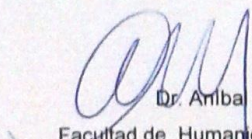


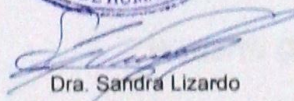


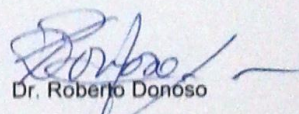
VEREDICTO
DEFENSA DE TESIS DOCTORAL

Los suscritos, miembros del jurado designados por el Consejo Directivo del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación y por el Consejo de Estudios de Postgrado de la Universidad de Los Andes, reunidos para conocer y evaluar la defensa pública de la Tesis Doctoral, titulada: **"Las fuentes del saber docente. Límites y posibilidades en la definición profesional del maestro"**, elaborada por el Lic. **Wilberth Darwin Suescún Guerrero**, titular de la cédula de identidad **N° 14.401.825**, como requisito parcial para optar el Grado de Doctor en Educación, luego de revisarla y llevarla a su discusión en acto público, celebrado en el Salón Paulo Freire del Departamento de Administración Educacional de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, el día veintinueve de julio de dos mil dieciséis, a las 09:00 am, emitieron el siguiente veredicto: **Aprobar el trabajo de Tesis de Investigación presentado por el aspirante antes mencionado por cuanto cumple con los criterios de la investigación y las exigencias establecidas en los Reglamentos General de Estudios de Postgrado de la Universidad de Los Andes y del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación. Por cuanto este trabajo constituye un aporte importante al estudio de la docencia y revela las características del Saber Docente, sus límites y posibilidades en la formación profesional del maestro se recomienda su publicación en los medios de divulgación científica.**


Dr. Aniba León
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes
(Tutor)




Dra. Sandra Lizardo
Universidad Experimental Rafael María Baralt
Cabimas Estado Zulia


Dr. Roberto Donoso
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes.

Mérida, 29 de julio de 2016

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
MÉRIDA VENEZUELA.**



**LAS FUENTES DEL SABER DOCENTE.
LÍMITES Y POSIBILIDADES EN LA DEFINICIÓN
PROFESIONAL DEL MAESTRO.**

Wilberth D. Suescún Guerrero

C.I. 14.401.825

Tutor: Aníbal León.

Julio de 2016

*Hay dos modos de conciencia
Una es luz, otra, paciencia,
Una estriba en alumbrar,
un poquito el fondo mar
otra en hacer penitencia,
con caña o red, y esperar,
el pez como pescador.
Dime tú, ¿cuál es mejor?
¿Conciencia de visionario,
Que mira en el fondo acuario,
Peces vivos, fugitivos,
que no se pueden pescar,
o esa maldita faena,
de ir arrojando en la arena,
muertos, los peces del mar?
Antonio Machado,*

*“El hombre animado por el espíritu científico, sin duda desea saber, pero es por lo pronto para interrogar,
mejor”*

Gaston Bachelard

INDICE

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN.	8
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.1 El problema, preguntas de investigación	23
1.2 Objetivos de la Investigación	25
1.2.1 General	25
1.2.2 Específicos	25
1.3 Justificación personal, práctica y teórica	25
1.4 Delimitaciones y alcances	29
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	31
2.1 Antecedentes	32
2.2 Bases Teóricas	44
2.2.1 Saber docente, aclaratorias nominativas e implicaciones conceptuales	45
2.2.2 El saber docente asociado a la idea del construccionismo social	53
2.2.3. La Docencia, una profesión definida en el saber	57
2.2.4 Eficacia, legitimidad del saber profesional	62
2.2.5 La Formación Profesional se fundamenta en la caracterización del saber docente	67
2.2.6. Revisión, debate y razonamiento del saber docente	72
2.2.7. Las fuentes del saber docente, imprecisiones coincidentes	75
2.2.8. La socialización “antisocial” de los educadores	78
2.2.9. Esquema o modelo teórico en proyección	81
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO	84
3.1 Tipo de Investigación.	85
3.2 Participantes	88
3.2.1 Elección	88
3.2.2 Heterogeneidad necesaria	89
3.2.3. La muestra teórica	90
3.2.4. Temáticas emergentes	93
3.4 Instrumentos de Recolección de Datos	93
3.4.1 Las entrevistas	94
3.4.2 Las historias de vida	96
3.4.3 La autobiografía	99
3. 5 Tipo de Análisis	101
3.5.1 Metodología de análisis	102
3.4.1 Comparación de incidentes aplicables a cada categoría	103
3.4.2 Integración de categorías y sus propiedades	104
3.4.3 Delimitación de la teoría	104
3.4.4 Escritura de la teoría	104
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	110

4.1 Dimensión Conexiones con la Docencia	112
4.1.1 Categoría: Elección	114
4.1.1.1 Elección por adecuación al perfil	116
4.1.1.2 Elección por azar	117
4.1.1.3 Elección por beneficios	117
4.1.1.4 Elección por compatibilidad	118
4.1.1.5 Elección por “conformismo”	119
4.1.1.6 Elección por modelos a seguir	120
4.1.1.7 Elección por rentabilidad	121
4.1.1.8 Elección por transitoriedad	122
4.1.1.9 Elección por vínculos familiares	122
4.1.2 Categoría: Antigüedad en el vínculo con la docencia	124
4.1.2.1 La herencia de los Años Escolares	124
4.1.2.2 Experiencia y adaptación	125
4.1.2.3 Estabilidad y experticia	126
4.1.2.4 Impactos e incidencias	127
4.1.3 Categoría: Emotividad en las Interacciones	128
4.1.4 Categoría: Experiencias Autodidácticas	133
4.1.4.1 Autodidactismo por requerimientos y exigencias	134
4.1.4.2 Autodidactismo por necesidades, intereses, y deseos de los estudiantes	136
4.1.4.3 Autodidactismo genuino, aprender por deseo personal	137
4.1.5 Categoría: Formación personal. Cualidades	138
4.1.6 Categoría: Vocación/Identificación	141
4.1.6.1 Vocación e identificación a partir de los estudios profesionales	141
4.1.6.2 Vocación e identificación a partir del encuentro institucional con el mejor lugar	142
4.1.6.3 Vocación e identificación a partir de los resultados	143
4.2 Dimensión: Caracterización de la Docencia	144
4.2.1 Categoría: Saberes necesarios	144
4.2.1.1 Saberes vocacionales, compromiso e identificación	146
4.2.1.2 Saber de dominio y control	148
4.2.1.3 Saberes didácticos y definidores de la profesión	153
4.2.1.4 Saberes en torno a la planificación	166
4.2.1.5 Saberes de interacción social, liderazgo docente y rol comunitario	168
4.2.1.6 Saber pedagógico, dominio del discurso educativo	171
4.2.1.7 Saberes disciplinares y del nivel que corresponde	173
4.2.2 Categoría: Docencia complaciente ¿Hedonismo en la práctica pedagógica?	178
4.2.3 Categoría: Reflexión en la Acción	186
4.3 Dimensión: Maestros como Aprendices	198
4.3.1 Categoría: Influencia Estudiantil	199
4.3.1.1 Influencia estudiantil: imitaciones y adecuaciones	200
4.3.1.2 Influencia estudiantil: recuerdos estelares	204

4.3.1.3 Influencia estudiantil: Orientaciones a elegir la vocación:	208
4.3.2 Categoría: Influencia Familiar	210
4.3.2.1 Mecanismo de persuasión en la familia:	213
4.3.2.2 Mecanismo de imposiciones en la familia	215
4.3.2.3 La formación moldeada en la familia	217
4.4 Dimensión: Influencia Profesional	218
4.4.1 Categoría: Profesionalización. Impactos relevantes.	220
4.4.1.1 Profesionalización, tarjeta de presentación.	221
4.4.1.2 Profesionalización, ¿una sola o varias?	222
4.4.1.3 Contenidos de la profesionalización	225
4.4.1.4 Profesionalización, jerarquía de las asignaturas	232
4.4.1.5 Profesionalización, más allá de las asignaturas y los contenidos.	234
4.4.1.6 Profesionalización. Difusión del valor de lo pedagógico.	235
4.4.1.7 Profesionalización, el valor del contraste	236
4.4.1.8 Profesionalización, valor del modelo. ¿Modelo?	239
4.4.2 Categoría: Contrastes Teoría y Práctica	242
4.4.3 Categoría: Insuficiencias Formativas	245
4.4.3.1 Insuficiencia formativa y autocrítica	246
4.4.3.2 Insuficiencia formativa real y capacidad de aprender	247
4.4.3.3 Insuficiencias falsas ¿cómo abordar lo que está fuera del perfil?	248
4.4.3.4 Insuficiencia formativa, veracidad o malentendidos	249
4.4.3.5 Insuficiencia formativa, lo simple y lo complejo	250
4.5 Dimensión: Influencia Laboral	252
4.5.1 Categoría: Accidentalidad y Conflictividad	253
4.5.1.1 Accidentalidad y conflictividad: la crueldad es del sistema	254
4.5.1.2 Accidentalidad: la verdadera complejidad	259
4.5.1.3 Accidentalidad, la presión de los inicios, todo se ve muy negro	263
4.5.1.4 Accidentalidad y sensibilidad del docente	265
4.5.2 Categoría: Experiencias interactivas con estudiantes y familias	267
4.5.2.1 Experiencias Interactivas con estudiantes y familias: las dificultades	268
4.5.2.2 Experiencias Interactivas con estudiantes y las familias: seguir la pauta	273
4.5.2.3 Experiencias Interactivas con estudiantes y familias: valorar el encuentro	276
4.5.3 Categoría: Apoyo y Acompañamiento	277
4.5.3.1 Apoyo y Acompañamiento: ¿hay modelos?	277
4.5.3.2 Apoyo y Acompañamiento: la contra	279
4.5.3.3 Apoyo y Acompañamiento: lo deseable	280
4.5.3.4 Apoyo y Acompañamiento: lo inevitable	281
4.5.4 Categoría: Directrices y orientaciones	283
4.5.4.1 Directrices y Orientaciones: bajar la cabeza	285
4.5.4.2 Directrices y Orientaciones: el ideal	288
4.5.4.3 Directrices y Orientaciones: lo neutro, lo incuestionable	290

4.5.5 Categoría: Interacción institucional	293
4.5.6 Categoría: Resistencia Oposición	295
4.5.6.1 Resistencia y Oposición: clamar por el cambio	295
4.5.6.2 Resistencia y Oposición: la ética	298
CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.	301
5.1 Conclusiones circunscritas al logro de los objetivos	303
5.2 Conclusiones generales. La verdad sintetizada de lo descubierto	307
5.2.1 Discusión y análisis. Primera Conclusión	308
5.2.2 Discusión y análisis. Segunda Conclusión	317
5.2.3 Discusión y análisis. Tercera Conclusión	323
5.2.4 Discusión y análisis. Cuarta Conclusión	330
5.2.5 Discusión y análisis. Quinta Conclusión	337
5.2.6 Discusión y análisis. Sexta Conclusión	347
REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS	353



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LAS FUENTES DEL SABER DOCENTE.

LÍMITES Y POSIBILIDADES EN LA DEFINICIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO.

AUTOR: **Wilberth Suescun**
TUTOR: **Doctor Aníbal León**
Año: 2016

RESUMEN

El propósito de este trabajo ha sido descubrir, en un largo y sostenido esfuerzo, cuáles son las fuentes del saber de los maestros y el impacto que tiene ese hallazgo sobre su consideración como profesionales. Tiene valor como expresión de un proceso de investigación riguroso porque se encarama sobre una herencia académica vasta para, desde allí, redefinir los conceptos, contrastar las certezas, examinar las singularidades. Ha partido de inquietudes y reflexiones del autor en su rol de partícipe en procesos de formación de maestros, de haber sido en el pasado educador de escuela, y de confiar en la obsequiosa profusión de miradas que navegan por el caudal del pensamiento pedagógico. Luego, más allá de ese ornamento retórico, el trabajo se ha encadenado a descubrir, en las voces reales en los propios educadores de escuela, las claves de su oficio, de su saber, y las condiciones precisas que sostienen su profesión. Por eso se decide emplear historias de vida y cede la palabra al maestro para también interpretar relatos autobiográficos conectados a su relación con el universo de la educación formal, de la cultura escolar. Lo hace no para hallar el dato recurrente, el fundamento incontestable que, en lógica positivista, permita derivar ciencia. No, por el contrario, opta por entrar en la revisión fenomenológica, en la inmersión cualitativa, con sus posibilidades y desafíos. Desde allí, y con el empleo de las herramientas a su alcance (como el uso del Programa AtlasTi para la interpretación de datos cualitativos) encuentra espacio para confirmar fuentes enunciadas por otros autores: la fuente experiencial, la institucionalizada, disciplinar, personal. Pero también para hallar los matices propios, la propia denominación y lenguaje, de tal manera que revelará conexiones y caracterización de la docencia, repasará al maestro en su condición de aprendiz, estimará las influencias familiares, profesionales y laborales. Es por eso que definirá dimensiones, categorías, alertará del registro a tendencias importantes, hará notar la predominancia de unas fuentes sobre otras. El trabajo tiene como limitación real su contextualidad, pero no es una limitación irreparable y es del todo esperada en un tipo de investigación de este tipo. No obstante esa admisión al trabajo lo respalda su profusión y riqueza, sus cimientos no son otros que las docentes informantes (todas femeninas) y su generosa transparencia, por ella se dio la posibilidad de abordar con detenimiento cuáles son las fuentes de su saber y resaltar sus predominios.

Términos claves: saber docente, profesionalidad del docente, formación, saber de la experiencia.

INTRODUCCIÓN

La docencia ha conquistado un espacio social notorio en el mundo, a la naturaleza humana siempre le acompañó su afán formativo, su consciencia de conservación-transformación de lo elaborado culturalmente se patentaba en ese proceso tan propio de educar. Adjudicar esa tarea en personas concretas, formadas para tal fin (a pesar de que se reconoce que prácticamente todos educamos algunas vez, en cualquier lugar, a lo largo de la vida), no ha estado desprovisto de conflictos. La formalización misma de la enseñanza, de la socialización formativa y de todos los actos que implica la educación ha tenido detractores y defensores. Pero lo cierto es que no hubo prácticamente ninguna sociedad que abdicara - a partir de esas críticas o resistencias- y renunciara a instalar escuelas, instituir estructuras, preparar maestros.

Las ramificaciones de ese esfuerzo humano, de ese empeño histórico, son insondables. Las precisiones casi imposibles. Este trabajo, “como brizna de paja en el viento” se propone tocar una dimensión en medio de tamaña enormidad. En un contexto muy específico, limitado espacialmente, temporalmente, en unas circunstancias históricas, personales, sociales, un investigador con distintos apoyos ha querido revisar a la docencia en una parcela también bastante circunscrita: las fuentes de su saber.

La intención de esa examen, de una pesquisa que hace parte de estudio de doctorado y que lleva implícitas todas las peculiaridades, dificultades, tardanzas y mudanzas como expresión de vida e historia personal no han sido más que redescubrirse en la mirada de otros, las voces, los discursos, los reflejos fugaces de una realidad que uno se empeña en asir, aun cuando la admita inasible, impalpable, sutil, casi aérea. Y es un redescubrimiento en tanto que, como docente, el autor se interrogó desde sus orígenes por qué había tanto contraste, tanta distancia, entre una profesionalización de la que se enorgullecía y que le había dado marcos de vida y convicciones sólidas y el oficio en el que se sucedían uno a uno los naufragios, las derrotas desconsoladoras, las inexplicables negligencias.

La investigación sobre la docencia - su carácter profesional- encaminada en una revisión sobre las fuentes que le dan sustento al saber, es importante porque permite determinar los sentidos, las orientaciones, las políticas que han dado sino histórico de ese espacio social. Las fuentes del saber docente han sido exploradas como expresiones de una cultura dominante que invade a la escuela o que la emplea a ella como dispositivo de la dominación. También han querido ser explicadas como condicionantes del oficio, como expresiones sociales que permean a la profesión ejerciendo como tótem sin que los sujetos lo adviertan.

En fin, un estudio sobre este tema es también un estudio sobre la complejidad de la educación, sobre la diversidad de sus actores, sus eventos, sus circunstancias. De allí que, en una elección metodológica que se creyó legítima, como bien podrían asumirse otras, esta investigación adoptó el enfoque fenomenológico, sustentado en la elaboración de historias de vida maestros y en el acceso a relatos autobiográficos hechos *ex profeso* a solicitud del investigador y tratando de concentrarse en el campo particular del saber profesional y su origen. A partir de este punto se identifican cuáles son los elementos o capítulos en los cuales está estructurado el trabajo:

En el **Capítulo I de Planteamiento del Problema** se insiste en la certidumbre de que desvelar o descubrir las fuentes del saber docente requiere de revisiones complejas pues en sí el saber de los educadores está provisto de complejidad. Presumiendo la multiplicidad de fuentes, de contextos donde se consolida, confronta, construye y deconstruye el saber de los educadores el punto originario es la pregunta ¿Cuáles son las fuentes del saber docente? Interrogante que se ramifica hacia otras que le imprimen concreción: ¿cuánto interviene la experiencia de socialización laboral o el intercambio con el grupo de pares? ¿Qué incidencia tiene la directriz u orientación de la dirigencia escolar? ¿En qué medida aporta al saber la historia escolar y familiar a los maestros y las maestras? ¿Qué papel juega, realmente, el espacio de profesionalización del docente, sus estudios universitarios?

La investigación se propuso descubrir las fuentes del saber de los docentes, reconocer sus ramificaciones y orígenes, porque este saber es definidor de una

profesión social de elevada importancia que, a pesar de ello, vive en el descrédito, la descalificación, es presa de la demagogia y del maltrato institucional, al menos en el contexto de este trabajo.

Por ello la ampliación en el problema se patentó en la segunda parte que da título al trabajo al agregarle la expresión: “Límites y Posibilidades en la Definición Profesional del Maestro”, hay con ello una precisión mayor para entender “lo problemático del problema”. Aunque no parecía demasiado claro al principio, cuando se defendieron preliminarmente avances del proyecto, o se presentaron sus capítulos estructurados, no se trata solamente de saber cuáles son los orígenes, las fuentes del saber del profesor, para describirlas y solazarse en algún tipo de demostración o confirmación de las hipótesis teóricas y las prácticas establecidas para la formación docente, no. Lo importante también fue descubrir con la investigación cuáles eran los límites del carácter profesional del docente, cuáles sus posibilidades.

La docencia profesional, a pesar de la solidez que debió darle su históricamente reciente carácter de tal (es decir, desde hace no mucho tiempo la carrera docente es una carrera universitaria), sigue siendo vulnerable. Lo que explica que esté secuestrada por la demagogia de los políticos y dirigentes, la paradoja contradictoria es que, al mismo tiempo, se le tiene admiración y lástima. Hay condescendencia del “gran público” y atención azarosa, reactiva y titubeante de las estructuras formativas de los docentes.

El magisterio, con todo y la fuerza histórica que lo legitima está, de hecho, deslegitimado por la incompreensión de su *epísteme*, de sus bases teóricas y científicas, sus fines socioculturales y la ética que le es intrínseca. La mayor contradicción, la gran paradoja, es que ese desconocimiento e incompreensión lo tienen los docentes mismos.

En relación al **Capítulo II de Marco Teórico**, sin abundar sobre categorías de ese orden que, en un intento por ser resumidas, puedan parecer pobres, es preciso señalar que la exploración en esa línea fue amplia, diversa, asentada en multiplicidad de visiones. Las fundamentales provienen de tres autores que han tenido como línea de trabajo por muchos años el “saber docente”. Se trata de los

investigadores norteamericanos (canadienses/estadounidenses) Shulman, Tardiff y Gauthier.

En sus aportes relevantes se pueden valorar: la noción sistémica que dan al saber, su carácter adaptativo, sus conexiones primordiales con el espacio laboral del docente (el conocimiento del “territorio”: la escuela), para estos autores “los saberes está íntimamente relacionados con la cuestión del trabajo docente en el medio escolar, con su organización, su diferenciación, su especialización, y con las limitaciones objetivas y subjetivas...” (Tardif y Gauthier, 2008:160). Estos autores abrigan, a partir de sus estudios, la certeza de que los docentes no protegen su campo profesional pues, atribulados, padecen “una profunda amnesia individual y colectiva” (Shulman, 2001, p.180).

En la teoría se halla con recurrencia la condición *plural* del saber (Tardif, 2004) y su categoría *progresiva y adaptativa* (Restrepo, 2004, Gauthier, 2006), su predominancia sobre la condición de profesionalidad y profesionalismo. Los principios de *eficiencia* y *experticia* que se revisan continuamente, que chocan con la mirada escrutadora y de evaluación de los estudiantes, de las jefaturas académicas, de los mismos padres o encargados se repasan en la teoría.

Autores han postulado en la docencia de escuela la fuerza de una *cultura latente* (Lortie, 1975) de lo que es enseñar, aprender, encargarse de la infancia. Así mismo se reflexiona y se revisan las dimensiones de autonomía que le son propias al educador (Lortie, 1977).

Si se trata de abordar el carácter socializador del saber de los maestros, se encuentra a Zeichner (1985), que lo ve materializado en distintos momentos y contextos: “la socialización del futuro docente, es la resultante de un grupo de factores entre los cuales están la experiencia escolar de la primera infancia, el ascendiente de sus compañeros, la influencia de sus evaluadores” (En Vaillant, 2009).

En otra interpretación se hallan los trabajos de autores españoles como Porlan (1998:77) quien reconoce que, a pesar de las estructuras formalizadas desde el abordaje de distintas disciplinas para las carreras de formación docente, a veces es mucho más poderosa la fuerza de *modelos implícitos* “que guardan

más coherencia con el *peso de la tradición* que con el avance de las ciencias de la educación”.

El **Capítulo III de Marco Metodológico** se encamina a explicar las elecciones al itinerario procesual, los métodos y técnicas de trabajo definidas en la investigación. Como ya se ha dicho se trata de una investigación cualitativa, de enfoque fenomenológico, sustentada en historias de vida y también en el aporte que los informantes hicieron a través de relatos autobiográficos. Estos fueron los medios empleados como formas de acercamiento. La educación y, dentro de ella, la práctica de la docencia - su naturaleza, sus saberes- han tenido lugar privilegiado en esta creciente metodología. El ejercicio de exploración bajo el prisma de la muestra teórica de Glasser y Strauss (2003) -y su método de análisis comparativo constante- están reforzados en las técnicas empleadas que han consistido en:

a) considerar a los docentes informantes como unidad, vale decir, aunque se reporta la intervención de un grupo de educadores todas sus historias de vida confluyen en una mirada integral de la docencia venezolana, de la docencia en Educación Básica (Ley Orgánica de Educación 2009), sin importar el nivel, área o modalidad profesional que les competía;

b) favorecer la apertura de las preguntas, conversaciones y textos que derivaron en autobiografías o historias de vida. Su flexibilidad obró a favor de una perspectiva amplia y completa.

Con respecto al **Capítulo IV de Presentación de Resultados** se puede precisar que, en contraposición al sentido más literal del término “resultados”, la estructura del capítulo da cuenta de las derivaciones, deducciones e interpretaciones que surgieron de un amplísimo trabajo de entrevista y lectura de las historias de vida y las autobiografías. Para darle, sin embargo, cierta estructura al discurso se decidió subdividir ese capítulo en cinco dimensiones que resultaron de un proceso de categorización, de revisión de compatibilidad, de registro de centenares de indicadores, respuestas, en un software de apoyo.

Primeramente, la dimensión sobre la que discurrían gran parte de los primeros datos, expresiones, discusiones bien observadas y analizadas fue la de

“Conexiones con la docencia”, cuyas categorías fueron la: “Antigüedad en el vínculo con la docencia”, “Elección”, “Emotividad en las Interacciones”, “Experiencias autodidácticas”, “Formación personal. Cualidades”, “Vocación e Identificación”. Todas estas categorías conceptuales confluían sobre esa suerte de conexión de maestros y maestras al ser docente más que al saber.

La segunda dimensión que apareció en el relato (escrito y oral) fue la constante alusión a los elementos que caracterizan a un educador. Claro que algunos de esos elementos se estaban pidiendo deliberadamente, como cuando se preguntaba qué debía saber un profesor, qué creían saber ellos como profesionales para tratar de llevar a cabo con éxito su labor pedagógica. Otros elementos parecieron emerger, por lo que el autor con su capacidad intuitiva y ayudándose con las herramientas a su mano observó que estaba ante una dimensión que explicaba la “Caracterización de la Docencia”. Ésta se estructuraba en categorías como: “Saberes Necesarios” (un inventario abierto de expresiones sobre el saber fundamental del oficio docente), “Reflexión en la acción” y “Hedonismo Pedagógico” (estas últimas también se refieren a rasgos esenciales para definir a un docente).

La tercera, cuarta y quinta dimensiones del estudio se corresponden con hipótesis teóricas sobre la búsqueda primordial en las que se montó esta investigación: “Maestros como Aprendices” “Influencia Profesionalizadora” e “Influencia Laboral” son las fuentes del saber docente que la teoría misma ha promulgado en distintos estudios y sobre los cuales el investigador trató *espiraladamente* (Bruner dixit) de interrogar a las docentes.

No se trata de que las dos primeras no tengan alguna respuesta al trabajo y objetivo de la investigación, por el contrario, sirven para perfilar las fuentes y para acusar las fuerzas que están ejerciéndose en la adquisición de saberes y en la construcción de una experticia que, a la larga, habría de servir para fortalecer el magisterio como un campo genuinamente profesional, una arista no menor de la cuestión, básicamente la que le da sentido y orientación a este problema y define la búsqueda.

Todos estos capítulos que han representado el rigor y las faltas, el esfuerzo y los inoperancias de esta investigación, se han escrito con el mayor cuidado de darle inteligibilidad, profundidad, coherencia y riqueza discursiva. Por lo que, cualquier objeción a la luz de esos indicadores u otros son de entera responsabilidad del investigador.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La docencia es una actividad compleja impregnada de distintos influjos. Dirigir los procesos de formación de los seres humanos requiere competencias técnicas, cualidades personales, convicciones teóricas, una amplia gama de valores, destrezas, dominios y solidez en las concepciones, tanto científicas, teóricas, filosóficas, como prácticas, en fin: pedagógico-didácticas; todo ello se podría denominar o categorizar como *saber docente*.

El ***Saber Docente*** es -para este trabajo, y a partir de este momento- una red en la que están tejidos un conjunto de conocimientos, habilidades, conceptos y nociones sobre los procesos educativos de aprendizaje, enseñanza, orientación, socialización; sobre la comprensión de la naturaleza biológica, afectiva, cognitiva, intelectual de los sujetos aprendices, sus cualidades, los recursos mentales con los que funda y desarrolla la experiencia de aprendizaje, las relaciones con otros agentes de la enseñanza, las rutinas propias de las prácticas escolares, entre otras dimensiones.

Todo este entramado constituye o genera una experticia profesional (una experticia de saber, saber hacer, saber actuar) que está íntimamente atada a la conformación de un perfil docente, al desarrollo y configuración de un profesional dedicado a las tareas educativas con claridad teórica y operativa para el encargo. En un trabajo de León, Rojas y González (2007) se analizó factorialmente las respuestas de un grupo de educadores activos y jubilados de Educación Básica sobre las condiciones de ese perfil que, se asume, concentra unas formas de saber. A este respecto los autores realizaron su análisis factorial desde tres componentes, los cuales permiten sintetizar en categorías independientes aquellos rasgos de perfil profesional del educador.

Los componentes extraídos se refieren a: Primer componente: **Organizar experiencias de aprendizaje**, tales como conocimiento, organización de experiencias, capacidad para involucrar e intervención de la cultura. Segundo componente, **Comprender la naturaleza del niño, del pensamiento, del conocimiento**: Estos rasgos se refieren a la

comprensión de la naturaleza del niño, del conocimiento, y del carácter interdisciplinario del conocimiento. Tercer componente: **Mantener activo el proceso de trabajo en el aula**: Estos rasgos se refieren a características particulares del aula de clases, tales como: mantener activo el proceso de trabajo, el manejo de los procesos interactivos complejos, y la evaluación continua. (León, Rojas y González, 2007: 100).

Como puede observarse, en cada componente, cada rasgo, hay implicaciones científicas, técnicas, incluso éticas, todas van tejiendo una red de destrezas del educador o educadora, un saber siempre incompleto y perfeccionable cuyo dinamismo puede indicar que ha sido elaborado o consolidado a partir de distintas experiencias y en múltiples contextos. Por ello, la preocupación esencial de este trabajo, los esfuerzos esenciales de esta investigación, apuntan a detectar ¿cómo se origina ese saber?, ¿cuáles son sus fuentes de origen?, ¿cuáles son los niveles de predominancia de esas fuentes o también los **contextos de construcción** en los que un sujeto llamado educador o docente asimila, adapta, adecúa, construye, elabora su saber y a partir de él sustenta sus formas de actuación?

Un *saber docente experto* operaría o daría cuenta de la fluidez, la eficacia y la claridad con la que el maestro o la maestra realizan su trabajo, con base en los conocimientos que dominan y las convicciones que poseen. Cuando se señala y reivindica la *experticia* del docente se legitima también la exclusividad de sus saberes para un campo de acción, la pertinencia epistemológica que da sustento al carácter profesional del trabajo de los educadores. Lo que se hace visible en la explicación, la comprensión, la proposición tecnológica que demuestra en su tarea de enseñante, de formador; la acción docente es, por lo tanto, delineada por el saber docente. Una acción configurada y delimitada por ese saber que no es otra cosa que andamiaje de concepciones, discursos, decisiones, procedimientos y manejos sin negarle su carga de espontaneidad o improvisación, su naturalidad.

En algunos estudios (Boscán, 2008, López Herrerías 2001, Restrepo 2004, Salgueiro 1998, Shulman, 2005, Tamir, 2005, Zambrano, 2006 entre otros muchos más) se han definido estos saberes bajo acepciones diversas: “saber hacer”, “saber teórico”, “conocimiento profesional”, “saber pedagógico”, pero además de

definírsele o nominársele se ha insinuado que se encuentra cargado de “teorías implícitas” o incluso se han considerado como “sistema de creencias”.

El planteamiento hipotético de esta investigación, empleado como punto de partida, reconoce que el docente configura su ejercicio (asociado a un saber) desde múltiples fuentes metodológicas, teóricas, empíricas que sería interesante definir, desde distintos contextos. Vale decir que la docencia está imbuida de experiencias personales, familiares, escolares, pero asimismo de lo que está toda profesión liberal: un campo de conocimientos racionales más o menos formalizados y visibilizados en la estructura académica (casi siempre universitaria), en los gremios asociados, en el reconocimiento de un espacio social y/o político, en un universo de aceptación cultural que históricamente ha cobrado validez.

Acompañando esa creencia es necesario establecer como prerrequisito esencial de la búsqueda que se emprende que la atención del trabajo está centrada en los profesores de Educación Básica. A partir del principio legislativo instituido el Sistema Educativo Venezolano se conforma de dos *subsistemas*: Subsistema de Educación Básica y Subsistema de Educación Universitaria. La mirada se concentra en el primero, el de Educación Básica, que está compuesto de tres niveles: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Media. Sumando toda la aspiración escolar formalizada en la Ley Orgánica de Educación del año 2009, este subsistema podría alcanzar una duración de entre 17 y 18 años de formación esencial, fundamental, de base, pues comprendería en Educación Inicial seis años en dos etapas (Maternal de 0 a 3 años y Preescolar de 4 a 6), en Educación Primaria también seis años (organizados en grados: 1º a 6º), y en Educación Media cinco o seis años según su opción (General de 1ero a 5to año, y Técnica de 1ero a 6to año). De tal suerte que la Escuela y los educadores ejercerían su influencia hasta la mayoría de edad legal de un sujeto venezolano, si tiene toda la cobertura formativa que consideró el legislador.

Desde luego que la docencia abarca un abanico todavía más amplio que el organizado en este subsistema, si se considera que hay otras modalidades de

docencia formal o semiformal (educación especial, intercultural, en artes, educación técnica laboral, etc...), y se avanza en la mirada al subsistema de educación universitario cuyo énfasis es el desarrollo profesional. Pero se considera necesario delimitarlo dentro de la Educación Básica pues en ella se concentra, por un lado, el mayor número de profesionales docentes del país y, por otro lado, porque esboza con muchísima más claridad la competencia profesional, el saber docente como una trama compleja de conocimientos, actitudes, acciones, valores, destrezas ya anunciadas.

Los educadores del subsistema de Educación Básica en Venezuela pueden ser nominados como Maestros y Maestras, más allá de las categorías administrativas o formales de empleo, pues su tarea implícita consiste en orientar y dirigir los procesos de formación humana en su sentido más integral y completo; independientemente de la etapa, el grado o la disciplina, se espera de él o ella una conciencia clara sobre su labor orientadora, un dominio efectivo de su potencial de transformación a través de las prácticas de educación formal, y por ello son objeto y sujeto de esta investigación. Educadores de escuela primaria, educadores especialistas de educación media, maestras o maestros de las etapas iniciales, en el maternal o preescolar, son un universo amplio e interesante que dará cuenta del saber profesional que se supone armado o tejido en la complejidad de las esferas sociales, culturales e individuales.

Puede por eso re-afirmarse que las *fuentes* que contribuyen a que los maestros consoliden su saber son diversas, las experiencias docentes personales del investigador dan cuenta de lo que demanda la actividad de los profesores (principalmente en educación primaria, pero aplicables a los otros niveles): configuraciones personales de carácter y comportamiento, competencias técnicas, discursivas, teóricas, prácticas, conocimientos de tipo vivencial, sensibilidades; esa totalidad tiene múltiples y a veces contradictorios orígenes.

Por un lado, puede declararse como fuente primigenia, naturalmente, el *proceso de profesionalización* (el estudio de carreras docentes), que a través de los currículos o pensum de estudios determinan los perfiles profesionales de

competencias y conocimientos para las prácticas escolares, para el dominio o la comprensión de las áreas que desde la ciencia, el arte, la tecnología la cultura han devenido en disciplinas escolares. Sus formas de enseñanza (sus didácticas), las teorías y/o ciencias educativas que intervienen en otros procesos complementarios de la enseñanza-aprendizaje, las construcciones más especulativas/filosóficas sobre lo que significa educar, las implicaciones sociales y políticas de una tarea que se realiza en el micromundo de las aulas pero que influye sobre la vida entera de la sociedad, todo eso necesariamente interviene en el componente de profesionalización que no sería lícito soslayar en una investigación sobre el saber.

El saber docente es, para decirlo en términos más directos, saber profesional, y la profesión de los educadores en Venezuela y en la mayor parte del mundo es parte de la oferta académica de las instituciones profesionalizadoras: Universidades, institutos, centros. Éstas en tanto han generado espacios o territorios visibles en forma de disciplinas, departamentos, cátedras, literatura específica que no son más que la expresión más acabada y respetada del saber propio de los educadores: ciencias de la educación, teorías educativas, pedagogía.

Como, por otro lado, pudiera pensarse que esa profesionalización es insuficiente- lo cual se ha denunciado (León *et al*, 2007; Schön, 1992)- o no alcanza, que es deficitaria la gama de competencias adquiridas en las instituciones de formación de maestros; como ese fantasma recorre o perfora la consideración profesional, los educadores se ven inclinados a estructurar desde otras experiencias los saberes que fundamentan su acción. En primer lugar, una fuente alternativa evidente podría ser (y de hecho es) *la experiencia laboral*: indica que los maestros encuentran en sus espacios laborales: las escuelas en general y las aulas en particular, mecanismos de presión sobre su tarea, aprobación o desaprobación a lo que hacen, perspectivas de éxito, recomendaciones de cambio, elogios o reproches que le permiten adaptar continuamente su proceder, que le dan firmeza a su saber.

En una Escuela Básica existen procesos de socialización laboral entre los maestros de mayor experiencia y los noveles, entre los egresados de instituciones distintas, entre los especialistas docentes por áreas o niveles, todo ello va armando un saber que pudiera también tener marcas o sellos institucionales (armando una identidad o una cultura pedagógica), de cultura escolar, que sirven de confrontación o de complementariedad al saber profesional formalmente provisto en los estudios. Ahí se hallan, como en otras profesiones, oportunidades de apoyo y acompañamiento, adiestramiento o transmisión de experiencia de los más curtidos y veteranos a los jóvenes, inexpertos y principiantes.

La constante presión laboral, en la que colegas (principalmente los directivos), representantes, estudiantes participan de modos directos o indirectos, también reacomoda el marco de acción y reflexión del maestro, lo que espera de su tarea el colega del grado superior, lo que un padre demanda por el proyecto de vida que tiene con su hijo, lo que el directivo desea que distinga a la institución escolar son siempre evidencias de la presión señalada, y son de modo innegable fuentes de configuración del saber docente. O sea que la experiencia laboral nutre la docencia desde dos tipos de ascendientes: la indirecta, colaborativa, imitativa, basada en recomendaciones, ayudas y respaldos y la directa, coercitiva, que se afianza en las directrices o políticas institucionales, que surge o nace de las dificultades encontradas o del deseo de evitarlas.

Pueden identificarse, en tercer lugar, los referentes adquiridos por los educadores en su misma formación como aprendices, como estudiantes de escuela, previo a los estudios de profesionalización. Es decir, cuando los educadores eran infantes acudieron igualmente al sistema de educación formal en el cual tuvieron importantes y tal vez muy poderosos referentes, un grupo de maestros y maestras intervino en su proceso formativo, ello pudo haber influido sobre el descubrimiento de sus propias vocaciones, aunque no siempre.

Algo parece real: el modo en el que los maestros fueron educados tiene un efecto sobre su misma manera de educar, quizá de forma inconsciente los maestros usan frases, procedimientos, intervenciones o técnicas similares o

análogas las de quienes le enseñaron cuando le corresponde dirigir, criticar, comenzar una explicación, causar o promover distintos estados anímicos. Pero además de esa construcción discursiva y técnica de su ejercicio, podrían copiar decisiones de sanción al comportamiento, modos de organizar la experiencia de aprendizaje, formas de decorar un aula, desarrollar las tareas, entre otras expresiones del acto educativo formal.

A todo ello puede denominársele *las influencias formativas previas* a los estudios profesionales, y su origen es escolar pero también se hallan ejes de presión en la vida familiar. Por ello es bueno hacer dos precisiones a partir de esta misma hipótesis: 1) posiblemente los recuerdos, las nociones infantiles sobre cómo fueron educados, los maestros logren un efecto contrario al insinuado y el nuevo docente asuma posturas, decisiones, que sean una suerte de “resistencia postergada” a lo que sus maestros hacían consigo; 2) la experiencia de los maestros como aprendices no sólo se circunscribe al espectro escolar, se puede pensar que la crianza, las experiencias formativas espontáneas en la infancia, con los padres u otras figuras adultas influyeron en los ámbitos de valores, hábitos, rutinas, estereotipos, convirtiéndose luego en patrones con los que realizan de modo inconsciente su tarea.

En este acercamiento especulativo a lo que podrían ser los umbrales, las raíces, lo que se ha denominado *fuentes del saber docente* no se puede ignorar como categoría *el autodidactismo*: se trata de examinar cuánto de lo que aprende un maestro llega por vía de su iniciativa personal, sin influencias exteriores formales sino por su rigor propio, sus propios hallazgos, lecturas, interpretaciones, experimentaciones, por ejercer y hacer patente lo que se ha definido como su rol de investigador. Aunque es una obviedad que el sujeto aprende por sí mismo en general lo hace condicionado por requerimientos académicos, el autodidactismo reflejaría un aprendizaje sin acompañamiento ni presiones, de tipo personal que el docente se provee a sí mismo por disciplina intelectual, compromiso o simplemente atención a los requerimientos de aprendizaje en su tarea profesional, sin que dependa de nadie que se lo exija, ni esté influido de modo visible por el contexto laboral.

De esta manera, para plantear resumidamente los linderos de este trabajo de investigación sobre las fuentes del saber docente valdría revisar en los profesores las influencias predominantes que pueden haber tenido sobre su configuración profesional los siguientes campos:

El proceso de profesionalización: La profesionalización de los maestros es históricamente reciente si se compara con la de otros campos, al día de hoy todavía se ensayan programas de formación docente y el ámbito se sigue estudiando. Por ello es preciso identificar cuánto les permite a sus destinatarios delinear un saber que se exprese con fuerza en su actuación. Corre la idea prejuiciada -al menos en Venezuela- de que la formación docente universitaria no tiene mayores incidencias en el trabajo de los educadores, y a veces los principales denunciadores son los propios educadores profesionales egresados que con un cierto despecho se declaran insuficientemente formados por las instituciones universitarias. Mirar con atención a dónde se fue ese saber, en qué se transforma, si acaso se adormece o se convierte sólo en un escudo discursivo sobre lo que se *debe hacer* pero no sobre lo que efectivamente *se hace sabiéndolo hacer* puede resultar un importante hallazgo, cuestionador de todo un sistema de profesionalización o al menos de sus formas.

La(s) Experiencia(s) laboral(es): Casi toda profesión, toda tarea, se confronta en el espacio laboral, es allí donde se aprende de verdad el oficio, donde se practica lo simulado o aprendido con palabras o experimentaciones artificiales, en esto no son distintos los espacios laborales de los maestros como configuradores de un saber profesional. Lo que importaría señalar y demostrar es cuánto del saber que ha sido configurado en una especie de “cultura pedagógica” es apropiado por el docente en su tarea. Sólo desde allí, contradiciendo incluso lo adquirido o elaborado en los estudios profesionales, puede saberse si hay socialización laboral poderosa o débil.

El diálogo de ese saber con el que ya traía por cursar una carrera pedagógica o por experiencias informales será muy importante, puesto que tampoco podemos considerar a los educadores receptores pasivos de lo que una

institución escolar le transmite, aunque llegue a ser difícil encontrar que un educador se resista a lo que le demandan sus empleadores.

Influencias formativas previas: El maestro se comienza a hacer desde que es estudiante, desde que es niño, sus experiencias de formación formal e informal pueden tener un influjo poco descubierto hasta hoy. Se trata de encontrar las reminiscencias más lejanas a las prácticas actuales de los educadores, y descubrir si pueden de verdad constituirse en formas de saber, y en tanto tales ser el producto de unas prácticas de construcción social y cultural de lo que es la docencia y sus requerimientos básicos.

Autodidactismo: También hay en los maestros mucho desarrollo en soledad, al no ser un cuerpo profesional verdaderamente colegiado los educadores más o menos comprometidos irán en búsqueda de respuestas técnicas, de salidas metodológicas, probando, investigando, leyendo, eventualmente aprenderán “solos” algunas formas de actuación, empleando el ensayo y error. Se constituyen los maestros y maestras en autodidactas en el momento en que la reflexión personal de su tarea, el tanteo, la experimentación de formas diversas de trabajo y su posible modificación por los resultados que produzca consolida certezas profesionales.

A este respecto, y con el fin de precisar de manera más resumida la argumentación que respalda este trabajo de investigación, se revisará en las siguientes líneas el problema específico y sus ramificaciones a través de preguntas de investigación.

1.1 El problema, preguntas de investigación

Reconocido está que la docencia no ha fortalecido un campo social y un espectro epistemológico propio, que se recurre a muchos trucos y recursos de orígenes diversos por lo cual el saber de maestros y maestras debe precisarse y reconstruirse como objeto social, como cultura compartida y como campo de acción de una profesión bien delineada en técnicas, procedimientos y pautas.

A partir de lo hasta aquí expuesto se sostiene que todas estas fuentes, contextos u orígenes mencionados tienen niveles distintos de predominancia o preponderancia sobre el saber docente, es por ello que cabe preguntarse:

¿Cuáles son las fuentes del saber docente? ¿Qué predomina, en su modelo de actuación, en su tarea docente para configurar un saber? ¿Qué papel juegan las experiencias escolares, los estudios profesionales o la socialización laboral? ¿Cuáles son, en definitiva, las fuentes de origen más importantes del saber del docente, o los contextos de construcción de hacer?

Interrogantes derivadas de este cuestionamiento general que pudieran atenderse y que constituyen categorías de análisis de la investigación sirven de reflexión y ejercicio retórico, al tiempo que dan pistas para afinar la mirada. Así, vale cuestionarse si acaso la formación profesional se invalida en los espacios laborales, aulas y escuelas. De un modo más directo, una investigación de este tipo se plantea como reto examinar la utilidad real de los conocimientos universitarios en el contexto real de trabajo docente. Luego, podría intentarse precisar el carácter de las vivencias estudiantiles, formativas, a fin de saber si convierten en legados sólidos donde la tradición y la cultura escolar se reafirman y se vuelven inmutables.

Estas cuestiones, dudas, inquietudes, arraigan una intención integradora, globalizante, del ejercicio docente y el saber que lo fundamenta, de las condiciones técnicas, teóricas pero al mismo tiempo personales de los maestros. El “*ser docente*” se ha configurado históricamente desde la fragilidad epistemológica, los principios que lo enmarcan giran en torno al apostolado transformador o la reivindicación de sus competencias y saberes profesionales, desde la misión trascendental de hacer humanidad a la lucha gremial por abrirse espacios entre los servidores públicos asalariados (Tedesco y Fanfani, 2002) .

