

CALLEJONES APORÉTICOS DE LA ESCUELA: UNA SALIDA DESDE LA COMPRENSIÓN DE LAS TRAYECTORIAS VITALES DE LOS “BUENOS PROFESORES”¹

Silvia López de Maturana Luna²

Abstract

Good teachers' vital roads are explained by the science teachers have elaborated starting from their experience, that, although not determining, provides and revitalizes the understanding of the teaching role when recognizing their history, subjectivity and everyday work. This constitutes the nourishing source that looks after the teaching process complexities and the substantial contribution of what teachers effectively do in the classrooms. It gives the opportunity of systematizing and identifying the teaching implications of those practices and deriving relevant epistemological consequences for the school. The unpredictable consequences of the diffusion and creative imitation may open knowledge spaces and times for other teachers who think it is not possible to overcome schooling limitations. I believe in the ethic imperative to uncover subjects, that are ignored by the researching profession because they are evident and of re-signifying what is known from identical hypothetical relationships that will lighten the teaching process complexities in order to overcome superficial and complicated temptations that have drawn the schooling system to an apparent aporetic blind alley.

¹ Proyecto Fondecyt Regular N° 1050621 “La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico”

² Doctor en Pedagogía. Universidad de La Serena, Chile. E-mail: silviauml@gmail.com

Resumen

Las trayectorias vitales de los buenos profesores se explican por la ciencia que han elaborado a partir de su experiencia, que sin ser determinante, facilita y revitaliza la comprensión del rol docente al reconocerles historia, subjetividad y cotidianeidad. Eso constituye la fuente nutricia que atiende las complejidades del proceso educativo y el aporte sustancial de aquello que los profesores hacen efectivamente en las aulas. Permite sistematizar e identificar las implicaciones pedagógicas de esas prácticas y derivar consecuencias epistemológicas relevantes para la escuela. Las consecuencias imprevisibles de la difusión e imitación creativa pueden abrir espacios y tiempos de conocimiento a otros profesores que creen que no es posible superar las limitaciones de la escolarización. Creo en el imperativo ético de develar temas que por evidentes son ignorados de la ocupación investigadora, y de re-significar lo conocido desde relaciones hipotéticas inéditas que iluminen las complejidades del proceso educativo, para superar las tentaciones superficiales y complicadas que han llevado al sistema escolar a un aparente callejón aporético.

Construcción de la práctica educativa escolar

Ciertamente es difícil decir algo nuevo sobre la educación escolar, sin embargo, hablar desde la Historias de Vida de los buenos profesores³ aporta relaciones inéditas sobre las circunstancias que han debido sortear en su vida y explica cómo han construido y construyen la práctica educativa escolar, a través de las expresiones sociales vividas y narradas por ellos mismos.

³ Cuando hablamos de buenos profesores y de alumnos hablamos también de buenas profesoras y de alumnas.

“... si uno desea comprender lo que es una ciencia, en primer lugar debería prestar atención, no a sus teorías o a sus descubrimientos y ciertamente no a lo que los abogados de esa ciencia dicen sobre ella; uno debe atender a lo que hacen los que la practican” (Geertz, 2000:20).

