La professionalitat docent des de les històries de vida dels i les bons (es) professors (es).

Silvia López de Maturana Lluna
Doctora en Pedagogia per la Universitat de València. Espanya.
Professora del Departament d'Educació de la Universitat de La Serena, Xile.
Amunategui 851 La Serena. [1]

Resum

Les investigacions sobre les històries de vida dels (es) bons (es) professors (es) revelen el valor pedagògic i l'opció ètica i política que legitimen la imatge personal, social i professional del professorat. Se'ls caracteritza a través de les categories de Motivació d'assoliment, Autoconfiança, Autonomia i Treball col·laboratiu que resignifiquen la tasca docent des de les complexitats educatives, en un intent de superar la complicació que ha portat al sistema escolar a un aparent carreró sense eixida.

Paraules clau

Professionalitat docent; compromís; posicionament polític, història de vida.

En diverses investigacions [2] sobre històries de vida del professorat [3] ens ha cridat l'atenció l'enorme valor pedagògic que té la manera com treballen els i les "bons (es) professors (es)" [4]. Aquest concepte, que no és ingenu ni fal·laç, mostra clarament que han triat l'opció ètica i política per a fer bé el que fan i per a desenvolupar íntegra i integralment la seua acció pedagògica amb el propòsit d'actualitzar les potencialitats de tots (es) els seus alumnes (es), i per a educar-los perquè aporten significativament al desenvolupament i transformació de la societat.

Cada història de vida ens va permetre recrear testimonis personals des d'una mirada en què el passat torna a ser present en la seua projecció al futur, on cada professor i professora entrevistat (a) el reinterpretà revalorant l'ahir des de la seua condició actual. En aquest context el diàleg de l'entrevista va fluir sorprenent el professor i la professora pel tipus de records i de relacions originals, ni tan sols

previstes ni presumides per ells (es). Aquestes emocions ens van mostrar uns éssers humans molt diferents als quals el discurs estereotipat sobre el professorat caracteritza com rutinari i desmotivat. En investigar-los, vam voler mostrar l'altra cara, que generalment roman invisible, sense idealitzar-los (es) ni restar-los les limitacions que ens caracteritzen com a éssers humans.

"Intente fer la meua feina de la manera més adequada, més convenient, ajustant el meu comportament, la meua actitud i el meu nivell d'exigència a les necessitats de cada moment; el contrari, em semblaria totalment inconcebible. Intente fer la meua feina el millor possible i tracte d'adaptar-me cada any a les exigències i reptes que els alumnes em plantegen, que són diferents en uns casos, o es repeteixen contínuament en altres."

(Alonso) [5].

En aquest procés concebem que l'ésser bon o bona professor (a), com qualsevol rol social assumit, implica l'existència de relacions paradoxals entre el fet de ser únic (a) en tant persona i, alhora, comú, en tant comparteix trets característics i específics amb altres persones. El caràcter típic de cada professor i professora retroalimenta la construcció de la seua identitat i pertinença personal i professional, allotjada en un espai temps històric que dóna sentit a *l'ethos* professoral, a través de les relacions entre la formalitat oficial (vinculació amb la institució, supervisió, gestió) i la informalitat quotidiana en la relació amb els (les) altres que constitueixen la seua alteritat. A través d'aquesta relació vam reconéixer patrons de comportament implícits i explícits que van teixir el seu entramat personal, professional i social.

Vam conéixer les seues autobiografies, els tipus de famílies, els grups i l'ambient sociocultural al qual van pertànyer a la infància, l'adolescència i la joventut, les institucions on es van formar, els seus gustos, inclinacions, dubtes, certeses, les seues experiències escolars, les seues relacions amb altres, les seues trajectòries vitals, transicions i punts de gir. Els vam conéixer en el diàleg, a través de la seua gestualitat i de la relació interpersonal i professional que ens va permetre valorar-los des d'una perspectiva més íntegra, si no holística.

Es coneix poc de la història de vida del professorat, encara que la seua vida professional ens siga relativament coneguda a través de la formació i el

desenvolupament laboral i potser per això podem restar-hi importància. Les dades ens permeten, per exemple, saber qui i com són, o com preparen i donen les seues classes, però aquest coneixement no n'hi ha prou per a conéixer la seua criança, escolaritat, vocació, formació inicial, vida familiar i social, creences, valors personals, anhels i temors que els han portat a la construcció de la seua professió docent.

Tampoc ens ajuda a definir amb claredat sobre com hauria de ser el procés de formació inicial, el seu perfeccionament i fins i tot el seu descans, perquè hi ha una certa invisibilitat cap a aquests aspectes que prové d'un discurs institucional que avala una visió pragmàtica-economicista de l'educació, on l'eficiència i la gestió a l'aula els atabalen amb aspectes normatius, tècnics i instrumentals que han de complir en temps i espais específics, que aixafen a la persona que és el o la docent. Podem dir que són invisibles, malgrat la seua presència diària en la vida de cadascú (a) i en la societat en general, això es mostra cruament a l'hora de prendre decisions que afecten el procés docent.