Se trata, en fin, de acercarse con rigurosidad, con atención, a todos esos marcos visibles e invisibles (¡¡el saber!!) que condicionan la acción docente: los pensamientos del maestro, su toma de decisiones, sus omisiones o su propio discurso, y ello no parece simple pues la expresión de lo que el docente asume

como su propia acción no es siempre consciente, reflexionada, en algunos casos incluso se deja llevar por la inercia de lo aceptado, de lo menos conflictivo. Concepciones como la de autonomía profesional, capacidad de discernimiento sobre las mejores respuestas profesionales a situaciones de contingencia, adaptación al cambio, pueden ser categorías de este estudio. De esta manera, se presentan como propósito general y sus derivaciones específicas los siguientes:

1.2 Objetivos de la Investigación:

1.2.1 General

Determinar las fuentes del saber docente y sus efectos sobre el hacer, la experticia y la definición profesional de los maestros.

1.2.2 Específicos

- ✓ Identificar los elementos de configuración del saber docente, sus fuentes, sus orígenes vitales, profesionales y empíricos.
- ✓ Develar el nivel de preponderancia que tienen las fuentes encontradas y construir un modelo teórico que profile profesionalmente a la docencia y sus fundamentos.
- ✓ Interpretar la acción docente, su sistema de creencias, los referentes conceptuales, epistemológicos, metodológicos y pedagógicos-didácticos, en fin: el saber docente.
- ✓ Establecer las fuentes vivenciales, profesionales y laborales que configuran la acción y el saber profesional de los maestros.

1.3 Justificación que personal, práctica y teórica:

La curiosidad anima el desarrollo de este trabajo para una tesis doctoral, la inquietud personal que ejerce como estímulo a la investigación, al mismo tiempo se justifica desde la concepción consciente de que la eficiencia en la práctica de la educación y sus procesos se alcanza teniendo claridad con los marcos que paradigmáticamente la circunscriben. Es por ello que desde la perspectiva personal hay un estímulo innegable por emprender una indagación que explique,

de fondo, cómo la propia experiencia personal de profesionalización, laboral en la docencia de varios niveles, las propias memorias escolares han ido dibujando una manera personal y particular de concebir la enseñanza y de actuar consecuentemente.

Sin ánimos especulativos ni de regresión psicoanalítica es obvio que (para el autor) casi una década y media de experiencia profesional aporta a su saber docente perspectivas o marcos de efectividad en las acciones, decisiones, nociones de juicio sobre lo que está bien o lo que podría mejorarse. De allí que sea importante concienciarse sobre los atributos más directos de la experiencia estudiantil y de crianza para confrontarlos dialécticamente con las miradas que aporta la profesionalización, los esquemas confrontados en la vivencia laboral, las experiencias de formación autodidácticas e incluso las tutelas de los marcos normativos, manuales y disposiciones de los currículos.

Experiencia propia y experiencia compartida con quienes se acerquen en su rol de informantes, una suerte de estrategia de espejo donde lo señalado hace identificarse o revisarse interiormente. Por ello la investigación tiene un sentido colectivo que parte de una búsqueda individual. Desde el punto de vista personal, pues, realizar este trabajo implica en cierto modo un juego de ida y vuelta sobre sí mismo y los otros profesionales de estudio, un descubrimiento de la peculiaridad propia a partir de las particularidades de otros y otras docentes que tengan a bien disponer o contar su historia, mostrar sus facetas y definir en un discurso oral o escrito cómo llegaron a ser lo que son y a saber lo que saben.

La docencia como opción profesional genera al mismo tiempo una forma de vida, una vitalidad que en cierta medida moldea luego actitudes futuras, relaciones, cosmovisiones, de tal cuenta que razones personales están legitimadas en este trabajo sobre un saber que ha ido definiendo la vida misma del investigador.

Los hallazgos de esta investigación permiten, desde el punto de vista práctico e institucional, organizar la carrera docente con mucha más formalidad y fuerza desde la prescripción curricular, la historia de vida confrontada,

concienciada o la profundización de modelos teóricos y metodológicos del campo de la didáctica, según se pueda descubrir en uno u otro la mayor predominancia como fuente de influencia sobre el saber de los docentes.

Parece temerario afirmarlo, pero este trabajo es al tiempo una revisión a las fórmulas a las que han recurrido las instituciones formadoras de docentes. Quizá éstas desconozcan que el saber profesional de los maestros depende muy poco de lo elaborado y construido en ellas, que quizá su oferta formativa deba apuntar más al “diálogo de saberes” que los jóvenes con pretensiones de formarse como maestros ya traen y que indefectiblemente mantendrán cuando acudan a una escuela a emprender la labor docente.

Se trata también de no voltear la mirada a las culturas escolares con la daga cortante de la crítica a distancia, sino de involucrarse en el seguimiento de lo que estas prácticas han venido aprobando como válido durante décadas y que no se modificará sino desde la implosión lenta y continuada de otras validaciones, es decir, en el debate y la comprensión que no son poca cosa y que dependen de investigaciones relevantes.

Las escuelas tienen sus prácticas validadas, da la impresión de que muy pocas veces se detienen ante la crítica que todo el discurso pedagógico les imprime: educación bancaria, tradicional, reproductora, entre tantos otros calificativos no llegan a tener mayor resonancia en el universo escolar porque al fin de cuentas los actores escolares, valga decir, maestras y maestros parecen ocupados por atender a los estudiantes, custodiarles, evaluarles, ponerlos a trabajar en una dirección u otra, ofrecerles espacios de socialización y realización con más o menos éxito, con más o menos trascendencia o impacto vital.

Esa forma de saber docente, es necesario reiterarlo, es poderosa porque está instalada en toda una institucionalidad y en cierta medida una cultura, y en la dialéctica con el saber teórico o declarativo de los profesionales parece ser una vencedora más por el poder que por la racionalidad. No es vano acercarse, en la práctica, a esta revisión interinstitucional, a un diagnóstico completo de cómo el marco de la escuela termina por convertir a los profesionales que allí actúan.

A modo de ejemplo, y quizás con carácter anecdótico, en Venezuela se ha conocido que profesionales docentes que por razones económicas trabajan en un turno en escuelas públicas y en el otro en colegios privados no muestran la misma calidad de desempeño, siendo en las públicas más cuestionables sus actuaciones.

Más allá de razones ideológicas, administrativas, es bueno poder confirmar si no se trata, por la solidez institucional, la vigilancia más cercana, el hecho de que los dolientes en jefatura sean visibles y de que la cuestión de la calidad importa mucho por los “clientes”, de una forma de presión que acelera la consolidación de ese saber docente hecho en la práctica y ajustado a lo que se necesita y exige en las propias instituciones educativas.

Finalmente, los resultados que alcance el estudio emprendido podrían permitir la comprensión de las variables que denotan un saber profesional explícito, deliberado y construido, llamado saber docente y que los maestros y maestras adoptan para la acción pedagógica formal. De este modo, podríamos aproximarnos a la construcción de un modelo teórico explicativo de la acción docente desde su saber.

La integración hermenéutica del comportamiento docente, sus acciones, el pensamiento que las soporta podrían derivar una búsqueda profunda, consciente, etnográfica y vital que involucre las historias de vida, las entrevistas con sus posteriores triangulaciones, vale decir un estudio riguroso desde la metodología cualitativa. Una teoría fundamentada en prácticas sociales y culturales que se han fortalecido en los sistemas escolares modernos y que se hace visible como una categoría de saber profesional puede representar una novedad, o en el peor de los casos una reafirmación actualizada de las certezas en las cuales se ha fundado toda una universalidad institucional como es la de los sistemas escolares, principalmente públicos pero que en unos u otros países hace parte de las ofertas de mercado privado de servicios: un debate adicional por demás.

La teoría, desde la perspectiva clásica, ha tenido funciones predictivas, controladoras y explicativas; aunque en campos de la ciencias sociales y humanas los conceptos de control y predicción sean excesivamente debatibles hoy día no

cabe duda de que un modelo teórico se plantea esos acercamientos desde la comprensión, la necesidad explicativa sólo se satisface con teoría, que ella no sea rígida e inmutable es entendible, pero que no tenga alcance mínimo para la toma de decisiones, la previsión, la planificación y algunos otros mecanismos de control la convertiría en pseudoteoría.

En el caso específico de este trabajo el acercamiento a un marco teórico del *saber docente* asume sus límites, pero no renuncia a escudriñar en las expresiones de los maestros, en su manera de actuar de modos específicos, en sus discursos solapados o directos, sus militancias, sus valores, sus definiciones y sus orígenes: históricos y personales, en resumen, no renuncia a intentar reconocer o construir las teorías subyacentes del saber profesional, en contenido y origen.

1.4 Delimitaciones y alcances

En un trabajo de investigación como el que se propone delimitar y visualizar los alcances a priori parece innecesario, los límites sólo los puede ir dando la búsqueda misma, pero como ya se señaló hay aspectos de orden práctico y operativo que es necesario mencionar para que la búsqueda no se disperse o disgregue.

En el amplísimo universo de la docencia formal este trabajo elige concentrarse en la búsqueda del saber docente de los profesores y profesoras que trabajan en lo que para los venezolanos se conoce, jurídicamente hablando, como el Subsistema de Educación Básica.

Los maestros y maestras que estén en ese subsistema y puedan dar referencias de sus primeras experiencias profesionales serán los sujetos-objeto de las observaciones y búsquedas que aquí se proponen. Por lo que maestros recién graduados, sin experiencia, no pueden ser aún parte del trabajo. Ni tampoco los que trabajan en modalidades especiales de docencia como la educación universitaria, especial, intercultural, en arte, etc., aun cuando de ellos podrían extraerse también revelaciones importantes su condición singular agregaría muchas más variables o dimensiones que las que en esta investigación se han ido

anunciando; valga el ejemplo de los profesores universitarios quienes también tienen tareas como investigadores y no siempre desarrollan una docencia pedagógicamente respaldada, didácticamente estructurada.

La educación de esta región venezolana de Los Andes posiblemente tenga condiciones contextuales que no se han definido con suficiente amplitud, por lo que la generalidad sobre una educación nacional será seguramente lo que prime a partir de las limitaciones de orden geográfico y temporal que el trabajo tiene. Pero afirmar esto no representa en modo alguno una limitación sobre la relevancia teórica de la investigación ni tampoco de la riqueza y/o profundidad de sus revisiones, en tanto trabajo cualitativo y con el rigor metódico necesario sus alcances serán universales.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Esta investigación, dirigida a determinar las fuentes del saber docente, en los educadores del subsistema de Educación Básica, vale decir en los 3 niveles del sistema escolar venezolano: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Media. Se parte de que el “saber docente” es una construcción plural de conocimientos, destrezas, valores, creencias de las cuales se sirven los profesores para realizar las muchas tareas que se le encomiendan y cumplir los diversos roles que se le asignan.

Por ello las principales interrogantes son establecer ¿cuáles son las fuentes del saber docente?, ¿qué nivel de predominancia tienen?, ¿cuál se impone sobre los demás?; para ello se ha insinuado hipotéticamente y empíricamente que el saber proviene al menos de cuatro fuentes: su experiencia de formación profesional, la socialización laboral, e incluso la experiencia vivencial o estudiantil de los educadores en la infancia, y que puede haber alguna incidencia más tanto en las experiencias autodidácticas de los profesores como en las regulaciones normativas y/o curriculares del sistema de educación nacional inscritos bajo la práctica de un Estado Docente, por lo que las políticas públicas en educación pueden ser también delineantes del saber profesional de las y los educadores.

En esta parte del trabajo se abordarán las primeras elaboraciones teóricas que producto de la lectura, la reflexión y el debate han generado una mayor claridad conceptual y consistencia epistemológica. Como se observará, esta sección del trabajo está compuesta de dos partes esenciales: los antecedentes y las bases o fundamentos teóricos. La estructura discursiva de la primera parte es un recorrido referencial, histórico, de trabajos que hayan abordado esta temática y la segunda está organizada a partir de distintas sentencias o ideas que son en sí mismas categorías que enmarcan teóricamente la cuestión tratada, éstas son desarrolladas sustentándose en la bibliografía y en un análisis crítico de los textos revisados. En esta segunda parte se encontrarán las siguientes formulaciones:

- Saber docente, aclaratorias nominativas e implicaciones conceptuales
- El saber docente asociado a la idea del construccionismo social
- La Docencia, profesión, eficacia, legitimidad
- La Formación Profesional se fundamenta en la caracterización del saber docente
- Revisión, debate y razonamiento del saber docente
- Las fuentes del saber docente, imprecisiones coincidentes
- La socialización “antisocial” de los educadores

El capítulo, por tanto, irá desde un bosquejo histórico por las investigaciones que directa o indirectamente tienen que ver con este trabajo, haciendo notar que esos aportes son en sí mismos fuente teóricas sobre las que se puede ir construyendo el modelo que se diseñará aunque se presenten de modo básicamente referencial; hasta el segundo elemento donde estarán las construcciones conceptuales, las derivaciones que surgen de la tradición teórica en planteamientos explicativos del problema objeto de investigación, éstas “discuten” las variables planteadas desde el punto de vista ensayístico, o como resultado de procesos rigurosos de investigación sistematizada.

2.1 Antecedentes:

Sobre el constructo teórico *Fuentes del Saber Docente* fueron hallándose elaboraciones más o menos poderosas en el transcurso del tiempo dedicado a la presente investigación. A pesar de que en principio las investigaciones eran escasas y que en número eso no varió demasiado sí pudo encontrarse trabajos de calidad y una asociación cada vez más directa con el presente. En primer lugar salta a la vista el producido por Mayorga Salas (2013) cuya tesis de carácter doctoral indaga en el saber docente que van construyendo en un trabajo colaborativo en su contexto regional, que no es otro que el de un grupo de profesores de escuelas municipales de la Región Metropolitana de Chile. Repasa la autora de esta forma un grupo de prácticas que son favorecedoras u

obstaculizadoras de la posibilidad de generar y construir saber en las situaciones laborales de los educadores, que enfrentan y participan profesionalmente sus competencias “con el contexto escolar, la situación de gobernanza que experimenta el centro escolar y las metas fijadas a nivel institucional y el nivel de exigencia requerido” (Mayorga Salas, 2013:687). En tal sentido esta investigación dirige su mirada a:

Las condiciones socio-culturales en las que el profesorado de las escuelas primarias construyen su saber pedagógico cotidiano, los tipos de saberes pedagógicos que intercambian y recrean, sus características según sea un trabajo aislado o realizado en forma colaborativa con otros profesores, las posibilidades que reconocen los docentes de construir saberes compartidos y propios con otros docentes de la escuela y; las implicancias que se derivan para la formación inicial y permanente de docentes de educación básica en Chile” (idem, p. 39).

Encontrando que no siempre es sencillo ese intercambio la autora somete a un profundo escrutinio los testimonios de los maestros y profesores, revela sus contradicciones y resalta sus limitaciones. En el universo escolar hay claros temores, celos, competitividad, jerarquías asimiladas con mucha frecuencia a la fuerza, y las intersubjetividades no necesariamente se armonizan para el crecimiento profesional compartido y el fortalecimiento de los saberes profesionales. Por supuesto que sí aparecen oportunidades y relaciones que optimizan y promueven la colaboración y cooperación, pero no suelen ser la norma.

El trabajo fue de carácter cualitativo, y usó las técnicas de la entrevista y el grupo de discusión, por lo que su paradigma de análisis tuvo que ser el interpretativo. Con más de un centenar y medio de sujetos entrevistados y abordados en los grupos de discusión la autora clama por romper los esquemas burocratizados y liberales de la profesión a modelos organizativos abiertos, flexibles, donde no se coarte la autonomía individual (que está garantizada), pero combinándola con una autonomía “colegiada y participativa” que centrándose en la organización escolar sea al mismo tiempo caldo de cultivo para la formación, la actualización y el perfeccionamiento de los educadores.

La investigación referida es relevante y central como antecedente y como apoyo de la presente porque además de constituir el más cercano en términos temporales y geográficos, además de ser un serio y riguroso estudio, toca una de las dimensiones que se han constituido en referencia hipotética de este trabajo: la socialización laboral como fuente de saber. Y lo hace presentando de entrada una alternativa directa a la valía de esta socialización: el trabajo colaborativo, la cooperación, el necesario esfuerzo por concatenar a los actores del proceso educativo en un proceso consciente, trascendente y militante de las mejores causas educativas.

No obstante su relevancia también es preciso reconocer que su foco demasiado específico permite considerar que la investigación se valida porque hay contextos no visibilizados en ese trabajo que podrían aparecer como centrales de la configuración del saber de los educadores y de su competencia y experticia profesional.

Otras investigaciones sobre el saber pedagógico, el saber profesional o el conocimiento de base de los profesores (para algunos también saberes fundamentales), indagan sobre la naturaleza de ese saber, sobre el carácter complejo, constructivo o contradictorio de lo que un profesor domina, conoce, hace, elabora y es. Todo ello bajo distintas nominaciones. En esa búsqueda de las fuentes del saber docente se encuentra el trabajo de Shulman (2005) que enumera las siguientes:

1.4.1 *Formación académica en la disciplina a enseñar*: En este caso se trata del conocimiento que tiene un docente de la organización conceptual y de los procedimientos propios de su disciplina, vale decir que no se trata nada más de tener dominio de los conceptos disciplinares que se enseñan sino noción sobre sus formas de producción, su epistemología. Por ello el profesional se reconoce como miembro de una comunidad académica y de allí extrae gran parte del saber que será objeto de su trabajo a posteriori.

En el campo de la educación integral propia al sistema escolar venezolano sería impreciso validar esta fuente de saber disciplinario inscrito

en una comunidad académica; los educadores del sistema de educación básica no tienen una formación especializada sino general, los maestros y maestras de la educación inicial y primaria se inscriben en el campo de las ciencias exactas, naturales, sociales, el lenguaje, el arte; aunque podría pensarse que algunos de los profesores de educación media estudian las disciplinas y sobre todo entienden las formas de producción de ese saber.

En el contexto de la complejidad y con el conocimiento general de las disciplinas, incluso en intentos de organización multi e interdisciplinar, el educador de la educación básica logra armar una visión medianamente totalizadora pero insuficiente para considerarla parte de una comunidad científica.

En las instituciones de formación docente el contenido relativo a las asignaturas, áreas que luego enseñará no llega a profundizar demasiado alcanzando apenas algunas bases que luego se convertirán en ciencias escolares, bajo la visión de transposición didáctica.

1.4.2 *Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado:* Acá se incluyen los currículos institucionalizados, los materiales que se ofrecen para realizar la tarea docente, los sistemas normativos. Cuando el maestro se integra laboralmente en estos contextos es inevitable que derive de allí una parte de su conocimiento base.

A eso le llama el autor el “conocer el territorio” de la enseñanza, hacerlo herramienta de su oficio, un paisaje que está compuesto de materiales, organizaciones, mecanismos normativos, políticas institucionales, e incluso, se pudiera agregar, tradiciones... Se reconoce en esta institucionalidad educativa una fuerza poderosa que delinea las fronteras del saber docente e influye sobre sus actitudes, comportamientos y programaciones (Shulman, 2001).

En Venezuela, por ejemplo, los últimos años han visto aparecer softwares escolares (véase Canaima Educativo) que aparecen en equipos portátiles de computación entregados por el gobierno a los estudiantes del

subsistema de educación básica, libros de texto, especificaciones curriculares, leyes, que han ido signando un territorio escolar, una cultura, que vale la pena mirar como fuente visible de construcción de saber. En ese sentido es bueno señalar otra ejemplificación, la llamada “Colección Bicentenario”, un grupo de entre 40 y 50 textos que desde la Educación Inicial hasta la Educación Media reciben los escolares venezolanos en las disciplinas o áreas de sus planes de estudio.

Acompañados de estos libros se prepararon orientaciones pedagógicas que los autores enviaron a los maestros en un documento aparte así como en cartas introductorias a modo de prólogos en los libros de los estudiantes (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2011). Siguiendo al autor, todo esto haría parte del “territorio” que hace dominar el oficio.

- 1.4.3 *Investigación sobre escolarización*: Es el saber que en sencillas palabras se derivará de los libros y la producción intelectual de los pedagogos, a las que un docente se aproxima antes y durante su ejercicio profesional. Allí busca comprender los procesos de escolarización, la enseñanza, el aprendizaje, y una cantidad de variables de tipo filosófico, ético, político, social acerca del complejo proceso educativo en el que está inmerso.

Independientemente de la validez de estas lecturas como respaldo directo a la tarea del docente, el autor afirma que es innegable el impacto que tiene sobre sí mismo y sus concepciones, las finalidades de la educación o el ideal deseable, se desprende de allí.

Sobre esta fuente el autor alerta: los estudios, las derivaciones teóricas que surgen de trabajos empíricos sobre los procesos escolares son útiles pero el docente ha de ser cauteloso en convertirlos en precepto, su utilidad para la enseñanza está relacionada con procesos de contextualización, de adaptación a la propia realidad pues está claro que toda experiencia escolar es singularísima y las teorías en ocasiones ignoran esa singularidad porque surgen de contextos controlados específicos.

En último caso, esta fuente de origen, está necesariamente vinculada a los estudios profesionales puesto que es allí donde el profesional en sus fases iniciales de formación, se aproxima a las teorías, ideas, nociones que el mundo académico ha construido sobre lo educacional.

1.4.4 *La sabiduría que otorga la práctica:* Aunque parezca una obviedad el autor resalta que este saber es el menos codificado, el que se reconoce sin lugar a dudas pero sobre el que poco se tienen certezas. Basa estas afirmaciones en la premisa de que en muchos casos los profesores no son conscientes de lo que conocen, le llama a ello “*una profunda amnesia individual y colectiva*” (Shulman, 2001: 180), en la que muchas de las mejores creaciones, hallazgos, descubrimientos de los profesores se pierden por falta de un proceso de sistematización, de colegiatura profesional.

Finalmente y ante su carácter pionero, iniciador y/o primigenio el autor resalta el sentido dinámico, en ninguna medida fijo ni definitivo, del *conocimiento base*, lo que permite pensar que la detección de sus fuentes es, proporcionalmente, imprecisa. Hay, por lo explicado sobre este trabajo previo, una arista de desarrollo bajo la misma línea de investigación, en la que pueda inscribirse la investigación presente, y es el análisis de la supremacía o jerarquización de esas fuentes, la posibilidad de descubrir fuentes nuevas y darle contexto local a una mirada que fue hecha en otros países del hemisferio norte terrestre, vale decir, en Canadá. El saber docente, que para este autor es el conocimiento base, se apoya en pilares académicos, experienciales, y en cierta medida también curriculares.

Otros antecedentes no declaran un interés específico por reconocer los orígenes del saber docente como ya se señaló sino más bien su naturaleza teórica, sus formas de estimulación, su clasificación. En este sentido se hace referencia un trabajo en desarrollo de Medina (2008), que trata de aproximarse teóricamente al saber de los docentes universitarios. Para la autora el saber docente se vincula directamente con el saber pedagógico pero lo trasciende

puesto que en la docencia están implícitas otras funciones, tareas, desempeños, a todo ello le denomina praxis educativa. De este modo identifica como componentes del saber docente un entramado o integración de creencias, contenidos, valores, relaciones, que son *construidos* de una manera formal e informal.

Por demás, el hecho de que se circunscriba a los espacios de la universidad, lo relaciona con el trabajo pero desde una práctica que es, educativamente, dirigida de un modo diferente. La educación básica apunta al desarrollo integral de la persona, dándole espacios para sus descubrimientos vocacionales, pero la universitaria apunta a la profesionalización con la certeza de que sus estudiantes ya han elegido. El educador universitario sí suele ser un profesional de las disciplinas, un conocedor de la epistemología de su campo, y la configuración de su hacer está muy vinculada a la investigación más que a la docencia misma.

Llama la atención también en este reporte de avance de su trabajo las vinculaciones que establece del saber con las dimensiones del hacer y el ser de un educador, apoyándose en Tardif (2004) afirma que:

Los docentes, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y el conocimiento del medio. Estos saberes brotan de la experiencia, se logran en el transcurso del ejercicio y en la práctica de la profesión, incorporándose a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y saber ser” (fuente electrónica)

Sin embargo, reiterando que el interés del trabajo de Medina está más asociado a los constructos teóricos, a los procesos de pensamiento y la comprensión de significados sobre el saber de los docentes universitarios, se encuentra una afirmación que puede considerarse alusiva a la proveniencia de estos saberes, sus orígenes, esto es, sus *fuentes*, así expresa: “Se puede definir el saber docente como un saber plural, como una amalgama más o menos coherente de saberes *procedentes* de la formación profesional y disciplinar, curriculares y experienciales” (s/p, subrayado nuestro) Dicho de otro modo, la

formación profesional, la experiencia y el currículo pueden ser planteadas como fuentes en tanto que aparecen recurrentemente en trabajos y miradas aun cuando sean distantes.

Salgueiro (1999), por otra parte, en una experiencia de estudio etnográfico trata de analizar el proceso de apropiación y construcción del saber en una maestra de E.G.B (Escuela General Básica) en Barcelona, España. Esta investigación doctoral tuvo como ámbitos de análisis tanto la historia de vida de la maestra, como la historia institucional de la escuela, y ante todo el ámbito de lo cotidiano del aula, vale decir, las interacciones, las secuencias instruccionales, la vida toda del aula en una postura analítica que no se sustenta en la formalidad y que valora el rompimiento con las formalidades. En las conclusiones de su trabajo la autora registra cuatro deducciones:

- a)** *Los docentes en su quehacer cotidiano producen un saber valioso:* Aunque sea infravalorado e incluso desconocido por los mismos educadores su quehacer produce un saber, ello es innegable, los contenidos que pueden haberse recibido en los cursos de inducción profesional siempre se revisan, cotejan, confrontan, con lo que la experiencia del aula exige.
- b)** *La práctica construida por los docentes en la cotidianeidad escolar es histórica y social:* A partir de su enfoque metodológico encontró importantes enlaces entre la historia individual y las construcciones teóricas, de concepción que tanto institucional como culturalmente le permeaban a la docente, como sujetos sociales los educadores construyen profesional y personalmente su saber.
- c)** *Las prácticas y saberes construidos por los enseñantes en la cotidianeidad de su trabajo son el resultado de un proceso de reflexión realizado colectivamente en la escuela:* En este caso se asienta la convicción de que el intercambio con los demás educadores del centro, el debate colectivo, su constante revisión reflexiva coadyuvan a la constitución del saber, pero reconoce que a

veces esos procesos han de ser impulsados desde afuera, externamente con asesores que no sólo van a indagar en la escuela y usarla como objeto de sus observaciones, sino que se involucran con ésta y su desarrollo.

- d)** *Las «condiciones materiales e institucionales» de las escuelas pueden operar como elementos posibilitadores o limitadores de la práctica docente:* Asociado con la anterior está perfectamente claro que los procesos reflexivos colectivizados o incluso individuales requieren precisas condiciones para desarrollarse, no la mera declaración de voluntades permite el desarrollo de las mejores prácticas profesionales. Se requieren estructuras organizativas, una cultura institucional abierta al crecimiento concertado y colegiado.

Este estudio es valioso en tanto que reconoce, como novedad, que la historia de vida del educador es también fuente de su configuración profesional y del saber que la respalda, y en esa historia personal caben las miradas socializadas, reflexionadas en espacios laborales e institucionales, hechas producto colectivo y sociocultural, hay un componente histórico que es socializado y legitimado en el intercambio.

Para la investigación que acá se presenta se constituye en uno de los antecedentes más conspicuos porque aborda una metodología similar aunque tiene la osadía de basarlo todo en el examen a una sola educadora, sin que ello le reste ningún tipo de riqueza. Al mismo tiempo, dejando de lado su ubicación geográfica e histórica, es paralela en cuanto a la consideración de un magisterio básico, de escuela elemental, que debe rescatarse por el mundo de la academia después de tanto vilipendio y subestimación. En los maestros hay mucha riqueza compartida, nociones elaboradas que están todavía por recrearse y registrarse para mayor dominio de quienes se aboquen a ese campo profesional.

Díaz Quero (2005), en un artículo titulado *“Teoría Emergente en la construcción del saber pedagógico”*; representa otro aporte importante para este trabajo es localizado en se observan coincidencias con trabajos referidos

previamente o más adelante pero su peculiaridad radica en la mirada interior que realiza sobre la derivación del denominado en sus palabras “saber pedagógico”. Esto es, según el autor, el saber contiene tres entidades básicas: cognitiva, afectiva y procesal.

La entidad cognitiva se refiere “a formas o instancias desde las cuales se origina el saber, las cuales pueden ser las formales, en este caso los estudios escolarizados o informales que corresponden a escenarios distintos a los escolares, en este caso laborales, religiosos, artísticos o en otros espacios de las sociedades intermedias”(Díaz Quero, 2005:276). La entidad afectiva está referida a sentimientos, afectos y valores, quiere decir el autor que como ente humano el educador no puede separar afectividad de actuación profesional, y que los significados integrados por el docente en sus relaciones con colegas, directivos, estudiantes y padres (entre otros muchos sujetos vinculados a la experiencia profesional) son un componente de su saber pedagógico. Finalmente, en la identidad procesal el autor nuevamente plantea como campo de elaboración la interioridad del sujeto, que a partir de los “flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia” (Díaz Quero, 2005:2) en sus contextos sociales e institucionales, históricamente definidos, enmarca su saber.

Se nota ciertamente confusa esta reiteración del elemento social en las dos últimas entidades puesto que al principio parecían entenderse como diferenciadas aunque no fueran excluyentes. Más allá de esa observación y diferencia de enfoque, el aporte de este trabajo ayuda a pensar en una mirada inductiva que surge de la peculiaridad del individuo y no de la generalidad visible de los grupos docentes.

Como en este trabajo también se adopta la expresión “contextos de construcción del saber”, es importante destacar que para este autor son: a) contexto académico, b) contexto laboral, c) vida familiar y d) cotidianidad. Estos “contextos” podrían equipararse a nuestras fuentes hipotéticas de derivación del saber docente sobre las que se interroga el estudio. Por ello el trabajo presentado

también es un precedente investigativo inestimable más allá de que su estructura de artículo de revista esté circunscrita argumentalmente a un número pequeño de páginas.

Suárez (2007) también se halla a través de la Tesis Doctoral de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, sobre el saber pedagógico en los profesores de la Universidad de los Andes Núcleo Táchira, este llamado *saber pedagógico* se circunscribe al conocimiento, dominio y comprensión de los docentes sobre la enseñanza y su propia conducción del proceso. Las fuentes de información para sustraer los análisis son la observación de las acciones y discursos de los docentes y luego las opiniones de los estudiantes. Suárez (2007: IX) asevera al final de su trabajo: “los resultados indican que la formación pedagógica del profesorado es débil, dispersa, confusa, que sus saberes sobre la enseñanza tienden a ser intuitivos, artísticos y generalmente se encuentran implícitos y no son públicos”. Probablemente el carácter público cuya ausencia denuncia el autor está relacionado con la falta de objetividad de ese saber, de preeminencia subjetiva, pero en sí misma esa falta de notoriedad es el abono que hace válido el esfuerzo por conocer las fuentes del saber, sus orígenes y sus formas de construcción para hacerlo luego saber visible, socializado y valioso. Y aunque nuevamente el trabajo corresponda a la docencia en el nivel universitario, lo que lo pone en otra dimensión, su aporte es digno para la investigación presente.

El trabajo de Angulo (2009) en su Tesis Doctoral, “*De la prescripción a la acción. De la teoría a la Práctica*” también tiene valor como antecedente. Entre las conclusiones alcanzadas por la autora -después de un largo proceso de investigación que incluyó acompañamiento y observación a docentes de educación primaria por 2 años- está la aseveración de que los docentes terminando derivando, por su experiencia, por sus convicciones, resistencias, costumbres, un currículo propio que es a veces contradictorio con la prescripción hecha por el Estado nacional. La siguiente afirmación sustenta esta postura:

Creemos que el currículo está allí pasivo, distante, estático e incompleto; el significado que tiene el currículo sólo cobra vida o

resurge cuando el docente le da vida con la lectura; sólo el hecho de leerlo hará crecer al texto como escrito y para el docente el significado será mayor a los conocimientos previos que tenía antes de leer el texto. Sin embargo, existe un punto decisivo: el docente tiene un derecho inalienable a cuestionarlo y a transformarlo. (s/p, versión mimeografiada digital)

Asimismo halla en este trabajo una capacidad propositiva del docente que puede incluso crear un plan de estudio de carácter paralelo y centrar su mirada en contenidos, áreas, saberes que él considera más pertinentes que otros, hay en cierto modo una insinuación al autodidactismo, a la auto-profesionalización y auto-perfeccionamiento. Aunque su examen está sobre el currículo desemboca en el docente porque éste termina siendo su administrador, su reconstructor. Luego aborda la cuestión de la teoría en uso que es un concepto de Argyris y Shön (1974) para aseverar que:

El docente no se apega a la norma, a la prescripción, y cada año escolar le ofrece la oportunidad de rebelarse y establecer un plan de estudios diferente que proviene de la resistencia y el antagonismo, el plan contiene en sí un nuevo proyecto educativo. (ídem)

... proyecto educativo, que, desde la mirada del trabajo presente, responde a un tipo de saber propio enraizado en alguna superficie laboral, social, familiar, construido colectivamente con otros en procesos de socialización o internamente a partir de sus experiencias escolares. En suma, el educador en esa especie de acto de rebeldía y de reafirmación autónoma de sus propias posibilidades didácticas, tecnológicas, sociales, pedagógicas en general, lo que está haciendo es reformulando un dominio en el saber de su oficio, dándole significado y contexto propio a una elaboración que pudo haber arrancado en su propia inclusión como estudiante en el universo escolar de la educación formal.

Algunas otras publicaciones a las que se ha accedido sobre el saber docente o una de sus bifurcaciones no se detallan acá pero se refieren brevemente.

- El trabajo de Zapata (2003) que se interroga sobre del concepto de “saber pedagógico” de uso corriente en Colombia a partir de la constitución de un Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, con la intención de favorecer

el diálogo interdisciplinario entre los grupos y la comunidad académica inscrita en el desarrollo de las ciencias de la educación.

- La investigación de Boscán (2008) en la que su contribución fundamental se plantea en el plano metodológico pues empleó el uso de la historia de vida como forma de comprobar que biográficamente se puede reconstruir la apropiación y reelaboración del saber pedagógico si se inician procesos reflexivos que cuestionen las prácticas personales de la enseñanza.
- López Herrerías (2001) en cambio se enfoca en los procesos comunicativos y cómo, desde una mirada a la gramaticalidad de lo intercomunicado en los espacios de enseñanza, puede descifrarse el saber hacer de los educadores, y desde luego también plantea la búsqueda de su fortalecimiento y potenciación, vale decir que en la optimización de los procesos comunicativos se desarrolla con mayor poder el mismo saber, se amplía la eficacia en el hacer de los educadores.

2.2 Bases Teóricas:

A partir de esta sección se estructurarán algunas argumentaciones sobre los procesos reflexivos, de descubrimiento y de cimentación teórica que han generado el tema de este trabajo. Pensar las fuentes del saber básicamente invita a pensar en varias direcciones. Primero, naturalmente, en especificar de qué cuestión se trata y en qué plano lo discuten, presentan, reflexionan otros autores y/o investigadores *el saber docente*, esto se presenta como una cuestión nominal y sin embargo discutirla encarna en sí mismo dilemas de tipo teórico, clarificaciones que despejan el territorio conceptual que se intenta definir.

Luego, hay una serie de aspectos que están asociados a la idea del saber de los docentes y su configuración: la profesionalidad de los educadores, y la efectividad con que realizan su tarea (porque “saben” hacerla); los procesos intelectuales, sociales, cognitivos o incluso vivenciales que podrían ayudar a la corporización de su conocimiento, por tanto es innegable la asociación del modelo con la cuestión de la formación de los educadores. Más adelante se discurrirá sobre los contextos de origen del saber, la jerarquización que se ha admitido

desde el punto de vista hipotético y que se denominan las fuentes del saber docente. En este sentido la modalidad discursiva de esta parte iniciará con sentencias a veces de tipo afirmativo o insinuante que serán argumentadas o desarrolladas con un mínimo detenimiento.

En primer lugar, como previo de las consideraciones específicas, es imprescindible repasar la concepción del saber. Un enfoque superador de parcialidades interpretativas, de miradas incompletas, tendría que trascender la visión cognitivista del saber como un modelo sistémico de redes mentales, de esquemas de conocimiento íntimos del individuo tanto como la mirada etnográfica radical que convierte “todo en saber; es decir, en tratar toda producción simbólica, todo constructo discursivo, toda práctica orientada e incluso toda forma humana de vida como si procediera del saber” (Tardif y Gauthier 2008: 321)

De allí entonces que corresponda librarse de entrada de esos prejuicios absolutistas y enfoquemos el esfuerzo en encontrar las claves teóricas que en este campo han descubierto los estudios e investigaciones repasadas.

2.2.1 Saber docente, aclaratorias nominativas e implicaciones conceptuales:

La elaboración teórica de la categoría de **Saber docente** implica importantes aclaratorias, partiendo de la misma nominación se puede decir que son pocos quienes le asignan este calificativo de “docente” (Salgueiro, 1998, Medina, 2008), encontramos en las investigaciones y teorías sobre el saber de los profesores la asignación de: saber pedagógico (Díaz, 2005, Restrepo 2004) conocimiento de base o *base knowledge* (Shulman, 2005), saber del profesor (Zambrano, 2006), saber educativo (Vélez 2004) conocimiento profesional (Tamir, 2005), o la nominación plural de esta categoría, vista como “saberes” (Tardif, 2004; Mayorga, 2013; Piriz, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015) ...

Más allá de este asunto nominal -medianamente contradictorio- lo importante es que obliga a considerar estas definiciones como resultado de enfoques teóricos diversos sobre su propio origen. Valga decir, el saber docente y su comprensión se afinca en argumentos de tipo adaptativo, constructivo,

interactivo, evolutivo, transformativo, reflexivo, simbólico, convergente, continuo, complejo. Para Gauthier (2006:168):

La docencia exige la movilización de un determinado número de saberes específicos que se adquieren progresivamente a lo largo de un determinado número de años de aprendizaje en el marco de formaciones iniciales y continuadas adaptadas para tal fin.

Por lo cual puede reconocerse como primera categoría teórica del saber profesional de los educadores, más allá del nombre que se la adjudique, su condición **plural** y su condición **progresiva** y **adaptativa**. Coincidencia que tiene con Restrepo (2004:47) que mucho más directamente asume que el saber hacer del profesor

... Se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano que los docentes tejen permanentemente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda en forma adecuada a las condiciones del medio (...). En este proceso de **adaptación** individual, en efecto, **se transforman** las relaciones del docente con sus alumnos, con los saberes que maneja y, por supuesto, con la implementación del proceso educativo. La transformación es a la vez práctica e individual (subrayado nuestro)

De manera que si se agrega su naturaleza **transformativa** se va avizorando un horizonte conceptual propio que confía a la docencia su dinamismo, su condición móvil, y su precisión práctico-teórica en tanto hace confluír creencias y ponerlas a batirse con la acción, reflexiones que son propulsoras de nuevas alternativas prácticas.

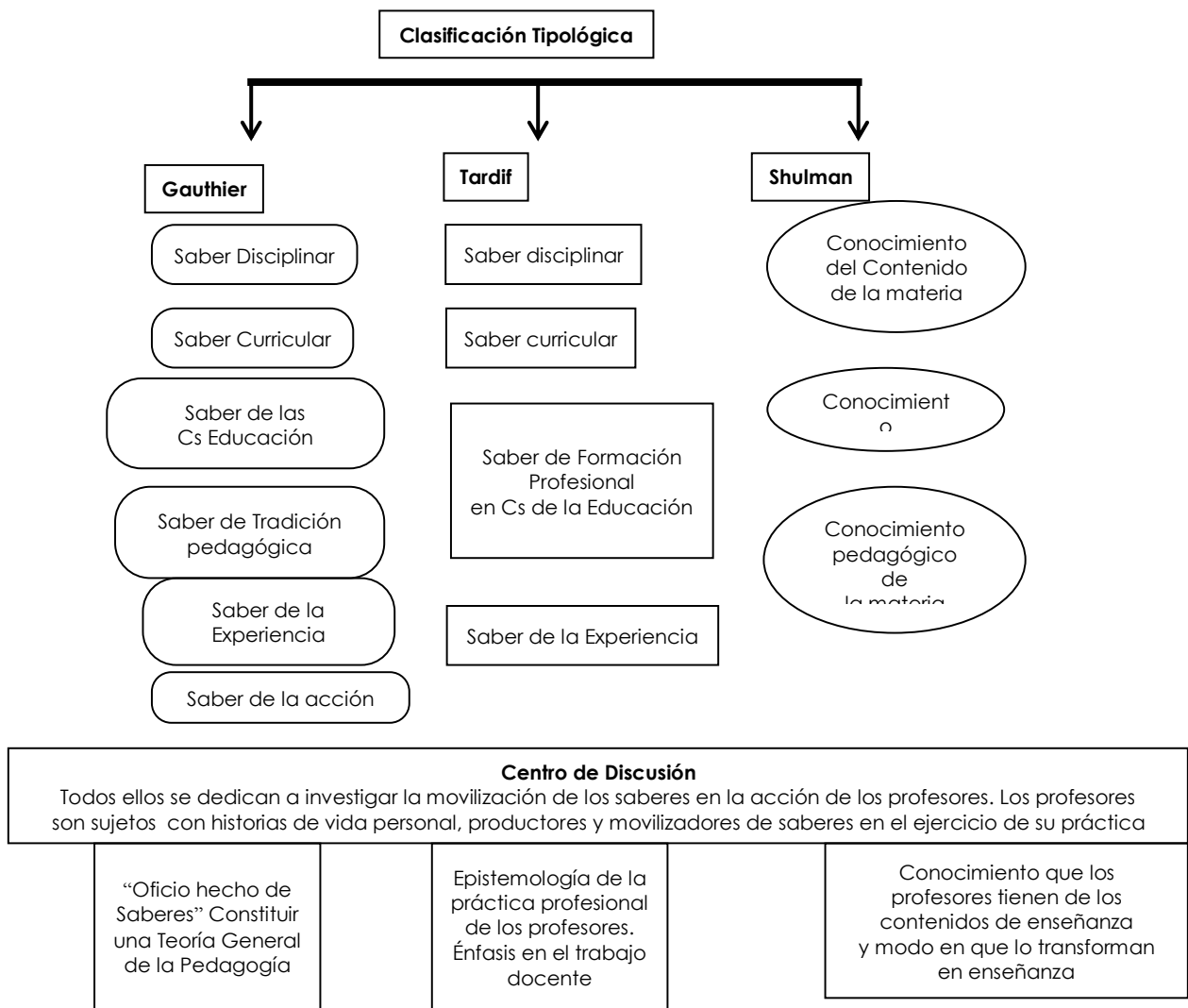
En este mismo sentido Shulman (2005:6) recuerda los aportes de Piaget en sus percepciones sobre el desarrollo del conocimiento y afirma: “nosotros seguimos este ejemplo al someter a estudio a aquellos que están aprendiendo a enseñar. Su proceso de desarrollo de estudiantes a profesores, desde un estadio de pericia como aprendices a su noviciado como profesores”.

Estas posturas coincidentes y complementarias también se ven reflejadas en la afirmación común de que el saber docente es heterogéneo; visto como: 1) aleación de muchos saberes, 2) conjunto codificado y codificable de conocimientos, destrezas, comprensión, tecnología, 3) variedad de creencias, concepciones, representaciones, competencias profesionales, entre otras

apelativos de carácter plural, diverso, variado. Lo evolutivo, lo desarrollista, podría invitar a mirar incluso si hay unas fases de razonamiento específico, de operaciones en un nivel macro de abstracción o en precisiones cognitivas concretas. En rigor, llamar al saber docente de un modo u otro, permite codificar o descubrir categorías que le son propias, enmarcarlo en posturas teóricas que hacen parte del universo sociológico, psicológico, antropológico, la docencia como fenómeno fugaz puede ser vista igualmente como expresión histórica, socio cultural, desde los indicadores ya señalados.

Se encuentra sobre esta cuestión un ejercicio de síntesis del trabajo de diversos autores en el que Albieri, P y Biajone, J (2007) examinan tipologías y conceptualizaciones diferentes que puedan constatar y servir de base para, por un lado, construir una teoría de la enseñanza que supere los obstáculos epistemológicos de la pedagogía y, por otro, favorecer la formación profesional de los educadores, que en su caso pretende servir para Brasil como país de origen.

En este texto se localiza un esquema de diferenciación de las teorías y teóricos que han trabajado el saber docente como un fundamento base para el diseño de programas de formación. Los emblemáticos Shulman, Tardif y Gauthier son presentados en el modelo que acá a continuación se transcribe (traducido del portugués) evidenciándose claras coincidencias y también pequeñas diferencias de enfoque, más las primeras que las segundas. Vale de igual modo esta esquematización como fundamento para precisar los enfoques teóricos desde donde se aproximan a la categoría del saber docente.



Fuente: Albieri, P y Biajone, J (2007). (p 289)

Examinando esa compilación esquemática pueden igualmente sugerirse las premisas que constituyen lo teórico en el saber, dimensiones o componentes que pueden enumerarse así: 1) saber disciplinar 2) saber curricular, 3) saber pedagógico-didáctico, 4) saber empírico. Una epistemología de la profesión docente recorre esos senderos más allá de que requieren acceder a los referentes éticos, políticos, e implican perspectivas sobre la profesión en función de los sistemas escolares y sus demandas.