Por lo tanto, una de las razones por las que nos interesan los buenos profesores es conocer qué hay detrás de su calidad docente, razón por la cual nos adentramos en sus trayectorias vitales y en la revisión crítica de sus prácticas educativas. Consideramos que investigar cómo enseñan los buenos profesores es un tema impostergable, puesto que una parte significativa del trabajo del profesorado no es eficiente. Hay profesores que no son conscientes que están condicionados para trabajar de un modo determinado –determinista- y su práctica docente aparece desestructurada y reducida -como dice Freire- sólo a un repertorio de técnicas de comportamiento. No hay duda que muchísimos profesores trabajan en la escuela sin comprometerse, pues, ingenuamente, están convencidos que se las arreglan bien, al igual como parecen hacerlo algunos de sus colegas. No parecen ocuparse y ni siquiera manifiestan preocupación por corregir las distorsiones que provocan en el proceso educativo cuando lo transforman y limitan a un asunto meramente técnico, burocrático o rutinario. Nos preocupa la insistencia de muchos profesores por legitimar la concepción instrumental de los saberes en detrimento del verdadero sentido de la educación en la escuela, y la gravedad de la falta de implicación en los procesos sociales, políticos y pedagógicos, que desorienta y somete a prescripciones ajenas, lo que deviene en una de las principales causas de la inercia y enajenamiento docente. Bajo ese prisma es fácil entender el por qué de ciertas prácticas mecánicas de trasvase de contenidos, ya que si se piensa que todos los alumnos están predispuestos a recibirlos y entenderlos de la misma manera, que todos tienen el mismo estado anímico, que todos tienen el mismo nivel de razonamiento, es muy fácil depositar en sus mentes –educación bancaria- palabras totalmente desvinculadas con sus preocupaciones. El profesor tiene la responsabilidad

profesional de transformar esa realidad, lo que no significa la perversidad de cargarle el peso de la negligencia social.

Si bien las Historias de Vida no son determinantes, no podemos desestimar que hay buenos profesores que tienen esas experiencias de vida, y hay otros que las tienen muy diferentes pero con manifestaciones comunes de compromiso docente. Sabiendo que esas 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. De la misma manera, consideramos que los enfoques y perspectivas pedagógicas de los buenos profesores aportan información relevante sobre los roles de los profesores y alumnos, sobre qué conservar de la práctica educativa de la escuela y qué incorporar en la formación inicial de profesores, y permiten comprender cómo se han constituido en buenos profesores y cuáles son los cambios que es necesario provocar en la escuela. La escuela necesita acoger la historia y subjetividad de quienes hacen bien lo que hacen, para dejar de repetir modelos ajenos que sólo artificializan las prácticas, y le quitan a la praxis su carácter transformador y propositivo.

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

Por consiguiente, consideramos importante sistematizar el aporte sustancial que los buenos profesores hacen al proceso educativo, para señalar las implicaciones pedagógicas de sus prácticas y derivar consecuencias epistemológicas relevantes para la escuela a través de propuestas educativas que descansan en aquello que los

profesores hacen efectivamente en las aulas. La cabal y real comprensión del rol de los profesores en tanto profesionales los revitaliza al reconocerles historia, subjetividad, cotidianeidad, conversaciones específicas e intimidad. En caso contrario, se legitima la concepción instrumental de los saberes y se desvirtúa el verdadero sentido de la profesión docente (Cfr. Núñez, 2000).

Pensamos que nuestro rol de investigadores no está desafiado por la necesidad de indagar por descubrimientos únicos, sino por el imperativo ético de develar temas que por evidentes son ignorados, menospreciados o, peor aún, excluidos de la ocupación investigadora. Debemos dedicarnos a re-significar lo conocido desde relaciones hipotéticas inéditas que iluminen las complejidades del proceso educativo, superando las tentaciones superficiales y complicadas que han llevado al sistema escolar a un aparente callejón aporético. Si bien por razones epistemológicas no podemos afirmar de modo concluyente que los buenos profesores cumplen con todos los requisitos de las prácticas de calidad, estamos en condiciones de afirmar que lo intentan con intencionalidad significativa y explícita, aunque muchas veces se cansan y agobian, pero nunca pierden el sentido y valor del compromiso contraído. Ellos y ellas saben que lo importante es el trabajo en el aula que beneficia integralmente a sus alumnos en tanto educandos históricos insertos en una sociedad específica, por lo que no necesitan un discurso progresista para referirse a su práctica.

Discurso y acción

Nos preocupa y ocupa la existencia de un discurso institucional del que se desprende una visión pragmática-economicista de la educación, que enfatiza la eficiencia y gestión en el aula y que agobia al profesorado con aspectos normativos, técnicos e instrumentales que deben cumplir en tiempos y espacios específicos. Muchos profesores no son capaces de superar esa situación lo que deteriora la

imagen personal, social y profesional, al tiempo que 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.