Aquest procés porta a molts professors i professores a desenvolupar una pràctica basada en la competitivitat i en l'artificialitat més que en els problemes de fons, legitimant una concepció instrumental dels sabers i deteriorant la imatge personal, social i professional. Gràcies a això, es desvaloritza la reflexió i investigació i es legitima un *habitus* docent que aliena al professorat i a l'alumnat i els converteix en mers espectadors de la rutina del procés educatiu, el que pavimenta el camí a la desprofessionalització. Podríem preguntar-nos si això es dóna en l'exercici de les altres professions.

"…El professorat sentim una gran necessitat d'aprendre coses, però després quan se'ns informa de les diferents maneres en què podríem treballar amb els alumnes, amb les famílies, amb la resta dels companys, quan ens adonem que això ens exigir un sobreesforç, que en lloc d'acabar el nostre horari a les dotze haurem d'acabar cada dia a la una, o que haurem de venir una vesprada o dues a la setmana, quan veiem que això ens trencarà el nostre ritme de treball, quan veiem que ens trencarà la idea que tenim que som funcionaris, fins i tot, de finestreta, doncs llavors, ja comença a fer-nos por la cosa."

(Alonso)

Aquest panorama escolar mereix comprendre des d'altres perspectives la condició docent, per exemple, recuperant al professorat des de la seua genuïna subjectivitat a través d'una anàlisi més interpretatiu que empiricoanalític. Les històries de vida ens ofereixen una perspectiva evolutiva per a comprendre els patrons culturals que s'han conjuntat per a construir la professionalitat i la identitat docent, on podem trobar elements comuns del desenvolupament que, sense ser causa-efecte, ens ofereixen exemples d'esdeveniments que expliquen els diferents camins que arriben al lloc comú de la bona docència.

Després de l'estudi de les històries de vida investigades no podem afirmar que hi ha un estil de docència que puga considerar-se el millor, però podem assegurar que hi ha criteris comuns marcats pel compromís pedagògic, social, polític, cultural i emocional, que constitueixen eixos transversals en el desenvolupament de la seua experiència educativa escolar. Això implica que per sobre els aspectes tecnocràtics de l'escola, hi ha una potent connexió amb la vida quotidiana de l'alumnat, amb la seua història i les seues emocions, la qual cosa actua com a motor per a qualsevol altra acció educativa i retroalimenta la seguretat i el gust pel que fan, afavoreix la coparticipació en tasques comunes i la cogestió democràtica de les tasques escolars.

"El benestar en el meu treball implica tenir una qualitat en la relació amb l'alumnat, no arribar a les classes i sentir-me, com de vegades alguns companys em diuen, que "ja em pose malat abans d'entrar a una classe", llavors, és terrible que no sàpigues estructurar la relació amb l'alumnat de forma creativa i positiva. A mi m'agrada estar a classe i més m'agrada la relació amb els alumnes."

(Jose) [6].

Implicació i posicionament polític del professorat

L'estudi de les seues històries de vida ens mostra que la implicació i el posicionament polític són constructes rellevants per a entendre el compromís, les contradiccions i les complexitats de la tasca docent. Tots dos comporten la satisfacció per la tasca realitzada i la manifestació intencional de les seues idees conseqüents amb el seu discurs i la seua acció.

La implicació l'entenem com l'implicació responsable del professorat que se sent un

actor social i polític que assumeix les conseqüències de les seues accions, raó per la qual transcendeix el merament tècnic en la seua tasca docent quotidiana. Generalment els produeix satisfacció, reforça la motivació i origina una font d'autorealització permanent atés que la pedagogia que sustenten està arrelada èticament i fonamentada teòricament. Això els permet comprendre i actuar com a ciutadans crítics que no es limiten al mer anunci contemplatiu, sinó que assumeixen la responsabilitat de l'acció com a actors socials a qui els competeix el que passa al món.

"M'agrada el contacte social amb els alumnes... jo em moriria en una finestreta, allà jo sola omplint impresos, llavors necessite el treball social, estar amb gent, que m'implique , que jo la implique . Potser m'agrada molt ensenyar perquè m'agrada molt més aprendre, m'agrada, m'encanta, sempre estic intentant aprendre."

(Adriana) [7].

El posicionament polític del professorat es mostra com una manifestació intencional d'idees coherents i conseqüents amb el discurs i l'acció. El professorat pot educar per a la ciutadania ja que té la capacitat de reflexionar críticament, debatre i emetre judicis fonamentats. A l'escola, el professor i la professora posicionat (a) políticament reconeix, respecta i defensa l'alumnat com a subjectes amb dret per a aprendre a rellegir la seua cultura sobretot en moments de canvis tan accelerats.