2.2.2 Saber docente: fuentes, contextos y posibilidades

Incorporar una indagación sobre el contexto, sobre lo que aquí se ha denominado fuentes del saber en que los maestros construyen lo que saben y le dan sentido a su profesión, es esencial como punto de partida teórico. Más allá de que se haya sostenido hipotéticamente no en vano aparece que la socialización profesional, laboral, la experiencia compartida con los propios colegas se convierte eje de ascendencia sobre lo que creen los docentes del curriculum: el conocimiento disciplinar, el comportamiento de los alumnos, la evaluación, la planificación, la vida toda del aula y las exigencias de la educación escolarizada. “Entender la profesionalidad como un ejercicio profesional individual o compartido tiene consecuencias no sólo en el tipo de mediación posible que el profesorado puede introducir en el desarrollo del curriculum, sino también en el cultivo de ciertas competencias profesionales” (Gimeno, 1995: 233).

De allí que se haga necesaria en la vida del docente la reflexión para enfrentar su tarea y los contextos donde se desenvuelven aunque comúnmente eso se realiza en forma individual, puesto que los espacios para la reflexión compartida, la discusión grupal de los problemas pueden ser limitados, la consciencia retrospectiva, se limita a momentos de la “intimidad” subjetiva del docente. En definitiva, y para hacer un juego de palabras desde la posición vigotskiana, en los educadores primero está la interacción con el oficio (lo interpsicológico), con las posiciones de los demás educadores, y al final su revisión interna (lo intrapsicológico)

Para Mayorga (2013) en “la actualidad ha cobrado fuerza en la investigación, el estudio acerca de la forma en que los profesores aprenden a enseñar y progresivamente las teorías de carácter socio-cultural que han resaltado que la formación es un proceso que no ocurre en forma aislada, sino en interacción con un contexto específico en que el individuo interactúa”. Ahora bien, por ese juego de ida y vuelta de los saberes del profesor que se relaciona, se conecta, elige, privilegia, desecha desde la adaptación que hace al campo con sus colegas es también primordial reconocerle a sus experiencias propias un rastro de convergencia. Dicho en otros términos, “...el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con sus experiencias

de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro” (Tardif 2004: 10).

Hay, es preciso reiterarlo, un origen social de los saberes y al mismo tiempo un filtro individual que se armonizan para darle al educador certezas profesionales o experticias para su saber hacer. Por lo tanto se puede bosquejar la trayectoria que recorren los profesores en la elaboración de los saberes que utilizan en su práctica profesional, su heterogeneidad se corresponde con los lugares donde se desenvuelve, pero no sólo trabajando, sino viviendo, siendo actor humano: sujeto político, creyente de una iglesia, padre, madre, hijo. Las organizaciones o instancias que lo moldean, sus instrumentos de trabajo, simbologías, son las fuentes de adquisición o los contextos de construcción del saber profesional.

Para ilustrarlo mejor transcribimos el modelo de un referente en las investigaciones sobre saber docente- como se observará en múltiples alusiones de este recorrido teórico- Maurice Tardiff, quien promueve búsquedas etnográficas, acompañamiento a la historia de vida de los maestros y maestras para descifrar y/o confirmar sus teorías.

Modelo de Tardiff (2004) para identificar saberes docentes

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes.	La familia, el ambiente de vida, la educación en un sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización pre profesionales.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de

	reciclaje, etc.	formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.	La utilización de las “herramientas” de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las “herramientas” de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

(Fuente, Mayorga Salas, 2013:170)

Que el origen de lo que saben los docente proviene de su trayectoria personal anterior a su formación profesional, que está impregnado de teorías consolidadas por una práctica cultural está bastante documentado, por lo que la consciencia de los esquemas o creencias proviene de la articulación de dos grupos de saberes: los existentes por su propia vida estudiantil o su experiencia previa con todo el universo escolar y la conexión con estos saberes a la acción.

Maurice Tardif y Clermont Gauthier (2004, 2005) en múltiples trabajos sobre el saber docente afirman casi los saberes están vinculados con el trabajo, así pues, las circunstancias sociales, políticas e históricas que estructuran su trabajo en un determinado espacio social, en determinado momento, a partir de una cultura en específico, le dan solidez teórica o epistemológica a sus actuaciones . El hacer docente, como muchos otros oficios de los seres humanos, demanda saberes específicos que facilitan que los maestros asienten su labor.

La paradoja de esta especificidad es que algunas bases de saber no se refieren a los sustentos la actividad pedagógica, ni a procesos cognitivos, intelectuales, a cómo se aborda el desarrollo de la inteligencia o de la integralidad, sino que a veces, más bien, “...los saberes está íntimamente relacionados con la cuestión del trabajo docente en el medio escolar, con su organización, su diferenciación, su especialización, y con las limitaciones objetivas y subjetivas que

éste ocasiona en los practicantes, etc.” (Tardif y Gauthier, 2008:160). En otras palabras: el saber de los educadores se nutre de la visión burocratizada, administrativa y formal de la docencia como función pública, y no de la educación en su sentido más completo, idealista, utópico.

El reconocimiento de que el saber docente se funda en conocimientos personales, de sentido común y de las preferencias personales que se han aquilatado como experiencias de vida, y que el verdadero contraste se realiza cuando se llega a la práctica del oficio y, permite afirmar que las investigaciones de carácter empírico, pero con visión etnográfica, cualitativa y fenomenológica, pueden aportar en el descubrimiento más claro de la profesión y de sus linderos.

El medio escolar también hace converger frente al maestro limitaciones que ponen a prueba la confianza en lo que sabe y propician que adopte maneras más o menos convenientes y adaptativas de su saber: 1) relacionadas con la enseñanza de la materia tiempo, secuencialidad de los contenidos, finalidades o competencias por lograr, heterogeneidad de los aprendizajes previos, formas más efectivas de evaluación entre otras y 2) relativas a la gestión de las interacciones con los alumnos: mantenimiento de la disciplina o lo que suelen denominar “control y dominio de grupo”, abordaje de los problemas o conflictos provocados por los estudiantes, motivación del grupo, etc. “Trasmisión de la materia y gestión de la clase no son un elemento más del trabajo docente, sino el núcleo central de la profesión” (Mayorga, 2013).

Con esta mirada, bastante sintetizada, se puede caracterizar el saber enseñar que se ha configurado en las mentalidades individuales y compartidas de los maestros, lo que prueba que el docente debe ser capaz de: adoptar la tradición pedagógica patentada en hábitos, creencias, rutinas y trucos propios de la tarea en el mundo escolar; poseer una base cultural común y de los saberes transpuestos del mundo científico, artísticos, literario, en definitiva, de la cultura toda, para que sea el anfitrión de la vida y los comparta con sus estudiantes; dialogar, convencer, persuadir y mostrar autoridad para que tenga valor su visión del mundo; por lo tanto expresarse con autenticidad, con coherencia y credibilidad;

darle al momento de la clase un sentido estratégico, derivado de su planeación consciente, de su responsabilidad para organizar la enseñanza a fin de conseguir objetivos de aprendizaje, y; de identificar (“controlar”) ciertos comportamientos no deseados y cambiarlos (“mejorarlos”) hasta donde le sea posible.

2.2.2 El saber docente asociado a la idea del construccionismo social:

A partir de este inicio en el análisis se observan, entonces, distintas dimensiones que pueden ir sirviendo de columnas a una teoría: a) el **saber docente es plural** y dicha pluralidad implica una heterogeneidad proporcional en sus fuentes de origen, pero, b) además, **el saber docente es continuo**, dinámico, complejo, integrado, esto, es no definitivo. El saber del docente puede asumirse entonces **como Construcción**: la teoría constructivista que tiene como adalid teórico a Piaget plantea que los procesos de aprendizaje (de elaboración del saber propio) requieren adecuaciones, adaptaciones, transformaciones.

Asumiendo esta teoría como marco declarativo e interpretativo de nuestro estudio se expone el saber docente como constructivo, pero no sólo desde la mirada piagetiana sino también la ampliación socializada que es propia de Vigotsky, esta socialización que se expresa en procesos psicológicos de carácter social, interactivo, en un primer plano (lo interpsicológico) para avanzar luego a procesos interiores de asimilación, de concientización (lo intrapsicológico) se producen naturalmente con todos los saberes humanos y el de los docentes no puede ser la excepción.

Lo adaptativo, que es propio de un proceso de asimilación y adecuación, en los referentes piagetianos, se hace también transformativo, dado que el saber cambia continuamente desde el interior del educador y en los procesos de colectivización con los espacios escolares. Piénsese, por ejemplo, como cambian las visiones sobre el educando cuando el mundo pedagógico empieza a reconocerle sus diversidades, revisan las capacidades y discapacidades, reconocen la multiculturalidad, se preocupan por situaciones como el acoso escolar que ha sido presentado desde el anglicismo del *bullying*. Son expresiones

concretas de que el educador reformula ideas, las adapta, se revisa constantemente y en cierta medida se deja invadir por campañas, modas, que enriquecen el complejo mundo de tareas y demandas a la educación formal. Si se adentra en nociones pedagógicas y curriculares su lenguaje va variando, la evaluación pasa de los objetivos a las competencias, al desarrollo de las potencialidades, así mismo la planificación.

Se asienta esta convicción en que al docente le es propia una socialización laboral, de ensayo y error, de aceptación o rechazo, con sus colegas, con la comunidad que atiende, padres, directivos, estudiantes, le proporcionan lecturas, juicios y miradas que hacen modificar y adaptar su saber, **construccionismo social**, es por tanto, una teoría que sustenta la categoría de saber docente sobre la que en este trabajo se examina. Para decirlo en términos psicológicos: la idea del construccionismo social es válida como marco conceptual del saber docente porque se termina convirtiendo en un producto mental socializado, interpsicológico que se patentiza en la comunicación de las personas que son propias del campo de la docencia, y que no representa un misterio más que una necesidad de codificación. Crespo (2003:16) los expresa contundentemente:

El acceso a otras mentes no es, un problema de desvelamiento sino un problema de comunicación: la verdad, el sentido, no está dentro de los individuos sino en la relación entre ellos (...) el misterio, en este caso, no se descubre y ciertamente no se desvela, sino que más bien se construye

Se ampliará más adelante esta materia de la socialización de los docentes que es esencial en el trabajo, y que encuentra en los trabajos de Lortie (1977), Zeichner (1990) importantes evidencias y razonamientos. El saber de los maestros se puede concebir como una construcción social, vale decir, el resultado de interacciones en el contexto definido de labor pedagógica, interacción con estudiantes, con los demás docentes, con los cuerpos directivos, y con esa clientela que es la familia, los padres de las personas que educa. El enfoque fenomenológico interpretativo ayuda a describir y conceptualizar la experiencia vivida por los maestros en sus saberes y sus prácticas, lo que no puede separarse de

ñas vivencias personales, familiares, estudiantiles y de la construcción que realiza con otros docentes en su espacio social, institucional e histórico concreto.

Pero además de la construcción que se podría llamar *in situ* en procesos socializadores hay unas consideraciones constructivas previas que vienen de la historia personal del educador, su vida familiar, su experiencia como escolar, sus vivencias en general desde la infancia hasta la decisión propia de integrarse al oficio docente. Se localizan en la bibliografía sobre este tema recurrentemente insinuaciones alusivas a esta socialización personal o construcción social más lejana.

En algunos casos son más que insinuaciones fueron referencias directas; fue así con la historia de una maestra de 47 años dedicada por 24 a su oficio magisterial quien en entrevista con la investigadora brasileña Gebran (1996:32) admitía que si analizaba su pasado, la manera como trabajaba estaba relacionada con el hecho de que ella era producto de una educación tradicional, no sólo la educación escolar, sino también con la educación de sus padres. La investigadora concluyó que la formación profesional de esta maestra fue influida por su familia y por su vida escolar. Esto hace también visible la ya mencionada naturaleza dialéctica del saber, pues juega entre lo progresivo y la confrontación de preconcepciones consolidadas a temprana edad.

Es posible avizorar entonces como ese proceso de adaptación, asociado a **la noción de inteligencia y de aprendizaje** de los constructivistas, termina por ser aplicable y curiosamente sostenido por distintos enfoques en relación al saber de los educadores. Pero si se proyecta un poco más allá la mirada se topa la cuestión de la adaptación con las teorías biológicas que revolucionaron al mundo allá en el siglo XIX en los trabajos de Carlos Darwin. Se puede pensar si el saber construido por los profesores responde a los criterios de **“selección natural”, de supervivencia a un clima de presiones, de desgaste**, donde sólo las demandas de un medio específico impulsan a buscar las formas resolutorias y termina por realizarse la adaptación inteligente del educador.

Sabe el docente lo que sabe y desecha lo inservible procedimental conceptual y actitudinalmente cuando se le demanda una efectividad que no tenía, se adapta, vale decir, evoluciona. Si el saber del docente es adaptativo ergo, **evolutivo**, su formación quizá debiera considerar colocarle en situaciones extremas donde se le demande fortalecer lo conocido, el conocimiento usado para resolver situaciones.

Pero hay una entre otras muchas derivaciones de las teorías darwinistas y es la relacionada con la heterogeneidad de los seres vivos aun viniendo de orígenes comunes. ¿Cuántos tipos de saber hay?, ¿tantos como educadores?, ¿cuáles son los eslabones comunes? ¿acaso hace falta emprender una expedición a un propio “Beagle” para desentrañar las profundas divergencias de lo que saben los educadores?, ¿hemos de maravillarnos con esa diversidad expresada en los muchos saberes?, ¿y qué decir de la descendencia, de lo que ancestralmente se ha constituido en saber de los educadores y es inmutable, o lentamente modificable?, sobre todo, ¿qué relaciones se han establecido y se establecen históricamente en el saber de quienes enseñan?

Sobre este tópico Bransford y otros (2005) parafraseados por Marcelo (2009:5-6) establecen una diferencia entre el “experto rutinario” y el “experto adaptativo”, así lo expone:

Ambos son expertos que siguen aprendiendo a lo largo de sus vidas. El experto rutinario desarrolla un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida cada vez con mayor eficiencia. Por el contrario, el experto adaptativo tiene mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente. (...). Así, plantean que hay dos dimensiones relevantes en el proceso de convertirse en un profesor experto: innovación y eficiencia. Los desarrollos en una sola dimensión puede que no apoyen un desarrollo adaptativo.

Así, la “rutina eficiente” y la innovación harían parte de esa especie de darwinismo formativo en docencia al que se exponen los educadores desde los primeros estadios de su formación, preparación, profesionalización. Como se observa es una cuestión recurrente. Dignos de remarcar en el sentido de ir elaborando un modelo explicativo, un marco de orden teórico para el saber son estos principios de **eficiencia** y **experticia** provenientes de la **rutina** tanto como

de la **innovación**, ello produce ampliaciones adaptativas o certezas casi inmutables que pueden observarse casi nítidamente en distintas tipologías profesoras.

En suma, es a partir de las condiciones sociales precisas y de la experiencia de vida, de las interacciones, de la intersubjetividad inevitable, que el hombre /mujer como sujeto histórico, se apropia de los usos sociales requeridos, imprescindibles, aceptables o necesarios que se visibilizan como expectativas del contexto y de la institucionalidad donde se actúa, hay en eso, innegablemente, un proceso constructivo desde la presión social que invita a adaptarse, esto es, a evolucionar.

2.2.3. La Docencia, una profesión definida en el saber

Un paso más adelante en esta investigación es interrogarse sobre el estatus profesional de la docencia y su legitimación a partir de estos conjuntos heterogéneos de conocimientos denominados el Saber docente, varios de los mismos investigadores citados abordan esta preocupación con más o menos empeño. Afirma Zambrano (2006:231) “Los saberes configuran competencias de referencia y desencadenan en prácticas específicas” y para otros autores este desencadenamiento sirve como base para la configuración tanto de la profesionalidad como del profesionalismo. Entendidas la primera como la consolidación de un conjunto de cualidades y conocimientos de un grupo o cuerpo social y la segunda como la consecución del reconocimiento por la sociedad desde el punto de vista legal e incluso de su legitimidad ciudadana por decirlo de algún modo (Gauthier, 2005).

La profesionalidad de los educadores, como asunto relativamente nuevo en el campo de las profesiones liberales, procura resolver la tensión con otras profesiones que, al menos en los contextos nacionales, parecen querer menoscabarle sus espacios de actuación. Así, en los niveles de educación media y por la necesidad local de más educadores especialistas, distintos profesionales de la salud, la tecnología, las humanidades, sin ser propiamente pedagogos

terminan ocupando plazas profesionales y aprendiendo desde el hacer. De esta manera, el profesionalismo está en vilo, porque incluso en los niveles doctorales casi todas las profesiones tienen acceso por que en apariencia la educación es compatible con todo.

Así, si el saber docente es una construcción plural sobre la cultura, la ciencia, los asuntos humanos en general y la posibilidad de potenciarlos, no hay profesión deshumanizada que no pueda serle complementaria. El saber del educador es principalmente una noción sólida sobre enseñar y aprender, con el integrarse a la vida social, con el desarrollar la vida, mejorarla, estudiar sus dilemas, afrontar sus retos, y en alguna de esas dimensiones pueden haber distintos profesionales.

En este ámbito lo que se intenta desentrañar es una limitación histórica de la ciencia pedagógica en sus bases epistemológicas y alcance social; en muchos casos se ha considerado la docencia como un oficio desprovisto de saberes científicos validados (Biajone, 2007) y la pedagogía como un conjunto de saberes de poco alcance en la misma docencia. Se detecta, de este modo, ejes argumentativos sobre la experticia docente, la efectividad, la eficacia derivada de la construcción de su propio saber como bases teóricas de relevancia.

Se trata, por todo lo expuesto, saber “al alcance de todos”, se puede confrontar siempre en la práctica humana de aprender, enseñar, crecer: todos enseñan, todos pueden ser enseñados, todos aprenden, todos pueden ayudar a aprender. Por todo esto la experiencia de vida se descubre como una fuente posible del saber profesional, aunque se debata su insuficiencia.

Sobre esta cuestión León (2007) en su artículo *“El ser profesional del Docente Venezolano”* reflexiona en varias direcciones. Por un lado entiende que las transformaciones pedagógicas y organizacionales del sistema educativo venezolano en los últimos tres lustros invitan al docente a:

Asumir roles más destacados de liderazgo pedagógico, intelectual y social en la escuela y la comunidad, y de promoción de nuevos modelos de trabajo escolar y de toma de decisiones para el rediseño de la escuela y la práctica educativa (León, 2007:192)

Con esta exhortación se reconoce que el docente de hoy está llamado a ampliar el espectro de sus saberes, a afinarlo, a combatir esa posición de “semi-autonomía” a las que ha estado atado histórica y teóricamente la docencia en Venezuela (León, 2007). Luego, el autor explica que en los estudios sobre docencia de excelencia no hay una absoluta verdad, los modelos de docencia exitosa son variados y sobre todo numerosos, y como todos los docentes no trabajan de la misma manera es importante encontrar al menos unos ejes de coincidencia que sienten las bases de una buena docencia.

El autor parafrasea de este modo a Freire enumerando algunas cualidades: 1) justicia, 2) ecuanimidad, 3) compromiso, 4) sensibilidad, 5) interés por las ideas de los otros, 6) dedicación y entrega. Finalmente, y antes de proponer algunas líneas maestras de carácter administrativo, pedagógico e incluso normativo, para la profesionalización de los docentes el autor entrega una definición precisa de la docencia sobre la que es fundamental detenerse para analizar su relación con las categorías de legitimidad, eficacia y sobre todo el saber. Declara León (2007:200):

La docencia es una función compleja y delicada que va más allá de un aula de clase, que está fundamentada en un cuerpo de conocimientos organizado sobre la dinámica de la infancia, de la adolescencia, de las leyes del desarrollo humano y de sus alcances, de la naturaleza y la dinámica del aprendizaje; el rol de la escuela y la educación en la sociedad; de la estructura y naturaleza del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico. Es una función básica para conjugar, iniciar y vincular a los estudiantes en la aventura del saber. Este cuerpo organizado de conocimiento debe darle estatus científico, teórico a la formación docente...

Se puede examinar detenidamente las categorías que se extraen de esta cita, pues constituyen más hilos del entramado conceptual por tejer:

Primero: “**la docencia es compleja y delicada**”, si es compleja es, en palabras de Morin (2003), entretrejida, impregnada de muchas variables, difícil de controlar, y si es delicada implica finos cuidados, atenciones permanentes. El sentido de eficacia o efectividad estaría en este caso asociado a un tipo de saber, el saber consciente

de la complejidad de interacciones, intereses, procesos intelectuales, afectividad dentro del aula y más allá de ella, y el saber atento que observa, tiene paciencia, actúa cautelosamente sobre los otros. Complejidad y delicadeza de la tarea proponen una visión sobre lo científico-operativo-tecnológico-teórico de la educación en relación con sus componentes socio-éticos-políticos-humanos.

Segundo: **“la docencia va más allá del aula de clase”**, se entiende ese “más allá” incluye los contextos familiares y comunitarios a los que está sujeto, la actividad de enseñanza que se realiza en el aula la trasciende porque se piensa previamente en la planificación y se reflexiona posteriormente en la evaluación o registro. De nuevo, esa trascendencia al espacio específico del ejercicio implica considerar que el docente sabe manejarlo, conoce cómo actuar, entiende las implicaciones de su trabajo. Por tanto la noción de **trascendencia** del ejercicio del profesor es, al mismo tiempo, un pilar de su formación profesional y de sus saberes fundamentales, aunque no se sea consciente de ello de modo total, siempre es claro, el educador ve el “más allá” de sus acciones y la incidencia de lo hecho porque lo sabe hacer.

Tercero: **“la docencia está fundamentada por un cuerpo de conocimientos”** esta afirmación obviamente más vinculada a las categorías de este trabajo presenta sin cortapisas la tesis que se sostiene acá, la pluralidad del saber de los profesores: sobre la infancia, el desarrollo humano, la sociedad, las grandes finalidades de la educación, saberes que probablemente están más asociados a procesos de formación profesional aunque siempre tienen como tamiz el compromiso docente, su adaptación y su identificación vocacional con el ejercicio profesional.

Cuarto y último: **“la docencia es una función básica para conjugar, vincular e iniciar, a los estudiantes con la aventura del saber”**, y, desde luego, no se inicia a nadie en algo en lo que no se está iniciado. La aventura del saber del profesor, su vinculación con la investigación, la búsqueda, la conciencia personal sobre lo que sabe y necesita saber, los conceptos que maneja, los procedimientos que domina, son esenciales para su conjugación con el de los estudiantes.

Referencia similar a aquella de Meirieu (2001) en la que pone en el centro de la educación lo que él llama “las preguntas fundacionales” de la cultura como marco de la actuación del profesor, que para ello sirve como una especie de anfitrión de las nuevas generaciones que deben plantearse las búsquedas de quienes le antecedieron, proyectar los problemas, formular las interrogantes que lo aproximen a la creación científica, técnica, artística, literaria. Más que un saber disciplinar vendría a ser un saber sobre la producción del conocimiento y la comprensión, pero con las necesarias dosis de entusiasmo y militancia.

Todo esto, en definitiva, se convierte como dice el autor (León, ídem) en el estatuto científico y teórico de la docencia, su base epistemológica, y como se pretende configurar una suerte de *epistemología de la docencia* es imperativo cuestionar las bases de efectividad o eficacia en alguno de los múltiples modelos definidos por el pensamiento pedagógico o las ciencias de la educación.

Como se acotó líneas atrás en la misma línea Gauthier (2006) aborda la cuestión de la profesionalidad y el profesionalismo. El saber científico y el dominio legítimo de un cuerpo de habilidades, destrezas y saberes para ejercer la docencia son los que fundamentan las bases de la profesionalidad docente. Agrega a esta argumentación categorías como la de la complejidad, la integración, la adaptabilidad y sobre todo la disposición investigativa de los mismos educadores. Asimismo asume que la concertación y cooperación entre educadores coadyuva en su propia configuración y formación profesional...

Así, es necesario que los docentes asuman la complejidad del encargo en que se encuentran y aprendan con sus colegas de equipo a participar, a atender con seguridad y presteza los problemas, a buscar estrategias con su propio reflexión y la posibilidad de hacer análisis y práctica conjunta. Esta parcela de pedagógico-didáctica se convierte al final en todo el centro educativo y se refiere al propósito esencial de todo esfuerzo institucional y escolar, idealmente hablando: educar y formar integralmente a las personas. El trabajo de experimentación y la necesidad de encontrar estrategias y herramientas para mejorar la enseñanza permite los docentes una búsqueda y un desafío. Así se podría resituar la

escuela, el espacio laboral del maestros como el núcleo de su formación permanente, pues desde allí siempre se ha valorizado el saber a veces incluso contraponiendo la herencia profesional de los educadores quienes llegan a afirmar que nada les ha servido, o que siempre es muy diferente la teoría a la práctica. El maestro tiene la posibilidad, como sujeto, de afianzar su saber práctico y ser productor de saber pedagógico.

2.2.4 Eficacia, legitimidad del saber profesional

Como se afirma que la tarea docente suele ser limitada, errática, amarrada a las dificultades, es importante abordar qué parámetros de efectividad se han ido definiendo puesto que de esa categoría podremos derivar saberes y, al mismo tiempo, fuentes de origen de tal saber.

Chen, Y.Ch. y Tsui K.T., (2002), dos investigadores del Instituto de Educación de Hong Kong sondean una nueva concepción de las investigaciones sobre efectividad en el profesorado usando un modelo múltiple de categorías de análisis, bajo el entendido de que considerar la efectividad puede ser diferente para muchos autores, personas, enfoques y teorías. Los autores intentan con este modelo representar la más completa perspectiva sobre efectividad docente. He aquí una explicación básica y breve del multi-modelo presentado:

- i. **Modelo de Metas y tareas:** Este modelo examina cómo el profesor planea su trabajo y sus propios objetivos en concordancia con las metas de la escuela, y sobre todo se enfatiza en su cumplimiento. Por ello es fundamental su claridad y especificidad en definir los propósitos que persigue a partir de actuaciones observables y objetivas. El logro de los objetivos es, naturalmente, el principal indicador de su efectividad, los resultados constituyen elementos de juicio.
- ii. **Modelo de Utilización de Recursos:** En este caso la efectividad del profesor es observada tomando en cuenta su empleo óptimo, racional, eficiente de los recursos con que cuenta. Se sabe que en muchos casos las escuelas tienen que trabajar con limitaciones o carencias de recursos, por lo cual la manera en la que profesor puede gestionar los que tiene tanto

como procurar la consecución de los que carece es la principal categoría de estimación de su efectividad.

- iii. **Modelo de contribución del profesor al proceso de trabajo:** La efectividad del profesor se mide aquí observando sus esfuerzos en garantizar la calidad de la enseñanza, el trabajo fluido, coherente y claro, por eso la relación entre el proceso de trabajo y los resultados educacionales usan como importantes indicadores el estilo del profesor, sus actitudes y conductas, la relación con estudiantes y colegas, sus contribuciones en la definición de metas en la planeación escolar. Se podría decir que es un modelo mas centrado en los medios que el profesor emplea.
- iv. **Modelo de satisfacción de los (sujetos) usuarios escolares:** Extrapolando conceptos de la economía de mercado en la que es fundamental la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes este modelo analiza la capacidad del profesor satisfacer a los sujetos que constituyen su campo de acción. Niños, padres, colegas, tienen expectativas y necesidades sobre la actuación del profesor, esas demandas en ocasiones pueden ser contradictorias y diversas pero el carácter adaptable, negociador del docente habla de su habilidad de cumplimiento con las exigencias externas que se le hacen.
- v. **Modelo de rendición de cuentas y reputación profesional:** En este caso la efectividad del profesor se evalúa considerando su disposición a entregar públicamente cuentas que muestren el resultado de su trabajo, informar periódicamente de sus progresos, del trabajo que planea hacer y las metas logradas a su público de atención. Ello le va dando espacios donde se valida su reputación eficaz o negligente pero en general bajo la observación constante, vigilante y hecha desde el exterior. Asoman los autores en este sentido la constitución o apertura de un sistema abierto, democrático, donde el grupo social hace una especie de contraloría educativa a las instituciones y docentes.

- vi. **Modelo de ausencia de problemas:** Se procura con este modelo valorar la capacidad de un profesor para adelantarse a la identificación y resolución de problemas, la atención de las debilidades, defectos, perturbaciones que puede entrañar su tarea. Si el educador puede disminuir al mínimo estas situaciones no deseables está trabajando con clara efectividad y óptima previsión. Por ello es importante mirar la priorización que le da cuando se presentan, o su resignación, su iniciativa o su parálisis, ello justiprecia la efectividad del docente.
- vii. **Modelo de aprendizaje continuo:** Ante las múltiples exigencias que puede tener un educador a partir de los modelos anteriores es importante en este último su capacidad para aprender, para adaptarse, mejorar, en el continuo desarrollo de sus tareas, Los indicadores de adaptación al cambio, la disposición reflexiva y de constante observación a las variables de su tarea para perfeccionarla o corregirla son esenciales en este modelo.

En la siguiente tabla se puede ver globalmente el modelo mixto presentado por estos investigadores para evaluar la efectividad de los docentes y con ello representarse cómo algunos podrían proyectar a la consideración de distintos tipos de saber, procedimental, actitudinal, de liderazgo.

<i>Modelo de Efectividad del Docente</i>	<i>Concepción de la Efectividad del Docente</i>	<i>Saberes ¿posibles?, necesarios...</i>
Modelo de Metas y tareas	Se observa en que pueda definir pero ante todo alcanzar las metas propuestas.	Proyectar metas, ser persistente en alcanzarlas, leer los requerimientos institucionales
Modelo de Utilización de Recursos	Se valora que use racionalmente los recursos con los que cuenta y que pueda encontrar los que requiere	Gestión, búsqueda, aprovechamiento
Modelo de contribución del profesor al proceso	El estilo de enseñanza, su proceso de trabajo es destacado, pertinente, apreciado	Definición de un estilo de trabajo, relaciona con nitidez su acción y los logros de aprendizaje

de trabajo		
Modelo de satisfacción de los (sujetos) usuarios escolares	Satisface las demandas de los usuarios, sus expectativas.	Conoce y entiende las demandas sus usuarios y pone empeño en satisfacerlas
Modelo de rendición de cuentas y reputación profesional	Evidencia y demuestra que está preparado para rendir cuentas, para informar sobre su trabajo en todos los momentos del proceso	Puede informar fluidamente lo que propone, lo que hizo, está en capacidad de evaluar su acción públicamente
Modelo de ausencia de problemas	Tiene facilidad en detectar y abordar los problemas evitando que se agraven o adelantándose a su aparición	Anticipación, resolución rápida de conflictos, estrategia de mejora de situaciones no deseables
Modelo de aprendizaje continuo	Se adapta a las transformaciones y cambios propios del desarrollo que le afecta, interna y externamente, puede aprender siempre	Adaptación a las rápidas transformaciones, monitoreo de los cambios, comprensión de las reformas.

Fuente: Chen, Y.Ch. y Tsui K.T., (2002), adaptado por Suescún (2009)

Así, la cuestión de la efectividad y la experticia, están inminentemente ligadas a la cuestión del saber, o del conocer como ciertos autores enuncian indistintamente. Los modelos presentados están también conectados con un conjunto de saberes necesarios que son referentes de medición pero que incluso trascienden ese carácter para ser configuradores de un campo profesional.

Eficacia y profesión son, por antonomasia, variables de saber profesional, y esto no escapa a la docencia, en este caso se sustentan la aseveración con las palabras de Marcelo (2009:4):

Conocemos por lo tanto que los profesores expertos notan e identifican las características de problemas y situaciones que pueden escapar la atención de los principiantes. El conocimiento experto consiste en mucho más que un listado de hechos desconectados acerca de determinada disciplina. Por el contrario, su conocimiento está conectado y organizado en torno a ideas importantes acerca de sus

disciplinas. Esta organización del conocimiento ayuda a los expertos a saber cuándo, porqué, y cómo utilizar el vasto conocimiento que poseen en una situación particular.

Una experiencia más de cualificación de la experticia y efectividad profesional la encuentra el prolífico Shulman en el retrato que hace de Nancy, una profesora considerada veterana y “deslumbrante” (sic) a quien observó su desempeño con su grupo de investigación cuestionándose cómo se podría, desde esta mirada, construir un modelo que reflejara la categoría de experto de un profesor.

Ella y su fluidez, su trabajo consciente, preparado, le motiva a preguntarse si esa destreza es aprendida y de dónde deriva. Se topará en la bibliografía con más de un retrato de este calibre, es clásico el trabajo de Leinhardt (1987) en el que se observa y analiza el profundo y certero despliegue de Ms. Patrick, una maestra de Pittsburgh, que llega a equiparar como la actuación de una directora de orquesta dirigiendo la 4ta sinfonía (Berliner, 1986:12).

Ser docente experto es mucho más que una habilidad técnica y conocimiento del contenido de la enseñanza, esto constituye parte de la trivialización que los mismos sistemas de enseñanza promueven cuando hace tests de eficacia docente (Shulman, *op cit*). Por eso es que, al revisar la **eficiencia profesional** del educador, se revisan dimensiones diversas que son, de hecho, expresiones concretas de conocimiento, saberes consolidados que implican el dominio de una disciplina, su lenguaje, sus vertientes, sus modos distintos de actuar o proceder desde una lógica social, política, doctrinaria concreta.

Poder reconocer, describir y actuar a partir de las cualidades de los estudiantes (niños, adolescentes, jóvenes), realizar una lectura del contexto de clase, de los objetivos medibles y no medibles de la enseñanza, todo eso entra en juego como conocimiento del profesor y le da suficiente experticia, son indicadores de su eficiencia. La hipótesis aceptada es que el conocimiento profesional sí se adquiere, se aprende, pero es importante encontrar qué es lo que se aprende,

aunque es posible admitir que muchas veces ni los mismos profesores a veces son conscientes de lo que conocen y cómo lo conocen.

Es así como categoriza en 7 tipos de conocimiento base: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículo, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de las finalidades, valores y objetivos educativos (Shulman, ídem). En suma, la experticia es una **adquisición**, un aprendizaje en el **devenir**, y se puede asentar en la inspiración referencial de una forma de actuación valiosa y validada por un descubrimiento teórico y práctico de la docencia, como ocurre en otras profesiones hay referentes, modelos, escuelas que implican militancias, por lo tanto son productos relativamente acabados que delinear la profesión y sus saberes.

2.2.5 La Formación Profesional se fundamenta en la caracterización del saber docente:

Reconociendo la relatividad de los hallazgos pedagógicos - como hipótesis predictivas y controladoras de la realidad educativa - lo que han pretendido en algunos casos autores como Gauthier, Shulman, Zambrano, Biajone-, es constituir líneas teóricas sobre las cuales pueda (con fluidez, profundidad y pertinencia) desarrollarse la formación inicial y permanente de los profesores o los mecanismos de mejoramiento a partir de la supervisión usando estándares de competencia, la colegiatura del oficio docente, los marcos de su propia autonomía, etc... Es por ello que se han planteado con estos modelos inventarios del repertorio de saberes de los docentes, listados de competencias, esquematizaciones de las cualidades necesarias de los maestros.

En primera instancia, se observa el trabajo de Gauthier (2006) que como parte del proceso de reforma educativa en Canadá, presenta un modelo apoyado en dos orientaciones fundamentales para la docencia, que son: **formar a un profesional** y **formar a un profesional culto**. Se identifican a partir de este modelo una docena de competencias como enunciados de la formación en los docentes del futuro, algo que se espera que sepan, habilidades que se aspira

tengan: por ello, para este autor, un inventario de competencias implica que el futuro docente:

1. Evidencie cultura y dominio de las disciplinas de la docencia.
2. Domine la lengua de la docencia en la forma oral y en la escrita.
3. Puede crear situaciones de docencia y aprendizaje.
4. Aplique situaciones de enseñanza-aprendizaje.
5. Evalúe la progresión de los aprendizajes.
6. Gestione la clase.
7. Adapte su enseñanza a las características de los alumnos con dificultades.
8. Integre las tecnologías de la información y la comunicación en la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje.
9. Colabore con el objetivo escolar.
10. Colabore con el equipo pedagógico.
11. Se inscriba en un proceso de desarrollo profesional.
12. Muestre ética profesional. (Gauthier, 2006: 176-184)

En este listado desde luego el detalle explicativo no resulta redundante y su base de indicadores puede ser aún pormenorizada, pero lo que se quiere resaltar en su transcripción directa es cómo de esas dos primeras orientaciones - formar un docente profesional y formar un docente profesional culto- y sus debates posteriores, se encuentran coincidencias fundamentales del saber mínimo, básico, esencial de todo el que ejerce la docencia, el saber docente entonces ha estado allí y se fortalece en las prácticas escolares pero la teoría pedagógica ha avanzado sólo tímidamente en su concentración; naturalmente mucho tendrá que ver el celo académico, la moda discursiva de algunas corrientes, las fuerzas sociales, económicas, la ideología dominante que siempre calan en estas esferas.

Finalmente, estos modelos de formación terminan materializándose en currículos y planes de estudio que no siempre tienen una realización automática,

ni siquiera con programas de acompañamiento, evaluación, etc., la formación docente no funge como un proceso de domesticación, y los modelos hechos desde fuera sin la posición de los sujetos interesados podría estar destinada al fracaso.

Con una pretensión más tímida desde el punto de vista de su operatividad institucional pero no por ello menos poderosamente reflexiva y crítica encontramos en Zambrano (2006) la opinión de que las competencias se han convertido en estándares-producto que no se interrogan ni cuestionan sobre su relación con los tipos de saber del profesor que él identifica (saber pedagógico, saber disciplinar y saber académico) sino en general con unas habilidades arbitrariamente definidas. Esto podría verse como un cuestionamiento demoledor del esfuerzo de realización previamente referido pero se puede interpretar también como una profundización pedagógica, un llamado de alerta asociado con un proceso de simplificación o de vuelta sobre conceptos básicos.

Sostiene, por tanto, que para la enseñanza en el modelo de competencias es importante ser competente, cuestión que no se alcanza sino en el devenir, con el tiempo, de manera continua pero también inesperada, por lo cual el saber del profesor que no se alcanza sino en un continuo de estudio, transformación y comunicación está inscrito en procesos complejos de reflexión personal. La teoría sugiere que al saber docente es, por tanto, **reflexivo** y de orden personal, y cualquier modelo de formación debe ser propulsor de las reflexiones propias de quien pretende hacerse docente. Parafraseando a Martí, el que se hace docente se hace creador, y el oficio tiene mucho de inspiración propia, de inventiva.

Sobre sus tres tipos de saber vale brevemente enunciar y explicar que responden, para Zambrano (2006:226), a tres preguntas fundamentales: “¿qué sé?, ¿cómo comunico lo que sé? y ¿cómo me transformo en lo que sé?”. De este modo el saber disciplinar intenta responder a la primera pregunta concediendo radical importancia a los procesos de reflexión del profesor, esto porque se puede no saber conociendo o viceversa. La práctica del saber implica la toma distancia

reflexiva en la que el docente vuelve sobre lo que conoce, quiere decir esto en conclusión que el saber disciplinar no es de información sino reflexión.

Luego, el saber pedagógico que se descubre preguntándose cómo se puede comunicar lo que se sabe se ajusta a la idea de la explicación, los eventos intencionalmente preparados por el docente para vencer la resistencia del estudiante (Meirieu, 2001) la forma en que resuelve las situaciones del aula, la forma de ser del docente en definitiva hecha palabra y acción, el saber pedagógico es, por tanto ***intransferible***, porque cada ser se reafirma en su singularidad.

Por último, el saber académico es definido como el producto meditado, el pensamiento del profesor a partir de lo que sabe y de cómo lo comunica, pero se exterioriza en el ejercicio escritural, de asistencia a eventos académicos o en último caso a su socialización informal con otros colegas. Este último saber desde luego apunta a la consciencia del educador que plasma en papel, o en discursos, la experiencia docente que vive.

Ciertamente, en la realidad más inmediata del país y la región el saber académico (pensando en profesores de educación primaria o educación media) es casi invisible puesto que la sistematización, la escritura de una “memoria de reconstrucción del acto educativo”, no son comunes, pero el ejercicio de reflexión al que invita Zambrano es redundante de una actuación positiva y una legitimación profesional de los docentes. Más allá de los eventos a los que se pueda acudir, los espacios de la escuela como posibilidades de intercambio, con colegas, con padres de los estudiantes, pueden hacer posible, visible, un saber académico.

Finalmente, es importante hacer referencia al modelo trabajado en el sistema educativo chileno que configuró hace pocos años un “Marco para la Buena Enseñanza” el cual, a partir de dos interrogantes esenciales ¿qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer?, plantea una caracterización de los dominios de los profesores. Este modelo tiene alcance en el desarrollo de procesos formativos, de escrutinio a la eficacia de los educadores, de parámetro de evaluación en los procesos de supervisión.

Tal vez no sea necesario transcribir el excesivo detalle con el que estos equipos pedagógicos derivaron los 4 dominios (Dominio A: Preparación para la Enseñanza; Dominio B, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, Dominio D: Responsabilidades profesionales), una veintena de criterios y cerca de 80 descriptores; pero sirve la referencia para concluir esta convicción: si se caracteriza el saber de los profesores con mayor nitidez se caracteriza la formación profesional, éste le sirve de fundamento. (MINEDUC, 2003).

Puede concluirse, a diferencia de otras profesiones que han súper especializado a sus agentes, que en la docencia la ramificación de tareas, dimensiones, espacios de actuación, son casi siempre alusivos a todos. No es que no haya especialistas, pero en todos los educadores es prominente su utopía integral e integradora, de modo que el saber que se puede especificar por muchos elementos, pero siempre termina dibujando en el árbol un tronco común: el educador es educador de todos en todas sus dimensiones, es el *holos* lo que siempre le mueve, más allá de que sea partícipe de una parcialidad de esa mirada total.

Para finalizar este apartado, el carácter delimitado de los saberes profesionales del docente depende, desde la lectura a las distintas posturas teóricas, de expresiones vivenciales muy concretas:

- Se adquieren inicialmente, aunque sin predominar, en un proceso que se ha denominado profesionalización, relativamente largo, en la universidad.
- Su adquisición pasa por un contraste cuestionador en la socialización profesional y la experiencia del oficio.
- Se emplean en la escuela, que detenta ciertos rasgos originales y construye una cultura propia, existe la cultura escolar.
- Se movilizan en la enseñanza, que según pueda ser percibida o valorada por el educador también posee algunas

características/dificultades/complejidades que desafían constantemente al educador.

2.2.6. Revisión, debate y razonamiento del saber docente:

En un estudio exploratorio Feinman-Nemser y otros (1989) se describe el trabajo con un grupo de estudiantes de educación de la Universidad Estatal de Michigan sobre sus concepciones iniciales acerca de enseñar, aprender, los requerimientos de la enseñanza, etc... Se afirma que los profesores novatos en general no se sienten desprovistos de preparación para la tarea de la enseñanza, puesto que de sus años como escolares ellos ya traen muchas ideas y concepciones sólidamente construidas sobre la enseñanza, el aprendizaje, las asignaturas de la escuela básica o primaria e incluso sobre los sujetos de aprendizaje, es decir, los estudiantes.

En este curso y a partir de algunas lecturas y actividades de reflexión los estudiantes pusieron a prueba esas concepciones pero sobre todo se involucraron en una indagación constante sobre el conocimiento de los profesores. Al principio asumían que los profesores acudían a su trabajo en las primeras experiencias laborales a aprender empíricamente a través del ensayo y del error, y que lo más importante en ese comienzo era una actitud vocacional, "amor por los niños y la niñez". Luego descubrieron que debían conocer mucho más, que su deber ético y profesional asumía prepararse para conocer las condiciones de los niños, la naturaleza de las materias que enseñaban, las herramientas para esa misma enseñanza. Conocimiento de pedagogía, conocimiento de la materia, de los estudiantes y sus cualidades, sus ideas...

Es importante este estudio porque cuestiona si en las etapas de preparación de los docentes en Venezuela ocurren similares procesos de revisión de las pre-concepciones que traen (y que son muchas) sobre educación. Si esto se omite es muy probable que ello explique aquel discurso de que la formación universitaria no está ligada al ejercicio profesional y que los docentes novatos recurren a insumos más bien empíricos, lejanos, de su propia formación como estudiantes de escuela.

Si se considera que a la profesión docente se acude con una gama de pre-conceptos excesivamente asentados en la mente, en el espíritu del educador, y que ello es producto de unas formas de reproducción socio culturales que han dado validez a discursos, teorías, prácticas e interpretaciones, se está hablando de un saber educativo hecho de experiencia reproductiva, multiplicadora de generación a generación: se está hablando de construcción social.