La profundidad de la *violencia simbólica* en las escuelas afecta a profesores, directivos y alumnos. 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 sí solas, se transfieren de una generación a otra y se inculcan 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 equilibre⁴.

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

⁴ Estos actúan muchas veces como sistemas de adoctrinamiento en que se nos propone, “que contemplemos una *retahíla* de shows que no nos exigen el esfuerzo de pensar, que deberían distraernos; pero su función, en realidad, es impedir que los espectadores comprendan sus verdaderos problemas o identifiquen sus verdaderas causas” (Chomsky, 2001.32). Se controla a las personas por medio de la propaganda y eufemísticamente se los protege de sus “concepciones erróneas” (op. cit. 31).

de manera integral, ya que la actitud de los profesores deja huellas que impactan en los modos de entender el proceso educativo.

Ethos político cultural, institucionalización y condicionamiento

La práctica de muchos profesores refleja las pautas de la cultura escolar que muchas veces forman el *habitus* institucional con un sistema de control y coerción cuyo interés no ha sido precisamente favorecer el pensamiento autónomo, sino respaldar las estructuras de poder. La escuela a lo largo de la historia ha representado un papel institucional dentro de ese sistema que ha olvidado que su rol fundamental es la formación de sus alumnos. Hace falta mirar a los alumnos, pero “no hay que verlos como un simple auditorio”, sino como parte integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente, o sea, debemos dejar de hablar *a* los alumnos para hablar *con* ellos (Chomsky, 2001). Se tiende a ser funcional hacia una meta específica que refuerza un *sentido* de escuela, en el que se confunde *para qué* se está educando, por lo que se termina escolarizando para las metas establecidas, obtener buenos puntajes, buenas calificaciones, etc.

Las relaciones de poder que subyacen al sistema educativo tradicional 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 conciencia⁵ 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, la obediencia, el pensamiento dependiente, la subordinación, etc., son maneras de transmisión que se adquieren tempranamente. Hay modelos de socialización que dan por hecho que los profesores enseñan y los alumnos aprenden,

⁵ Reiteramos en varias oportunidades el peligro de la falta de conciencia de los actos, ya que nos parece de especial relevancia para la escuela, sobre todo por la complacencia y resignación con que ingenuamente se asumen los problemas escolares y educativos.

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).

Las pautas culturales son patrones que no están escritos pero que indican por donde va la organización del tejido social y en donde juega un rol importante el sentido común. La pauta y el patrón nunca son exhaustivos ya que lo que una persona puede hacer o no en un momento depende de las circunstancias, y no hay ningún dictado que norme cada uno de los comportamientos. Si bien la presión grupal es fortísima, cada cual es finalmente quien decide, habiendo diferencias significativas entre las personas en el modo en que se acata la norma. Las pautas y patrones forman parte del curriculum oculto. El tejido social no se aprende punto por punto, sino que se genera en una *gramática* que permite aprehenderlo. Si se consideran las pautas de comportamiento que regulan la actuación de los grupos, la *gramática* de los buenos profesores es diferente. Por ejemplo -a riesgo de caer en generalizaciones-, podemos señalar que se preocupan por el desarrollo integral de sus alumnos, llevan a la acción las propuestas educativas, manifiestan un interés que trasciende el aula, etc. En cambio, otro tipo de profesores mantiene una visión fragmentada del proceso educativo que los obliga a pensar en ordenarlo, impidiendo actuar al alumno y desesperándose cuando se alteran los patrones en los que todo encaja perfectamente. Ese es el resultado de una visión paradigmática restringida del conocimiento.