El professorat sempre està implicat en un acte polític, siga o no conscient, l'assumisca o no. Atés que l'educació mai no serà neutra i sempre expressarà les idees de la societat [8], serà tan vàlid el que facen com el que no facen o deixen de fer. El que importa realment és la presa de consciència del professorat sobre les conseqüències de les seues accions.

"De cara als alumnes i als meus companys m'agrada fer-los pensar, plantejar les qüestions i que reflexionen sobre educar en la llibertat. Em molesta el que repercuteix de cara a l'alumnat quan fem l'avaluació. Jo m'he enfrontat a l'equip educatiu perquè per negligència d'un company, per fer-li igual, per no saber ni el nom d'un alumne, no saber ni qui és i posar notes a la babalà, ha demostrat no tenir moral. Ho dic responsablement des del punt de vista professional"

(Adriana)

Considerar l'educació separada de la política és reduir-la en un simple treball tècnic, el risc és reproduir les incongruències escolars i enfortir el comportament despolititzat que genera una pràctica docent inhibidora del sentit de la seua pròpia cultura. L'educació escolar necessita la implicació i el posicionament polític del professorat per a aconseguir que "la política es convertisca en alguna cosa més pedagògica, és a dir, perquè la reflexió i l'acció crítiques es convertisquen en part fonamental d'un projecte social ..." (Giroux , 1990:15).

Característiques dels i les bons (es) professors (es)

L'estudi de les històries de vida també ens va permetre elicitar quatre categories per a perfilar al bon professor i a la bona professora, a saber: Motivació d'èxit, Autoconfiança; Autonomia i Treball col·laboratiu (López de Maturana , 2010).

Motivació d'assoliment.

És la recerca de reptes professionals, espais i temps de superació i perfeccionament, interés cultural, alta disposició a l'aprenentatge, persistència i evolució pedagògica. Es caracteritza per la postura optimista davant la vida, el compromís social i per la responsabilitat amb què s'assumeix la professionalitat. Una constant és el desig de superació i l'interés per saber més del que aparentment és suficient per a viure i treballar amb certa tranquil·litat.

"A mi m'agrada fer una classe amb un nivell elevat, intente estar a l'última, tant en literatura com en llengua, mai em canse d'estudiar i de veure tots els conceptes nous que hi apareixen. Treballe en diversos àmbits, no només exàmens o llibretes. M'interessa que els alumnes vegen , per exemple, que ni Benedetti ni Góngora estan només en un llibre de text, és a dir, que la gent pot llegir-los i gaudir-los. M'avorrisc dels exercicis i cada any els canvie , ho faig també per mi, perquè necessite canviar les propostes, inventar, veure un altre sistema per a l'alumnat perquè vaig veure que això no ho han aprés, llavors ho pense d'una altra manera ..."

(Adriana)

A aquests professors i professores se'ls fa atractiu aprofundir en el coneixement, la reflexió, el diàleg i l'anàlisi crítica, alhora que assumeixen una postura dinàmica davant el món que els porta "a procurar la veritat en comú, 'sentint, preguntant, investigant' " (Freire, 1998 [1969]: 85) i preguntant per la seua postura davant del coneixement.

Per a la majoria del professorat entrevistat el seu treball continua fora de l'escola, siga pensant en les classes, en noves estratègies o buscant solucions per a algun problema que sorgeix a l'aula, en el benentés que no es tracta de la intensificació [9] del seu treball. Quan li preguntem a Alonso com concep el seu treball de professor, respon:

"Jo crec que un professor a l'Institut ha d'anar una mica més enllà del que l'Administració li diu: 'aquest és el teu horari i aquestes són les teues competències'. Jo entenc perfectament que un conductor d'autobusos agafe el volant a les nou, el deixa a dos es vagi a casa perquè el seu treball ha acabat. Però jo m'estic relacionant amb persones i el problema que jo he tingut aquí m'ho porte a casa, i pense en ell, i si estic a casa i tinc algun tipus d'estratègia per a demà solucionar-ho, doncs, no vaig a dir: 'però com sóc a casa i no estic en horari laboral, no ho faig'. I el mateix a nivell de preparació de classes. La meua classe no comença a les nou; ha començat una setmana abans, quan jo vaig pensar en la classe que havia de donar la setmana que ve, això per a mi és ser professional. Hi ha qui no ho entén així i diu: 'no, a mi l'Administració em paga de nou a deu, jo treball de nou a deu i punt', però home!, Estem treballant amb persones, i no podem limitar el nostre treball als cinquanta minuts de classe."

(Alonso)

Parlem d'una motivació d'èxit compromesa socialment, no del simple fet d'acumular cursos, títols i certificats, sinó del deure moral d'actualitzar i preparar-se, com diu Freire, científica, física, emocional i afectivament per al treball docent. Entenem que la preparació dels professors i l'interés que demostren per a saber més del que saben és una força per al canvi i una forma d'alliberar-se de l'alienació. Quan els professors descobreixen que la seua responsabilitat educativa ultrapassa les fronteres de l'aula, ja no hi ha *peu enrere*, ja que es constitueix en un procés de presa de consciència.