Revisar, probar, cuestionar, poner en entredicho el propio saber, en suma, es el procedimiento pero al mismo tiempo la base del saber mismo, sobre este tópico se puede referir el trabajo de Alliaud y Anteló (2009:93) en el que se expresa:

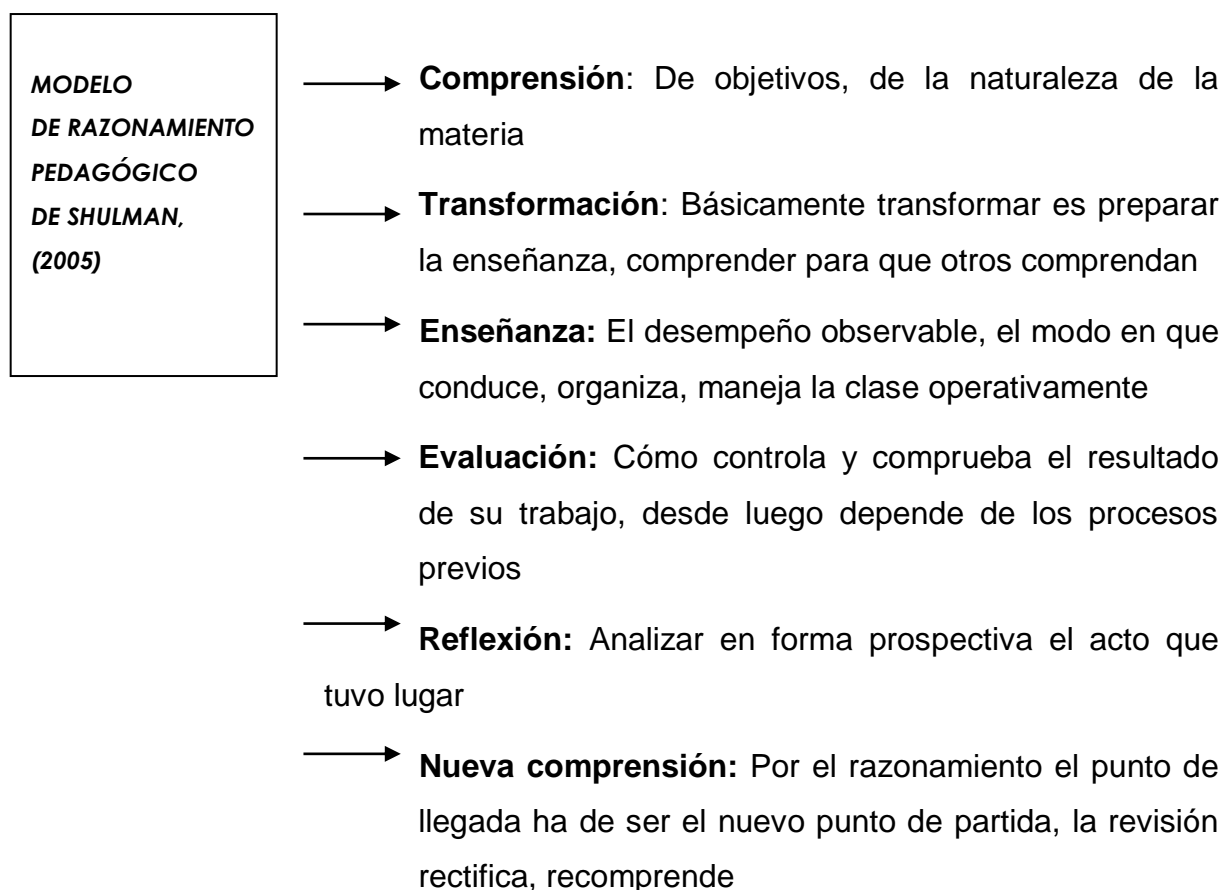
Quien sabe es quien ha probado, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza, de poner a prueba y de ser puesto a prueba. Desde esta perspectiva el docente que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras o estrategias de enseñar. Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar es probar y probar haciendo (...). Son precisamente las pruebas las que podrán otorgar certidumbre y legitimar tanto el hacer como el saber.

Un complemento de esta asociación se observa en una parte del trabajo ya antes de referido de Shulman (2005), en éste se apunta que todo el proceso de elaboración del saber de los docentes se deriva de la práctica del llamado “razonamiento pedagógico”, que se explica desde el juego de procesos intelectuales de comprensión, transformación, enseñanza, evaluación, reflexión, entre otras... Este autor, prolífico en la revisión del saber de los maestros, sus posibilidades y recreaciones, sostiene que:

El objetivo de la formación docente no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de las maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad. Para razonar bien se requiere tanto un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo como una adecuada base de datos, principios y experiencias a partir de las cuales se pueda razonar. Los profesores tienen que aprender a usar su conocimiento base para fundamentar sus decisiones e iniciativas (Shulman, 2005:17).

Saber docente, como producto y proceso, como saber **puesto a prueba** y movilizado en la reflexión y el razonamiento, integra nuevamente un hilo conductor

a la proyección de una teoría: **el saber del docente es dinámico y no definitivo**, implica decisiones de cambio, de “revisión, rectificación y reimpulso” (para usar una frase de política pública de la Venezuela polarizada) como producto de un proceso intelectual que hace al educador un profesional reflexivo como ya lo han sugerido otros autores como Schön y Argyris (1974). Puede observarse, en esta línea de pensamiento, una propuesta de “razonamiento y acción pedagógica” que puede ser esquematizada brevemente como sigue:



Para concluir esta sección se cree importante enlazarla con consideraciones previas; es irrefutable que todo el proceso de construcción del saber docente, toda la configuración de su “base de conocimientos”, o su sistema de creencias hacen parte de un **natural proceso de aprendizaje**. Se ha estado ignorando algo que es elemental: los maestros aprenden a serlo. Si no se desconocen las profundas y sólidas teorías que explican el aprendizaje humano se estará comprobando que en la construcción del saber de los docentes -los

procesos de adquisición, acomodación, y la transformación de las estructuras intelectuales que termina siendo un ejercicio adaptativo a las presiones y realidades que lo exigen (desde el conflicto cognitivo) nuevas comprensiones- se aplican casi los mismos principios que en cualquier persona.

Llegar a develar que el aprendizaje de los docentes, con la peculiaridad que pueden entrañar sus contextos, es tan similar al de los niños, adultos, hombres y mujeres en general de cualquier oficio no será un ejercicio estéril, porque desentrañará en cuánto le sea posible cómo se singularizan sus procesos de aprendizaje, cómo se aplican en ellos las leyes de la construcción del conocimiento, acaso su propia “epistemología genética”.

Revisar las teorías del aprendizaje implicaría conocer sus dificultades, examinar sus estilos, referir sus trastornos, el aprendizaje del educador, aun cuando se dirija a su configuración como profesional de un campo específico, sigue siendo susceptible a ser revisado como aprendizaje humano, vale decir, como un proceso de adaptación intelectual, cognitiva, afectiva, integral en definitiva, producto de asimilaciones y acomodaciones que han hecho parte de sus experiencias sobre la enseñanza, el aprendizaje mismo, los alcances del acto educativo.

2.2.7. Las fuentes del saber docente, imprecisiones coincidentes:

En las distintas revisiones hechas se ha observado de modo impreciso pero continuo, la insinuación de que el saber de los educadores tiene *proveniencias diversas no codificadas*. Ciertamente, parece claro que los docentes adquieren parte de su saber en las instituciones que los forman como profesionales de la educación, pero también suele ser común la coincidencia de que lo que se aprende allí no es suficiente, siempre falta más. Desde luego, no se trata de hacer concesiones rebuscadas que parezcan coincidentes con el planteamiento hecho, pero resulta por demás interesante que desde diversos contextos se atiendan con particular interés dos dimensiones adicionales de las planteadas como fuentes de origen del saber docente.

Por un lado está la consideración de la historia personal de quien se erige luego como educador. Es innegable que haber estado en la otra posición (la posición estudiantil) lo condiciona, lo estimula, favorece la adquisición, la repetición y la validación de una serie de formas de proceder que están consustanciadas con un saber. Las elecciones vocacionales de quienes ingresan al magisterio muchas veces están vinculadas con un maestro o maestra de referencia, o un grupo de ellos, con sus influencias, estilos, sus éxitos más notorios o sus dificultades evidentes, el educador quiere/no quiere parecerse a los profesores o profesoras que ya tuvo, le tiene deferencia y termina comprendiéndolo y/o justificándolo.

Sobre este tópico uno de los teóricos más significativos e insistentes ha sido Lortie en los años 70, su pensamiento es presentado breve y específicamente por González Sanmamed (1995) cuando expone:

Se consideran los cientos de horas que el futuro profesor ha pasado como alumno y el aprendizaje por *observación* que se ha producido. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la profesión ocurre mediante la internalización de los modelos de enseñanza durante el tiempo que se ha pasado en relación con los profesores. Según Lortie (1975), durante la formación y en la experiencia posterior en las escuelas, se activa esta ***cultura latente*** que viene a ser la principal influencia en la conformación de las concepciones del profesor. Estas ideas se apoyan en que los docentes reconocen el ***escaso impacto de los programas de formación*** y otorgan gran importancia a los profesores que han tenido y que vienen a constituirse en verdaderos modelos de actuación. (fuente electrónica, s/p), subrayados nuestro)

Se piensa que esos modelos pueden ser positivos en tanto que se muestran como ejemplos a seguir o negativos más bien como contra-modelos, referentes de lo que el educador aplica contrariamente por lo que pueda llegar a considerar un mal proceder, lo que antes se definió como una resistencia postergada. Y el argumento resulta poderoso, son años de estudio, años de influencias quizá no analizadas ni razonadas pero profundamente asentadas en las creencias del educador, sus principales referentes, acaso los más poderosos, son esta vida escolar o experiencia previa estudiantil.

Que se defina como una “cultura latente” que termina activándose y siendo la influencia principal de las concepciones esenciales del profesor ocupando el terreno baldío de una formación profesional juzgada como insuficiente, también recoge premisas teóricas que tienen que ser consideradas para confrontarlas con lo que pueda hallarse en el campo. ¿Acaso es vana la profesionalización?, ¿equivocó la sociedad el camino para la preparación del grupo humano que se encarga de las labores formales de la enseñanza?, ¿deben elegirse acaso a los futuros profesores de entre aquellos niños y niñas que más se identifican con la experiencia escolar? Muchos infantes en edades escolares tempranas o preescolares idealizan a maestras y maestros, es posible que esa idealización se conserve en forma de referente de actuación culturalmente aceptado (Silberman, 1970).

También ha sido recurrente la aparición del **carácter socializador** del saber docente; el saber se adquiere junto a otros, por sus influencias, y aunque en muchos caso se cae en la tentación superponer el proceso de socialización laboral los trabajos de Zeichner (1985) han sido en este sentido más contundentes, pues abren de nuevo el espectro de influencias sociales. Lo primario entonces son las bases vivenciales, en una segunda fase el maestro “al ir desarrollando su labor docente en distintos contextos, estas bases recibirán diversas influencias que pueden provocar su refutación, reorganización o asentamiento” (González 1995, fuente electrónica, s/p). . Otro autor sirve de intermediario en el desarrollo del planteamiento trascendente de Zeichner, refiriéndose a él Vaillant, (2009:34) testifica:

La socialización del futuro docente, es la resultante de un grupo de factores entre los cuales la experiencia escolar de la primera infancia, el ascendiente de sus compañeros, la influencia de sus evaluadores, (directores y supervisores), el peso de los agentes socializadores no profesionales, la importancia de la subcultura de los docentes y de la estructura burocrática de la escuela.

Por eso se afirma que las imprecisiones son coincidentes, los estudios biográficos del profesor realizados por investigadores en las últimas 3 décadas no dejan lugar a dudas. Las principales fuentes de influencia en el desarrollo del

profesor, terminan por ser: la vida personal, la experiencia profesional en sí, es decir, la que arranca con la inserción al trabajo educativo y, por último, el recorrido por la educación formal. En la primera se revela como esencial las relaciones personales con los padres, familiares, amigos y otras personas significativas. El desarrollo de la infancia, adolescencia, juventud, sus peculiaridades. También otras vivencias del desarrollo adulto influyen en la actitud y comportamiento de los profesores: sus crisis, éxitos, fracasos, los grandes eventos de vida.

Finalmente, también vale destacar que en esa coincidencia no se ha precisado el poder influyente de una u otra, lo que representa el propósito sustancial de este trabajo. En palabras más sencillas y directas, se reconocen y se precisan pero no se comprueban, o al menos no en un plano totalizador que pueda dar cuenta de investigaciones sobre la influencia de la primera infancia, de las presiones o coerciones que se realiza en el contexto laboral, o de alguna otra fuente que implique una renovación de las experiencias formativas y un cambio paradigmático en cuanto a la manera en que puede abordarse la cuestión del saber profesional de los educadores.

2.2.8. La socialización “antisocial” de los educadores:

En las distintas profesiones o campos de socialización humanos queda muy clara la influencia de los pares, como ayuda, como colaboración, como competencia, como intimidación; no es así en la de los docentes donde encontramos distintos matices. Claro, simplificar afirmando que los profesores aprenden de sus colegas porque están junto a ellos ha de evitarse en la mayor medida puesto que no es tan real ni evidente.

Los educadores de sistemas escolares venezolanos (León, 1992) suelen trabajar de modo individualizado, aunque se ha intentado colegiar la actuación de los maestros constituyendo consejos docentes, trabajos colaborativos o en los últimos años con el Programa Nacional de Formación de Educadores experiencias “vinculantes” con estudiantes de educación, la historia ha mostrado que el docente está solo en el aula de clase frente a su grupo de trabajo, que su soledad es resolutive.

En el estudio sociológico de Lortie (1977) sobre los profesores de escuela básica o elemental de los Estados Unidos examina distintos tipos de relación entre los educadores y concluye que más allá de que los profesores realicen trabajos cooperativos, jornadas, tengan mayor contacto en las etapas de planeación con sus compañeros de institución ellos prefieren “mantener intactas sus fronteras cuando están trabajando con sus estudiantes” (Lortie, 1977:74).

Los mecanismos de socialización que contribuyen a configurar el saber de los profesores se basan más en observaciones distantes, comparaciones sobre los productos visibles o las obras que pueden mostrarse en la experiencia escolar, comentarios que favorecen la competitividad, que en un aprendizaje colaborativo, colegiado, colectivizado que implique la actuación en equipo junto a sus colegas. Hay en juego más que un problema de elección; sabemos que los educadores encuentran en sus aulas un territorio de **autonomía** que es importante defender desde la perspectiva de la auto-afirmación, así como situaciones propias de su carácter personal, los afectos (estima, envidia, reconocimiento, orgullo) en los grupos humanos.

Se puede observar, por ejemplo, como el hecho de que los estudiantes sean más afectuosos con unos que con otros profesores puede implicar mayores resistencias al trabajo colegiado y colectivo, la reunión no siempre es traducida en unión, y el aprendizaje socializado no es un automatismo por el proceso de socializar con otros. En rigor, la autonomía es propia del saber profesional de los educadores porque la cultura escolar optó por responsabilizar, dividiendo el trabajo de la enseñanza, a partir de grados, niveles evolutivos, disciplinas, cualidades del público estudiantil, finalidades de la formación, entre tantos otros. El educador se responsabiliza de “su parte” de la tarea distante, solo, aislado.

Es así como vale preguntarse, asumiendo que los procesos de socialización laboral al que se exponen los docentes en los innumerables estilos institucionales de organización, liderazgo, son siempre distintos, ¿qué efectos tiene en su aprendizaje, en su saber, la aceptación, el rechazo, la colaboración, la

competencia con otros? Sabiendo que esos “otros” pueden ser los pares pero a veces los mismos usuarios, el universo de sujetos que ingresa al mundo escolar.

En el mismo trabajo clásico que se ha referido de Lortie (1977) una de las muchas cuestiones descubiertas tiene que ver con la interrogación a los docentes sobre la cualificación de efectividad de quienes podrían denominarse “buenos profesores”, asunto ya tratado páginas atrás. En este caso lo que importa señalar es que de las opciones de respuesta dadas por los encuestados al investigador: a) reacción de los estudiantes y sus familiares; b) reacción del director o supervisor, c) exámenes o resultados, d) reacción de la observación general de los estudiantes a la luz de lo que el profesor consideraba que debía ser aprendido. Lo impactante de los resultados es que cerca del 60 % optó por esta última respuesta, lo que el autor considera una “posición esencialmente individualista” (Lortie, 1977:75).

Si ante toda las posibilidades de escrutinio para definir a buen profesor los educadores optan por elegir la determinada por ellos (observación sobre el aprendizaje de los estudiantes establecido por el profesor), sobre respuestas que tienen que ver con “los otros”, los estudiantes, los superiores, las familias (con una diferencia valga decir de más de 45 % con la segunda opción elegida) es indiscutible que su socialización es lo que menos importa (Lortie, 1977: 74-75).

Asociado a estos hallazgos, está el descubrimiento de que los educadores no dicen que su trabajo se realiza sin asistencia, apoyo, colaboración con otros, más por el contrario exaltan las grandiosas posibilidades que tiene su socialización laboral, profesional, en los contextos escolares. Esa necesidad de falsear o más bien esconder su posición egoísta e individualista posiblemente revele temores o convicciones claras sobre el sistema de jerarquías de las escuelas, la escala de méritos, de reconocimientos, de historias propias que en las escuelas no siempre hacen parte de la historia institucional como se ha visto.

Se puede subrayar que los educadores intentan compartir en los espacios de descanso, recreación, o todos los que le permite la informalidad no institucionalizada: una socialización que se disfruta en sí misma, pero que no es

pedagógicamente constructiva, enriquecedora. Al parecer lo que se intenta es hacer ejercicios de catarsis en las que el profesor se renueva olvidando todo lo que su experiencia en el aula le demandó, escapes temporales a la siempre demandante dinámica del aula de la que opta por salir en cuanto le es posible.

Para repasarlo de otra forma, si bien la fuerza del componente institucional provoca, coacciona, evalúa y tiende a cambiar el saber hacer del docente, igualmente aprueba un importante margen de iniciativa personal, de autonomía que puede explicar por qué la experiencia educativa es tan diversa, tan heterogénea. El maestro piensa y actúa en función de las exigencias de racionalidad que promueve su reflexión propia, o su renuncia a ella por las razones que fuere: cansancio, desmotivación, confusión, necesidad de estímulo.

El saber del educador es, por lo hasta acá expuesto, un **producto individual, personalísimo**, que sólo en condiciones muy específicas se socializa y se renueva con la interacción.

2.2.9 Esquema o modelo teórico en proyección:

Hecho así este recorrido no definitivo ni concluyente, porque nunca se es definitivo y siempre puede apuntarse más sobre las muchas variables en las cuales se realiza una investigación de carácter humano, social y educativo, se intentará concluir preliminarmente para hacer un boceto teórico que respalde la investigación.

De allí que se requiera hasta el momento último seguir consiguiendo referencias, pero este repaso para determinar y develar las fuentes del saber docente requiere concentrar la mirada y la reflexión en los distintos tópicos configuradores de teoría: en qué nivel de claridad conceptual está la categoría de saber docente, cuáles son procesos intelectuales del profesor, su carácter profesional, los indicadores legítimos de efectividad que se han configurado históricamente. ¿Acaso la teoría que en definitiva explica y comprende con mayor nitidez el saber de los docentes es la del construccionismo social o se pueden descubrir otras?, en los contextos declarados casi como obvios de formación

profesional no se ha descifrado en verdad el alcance y la predominancia formativa, la senda apenas se empieza a transitar.

Sintetizando, no puede negarse en el saber su condición *plural* y su categoría *progresiva* y *adaptativa* así como su naturaleza *transformativa*; en estos términos las teorías de aprendizaje más próximas a la construcción social, cognitiva y cultural del saber definen una red de significados que no es del todo consciente en el sujeto que la elabora.

Dicho con otras palabras, se ha resaltado que el saber docente es continuo, dinámico, complejo, integrado, esto, es no definitivo; su indefinición le lleva a expresarse en estándares diversos. A veces la excelencia de un saber del profesor, de una actuación eficiente, puede aceptarse con categorías disímiles, como por ejemplo, el empleo de un comportamiento firme con tendencia autoritaria o uno laxo y flexible, generador de confianza. Desde *la noción de inteligencia y de aprendizaje* de los constructivistas, en los que la mente desarrolla tareas evolutivas y adaptativas, que se acomodan y adecúan luego de una inicial asimilación, generadora de equilibrio (Piaget dixit), no hay duda que el saber de los educadores es, de fondo, un proceso de aprendizaje en sí mismo.

Los principios de *eficiencia* y *experticia* que se revisan continuamente, que chocan con la mirada escrutadora y de evaluación de los estudiantes, de las jefaturas académicas, de los mismos padres o encargados de los estudiantes pugnan frecuentemente con la *rutina* y la *innovación*, esto es, así como a un docente se le requiere novedad y estabilidad, chispazos creativos y constancias estabilizadoras también se le demanda estabilidad y seguridad en sus convicciones y tareas.

Como un aprendizaje en el *devenir*, el saber pedagógico, docente, el conocimiento profesional se hace *intransferible*, ya se mostró que cada maestra y maestro se reafirma en su singularidad y que su saber es puesto a prueba, activado y reactivado en la reflexión y el razonamiento, y por muy ausentes que estén en la práctica de los educadores siempre hay un hilo conductor. La base de conocimientos se convierte de alguna manera también en sistema de creencias,

los orígenes, los umbrales, el principio o la fuente que los va delineando es familiar, personal, viene de la historia escolar y a veces sobrevive incluso a la profesionalización, que no deja de estar en una permanente tensión con lo que se cree.

Ya se vio, con Lortie, que la *cultura latente* de lo que es enseñar, aprender, encargarse de la infancia, tienen como influencia fundamental el *carácter socializador* del saber docente; el saber se adquiere junto a otros. Un *producto individual, personalísimo* ha aparecido, pero en la *interacción simbólica*, en la socialización comunicativa que tan profusa es en el universo escolar.

En otra interpretación se hallan los trabajos de autores españoles donde se llega a reconocer que, a pesar de las estructuras formalizadas por disciplinas en las carreras de formación docente, a veces es mucho más poderosa la fuerza de **modelos implícitos** “que guardan más coherencia con el peso de la tradición que con el avance de las ciencias de la educación” (Porlán, 1998:77). Además de reconocerlos como saberes irreflexivos el autor y sus colaboradores, en distintos trabajos, les señalan como saberes favorecedores de cierta disociación entre el discurso pedagógico y la intervención docente, desprofesionalizan y escapan al propio control de los educadores.

Por lo expuesto se termina enhebrando una interpretación que reconoce como conceptos claves de la teoría del saber la del **contexto mental compartido**, la **diversidad de variantes conceptuales** y la **influencia cultural** significativa de la construcción hecha por esa comunidad de aprendizaje que termina siendo la docencia misma. Las fuentes generadoras, es bueno insistirlo, son diversas, desde las rutinas propias de las prácticas escolares, las disciplinares tanto de las áreas de enseñanza como de los procesos que las circunscriben hasta los sistemas de creencias personales que, a modo de concepciones, metáforas, elaboran los docentes de la experiencia profesional y sus variables conectadas.

Quedan por ver cómo esos referentes emanan de la investigación y producen una teoría que los amplifique, los contradiga o los reafirme.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Para develar categorías tan difusas de la actuación humana y profesional como son el saber y el saber hacer no cabe duda que es imperioso descubrir y sobre todo definir el camino que se seguirá, el espectro de acción y el ámbito de observación está claramente precisado: se trabajará con docentes de los distintos niveles del Subsistema de Educación Básica.

Se entiende que las modalidades de trabajo fueron básicamente la entrevista semiestructurada y la construcción de historias de vida, pero también la exploración de relatos autobiográficos de los mismos maestros, en un número más o menos significativo de docentes que no se definió a priori por razones que se explicarán más adelante.

Los procedimientos, las técnicas, la manera en que se conduce una investigación son bases esenciales que apoyan la profundidad del trabajo, le dan validez, configuran su naturaleza. Un trabajo que procuraba detectar las fuentes de origen del *Saber* y que asumió esta categoría como construcción personal, profesional, como producto socializado e interdependiente de experiencias de distinta naturaleza fue un reto innegable desde el punto de vista metodológico.

El saber que define una forma de intervención como la docencia ha sido considerado como “multiderivado” en los planteamientos hechos hasta este punto. Es decir, se presupone que la docencia implica técnicas, actitudes, disposiciones, dominios que han provenido de experiencias y contextos múltiples. De modo que descubrir sus diversos orígenes, sus distintas fuentes y niveles de predominancia, entrañó construir un sistema metodológico diverso, riguroso, pertinente que permitiera alcanzar sólidas certezas y no vacilantes especulaciones.

El método, en palabras de Morin (2005:20) “es una búsqueda que se inventa y se reconstruye (...), un viaje, una transfiguración”. Independientemente de la riqueza retórica y la relativa sutileza que plantea el autor, invita a definir un

itinerario en el que la experiencia de construcción de saber transfigura al sujeto investigador y al objeto investigado.

El “saber docente” sólo puede hallarse en los educadores, su pluralidad innegable no excluye la posibilidad de que puedan detectarse regularidades, repeticiones, evidencias de predominancia en sus fuentes de origen. Reconocer que el objeto de esta investigación estaba vinculado a la existencia misma del educador, a su forja sostenida en el error, el acierto, el tanteo, los retrocesos y las progresiones (que en la acción y el ejercicio del pensamiento y la docencia han delineado una cierta experticia), implicaba metodológicamente desarrollar una exploración cualitativa apoyada en biografías, historias de vida, entrevistas profundas - pero inestructuradas- que aportaron rigurosamente la posibilidad de construir teoría.

Es así como se requirió definir el tipo de investigación en la que se inscribía el estudio, meditar sobre los sujetos investigados (su pluralidad necesaria, su validez metodológica), el detalle procedimental de la recolección de datos, sus formas de análisis, y la confiabilidad intrínseca independientemente de los moldes matemáticos.

3.1 Tipo de investigación.

La irrefutable naturaleza de este estudio apuntó a la consideración de elementos cualitativos que no pueden ser detectados tan fácilmente en la perspectiva positivista de los hechos perceptibles, objetivables, medibles. No quiere decir que se excluya esa posibilidad, sólo que el afán de tal “paradigma” podría haber restringido una búsqueda mucho más profunda, rica, contradictoria pero al tiempo veraz, segura de sí misma, que sólo podía estar en una investigación de tipo cualitativo, de análisis interpretativo, fenomenológica. Una investigación en la que la vida de los sujetos se mira con atención, se revela completa en las diversas indagaciones que se hacen para construir teoría.

Este trabajo fue innegablemente **cualitativo** porque reconoció al objeto de su mirada (el saber) como un objeto complejo, que se evidenciaba en el ser y su totalidad interpretativa. Aun cuando una investigación sobre esta cuestión podría

requerir miradas parciales, específicas, no se podían desconocer jamás las relaciones, los nexos, las dependencias, puesto que ésta es precisamente una búsqueda de origen, llegar a las fuentes primarias que han dado paso en este caso a un saber profesional, educativo.

Su unidad de análisis fueron los mismos docentes quienes - a través de historias de vida, de entrevistas profundas inestructuradas- revelaron lo que habían elaborado, lo que eran; su experticia en el hacer como expresión del propio saber, dominios o competencias. Asimismo, se recorrieron las posibilidades de interpretación a autobiografías cortas, circunscritas a la experiencia docente y asociadas con las rutinas escolares de enseñanza que revelaban formas de actuación y saber.

En una declaración directa de Martínez-Miguélez (2004:11) se apoyaba este proceder, ya que: “las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta, **exigen ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos**” (subrayado nuestro). Ello justificó que esta investigación fuese **fenomenológica**, en tanto y por cuanto, los sujetos viven y experimentan realidades, demandas, retos, que delinear el objeto teórico de esta investigación: el saber docente.

Se ha declarado también que ese procedimiento metodológico implicaba “oír detalladamente muchos casos similares o análogos, describir con minuciosidad cada uno de ellos y elaborar una estructura común y representativa” (Herrera Estraño, 2010:17). Fue, desde luego, un procedimiento fenomenológico en el que este trabajo procuró inscribirse. Reconociendo que un estudio de tipo fenomenológico no está, por supuesto, desprovisto de rigor científico, su sistematicidad y criticidad devenían de sus principios fundacionales hallados en los trabajos de Edmund Husserl, Martín Heidegger, Franz Brentano.

Las aportaciones de Heidegger en su obra cumbre, “Ser y tiempo” rescatan como categoría fundamental la historicidad; el dato o fenómeno sobre el cual un investigador fija su atención son, en el fondo, producto de una circunstancia fugaz, en la aparecen, momentáneamente, las señales, evidencias,

cualidades, que son susceptibles de ser descritas, explicadas, “teorizadas”. La investigación aquí propuesta se apoyó en esa premisa, los docentes a estudiar estaban inevitablemente sujetos a su contexto, a sus “coordenadas” temporales-espaciales. Las evidencias, declaraciones, informaciones o datos que de ellos provenían fueron, en el fondo, fenómenos momentáneos que permitirán hacer la elaboración teórica pertinente.

Hallar las regularidades, señalar relaciones, identificar dependencias, formular generalizaciones, le dio al este trabajo fenomenológico una rigurosidad deseable, científicamente válida, aunque distinta. En una interpretación que podría llamarse paradigmática, los hallazgos de las nuevas ciencias representan el progreso de las mismas ciencias del pasado, éstas han encontrado en mecanismos como la etnografía, la fenomenología, la hermenéutica, la posibilidad de darse validez frente al positivismo que hasta hace poco reinó en todos los ámbitos de la producción científica. Positivismo que tiñó de objetividad la interpretación de dimensiones del mundo profundamente subjetivas.

Porque el enfoque fenomenológico apunta al descubrimiento de la esencia de un sujeto, lo que se hizo evidente no sólo en la observación externa, o la explicación matemática que establece relaciones causales, proporcionales, sino en el descubrimiento de significados subyacentes, estructurales como ya se acotó líneas atrás. Ruiz Fernández, de la Sociedad Española de Fenomenología, lo reconocía sin cortedad:

Cuando nos movemos en la pretensión de plegarnos a los fenómenos, la efectiva posibilidad del ejercicio racional es concretamente patente. Es decir, a pesar de toda nuestra perplejidad y dificultades para dar cuenta de manera cabal del sentido concreto de un tal ejercicio, él mismo nos es inmediatamente transparente. (2007: 223)

Esta investigación cualitativa, de carácter fenomenológico, se sustentó también en la historia de vida, no sólo cómo técnica, sino (también) como método. A partir de la consideración teóricamente defendida sobre el objeto de estudio de este trabajo (el saber docente) como un producto socializado que se refleja en el maestro o maestra, vale decir, que su saber es, fiel a las interpretaciones

vigotskianas, el resultado de un juego dinámico entre lo inter y lo intrapsicológico, se valida la decisión de partir de la vida del sujeto puesto que:

El sujeto es lo que se ha de conocer, pues es el único hombre que existe en la realidad concreta, y es en su historia donde se le puede captar toda la dinámica. Además, el sujeto lleva en sí toda la realidad social vivida. En él se concreta cada grupo social a que ha pertenecido y toda la cultura en la que ha transcurrido su existencia. Al conocer al sujeto, se conoce el grupo y la cultura tal y como se dan en concreto, de manera subjetiva, vivida” (Martínez Miguelez, 2004:260).

3.2 Participantes

Esta investigación estuvo restringida y/o circunscrita a la docencia, pero la docencia, en sí misma, no es un campo restringido sino diverso, abierto, amplio, en el que podemos reconocer incontables sujetos, perfiles, tipologías, condiciones. La única condición que, desde el punto de vista formal y administrativo, se impuso en este trabajo fue la de considerar a los educadores y educadoras que habían laborado o laboraban en lo que, desde la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación en Venezuela, año 2009 (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela), se conoce como el Subsistema de Educación Básica. Excluyendo, por ello, a los profesores del Subsistema de Educación Universitaria por la naturaleza “tridimensional” que les es intrínseca: investigación y extensión universitaria además de la docencia propiamente dicha.

El subsistema de Educación Básica comprende, como se ha explicado, los niveles de Educación Inicial (en sus etapas: maternal y preescolar), Educación Primaria (de 6 años, del 1º al 6º grado), y Educación Media en sus dos opciones: General y Técnica (la primera de 5 años, la segunda de 6). Por tanto este estudio procuró abordar la base más heterogénea de sujetos a los que se pudiera acceder siendo condiciones esenciales las siguientes:

3.2.1 Elección

Para elegir a los participantes de este estudio fue importante tener como condiciones la intencionalidad y la voluntad. Fue intencional en tanto que, a partir de las demandas del investigador, se seleccionó a un grupo de maestros y maestras que sólo ejercían, o habían ejercido, su oficio en el Subsistema de

Educación Básica. En otras palabras, educadores que se concentraban desde la Etapa Maternal de la Educación Inicial hasta el 5to o 6to año de la Educación Media. Su elección estuvo también sujeta a condicionantes temporales y espaciales, habrían de ser de la región de residencia del investigador, o municipios vecinos. Se esperaba que su antigüedad fuera no menor a los 3 años en el ejercicio de su magisterio, lo cual permitía identificar cuánto del saber que habían consolidado podía estar asociado a su experiencia laboral, madurada, meditada, y en menores antigüedades esta identificación podía ser imprecisa, no obstante la condición fue ignorada y no se consideró como filtro de aceptación.

Además de la natural protección de su identidad se les pidió su participación voluntaria, algunos informantes de esta investigación estuvieron dispuestos a encontrarse en diversos momentos de entrevista; permitiendo armar de a poco sus historias de vida y también hubo disposición a la escritura detenida y sistemática de sus autobiografías vinculadas a su “vida docente”, relatos cortos señalaban cómo se encontraron frente a las tareas de la enseñanza, cómo adquirieron los saberes y las habilidades necesarias para el oficio.

Finalmente, ante la posibilidad de que se hagan hicieran breves visitas de en los espacios de trabajo, para explorar *in situ* saber profesional también se requirió la voluntad y la autorización personal e institucional.

3.3.2 Heterogeneidad necesaria

Como en la docencia de este subsistema participan sujetos diversos, se quiso cuidar que la toma de datos tuviera en cuenta docentes de ambos géneros, de los 3 niveles, de estatus jubilados y activos, por antigüedad mayor o menor. Aunque en este sentido hay que decir que no siempre se alcanzó, que el público fue exclusivamente femenino y que, por causas complejas, se trató siempre de personal activo. La condición de ser de distintos niveles sí fue cabalmente cumplida.

En otro sentido, había que reconocer que en Venezuela el trabajo docente ha sido asignado a una infinidad de sujetos que no siempre son o han sido profesionalizados para tal labor, hasta hace pocos años hubo en la docencia

personas que habían estudiado bajo el modelo de la Escuela Normalista, vale decir, un Bachillerato en el cual, jóvenes con edades oscilantes entre 15 y 20 años recibían un adiestramiento técnico, básicamente operativo, para las tareas de enseñanza en los primeros grados de la educación formal.

Asimismo, se tomó en consideración que, ante la lógica de emergencia que requirió el empleo de otros profesionales en bachilleratos cada vez más técnicos o especializados, o incluso la lentitud con la que se profesionalizaron los educadores con el título de Licenciados o Profesores, había aún en el sistema escolar una variedad de perfiles que no siempre eran egresados de instituciones formadoras de docentes: ingenieros, licenciados de ciencias económicas (contaduría, administración, etc.), técnicos superiores, abogados, licenciados en ciencias de la salud o profesionales de ciencias naturales y sociales cuyo perfil apuntaba más al campo de la investigación pero que, por contingencias laborales, personales o institucionales, ingresaron de modo fortuito al sistema escolar.

Alguno de estos perfiles estuvieron insertos en el estudio, hacen parte del trabajo, ellos son los participantes específicos.

3.2.3. La Muestra Teórica

Por lo expuesto en los apartados anteriores se determinó que, para definir los participantes de esta investigación, era acertado acuñar como categoría una “muestra teórica”. Independientemente de que se podrían establecer criterios estadísticos que se acomodaran a las nominaciones de población y muestra esta investigación no se atrevió a definir a priori un número de sujetos. La naturaleza ya señalada del trabajo y las mismas técnicas de recolección de datos que se explican más adelante invitaron a definir, con Glaser y Strauss (2003), una “Muestra Teórica”.

En la muestra teórica lo importante no es el número de casos, sino que se comienza con un caso (o un grupo limitado y restringido) en el que se observan las regularidades, coincidencias, vacíos, repeticiones, y así van apareciendo los siguientes hasta que la búsqueda anuncia una suerte de “saturación” de la información, pudiendo garantizar que no habrá nada nuevo, y dándole solidez y

confiabilidad a la información obtenida. Según los autores la muestra teórica (*theoretical sampling*) es:

Un proceso de recolección de datos por generación de teoría, por lo cual, el analista recoge, codifica y analiza su data decidiendo cuál será la próxima que recogerá y cómo buscarla, en el orden que se desarrolla la teoría y tal cual como ella emerge. Este proceso de recolección de datos es controlado por la teoría emergente (Glaser y Strauss, 2003:45)

En esta perspectiva las bases de consistencia son la repetición, la ausencia de novedad, la relevancia y la adecuación de los datos a partir de conceptos emergentes que han surgido de lo que se ha denominado “sensibilidad teórica”.

La muestra teórica se origina del análisis comparativo constante, un proceso que más adelante se expone. Para efectos de la consideración de los participantes, tomando como base la muestra teórica, es importante hacer otras precisiones aclaratorias. El investigador que emplea la muestra teórica debe, indefectiblemente, tener esa “sensibilidad teórica” que le permita conceptualizar y formular una teoría tal y como emerge de los datos colectados. Y esa sensibilidad, que está en continuo desarrollo, tiene dos características esenciales: a) está sujeta a la inclinación personal y de temperamento del investigador y b) envuelve la habilidad del investigador para tener intuiciones teóricas dentro su área de estudio y de hacer algo concreto con esas intuiciones. Así, en efecto ocurrió con este trabajo que deja mucho de la esencia personal del autor.

Hay en este estudio inclinaciones objetivas, teóricas que han surgido de las mismas preguntas de investigación, asociadas a su vez a historias de construcción social, personal, laboral de una experticia profesional y pedagógica. Es decir, hay ideas implícitas que vienen de instancias personales y de fuentes socio académicas. Por lo hasta aquí expuesto, la cuestión básica que implicó la muestra teórica fue definir a los grupos o subgrupos que siguen en la recolección de datos a partir de los hallazgos de teorías o conceptos emergentes, así como la definición del propósito teórico que derivó de la elección de los sujetos del estudio.

En resumen, la selección de los sujetos o grupos que el investigador hizo presumió - no de un número sino- de una “saturación” de conceptos, teorías

emergentes, que independientemente de esa cantidad fueron rigurosamente sostenidos. (Glaser y Strauss, 2003:45-49)

En el caso específico del trabajo planteado se dejó claro que la docencia del Subsistema de Educación Básica está encargada a innumerables profesionales, por tanto la búsqueda de origen a sus saberes buscaba atender a su obvia heterogeneidad: en niveles, áreas, regiones, antigüedades, géneros, instituciones, bajo la premisa de encontrar en ellos claves conceptuales emergentes que no sólo se arroparan en la comparación sino que implicaran la mayor amplitud e inclusión posible. Pero todo ese intento llegó a ser vano porque el indicador de voluntad, el deseo de los informantes y la creación del espacio, no siempre fueron sencillos.

Por todo lo expuesto, a pesar de que no hubo la total heterogeneidad, sí hubo diversidad en el grupo y cuando los docentes no arrojaron datos nuevos, cuando sus respuestas eran demasiado coincidentes, cuando parecía no poderse profundizar más, prácticamente fue completada la información. Por lo que se tomó un sujeto último, y se entendió que con ella se había hallado o consolidado la muestra teórica definitiva.

En síntesis, se reitera que este trabajo se consideraron a docentes de los 3 niveles educativos ya señalados, lo que sirvió al mismo tiempo para establecer unidades de complementariedad, como se explica más adelante, los sujetos eran individualidades pero al mismo tiempo eran unicidad, en tanto que, con lo revelado por cada uno, se permitió ampliar la mayor información del saber docente.

Es que tener individuos diversos no significa que la comparación se tuviera que detener en las diferencias. Sino que el corpus teórico se hacía más verificable y robusto. En el ejercicio atento de la diversidad no-comparativa (sino incluyente) hubo grupos comparativos, como una suerte de unidades contrastantes. Así lo expresaban textualmente los autores Barney Glaser y Anselm Strauss (2003):

El criterio básico que gobierna la selección de grupos comparativos para descubrir teoría es su *relevancia teórica*, para darle más desarrollo a la teoría emergente. El investigador elige cualquier grupo, que le ayudará a generar, del modo más extenso y completo, tantas propiedades de las categorías como sea posible, lo que también le permitirá contar con las

propiedades y categorías del otro grupo. Los grupos comparativos son de carácter conceptual, como ya señalamos en otro capítulo, estos son hechos por comparación de sus diversidades o similitudes, pero más que ello empiezan a mostrar las mismas propiedades y categorías conceptuales. El análisis comparativo toma la mayor ventaja de la “intercambiabilidad” de indicadores, sus desarrollos, así como sus procederes, en un amplio rango.

Para concluir con el constructo de la “muestra teórica” es importante hacer referencia a esta advertencia de los autores, “en la investigación hecha para descubrir una teoría emergente el investigador no puede citar el número ni el tipo de grupos y sujetos de los que ha hecho la recolección de datos hasta que la investigación no haya terminado” (2003: 50). De tal manera que, más adelante se revela en qué número quedó, cuando ya estén más próximos los resultados en sí.

3.2.4 Temáticas emergentes

Otra condición fundamental para considerar a los participantes del trabajo fue reconocer que en los procedimientos que se planteaban empezaron a emerger temáticas que implicaban elecciones posteriores de sujetos, procedimientos que le dieran amplitud y propiedad a las construcciones teóricas.

Sin contaminar los datos del fenómeno que va surgiendo pero analizando con rigurosidad sus expresiones, el investigador decidió encontrarse con otros participantes que le dieran evidencias amplificadoras o contrastantes de ese primer fenómeno observado. Para el caso se buscó docentes de otra institución a la que había mayoritariamente, y se buscó que fueran de otros niveles.

Al encontrar que la mayor influencia en la configuración de un saber en los primeros educadores era su escolaridad previa, vale decir, que el estudiante (siendo estudiante de universidad, instituto pedagógico) comenzó a ser educador, esa emergencia de datos tuvo, indefectiblemente, que ser tomada en cuenta en los nuevos participantes, igual ocurrió con otras expresiones de vida.

Se reafirma que la muestra teórica dependió de la relevancia de los datos obtenidos analizados en un método comparativo constante.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

Este estudio empleó como instrumentos de recolección de información los siguientes:

- a) la historia de vida (desarrollada en entrevistas profundas, no estructuradas),
- b) y las autobiografías

Es importante reiterar, aun siendo cansino, que el tema generador de este trabajo fue la categoría denominada “saber docente”. Asumiendo que el saber y su pluralidad implica una cierta experticia en la actuación docente detectar las fuentes de origen del saber, sus formas constitutivas, implicó una búsqueda multidireccional, contrastante, profunda, ir con mayor claridad al objeto de estudio.

Es así como a partir de las historias de vida y las autobiografías, con base en las entrevistas, se requirió de los participantes el mayor detalle para conceptualizar ese saber experto del docente, saber elaborado, madurado o macerado en el día a día de un ejercicio que no permite pausas, que apenas deja respiros. El primer procedimiento es, por tanto:

3.4.1 Las entrevistas:

En este trabajo se decidió darle un valor fundamental a las entrevistas puesto que mediante esta técnica el investigador podía estimular al sujeto investigado (el o la docente) a una mayor penetración en sus propias experiencias; permitiendo así la exploración en áreas importantes del saber que habían sido consideradas en el diseño inicial de la investigación o que incluso lo trascendían.

Por esa razón, se decidió emplear las entrevistas en dos momentos: en primer lugar como un dispositivo de ampliación o explicación a ciertas prácticas de la docencia que podían registrarse a través de la observación de aula, y en segundo lugar como la técnica que permita construir historias de vida en conversaciones profundas con los docentes de la muestra teórica.

La entrevista tiene, como se sabe, amplias potencialidades en el campo de la investigación social, quizá esté relacionado con el hecho de que las personas prefieren hablar que escribir, pero además porque esta técnica permite la profundización *ipso facto* en situaciones o fenómenos en los que el investigador

está interesado, cuestión que en cuestionarios cerrados o tests prácticamente es imposible o restringido.

Para las entrevistas se requería, por lo tanto, la habilidad de quien interroga, su sagacidad, establecer lo que se ha denominado un *rapport*, es decir la compenetración y entendimiento mutuo entre el sujeto entrevistado y su entrevistador. En este trabajo pareció ser una ventaja que el investigador ha laborado en docencia desde hace casi una década, estableciendo relaciones personales, amistosas, con decenas de maestros con los cuales fue en algunos casos un par en el contexto laboral o un formador en espacios universitarios de formación docente. Eso facilitó la profundidad y vastedad del encuentro.

En las entrevistas pudieron encontrarse, asimismo, posibilidades de comprobación de las respuestas por distintos caminos, dándole una veracidad mayor que otros instrumentos de recolección de datos. Pero era importante, en ese sentido, el componente de preparación y montaje, incluso cuando la disposición del entrevistador es la más abierta posible. Así lo advertía Best (1965:139), en su trabajo “Cómo investigar en Educación”:

La preparación de la entrevista es una etapa crucial del procedimiento. El interrogador debe tener un concepto claro de la información que necesita. Debe delimitar claramente el mejor orden de las preguntas, y los comentarios estimulantes que traerán las respuestas deseadas. Un esquema, un inventario o una lista de control, escritos, proporcionarán un plan previo para la entrevista, evitando así la posibilidad de que el interrogador se quede sin algún dato importante y necesario.