Los buenos profesores

Cuando decimos "buenos" y "buenas" no usamos un concepto de significado ingenuo y falaz, sino que lo seleccionamos por sus claras implicaciones éticas y

profesionales, que se refiere tanto al trabajo profesional bien hecho, como al reconocimiento social y político de sus pares y alumnos. Si bien puede haber error, en general, una persona no yerra cuando dice que un profesor es "bueno". Gracias a ello, usufructuamos de la potencia epistemológica explicativa de la acción educativa cotidiana que llevan a cabo en la escuela. Antes que definirlos como eficaces o exitosos, nos interesa entender *qué* experiencias personales y sociales les han permitido ser buenos profesores, *cómo* se han construido históricamente y *por qué* y *para qué* continúan siéndolo, a pesar de las adversidades que han vivido en su condición de buenos profesores. Nuestra intención no se limita a dar cuenta del *deber ser* del profesor ni mucho menos otorgarle un perfil único y excluyente, sino a develar algunas de sus principales complejidades. La manera en que los buenos 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. El conocimiento de las Historias de Vida de esos profesores abre espacios y tiempos de conocimiento a otros para que 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 conseguir cambiar las condiciones que crean las desigualdades.

Ciertamente, no fue fácil describir sus rasgos característicos sin el riesgo evidente de caer en estereotipos o ambigüedades, sin embargo, preferimos correr el riesgo definiendo rasgos deseables que, sin ser estereotipos, definieran la conducta de los buenos profesores, en una suerte de "generalización naturalista" (Stake, 1999), que les sirviera a muchos profesores como criterio orientador e identificador, según sea el caso.

Nos parece relevante sistematizar el aporte sustancial de los buenos profesores al proceso educativo y señalar las implicaciones pedagógicas de sus prácticas. Por ejemplo, la investigación que hacen de su propia práctica, la

actualización permanente, la reflexión constante sobre cómo enseñan. Eso los lleva a preocuparse y ocuparse por preparar las clases evitando la homogeneidad de estrategias, mediar el tratamiento de los contenidos y preparar evaluaciones acorde con las necesidades de los alumnos y con las exigencias externas. Uno de los aspectos más relevantes es que 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 eso, 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). Sus introspecciones muestran el ejercicio de una opción ética clara: cumplir bien su trabajo docente para que sus alumnos aprendan de manera significativa y trascendente. Esa es una preocupación permanente de los buenos profesores, por lo que la revisión de la evolución de su propia práctica les ha permitido darse cuenta de sus fallos y de sus aciertos. Hacen explícitos los comportamientos implícitos para que los alumnos puedan observar y comparar con sus propios modos de pensar y ponerlos en práctica. Ante los imprevistos, improvisan soluciones emergentes, inéditas y no planificadas en el detalle.

Nos enseñan que es posible ser optimistas a pesar de las dificultades y que se pueden buscar las formas de hacer si no hay recursos. No son conformistas, sino optimistas, por lo que enseñan a ser subversivos, pero no conflictivos. La cercanía con sus alumnos tiene la recompensa claramente política de la reciprocidad con la que ellos se involucran en el proceso de aprendizaje, a saber, sus alumnos entran con ganas a las clases, quieren aprender y participar con entusiasmo. Eso 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, que no excluye 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” (Cfr. Maturana, 1992).

Las instancias de superación personal y profesional las enriquecen con la reflexión constante y la evaluación meditada sobre la responsabilidad de su práctica docente, gracias a lo que han podido cubrir los vacíos epistemológicos dejados por su aprendizaje escolar, y tomar decisiones en situaciones que les exige romper con lo establecido para buscar otras formas de enseñar. La motivación de logro les da seguridad en sus planteamientos, competencia científica, claridad política e integridad ética, para fundamentar científicamente lo que afirman o, al menos, tener alguna idea de por qué y para qué lo hacen. El dinamismo con que afrontan cotidianamente su trabajo les incentiva al cambio y no a la rutina. Su curiosidad por conocer lo nuevo y lo complejo refuerza su convicción que la enseñanza orientada a la educación integral de los alumnos, más que entregar contenidos, es distinguir lo relevante de lo irrelevante. Asumen sus responsabilidades como profesionales capaces de resolver con autonomía y colegiadamente los problemas pedagógicos, gracias a lo cual, favorecen la descentralización pedagógica. La mayoría tiene experiencias de vida en ambientes activos modificantes donde los procesos de continuidad/discontinuidad⁶, 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.