Autoconfiança

És notòria la diferència entre els que confien en els seus coneixements i capacitats amb qui no se senten en condicions d'assumir la responsabilitat que comporta l'ensenyament. Els (es) primers (es) s'atreveixen a intervenir per a remoure i flexibilitzar la rigidesa del sistema escolar, mentre que els (es) segons (es) busquen segur refugi de l'acomodació, que en preferir repetir el preestablert, creuen en la certesa que il·lusiona amb la seguretat, abans que arriscar-se a compartir experiències que deixen al descobert la incertesa pròpia del treball educatiu, alliberador i no bancari.

Quan hi ha confiança es crea un contacte emocional indispensable per a consolidar l'acostament dels alumnes i les alumnes a l'aprenentatge. Reconéixer les emocions condueix al benestar que impulsa i estimula a fer millor el món on es viu.

A més, la confiança del professorat en les seues pròpies capacitats el permet afrontar amb seguretat el procés educatiu per no caure en l'entrenament exclusivament tècnic, alhora que l'ajuda a mirar amb optimisme el futur, amb visió de progrés, i hi intervenir propositivament.

"Els moments que més gratificació he tingut en els últims anys que he treballat, és quan he impartit el programa de diversificació i el programa d'adaptació en grup. Són programes d'ajuda als alumnes que, en el primer cas, tenen possibilitats de recuperar però tenen problemes, i en el segon, són adaptacions curriculars amb un desnivell profund. Encara que el percentatge d'èxit no és gaire gran, un alumne em va dir l'altre dia: "he aprés aquest any més que en tots els anteriors anys de la meua història escolar", això és gratificant"

(Jose)

Moltes vegades s'inhibeixen les possibilitats d'un bon ensenyament perquè els i les professors (es) no s'atreveixen a prendre decisions, innovar o flexibilitzar el currículum tot i que les circumstàncies li ho permeten. Siga la por a equivocar-se o no saber respondre de manera adequada les preguntes de l'alumnat, els tempta a aferrar-se a les prescripcions del llibre de text, al que altres diuen que cal fer ja les planificacions de les unitats didàctiques repetides per anys. Això va generant algun grau de deficiència cognitiva que a la fi els priva de la pròpia cultura, limitant-los als

estímuls de la lectura superficial, repetint motlles aliens, i inhibint la creació de noves relacions d'aprenentatge.

Aquestes actituds també poden afavorir l'egocentrisme que redunda en l'autoengany de creure que són els altres els equivocats. Aquest és el cas de la típica reacció del professorat que culpen als seus alumnes (es) del fracàs del seu propi ensenyament.

Qui no confia en les seues pròpies capacitats s'empara en la neutralitat, raó per la qual, està més propens (a) a rebre tàcitament paquets de dades precarregades , i intentar "transportar-les" aquestes directament a la ment dels seus alumnes (es) . No hi ha reflexió, opinió ni presa de decisions sobre el contingut dels missatges perquè la inseguretat contribueix a assentir a tot el que li ordenen realitzar

Autonomia

L'autonomia correspon a aquella actitud emancipadora del professorat. Gràcies a la seua convicció, reflexió crítica, i iniciativa pot proposar alternatives pedagògiques, prendre decisions, defensar-les i ser fidel als principis que proclama per a provocar el canvi en el seu entorn.

El professorat ha d'experimentar l'autonomia perquè la senta necessària, si no ho fa sempre creurà que és autònom perquè els/les altres l'ho fan creure, però no serà veritat ni estarà convençut. Així com hi ha molts (es) que no són conscients que estan reproduint models aliens, esbiaixats i descontextualitzats, hi ha d'altres que se n'adonen, però no fan res per rebel·lar-se davant els mètodes impostos ni per a identificar-se amb els seus processos personals.

L'autonomia necessita el pensament crític del professorat, però la sola crítica no serveix de res si no va acompanyada d'una reflexió sobre els motius i conseqüències del que s'està criticant per a proposar alguna via alternativa d'acció. Ser autònom (a) no significa imposar criteris desqualificadors amb qui no s'està d'acord, sinó buscar les maneres de participar en espais, temps i propòsits comuns.

"El curs passat vam celebrar diversos claustres per a veure com podíem organitzar el tema de la formació del professorat i de la disciplina amb els alumnes. Llavors, pel meu compte i risc vaig decidir preparar un pla que vaig passar a la direcció del Centre per a estudiar-lo. Es va aprovar i és el que aquest any ha constituït el pla de

formació del professorat en el nostre Centre, al qual pràcticament la meitat del claustre s'ha apuntat i crec que ha estat un èxit. La gent està bastant contenta i no només això, sinó que s'ha decidit que per al curs vinent continuarem amb aquest pla de formació a un altre nivell."

