismo; su desarrollo genera un bucle de retroalimentación permanente que va del uno al otro en procesos de complejidad creciente, a excepción de cuando intervienen factores que perturban el proceso transformándolo en superficial y complicado [11].

Debemos dedicarnos a re-significar lo conocido desde relaciones hipotéticas inéditas que iluminen las complejidades del proceso educativo, superando las

tentaciones superficiales y complicadas que han llevado al sistema escolar a un aparente callejón aporético. Dada esta simple y compleja constatación, cabe preguntarnos: ¿por qué no integramos estos criterios en la formación inicial de profesores?

Bibliografía consultada

APPLE, Michael (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid, Ediciones Akal.

APPLE, Michael y BEANE, James. (Comps.) (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON; Jean-Claude. (2001) *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid, Editorial Popular.

CALVO, Carlos, (2008) *Del mapa escolar al territorio educativo: disoñando la escuela desde la educación*. La Serena, Nueva Mirada.

CASALI, Alipio (2003). *Un novo sentido comum para a educação e o desenvolvimento popular*. s/r

CONTRERAS, José (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

CORTINA, Adela (2000). *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.

CHOMSKY, Noam (2001). *La (Des) Educación*. Barcelona, Crítica.

FREIRE, Paulo, (1990) [1985]. *La naturaleza política de la educación.* Cultura, poder y liberación. Barcelona, Paidós.

— (1998) [1969]. *La educación como práctica de la libertad*. México, S.XXI.

— (2000) *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.

GIMENO, José (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.

GIROUX, H. (1990). Introducción en FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la*

educación. Barcelona, Paidós.

HARGREAVES, Andy et al. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, Octaedro.

LIEBERMAN, Anne, and MILLER, Lynne (1992). *Teachers – Their world and their work. Implications for school improvement.* New York and London. Teachers College, Columbia University.

LOPEZ de MATURANA, Silvia (2010) *Los Buenos Profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. II Edición. La Serena. Editorial Universidad de La Serena.

Mc LAREN, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora.* Barcelona, Paidós.

MARTÍNEZ, Jaume (2006). *La formación del profesorado y el discurso de las competencias*. XI Congreso Internacional de formación del profesorado: Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa?. Segovia, febrero, 2006.

PUJADAS, Juan José (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, CIS. Centro de Investigaciones Sociológicas.

POPKEWITZ, Thomas S. (Ed) (1990). *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia, Servei de Publicacions.

Notas

[1] Proyecto Fondecyt Nº 1110577.

[2] LÓPEZ DE MATURANA, Silvia:

- 2011. Proyecto FONDECYT: Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica del Gobierno de Chile. Co-Investigadora principal: Proyecto Nº 1110577/ 2011-2014. Asombros educativos infantiles y propensión a aprender. Universidad de La Serena, Universidad Austral.
- 2009. Proyecto FONDECYT Nº 1080073/ 2008-2009. Co-Investigadora principal:

Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal. Universidad de La Serena.

- 2009. Proyecto CREDEULS (Centro Regional de Estudios y Desarrollo de la Educación. ULS). Investigadora responsable: Impacto de las prácticas pedagógicas exitosas en el aula: líneas orientadoras para la educación escolar. Universidad de La Serena. Financia: Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR). Gobierno de la Región de Coquimbo, 2008/2009.
- 2008. Proyecto de investigación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Investigadora responsable: Historias de Vida de profesores. CPEIP-ULS. 2007-2008.
- 2006. Proyecto FONDECYT Nº 1050621/ 2005-2006. Investigadora responsable: La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico. Universidad de La Serena, Universidad Central de Santiago.
- 2004. Universidad de Valencia, España: Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo. Tesis conducente al grado de doctora en Pedagogía. 2003/2004.

- 2002. Universidad de Valencia, España. “La identidad profesional de los “buenos profesores”: Historias de Vida. Investigación conducente al Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y Suficiencia Investigadora. 2001/2002

  Entre las diversas investigaciones contamos con más de un centenar de profesores y profesoras entrevistados(as).

[3] La historia de vida otorga la palabra viva a las personas para que cuenten la trayectoria de vida personal y profesional. Es un relato biográfico y autobiográfico obtenido mediante entrevistas sucesivas y otros recursos que muestran el testimonio subjetivo de una persona sobre acontecimientos de su propia existencia y las valoraciones que dicha persona hace sobre la misma (Pujadas, 1992).

[4] En las diversas investigaciones sobre “buenos y buenas profesores(as)” elegimos intencionalmente a quiénes fueron denominados(as) como tales por sus compañeros(as) y sus alumnos(as) (España); a quiénes mostraban rasgos de compromiso pedagógico, social, político y cultural (Chile, España); y a quiénes habían sido reconocidos por el Ministerio de Educación (Chile) como profesionales

de excelencia. El estudio de sus vidas fue develando ciertos rasgos transversales en cada uno de ellos(as) que más tarde se convertirían en categorías de análisis para definir a los(as) buenos(as) profesores(as).

[5] Alonso es uno de los tantos profesores que abrieron las puertas de su vida para ser investigado en el proceso de convertirse en “buen profesor”.

[6] Jose es uno de los tantos profesores que abrieron las puertas de su vida para ser investigado en el proceso de convertirse en “buen profesor”.

[7] Adriana es una de las tantas profesoras que abrieron las puertas de su vida para ser investigada en el proceso de convertirse en “buena profesora”.

[8] Estas ideas se encuentran desarrolladas por: Apple, 1986; Freire, 1990, 2001; Mac Laren, 1998; Popkewitz, 1990.

[9] Entendemos la intensificación como uno de los fenómenos de la proletarización caracterizado por su alta regulación, burocracia y tareas que superan los esfuerzos del profesor (Contreras, 1999: 18-19). Eso redunda en la rutinización, falta de ejercicio reflexivo, aislamiento y descualificación intelectual del trabajo de los profesores, que no ven otra salida a las exigencias de su situación laboral. Por su parte, entendemos la proletarización como la pérdida de la autonomía y del sentido ético implícito en el trabajo docente, y el deterioro de sus condiciones laborales.

[10] Específicamente: Proyecto FONDECYT Nº 1050621/ 2005-2006. La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico. Universidad de La Serena, Universidad Central de Santiago.

[11] “Lamentablemente la relación paradojal simplicidad/complejidad, tan radical en los procesos educativos, sufre una alteración profunda en muchos procesos escolares, donde la simplicidad deviene en superficialidad y la complejidad se transforma en complicación indescriptible que nadie entiende. El saber y la ignorancia más que una red de relaciones misteriosas que desafían ser comprendidas se transforma en un enredo indescriptible y desmotivador.” (Calvo, 2008).