Compromiso: implicación y posicionamiento político de los buenos profesores

⁶ En antropología el modelo de "continuidad/discontinuidad cultural" se usa para explicar las rupturas que se sancionan con los ritos de iniciación.

El estudio de las Historias de Vida develó los elementos que a nuestro juicio constituyen la definición del buen profesor, a saber: profesores comprometidos, es decir, implicados y posicionados políticamente en un proyecto educativo social, político y pedagógico. La implicación y el posicionamiento político se acoplan sinérgicamente y no bastan por si solos para definir el compromiso. 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.

La implicación en un proyecto educativo se entiende como 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). Esto 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 y más justo. Dado que la entendemos no sólo a nivel personal y escolar, sino social, político y pedagógico, la implicación del profesor busca las condiciones deseables para *todos*, conducentes al logro de la dignidad humana de la sociedad. Al profesor le permite actuar con mayor integridad, discriminar entre los contenidos de aprendizaje que sus alumnos reciben y ser consciente de las fortalezas y limitaciones propias del sistema y del proceso de conocimiento del que forma parte. Ello implica una pedagogía enraizada éticamente, fundamentada teóricamente y practicada activa y coherentemente, que nos permita no sólo comprender el mundo, sino actuar como ciudadanos críticos que no se limitan al mero anuncio contemplativo. De la misma manera, implica asumir la responsabilidad de la denuncia, del anuncio 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 (Cfr. Freire, 1994; Mac Laren, 1998).

No desconocemos la ambivalencia del concepto *implicación* puesto que compartimos con el profesorado el dilema que se les presenta al confrontar sus valores, ideales de vida y actitudes ante un sistema que los desconcierta. La sociedad

exige al profesor ciertos comportamientos que muchas veces se transforman en verdaderos retos personales que superan su buena voluntad y capacidad. Podemos suponer, en base a la evidencia, investigaciones y experiencias personales, que eso sucede porque la educación se plantea descontextualizada de la implicación profesional de los profesores, por lo tanto, se impone con normas y reglamentos que la desvían de su cauce educativo. Cuando el dilema entre lo que se pide hacer y lo ajeno que resulta para los intereses de los profesores es fuerte, muchas veces, éstos 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”. Peor aún, 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.

Por su parte, el posicionamiento político del profesor se muestra como una manifestación intencional de sus ideas coherentes y consecuentes con su discurso y su acción. Implica la toma de conciencia de su rol como profesional dispuesto a construir con otros una escuela que se desligue de cualquier forma de dominación y que busque la dignidad, derechos y libertades de *todas* las personas. Procura educar para la ciudadanía ya que exige el desarrollo de “la capacidad de emitir juicios y realizar acciones autónomas”. En caso contrario, se priva a las personas de “la capacidad de deliberar, debatir, comprender y aceptar las razones ajenas” (Imbernón, 2002:5).

Podemos señalar que los profesores posicionados políticamente, necesitan “...estar cada día abiertos al mundo, estar dispuestos a pensar; estar cada día preparados para no aceptar lo que se dice sencillamente porque se dice, estar predispuestos a releer lo que se lee; investigar, cuestionar y dudar cada día” (Freire, 1990:177). 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*.

De acuerdo con Freire (2002 [1994]:15), los mejores instrumentos políticos para defender los intereses y derechos de los profesores son: la capacitación científica iluminada por su claridad política, la capacidad, el gusto por saber más y la curiosidad siempre despierta del profesor. Eso les motiva a rechazar el papel de seguidores dóciles de paquetes de instrucciones y a demostrar que ellos también pueden saber y crear. En resumen, la escuela necesita, como dice Giroux (en Mac Laren 1998:226) “hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico”⁷. El profesor siempre está implicado en un acto político sea o no consciente, lo asuma o no, la educación nunca será neutra y siempre expresará las ideas de la sociedad (Apple, 1986; Freire, 1990, 2001; Mac Laren, 1998; Popkewitz, 1990). Ese es el fundamento prioritario para referirnos al posicionamiento político consciente y asumido por el profesor expresado en su práctica, en la teoría que maneja y en los aportes que hace a la comunidad educativa.