(Alonso)

Els i les professors (es) que reflexionen críticament estan més oberts (es) a observar el sistema educatiu i a no criticar-ho tot perquè sí, sense més, sinó a plantejar una crítica que construeix i crea, sinó que destrueix i paralitza. Opten per una educació per a l'home i la dona-subjecte i no per a l'home i la dona-objecte (Cfr . Freire, 1998 [1969:26]).

Si no aprofundim en el debat ètic sobre el rol docent, no ens quedaria més que seguir la linealitat administrativa per al compliment contractual. Si així fora, ens podem qüestionar com estem comprenent la formació del subjecte ètic: si per la submissió o per l'autonomia. Si per a la submissió, ho pensem sense coneixement i experiència, per tant, és fàcilment controlable. Si l'entenem per l'autonomia, ho reconeixem des de la seua capacitat i de les múltiples possibilitats que emanen de la seua propensió a aprendre. Si és així, la nostra responsabilitat consisteix a desenvolupar-la. (Cfr . Martínez Bonafé , 2006:4)

"Quan s'ha de recórrer al poder coercitiu és perquè en el fons no hi ha respecte. Això és el que jo més significaria pel que fa a la convivència dins l'aula. I pel que fa a l'alumnat, aquest és un element fonamental en l'ensenyament i en l'aprenentatge, no poden ser mers elements passius. En la mesura que ells entren de forma activa en aquesta relació es genera aquest ambient constructiu de respecte i col·laboració . Jo he vist molts companys i companyes que fonamenten la seua estructura de la convivència o de la disciplina a l'aula en el poder coercitiu: "les normes del Centre diuen això i això, i tu has de fer això, i jo puc fer això i t'obligue que faces això". L'autoritat, necessàriament no té per què recórrer a aquestes qüestions. L'autoritat és un conjunt de característiques que té el professorat que no necessita imposar-la recorrent a mètodes coercitius. És difícil de definir perquè és un conjunt diferent de sensacions, de percepcions, de formes de treballar i d'aproximar-se als alumnes, però que genera una relació entre alumnes i professors que permet treballar, en general, de forma constructiva i abordar els problemes que van sorgint en un marc de respecte."

(Jose)

Treball col·laboratiu

El treball col·laboratiu consisteix en la recerca d'alternatives de participació, informació, treball en equip, relacions dialògiques i estratègies cooperatives per a la presa de decisions, i que genera relacions significatives i transcendents, reduint l'individualisme i l'ostracisme professional, i les conseqüències afecten a tots i a totes els qui estan implicats en el procés educatiu local i global. Es tracta d'evitar la gran ironia de l'ensenyament que consisteix a participar d'una missió comuna en espais i temps també comuns i al mateix temps caure en un aïllament autoimposat i professionalment sancionat (Lieberman i Miller, 1992:11).

"Em molesta la dificultat que, en la majoria de les ocasions, tinc per a tractar la relació pedagògica que s'ha d'establir en el meu Centre. Es parla del temps, dels plans per les vacances, de la família, però no trobe ocasions, ni fòrums, ni espais ni temps per a parlar amb els meus companys de qüestions realment pedagògiques, per exemple, de com millorar la feina que estem fent. I no només no trobe els moments, sinó que de vegades tampoc trobe, en general, no vull dir-te que siguen tots els companys, no trobe l'interès suficient per a parlar del tema."

(Alonso)

El treball col·laboratiu incentiva a prendre consciència del propi rol com a subjectes actius i propiciadors de canvis en el seu entorn, al qual doten de sentit i ajuden a construir. El professorat i l'alumnat prenen consciència sobre la rellevància i transcendència de la seua relació educativa, que no es limita a aprovar un curs o *aprendre* determinada lliçó, sinó a avançar cap a la materialització de les idees i la pràctica en accions coherents.

Quan professors (es) i alumnes (es) treballen col·laborativament estan en millors condicions per a produir diàleg i reflexió conjunta sobre els continguts, debatre diferents punts de vista, construir relacions amb la vida quotidiana i reflexionar sobre les conseqüències que els continguts tenen per a la societat . Quan no treballen col·laborativament, això es dificulta.

“Jo intento introduir el treball cooperatiu en diversos moments del desenvolupament de la unitat didàctica perquè em sembla interessant des del punt de vista estructural. Al principi els alumnes es veuen distants, però quan fixem entre tots les qüestions organitzatives i de funcionament de la classe, ja que m’agrada ser molt rigorós, es facilita a poc a poc la comprensió de com i quan poden participar. Aquest mateix rigor en l’organització jo crec que fa que tinguen una actitud participativa constructiva.”

(Jose)

El treball col·laboratiu afavoreix les relacions harmòniques entre professorat i alumnat i no requereix del control punitiu d’un sobre d’altres, sinó del mutu acord per a participar en el mateix procés educatiu. És “un aspecte crucial de la forma de vida democràtica” i no només una estratègia més per a millorar el rendiment acadèmic (Apple i Beane, 1999:40).