Las entrevistas que en esta investigación se plantearon -sin renunciar a esa preparación mínima necesaria- hubieron de ser más una suerte de conversación que permitía observar (con sutileza y perspicacia) cómo los docentes habían configurado el saber que les da pautas de acción a su trabajo de educadores, qué elementos había en juego.

En el primer uso (posterior al primer contacto establecido, para autorizar sirviera de informante), el entrevistador interrogó sobre esas tareas que el docente realiza con fluidez y propiedad, preguntando dónde aprendió esa destreza, cómo

desarrolló su técnica, en qué se apoya para optar por una determinada forma de actuación.

Sin poner juicio a su seguridad, sino más bien reconociéndola y resaltando que - en ese proceso- el docente ha empezado a hacer visible una teoría propia, válida por su capacidad resolutoria y su adaptación a las necesidades del trabajo docente. León (2007:53) traduce el trabajo de Bogdan de 1972 en el que señalaba que la “entrevista es el método de investigación más usado junto a la observación participante. Es conocido que parte del trabajo de campo incluye entrevistas conversacionales abiertas”

En el segundo tipo de uso, las historias de vida narradas y grabadas con la técnica de entrevista, ciertamente cuidaron lo más posible mantenerse en ese tono personal, no profundamente intimista pero si enaltecedor de las experiencias personales, profesionales y laborales que al educador le habían permitido ser orgullosamente lo que era. Así, las entrevistas fueron centrales como procedimientos de este trabajo que buscaba develar de dónde proviene el saber que le da sentido a la docencia.

3.4.2 Las historia de vida

No se trata de un biografía y, mucho menos, de una autobiografía. Martínez-Miguélez (2004:218-219) distingue claramente la autobiografía de la historia de vida, puesto que:

La historia de vida es aquella que el sujeto de la misma narra a otra persona, presente física y actualmente como interlocutor. Digo física y actual, porque siempre al narrar se tienen presentes, de manera simbólica e imaginaria, uno o varios interlocutores e, incluso, a veces, hasta un público. Esto, para fines de investigación, exige que sea grabada y transcripta, procesos que presentan sus propios problemas e implican sus propios problemas e implican sus propias técnicas (...). La relación se establece entre con un interlocutor real, presente y actuante, la relación se produce realmente entre dos, más que producto de los dos, es resultado de la relación misma.

Para este estudio la historia de vida pudo derivarse de una serie de entrevistas que fueron atando los hilos, descubriendo hitos de la vida personal, procurando descubrir el saber y sus distintas fuentes de origen.

Las preguntas claves de esas historias de vida iban directo a expresar qué es lo que el sujeto docente creía poder manejar con cierta experticia y de dónde se derivaba, cómo lo elaboró, de dónde o de quién lo aprendió, su saber se materializa en un “saber hacer” y lo que hace el docente en su espacio laboral es diverso como insistentemente se ha expresado en otros apartados de este trabajo.

Daniel Bertaux (1986), autor mexicano por ejemplo, empleó las historias de vida como el método de acceso a la realidad social, y la docencia no es otra cosa que una realidad social, institucionalizada a través del sistema escolar. Se ha llegado a equiparar una historia de vida a una práctica de vida, una praxis. Las relaciones sociales en el universo o contexto de dicha praxis “internalizadas y personalizadas”, y luego hechas ideografía, testimonio escrito. Esto es lo que justifica poder leer o descubrir toda una sociedad en una historia de vida (Mallimacci, 2006)

El conocimiento experto, la competencia docente, son las evidencias de un saber que sólo puede estar en los docentes mismos, si el saber de los docentes puede ser conceptualizado como un proceso progresivo de elaboración y adaptación sólo quienes viven ese proceso y tal como lo viven o han vivido podían dar datos válidos que permitan generar teoría.

En las historias de vida que se alcanzó a elaborar junto a los maestros fue importante dilucidar cuáles eran las experiencias vitales que podrían haber configurado su saber, dónde se ubicaban espacial y temporalmente. Reconstruir historias de vida de los docentes era reconstruir la historia de sus aprendizajes profesionales, que como se ha dicho y estudiado no provienen sólo de los estudios de profesionalización.

En las historias de vida hubo que interrogarse sobre los aspectos que maestros y maestras fueron aprendiendo lenta y progresivamente para hacerse mejores docentes, con mayor dominio de sus tareas, sus habilidades, el discurso y la acción de enseñanza, orientación y formación de sujetos en función de contenidos específicos que – curricularmente- le habían sido prescritos o que personalmente han sido jerarquizados.

Entonces, como ya se ha dicho, en el estilo de preguntas siguientes: ¿Cómo y cuándo dónde aprendió a ser docente? ¿Qué considera que sabe hacer como docente? se pudieron hilvanar temáticas que construían sus historias, desde la aparición de la idea de ser docentes hasta sus más sólidos principios de acción y desenvolvimiento en las tareas cotidianas.

Para finalizar, Sarabia (1985) hizo referencia a cómo las historias de vida han sido empleadas con propiedad por investigadores insignes que han hallado cada vez mayores ventajas en este procedimiento. Por eso refirió a interaccionistas simbólicos y etno-metodólogos que habían empleado historias de vida completas o parciales en varias de sus investigaciones. Para el caso de este trabajo, por sus límites temporales y contextuales el examen es sobre la historia de vida y los eventos que se circunscriben a la relación con la docencia, el aula, la vida en la escuela, con independencia del rol (profesoral o estudiantil) que se ocupara.

También se conocen los estudios de Bogdan (1974), quien analizó el paso del género masculino al femenino a partir de la vida de Jane Fry. O la obra clásica de Garfinkel (1967), *Studies of Ethnomethodology*, en la que refiere la vida de Agnes, una persona de condición transexual, con la que puede estudiar y analizar los procesos de toma de roles, lo que se ha llamado el “etiquetado”. Sucesivamente se hicieron conocidos otros trabajos basados en este método como el de Strauss y Glaser (1977), quienes analizan la vida de la señora Abel enferma terminal de cáncer.

Asimismo se destacó Foucault (1976) quien, acercándose a la vida de Pierre Riviere, asesino de una familia en Francia, exploró los componentes de la locura, del desequilibrio, la ruptura; y también en la historia de Herculine Barbin o Alexina B, hermafrodita, sobre las que construyó una teoría sobre la sexualidad, pero ante todo los límites, prejuicios, que pudo tener en una sociedad tan cerrada como la del siglo anterior.

Todos estos ejemplos, por más que lucen a las primeras como extravagantes, revalorizaron la posibilidad de acercarse a la construcción teórica

de los espacios humanos desde la vida individual de los sujetos. Por lo que fueron el faro para quienes, enfocándose en espacios muy concretos de la vida (la salud, la educación, el trabajo industrial, el trabajo campesino, los roles familiares), empezaron a derivar hallazgos y teorías. La docencia en este método ha sido bastante atendida como se observó en los antecedentes, maestros, y sobre todo maestras referenciales de distintas partes del mundo han contado sus vidas para edificar una mayor comprensión de sus realidades.

3.4.3 La autobiografía

Como método de investigación la autobiografía, o las biografías en general, han ido ganando espacio, estudios sociológicos sobre la pobreza, la violencia, sobre la historia misma de grupos humanos, encuentran en el relato detenido, sosegado, **autobiográfico**, de los sujetos posibilidades de interpretación, hallazgos de no poca relevancia.

En Thomas y Znaniecki hace casi un siglo (1908 a 1913) se encuentran los primeros atisbos de empleo de la biografía y las historias de vida (ya se ha aclarado por qué no se tratan de la misma cuestión y cómo están concebidas en este trabajo). El marco del interaccionismo simbólico le da soporte a la idea de que en la subjetividad de las personas, las percepciones puras de sus conciencias- en relación con el contexto social- pueden hallarse evidencias de una realidad construida culturalmente. Su trabajo representativo es “El campesino Polaco” editado un siglo atrás (Martínez-Miguélez 2004: 210 y Sarabia, 1985: 169-170).

En esta investigación reconocemos el valor de la autobiografía en tanto que ella encarna la posibilidad de encontrar rastros vocacionales del docente, consolidaciones prácticas que denotan saberes informales, cotidianos, y que pueden verse expresados en la práctica de la docencia. Las autobiografías en esta investigación se escribieron, a petición del investigador, pero por cuenta de los docentes en estudio, sin la presencia física del primero, puesto que ello hubiera condicionado la espontaneidad de los datos allí asentados.

Concretamente se le pidió a los sujetos de la muestra teórica que escribieran autobiografías donde recordaran la profesionalización, la infancia, la crianza, elementos del recorrido laboral que podrían haber forjado un saber y una experticia docente.

Es preciso recordar constantemente que el saber de los profesores se materializa en su intervención pedagógica, y que ésta no ha devenido de un adiestramiento técnico, ni de una prescripción declarativa, y mucho menos una elaboración académica concreta. El saber, vinculada a la vida, pasa por los placeres o padecimientos de la condición estudiantil del sujeto, su rol de aprendiz, las exigencias no siempre esperadas del contexto laboral, las convicciones teóricas, metodológicas de su preparación profesional. En otras palabras, las autobiografías intentaron comprobar esta hipótesis firme aunque no por ello absoluta (Sarabia, 1985:176) que aquí se ha propuesto.

La autobiografía procuró la comprobación de aquellos saberes adquiridos por experiencia docente, en los primeros años de trabajo, pero también certezas que pudieron haber devenido de su historia escolar misma, de los procesos de profesionalización. La pregunta generadora fue dónde construyó o aprendió lo necesario para su trabajo docente, la conducción del trabajo escolar: las evaluaciones, las formas de organización del aula, los mecanismos de sanción de conductas no deseadas, las formas de resolución de problemas, la negociación con otros agentes que intervienen en las prácticas de enseñanza.

Ciertamente, al ser un ejercicio libre de escritura personal, no podía estar condicionado a unas prescripciones, lo que se quería señalar era que el investigador focalizaba su mirada en eventos de esas biografías de los docentes que apuntaran, de algún modo, a las dimensiones expuestas. Aunque no exclusivamente, puesto que ello sería prejuiciarse, pero sí con particular atención por las hipótesis propuestas.

Para finalizar, es importante reconocer que las bases teóricas fueron también insumos metodológicos que se desprendían de los antecedentes previos, algunos autores han tratado de crear definiciones del saber docente: categorías,

dominios (Gauthier, 2004), tipos de conocimiento: pedagógico, disciplinar, académico, (Zambrano 2006) lo cual podría implicaba una cierta de visualización en los procedimientos por los cuales se han optado. Tanto las entrevistas, las autobiografías y, desde luego, las historias de vida, no podía haber una base metodológica sin teoría así como la teoría, en sí misma, debía dar cuenta de expresiones metodológicas,

3.5 Tipo de análisis

Para finalizar con esta propuesta metodológica del trabajo de investigación es importante señalar que se acuñó el “Método Comparativo Constante de Análisis Cualitativo” sugerido por Glaser y Strauss (2003) en la obra que se ha venido citando. Tal método obligó a que cada momento se transcribiera, se codificara y analizara. Que se comparara con el anterior, y que luego, en un ejercicio de mayor detenimiento y reflexión, se elaborara un análisis total con todo el corpus de información.

De modo que se trabajó desde dos niveles de análisis, el inmediato que se realizaba a partir de cada observación, cada entrevista, cada autobiografía, y el análisis final que concentraba todo lo posible de los datos recogidos, que los relacionaba, que conectaba y resaltaba las precisiones teóricas emergidas. Afincándose sobre historias de vida y autobiografías. Tantas como fuera posible construir en el transcurso de investigación a partir del constructo de la muestra teórica.

3.5.1 Metodología de análisis:

Glaser y Strauss (2003) explican que –históricamente- los dos principales acercamientos al análisis de datos cualitativos han sido los siguientes:

- 1) Si el analista desea convertir sus datos cualitativos en un esquema cuantificable de modo que él pueda probar sus hipótesis lo que hace es codificar esos datos y entonces analizarlos sistemáticamente, ensamblándolos, valorándolos en una tendencia que constituirá la prueba de proposición dada.

- 2) Si el analista únicamente desea generar ideas teóricas- nuevas categorías, sus propiedades, hipótesis, sus interrelaciones- él no puede estar confinado a codificar primero y analizar después, sino que está constantemente rediseñando y reintegrando sus nociones teóricas y revisando su material. Así que, al final, el analista, meramente inspecciona en su data nuevas propiedades de sus categorías teóricas preconcebidas y escribe sobre ellas. (2003:101)

La propuesta de los autores es, entonces, sugerir una tercera aproximación que combine el procedimiento analítico del primer modelo de comparación constante con el estilo de generación teórica del segundo modelo. Así, en esta investigación, se aceptó que habría necesidad un análisis constante en la etapa inicial y, en la segunda etapa, un análisis total **en profundidad** del contenido. Con la finalidad de descubrir las categorías alrededor de las cuales giraba el saber y sus orígenes, de alguna manera develar o descubrir categorías ya planteadas en los propósitos de esta investigación.

En una explicación más directa, el empleo de las revisiones retrospectivas al oficio del maestro en las entrevistas iniciales, las autobiografías cortas que los docentes entregaron o las historias de vida que se les ayudó a elaborar en el otro proceso de entrevista profunda, fue analizado día a día. Según como se fue recibiendo, pero luego de ese proceso continuo, constante, también se hizo un análisis total que se hallara frente a las bases teóricas ya sostenidas y el planteamiento hipotético insinuado. Esa práctica de comprobación y reflexión profunda, que se soportó en la escritura de notas de investigación, y el ejercicio final de concentrar los hallazgos fueron el logro de la disciplina y el esfuerzo.

Para explicar o ilustrar los elementos del método de análisis comparativo contante de análisis cualitativo, es preciso recordar que este trabajo empleó una muestra teórica y que estuvo directamente asociada con tal método. Este método no tiene un diseño preconcebido como suelen tenerlo los métodos cuantitativos, su delineación deviene de la propia disciplina del analista en encontrar, a partir de

los datos que recoge, las herramientas y la sensibilidad que le permitan la generación creativa de su teoría.

El requerimiento fundamental en el método comparativo constante es la saturación de los datos recogidos (como ya se había anunciado en la muestra teórica), esto quiere decir que la data disponible es suficiente sólo cuando los hallazgos no representan novedad y la teoría es sólida, defendible, consistente, plausible e integrada. (Glaser y Strauss, 2003:102-104)

Para el desarrollo de este método es importante describir las 4 etapas que sus postulantes definen:

3.4.1 Comparación de incidentes aplicables a cada categoría:

Quiere decir que el analista codifica cada incidente de los datos que ha encontrado en el mayor número de categorías posibles e intenta agruparlos en esas categorías emergentes, para ello sólo requiere anotarlas al margen o elaborar fichas que las resalten. Por supuesto, siguiendo la pista de la aparición de ese incidente o dato, de la categoría en la que pueda aparecer para establecer comparación constante. En este caso la codificación la facilitó la posibilidad de tener grabaciones digitalizadas y transcritas, por lo que se incluyeron en un software llamado Atlas Ti, lo que se explica más adelante.

El trabajo del investigador fue codificar sin contaminar, las evidencias vivenciales o testimoniales y seguirle el rastro de manifestación o repetición en lo sucesivo, siempre enlazando con la cuestión del saber. Lo que, por demás, le permitió comenzar a pensar en la generación teórica de algunas propiedades de su fenómeno tal cual como lo señalaron Glaser y Strauss (2003), bien sea porque los había construido previamente o porque surgieron en el propio “lenguaje de la situación investigada”.

3.4.2 Integración de categorías y sus propiedades

Se podría decir que es una leve progresión de la fase anterior en tanto que se sigue reconociendo el hallazgo o surgimiento de las categorías de investigación, pero ya no se dejan al margen o simplemente fichadas sino que comienzan a

elaborarse de un todo integrado que produce unas primeras y más formales anotaciones de análisis.

Como ocurrió en este caso, hay investigadores que sugieren hacerlas públicas en avances de investigación, pequeñas conferencias, que dan cuenta de las propiedades de la teoría que el investigador ha llegado a integrar en función de las comparaciones constantes realizadas y escritas con los primeros sujetos de su muestra teórica. La investigación aquí planteada halló espacio para crear-recrear las teorías emergentes, planteándose en seminario con tutor, encuentros varios.

3.4.3 Delimitación de la teoría:

Es necesario reconocer que toda investigación implica una cierta complejidad que es necesario controlar para que no sea abrumadora e irrealizable. Por ello en este apartado los autores alertan que el método empleado de comparación constante ha de tener en cuenta cuántos límites pone a las categorías y las teorías mismas.

Para este estudio fue importante reconocer las uniformidades, las generalizaciones, las posibilidades de agrupación, sin mezquindad intelectual, pero con ahorro máximo de energías, recursos, tiempos. El investigador, tratando de trabajar desde los principios de “tranquilidad” o “parsimonia”, vale decir, quiso sostener un rango amplio de situaciones de correspondencia con los datos.

Fue inevitable, trabajando bajo el paradigma cualitativo y con la implícita subjetividad de los docentes, que expresaran en sus propias historias personales y estilos de trabajo, unas pocas categorías demasiado profundas, susceptibles de ser psicoanalizadas o miradas en un contexto excesivamente particular de crianza, vivencia, en una experiencia profesionalizante sui generis que haya que, de algún modo, dejar al margen o pasar de largo.

Tal como lo pautaron los definidores de este método la delimitación también es un indicador la saturación teórica. No implica, por supuesto, escapar a las tareas de regreso al campo, de revisión consciente y esforzada de los datos obtenidos. Pero sí en la consideración de que es mínimamente necesaria una economía de los recursos, del tiempo, todo ello sujeto a la voluntad del investigador.

3.4.4 Escritura de la teoría:

Habiendo, en las fases anteriores, codificado los datos, con escritura constante de las propiedades o teorías emergentes, en esta etapa todo ha de fluir con mayor facilidad. No se puede decir que fue el caso exacto de este trabajo pero sí hubo posibilidades de avance. Por supuesto que no es una cuestión simplista de resumir o registrar. Ha de haber un esfuerzo en procesos cognitivos de síntesis, evaluación, comprensión. Crear una suerte de jerarquía de los grandes temas descubiertos, una explicación final de los conceptos que emergieron, y la producción innegable que hace pública la investigación realizada es necesario.

Por tal razón, los esfuerzos ilustrativos del investigador, las confrontaciones a sus hipótesis, la posibilidad de ser suficientemente preciso en sus formulaciones, son los que le dan a esta última fase del método la relevancia especial al trabajo. Así pues, en la investigación que se realizó, la escritura final fue el arresto último, la entrega personal de quien se ve reflejado en el trabajo hecho. Es una materialización de la disciplina y de la pasión por lo encontrado, descubierto y definido. . (Glaser y Strauss, 2003: 105-113)

3.5 Modalidad y Presentación de los resultados:

De todo lo dicho se desprende que, el ejercicio de exploración bajo el prisma de la muestra teórica de Glaser y Strauss (2003) -y su método de análisis comparativo constante-, fueron reforzados en las técnicas empleadas que consistieron en:

a) considerar a los docentes informantes como unidad, vale decir, aunque se reporta la intervención de un grupo de educadores todas sus historias de vida confluyen en una mirada integral de la docencia venezolana, de la docencia en Educación Básica (Ley Orgánica de Educación 2009), sin importar el nivel, área o modalidad profesional que les competía;

b) favorecer la apertura de las preguntas, conversaciones y textos que derivaron en autobiografías o historias de vida. Su flexibilidad obró a favor de una perspectiva amplia y completa.

Además de todos los elementos del problema y el proyecto, que dan marco a la lectura de los resultados como capítulo general de la investigación, es preciso hacer un conjunto de precisiones que sirvan de aclaratorias al lector y eviten la confusión, facilitando el diálogo comprensivo que todo texto debe establecer entre quien escribe y quien lee.

1. En primer lugar, a efectos de darle más claridad conceptual a lo analizado, reflexionado y hallado se decidió presentar el trabajo a partir de Dimensiones, Categorías y Descriptores.

1.1 Las Dimensiones son el primer nivel del análisis pues corresponden a los grandes temas sobre los que se discurió, tanto en los textos autobiográficos como en las entrevistas que permitieron dibujar y perfilar Historias de Vida.

1.2 En el caso de las Categorías se trata de los fundamentos conceptuales de esos grandes temas, todos interconectados por la Dimensión misma, o confluentes hacia ella.

1.3 Los Descriptores hablan de las formas que estos fundamentos conceptuales calificados como categorías toman. Hablando de formas el lector se hallará con diferencias de concepción, heterogeneidad de las experiencias, diversidad de los enfoques que entregaron los informantes. Algunos de estos descriptores podrían tener también indicadores o ramificaciones que exijan un cuarto nivel de subtitulación pero no será lo común, en casi todo el texto el descriptor agota la argumentación que representa las claves conceptuales descubiertas y exaltadas.

1.4 Las denominaciones “Dimensión” y “Categoría” acompañan los subtítulos de todo el capítulo, no así el de “Descriptor” al que únicamente se está haciendo referencia aquí, en parte para no “robotizar” el texto y en parte porque son los subtítulos presentados en mayor número, por lo que estar leyendo cada tanto la expresión descriptor X, descriptor Y, descriptor Z “deshumaniza” al texto.

1.5 Desde el punto de vista del formato entonces estas tres dimensiones se presentarían así:

Dimensión

Categoría

Descriptor

1.6 Una pequeña y sencilla graficación que representa estas redes de significado proveniente del análisis se creyó necesaria y se presentará al principio de cada Dimensión.

2. También es necesario aclarar que los sujetos informantes (todos femeninos) a los que se está aludiendo son 10. Pero se ha sostenido, en cuanto ha sido posible, su unicidad porque en todo caso permiten la comprensión del constructo central de esta investigación: las fuentes del saber docente. El docente por tanto es uno, genérico, unificado, no los diez, aunque de vez en cuando y para hacer justicia a la interpretación se les mencione por separado o se tenga que referir que se trata del mismo informante que se reseñaba líneas atrás.

2.1 Para no tener que estarlo indicando a cada tanto dentro del análisis en este grupo de docentes se encuentran: 1 docente de Educación Inicial, 3 docentes de Educación Media, 5 docentes de Educación Primaria y 1 de Educación Universitaria que realmente es la sexta informante en Primaria pero que no está trabajando en el nivel ahora y que compartió su historia en retrospectiva y no “en caliente”, en el sentido estar laborando en una escuela al momento de la entrevista. Todas las docentes tienen titulación profesional, todas han laborado en escuela, varias tienen postgrados finalizados o en proceso.

2.2 Entendiendo que los hallazgos expuestos responden a la “saturación” de información que proponen Glaser y Strauss (2003) con la muestra teórica, también es lícito admitir que este trabajo podría tener una disminuida posibilidad de generalización, su circunscripción a un contexto muy regionalizado y a un grupo de profesionales casi exclusivamente de una misma institución lo hacen contextual. La investigación cualitativa suele serlo. Se observará, por ejemplo, que hay 4 relatos autobiográficos pero son 10 docentes, eso debido a que no todas las personas entrevistadas para las historias de vida entregaron relatos escritos por sí mismas de su autobiografía vinculada a la educación y a la docencia, lo que se

respetó y se comprendió. En las tribulaciones de la docencia hay poco espacio para sentarse serenamente a escribir algo como una autobiografía.

3. En último lugar se informa que el programa de análisis de datos cualitativo que se empleó, Atlas Ti, permite que la codificación de los datos se haga de manera automática independiente del formato que se emplee, tiene sus propios automatismos que hay que tratar de comprender:

3.1 En Atlas Ti todos los elementos del estudio que empiezan por la inclusión de documentos primarios para el análisis se llama Unidad Hermenéutica.

3.2 Los dos datos más importantes de esta investigación (historias de vida y autobiografías) fueron, para el programa, 6 documentos de texto digitalizados con una extensión conjunta de casi 350 páginas en las que están 4 relatos autobiográficos entregados por un grupo de docentes y 1 único -y más extenso- documento que agrupaba todas las historias de vida construidas a través de entrevistas.

3.3 A los relatos autobiográficos se les codificó como ABD, Autobiografía del Docente, la letra que los acompaña es la inicial de su nombre que desde luego está reservado y protegido. Se verá en las citas y paráfrasis que los requirieron las siglas ABDCI, ABDCII, ABDM, ABDV, ABDA; se puede observar que hay 5 documentos pero son 4 relatos autobiográficos, y es porque una de las informantes lo entregó en dos partes y así se mantuvo. Entonces, ABDCI es Autobiografía de la Docente C, primera parte y ABDCII es Autobiografía de la Docente C, segunda parte. Luego, del 2 al 4 se deduce.

3.4 En el caso de las historias de vida configuradas a través de entrevistas abiertas amplias -de 1 y 3 horas por informante- se entrevistó, grabó y transcribió lo recogido con los docentes informantes en un sólo documento codificado como HVDsG, siglas que significan Historias de Vida de Docentes en General.

3.5 Los números que en el análisis acompañarán esos códigos tienen una estructura que puede explicarse con detalle cuando corresponda o se necesite.

Notas al margen:

- Algunas citas inevitablemente tuvieron que hacerse resaltando no sólo la expresión de las docentes sino presentado el diálogo con el investigador, en ese caso se codificó como *Invst* (abreviación del Investigador) al entrevistador, autor de este estudio, y como *DocColab* (Docente Colaboradora, con independencia de quien fuera) a las docentes.
- En esas mismas citas, para no hacer tan pesada la lectura, se suprimieron algunos detalles que son los que se emplean en el discurso oral y lo hacen profuso, las palabras o expresiones que no permiten ir directo a la idea sino que la recargan. Claro que se fue muy fiel, y si en algún momento el titubeo o la repetición tenía importancia en el argumento se mantuvo. Para las supresiones se siguió la norma de cerrar tres puntos suspensivos en paréntesis “(...)”. Pero además, por el hecho de que cuando se recorta una cita a veces se le quita contexto, hay algunas citas que van acompañadas por palabras claves o explicativas también encerradas en paréntesis. Éstas permiten al lector interpretar la idea, conocer el contexto, o a veces se emplearon para proteger la privacidad. Desde el punto de vista de la forma serán palabras que, dentro del paréntesis, están en letra cursiva, al hallarlas entonces, el lector debe saber que no son expresiones textuales del informante sino que el investigador necesitó incrustarlas para hacer comprensiva la cita.
- Algunas citas sí se mantuvieron largas porque así lo requería el argumento.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

.Como se propuso los objetivo de la investigación determinar las fuentes del saber docente implicaba valorar sus efectos sobre el hacer, reconocer cómo se edificaba la experticia y la definición profesional de los maestros, darle valor y rasgo de profesionalidad a la docencia y reivindicarla contra todo oscurantismo tecnocrático, superficial o banalizador de la labor formativa. En otras palabras, la revisión que se hizo por el prolongado periodo de este trabajo no eran un esfuerzo vano, sino una opción de militancia, de búsqueda, de autosustentar el “credo pedagógico”

Al presentar una investigación cualitativa, de enfoque fenomenológico - respaldada en historias de vida y en relatos autobiográficos- esta investigación está teñida de interpretaciones, de miradas al fondo de la respuesta dada, de revisión analítica sobre el *corpus* de la información. Una vez que se abordó a los sujetos, se les entrevistó, se esperó por sus textos, se transcribieron, codificaron, analizaron (lo cual no estuvo desprovisto de multiplicidad de obstáculos), el investigador advirtió que había estado trabajando sobre cinco dimensiones, ramificadas por los supuestos teóricos de la investigación y emergidas de la experiencia misma de consulta y acercamiento a los informantes.

Estas cinco dimensiones emergentes, esa teoría fundamentada en el resultado y en los hallazgos analíticamente derivados se conforma de la manera siguiente: Conexiones con la Docencia; Caracterización de la Docencia; Maestros como Aprendices; Influencia Profesional e Influencia Laboral.

La primera dimensión se revela a la luz de un grupo de categorías emergentes que convergían en conexión de maestros y maestras al ser docente y no tanto al saber. Vale decir, pareciera que para los educadores la docencia requiere más actitudes, comportamientos, disposiciones personales y anímicas, que conceptos, comprensiones y saberes. Para los informantes responder cuánto tiempo llevaban enseñando, por qué, cómo y en qué circunstancias habían elegido

la carrera docente (descubierta una heterogeneidad asombrosa), los saberes adquiridos por su cuenta, sus cualidades, sus energías vocacionales; todo ello, parecía estar rotando sobre su manera de conectarse con el oficio, de ser maestros y maestras profesionales, educadores con independencia de la opción nominal que se eligiera. De todo se podrán encontrar evidencias más adelante

La segunda dimensión que apareció en el relato (escrito y oral) fue la constante alusión a los elementos que caracterizan a un educador, que definen su mal entendida condición profesional y que lo sitúan en un espacio de la sociedad y la cultura que todavía debe disputar en términos de validez y precedencia. Así y todo, es posible encontrar que los maestros realizan cada vez con mayor naturalidad inventario de lo que saben, de las sub-dimensiones de lo que saben, de su condición de intelectuales y profesionales reflexivos. Incluso más, su conquista de lo real y de lo simbólico es tal que han sido permeados por un corriente hedonista que, con fugacidad e intermitencia, parece necesitar eco en algunas prácticas educativas. También se pueden confirmar las bases de estas afirmaciones en resultados concretos.

La tercera dimensión hace notar que, al repasar teóricamente en dónde se origina el saber de los docentes se hallan de manera sobresaliente menciones a la experiencia estudiantil y la vida escolar de los años como aprendiz en quien luego será docente profesional. Aunque todo sujeto es el producto de una vida, de un trayecto iniciado con el nacimiento y marcado con singular fuerza en la infancia, aunque cada quien lleve al interior la herencia de sus primeros años, en pocos campos como en la docencia eso tendrá visibilidad e impacto sobre la actuación profesional misma, sobre las técnicas, las comprensiones, las decisiones. Se notará el rastro a esa verdad con peculiar claridad en los datos destacados.

La cuarta y quinta dimensión revisan, sin pretensión de novedad sino como espacio para confirmar y revisar las modalidades, los dos núcleos más aceptados como fuente de saber en los educadores: los estudios en docencia que tienen carácter profesionalizante y las experiencias de socialización laboral, el encuentro con los espacios formales de educación. En un caso y en otro lo que se puede

descubrir, de manera pormenorizada, son los indicadores de esas fuentes, sus expresiones específicas narradas y redescubiertas desde las voces de los informantes. La prevalencia, los déficits, las adecuaciones, las traducciones, los contrastes que sortean el espacio formativo de la universidad y el reafirmativo de las escuelas se expresan y dibujan con estos resultados.

El orden de ubicación de estas dimensiones, la extensión y la magnitud de los fundamentos del análisis, la profusión o escasez de ejemplos, ilustraciones, referentes y el sentido coincidente de algunos datos, permitirán reconocer o determinar la potencia de estas fuentes y su impacto sobre el hacer y la construcción de la experticia profesional, de la autonomía en la autonomía al liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque directamente las tres últimas se aboquen sobre las fuentes en sí, la dos primeras sirven para perfilarlas y para acusar las fuerzas que están ejerciéndose en la adquisición de saberes y en la construcción de una experticia que, a la larga, habría de servir para fortalecer el magisterio como un campo genuinamente profesional, una arista no menor de la cuestión, básicamente la que le da sentido y orientación a este problema y define la búsqueda.

Dicho todo esto corresponde abordar cada dimensión, para, bajo el empleo de un enfoque interpretativo, narrar y construir desde las dimensiones señaladas una descripción detallada, etnográfica, sujeta en la revisión y la riqueza de las subjetividades compartidas, habladas y escritas a lo largo de varios meses e incluso años.

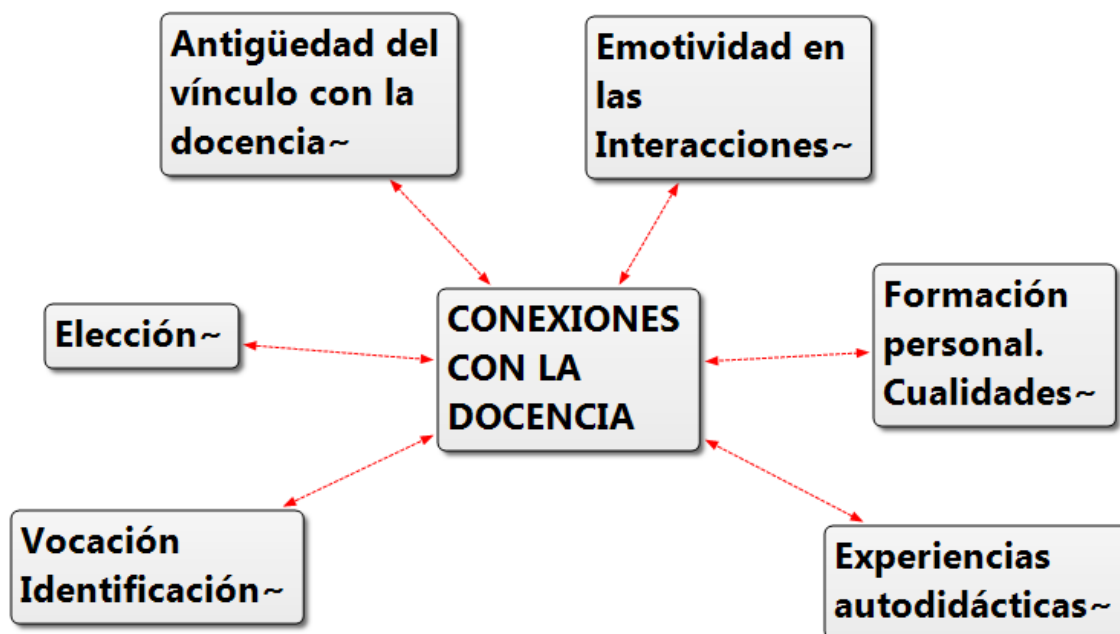
4.1 Dimensión: Conexiones con la Docencia

La docencia es -ante todo- un campo profesional, y como tal había y hubo siempre que reivindicarlo. Sucede que a ese campo profesional los sujetos lo adoptan con más o menos formalidad, con más o menos cargas de afectividad, de vocación y de compromiso. Las categorías que agrupan esta parte del análisis de la investigación van de la llana mención a la antigüedad laboral (y sus mucho más relevantes conceptualizaciones) a la elección del campo docente, y luego cuestiones más trascendentes como la vocación e identificación, las cualidades personales

que entran en juego con la docencia y otro tipo de retos del docente que se conecta con la docencia, que la hace suya, como son las experiencias autodidácticas.

La puntualidad de esta dimensión, que nació de las conversaciones y textos de los docentes, derivó del encuentro de coincidencias que partían de la noción de profesionalidad ya abordada pero que parecían encaramarse más sobre el ser docente que sobre el saber mismo. Era como que, en la medida en que se iba explicando lo que se sabía, hacía falta hablar de lo que se era. Muchos de los esfuerzos en esa dirección se presentaban por eventos que habían tenido impacto emotivo, por la exaltación de cualidades personales que se reafirmaban en su propio concepto profesional, y hasta por las prácticas autodidácticas, el docente que busca, que investiga desde luego está conectado con el oficio.

Las conexiones con la docencia, el conjunto de categorías que se vuelcan sobre esa dimensión y le dan matices, se pueden ver representadas en el siguiente esquema.



4.1.1 Categoría: Elección

En las historias de vida y los relatos autobiográficos aparecieron afirmaciones sobre la decisión de elegir la carrera, sobre la convicción o la falta de ella para encontrarse con la docencia. Es importante subrayar cómo - a pesar de que no se intentó en esta investigación *ex profeso* ninguna selección con gente más o menos identificada vocacionalmente, ni sabiendo o intentando saber si habían elegido la docencia como primera opción - en el grupo elegido de inicio prácticamente todos declararon formas más o menos azarosas, involuntarias, resignadas y secundarias en su elección de la docencia.

Incluso resaltando, eso sí, que prácticamente todos los docentes informantes del grupo revelan compromiso, responsabilidad y un "enamoramiento" con su labor, con la dignidad de su tarea, hay demasiadas expresiones sinceras de no haber elegido a la docencia con convicción inicial.

También salta a la vista que esas elecciones, independientemente de que fueran secundarias, o circunstanciales (llegó a la educación por un cambio de carrera, ingresó a educación para tomarla como vía para estudiar otra cosa, se percató de que siempre le habían señalado eso como opción de vida y estaba conectado con su manera de ser) se defienden ocasionalmente como un acierto vital, como un hallazgo, como una respuesta que les definió el destino propio.

Sin cuestionar la veracidad de estas expresiones que han necesitado transmitir, muy por el contrario dándolas por válidas, resulta interesante entender cómo se forma ese sentimiento, cómo es que los educadores disponen una defensa emotiva, una justificación vocacional que les reafirma en el territorio que se encuentran pese a las mil vicisitudes.

La respuesta parece estar conectada con la satisfacción que genera el reconocimiento y la gratitud de los estudiantes y sus familias, de los progresos visibles que encuentran en sus aprendizajes, solapando un poco los encuentros con quienes se tuvo menos éxito, con quienes incluso se llegó a cometer errores.

Claro que la energía motivadora la dan los éxitos en general, pero eso no quita que las derrotas, que el fracaso a veces, sea también impulsor de esfuerzos reafirmadores de la vocación. Es preciso seguir indagando para descubrir por qué,

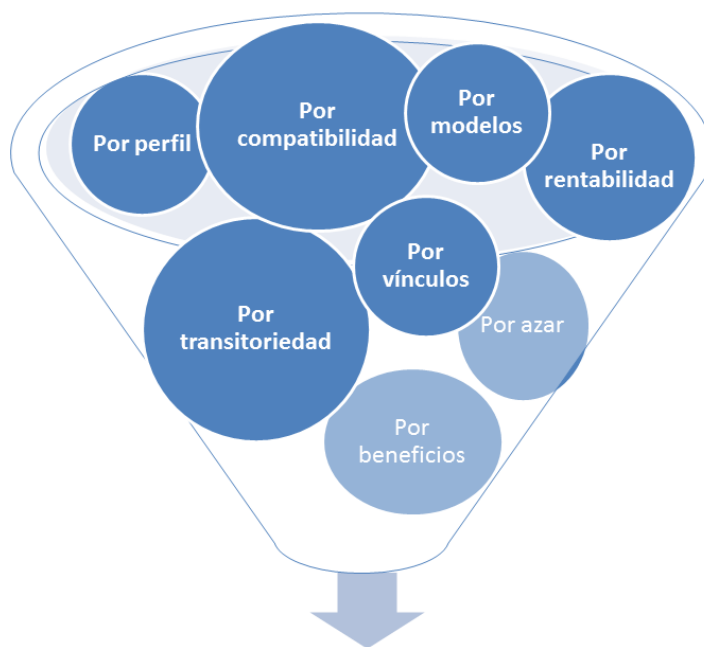
como personas, los educadores tienden a solapar sus eventos más difíciles o la actuaciones negligentes.

Para explicar de un modo más organizado las subdimensiones o descriptores de este constructo de la elección, en el marco de una investigación sobre los saberes docentes y dentro de la Dimensión “Conexiones con la Docencia”, se puntualizarán las formas de elección reportadas en las historias de vida y los relatos autobiográficos. Esto es:

- a. Elección por adecuación al perfil.
- b. Elección por azar.
- c. Elección por beneficios.
- d. Elección por “conformismo”.
- e. Elección por compatibilidad.
- f. Elección por modelos a seguir.
- g. Elección por rentabilidad
- h. Elección por transitoriedad.
- i. Elección por vínculos familiares.

Nótese que estas formas de elegir la carrera docente tal cual como se están presentando se encuentran en orden alfabético, es una consecuencia del *software* de apoyo para el análisis cualitativo de resultados, pero se optó por mantenerlo porque de esa manera no hay ninguna alusión al predominio de una sobre otra, ni al orden de aparición en los testimonios de los educadores, ni mucho menos al deseo de establecer juicios sobre su calidad.

Esquemáticas como se observa en la siguiente figura son las que son, son las que los datos permitieron descubrir y conocer, tienen base de evidencia suficiente que se compartirá a partir de este momento.



Tipos de Elección en la Docencia

Elección por adecuación al perfil

Hay cualidades que parecen estar conectadas con lo que debe ser un profesor: una conducta, un comportamiento, una personalidad definida. Otros (amigos, familiares) pueden hacérselas notar, sobre todo si se ponen a prueba, a quien comienza haciendo suplencias y le va bien, a quien, cuando tiene contacto con los niños, muestra un carisma o un liderazgo, siempre saldrá alguna voz a decirle que eso es lo suyo. Se han compartido igualmente narraciones de ese tenor. A continuación un extracto de esa evidencia:

Se me presentó ir a varias instituciones, y, bueno, las directoras (...) quedaron contentas con el trabajo y con el dominio de grupo (...) comencé a hacer suplencias siendo estudiante (...) descubrí que en realidad tenía que estar era allí (...) me gustaba lo que hacía. (...) los compañeros de estudio (...) comentaban (...), “tú lo haces bien”. (HVDsG-7:637--4454:4454)(HVDsG-7:934-- 4452:4452)

En pocas palabras, algunos docentes eligen la docencia porque la mirada social lo ha llevado a pensar que tiene actitud de docente, rostro de docente, comportamiento de docente, ¡debe ser docente!

4.1.1.2 Elección por azar:

Salta de entrada la contradicción: cuando se elige no se está dejando la decisión a la suerte, no hay azar ni accidentalidad en una elección, entonces no sería tal.

Y sin embargo en las historias de vida se chocó con ese tipo de expresiones más de una vez: “la elección de mi carrera fue, por... por azar, por casualidad, por... ¡qué te puedo decir! No fue premeditado, no fue, yo no tenía esa, ese ideal en ningún momento de mi vida” (HVDsG-7:5-- 4737:4737); “para mi historia personal parecía al principio un hecho fortuito” (ABDCII-6:1-- 4:4). Se llegó a explicar o advertir que estudiar educación “no estaba en mis planes”, que no hubo planificación” (HVDsG 7:4 – 2689:2689). Un tipo de elección por azar, a partir de que fuere recurrentemente referido, implica una atención mínima pues dibuja una postura frente a la profesión que no debe despreciarse.

4.1.1.3 Elección por beneficios

Quien puede demostrar que hay beneficios en la docencia, desde un enfoque laboral, no es otro que el docente. Claro que hay salarios muy bajos, poca seguridad social, pero al menos el pago es constante (“religioso”), no hay riesgo de que la nómina se detenga y así ha sido por años. Además, siempre se respetará el tiempo libre y de descanso, las vacaciones colectivas simbolizan también al docente y son signo de la escolarización de la sociedad tan cara para los movimientos contestatarios de mitad del siglo XIX.

De allí que algunos docentes hayan señalado haber elegido la docencia después de valorar ese escenario: “jamás pensé en la educación como alternativa, pero una conversación con un profesor me convenció de tomar esta decisión, él argumentaba que el docente goza de las vacaciones escolares y estabilidad económica” (ABDV-4:2-- 5:5); “él siempre me decía (...) que era muy buena la carrera porque, por las vacaciones, por los beneficios laborales” (HVDsG-7:3-- 965:965).

Ciertas figuras adultas, profesores o no, ayudan a mirar la cuestión de los beneficios y docentes informantes han resaltado eso en sus historias personales asociadas a la docencia.

4.1.1.4 Elección por compatibilidad

En este caso lo que se consiguió fue referencias sobre haberse hecho docente - y haber tomado ese campo laboral- a falta de otras carreras que le hubieran gustado más pero que por distintas razones no podían estudiar. Lo cierto es que sí hay campos compatibles con la docencia que al menos en este contexto espacial, región andina de un país subtropical de América Latina, no se presentan en el menú de las carreras universitarias. Se trata de una ciudad pequeña que aun cuando tiene una universidad grande apenas si tiene entre las ofertas de humanidades 5 posibilidades.

Hay que observar bien si la carrera de educación no termina por ser el alojamiento circunstancial a quien quería otras ofertas relacionadas con las ciencias humanas, pero no necesariamente las del mundo escolar. Así lo dejaron ver estas afirmaciones:

Pues inicialmente esta no era mi carrera, mi carrera era psicología pero en vista de, que en Mérida pues no la daban recurrí lo más, que tenía más afinidad viendo el perfil, lo que, cómo sería un egresado en educación, y por allí me fui metiendo (HVDsG-7:1-- 3:3).

Tampoco estaría de más convenir que la docencia está tan ramificada que casi todo el mundo parece necesitar que le enseñen formalmente algo, así que si se ha destacado de las personas su educabilidad (plasticidad para educarse, para aprender) también puede atinarse a ver si existe en una amplia gama de personas “enseñabilidad” (disposición y aptitud para enseñar).

Háblese de atletas, artesanos, técnicos de distintas ramas, hay mucho de disposición pedagógica en la cultura humana. Una de las educadoras lo asentía:

Mi vinculación con la carrera y todo eso yo creo que viene desde que yo estudiaba y empecé a ser atleta, y como atleta uno enseña, uno lleva esa pasión de deportista y le toca enseñar a las que vienen. Por ejemplo a nosotras a las más grandecitas nos ponían a volear, a rematar, con las más pequeñitas (HVDsG-7:933-- 3568:3570).