“El elemento político de la educación es independiente de la subjetividad del educador; es decir, es independiente de que el educador sea consciente de

⁷ “Hacer lo pedagógico más político significa insertar la enseñanza directamente dentro de la esfera política, para argumentar que la educación representa una lucha para definir el significado y una lucha sobre las relaciones de poder. Hacer lo político más pedagógico significa utilizar formas de pedagogía que incorporen intereses políticos que son emancipatorios por naturaleza; esto es la utilización de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como agentes críticos y con capacidad para abrirse al análisis y a la investigación” (Giroux, 1989; Aronowitz y Giroux, 1985, en Mac Laren 1998:226).

dicho factor, que jamás es neutral. Una vez que comprende ésto, el educador ya no podrá escapar a las ramificaciones políticas” (Freire, 1990:176).

No existen los profesores neutrales, por lo que es tan válido lo que hacen como lo que no hacen o dejan de hacer. Lo que necesitamos saber es si son conscientes de lo que hacen, por qué lo hacen y si conocen los intereses para los que trabajan. La aparente neutralidad siempre beneficia a las *mismas* personas. Un profesor no puede pensar la educación independientemente del poder que la constituye; si lo hace, siempre correrá el riesgo de dejarse domesticar por cualquiera que tenga el poder de someterlo con ideologías más fuertes (Freire, 1990; Cortina, 2000).

El posicionamiento político del profesor trasciende las retóricas de participación, proselitismo y posturas político partidistas. Cuestiones éstas, 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 asume el riesgo ni la responsabilidad de sus acciones, y prefiere 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)⁸ que ningún profesor posicionado políticamente puede aceptar sin denunciar.

Historias de Vida⁹

⁸ 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).

⁹ El análisis de las “Historias de Vida” de 46 profesores en distintos tiempos y espacios (2000-2006) nos permitió conocer, explicar e interpretar el compromiso con un proyecto educativo y elicitó las categorías que explican el compromiso con un proyecto educativo social, político y pedagógico.

Nuestro interés es investigar el proceso que han desarrollado los buenos profesores, por eso nos importa más comprender el *alcance* que tiene su práctica que sólo lo que hacen. Más que su estado actual, nos importa el estudio de los sucesos del curso vital que los ha llevado a configurar las características profesionales que sustentan, a saber: su trayectoria profesional, formación inicial, procesos de socialización, itinerarios formativos, construcción de la identidad profesional, etc. (Bolívar et al. 2001:41). Más que cualquier otro enfoque de la ciencia social, la Historia de Vida basada en la entrevista en profundidad permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, y participar vivamente en sus experiencias.

“La historia de vida está compuesta de pequeños sucesos, historietas. Pero lo importante no es la colección de esas narraciones, sino la forma en que cada una se relaciona con el todo y las interconexiones entre historietas. Esta red de relaciones entre sucesos (organizados de forma cronológica) es lo que explica la vida en su totalidad y le da sentido” (Bolívar, 2001:37).

El análisis de las “Historias de Vida” nos permitió elicitar las categorías que explican el compromiso docente. Las Historias de Vida no tienen nada de especial y, por ello, paradójicamente, son especiales: se trata de profesores tan *típicos* como cualquier otro profesor, que muestran que estar comprometido con un proyecto educativo social, político y pedagógico es totalmente posible y no requiere de nada extraordinario, a excepción de la convicción sobre la responsabilidad que conlleva su tarea educativa.

Sobre las Categorías

Son varios los aportes que los buenos profesores hacen al proceso educativo: Por ejemplo: 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).