El professorat i l’alumnat formen part del currículum democràtic que transforma el rol passiu de “consumidors de coneixement” pel rol actiu de “fabricants de significat” (Apple i Beane, 1999:34). Una relació col·laborativa i dialògica és una evidència de l’acte cognitiu, que quan es trenca, la creació i recreació se substitueix per un “acte de consum” en què només hi ha transferència de continguts (Freire, 1990:165). La transmissió unidireccional de continguts i la manca de diàleg inhabilita als alumnes com a subjectes actius del seu propi aprenentatge i els allunya de plantejar qüestions ètiques per la primacia del rendiment.

“Tinc clar, en principi, que he de respectar l’alumnat que no és receptiu a l’estudi, que no té ganes d’estudiar, que ve moltes vegades de fracàs escolar i estan farts que els diguen: ‘no fas res …, vuit suspensos , ja veuràs … què has de fer el dia de demà! ‘Jo mai els dic això, ni els faig consells ni res, evite parlar d’aquest tema, que ja ho deuen haver sentit i els haurà creat inseguretat. Per a mi és molt important treballar juntament amb ells l’aprenentatge de conceptes i donar-los tranquil·litat d’esperit. Que estiguen tranquils …”

(Adriana)

Què els ha portat a tenir confiança, motivació d'èxit, autonomia i a treballar col·laborativament?

Les diverses investigacions sobre les històries de vida del professorat [10] ens permet afirmar que darrere de cadascuna de les categories presentades hi ha d'altres, la importància i transcendència de les quals no podem defugir. És a dir: La constitució familiar de suport, l'admiració per "algú" determinant en les seues vides, i els ambients lletrats.

La constitució familiar de suport ha emergit en les nostres investigacions caracteritzada per la unió, presència, calidesa, benestar i rigorositat del nucli familiar tot i les problemàtiques i successos viscuts en la infància; l'acompanya la formació de valors, la responsabilitat i el compromís per allò que s'assumeix de forma autònoma.

L'admiració per "algú" determinant en les seues vides, configurada per figures de suport, acollidores i afectuosament expressives, amb un alt compromís social, responsables i presents en els moments més importants de la vida, els van inculcar la responsabilitat i el compromís que es van transformar en valors subjacents que semblen repercutir en la responsabilitat personal, professional i en el treball en equip.

"En el meu passat escolar vaig tenir una professora d'història, Leonor Sanz, en batxillerat i en COU, i probablement per ella vaig fer la carrera d'història, i un professor de llengua, Vicente Salvador que em va donar castellà i que també el vaig tenir a COU. Els dos tenien unes característiques molt similars, eren professors que passaven bastant dels llibres de text oficials, que completaven el treball amb propostes personals, que ens orientaven en lectures al marge de la programació, ens donaven uns seminaris al marge de les classes, de qüestions metodològiques, tècniques d'estudi, reflexió sobre la situació espanyola en aquella època, que era just l'any posterior a la mort de Franco. Tot això em va impactar molt."

(Jose)

En els seus primers anys els ambients lletrats els van despertar el gust i la curiositat lectora, el que redunda en la manera com incentiven a llegir i produir textos als seus alumnes. Des de menuts van ser curiosos i inconformistes, i sempre

trobaven a algú que satisfeia aquestes necessitats. És important destacar que a casa no necessàriament havia llibres o textos d'estudi, però havia converses, contes, anècdotes en les quals participaven activament.

"Vaig tenir la sort de tenir una mare que ni tan sols va acabar primària, però amb una facilitat per al conte oral, per el conte popular i per a la invenció de contes sorprenent, és a dir, la meua mare amb dos personatges és capaç de fer-te un conte d'una hora, i sempre això em va marcar, aquest contacontes popular de la meua mare, i després el meu avi que em marcava lectures i que em parlava. Amb aquest gran parlador del meu avi i aquesta gran contacontes de la meua mare, doncs definitivament, la xiqueta va adquirir la facilitat de paraula molt petita, i després, ja tot va venir rodat, la lectura i l'amor a oir narracions i narrar."

(Adriana)

El sentit de revisar la seua pròpia història

La revisió de l'evolució de la seua pròpia vida i de la seua pràctica pedagògica ha permés als i les professors (es) adonar-se dels seus errors i dels seus encerts, a més, ens ensenyen que és possible ser optimista tot i les dificultats, que es poden buscar les formes de fer si no hi ha recursos i que no té sentit quedar-se quiets (es) acceptant que mai n'hi haja, la qual cosa no vol dir adoptar actituds indolentes i acceptar tàcitament la manca de recursos.

D'altra banda, la proximitat amb els seus alumnes té la recompensa clarament política de la reciprocitat amb la qual ells s'involucren en el procés d'aprenentatge: entren amb ganes a les classes, desitgen aprendre i participar amb entusiasme, senten i expliciten el sentit de la formació escolar per a la vida en comunitat. Això fa una gran diferència amb altres professors (es) que s'abaten i aclaparen quan no ho aconsegueixen. Són optimistes.