4.1.1.5 Elección por “conformismo”

Más adelante se observará que la carrera docente se elige muchas veces como tránsito o puente para, con el ingreso de la garantía y el cupo universitario, ir a otra carrera donde los mecanismos de selección son más severos y el número de cupos siempre es limitado para la demanda. Lo curioso de este hecho mencionado en la elección por conformismo es que la mayor parte de las veces ese cambio no se realiza, el estudiante permanece en la carrera de educación.

El dato es empírico de entrada, y el autor de este trabajo puede defenderlo como una parte de su experiencia docente en educación universitaria, pero también se localizó en la investigación a través de las conversaciones y testimonios: “el CNU me asignó un cupo en (...) por mi primera opción, Educación (...) Me sentí feliz, sin embargo no estaba satisfecha porque sería una <<simple maestra>>” (ABDV-4:3-- 7:7) En similares términos se indicó:

Como por cuestión de, no sé, de...por cumplir, fui y presenté la prueba y quedé. Pero con la intención de cambiarme después a Contaduría. Pero ya luego empecé a estudiar y (...) sentía que podía (...) me esmeraba, y leía, y me entusiasmó muchísimo (HVDsG-7:581-- 4743:4743).

Sin embargo, parece que lo que está apareciendo es más bien el signo de un enganche, de una aceptación al reto de educar, de “hacerse maestro que es hacerse creador” (Martí dixit) o un signo de vergüenza y decoro producido por los primeros contactos con la carrera cuando se empiezan a dar cuenta de la enormidad sagrada de la educación humana. Alguna persona llegó a escribir: “no me vi como docente hasta que lo fui” (ABDCI 2:6:12-- 6:6) expresando realmente que su paso por los estudios universitarios fueron un lance irrenunciable con el que se “conformó” (de hecho: lo aceptó, le sedujo, lo compró), lo verdaderamente substancial vendría después.

4.1.1.6 Elección por modelos a seguir

Extrañamente, y contrario a lo que podría esperarse, en esta investigación no fue demasiado común hallar en las referencias a la elección de la docencia señalamientos sobre docentes modelo.

Desde luego los hay, debe haberlos, pero hubo una única expresión, después de pasar horas con distintos informantes, de páginas y páginas de autobiografías y de historias de vida transcritas, que explícitamente se habló de un modelo profesoral estímulo para la elección de la carrera: “puedo afirmar sin ninguna duda que la maestra Nancy me marcó, y quizás por ella y por mi siguiente maestra me he convertido en docente. Con Nancy aprendí que hay que conservar el orden en todo sentido: en la ropa, en la higiene personal, en los cuadernos, en la letra” (ABDM-2:14-- 12:12).

Que se mencionara o recordara a algunos buenos maestros sí fue posible, pero que se asociaran esas menciones y recuerdos con la elección de la profesión no. O se ocultó deliberadamente o en definitiva no se enlazaban sus elecciones con modelos previos.

Y sin embargo, la cuestión de los modelos no pasó únicamente por la adjudicación a una figura individual, por el contrario se hizo evocación a las escuelas donde se estudió, a un plano más genérico de lugares donde fueron felices como estudiantes, donde todo era organizado, armónico, que en general aludía a escuelas de carácter privado. No es que no hubiera posibilidades de que, en escuelas públicas, no hubiera modelos institucionales importantes, sino que la calidez de ciertas escuelas con presencia de credos confesionales parecen mostrar un mayor “cariño” por lo espacios y la atmósfera escolar. Así como existen oposiciones a la idea de ser educador por menosprecio, asimismo, por suerte, hay quienes tienen algún cariño por modelos o referencias en la vida escolar (aunque en este trabajo no se presentara con insistencia), bien sea identificándose con figuras particulares o con una instancia institucional.

4.1.1.7 Elección por rentabilidad

La carrera docente no es rentable, generadora de riqueza, no lo ha sido nunca - al menos en el contexto en el que está suscrita esta investigación.

Y sin embargo empiezan a haber excepciones; por un lado está la figura de la asesoría privada, por pagos especiales o por honorarios de tiempo, el docente que cobra su saber a individuos principalmente pero también a instituciones es

una figura "promisoria en el mercado", allí aplican del mismo modo quienes dan cursos cortos, charlas motivacionales, u ofrecen paquetes de estudios, diplomados por módulos, etapas.

Otra figura muy pujante es la del profesional que trabaja con niños muy pequeños, entre más pequeños mejor, personal que suele laborar en guarderías, tareas dirigidas o bajo el oficio de recreadores, dirigentes de grupos o clubes juveniles para distintas artes: danza, teatro, deportes de conjunto. Esa iniciativa privada se justifica porque las plazas de empleo en educación formal habitualmente son muy competidas.

Los padres de niños pequeños están dispuestos a pagar porque tutelen al niño, porque le hagan la tarea, porque lo entretengan. Por eso es que, aunque fuera sorpresivo, muy asombroso, apareció una expresión donde se elegía a la docencia por rentabilidad, la joven después de su bachillerato tuvo la experiencia que aquí se narra y descubrió que "esto da dinero":

Estando en Caracas yo me empecé a trabajar con mi prima de payasita, de recreadora. (...) Trabajábamos en la mañana, y haciendo maquillaje hacíamos mucho dinero. Y comíamos y todo, pasábamos todo el día ahí. (...) y me vine con la idea de eso, "wow, trabajar con niños, da dinero" ¿qué iré a presentar yo? (HVDsG-7:681-- 3616:3616)

La respuesta a esa pregunta la obtuvo pronto, estudió Educación Preescolar, aprovechó sus habilidades de payasita y recreadora ingresó a la carrera docente. Por supuesto, después su historia fue mucho más profunda y descubrió que un educador no sólo entretiene y recrea, y aceptó ser educadora con todo el valor del término, y obtuvo un empleo en educación pública, ganando menos que lo que pudo ganar allá cuando era más joven. Detectó que un no sólo saca sonrisas sino que pone muchas cosas al servicio de la formación humana, lo cual le dará menos dinero pero más satisfacción. O al menos es necesario convencerse de eso.

4.1.1.8 Elección por transitoriedad

Cónchale pues, se me ocurrió meterme por educación. Porque recuerdo que escuchaba comentarios de mi hermano que decía que (...) muchos compañeros de él que habían entrado por educación y que después se

habían cambiado. (...) Esta va a ser mi entrada, mi boleto de entrada a la Universidad (HVDsG-7:935 -4743:7443)

El anterior relato ilustra con toda la naturalidad el tema de la elección transitoria que, como se leyó en la forma de elección relacionada con el conformismo, paradójicamente, termina por no ser tal la mayoría de las veces y se hace definitiva.

Es bastante común en apariencia, empezar alguna carrera universitaria menos exigente en sus procesos de admisión y selección, para tomarla como puerta de entrada a otras. Lo curioso es que en el caso de la carrera docente termine siendo también el punto de llegada de quienes no tienen éxito en otras. Está por estudiarse, más allá del comentario de base empírica, que de todas formas en la realidad conocida del autor ese tránsito no se hace, la carrera se termina y la titulación se logra.

4.1.1.9 Elección por vínculos familiares

El docente puede manifestar una primera sorpresa o resistencia en la elección de ese rol, pero en distintas ocasiones la elección no era tan descabellada, se han escuchado y leído en este estudio expresiones como "todas mis tías eran profesoras", "mi papá es docente", "mi mamá es docente", "mis hermanas también lo son".

Como muchas profesiones, seguramente compartiendo el podio con medicina y/o el derecho, la docencia tiene bastante de transferencia familiar y genética, hay que explorar lo que dice la teoría, pero ha resultado cuanto más curioso que un grupo que de entrada sintió necesidad a aceptar que su elección fue accidental, hecha sin convencimiento primario, luego tuviera que refrescar la memoria y aceptar que tenía en su familia docentes de referencia.

Sin hurgar demasiado en otro escrutinio que, ahondando, se focalizaría sobre lo que piensan o sienten los educadores que eligieron la carrera magisterial teniendo maestros o maestras en su familia y los que lo hicieron no teniéndolos, se hace ineludible enfatizar que aunque varios informantes pusieron dentro de su tarjeta de entrada expresiones de tipo "no quería estudiar esto", "quería ser

abogada”, “metí otras opciones cuando debí optar un cupo universitario” sólo una persona con sinceridad escribió: “no tenía planteado con antelación ser docente, sin embargo, creo que también influyó el hecho de que la mayoría de mis hermanas también lo son” (ABDM-2:1-- 20:20).

Incluso otra informante, hija de un profesor, quien compartió en el relato que cuando era niña la apodaban “la profesora” porque le gustaba explicarle a los vecinos distintas tareas escolares (HVDsG-7:779 – 2718:2719), insistía que no había estado nunca en sus planes ser profesora. Cuando se le mostraba la extrañeza, hija de un profesor, se mostraba como “profesora” siendo niña “¡Exacto! pero yo decir: <<¡voy a estudiar educación!>>, no. No porque no me gustara, no...” (HVDsG-7:932-- 4739:4739). Definitivamente, hacer de eso una línea de investigación pasaría casi por psicoanalizar.

Como corolario de este recorrido por el tema de la elección, que en muchas de las primeras puntadas de análisis parecía más bien insinuar que se trataba de una in-elección (permítase el término), hay una arista no repasada. El joven que está por elegir una carrera universitaria puede ser más o menos respetuoso de las profesiones, conocer de qué va cada una, pero con seguridad ha sido permeado por experiencias propias o ajenas de conductas erráticas, hirientes, autoritarias, vergonzantes de maestros o maestras a lo largo de años de escolaridad infantil y juvenil. Es como el terror del muchacho a ser padre o madre, sabe que le va a tocar pero no se lo plantea casi nunca porque un error de esas figuras tiene demasiado costo, demasiada secuela.

Una muestra de lo planteado va por acá:

Estudié en la época en donde se daban reglazos, observé mucha agresión física hacia niños de escasos recursos económicos, agresivos, sobre todo aquellos que no aceptaban la verdad del maestro y la contrariaban, eran calificados como metidos, groseros e irrespetuosos (...) era común observar a mis compañeros de clases con hematomas en los brazos y piernas por causa de una nota muy baja, de tal modo que la educación nunca la consideré como una opción de vida (ABDA-3:20-- 6:6)

¿Acaso en el docente que ha insistido, porfiado, machacado que no quería elegir lo que al final eligió está obrando una suerte de vindicta personal al mismo

tiempo que un miedo, un pavor, una vergüenza por llegar a convertirse en lo que era tan temido, aborrecido o despreciado? Un motivo para seguir estudiando, investigando, y una prueba de aquella premisa de que mientras más se sabe más se ignora.

4.1.2 Categoría: Antigüedad en el vínculo con la docencia

Esta categoría, que empezó únicamente como dato temporal, sin embargo pareció empezar a tener un sentido más amplio.

4.1.2.1 La herencia de los Años Escolares: Los educadores empleaban expresiones sobre el número de años laborando no únicamente en referencia a lo cronológico, sino desde la formalidad de la cultura escolarizada: años escolares. Un año escolar es un proceso que inicia, tiene sus complejidades, luego cierra un ciclo y completa una meta, siempre deseablemente progresiva, de mejora. La antigüedad se precisó en esta investigación en atisbos referenciales que construían descriptores propios; a pesar de que se presente en una prosa narrativa continua puede esquematizarse como se presenta a continuación.



Las distintas conversaciones y relatos que se presentaron dan cuenta de un grupo con una mediana experiencia en la docencia y la educación, quienes informaron de una graduación y una conexión más reciente con el trabajo escolar determinaron estar en 6 o 7 años como mínimo, pero ninguna excedió los 15.

Los años se cuentan a generalmente a partir de la graduación y otros desde la fecha en que dieron el primer empleo. Incluso ocurrió con un informante que no coincidían los

números y cuando se le hizo ver dijo: “ese año no lo cuento”. Había estado en condición de interinato y no le pagaron, lo que la había llevado a renunciar, hasta que le llamaron nuevamente y con un contrato más claro retomó su labor profesional... ¡en el mismo lugar! Siempre se hizo referencia al empleo y sobre todo a la formalización de éste, la condición de asalariado, la presencia de una instancia jerárquica (un jefe, una directora, una monja, un cuerpo directivo, un dueño del colegio si era instancia privada).

4.1.2.2 Experiencia y adaptación: Los años de experiencia en sí mismos no dicen nada si no se perciben como espacios para el aprendizaje, un nuevo proyecto, nuevos saberes, el profesor tendría que volverse más culto, más preparado, bajo esta premisa. Todos los años les plantean desafíos distintos, por el tipo de proyectos de aprendizaje, por el perfil del grupo de niños que se tiene o la sección con la que se trabaja. La aceptación de que cada grupo, cada sección, cada asignatura es distinta la promoverán los años, los meses, los días.

A un docente lo atormentará el tintineo de cuestiones no resueltas, los años *per sé* no enseñan, pero ellos sí son recursivos en tanto a que si hay necesidades, urgencias, omisiones del docente aparecerán y aparecerán hasta que las supere. Así está patentado en lo compartido por los maestros informantes. En ese sentido, cuando se le interrogaba a una maestra sobre qué tan importante era cuidar, mantener y mejorar el ornato de su aula respondió en los siguientes términos: “en un principio no tanto, pero a medida que han pasado los años, sí es importante, que los niños se sientan con, con... agrados en el salón” (HVDsG-7:603--2421:2421).

En definitiva, la antigüedad de un docente lo que permite es descubrir, paso a paso, lo que necesita saber, lo que por mucho que la teoría y la bibliografía reseñen jamás será representado en totalidad. La realidad siempre termina por superar a la imaginación. La conclusión que compartía con una educadora que decía “los años me han enseñado” era que parecía que su encuentro con el lugar, el espacio educativo formal, el aula escuela, se había hecho desconociendo

formas y procedimientos necesarios, pero que su antigüedad le permitía decir: “hoy puedo saber qué tengo que hacer”.

4.1.2.3 Estabilidad y experticia: Una informante admitía, empero, con cierto despecho, que la experiencia es valiosa y sin embargo también hay quienes la rechazan. Ciertos saberes profesionales no se adoptan. Esto decía con respecto al saber preventivo, “a pesar de que pasen los años puede que un docente siga y no lo haga... pero la experiencia le enseña a uno que hay que hacerlo, que es el deber ser, porque puede ocurrir un accidente” (HVDsG-7:605-- 2591:2591). Y es que ciertas prácticas de la escuela podrían parecer eternas, inmóviles, el docente se percató de eso, y a veces hasta lo usa en su propio beneficio, ciertos comportamientos estudiantiles se perpetúan, ciertas negligencias institucionales no cambian y todo lo conduce la inercia.

Cuando destacaba las virtudes de un postgrado para darle presencia y figuración en su liceo una docente narraba el hecho en estos términos: “eso me ayudó mucho con lo que fue la parte del PEIC profesor, porque yo decía <<eso del PEIC no tiene ni pie ni cabeza>>, allá en la Institución, tenía ya 5 años y eso no, ni pa adelante ni pa atrás” (HVDsG-7:609-- 3105:3105). Se refería a la ayuda que facilitó conocer los procesos administrativos y la teoría de las organizaciones y aplicarlos a su escuela para mejorar y por fin activar el Proyecto Educativo Integral Comunitario, PEIC, un modelo de planificación institucional que por mandato ministerial deben emprender las escuelas.

4.1.2.4 Impactos e incidencias: Hay, por otra parte, encuentros de enorme significación que imponen los años generadores de emociones diversas, que no es otro que el producido con los estudiantes cuando ya dejan de serlo y se convierten en pares, en adultos con familia, o en profesionales de distintas áreas. En muchas de las historias compartidas se topó con expresiones como ésta, que en concreto corresponden a una maestra de educación inicial: “es más, donde me ven me saludan y se alegran (*los estudiantes y sus padres*), cultivé muchas amistades, ya mis niños de allá tienen casi 18 años. 15, 18 años” (HVDsG-7:615-- 3832:3832). Según la correspondencia de sus elecciones, los perfiles de sus

conductas, la lejanía o cercanía en el tiempo de ese reencuentro, el docente compartirá lo que ha significado. Reflejará principalmente los reencuentros gratos, las expresiones de admiración o estima, casi nunca llegará a compartir lo contrario.

La historia que erigen los educadores amerita otro comentario surgido de una confesión hecha por una maestra. Aunque no está establecido en la cultura escolar venezolana la idea de registrar en imágenes, bajo el modelo de anuarios o álbumes, un docente puede proteger su historia y sus saberes: los primeros cuadernos de planificación, los libros con los que trabajaba al inicio de su carrera, los materiales didácticos que preparó. Hoy día la inmaterialidad de muchos archivos a través de su formato digital puede ser un riesgo y una posibilidad, a los docentes que digitalizan sus insumos de trabajo habría que invitarles a guardarlos en memorias físicas y también en "la nube" de la red. En su caso ella revelaba: "Siempre guardo una foto de cada niño (...) desde que comencé, desde mi primera foto. Desde el 20 de septiembre de 2004" (HVDsG -7:616-- 3866:3869).

La antigüedad es también una forma de juicio personal, de autocrítica o revisión propia sobre lo que se mejora o no. Al empezar a contar como le había ido en su primer año de trabajo una de las informantes compartió, seguido de una sonrisa nerviosa, "bueno, todo primer año es fuerte (...) yo creo que el primer año uno paga todas las cosas malas que ha hecho. Es fuerte, bueno, porque es la primera vez que estás a cargo de un salón que es tuyo. Es tu responsabilidad" (HVDsG-7:9794632:4632). De esto puede desprenderse que los éxitos circunstanciales en acercamientos al aula sólo se consolidarán con los años, y que aunque sea verdad que el mundo cambia -y los maestros y estudiantes cambian con ese mundo- las complejidades de la educación formal estarán siempre a la orden del día.

Como se pudo visualizar igualmente en alguna historia de vida, compartir y aprender de la veteranía no es algo demasiado común en el magisterio, por razones diversas ni el nuevo querrá aprender ni el antiguo sentirá disposición de

enseñar. Por eso hay que sacar provecho de las oportunidades que aparezcan pues serán como un tren de paso que no volverá a estacionarse.

Para concluir esta revisión del valor que tiene la antigüedad de la conexión con la docencia para los maestros es necesario agregar que de las conversaciones y encuentros sostenidos se tropezó de nuevo con la verdad de que los años pasan para todos y que no hay escape posible tampoco a lo que ellos traen consigo y lo que permite aparecer.

En la Venezuela que hizo doctrina legal la propuesta del maestro Prieto Figueroa del Estado Docente habrá siempre, por cambios de ministros, por iniciativa de los gobernantes, programas, proyectos, iniciativas que cambien el saber docente. El docente, empleando términos del mismo maestro Prieto (1976), no es un eunuco que deba adoptarlo todo sin criticidad. Estas ideas surgieron de las referencias que se hizo a las políticas curriculares, a las orientaciones ministeriales que casi año a año van poniendo al docente en una marea de inestabilidad.

4.1.3 Categoría: Emotividad en las Interacciones

Es preciso reconocer el carácter emotivo y de afectividad que se genera en las interacciones del aula, principalmente en las relaciones docente-estudiante. A partir de ese primer reconocimiento se estipulará que la conexión de los maestros y maestras con el oficio, con el ser un profesional de la enseñanza y un especialista de la formación humana, no sólo se concatenan con la elección y que fortalecen con la antigüedad sino que a la par se ponen a prueba con las interacciones, con sus cargas de emoción y de afecto.

Para enriquecer esta postura se presentan algunas subcategorías o descriptores que surgen del enfoque metodológico del trabajo y de las herramientas y técnicas que se decidió emplear. La emotividad de las interacciones, como un complejo de afectividad en la que se pone a prueba el carácter, la entereza emocional, también puede visualizarse esquemáticamente a través de la siguiente representación.



La primera subcategoría que asociada a la interacción emotiva y sus marcas sobre el docente para conectarse con su labor y su compromiso no es otra que el *optimismo vital* con el que se reluce a partir de los intercambios con los estudiantes. Optimismo, vitalidad, positividad, esperanza, pueden percibirse en expresiones de los docentes al narrar su historia y su cruce con lo pedagógico.

Ser educadora me ha regalado una vida llena de oportunidades para crecer y enfrentar lo que soy y lo que puedo ser, crecer junto a tantos jóvenes con tantas y tantas historias, con esas formas tan suyas de vivir, con esas elecciones de existir y trascender el dolor, todo ello, me ha puesto frente a un mundo optimista, donde los sueños son realizables. (ABDCII-6:29--16:16)

Cuando la docente dice que los estudiantes tienen elecciones que les permiten “trascender el dolor” (ABDCII-6:29-- 16:16) está subrayando que aunque haya necesidades o dificultades el niño/joven en edad escolar no es un ser agrio, gris, amargado o triste sino que aun así tiene la opción de reír, cuestionar, molestar y sacudir las clases y las interacciones, no se abruma, eso impactará al docente positivamente.

La misma docente dirá en su texto autobiográfico que su mayor satisfacción “tiene que ver con (...) ver de cerca las elecciones de una vida plena por parte de chicos con historias dramáticas” (ABDCII-6:30-- 16:16). Inclusive, interrogando a otra maestra sobre las dificultades que pudo tener en su experiencia profesional que le permitieran o ayudaran, que le fortalecieran, mencionaba la transformación advertida en estudiantes suyos a los que luego veía mucho más sueltos, decididos, participativos declarándose satisfecha. Claro, además eran estudiantes

con discapacidad y la inclusión es una meta que llena a sus educadores (HVDsG - 7:269 – 821:822).

Lo siguiente que se presenta en una visión a la experiencia interactiva del adulto con sus jóvenes aprendices como caldo de cultivo de lo emotivo del ser docente es *la apertura* que posibilita. Es una apertura o una disposición que crea nexos, “ese lazo de, ese nexo humano, que yo te respeto y te reconozco como ser humano y luego sí, pues todo lo demás. Todo lo pedagógico, todo lo didáctico, todo lo que tú quieras. Y creo que eso era una manera que no había podido entender” (HVDsG -7:489-- 2194:2194).

Se describía además que en cierta escuela de Educación Media se decidió organizar ya no aulas por secciones o años, sino por áreas de aprendizaje, lo que quiere decir que cada profesor o profesora era anfitrión de un espacio, que representaba a una disciplina, que era un lugar para encontrarse con un estilo y con un lenguaje. Y sobre esa decisión aparecía una apertura emotiva:

Ahora sientes que estás en una casa esperando gente, o sea, de alguna manera tienes que preparar el espacio para recibirlos, y ese espacio sabes que no te pertenece como docente, o que el grado de pertenencia que tienes es en función del ambiente que creas para los chicos que entran ... (HVDsG -7:941-- 2268:2268).

Las interacciones del docente que implican una cierta emotividad, que generan apertura, no son solamente con el estudiante que tiene desde su rol actual, sino con el que tuvo al lado, con su compañero en su historia escolar o estudiantil y que, en cierta medida, es también una interacción con el estudiante que fue, con sus necesidades, miedos e intereses. Participaba una docente en la conversación de historia de vida estudiantil recordando que le había ido bien, que le consentían y mimaban pero que también:

Observaba claramente que existía el contraste del trato de ellas (*las maestras*) a los demás chicos, o sea, aquellos (...) de bajo rendimiento académico. O que llegaban de repente con su uniforme sucio, o que tenían dificultades en la atención (...), eran muy severas con esos muchachos (...), los trataban mal, les hablaban golpeado, incluso a veces hasta públicamente los regañaban porque su presencia, porque no estudiaban: "usted no sirve, es un irresponsable, es perezoso" calificativos bastante fuertes para un niño (HVDsG-7:936-- 4691:4691)

En otro ejemplo complementario se exponía un evento no olvidado con cierta maestra en cierto grado en el que la docente estudiaba cuando niña. Allí había un niño que se portaba mal. “Bueno, no era que se portaba tan mal como los de ahora, sino que él casi no hacía las tareas” (HVDsG -7:937-- 1657:1661).

El niño al parecer era, según el recuerdo de esta maestra, muy desordenado, “no llevaba la correa” (ídem) (o sea, el niño no usaba un cinturón para sostener el pantalón del uniforme), la maestra le decía que “iba a romper una bolsa, que iba a arreglar una bolsa y se la iba a poner de correa” (ídem). La docente reporta este recuerdo como una situación humillante en la que se sintió mal por el compañero, y hasta alcanza a hacer memoria del comentario agresivo de la profesora que en medio de su furia, molestia, incomodidad increpó al niño preguntándole “por qué pestañaba tanto, que sus ojos parecían unas persianas” (ídem). El investigador interrogó a la informante: “¿Unas persianas?” “Sí, porque él, estee... cuando pestañaba él lo hacía como muy seguido, y entonces a ella le molestaba eso...” (Ídem). Ciertamente era agresivo que la docente se burlase o emplazase a un estudiante a “explicar” por qué tenía un tic nervioso. Su “molestia” era en sí misma irrespetuosa y agresora.

En vivencias de ese tipo la lealtad de una niña, de un niño, que es estudiante pero que años después será docente, asoma como clara expresión emotiva del tipo de docente que querrá (o no querrá) ser. Eso irá avivándose en los estudios del bachillerato y hasta en los estudios profesionales, el educador que aún no sabe que lo será está siendo calado por lo que le ocurre a él (ese tema es objeto de otra dimensión de las cinco en este análisis) pero también -y sobre todo- por lo que les pasa a sus compañeros.

Al docente sensible y sensibilizado lo enlaza, en tercer lugar, con la profesión las interacciones porque ve en ellas su espacio de *reafirmación positiva*, es él o ella liderando y además acompañando, persuadiendo, implicándose y dejando que otros le enriquezcan también. Por eso llegará a escribir, confesándose, que entiende “la importancia de la figura del docente en la vida de un ser humano pues, o sea, realmente es una persona que acompaña” (HVDsG-

7:942-- 2276:2276). Lo que le permitirá darle rango de dogma a la práctica de “tener relaciones más cercanas con mis (*los*) muchachos, a ganarme su respeto y su cariño, situación que a su vez ha contribuido con el proceso de enseñanza-aprendizaje en mi aula” (ABDCII-6:23-- 12:12).

En síntesis, la emotividad de las relaciones terminará por enriquecer la didáctica del maestro porque verá en ellas no sólo un principio de armonía con el espacio y el tiempo escolar, sino hasta un dispositivo de la acción educacional.

A los docentes les puede “resbalar” (para usar una expresión coloquial) el día a día y el trato con los estudiantes, pueden ser indiferentes a lo positivo y a lo negativo que tienen las experiencias de interacción con ellos. Y también les pueden comprometer, retar, abrumar. Si la educadora o el educador alimentan esa emotividad se verán resultados como el que muestra la siguiente cita:

Invst: ¿Cuánto te han enseñado las necesidades de los niños a hacer tu trabajo?

DocColab: me han enseñado tanto (...) (*un niño requiere*) tanta atención, tanto cuidado, porque cada niño tiene su individualidad, como cada ser humano, y tú quieres darle lo mejor de lo mejor en cada momento. Entonces es como más exigente. Y yo que soy exigente por naturaleza quiero perfeccionar la situación (...) Yo sueño con mis niños, yo me despierto, “ay, esto me sirve para tal niño, ay esto se parece a tal cosa, ay”. Es una conexión 24 por 24. (HVDsG -7:943-- 3921:3926)

En último lugar, para que no se prevenga de inexactitud este trabajo, es claro que cuando se habla de emotividad en las interacciones y se pone ese como un factor que interviene en la conexión del profesional docente con su campo y su tarea no se la puede restringir a los sentimientos positivos. Si al docente se le evalúa mal las posibilidades son dos: sentirse motivado a mejorar o sentirse tentado a huir. Renuncia y abdicación, o afincamiento y afirmación son un fantasma permanente de la docencia.

Sobre esa perspectiva menos estimulante se leía en un relato autobiográfico: “lo más difícil fue comenzar y luego recibir los comentarios negativos por parte de otras docentes, quienes recibían quejas de mis representantes por mi desempeño (...) en lugar de motivarme a salir adelante, cada vez me decepcionaba más de mí, de mi trabajo y de la decisión de ser

docente” (ABDV-4:10-- 13:13). Más adelante en ese mismo texto, en las dos últimas líneas, se leerá: “hoy por hoy no la cambiaría porque la satisfacción de formar un individuo, no tiene precio” (ABDV-4:24-- 23:23).

4.1.4 Categoría: Experiencias Autodidácticas

Cuando los docentes entrevistados señalan que han hecho búsquedas propias, que han tenido que investigar o aprender más allá de todos los procesos profesionales, más allá de su actualización o capacitación institucionalizada, se está consintiendo en denominarle a ello experiencias autodidactas.

La huella de ese esfuerzo, el impacto del “*autodidactismo*” en la docencia, son una línea de trabajo que funge como una oportunidad pedagógica. En esta parte del análisis nuevamente se separó la categoría, autodidactismo, en descriptores ligados a las motivaciones que tienen los profesores para llevarlo a cabo. Es decir, al docente lo puede llevar a ser autodidáctico: las exigencias y requerimientos del trabajo, el deseo personal y, además, la creencia de haber atrapado lo que los estudiantes desean, necesitan o merecen de él o ella. Antes de desarrollarlo en prosa descriptiva obsérvese el siguiente gráfico:



4.1.4.1 Autodidactismo por requerimientos y exigencias

Identificarse y conectarse con la profesión -más allá de elegirla, más allá de los elementos afectivos, las alternativas laborales que aparecen- se materializa en las

búsquedas autodidácticas del docente. El profesor está claro con que siempre tendrá que prepararse, investigar y leer; es para casi todos una condición mínima esa preparación; al menos desde la perspectiva del trabajo y los informantes que aportaron a la investigación.

Ahora bien, por una parte lo puede animar su deseo de hacerlo bien y, por otra parte, porque lo que le exige la materia, el colegio, la autoridad empleadora. Aunque ambas cuestiones no sean contradictorias (pueden exigirle algo que de antemano deseaba, puede desear hacer bien algo que sabe va a serle exigido), lo que importan acá son las derivadas del requerimiento programático, curricular.

Un maestro comenzará por admitir que “prácticamente todo lo que se hace en el salón de clases hay que buscar, hay que tratar de... de buscar varias estrategias...” (HVDsG - 7:302- 1014-1020); a partir de allí señalará que revisa “el contenido y también cómo se puede enseñar ese contenido” (ídem); o que busca “bastantes juegos y (...) material impreso (...) siempre hay que buscar...” (Ídem).

Otro narrará lo que hizo en cierta ocasión “yo agarré el libro de Baldor, si te soy sincera, y de verdad he investigado muchas cosas ahí, inclusive (...), pero los libros de la Colección Bicentenario me parecen excelentes” (HVDsG - 7:545 – 2389:2393). En fin, los educadores aclamarán siempre el valor del aprendizaje por iniciativa propia, serán auto declarados autodidactas (excútese la repetición) pero cuando se les increpe a exteriorizar los motivos podrían acudir a la obligación del currículo, de su responsabilidad o compromiso con una materia.

Impugnando el concepto de autodidactismo, visto así todo el mundo lo es. Todo el mundo aprende por sí y en la mayor parte de las ocasiones (solicitudes, obligaciones) sujetas al espectro del aprendizaje formal. ¿Puedo eso definir a un autodidacta? Tal vez no. Aunque sea estimable y meritoria la exploración y el sondeo del profesor o profesora a fuentes de contenidos, de métodos, de sustancias propias de su hacer docente el autodidactismo por requerimientos es un cuasi-autodidactismo o un pseudo-autodidactismo, no uno genuino.

Si la docente aprende por su cuenta un idioma porque cree valioso aprenderlo, porque enriquece su cultura, y lo hace con medios propios, he allí un

autodidacta. Si, por el contrario, como se testimonió (HVDsG - 7:809– 2926:2941), lo hace porque (aunque es profesional de educación en ciencias sociales) en su institución para completarle la carga horaria le dieron la asignatura de la lengua extranjera ya se trata de una cuestión distinta.

Para resumirlo: no se puede hablar de docentes genuinamente autodidactas que han aprendido cosas porque el trabajo les ha obligado a aprenderlas. Pero sí es lícito valorar que pudieron haberse resistido, desinteresado, conformado con lo que sabían, por lo que entraña una cierta virtud que el profesor haga siempre el esfuerzo por ampliar su base de informaciones, alimente sus teorías, sus saberes. A continuación una expresión específica ilustrativa como expresión de claro sentido del deber:

Los requerimientos de los programas para cada año, me impulsaron a estudiar gramática y además a leer toda la bibliografía que no leí durante mi bachillerato, así que en un período de tres meses aproximadamente logré leer La Ilíada, El Lazarillo de Tormes, Doña Bárbara, Las Lanzas Coloradas, El Popol Vuh y el Cid Campeador (ABDV-4:14-- 17:17)

En último caso hay requerimientos directos, indirectos, urgentes, hay prioridades o urgencias temporales que incluso podrían permitir cualificar ese esfuerzo.

4.1.4.2 Autodidactismo por necesidades, intereses, y deseos de los estudiantes

Que el profesor estudie para no quedar mal ante la institución, que avance en sus búsquedas o se implique a conocer un poco más de lo que ya conoce también estará animado por el contacto con los estudiantes, a expensas incluso de que lo que busca podría no pertenecer a la programación curricular sino porque de su roce con ellos ha podido entender lo que necesitan, lo que les interesa y desean. A veces hasta llegará a señalar que le ha motivado a aprender porque ellos lo merecen. De un relato autobiográfico de la maestra se extrae: “constantemente investigaba, trataba de dar lo mejor de mí en cada clase porque sentía que mis estudiantes lo merecían” (ABDV-4:20-- 21:21).

Se ha conocido de situaciones donde el docente se inquieta porque laboralmente se le asigna un grado, un área o una asignatura, que no está

adecuada a su competencia formativa universitaria. Otras realidades accidentales de menos dramatismo pero igualmente desafiantes son las de toparse con un grupo con una preparación insuficiente para el nivel escolar, o el área, o las competencias que fungen como prerrequisitos, tratar con estudiantes con alguna necesidad educativa especial, prepararse ante orientaciones pedagógicas, líneas curriculares o proyectos nuevos. Hay en todas esas causas reportadas por los informantes necesidad de saber, impulso al autodidactismo inconforme con la base de preparación previa.

A una informante que está situada profesionalmente en educación inicial se le preguntaba cuánto provecho creía haber sacado de su propia iniciativa para investigar y estudiar, siendo ya profesora, al responder que eso lo hacía diariamente, que era cotidiano, se le repreguntó cómo lo hacía, destacó que su fuente primordial era internet (HVDsG-7:754—4212:4225).

Para ciertas enseñanzas técnicas el internet ofrece posibilidades multimedia, de tal manera que el profesor no sólo lee, o quizás puede que eso sea lo que menos haga al conectarse, sino que ve videos, animaciones que representan con gran impacto visual y de sonido infinitos temas. Esto lo corroboraba el testimonio de una educadora: “tutoriales también, ajá. Por ejemplo, cuando tengo alguna duda y no recuerdo, ingreso en internet y por tutoriales, que antes no había... o sí habían, pero uno no se metía” (HVDsG-7:828-- 3040:3044)

El internet, en suma, se ha convertido en el comodín al que llama el profesor cuando las necesidades, intereses o inquietudes los estudiantes lo imponen.

4.1.4.3 Autodidactismo genuino, aprender por deseo personal

Cuando se codificó esta categoría del autodidactismo (con el programa informático ya señalado) y se vislumbró que provenía de los orígenes hasta aquí explicados se percibió que no se estaba al frente de un autodidactismo genuino, espontáneo, libre. Las citas o extractos textuales eran menores a lo que el autodidactismo real podría significar y que no se estudió teóricamente con la vastedad necesaria, huelga admitirlo.

Ya se ha dicho y se ratifica que en esta investigación no son las expresiones numéricas ni porcentuales las que indican la preeminencia de algo, hay cosas muy importantes que se vieron con fugacidad y en escasa proporción. Y sin embargo, no puede dejarse de explicar que las alusiones a aprender por los vínculos con los estudiantes, con las demandas, requerimientos y obligaciones laborales, quintuplicaban cuando menos las evidencias referenciales al concepto de lo autodidáctico verdadero. Se mantuvo la acepción por respeto a que los docentes así lo creyeran, pero percatándose de que el tema era más difuso.

Es posible que alguno de los profesores participe de grupos de estudio (de hecho se mencionó a uno, pero en el contexto de un postgrado), que sea un lector de novelas o textos de ensayos, es también posible que alguno de ellos participe de la no demasiado profusa oferta cultural que da esta región (muchísimo más alta que la de otras, valga aclarar), que se informe audiovisualmente, que siga series, documentales o programas de debate. Pero lo que es cierto es prácticamente a nada de eso se hizo mención en los relatos orales grabados y transcritos ni en las autobiografías compartidas por vía digital.

Fuera de ello, para esbozar la parte final del autodidactismo, como expresión verdadera de que es posible ver cierto conocimiento autodidáctico en los maestros, véanse las tres expresiones más concretas codificadas:

Allá (en la Universidad donde se hizo la carrera docente) hay una formación... no es una formación... es quien desee (...) había muchos, que si volibol, que si ajedrez, que si apoyo ambientalista, y había danza. Y me metí en eso, en danza, y como por dos años estuve practicando danza y además de los estudios en la Universidad participaba en eventos con ellos (HVDsG-7:664-- 4553:4558).

Invst: la mayor parte de los juegos que tú sabes ¿cómo los has aprendido?

DocColab: yo los bajaba de tesis, yo los escribí y me los aprendí. Y casi siempre en educación física les llevo un juego. (...) los transcribí. Yo tenía un cuadernito que yo hice como una, una recopilación, de lo que me gustaba (HVDsG-7:756-- 4232:4241).

Al culminar la carrera, pues bueno, me fui por una línea de investigación que también me gustó mucho, qué fue los movimientos antiglobalizadores en América Latina y por iniciativa de un seminario (HVDsG-7:777-- 2695:2695).

Hacer danza en la Universidad para quien lo desee, la búsqueda, transcripción y memorización voluntaria de juegos, la participación *ad honorem* de una profesional en un grupo de investigación es lo más parecido a saber autodidáctico que se consiguió con los informantes de esta investigación.

4.1.5 Categoría: Formación personal. Cualidades

Cuando se refiere a la formación personal se está aludiendo a expresiones propias del carácter íntimo, las preferencias, las militancias, los rasgos o cualidades de la personalidad que la educadora o el educador dispone contar o exaltar. El docente informante de este estudio sintió la necesidad de reportar los eventos y las situaciones que le permitieron ser lo que es, creer en lo que cree, saber lo que sabe. Situaciones personales felices o complicadas aparecen con frecuencia en el escrutinio a lo que lo distingue de modo personal que se enlaza con la dimensión profesional. La formación del docente-persona se conjuga hasta visualizarse que la docencia no es sólo una profesión dotada de técnica, ciencia y comprensión, sino revestida de valor, de actitud, de disposición personal. Así puede visualizarse en el siguiente gráfico:



Esas cualidades se presentan como el producto de eventos que han dejado su marca, tal es el caso de una docente que contaba que al dejar cierta escuela privada (trabajaba en una pública y también en otra privada, pero además estudiaba ya un postgrado) el directivo le pidió explicar por qué se iba.

Aquí la parte de la anécdota tal como la contaba:

Le digo (*al director*) que quería seguir estudiando porque yo a futuro quería este, impartir, mi experiencia profesional en la Universidad. Entonces él me dijo que él no creía que yo pudiera a llegar a dar clase en la Universidad (...), allí empecé a dudar, pues sí, es verdad, sí, yo, una simple mortal. Pero seguí estudiando, ya no con esa visión, pero seguí estudiando (HVDsG-7:951-- 3125:3126).

Al inquirir por qué tenía preeminencia para ella ese comentario desconfiado e impertinente de quien había sido su jefe por más de un lustro atinó a decir que nadie debía decirle a otro que no podía, y aunque no pudiera, no tenía por qué, ella sentía que “eso influye, influye, en la personalidad y en lo que uno aspira, en la vida” (*idem*). Algo de ella, al parecer, cambió desde entonces.

De todo lo que se ha escrito sobre la formación de la persona y las cualidades del docente se desprende que, para ilustrarlos, los informantes reportaron los eventos y las situaciones que les habían permitido ser lo que eran, creer en lo que creían, saber lo que sabían. Lo interesante del listado de cualidades que se van a ver a continuación es que una vez que se lee y habiéndose avanzado en este análisis permiten casi que exclamar ¡eureka!, muchas cosas se entienden de los maestros cuando se percibe que lo que les define sus cualidades no es únicamente el título profesional.

- Yo soy disciplinada, entonces yo creo que la tarea ayuda en la formación de la disciplina de los niños y también en la responsabilidad y yo todos los días le corrijo la tarea (HVDsG-7:947-- 1244:1246).
- A nivel personal me ha servido a mí, que yo creo que tengo cierto, cierto cariño especial incluso más por la escritura que por la lectura ¿no? Digamos, para mí ha implicado como mucha, eh, a nivel personal creo que justamente es un instrumento de formación muy importante, en la vida de uno (HVDsG-7:948-- 2125:2125).
- Abandoné el último año, eh, de la tesis, porque me sentía extraña. Sentía como una distancia, no sé, entre la estudiante que venía regular, dentro de lo que cabe, de Letras... (...) y la tésista, ¡había una distancia abisma! (HVDsG-7:949-- 2294:2296).
- Aparte de ser intérprete soy hija de padres sordos (HVDsG-7:952-- 818:818).
- En el salón de clases a mí me gusta tener disciplina, y yo siento que si le doy a los estudiantes mucha libertad en ese sentido se constituyen grupos (...) yo siento que soy muy cerrada (HVDsG-7:953-- 1482:1482).
- Cuando empecé a estudiar historia pues realmente me gustó mucho. ¡Yo soy muy aplicada! (HVDsG-7:954-- 2689:2689).

- Yo era muy observadora. Era, porque ya no lo soy, me dio mucho miedo. (HVDsG-7:955-- 2977:2977).
- Yo soy así, porque yo aprendo por imágenes. Y a mí me parece que eso se le hace más fácil a los estudiantes también (HVDsG-7:956-- 3377:3377).
- Mi vida fue siempre muy disciplinada (...) Yo soy hija de un militar. (HVDsG-7:957-- 3574:3574).
- Y yo que soy exigente por naturaleza quiero perfeccionar la situación. (HVDsG-7:958-- 3926:3926).
- *DocColab*: hay que respirar profundo y sí bueno, encomendarse mucho a Dios para que no haya problemas. (...).
Invst: encomendarse mucho a Dios. Yo sé que no lo dices en vano. (...)
DocColab: sí, yo siempre he sentido su protección, sus ángeles. Los he visto (HVDsG-7: -- 4128:4131)
- Yo estudié mucho, yo también soy artesana.. (HVDsG-7:684-- 3648:3660)

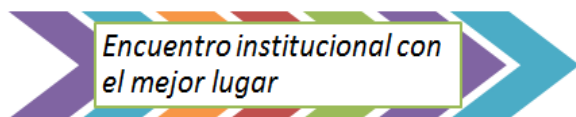
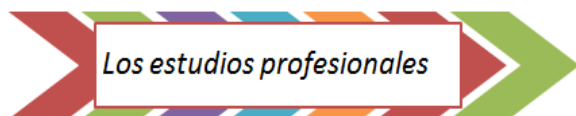
La personalidad por supuesto no sólo está conformada por las funciones que se cumplen o los rasgos que se adoptan, sino por una base de valores y principios propios, para los docentes las prioridades vitales que transfiguran en valor son distintas, de esa manera puede, a partir del listado precedente, sostenerse que la formación personal es una categoría diversa pero claramente asociada con las conexiones del maestro y la maestra con su campo profesional.

4.1.6 Categoría: Vocación/Identificación

Como ya se ha visto que la elección de la docencia no es prioritaria, es descartable para la mayoría de los jóvenes, secundaria, se pone la lupa sobre cómo entonces aparecen las vocaciones, qué las cimienta o qué las nutre.

La vocación en este contexto será más una suerte de identificación conquistada con la docencia, un amplio espectro que a veces pareciera más de resignación, ilustrativo de eso fue la expresión de una de las conversaciones, para ser docente más allá de los dificultades y agotamientos hay que: “mentalizarse que <<bueno, yo escogí

Vocación e identificación a partir de



esto, entonces pa adelante pa adelante>>” (HVDsG -7:960-- 3828:3830)

4.1.6.1 Vocación e identificación a partir de los estudios profesionales

Para representar la manera en que emergió el constructo de vocación a lo largo de toda la etapa de acercamiento los informantes, en un primer caso, pueden observarse las influencias inspiracionales de los "formadores de formadores", es decir, las profesoras de nivel universitario que le generaron al docente admiración, le descubrieron mundos o le animaron a militar en la causa pedagógica, y a veces no únicamente en las figuras particulares sino en los estudios como tal, estar en el aula universitaria creyendo posible llegar a ser docente.