Lo precedente es la consecuencia de la investigación de sus trayectorias vitales que dan origen a las categorías en las que destacan la “constitución familiar de apoyo”, la “admiración por alguien determinante en la vida” y los “ambientes letrados”. La “constitución familiar de apoyo” es definida por la presencia del otro, la calidez, el bienestar y la rigurosidad formadoras de las bases valóricas; por la infancia nutritiva, a pesar de la adversidad, que les inculcó la autonomía como estímulo para la vinculación y no para el aislamiento. Eso repercute en un profesor acogedor y comprensivo con sus alumnos, preocupado por generar ambientes gratos y afectivos en el aula. Son modelo de apoyo y comprensión para sus alumnos porque comprenden lo impactante que pueden llegar a ser los modelos adultos. De esa manera, simplifican los problemas y se mantienen sensibles a las diferencias

psicológicas y sociales de sus alumnos quienes se sienten genuinamente acogidos para sus confidencias.

La “admiración por alguien determinante en la vida” se explica por las figuras acogedoras con alto compromiso social, innovadores, responsables, y presentes en los momentos más importantes de sus vidas, quienes inculcaron responsabilidad y compromiso. Con esas personas determinantes comparten vivencias en comunidad que repercuten en la forma actual de trabajo en equipo y en la necesidad de compartir entre todos sus aciertos y experiencias, así como en la satisfacción por la profesión docente, la que traducen en el estudio permanente y la búsqueda de nuevas estrategias para innovar en el aula. En las reuniones con otros profesionales amplían los debates para discutir el verdadero sentido de la educación y no caen en la discusión bizantina por aspectos administrativos y técnicos. Les gusta innovar y lo hacen sin esfuerzo.

La mayoría ha crecido en “ambientes letrados”¹⁰ que les despertó el gusto y la curiosidad lectora, lo que redundó en el incentivo a sus alumnos a leer y producir textos. Siguen con interés permanente por la lectura y gusto por escribir, gracias a lo cual, desarrollan su creatividad y habilidad de inventar y contar. Propician la comunicación de experiencias democráticas y pluralistas en la comunidad educativa a la que pertenecen. Se caracterizan por explicar de manera directa y sencilla los contenidos y no los complican con tecnicismo innecesarios. Son curiosos e inconformistas: la inquietud por aprender les incentiva a estudiar creando nuevas relaciones que les ayuden a mejorar la buena docencia que realizan. Son creadores

¹⁰ Un ambiente se considera “letrado” cuando hay posibilidades de acceso a libros, periódicos, revistas y/o conversaciones. Del mismo modo, se considera la posibilidad que los niños escuchen cuentos y narraciones diversas.

de sentidos, pues otorgan trascendencia a sus acciones, y transformadores de ambientes, porque su docencia fluye en los ambientes activos modificantes que crean para estimular el aprendizaje trascendente de sus alumnos.

Conversaciones

Mención aparte merecen las conversaciones que los buenos profesores tuvieron en su niñez, ya sea con sus padres, abuelos, tíos, amigos, hermanos, profesores u otros. Las conversaciones en los primeros años de vida de cualquier persona son fundamentales para la calidad de relaciones con las que *construirá* su posición en el mundo. Ese fue el caso de los profesores entrevistados, puesto que sus experiencias no fueron cualquier conversación, sino que fueron intencionales, significativas y trascendentes. La conversación no fue inocua sino provocadora de curiosidad, reveladora de la importancia del proceso conversacional que trasciende al hecho circunstancial de lo conversado.

Actualmente los buenos 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. Por consiguiente, 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, por ejemplo, qué significa la disciplina, la autoridad y el poder en un centro educativo, para establecer unos consensos mínimos, pero comunes gracias a los cuales todos puedan respetarse. 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 y de la *manera* en qué conversan.

La pregunta más relevante es *qué* les interesa que aprendan sus alumnos. La respuesta a esa 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 (Cfr. Gimeno, 1999:44). Valoran la responsabilidad que conlleva influir en los alumnos; les entusiasma que escuchen sus propuestas, las analicen y compartan entre ellos sus orientaciones y criterios, así como que confíen en lo que ellos son capaces de crear. Por lo tanto, esperan que los alumnos participen activa y conscientemente en el proceso educativo y no acaten dócilmente las prescripciones. Eso involucra evidentemente, un análisis constante y fundamentado de aquello que se critica. 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 sociales¹¹.