"Els exigisc moltíssim, pel que fa a coneixements..., no sóc la típica que aprova ni molt menys, ells saben que s'ho han de treballar moltíssim amb mi, però els eduque a ser sincers i crec que ho aconseguisc, perquè pense que em veuen assecible i afí, jo mai els mentisc, mai els falte el respecte, mai els cride, els parle de tu a tu, els argumente molt, els dic: si em necessites, tinc aquestes hores, aquests patis, et puc

ajudar, […] els hi veig molt contents, perquè entren sempre explicant-me coses i en acabar la classe sempre es queden a explicar el partit que han fet el diumenge, o si la seua mare els ha dit no sé què …”

(Adriana)

L’afectivitat i la cientificitat amb què els i les bons (es) professors (es) realitzen la tasca pedagògica no estan renyides entre si, de la mateixa manera que el tracte afectiu amb els seus alumnes (es) no minimitza l’exigència i la rigorositat de la seua pràctica, ni l’actitud inquisitiva i crítica, ni el caràcter polític de la seua tasca, al contrari, els ajuda a entendre i respectar l’altre i els reforça i anima a seguir.

Hi ha una relació implícita entre l’autoexigència en l’ensenyament i la comprensió del procés de l’aprenentatge per part de l’alumnat, la qual s’inicia amb un compromís mutu establert en començar el curs. Això ha permés que altres professors (es) revisen les seues pròpies pràctiques, milloren el clima de les seues aules i descobrisquen el real valor de la docència, alhora que és el primer pas per a començar a intervindre en el canvi de les condicions que creen les desigualtats.

La pregunta més rellevant que es formulen aquests professors és què els interessa que aprenguen els/les seus/es alumnes. No els atrau la simple transmissió de continguts, sinó la comprensió crítica i ètica dels continguts, així com el rol que cadascú exerceix en el món. Més que preguntar-se com fer, de primer es pregunten què fer a partir del que és desitjable, possible, probable i realitzable, i per què volen realitzar una determinada pràctica i no una altra (Gimeno, 1999:44).

“Tu no has acabat ja d’aprendre, no saps tot el que has de saber sobre la teua professió, cada dia que et fiques en una aula i t’enfrontes a un grup d’alumnes on cadascú té les seues característiques, problemàtica, interessos, apetències . Cada dia t’enfrontes a un problema nou que segurament ni a la facultat, ni possiblement en tots els anys que portes a la teua experiència docent has hagut de resoldre. Ningú t’ha ensenyat a tractar-los; hauràs d’aprendre…”

(Alonso)

Professionalitat docent

La professionalitat docent descansa en el fet que els bons professors i les bones professores són conscients que poden anar molt més enllà dels límits imposats i assumeixen la responsabilitat de formar ciutadans(es) informats(es) i justos(es). D'aquesta manera, transcendeixen a les escoles, alhora que teixeixen xarxes de pràctiques de qualitat que contribueixen a la valoració social del seu treball.

Si bé per raons epistemològiques no podem afirmar de manera concloent que els i les bons (es) professors (es) compleixen amb tots els requisits de les pràctiques de qualitat, estem en condicions d'afirmar que ho intenten amb intencionalitat significativa i explícita, encara que moltes vegades es cansen i aclaparen, però mai perden el sentit i valor del compromís contret. Ells i elles saben que l'important és el treball a l'aula que beneficia integralment als seus alumnes en tant educands històrics inserits en una societat específica, per la qual cosa no necessiten referir-se a la seua pràctica amb un discurs progressista.

És evident que això és, aparentment, insuficient per a canviar la realitat, però farem un pas significatiu perquè es valore públicament la professionalitat docent i es comprenguen millor algunes instàncies d'organització per al canvi. A més, les conseqüències imprevisibles de la difusió i imitació creativa poden donar peu a un moviment autònom d'innovacions inèdites en educació.

A manera de suggeriment per a la formació inicial del professorat

Al llarg del procés d'investigació ha emergit i destacat de manera significativa que els bons professors i les bones professores no tenen problema per a bregar amb una de les principals dificultats del procés educatiu: que la complexitat d'un tema en estudi és l'expressió paradoxal de la simplicitat d'aquest; el seu desenvolupament genera un bucle de retroalimentació permanent que va de l'un a l'altre en processos de complexitat creixent, a excepció de quan intervenen factors que pertorben el procés transformant-lo en superficial i complicat [11].

Hem dedicar-nos a resignificar el conegut des de relacions hipotètiques inèdites que il·luminen les complexitats del procés educatiu, superant les temptacions superficials i complicades que han portat el sistema escolar a un aparent carreró aporètic. Atesa aquesta simple i complexa constatació, cal preguntar: per què no integrem aquests criteris en la formació inicial de professors?

Bibliografia 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 educacão 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 Congrés Internacional de formació del profesorat: Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa? Segovia, febrer, 2006.