En esa dirección señalaba una docente su complacencia por haber ingresado a la universidad, y su gancho motivacional, “me fui enamorando de la carrera porque fui entendiendo muchas cosas de la psicología. Muchas cosas del comportamiento humano, tanto para mí como la familia” (HVDsG-7:11-- 3630:3630). Otra informante estaba mencionando a su primer profesor de la carrera, al que más admiraba, y cuando se le interrogó por qué, ¿qué le había permitido entender o descubrir?: “todo lo que tenía que ver con la educación, me sentí enamorada de la carrera, y no solamente él sino otros profesores” (HVDsG - 7:12-- 977:977)

Ocurrió de manera similar con otra docente que había señalado su ingreso a la carrera didáctica había sido transitorio, iba a cambiarse, pero le gustó, le gustó y, entonces, cuenta: “se fue alimentando mi vocación por esta carrera, me quedé en ella con la mayor apertura y disponibilidad de formarme como una educadora egresada de la Universidad de la cual siempre, desde pequeña, fue mi ideal estudiar” (ABDA-3:3-- 5:5).

En definitiva, lo corriente es que el profesional destaque, según su estilo discursivo, a los estudios como espacio esencial para la vocación con una idea llana y prístina como ésta: “descubrí mi vocación por la docencia una vez que comencé a cursar estudios de Educación” (ABDV-4:1-- 3:3)

4.1.6.2 Vocación e identificación a partir del encuentro institucional con el mejor lugar

En un segundo caso las identificaciones vocacionales pueden surgir del hallazgo de que al docente no todas las escuelas le son propicias para desplegar su competencia profesional. Aun teniendo disposición y apertura para realizar su trabajo y energía vocacional suficiente, en ciertos lugares llegan a presentarse distintos obstáculos: escuelas privadas donde los directivos/dueños son pequeños tiranos, instituciones con mezquindades salariales, lejanías significativas a la residencia, o lugares donde le imponen enseñar en niveles, grados o áreas que no son de su competencia. Eso lo pondrá a prueba.

Una informante narró que después de señalar su peregrinación por varias escuelas privadas con mucha desdicha llegó a una pública;

Allí me sentí aliviada, inclusive el nivel de respeto de los estudiantes hacia los profesores era mayor. A partir de esta experiencia con la escuela pública redescubrir mi vocación, que había valido la pena estudiar educación, incluso por el solo hecho de ayudar a un niño a apropiarse del lenguaje (ABDV-4:19-- 21:21)

A veces será al final, cuando todo eso esté superado, que el profesor recibirá un reimpulso de aliento vocacional, sentirá que está donde corresponde y lo expresará. En otras ocasiones, las que menos, será de entrada, pero sin dudas los describirá en representaciones como la siguiente:

Para mí, comprobé que esa era mi vocación porque yo me enamoré de los niños, me enamoré del espacio, del ambiente. Los espacios bien ambientaditos. Las carteleras, la comunicación con los representantes, se hacían los actos, se hacían los actos de navidad, padres y familias, el Carnaval, todo se celebraba. Todas las actividades (HVDsG -7:693-- 3747:3748).

Pasó lo propio con una maestra titulada para la educación primaria quien en su primer año escolar le dieron trabajo con disciplinas de Educación Media, por horas, y detalló todo su conflicto para después adelantarse en el tiempo y decir que una vez le ubicaron en la escuela primaria, en un 3er grado, sentir que fue:

Una experiencia inolvidable, logré creo que, implementar todo lo aprendido, y poder decir, sí, sí soy capaz de estar aquí, sí, lo que aprendí en la

Universidad me sirvió para mucho... y sobre todo decir, esto es lo mío, no me equivoqué de carrera... (HVDsG -7:961-- 95:95)

4.1.6.3 Vocación e identificación a partir de los resultados

Como último caso la reafirmación vocacional se patenta en que no hay instancia superior para solidificar y fortalecer lo que se hace que la confirmación a través de los resultados de que se va por buen camino, que se han ido ganando espacios y firmezas.

Por eso se identifica con la vocación los pequeños o grandes logros que el docente percibe en sí. Ilustrativamente se puede compartir lo que vivió una profesora de lenguaje abordando el proceso de escritura:

Algunos resultados, el poder ver cambios positivos en el discurso escrito de personas que tenían dificultades para expresarse, el que me reconocieran como parte de esos cambios fue impulsándome a retomar mi especialidad como parte fundamental de mi presencia en el aula (ABDCII-6:32-- 12:12)

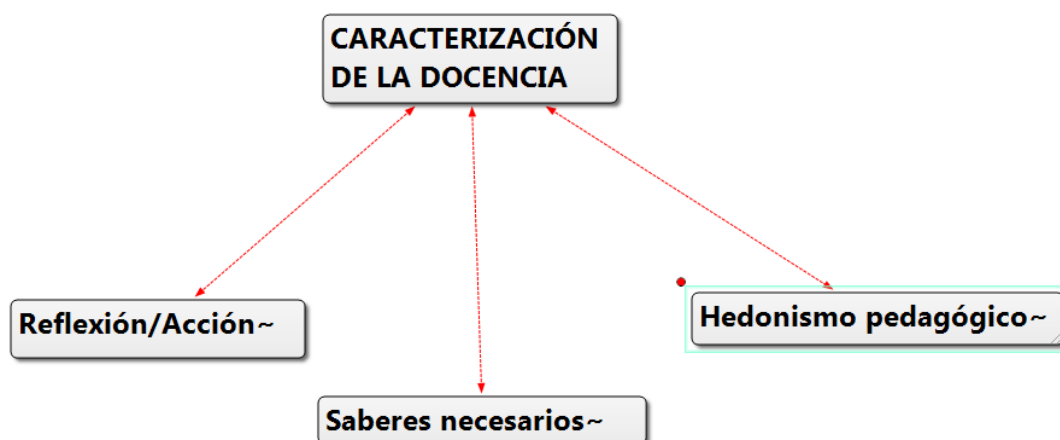
La vocación de los docentes en este estudio se descubre como algo ganado con el tiempo y con los retos de la dinámica laboral, no siempre como un don genético decretado ni un llamado impreciso. Las expresiones de defensa o reivindicación de la vocación retóricamente serán profusas, y en otras secciones del trabajo se hace visible.

Con esto finaliza la cuestión macro-categorial, el descubrimiento de una dimensión que agrupa distintos conceptos que han descollado presentándose como parte de una misma realidad, al docente lo conecta con su profesión un grupo distinto de fenómenos, situaciones y pruebas que aquí se han nominado como la antigüedad de los vínculos con la docencia, el carácter de la elección, la emotividad de las interacciones, la experiencia autodidácticas, los rasgos o cualidades de una formación personal de base y esta última vocación/identificación derivada y no decretada.

Dimensión: Caracterización de la Docencia

La amplitud de los saberes que han ido dando caracterización a la tarea docente se ponen en juego con reflexiones del educador que va tanteando, que adopta visiones concretas de la educación o se hace militante de modelos pedagógicos-

ideológicos específicos. Pero además de los saberes básicos y la reflexión en la acción del maestro se dispuso resaltar la hipótesis naciente de una docencia complaciente, lo que desde la investigación permite interrogarse: ¿habrá una, cada vez más sólida, vertiente hedonista en las prácticas educativas?



4.2.1 Categoría: Saberes necesarios

Un tema central y relevante de la investigación fue inventariar o concentrar las discusiones en los saberes que los docentes creían necesarios o imprescindibles para su labor, que definían su profesión. Bien fuera de manera explícita (bajo la respuesta a la pregunta ¿qué debe saber un profesor?), o de maneras indirectas, se categorizaron las expresiones que daban cuenta de lo que es central en el saber y el saber hacer pedagógico o didáctico.

Los saberes necesarios de la docencia que se han derivado de la interrogación permanente e incisiva a los informantes sobre lo que, en su opinión, debían saber los profesores, lo que tenían que conocer, han sido explícitamente respondidos o han quedado implícitos en la descripción que algunos de los profesionales encuestados han hecho de su trabajo.

En este trabajo los maestros hablan de una multiplicidad de campos de intervención profesional que no siempre coinciden con lo que, desde el punto de vista curricular, han definido las instituciones formadoras de docentes como campos de saber. Claro que hay coincidencias, pero algunas declaraciones pierden conexión con la base de formación profesional y la descartan, la

descalifican, la subestiman por distintas razones, se verá en la unidad de análisis de las influencias profesionalizadoras. En ésta lo que atañe es presentar la caracterización del saber docente desde la voz y el discurso escrito de los sujetos que aportaron al estudio.

Al ser, por otra parte, un constructo excesivamente amplio -el de los saberes necesarios en la docencia- hubo necesidad de subclasificarlos, agruparlos, reconocerles bien sus rasgos metodológicos, prácticos, desvelar que algunos son base de aceptación de la cultura escolar (copiar, pasar al pizarra, controlar o dominar el grupo para expresar liderazgo), y otros tratan de establecer rupturas, son saberes experimentales, de tanteo, búsquedas propias.

El orden de aparición que viene en lo sucesivo no expresa ninguna jerarquía ni relevancia. Antes de leer su descripción obsérvese la siguiente tabla:

Saberes Necesarios
Saberes vocacionales, compromiso e identificación
Saber de dominio y control
Saberes didácticos y definidores de la profesión
Saberes en torno a la planificación
Saberes de interacción social, liderazgo docente y rol comunitario
Saber pedagógico, dominio del discurso educativo
Saberes disciplinares y del nivel que corresponde

4.2.1.1 Saberes vocacionales, compromiso e identificación

Los educadores con intermitencia sueltan afirmaciones que apuestan por darle al compromiso, a la vocación y a la conciencia de responsabilidad del docente una ramificación epistemológica con la docencia como profesión y hecho cultural.

Con simplicidad, en la investigación se encontró que el docente debe saber “que su trabajo no es en vano, que está formando seres humanos. Que todos los

niños se van a acordar de eso. Que están aprendiendo de él, que es una imagen, que es importante” (HVDsG-7:772-- 4300:4305). En una de las entrevistas la docente lo enunció como el primero de los saberes de un docente y lo denominó un saber humanista. “Saber que está trabajando con niños, tienen necesidades, no siempre están dispuestos a venir a clase, siempre tienen situaciones en sus casas que puede que les afecten. Y eso puede ser el reflejo (...) la parte humanista es primordial” (HVDsG-7:154-- 2347:2348). En la historia de vida de otra educadora se expresó esa convicción casi en idénticos términos. El maestro “tiene que saber qué es un ser humano, ¿no? (...) saber que ha sido formado para trabajar con niños y debe dar el ejemplo” (HVDsG-7:178-- 3301:3302).

El compromiso, la responsabilidad, la sensibilidad que está conectada con esta demanda exigen por distintas vías coherencia y una actitud ejemplar y ejemplarizante:

Hay que tratar de ser muy coherentes con lo que nosotros decimos y hacemos, en el salón de clases (...) nosotros no solamente somos maestros en la escuela sino también cuando estamos fuera de ella, he visto muchos docentes que salen de la escuela e inclusive con el uniforme toman cerveza (...), cercano, o así sea lejos siempre hay un estudiante y se han escuchado muchos comentarios desagradables (...) por parte de los representantes (HVDsG-7:331-- 1538:1542).

También, según argumentó una docente, el compromiso requerirá que tenga disposición de autoconocimiento y apertura; “la persona puede ser profesional, puede tener muchísimo conocimiento, específicos, generales, no importa, pero creo que el hecho de que sea, que sea, una persona que apueste siempre por crecer, por conocerse, por conocer sus fantasmas, por enfrentarlos” (HVDsG-7:455-- 2078:2079), lo que en su opinión le dará valor y sentido a la profesión.

En no pocas ocasiones los docentes señalaron habilidades que patentan una identificación con el oficio y su elevada misión;

Tiene una responsabilidad muy grande, que es una responsabilidad de vida, son niños, son menores de edad. Tiene que saber de salud, tiene que saber primeros auxilios. Creatividad. Que un niño no se cuida es...le están

entregando un ser humano... (HVDsG-7:181-- 3982:3982) y (HVDsG-7:182-- 3983:3986)

Se lee y demuestra a continuación:

Debe saber que los niños van a demandar de ella mucho amor, mucho afecto, entonces hay que estar preparada para responder preguntas, eh, conocer la edad, la edad que ellos están atravesando, en qué piensa, qué es lo que imagina, cómo sueña, por qué siempre quiere ser el yo primero. O sea, todo lo que la psicología explica que un niño de 3 a 6 años necesita. Tiene que... ayudarlos... (HVDsG-7:184-- 4003:4003)

Al decir, hablando de amor y afecto, que todo ello tiene respuesta, asidero y sostén en “lo que la psicología explica” la docente está al mismo tiempo dándole solidez a su argumento lo que ampliará inmediatamente nombrando autores referentes y diciendo que necesita saber cómo piensa un niño según su edad, ella que es educadora de un Jardín de Infancia así lo ha creído (HVDsG-7:185-- 4004:4009).

Igualmente, por extensión, el docente hallará en su disciplina, en su comprensión del nivel, en las certezas epistemológicas de las áreas que ocupa en su escuela, que el saber ético propio de la profesión puede engancharse a distintas dimensiones del trabajo:

Lo bueno de esta área, es que la escritura, de alguna forma deja ver mucho de la persona, y puedes acompañar muchos procesos, a nivel personal, a nivel afectivo, y ellos establecen esa relación con uno. Entonces como que también, uno se aprovecha como profe de castellano, se puede aprovechar, en el buen sentido, un poco para también hacer ese acompañamiento en otras dimensiones de la vida. (HVDsG-7:472-- 2137:2137)

La categoría de “*saber ético*” derivó de los mismos sujetos entrevistados, por lo cual es preciso cederles la palabra para descubrir que hay una reflexión militante, una preocupación genuina que indica que el compromiso puede ser mayor o menor en ciertas épocas, en unos sujetos más que otros, pero nunca desaparece.

Éticos, sí, porque eso se ha perdido mucho. Este, bueno, cuando yo estudiaba yo veía que los profesores fumaban en la cantina, bueno, eso era impactante, no. Pero eso era respeto. El que fumaba era el profesor. He visto tantas cosas tan desvirtuadas de... bueno. Que, yo creo, que allí hay

que hacer mucho hincapié, junto al comportamiento del docente y a la formación. Ellos tienen que saber que han sido formados para dar un ejemplo (HVDsG-7:179-- 3303:3304).

Este saber inicial se va a encadenar a otros, pero antes de avanzar permítase la reiteración y la recurrencia, en el caso del maestro la vocación, el compromiso, no son sólo actitudes, son, principalmente, expresiones de saber.

4.2.1.2 Saber de dominio y control

Como bien podría esperarse la cultura escolar invade con toda su potencia la perspectiva del educador, conceptos clásicos como el requerido dominio de grupo pervive en los discursos de los educadores con absoluta naturalidad. Como ya se ha insistido, el contexto laboral valida y privilegia su propio enfoque y lenguaje. Su propia lógica se impone, invalidando lo que por contraste profesional, teórico, ideológico, podría hacerles frente. Puede observarse esa naturalidad de la convicción en el siguiente diálogo:

Invst: Eso es algo que tiene que saber el profesor, cómo, digamos, controlar el comportamiento no deseado, cómo evitarlo, ¿es algo que tiene que aprender el profesor? ¿Cómo lo aprendiste tú?

DocColab: ¿el dominar el grupo? ¿Dominio de grupo podría llamarlo?

Invst: podrías llamarlo dominio de grupo, pero también podrías llamarlo dirección del comportamiento, tú sabrás, pero...

DocColab: sí, es algo que tiene que saber un profesor, por supuesto. Es algo muy importante. (HVDsG-7:196-- 2532:2535)

La idea de dominio, de control de grupo, se pone distintos ropajes, de tal suerte que a veces se plantea como una cuestión de firmeza: “firmes en el sentido de que si usted no trajo la actividad hoy, está bien, le puedo dar una oportunidad, pero no con la misma ponderación” (HVDsG-7:856-- 3250:3252); de liderazgo: “el dominio de grupo es que el docente tiene que ser un líder innato ¿no? Tiene que dar ese liderazgo. Tiene que saber corregir” (HVDsG-7: 198 – 4654:4654); de manejo:

El manejo del grupo era importantísimo, el saber llegarle a los niños, tener esa comunicación con ellos (...), saber que se tenía que llevar un control de los niños que faltaban, el motivo de por qué faltaban, de por qué sus inasistencias (HVDsG-7:57-- 99:99).

Y allí aparece otra ramificación del dominio, no sólo desde el punto de vista actitudinal de que el grupo estudiantil adopta una conducta específica una vez el profesor les ha “dominado”, sino que ejerce el control. Control de la asistencia, de la presencia, del lugar donde están los estudiantes, donde puede ir y dónde no, a dónde moverse y a dónde no. Por lo que lo común suele ser darle a esa categoría una presencia escolar sin ambages,

Y hay que tener el dominio del grupo, el saber hablar, el saber delegar. Dejarles a ellos también como su libertad pero como en grupo (...) con los momentos de silencio para ser escuchada yo y después ellos (HVDsG-7:729-- 4031:4036)

A veces saber dominar al grupo depende de una destreza personal, un carisma o un poder, y a veces de cuestiones de carácter técnico, a una informante le parecía que la clave del llamado dominio del grupo estaba en “tener un plan, no llegar a improvisar (...) Siempre es bueno tener todo tanto en la mente como haberlo escrito. Eso ayuda mucho” (HVDsG-7:731-- 4044:4047). Otra veía correspondencia de esa habilidad en el manejo de estrategias lúdicas, y ponía el ejemplo de buscar bingos si se quería desarrollar habilidades matemáticas como la de multiplicar, siendo ella maestra de escuela primaria que aborda esos contenidos (HVDsG-7: -- 2538:2541).

El discurso sobre el saber de dominio emerge y se auto justifica. A una docente que explicaba que en clase de educación artística, donde los estudiantes usaban el *block* (cuaderno de dibujo), se le preguntó cuál era su trabajo mientras ellos ilustraban lo que les correspondía. Esto respondió:

La evaluación, ver si trajeron el block, los colores, o sea su material. Lo otro es después...

Invst: ¿Tu trabajo es de, de control...?

DocColab: De control de ellos y de guiarlos. Pero ellos sí trabajan individualmente pues. (...) Por lo general hay alguno u otro que se le queda el block, entonces, “yo no voy a hacer nada”. Yo: “no, no, no, aquí hay hojas y tomen, presten los colores, y no sé qué, y aquí lo hacemos” (HVDsG-7:239-- 501:506).

Abundando después sobre ese control, sobre la vigilancia a que los estudiantes estuvieran ocupados se le interrogó sucesivamente:

Invst: ¿Por qué? ¿Qué pasaría si estuvieran desocupados?

DocColab: Porque entonces empieza el descontrol del grupo, entonces él empieza a molestar a los demás o, “no profe, ya vengo”, o se queda sin hacer nada y entonces no es la idea tampoco (HVDsG-7:240-- 507:513).

Los dispositivos metodológicos para afianzar este saber, para dar la impresión de que el docente ha llegado a controlar también varían en el tiempo y según las modalidades. Uno de los más clásicos es decirle al estudiante que debe pedirle a su papá a su mamá venir a la escuela a conversar con el maestro. Lo comentaba una informante admitiendo emplearlo, curiosamente asociado a sus recuerdos infantiles:

Invst: o sea, cuando a ti te decían, “vamos a llamar a tu mamá”

DocColab: eso para mí era... eh, una sanción fuerte, porque mi mamá iba a estar enterada de algo que había hecho y mi mamá iba a hablar mucho conmigo. O sea, no sé, yo no quería tener ninguna manera de que mi mamá se decepcionara de mí, pienso yo (HVDsG-7:930-- 2656:2668).

Otro procedimiento más refinado es el manejo de las anotaciones en un cuaderno, planilla o carpeta que lleva el docente y del que es consciente el estudiante, en bachillerato se familiarizará con la expresión “te pondré un negativo”, “te quitaré un positivo” referidas al registro de criterio de aceptación o rechazo del maestro al comportamiento o rendimiento del estudiante. Sobre una práctica similar que, justo es decirlo, no sólo se refería a ese control sino también facilitaba la planificación de la enseñanza y el registro de aspectos administrativos explicaba una docente de educación media (HVDsG-7:870-- 3327:3338). El saber de control no sólo es opresivo en el sentido de que se impone la vigilancia al niño o joven estudiante, a veces sirve para que el docente con cargas horarias en varias secciones no tenga que perderse en su memoria, y para ello usa ese tipo de instrumentos (HVDsG-7:872-- 3352:3357).

En un momento de entrevista fue bastante manifiesto que el docente, individualmente, es quien está a cargo de responder por la disciplina derivada del control. Se estaba realizando en la escuela porque los niños estaban con un docente especialista y la maestra la consintió (fue prácticamente la única hecha en una escuela). Un grupo de estudiantes de su aula, sin embargo, se veía libremente ir y venir, pero más allá de una primera inquietud la docente se declaró

serena, “en este momento yo estoy tranquila porque están con el docente de educación física” (HVDsG-7:915 – 2577:2585) y remató “si ellos estuviesen conmigo en ningún momento estarían aquí, en ningún momento estarían por fuera” (ídem).

DocColab: Sólo que yo esté por fuera y esté pendiente de ellos.

Invst: claro, claro.

DocColab: hay que ser muy preventiva. (HVDsG-7:915-- 2577:2585)

Se destaca que, frente a un cambio paradigmático de las prácticas pasadas, ahora menos comunes, de golpear, hincar, poner a oler la pared, coronar con orejas de burro, la escuela en su resistencia ha refinado los métodos para controlar al grupo. Así, un profesor no va a admitir que “le quite el receso al estudiante”, con mayor sutileza sólo confesará:

DocColab: Lo que puedo es decirle al estudiante: “yo voy a salir, y te estás donde yo te vea, no te puedo perder de mi vista, vas al baño, desayunas, pero sé que debes estar donde yo te vea”

Invst: no tiene tanta libertad de movimiento.

DocColab: de correr, de estar en otro lugar, no. Algo así. Pero decirle, “te quedas en el aula o no tienes rec...” No, no.

Invst: no haces eso. Pero en algún momento de tu experiencia escolar lo hacías.

DocColab: sí, sí. Al principio lo hacía (HVDsG-7:929-- 2651:2655).

En definitiva, no le despoja de salir de su (j)aula (Ugas dixit) de clase, pero le pone la cadena simbólica de “mantente donde te vea”. A todas luces es una refinación del castigo de “quédate encerrado”, en otra parte de las conversaciones como historia de vida, es decir, con otra informante, se muestra un ejercicio y una convicción casi idéntica, pero que disfraza su aceptación de privar al estudiante del descanso o “receso”:

Cuando estaba en ese nivel de educación primaria, yo les decía a ellos, antes de salir al recreo, todos tienen que haberme entregado, yo haber supervisado que terminaron el tema o la actividad, si no, aplicaba lo mismo. Yo no lo puedo dejar sin recreo porque no lo puedo dejar sin comer, pero tiene que terminar, si usted lo termina bien, correctamente, no es la carrera, todo feo se queda. Cosa que, al ver uno, eso se multiplicaba, entonces los

demás al verlo sentaditos ahí ellos se apuraban, “no, eso a mí no me va a pasar” (risas) (HVDsG-7:653-- 4511:4511).

Como no podía esperarse que hubiere uniformidad ni coincidencia total en los testimonios, entrevistas e interpretaciones que procuraban definir el saber de los educadores y, dentro de éste, el que competía al control y al dominio aparecieron interpelaciones en voz alta como la que generó esa canción y su videoclip (HVDsG-7:902-- 3543:3547) y la que sigue:

Ajá, ¿Qué es controlar un grupo? ¿Quién controla a quién? ¿Realmente la palabra control habla de la concepción de Educación en la que tú quieres participar? Porque más allá de digamos sistema, con la normativa, incluso con el enfoque que tenga cierta institución educativa para lo que se plantea allí, debe haber una relación muy personal. Yo creo que es casi como la relación que uno tiene con Dios... (HVDsG-7:432-- 2045:2045).

Un pensamiento que se muestra en una línea diferente termina por ser reafirmador de la autonomía, de la cualificación profesional y del sentido humano del trabajo educativo, aunque luzca minoritario siempre aparecerá en docencia quien busque una respuesta alternativa, quien no acepte la verdad absoluta del saber como control.

4.2.1.3 Saberes didácticos y definidores de la profesión

La didáctica del educador es definidora precisa de las preferencias del docente y del tipo de educador que opta por ser y, también, la configuración didáctica en el saber del maestro confronta el histórico debate de la disciplina: la interrogación sobre si puede conceptuarse desde su sentido general, desde sus grandes principios, o corresponde más bien admitir su especificidad en muchas ramificaciones: las didácticas específicas. Para ponerlo en pocas palabras, la didáctica interroga a la enseñanza a la luz de las preguntas circulares de qué, cómo, cuándo, quién, dónde, con qué, para qué y por qué se enseña.

Este modelo elemental de la disciplina servirá de guía para mostrar los saberes didácticos que aparecieron a lo largo de toda la investigación. Esta estrategia conferirá al mismo tiempo a la data de investigación una oportunidad de ilustrar cómo se ha configurado el saber didáctico de los docentes en cuestión, que en el fondo terminan por ser uno, el docente como unidad epistémica.

¿Qué? Los contenidos de la enseñanza, trascendiendo las disciplinas:

A los docentes, para iniciar, les resulta un contenido didáctico fundamental la escritura, metodológicamente una profesora expresaba que la escritura como contenido requiere que el niño aprenda a hacer versiones de sus textos, lo cual denomina “borradores”.

Hay que pedirles a los estudiantes que hagan borradores (...) ¡que la escritura es un proceso! Que requiere tiempo, que es recursiva. (...) Es muy importante que los estudiantes lean lo que ellos escriben, leerle lo que ellos escriben, y que ellos se den cuenta si tiene coherencia o no. (...) (HVDsG-7:381-- 1447:1457).

Y no es infrecuente ver que se intentan ejercicios distintos para que se escriba con propiedad, con criterio, con significación.

Es importante que ellos, bueno, tomen la escritura de otra manera, ¿no? (...) que le vean a la escritura como otro sentido. (...) Ya no es por obligación sino que, bueno, tiene otras funciones y me SIRVE para otras funciones. (HVDsG-7:466-- 2123:2123) ver la escritura como otro proceso, con mucha mayor formalidad, saber que hay otros factores involucrados que uno en la formalidad, en la práctica de aula, incluso en la vida... (HVDsG-7:538-- 2324:2324).

A este compromiso con la escritura bien conducida lo escolta también una postura consecuente sobre la lectura, sobre el necesario combate contra la práctica reproductora del leer y de sabotear los procesos poniéndole trampas y obstáculos. Una docente, que además cursó estudios de postgrado en el área, reflexionaba sobre cómo en las aulas de escuela primaria no se concibe el leer como un proceso estratégico.

Hay que explicar estrategias para la lectura, antes, durante y después de la lectura, pero, entre esas estrategias está la pregunta. Cuando nosotros le hacemos pregunta a los niños sobre lo que se ha leído siempre dice: “¿quién es el personaje principal? ¿De cuántos párrafos es...? ¿Cuántos párrafos tiene el texto?” Entonces esas preguntas no son tan importantes (...) se deben hacer preguntas que estimulen la imaginación de los niños, por ejemplo, “¿qué harías tú si estuvieras... si, si hubieses estado en la situación del personaje?” (HVDsG-7:382-- 1459:1464).

Otros contenidos que sin ser disciplinares emergen como expresión curricular de la vida auténtica de las escuelas- aunque no se pueda ubicarlos en los documentos programáticos formales- son aquellos que hablan de una

necesidad estética y una imperiosa aspiración de dignificar y construir desde la escuela alternativas elevadas de vida y de cultura. Que no sean las aulas pantomimas del mundo real sino muy por el contrario se aboquen sobre la excelencia, lo bello, lo bueno, lo meritorio. Así podrá verse que hay denuncias contra la rutina, la repetición, la imitación cómoda.

Siento que tenemos que ser más creativos. Por ejemplo, en la escuela cada vez que hay una actividad cívica, siempre se hace un acróstico, cada niño tiene una letra, dicen una poesía. Presentan un acróstico. Entonces, debemos, innovar, en ese caso (...) hay que buscar otro tipo de actividades que sean más interesantes y que toda la comunidad, toda la comunidad escolar, esté más atenta (HVDsG-7:374-- 1370:1378).

Luego, con honestidad, esta misma docente admitía no tener esa facilidad que creía importante de innovar y hacer algo distinto y renovado en los actos cívicos, aunque sí había probado con el montaje en alguna ocasión de un ficticio programa de radio para referir las efemérides, que es casi siempre el contenido de los actos cívicos.

Defendiendo una estética de la vida del aula y una confianza por buscar lo armónico en las escuelas, se enunciaron uno por uno otros contenidos: hacer manualidades y tratar de que en ese proceso se fuera suficientemente cuidadoso el maestro o la maestra (HVDsG-7:138-- 1527:1536), empeñarse como educador y como adulto que el estudiante, niño o niña, trascienda las posturas egoístas e individualistas y se hagan más solidarios y sociables, hablando, compartiendo (HVDsG-7:695-- 3753:3762), que los maestros recuperen aquella distinción por las que se le recuerda de contar con una buena caligrafía, “no es que sea clara, tiene que ser bonita. La letra de un profesor tiene que ser hermosa” (HVDsG-7:394-- 1594:1600), preocuparse por mejorar el ornato del salón, que pueda ser un lugar “donde que los niños se sientan con, con... agrados en el salón” (HVDsG-7:548-- 2418:2423). Incluso, mucho más allá, hasta la religión misma, la invocación de lo espiritual le parece al docente una lanza a favor de esa armonía (HVDsG-7:560-- 2484:2493).

Pero los contenidos como base de la didáctica del docente no parecen agotados tampoco por lo hasta aquí expuesto, para los docentes que informaron y

relataron en esta investigación es también necesario que tanto en ellos como en los estudiantes sea desarrollada la creatividad, ayudándose cuando sea necesario en el montaje de los actos cívicos “organizar un baile, un acto cultural, una obra de teatro” y para eso ir más allá de la consulta a internet (HVDsG-7:371-- 1356:1356). Hasta enseñar al estudiante su condición de tal, que aprenda a estudiar, a disciplinarse, es un contenido que los docentes avalan;”es importante la responsabilidad y la disciplina para el estudio” (HVDsG-7:140-- 1676:1679).

Hasta en la misma elaboración formalizada y rígida de una cultura escolar que todo lo controla con imposiciones normativas o regímenes disciplinares los maestros hallan espacio para presentar un contenido escolar edificante y, como ya se señaló, depuran su saber didáctico. La maestra de un preescolar lo manifestaba:

Ahorita es necesario las normas. Recordarlas. Porque como que a diario se olvidan. (...) Entonces si hay un niño que se le olvide se busca a otro niño más grandecito lo ayude. Porque ellos, aunque no saben leer uno les dice: “aquí dice 1ero el saludo, ordenar la silla, vamos a cantar”, y así (HVDsG-7:697-- 3768:3772).

Para redondear, el saber didáctico del profesor en su perspectiva de contenido general, no disciplinar, promueve con convencimiento pero de manera aislada o discreta los ideales de formación humana que dieron sentido a la estructuración histórica de una institución, la escuela, que pudiera dar orientación a la vida de las generaciones jóvenes y presentarles ofertas dignas de vida.

Como ya se ha advertido y se advertirá, esa convicción o certeza no es *vox populi*, no se trata de una visión instalada ni siquiera en el público sujeto de esta investigación como representación mayoritaria, pero el tipo de estudio que se presenta no se sostiene en numerologías, tendencias porcentuales, sino en la aparición, en la presencia del fenómeno y en toda la carga de sentido que eso conlleva. Así, finalizando, se presentan otras dimensiones del contenido didáctico que fija la idea del docente como un profesional en toda su literalidad.

- Ser preventivo y estar atentos, cuando se usan materiales como pinturas, tijeras, de que los niños no se hagan daño ni vulneren sus vestimentas (HVDsG-7:138-- 1527:1536).
- Promover el diálogo, pero no sólo como parte del desarrollo de las competencias comunicativas, sino como expresión de consciencia socializadora y gregaria (HVDsG-7:695-- 3753:3762).

¿Por qué? Justificación de las elecciones didácticas

El docente libra su batalla por la defensa de su profesión, sumergida en el desprestigio y la descalificación, de manera discreta casi al punto del silencio, aunque sea una paradoja. Eso no le desprende a su labor de razones y justificaciones para, por ejemplo, definir su modelo de actuación didáctica, y éstas vienen de territorios múltiples y a veces contradictorios.

Obsérvese que en ocasiones el educador puede señalar que ha optado por un tipo de estrategia por motivos nobles, o sea, se ponen los esfuerzos en hacer las cosas en servicio del estudiante, adaptarse a lo que necesita o requiere:

Hay cosas que tal vez me funcionan con un estudiante, pero hay otras que no, pero hay que reflexionar a ver en qué se está fallando(...)por ejemplo, hay niños que pueden aprender a leer, con un, a través del método tradicional, pero hay otros niños que no aprenden así, sino que, eh, su procesos de aprendizaje es diferente, entonces tal vez la estrategia que me funciona para que un estudiante aprenda a leer no es la misma que me puede funcionar para otro (HVDsG-7:135-- 1340:1342).

Otras veces en cambio no duda en presentar su preferencia, su elección, desde una posición individualista, conveniente o cómoda. En el caso de una elección hecha justificada por gusto o predilección propia se lee a continuación:

Invst: ¿Qué tan importante es para ti la actividad para el hogar, que en términos coloquiales dirían, “poner tareas”?

DocColab: la tarea. Bueno, porque, yo soy disciplinada, entonces yo creo que la tarea ayuda en la formación de la disciplina de los niños y también en la responsabilidad y yo todos los días le corrijo la tarea.

Invst: ¿y de dónde te vino ser disciplinada? ¿De la infancia o de...?

DocColab: de la infancia, yo siempre fui...

En cambio, si se trata de algo que ayuda, facilita, el docente lo esgrimirá como una razón de sus opciones didácticas y tampoco hay rubor en admitirlo:

Porque ahí me tomé la molestia de ver qué representantes con quienes podía contar para que me ayudaran en eso por lo que yo no sabía, entonces allí pedí el apoyo de los representantes que eran los que sí sabían (HVDsG-7:90-- 242:242)

Así pues, cuando el docente concreta sus saberes didácticos para pulirse como profesional puede informar alrededor de lo que la teoría pedagógica postula o también lo que resulta más del sentido común o la necesaria complacencia a las personas con quienes interactúa.

Hay que ser flexible completamente, porque si no ellos... “pero profesora por qué no hace...”, “pero profesora”, “pero profesora”... y el permitir esa parte de ellos, tomar en cuenta muchas situaciones que ellos están viviendo hoy por hoy es muy importante” (HVDsG-7:208-- 2613:2613).

Hay un filtro indiscutible de los maestros y maestras si tienen consciencia pedagógica y se sienten emplazados por el requisito profesional a definirse. Así puede ilustrarse cuando una docente afirma: “encontré estrategias que me pertenecían más en convicciones y alcances, por ejemplo trabajar a partir de los intereses de los chamos, aun y cuando fueran sin mucha estructura (...) había un grado de confianza y un trocito del cual asirnos (ABDCii-5:13-- 7:7)

También hay, en tanto, un juego recursivo en la justificación didáctica que permite afincar las actuaciones en el saber pedagógico y también en la empatía con un público, con unos afectos que terminan por aparecer con la interacción maestro-estudiante. En las siguientes líneas se patentan las evidencias declarativas de esta conclusión:

Pues no sé... yo por lo general me la llevo bien con los muchachos entonces desde siempre siempre saludamos y siempre tenemos un tiempito para hablar de lo que ha pasado en la semana o con los otros profesores (HVDsG-7:217-- 330:335)

Preescolar es más que todo socialización. Ya no estoy yo solo. Ya existen más personas. Y el cuidar de un amigo es muy importante. Entonces yo a veces los pongo de parejita a cuidarse. “Usted hoy en el parque va a cuidar a tal niño. Usted cuida a tal niño” (HVDsG-7:768-- 4344:4347)

La justificación esporádicamente puede usar antifaces, máscaras, vestir o trajear lo que es incómodo con expresiones elegantes que realmente son excusas para imponer, para privilegiar unas actuaciones sobre otras. En cierta conversación una maestra contaba su repulsa a los cuadernos desaseados de los estudiantes, al descuido porque en las escuelas también se alimentan y el material escolar se mancha, ensucia, adquiere una apariencia aborrecible. Aunque no está en discusión que la educación debe potenciar los hábitos, los cuidados y mejorar la higiene la verdad es que lo que estaba en juego, adicional a eso, era el propio disgusto de la profesora al tener que lidiar con algo que en su personalidad ya estaba consolidado y no en la de los niños.

Los argumentos para el convencimiento y la persuasión se disfrazaban de la siguiente manera:

Sí, era necesario porque yo siempre les decía, “cuando tengan que volver a revisar algún contenido que se ha visto para evaluarlo, a ustedes les va a gustar volver a revisar porque está ordenado, porque está bonito y se va a entender, si ustedes van a revisar el contenido y no entienden lo que escribieron se van a aburrir, no van a comprender nada”. Entonces siempre les exigía ese orden. (HVDsG-7:74-- 157:157)

Segundos antes, cuando había comenzado a contar la anécdota, lo había planteado así: “y eso se los recalqué muchísimo, que eso no me gustaba que sus cuadernos tenían que ser ordenados, que tenían que respetar los márgenes” (HVDsG-7:74-- 157:157); lo que no denota una afrenta ni un acto negligente ni cosa parecida, pero sí demuestra la sutileza de las justificaciones a veces como coartada de lo que no se declara abiertamente.

Esa sutileza no es siempre negativa o proveniente de malas actitudes como ya se ha visto, sino muy por el contrario también disimula o da discreción a la grandeza y el sentimiento noble de muchos docentes que ven su obrar como ayuda probada e indiscutible a otros seres en su desarrollo. Cerrando entonces el por qué didáctico se puede leer el testimonio de una docente que trabaja con discapacidad auditiva, y a su público de estudiantes sordos les estimula de la siguiente forma:

Invst: el trabajo de enseñar para ti es un trabajo de buscar información, de procesarla, de comprenderla, es decir, no es un trabajo de exponer ni de presentar. ¿Lo harías igual si fueran niños oyentes?

DocColab: No sé, yo creo que comenzaría diferente

Invst: ¿Tendrías la tentación de explicarlo tú?

DocColab: ¡Exacto! (HVDsG-7:231-- 439:450)

Detrás de la justificación didáctica del profesor se está configurando, por lo aquí desarrollado, una idea del oficio y una solidez en su construcción. Pero además de contenidos y razones hay finalidades en el saber didáctico del docente.

¿Para qué? Los objetivos y metas didácticas de los docentes

Aunque cabe esperar que cuando el docente está dibujando sus saberes -y dentro de éstos las convicciones didácticas- la referencia principal sean los textos normativos: el currículo, la ley, las orientaciones ministeriales, la riqueza de esta investigación consiste en separar esa expectativa dándole espontaneidad y naturalidad a los hallazgos y aseveraciones.

Por eso, independientemente de que sí tendrán que revisarse los para qué de la didáctica formalizada en el sistema y su forma de impregnar al educador, en las siguientes líneas se perseguirá el rastro de lo natural, de lo originario en la mentalidad del docente único y plural que representó el grupo de informantes clave. A fin de hacerlo más esquemático en esta ocasión se usará un grupo de literales cuyos títulos serían los fines didácticos más visibles en el discurso familiar y desenvuelto de los educadores.

- a) Dar oportunidades: Habitualmente se consigue en la historia de vida del educador, sin importar su vocación o diligencia profesional, la certeza de que como enseñante su principal meta es brindar oportunidades. Si se observan en línea las siguientes expresiones podrá corroborarse esta conclusión:

Este proceso de acompañamiento ahora lo veo como un binomio perfecto entre el reconocer y valorar las competencias presentes en los estudiantes, acto que realza a la persona dentro de sus oportunidades per se, y brindarles formas e instrumentos diversos de materializarlas (ABDCI-6:9--6:6) Algo así como descubrir el elemento especial del chamo, lo que tiene,

con lo que cuenta, para así ofrecerle distintas formas de recrearlo, desarrollarlo, desplegarlo y convertirlo en un recurso por y para la vida (ABDCI-6:10-- 6:6)

Ofrecer oportunidades es para el docente potenciar al estudiante en sus capacidades de inicio, que se note “su mano” en los cambios operados en niños, niñas y jóvenes. Una maestra explicaba que cuando propiciaba intercambio de ideas esperaba que todos participaran y que en esa participación cada estudiante debía demostrar que tenía ideas propias, que no siguiera la tentación de repetir la idea del compañero.

Sí es importante. Por lo general ellos está entonces, si alguien dio la respuesta, cuando le toca a él entonces dice lo mismo que le tocó al otro compañero. Entonces yo le digo “No, no, no. Propias, lee tú y algo de lo que tú sacaste es ser diferente a lo que tiene el otro compañero” (HVDsG-7:234-- 459:466)

En términos parecidos se justificaba una docente de escuela primaria en su relato escrito, “trato que mis estudiantes sientan confianza y sean expresivos conmigo (...) me gusta implementar el aprendizaje cooperativo y por descubrimiento” (ABDM-2:22-- 20:20).

b) Armonizar la vivencia escolar: Independientemente del nivel, del área, la didáctica de los educadores ponen como finalidad una cierta esperanza porque el espacio de la escuela en general y del aula en particular sean respirables, vivibles, no siempre agotadores. Hay en este fin educativo que bosqueja otro trazo de la didáctica del profesor.

El niño demanda, primero que lo atiendas, que le prestes atención. Mirarlo a la cara. Si le vas a dar una indicación el tono de voz es importante. Evitar gritar, o sea, porque ellos también se asustan, son niños, dependen es de uno. Y ahí, o sea, hace uno la figura de mamá. O sea, todo lo que tú haces va a marcar una diferencia (HVDsG-7:187-- 4262:4263).

De esta forma se plantea como cuestión de principio la convivencia, el buen trato, una especie de oposición que seguramente se hace al típico maestro autoritario que según se ha cacareado desde el discurso pedagógico es el que distingue a la “educación tradicional”. Esa educación en cierta medida basada en el principio de la hospitalidad que se defendió en los docentes informantes exige,

en palabras de una educadora: “ser más creativa, y sobre todo tomar en cuenta a los niños” (HVDsG-7:83-- 200:200).

- c) Potenciar la autonomía del estudiante: Como expresión final de los para qué del saber didáctico en docentes, de los fines que él/ella declaran al enseñar, en esta investigación hay evidencias incontrovertibles de que a los educadores los anima la posibilidad de potenciar el ser autónomo del estudiante que recibe. Nótese en las siguientes líneas:

Invst. ¿Siempre te pareció importante la preparación previa del estudiante para que a tu clase no llegue vacío, como un espectador?

DocColab: sí. Es importante, exacto, para que nada más no sea yo, o sea, el docente, el que domine el contenido, sino que también ellos puedan aportar con participaciones (HVDsG-7:887-- 3428:3433).

En suma, si bien promover un contraste de lo respondido en conversaciones y textos autobiográficos con los marcos de acción curricular permitiría encontrar muchos más fines, no es menos cierto que los aquí agrupados descubren doctrina y esbozan certezas profesionales como las que se vienen patentando en esta identificación del saber docente.

¿Con qué? Revisión a los recursos concretos de la enseñanza:

La presencia de comentarios sobre recursos materiales y simbólicos de la enseñanza y el aprendizaje no fue demasiada en este recorrido, y sin embargo permitió asentar tres o cuatro conclusiones básicas.

Primero: los estudiantes, sus familias y en muchos casos los profesores, se acomodan como pueden para emplear los recursos propios o los que de alguna manera siguen siendo patrimonio de las instituciones, desde hace tiempo la reposición es casi nula, y algunos acomodados que se hacían son cada día más complicados.

Segundo: la recepción de dos instrumentos emblemáticos de las políticas educativas: el computador portátil llamado Canaima y los textos de Colección Bicentenario fue bien valorada por algunos docentes y algo menos por otros posiblemente debido a la polarización política; no obstante lo que se percibe es que la misma institucionalidad escolar subestima y subemplea esos recursos. T

Tercero: la accesibilidad a un medio tan inmediato, rápido, potente como el internet - ahora consolidado en dispositivos móviles - está cambiando significativamente los conceptos de materialidad que hasta hace un tiempo cabían en la escuela; texto, sonido, audiovisual, todo es posible accederlo (¿accesarlo?) en segundos.

De todo lo dicho solo cabe agregar que entre tanto el fantasma del pizarrón, ese recurso omnisciente y su réplica miniatura, el cuaderno, penan con algo más de gloria aún porque Venezuela no da el salto de transformación de la cultura escolar. También se presentan las referencias del instrumento escolar: a) referencias al uso de material reusable (HVDsG-7:388-- 1524:1527); b) referencias a la búsqueda en internet y la transcripción mediada a través del pizarrón a los cuadernos(HVDsG-7:317-- 1128:1130), c) el empleo de sellos húmedos con expresiones evaluativas como una forma de “estímulo al estudiante” se ha popularizado y se destacó como recursos también (HVDsG-7:325-- 1171:1180), d) al diccionario se lo refirió pero con una suerte de obligada referencia

¿Cómo? El método, la estrategia, la búsqueda

Las alusiones a esta materia sí que son más copiosas, y es cuando menos imperioso volver a batallar por ser sintetizados y puntuales en su análisis. Como ya se ha dejado claro la postura de una teoría fundamentada a partir de una muestra teórica que va soltando datos hasta su saturación es la que propició que el estudio tuviera tan profusa información. Los sujetos de esta investigación trabajan en varios ramos, públicos y privados, educación inicial, primaria, media, en atención a discapacidad. Así que “el cómo” que se asoma es resultado de una pretensión unificadora de los datos.