Para finalizar, hemos encontrado evidencia suficiente para sostener que los buenos profesores profitan de la profesionalidad docente desde una perspectiva pedagógica provocadora de cambios y no de mera repetición de contenidos pre-

¹¹ 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).

establecidos. Los buenos profesores tejen redes de prácticas de calidad que contribuyen a la valoración social de su trabajo y son conscientes que pueden ir mucho más allá de los límites impuestos puesto que asumen la responsabilidad de trascender a las escuelas. Promueven la participación, el debate, el trabajo cooperativo, la co-responsabilidad en la producción del conocimiento, y la integración sinérgica de las relaciones humanas. Generan relaciones pedagógicas en las que unos aprenden de otros y refuerzan el posicionamiento político a través de la libre expresión de sus ideas. Promueven el cambio personal y social basado en la justicia y la equidad para dar sentido –en términos de Freire- a la esperanza, lo que implica el compromiso con una práctica crítica y no reaccionaria. Hemos podido develar algunas complejidades epistemológicas del pensamiento pedagógico de los buenos profesores comprometidos con un proyecto educativo social, político y pedagógico, lo que nos ha permitido generar una nueva interpretación teórica de la profesionalidad docente, sobre todo, respecto a la enseñanza ineficiente, la modificación de los contextos educacionales, la práctica de su libertad, la cooperación, la democracia y el interés por el aprendizaje de sus alumnos.

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 a los profesores para que realicen los cambios que necesitan y garantizarles que pueden ponerlos en práctica sin temor a las represalias. La cabal y real comprensión del rol de los profesores en tanto profesionales los revitaliza al reconocerles historia, subjetividad, cotidianeidad, conversaciones específicas e intimidad. Estamos ciertos que los buenos profesores no transformarán tácitamente el sistema escolar mientras éste siga dentro de un sistema macro que no propicie el cambio social (Cfr. Gimeno, 1990:11), sin embargo, el proceso y el sentido de las actividades para la mejora de la escuela deben atender a las particularidades de los buenos profesores, para socializar sus ejemplos y establecer redes de acciones tendientes a actualizar la potencialidad de la escuela (Lieberman y Miller, 1992:112). Por ejemplo, introducir nuevas ideas

o proyectos pueden llegar a constituirse en experiencias sugestivas y significativas que permitan al profesorado, en general, reconocerse y recobrar la confianza que puede parecer perdida.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. y BEANE, J.A. (Comps.). (1999). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- BOLIVAR, D, y FERNANDEZ, M. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación*. Madrid: La Muralla.
- BORDIEU, P. y PASSERON, J.C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Popular.
- CORTINA, A. y CONILL, J. (2001). *Educar en la Ciudadanía*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- CORTINA, A. (2000). *La Ética de la Sociedad Civil*. Madrid: Anaya.
- CHOMSKY, N. (2001). *La (Des) Educación*. Barcelona: Crítica.
- FREIRE, P. (1990). *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1994). *Pedagogía de La Esperanza*. México: S. XXI.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Morata.
- GEERTZ, C. (2000). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIMENO, J. (1990). Presentación de POPKEWITZ, TH.S. (1990). *Formación del Profesorado. Tradición, Teoría y Práctica*. Servei de publicacions de la Universitat de Valencia.
- GIROUX, H. y MAC LAREN, P. (1998). *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- IMBERNON, F. (Coord). (2002). *Cinco Ciudadanías para una Nueva Educación*. Barcelona: Graó.

- LIEBERMAN, A. Y MILLER, L. (1992). *Teachers – Their World and Their Work. Implications for School Improvement*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- MAC LAREN, P. (1998). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. Barcelona: Paidós.
- MATURANA, H. (1992). *El Sentido de lo Humano*. Santiago de Chile: Colección Hachette/Comunicación.
- NÚÑEZ, I. (2000). Ministerio de Educación de Chile. www.mineduc.cl.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.

Artículo Recibido : 10 de Mayo de 2006

Artículo Aprobado : 01 de Junio de 2006