PUJADAS, Juan José (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, CIS. Centre d'Investigacions Sociològiques.

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

Notes

[1] Proyecto Fondecyt Nº 1110577.

[2] LÓPEZ DE MATURANA , Silvia :

- 2011. Projecte FONDECYT: Fons Nacional d'Investigació Científica i Tecnològica del Govern de Xile. Coinvestigadora principal: Projecte Núm. 1110577 / 2011-2014. Sorpreses educatives infantils i propensió a aprendre. Universitat de La Serena, Universitat Austral.
- 2009. Projecte FONDECYT Núm 1080073 / 2008-2009 . Coinvestigadora principal: Complexitats educatives emergents caòtiques a l'escola lineal. Universitat de la Serena .
- 2009. Projecte CREDEULS (Centre Regional d'Estudis i Desenvolupament de l'Educació . ULS). Investigadora responsable : Impacte de les pràctiques pedagògiques reeixides a l'aula : línies orientadores per a l'educació escolar . Universitat de la Serena . Finança : Fons Nacional de Desenvolupament

Regional (FNDR). Govern de la Regió de Coquimbo , 2008/2009.

- 2008. Projecte de recerca del Centre de Perfeccionament , Experimentació i Investigacions Pedagògiques (CPEIP). Investigadora responsable : Històries de Vida de professors . CPEIP – ULS. 2007-2008.
- 2006. Projecte FONDECYT N úm. 1050621 / 2005-2006. Investigadora responsable : La construcción sociocultural de la professionalitat docent : compromís social , polític i pedagògic . Universitat de La Serena, Universitat Central de Santiago .
- 2004. Universitat de València , Espanya: Construcció sociocultural de la professionalitat docent : Estudi de casos de professors compromisos amb un projecte educatiu . Tesi conduent al grau de doctora en Pedagogia . 2003/2004.

- Universitat de València , Espanya. “ La identitat profesional dels ” bons professors “ : Històries de Vida . Recerca que condueix al Diploma d’Estudis Avançats (DEA) i Suficiència Investigadora . 2001/2002.

  Entre les diverses investigacions comptem amb més d’un centenar de professors i profesores entrevistats (es).

[3] La historia de vida atorga la paraula viva a les persones perquè expliquen la trajectòria de vida personal i professional . És un relat biogràfic i autobiogràfic obtingut mitjançant entrevistes successives i altres recursos que mostren el testimoni subjectiu d’una persona sobre esdeveniments de la seua propia existencia i les valoracions que aquesta persona en fa (Pujadas, 1992).

[4] En les diverses investigacions sobre “ bons i bones professors (es)” triem intencionadament a qui van ser anomenats (es) com a tals pels seus companys (es) i els seus alumnes (es) (Espanya), a qui mostraven trets de compromís pedagògic , social, polític i cultural (Xile, Espanya); i a qui havien estat reconeguts pel Ministeri d’Educació (Xile) com professionals d’excel·lència . L’estudi de les seues vides va ser desvetllant certs trets transversals en cada un d’ells (es) que més tard es convertirien en categories d’anàlisi per a definir als (es) bons (es) professors (es).

[5] Alonso és un dels tants professors que van obrir les portes de la vida per a ser investigat en el procés de convertir-se en “ bon professor ”.

[6] Jose és un dels tants professors que van obrir les portes de la seua vida per a ser investigat en el procés de convertir-se en ” bon professor ”.

[7] Adriana és una de les tantes profesores que van obrir les portes de la seua vida per a ser investigada en el procés de convertir-se en “ bona professora ”.

[8] Aquestes idees es troben desenvolupades per : Apple , 1986; Freire , 1990, 2001; Mac Laren , 1998; Popkewitz, 1990.

[9] Entenem la intensificació com un dels fenòmens de la proletarització caracteritzat per la seua alta regulació , burocràcia i tasques que superen els esforços del professor (Contreras, 1999: 18-19) . Això redunda en la rutinització , manca d’exercici reflexiu , aïllament i desqualificació intel·lectual del treball dels professors, que no veuen altra eixida a les exigències de la seua situació laboral . Per la seua banda, entenem la proletarització com la pèrdua de l’autonomia i del sentit ètic implícit en el treball docent , i el deteriorament de les seues condicions laborals .

[10] Específicament : Projecte Fondecyt N úm. 1050621 / 2005-2006. La construcció sociocultural de la professionalitat docent : compromís social , polític i pedagògic . Universitat de La Serena, Universitat Central de Santiago .

[11] “Lamentablement la relació paradoxal simplicitat / complexitat , tan radical en els processos educatius , pateix una alteració profunda en molts processos escolars , on la simplicitat esdevé en superficialitat i la complexitat es transforma en complicació indescriptible que ningú entén. El saber i la ignorància més que una xarxa de relacions misterioses que desafien ser compreses es transforma en un embolic indescriptible i desmotivador.” (Calvo, 2008).

Traducció: Joaquin Martinez Ortiz