Inicialmente es necesario apuntar que existe un “cómo” didáctico que expresa las interacciones con los estudiantes en dos ópticas: interacciones para desarrollar contenidos o competencias intelectuales, interacciones para desarrollar hábitos, comportamientos o actitudes sociales, cívicas. En cuanto a las primeras,

las que otorgan más importancia al saber formal, conceptual, a las habilidades de la inteligencia y la cognición se pueden mostrar:

- ✓ El testimonio de una docente de niños en edad preescolar que emplea conversaciones constantes sobre sus hábitos de vida a fin de consolidar noción de temporalidad, ¿qué se hizo ayer? ¿Cómo diferenciar la mañana de la tarde?(HVDsG-7:765-- 4364:4373)
- ✓ La disposición de efectuar experimentos en el aula, diversificar la enseñanza de la ciencia, proponer la observación y cierto “método científico” en la escuela primaria. (HVDsG-7:409-- 1834:1837)
- ✓ El apoyo, monitoreo, estímulo del proceso de escritura en adolescentes quienes elaborando, por ejemplo, reportajes emplean fuentes orales, encuestas, entrevistas y construyen textos con temas de interés propio. (HVDsG-7:463-- 2112:2113)
- ✓ La práctica de la lectura grupal, dialógica, el acceso a fuentes bibliográficas para construir colectivamente una versión compartida de los hechos históricos (HVDsG-7:892-- 3462:3469).

Luego, están las siguientes, las interacciones formativas que pretenden una mejora de la conducta, una armonización de la personalidad del estudiante en su vertiente actitudinal.

- ✓ Poner suficiente empeño en preservar la seguridad afectiva del niño, apoyarle en sus logros, manifestarle gestualmente la aprobación y el elogio (HVDsG-7:376-- 1399:1404). La docente presentaba su mecanismo de “reforzar también los avances de un niño a través de una palmada en la espalda, o de una palabra, <<lo estás haciendo muy bien>>, que “felicitaciones, has avanzado”. Esas cosas estimulan” (HVDsG-7:377-- 1406:1408).
- ✓ Todo “depende de las situaciones, por ejemplo hay que decir con sutilezas los problemas...” declaraba una profesora destacando que esa práctica evitaba al docente tener que comprometer al niño, y también exponerse a

“los cuentos de pasillo” (sic) que siempre hay en la escuela (HVDsG-7:379--1431:1438).

- ✓ En una línea similar se exteriorizó la noción de que el respeto en el aula, como una verdad incuestionable de los sistemas escolares, no es unidireccional, no va únicamente del niño estudiante al profesor. El profesor también debe respetar (HVDsG-7:64-- 110:113).

Siguiendo con la apuesta metodológica que da contestación a la pregunta del cómo en la didáctica puede verse que además de las interacciones al docente le preocupan las estrategias de enseñanza y propaga su decisión de hacerlas distintas, originales, heterogéneas. No siempre lo alcanzará, pero le anima profundamente narrar sus esfuerzos en esa línea. Un docente contando cómo realiza su enseñanza comentará con preeminencia sus clases estelares, no las rutinarias, las menos plásticas y desmotivadoras.

Por ese motivo se puede leer: “también hay que salir del salón y hay que salir de la escuela” (HVDsG-7:391-- 1557:1564); “utilizar diferentes estrategias a ver qué resultados obtengo” (HVDsG-7:551-- 2438:2445); “lo que sucede es que yo trabajo distintas estrategias con todos los grupos. En esta sección de 2do A, estos niños participan mucho. Estamos desarrollando lo que es un debate” (HVDsG-7:874-- 3367:3367).

Al cierre, la reseña hecha sobre los métodos que plasman el saber didáctico del profesor manifiestan su propiedad conceptual con respecto a los momentos del acto educativo, esto es: planificación, ejecución, evaluación. Siendo el último proceso el más complicado. Los docentes saben que su rol de evaluadores, su obligación de percibir y registrar el desempeño del estudiante, de hacer juicios sobre éste, les trae no pocos dolores de cabeza. Así lo cuentan:

Invst: ¿esa destreza cómo la adquiriste tú?

DocColab: ¡ay!

Invst: ¿cuánto te ha costado, cuánto se te ha facilitado esa destreza?

DocColab: no, para mí hacer informes es lo peor...no sé, es que... es un proceso muy lento. Eh, a pesar del tiempo que tengo de experiencia yo sufro al hacer los informes (...) siento que esa es una de mis mayores

debilidades, aunque crea que mis informes están bien redactados para mí es un proceso engorroso (...), tiene mucho que ver es con la disposición para hacerlo, entonces resulta tedioso sentarse a redactar, 27, 28 informes y prácticamente, este, son los mismos indicadores pero todos los niños son diferentes. (HVDsG-7:364-- 1297:1304)

En el caso de una informante que trabajaba en Educación Media se reflexionaba en voz alta sobre su repaso evaluativo con los estudiantes,

Yo sí creo que soy, que soy de las personas que necesita que hagan... o sea, no, no puedo una evaluación sin hacer. (...) La hará con menos nota, porque, bueno, de alguna manera por respeto a los demás y todo eso, ¿no? Pero (...) al final van a presentar la evaluación, porque es justamente que se den cuenta que pueden terminar los procesos, que terminarlos es, también trae algo positivo (HVDsG-7:473-- 2139:2145).

Y si se trata de maestras de educación inicial se asentó el trabajar con “escalas de estimación, con registros anecdóticos (...) anotando cosas (...) tal niño está haciendo algo y entonces lo relaciono con ese ítem (...) antes lo hacía más, describía todo. Describía niño por niño, niña por niña” (HVDsG-7:735-- 4071:4081)

En definitiva, los saberes didácticos de los profesores que brotan de los intercambios discursivos espontáneos con ellos o de las aproximaciones narrativas que acceden a dar están provistos de estructura, de cualidad científica y teórica. No en balde otros saberes se entrecruzarán con estos y serán ampliaciones de la base didáctica del oficio profesional de maestros y maestras. Tal es el grupo de saberes que prosigue.

4.2.1.4 Saberes en torno a la planificación

Como ya se planteaba unos párrafos atrás los docentes están ganados a entender el acto pedagógico como un acto premeditado, organizado y dispuesto a partir de tres momentos esenciales: la planificación, la ejecución y la evaluación de la experiencia didáctica. En todo caso se separa este saber sobre el momento inicial, la planificación, por la prioridad y supremacía que descubre cuando sale entre las primeras respuestas a las interrogantes de qué debe saber un profesor.

No ha habido docente dentro del grupo de estudio que desconozca la importancia capital que tiene para el enseñante hacer planes, prefigurarse la clase y montar los elementos requeridos para que ésta se dé. Alrededor de esa

seguridad se presentan argumentos enérgicos en los que se puede desdecir de una enseñanza que surja de lo improvisado, de lo intuitivo y repentino, restándole llaneza y espontaneidad a la educación del estudiante, claro, hablan como lugartenientes de la no por casualidad denominada educación formal, para improvisación y naturalidad, parecen pensar, está la educación no formal y la informal.

Préstese atención a las siguientes expresiones:

- Hay ocasiones en que de verdad (...) no he planificado, he llegado sin una planificación como tal me siento avergonzada de llegar así con las manos vacías, “¿qué voy a hacer?”
Invst: te sientes desarmada.
DocColab: ¡desarmada! (HVDsG-7:903-- 2463:2465)
- Ahí hay que ser muy cuidadoso. Y más en este tiempo. De lo que yo sé, pues que hay que planificar la actividad y hay actividades que en el mismo proceso uno tiene que evaluarlas. O su producto final. Este, donde uno debe tener instrumentos y técnicas para registrar (HVDsG-7:278-- 882:882)
- La planificación es sumamente importante. Este, la improvisación, lo único que puede dar como resultado es indisciplina, falta de... la improvisación... ¡no es buena! Desde ningún punto de vista, hay docentes a los que la improvisación les puede caer muy bien, pero a mí no me ha funcionado. (HVDsG-7:554-- 2452:2459)
- Debo llegar con una planificación porque si no (...)siento que... que no estoy cumpliendo y que les estoy faltando a ellos (*los estudiantes*)(HVDsG-7:557-- 2465:2467)
- Sí, es mejor planificado. Es mejor tenerle incluso las actividades en cada espacio (HVDsG-7:732-- 4048:4053).

Por supuesto, la solidez epistemológica y el aserto profesional de maestros y maestras depende en gran medida de darle rigor a su encargo, que no se navegue a la deriva de las interacciones sociales, que no se postule un liberalismo romántico que ya de por sí tendrá su influencia en la vida familiar y el intercambio social de los aprendices, no.

Por otro lado, es obligatorio no perder de vista cómo este saber sobre planificación que provino de las concepciones de los docentes también tiene enlaces con otras visiones. Por una parte se reconoce que saber planificar, globalmente, precisa de otros saberes:

Planificar implica investigar, eh... es que le planificación incluye prácticamente todo porque hay que tener conocimientos de la distintas áreas de conocimiento, y valga la redundancia...(...) conocimiento de las disciplinas. Eh, hay que... saber cuáles son los recursos de aprendizaje, los indicadores de evaluación, hay que hacer inmediatamente los instrumentos, hay que realizar las actividades, entonces yo creo que en ese momento confluye todo, todo lo que se ha aprendido... (HVDsG-7:365-- 1305:1308)

Muchos maestros y maestras más que planificar desde su proyecto educativo personal (acrisolado por la experiencia, los estudios, las búsquedas), debe planificar siguiendo formatos forzados, tomando como elementos didácticos lo que le dictan exógenamente. Eso no pasa siempre, ni en todos los lugares, valga aclararlo, pero se marca como una respuesta relevante de la investigación.

Se tiene que decir también que la planificación, postulada como un arma, una herramienta, un escudo del profesional enseñante, es por lo tanto un mecanismo mediador de la interacción con los estudiantes. A partir de lo que el maestro o la maestra planifican podrá generarse una relación cuanto más armónica, cuanto más afable, simpática o grata para los dos. Eso lo ilustra la siguiente cita:

El estudiante, en esa, en ese momento de su vida, es muy práctico. Y tiene una habilidad mental extraordinaria. Y cuando se mantiene ocupado no molesta, cuando se mantiene ocupado es productivo, entonces, yo planificaba con mucho tiempo lo que iba a hacer, en mi proceso de planificación, porque sabía el grupo que tenía. Porque los había observado, los observaba, observaba diariamente, es más, llevaba actividades extra, para el que terminara primero, le colocaba otras actividades, mientras terminaba el que terminaba de último. Así, no, no... ese no se levantaba a... a... a caminar o a conversar. (HVDsG-7:676-- 4664:4664)

En suma, la expresión “hay que saber planificar” fue, aunque con distintos órdenes sintácticos, la más usada y respondida en las entrevistas, fue un escudo, una carta definidora del saber profesional. Al punto que en las proyecciones de una maestra en su proceso de formación universitaria, aun siendo estudiante, y después de haber realizado una suplencia traumática en una escuela primaria, se preguntaba cómo iría a hacer cuando fuera maestra ya titulada. Qué hacer frente a los estudiantes y presentar un buen trabajo para que “aquel contenido planificado por la docente no les aburriera y realmente aprendieran algo” (ABDA-3:11-- 9:9)

4.2.1.5 Saberes de interacción social, liderazgo docente y rol comunitario

Las experiencias interactivas de los docentes (con estudiantes y familias en general) serán fuente primaria de su saber, como se anunciaba en las hipótesis teóricas y se confirma en esta investigación el educador es moldeado por los mecanismos de aceptación, rechazo, preferencia, que median en sus relaciones con los destinatarios de su esfuerzo profesional.

Sobre este asunto se realiza un análisis en otra parte del trabajo, lo que aquí interesa, independiente de si precedió a las interacciones o surgió de éstas, es cómo perciben los maestros y maestras los saberes requeridos para ejercer su liderazgo, para potenciar la cooperación o en el peor de los casos reducirse a la forma en que se dan los contactos mínimos necesarios con las familias y la comunidad.

Hay de este modo conciencia de ciertas rutinas;

Uno acostumbra a hacer una reunión al principio del año escolar para que la representante conozca quién es la docente, su metodología, cómo va a abordar el año escolar y después (...) uno va llamando de manera en particular, caso por caso (...) le va haciendo seguimiento a los que llamó la primera vez...(HVDsG-7:97-- 273:274).

También aparecen descubrimientos forzosos como el que indica que “por ejemplo, por teléfono no se le puede dar toda información al representante sino que hay citarlo, y que se debe levantar actas de lo que se conversa” (HVDsG-7:372-- 1357:1368). Si se escudriña por qué una maestra puede llegar a esa teoría con tal seguridad puede aparecer la historia de que en cierto momento quiso llamar a una mamá para explicarle alguna situación irregular con su hijo encontrándose con una dificultad:

Me dijo que ese no era mi problema, que yo me las arreglara como pudiera en la escuela, y que ella conmigo no iba a hablar más nunca. Inclusive luego los informes se los hacía llegar a través del coordinador. (...) Hay que formalizarse. Sí, y por ejemplo si hay un estudiante que tiene un problema de indisciplina, hay que levantar todas las actas. Hay que seguir un proceso, hay que seguir un proceso (HVDsG-7:372) (Ídem)

La conclusión obvia que el docente obtendrá y que será germen de su práctica, será la que se expresa en términos como los siguientes:

Hay que saber, este, informar a los representantes sobre las situaciones que ocurren en el aula con su hijo (...) también hay que ser sutil (...) hay que saber comunicarse con los representantes. (...) Sí se necesita ser un líder, por ejemplo en el momento de convocar una reunión de padres y representantes, hay que (...) tener autoridad. Sí. Hay que, todo lo que implica esa convocatoria, el desarrollo de la reunión, eso es importante. (HVDsG-7:328-- 1343:1356)

Nótese que se menciona el liderazgo derivado de la autoridad, una autoridad que tiene como escudo el formalismo y no siempre la continuidad en el acercamiento. Al educador le asiste la prevención de poner distancia con las familias de sus estudiantes, ser un sujeto distante termina por ser reconocido como “saber” que distingue a los docentes. El educador entiende que mucha cercanía conspira contra su desarrollo educativo; por ello, en parte por respetabilidad y en parte también por cautela termina, termina por declarar que es preferible ser alejado y discreto de las interacciones con otros actores que no sean sus propios estudiantes. Así puede ilustrarse en la siguiente manifestación:

En las escuelas siempre hay muchos cuentos de pasillo. Y a veces esos cuentos llegan inclusive a oídos de los representantes. Entonces hay que ser muy discretos, hay que tratar de no hablar de la vida personal en la escuela.

Otras veces la aproximación se produce por razones más pragmáticas, en algunos más y en otros menos, pero no es infrecuente que se le asigne a la cooperación con las familias de los estudiantes un valor agregado que sirve de comodín al trabajo del educador. Sobre eso declaraba una de las informantes, docente de educación primaria, “hay representantes que trabajan con artesanía. Por ejemplo, en mi caso yo no tengo ese conocimiento. Pero hay representantes que son artesanos, y ellos colaboran y van al salón y ellos explican y realizan trabajos con los niños” (HVDsG-7:330-- 1522:1522)

En último caso nada puede ser posible si actitudinalmente no hay apertura, el educador termina por saber, más allá de que luego sea o no un profesional dispuesto a establecer prolongación en los acercamientos, continuidad, que hace falta saber escuchar, permitir que le conozcan y estar abierto a conocer. El docente ya bastante tiene con la complejidad de la labor pedagógica para tener

que hacerse cargo de un rol comunitario que le han adjudicado en la teoría, no siempre es sencillo, y él o ella lo dejarán claro:

Hay que aprender a respetar las diferencias de opiniones, y que, bueno, cada uno tiene una situación actual en que bueno, alcanzo a conocer la parte que la afecta al niño. Está bien involucrarse pero no tanto, porque si no, ¡pues imagínate! Y ellos estarían todo el tiempo aquí en el salón, y no habría forma de poder poner ese límite que hay que poner, ¿no? (HVDsG-7:160-- 2406:2407).

Es importante subrayar que la educadora afirmó que tiene apertura hasta el límite de “la parte que afecta al niño”. Lo último que puede estar en disposición de ofrecer es sus oídos, escuchar respetuosamente. El siguiente extracto de conversación de una educadora con experiencia lo ilustra.

Cuando hay una situación en su vida personal que ellos tienen la confianza de comentarme que sé que puede afectar al niño pues yo con mucho gusto escucho y podría dar una opinión muy respetuosa, pero hasta ahí. Hasta ahí, no... (...) al principio si era un poco más distante. Eh, la experiencia me ha enseñado que no debe ser así (HVDsG-7:161-- 2407:2409)

Con menos emotividad o conflicto los docentes han adquirido como saber esencial de su relación con las familias la siguiente idea: al niño si lo condiciona y define mucho su vida familiar y no escolar, pero ésta no está bajo su control, a fin de cuentas sólo establecerá algún lazo cuando perciba que eso que pasa allá está alterando la vida del aula. En otros términos y con absoluta honestidad pueden leerse en las afirmaciones que siguen las demostraciones de esa idea,

Es importante porque ellos me pueden dar algún dato que me pueda servir en el trato con los niños, ¿no? Que me puedan, este, pueden haber situaciones en las que yo diga, bueno, “por esto es la actitud de tal niño” (HVDsG-7:162-- 2409:2411)

Para el docente, independientemente del nivel o grado “el entorno familiar (*del estudiante*) y su relación al entorno familiar determina demasiadas cosas, ¿no?, aquí la personal todavía sigue siendo muy familiar, muy producto de la relación con casa...” (HVDsG-7:443-- 2054:2057). Eso admitía una educadora del nivel de enseñanza media.

4.2.1.6 Saber pedagógico, dominio del discurso educativo

Las respuestas que se muestran a continuación sobre esa estructura de saber no discriminan el tipo de modelo pedagógico adoptado, sino en mayor medida sus reflexiones sobre la orientación de la docencia a metas educativas concretas, humanistas o no, constructivas o no, liberales o no.

Al saber pedagógico (que no didáctico) se le imprime la condición de proyecto, de enlace con la esperanza formativa del sujeto docente que está a cargo y presupone unas metas, unos contenidos, unas sustancias. A una docente que quería explicar su noción de saber pedagógico le resultaba necesario establecer una analogía:

Creo que en principio el... el hecho de... del encuentro, saber cómo encontrarte con otros es importante (...), la comunicación, establecer incluso una relación humana con otra persona debe ser fundamental, porque la final eso es lo que crea el puente para todo lo demás sean saberes, sea, todo lo demás que quieres establecer, incluso si quieres formar en valores, actitudes, lo que sea, pues principio estaría esa parte, de cómo relacionarse con el otro (HVDsG-7:425-- 2031:2033)

En términos simples, el docente percibe lo pedagógico como el encuentro (Zambrano, 2006:43, le ha llamado *la trama del encuentro*), que tienen su base la comunicación pero que se afina igualmente en la comprensión.

Valores como de tolerancia con ellos, de entender que más allá de la normativa y todo hay cosas que se nos ligan como con lo afectivo (...). Creo que un poco de ternura y dulzura en ese momento y recordar también que estando tanto tiempo acá ellos necesitan otras cosas, mucho más que digamos la clase dentro de aula (HVDsG-7:446-- 2063:2065).

Ternura y dulzura que son una manera poética de representar la comprensión del otro, la aceptación, y al mismo tiempo expresión del compromiso y la responsabilidad que se ilustró varias páginas atrás. La responsabilidad entraña para el educador una fidelidad a principios que lo aquilatan como figura central del proceso educativo. De allí surge la irrenunciable influencia, de allí deriva su alcance y ascendiente:

No es que debemos convertirnos en gurú espirituales, ni en psicólogos, pero uno sabe que el docente es un poquito de todo eso. Lo sepa, no lo sepa, lo haya estudiado, no lo haya estudiado, de alguna manera la vida le ha otorgado esa, le ha conferido como esa multiplicidad al docente y creo que es una bonita responsabilidad (HVDsG-7:526-- 2292:2292).

El saber pedagógico del docente le concede la posibilidad real de entender los elementos que componen el acto educativo, sus atributos y sus posibilidades. Como resultado del saber pedagógico en acción el docente tendrá que saber el tipo “de estudiante con quien él va a trabajar, qué cualidades tiene, cuáles son sus modos de aprendizaje. Eso influye mucho, verdad, porque no todos aprenden de la misma manera, saber cuáles son las necesidades de los estudiantes” (HVDsG-7:167-- 3140:3140).

Un saber pedagógico, tal cual como lo planteaba otra de las docentes, reconocerá cómo hay grupos e individuos que, por su propio desarrollo, plantean exigencias contrastantes, no se puede proceder igual con todos, todo el tiempo. “Según las teorías que nosotros hemos estudiado, el niño (*sordo*) desde pequeño debe adquirir lengua de señas, desde las edades tempranas (...) deberían estar con ellos docentes sordos que les enseñen el lenguaje de señas” (HVDsG-7:266-- 793:796).

Y entenderá también que el conocimiento institucional de la vida escolar no es sólo la participación acrítica en espacio laboral, es también conocimiento real de un espacio que representa y lo representa (HVDsG-7:448-- 2068:2069).

En cuanto a los juicios o valoraciones en sí sus bases son eventualmente las disciplinas o áreas de desempeño (como ya se observará en la parte final de esta identificación a los saberes necesarios). Pero también pueden ser nociones generales sobre la educación, cuando se afirma que “la prioridad es justamente lograr competencias, entonces de repente puedes sacrificar saberes en función de una competencia. O puedes potenciar otros” (HVDsG-7:459-- 2089:2091).

Resumiendo, el saber pedagógico que irrumpe de la conversación que los docentes establecen sobre la naturaleza del quehacer y de sí mismos vuela sobre aspiraciones; “decir que te tienes que preparar para el encuentro te convoca más como ser humano que como profesional” (HVDsG-7:477-- 2166:2167) responsabilidades; “que ellos recuerden que su profe está atento al proceso (...), no que vigila sino que conoce el proceso, eso habla de respeto a lo que estamos haciendo” (HVDsG-7:480-- 2169:2173), mística de ayuda y apertura; “es muy muy

muy cerca de ellos y cerca (...) que se sienta escuchado. Creo que es lo más necesitan en este momento (...) el hecho de que el otro está atento a él lo hace diferente, la actitud cambia, las ganas cambian...” (HVDsG-7:482-- 2175:2175).

4.2.1.7 Saberes disciplinares y del nivel que corresponde

Cuando se examina el saber disciplinar del docente y como base del examen se está frente a un grupo que aborda distintas disciplinas, o que se dedica a trabajar en un nivel multidisciplinar, integral, pero propio de una etapa en la vida del niño, es importante y fundamental establecer coincidencias, semejanzas o reconocer el sentido de las diferencias.

En este grupo de educadores hubo principalmente abordajes a maestros de la educación primaria, inicial en menor medida, y educación media. Cada uno prioriza sus saberes concretos por lo que sería innumerable dar espacio a todos los que se manifestaron, lo que sí puede presentarse es cómo unos u otros niveles se preocupan por superponer, jerarquizar y anticipar unos saberes frente a otros.

Por ejemplo, los profesores de educación primaria privilegian la matemática, curiosamente no mencionan de entrada la integralidad que se les aplica, es como que aun sabiéndose profesores de todas las áreas han montado un podio de jerarquía a las disciplinas que enseñan saliendo con la mayor altura el saber de matemática, he aquí las evidencias:

- Una docente cuando inventariaba el saber de los maestros respondió que a los maestros los asiste tener saberes de cultura general, al pedirle que especificara o detallara más respondió: “la parte de matemáticas, el cálculo matemático” (HVDsG-7:544-- 2382:2388).
- En otro caso se interrogó a la docente lo que creía que a esa altura de su carrera profesional, con cerca de 7 años en ejercicio, debía saber. “Sobre todo en el área de matemáticas, enseñarle la ubicación de las unidades, de las decenas, de las centenas”(HVDsG-7:67-- 127:127).

➤ Una última exclamó:

Sí, ¡tiene que saber matemática! Hay docentes que no saben dividir, otros que no se saben la tabla de multiplicar. Por ejemplo, los que siempre están en 1ero y 2do, grado, cuando les dicen que los van a cambiar a otros grados dicen “no me cambien porque yo no sé dividir, o yo no sé fracciones, o no sé mínimo común múltiplo” (HVDsG-7:192--1496:1498).

El saber de matemáticas para el profesor de primaria parece estar provisto de una autoridad o dignidad mayor, no por casualidad aparecía en los ejemplos, fluía cuando se pautaba explicar el conocimiento disciplinar. La ironía es que se resaltara como saber necesario del maestro, por un lado, y se denunciaran debilidades en su dominio, por otro. Bien fuera en personas conocidas o en alguna de las mismas informantes.

Por supuesto que aparece el desarrollo de la lectura, de los saberes relativos a las ciencias sociales y naturales, pero incluso podría afirmarse que entre la matemática y ellos asomaban otros saberes no necesariamente conexos a conceptualizaciones físicas, químicas, biológicas, ni históricas, ni geográficas, antes bien, saberes de cotidianidad como: “Saber dibujar y pintar (...) porque constantemente tenemos que hacer carteleras, afiches, pancartas” (HVDsG-7:393-- 1587:1593).

Para un docente pareciera más importante que conocer las tipologías textuales y tratar de desarrollarlas manejar el cronograma de actos cívicos. Allí su grado será visible ante la escuela y por tanto su trabajo educativo juzgado indirectamente (HVDsG-7:58-- 99:99). También, por ciertas fechas especiales necesitará el dominio de manualidades, ya que éstas serán presentadas a familias en el día del padre o la madre, o preservarán la belleza de espacio en el aula (HVDsG-7:163-- 2414:2417).

En esa jerarquía de los maestros a las disciplinas escolares se soslayan unas áreas privilegiando otras y el componente autonómico del profesor, aunado a la oportunidad que abrió la reforma del currículo, han sido probables causante de ese soslayo. Las expresiones de un educador vayan adelante: “es importante conocer los Estados y Capitales de Venezuela, las capitales del mundo (...) los

maestros no tenemos, ese tipo de información. O sea, son muy pocos quienes lo tienen” (HVDsG-7:392-- 1579:1584).

Hay un cierto paralelismo entre los educadores de la primaria y los del nivel de Educación Inicial que en Venezuela siempre se definió como preescolar pero que entrada en vigencia la Ley Orgánica de Educación de 2009 cambió la denominación para agregar la etapa maternal. Ambos grupos concentran su visión y su actuación en el sujeto más que en las disciplinas del saber, y sin embargo pareciera que la maestra de preescolar o educación inicial expresa mayor consciencia de las áreas que sirven al crecimiento del sujeto.

El docente presentará la socialización como experiencia central del desarrollo infantil, valorará el habla, enfatizará en la conciencia de temporalidad y en los esfuerzos por administrar el pensamiento egocéntrico con el que llega el niño del hogar para hacerlo “amigo de los demás”. Sobre todas estas pautas se ha edificado el saber de nivel que tienen los docentes y que puede cotejarse con las técnicas de este trabajo.

Mediante el juego, las canciones y las rondas la docente verá la oportunidad de desarrollar a sus estudiantes, por ello expresará que a la maestra (casi siempre femenina) debe saber cantar, debe contar con un arsenal de rondas, juegos e historias (HVDsG-7:197-- 4190:4201).

La demanda no es sólo lúdica, musical, plástica, sino la perspicacia para emplear toda esa base de técnicas y saberes para facilitar el aprendizaje y reforzar el desarrollo de esa infancia temprana. Al preguntársele al docente si se ha visto con los años exigido a aprender, a leer, a investigar para los proyectos de aprendizaje (también en ese nivel se aplican) y para fortalecer su cultura general ha asegurado: “siempre, todos los años demandan, a veces cuando se van por la parte cultural uno también tiene que conocer muchas regiones de Venezuela” (HVDsG-7:200-- 4027:4027)

Para las personas en rol docente que trabajan con públicos especiales, por discapacidades en este caso, es muy importante tener consciencia consolidada del perfil del sujeto que les ocupa. La oportunidad que para este estudio se tuvo

de dialogar con docente/intérprete de lenguaje de señas venezolano denota (LSV) que su preocupación fundamental sea la inclusión social de los sujetos que educa, que se interactúa con ellos casi siempre con vocación, y que quien lo hace trata de respaldar sus acciones en la reflexión y la investigación permanente.

El docente que atiende a público especial se interrogará y tomará posición frente a lo que distingue su población de la población “normal”, tendrá opiniones sólidas sobre lo que le es conveniente en la escolaridad y lo que no, se amarrará a tanteos específicos si le han resultado funcionales, considerará mucho más su labor desde la experimentalidad. De todas estas afirmaciones puede ser ilustrativo el párrafo que viene a continuación:

Pienso que para mejorar (...) si no se consolida bien su primera lengua - que es la lengua de señas- eso no se va a poder, el segundo proceso que es la adquisición de otra lengua, que sería en este caso el español escrito no se va a consolidar, y también tenemos pues tenemos que tener en cuenta que hay una variante entre los sordos, no todos son sordos profundos, hay sordos que son hipo acústicos, que tienen restos auditivos, hay niños sordos que nada... (...) El apoyo de la familia, sí, eso varía, pero también la condición tampoco lo va a ayudar a que él mejore (HVDsG-7:287-- 929:930)

De tal manera que el profesor de población especial lidiará con la cultura escolar que le ofrece la oportunidad de la inclusión pero que también lo circunscribe a su lógica y su cultura, por ejemplo, cuando se le pedía contar cómo se diferenciaba su intercambio con los estudiantes y personas sordas, con las que comparte mucho aun siendo oyente por su condición de hija de padres sordos, confesaba:

En la interpretación es hablar hablar hablar. Y ya llega un punto que es como la participación de ellos, dentro del mismo discurso, hay que parar. Pero, en la informal, por decirlo de esa manera, ahí no hay esa, esa, esa, cómo decirlo, ¡es diferente pues! Ya todo el mundo habla, no hay ese discurso laaaaargo (HVDsG-7:282-- 911:914).

Es decir, el discurso “laaaaargo” es profesoral, si el sujeto docente, actúa en otros espacios e interactúa con sus estudiantes, la conversación, el debate, tienen una concentración menor en lo que puede decir el profesor. El docente le imputará a la escuela su negligencia o la no aplicación de los preceptos que él o ella conoce

y que son parte de su credo pedagógico (Dewey dixit), así que no dudará en denunciar cuando la institución escolar se desvíe, tal cual como hizo una docente al decir que su escuela de educación especial ponía a niños sordos con docentes que no les “alfabetizaban” con el lenguaje de señas (HVDsG-7:131-- 796:796)

En último lugar se encuentran los docentes de educación media, los profesores de bachillerato, que enseñan a adolescentes y jóvenes. Para ellos, en muchos casos profesionales accidentados y comprometidos, porque se les pone a enseñar disciplinas que no son propias de su titulación (para un docente completar su carga laboral en una institución las matrículas tendrían que ser muy grandes y no siempre ocurre, hay liceos con una sola sección y a veces hay que acomodarse), a diferencia de los otros sí parece más valioso el saber de la disciplina.

Un educador de educación media expresó como respuesta inicial a la pregunta “qué debe saber un profesor”: “Bueno, primero, primero primero primero, pienso que debe tener conocimiento de la materia que está impartiendo, porque si no, no tiene sentido” (HVDsG-7:165-- 3140:3140). Allí no hay duda, no hay conflicto, no hay dilación.

Por eso también serán corrientes enunciaciones como éstas:

Podría enumerar lo que sé como profesora de Castellano, explicar cómo la escritura y la lectura, las estrategias de comunicación, según contextos e intenciones, les permiten al individuo obtener conocimiento, mejorar su proceso de aprendizaje; cómo la consciencia de su discurso en cualquier área posibilitaría una comunicación efectiva y el logro de sus metas; explicar incluso las estrategias de contextualización, simulación, trabajo cooperativo, cuestionamiento y orientación docente que son gran parte de mis modos(...) (ABDCII-5:28-- 13:13)

Pero el docente de educación media, como educador, como pedagogo y no como lingüista, literato, geógrafo o historiador, no como biólogo ni químico sino como profesor de algunas de esas disciplinas, no ignorará que hay un saber pedagógico que le es complementario y necesario; “obviamente eh, la pedagogía y la didáctica (...), yo puedo saber mucho de una materia pero si yo no le llego a

los estudiantes con estrategias adecuadas entonces no sirve de nada” (HVDsG-7:166-- 3140:3140).

Por lo que sus retos esenciales no están en su base disciplinar sino en la pedagogización de lo que sabe como profesional especialista.

Para nadie es un secreto que corregir, revisar en el área de castellano es complejo, es un trabajo en ocasiones extenuante, que requiere de mucho tiempo y atención; de igual forma la subjetividad del proceso mismo es un fantasma que persigue con distintas mañas. Allí justamente, entra en juego la investigación de herramientas efectivas de evaluación (ABDCI-6:27--14:14)

Hay una línea de trabajo a la que darle continuidad, y es la de exhibir por qué para el docente es tan sencillo postular este pensamiento pero no practicarlo, una base importante de estos saberes agrupados por los informantes

4.2.2 Categoría: Docencia complaciente ¿Hedonismo en la práctica pedagógica?

En algunas ocasiones los docentes se encuentran con la dificultad de no ser gratos, de aburrir, cansar o molestar a los estudiantes y parecen caer tentados a cambiar las experiencias a fin de que los estados anímicos sean mejores y ellos sean considerados más simpáticos

Aunque luzca exagerado afirmarlo entresacándolo de las entrevistas y relatos autobiográficos parece que hay un velo no admitido de hedonismo en la práctica docente actual, una docencia que se ampara en la complacencia. Exagerado puede ser porque en efecto se corresponde a una inquietud empírica del autor que, en su experiencia docente, escucha y recibe frecuentemente ideas en las que futuros educadores dicen estar ganados a dinamizar la clase, a no aburrir, a combatir el tedio como prioridad didáctica.

Para iniciar este análisis hay que dar una mirada al contenido, algunos estudiosos (Ausubel a la cabeza) han patentado teorías que proponen hacer de la información y el conocimiento escolar algo más interesante, atrayente, pleno de significado. Hay en los docentes de hoy mucha militancia en los enfoques de aprendizaje significativo, lo que se hace visible en las conversaciones, los textos

que generan, es casi comidilla del pasillo escolar y otros territorios académicos relacionados con la formación del magisterio.

Por eso es complicado comprender el conflicto de una educadora que en una de sus primeras y traumáticas experiencias con niños saliera espantada a tratar de conocer “cómo dar una clase y que (...) aquel contenido planificado por la docente no les aburriera y realmente aprendieran algo (ABDA-3:11-- 9:9). La clave no parecía estar en el contenido.

Tampoco es simple dar por válido que la nueva visión para dar combate al tedio tenga que privar al estudiante de algunos saberes específicos que hacen parte de las demandas clásicas de la enseñanza, por ejemplo en historia, “porque a veces se torna fastidioso, tedioso, aprender fechas que casi no les gusta, entonces es más o menos cambiar la visión” (HVDsG-7:111-- 295:295).

De hecho, la memorización de fechas, lugares, batallas y personajes como centro del aprendizaje histórico ha sido imputada en múltiples estudios, pero no únicamente por volverse “armas de desilusión masiva”, de aburrimiento, sino porque restan valor a la interpretación, a la importancia de los contextos y procesos que dan significatividad al contenido histórico.

Como se acotó en otra parte del trabajo el influjo de las reformas educativas y de currículo de casi todo el mundo hispanohablante hace 3 o 4 lustros parece ser mayor al aun conocido, en esta exploración de la tendencia hedonista se puede percibir que la elección del niño en la experiencia didáctica es una práctica con la que hay que simpatizar:

Bueno, de las primeros docentes que yo tuve en las observaciones (...) lo que me gustaba de ella era que tampoco hacía lo mismo que hacían las otras docentes, cambiaba mucho las estrategias, para enseñar a los niños a leer y escribir tenía una estrategia distinta, eso me gustaba (...), luego se tiene que retirar de la institución por un problema de salud y yo tengo que cambiar. Entonces ya ese cambio pues a mí me pegó, porque yo veía que la otra docente comenzaba un proyecto nuevo y yo, “profe, vamos a hacer algo”. Como lo que uno aprende en la universidad, de que uno no debería imponer los proyectos sino que bueno, vamos a seleccionar un proyecto en especial. “Pero vamos a preguntarles a ellos”, “No, es que yo ya tengo ya todo listo, este es de los medios de transporte”. Y yo así como que, “ahhg”,

a mí me parecía así como que aburrido (...), porque yo siento hay que mostrarles a los muchachos, como que sacarles y hacer otras cosas diferentes pues, sin ninguna condición (HVDsG-7:112-- 852:852).

Es, por lo visto, causa ganada por la docencia complaciente, que el mismo educador observando a otros colegas de mayor experiencia les inculpa de aburrir a los estudiantes y a él mismo. Así, la docencia como experiencia laboral y vivencial confronta al educador con una respuesta inmediata: la expresión de los rostros infantiles, de sus ánimos en la clase, lo que consolida una reputación, una fama, un perfil del ser educador (HVDsG-7:113-- 857:857).

Enseñar, entonces, tiene como base de saber en la actualidad la ampliación de la oferta didáctica y sus heraldos contra el bostezo, por ejemplo, si se está enseñando el lenguaje en toda su riqueza se puede llegar a declarar que es “mucho trabajo” y que eso se resuelve jugando un poco. Lo señalaban en las conversaciones de historia de vida:

Sí, lo aburrido. Que es mucho más trabajo porque eres el docente que no puede resolver las cosas mirando el resultado, porque el resultado puede ser 2, 3, 4, 5, y hasta más hojas, por cada chico. Entonces, ver cosas más particulares, jugar un poco con eso fue también darle como, como restarle miedo y carga a todo lo que podía implicar el área ¿no? (HVDsG-7:114-- 2302:2302)

Aplicando la misma premisa casi cualquier actividad del aula puede generar un miedo o carga (que hay que restarle), casi cualquier actividad y casi cualquier área, cuando se narra una estrategia de enseñanza basada en debate esto surgió: “bueno, en realidad, el debate como tal es la discusión entre grupo haciéndose preguntas, pero el debate, eh, yo les planteo a ellos, para que no sea tan aburrido es más como un juego” (HVDsG-7:115-- 3403:3403).

La ruptura con la escuela de la dificultad, del hastío, de la desgana está declarada. Al profesor le será justificado su esfuerzo y su dedicación por profundizarla, se le puede preguntar por qué es tan necesario que la didáctica eleve eso como principio y saldrá una respuesta de este tipo: “no, porque eso es muy feo estar en una clase donde usted ve a un estudiante que está así (gesto de tedio), ¡qué aburrido!” (HVDsG-7:116-- 3415:3415).

Conste que el hedonismo como doctrina que pone como meta de la vida el disfrute y el placer no sólo tiene dentro de sus enemigos la morriña y el abatimiento de una clase desmotivadora, también se presta a intentar que los aprietos, los trances complicados, sean reducidos. Desde esa posición (que en el fondo también se puede interpretar como ayuda y facilitación) el docente participará como madre-padre alcahuete en situaciones como las que se describe en estas líneas:

DocColab: esta semana es repaso de las evaluaciones que han tenido, toda esta semana, entonces se....

Invst: ¿Qué tipo de evaluaciones se hacen?

DocColab: Escritas, esta semana tenían todos los exámenes escritos, de Historia de Venezuela, de Geografía, Ciencias Naturales, Artística, entonces lo que hacemos es un repaso, igual, vocabulario...

Invst: Ya va, perdona... ¿esas evaluaciones...?

DocColab: ¡Esas cuatro materias las da un profesor! Entonces, como que el profesor más bravo, todo el mundo le tiene miedo, entonces es como que....

Invst: ¿Ustedes lo ayudan como para que...?

DocColab: Para que no sea tan...

Invst: ¿Tan traumática?

DocColab: ¡Exactamente! (HVDsG-7:258-- 732:742)

El saber del docente en su vertiente radical hedonista le dará prioridad a las preferencias del estudiante. Por eso un educador lo confirma: “nuestros jóvenes tienen intereses tan audiovisuales o sociales, que se me hace difícil capturar su atención en la lectura y escritura, pero ha funcionado hasta ahora darle prioridad a sus preferencias” (ABDCI-6:28-- 14:14). Un sacrilegio que algunos maestros investidos de la autoridad y la tradición habrían rechazado con escándalo. Los niños marcan el camino, bien sea porque la ley los convirtió en sujetos de derecho o porque el cambio de época transfiguró en consecuencia el equilibrio de poder. De esa naturaleza son, de nuevo, estas aseveraciones:

Invst: tu plan de trabajo tiene una cierta flexibilidad.

DocColab: ¡exactamente!

Invst: y ¿qué ha regido que tenga flexibilidad?, ¿por qué no ser rígido y... ya habíamos dicho, metódico?

DocColab: es que la actitud del niño, la demanda de los niños hoy por hoy...

Invst: no te van a permitir que...

DocColab: ellos demandan, exactamente... la inflexibilidad no la van a permitir ellos (HVDsG-7:922-- 2608:2613)

Hay que ser flexible completamente, porque si no ellos... "pero profesora por qué no hac...", "pero profesora", "pero profesora"... y el permitir esa parte de ellos, tomar en cuenta muchas situaciones que ellos están viviendo hoy por hoy es muy importante (HVDsG-7:923-- 2613:2613).

Hacer algo diferente, pugnar contra las estructuras sagradas de una escuela que impone, invita a "no siempre estar en el aula, lo que hicimos fue llevarnos a los niños a la cancha" (HVDsG-7:262-- 784:784). Igualmente, por coherencia, si al profesor se le recuerda una de las prácticas formativas más empleadas en la historia de la vida escolar, "¿Y llegas a sancionar?", él o ella pueden responder, "No, bueno, a mí nunca me ha gustado eso, yo lo que trato es como de hablar, de solucionar el problema, no de castigar, no me gusta" (HVDsG-7:284-- 919:920). Pero es curioso que cuando se le inquiriere sobre la otra cara del asunto, que es el elogio, el reconocimiento, la misma fuente suelte esta réplica:

Invst: ¿No tienes mecanismos de sanción?

DocColab: No, hasta ahora no lo he usado.

Invst: ¿Mecanismos de reconocimiento?

DocColab: ¡Sí!

Invst: ¿Cómo haces? Eh...

DocColab: ¡Los felicito! (HVDsG-7:285-- 921:926)

La cuestión pasa por presentar al maestro como un colaborador que incluso facilita o impulsa la carrera por sortear los obstáculos de la escuela, convirtiéndola en una competencia atlética de salto de vallas donde éstas son los contenidos, las exigencias. El docente al que no le gusta sancionar ni castigar sí felicitará al estudiante, niño o joven,

(...) había un estudiante que no traía las actividades, entonces era, "¿Por qué?", y "no, porque estoy trabajando" y resulta que entre los mismos compañeros comenzaron a decir, "no, mira, que ya casi va a terminar el

primer lapso, hay que hacer las actividades, entonces vamos a salir todos en julio, si se va a quedar aquí hasta el 30", grupalmente como que ayudaron al muchacho, entonces cuando empezó a traer las actividades yo empecé a elogiarlo delante de todos sus compañeros para que él se sintiera bien (HVDsG-7:286-- 927:928).

Cambia la lógica, cambia el mismo lenguaje del docente en la mutación de sus saberes. A un docente se le hacía notar que cuando mencionaba sus directrices de enseñanza hablaba de "pedirle a los niños" que hicieran, que emprendieran, que se abocaran sobre... he aquí la conversación:

DocColab: Yo creo que no se les puede exigir ni imponer porque hay niños que no lo van a hacer y no lo pueden hacer.

Invst: o sea, la... pero, ¿por qué crees eso? ¿De dónde sacas esa convicción?

DocColab: no, porque ellos, por ejemplo hay niños que son un poquito más lentos para hacer ese tipo de trabajos, no... ellos no pue... hay niños que no pueden hacerlo. Porque aún no han consolidado todas las potencialidades requeridas para ese grado, por ejemplo, yo tengo 3 niños, a pesar de que... que ellos solamente decodifican pero ellos no tienen comprensión lectora. Entonces yo a ellos no les puedo exigir que escriban algo porque ellos no pueden hacerlo (HVDsG-7:320-- 1139:1142).

La reflexión salta a la vista: si a los niños no se les exige, porque no pueden, ¿cuándo podrán? Aquí está demostrado que las exigencias han sido rebajadas en función de ser más complacientes como educadores:

Invst: (...) estás hablando en esos términos, yo se los pedí, sólo lo hicieron 5, ¿qué pasó con los otros que no lo hicieron? ¿Qué suele pasar con quienes no hacen el trabajo?

DocColab: dicen que no pueden, que no saben cómo escribirlo.

Invst: ajá, y qué haces para, desde tu rol de educadora, para que puedan hacerlo el mes que viene, o el siguiente lapso. ¿Qué tipo de trabajo, vamos a usar un término que usan ahora, remedial, vas logrando?

DocColab: yo le doy lecturas breves y que ellos las comenten en el cuaderno, entonces ellos, ellos sí se van animando. Ellos se animan a hacerlo.

Invst: o sea, ¿algunas veces bajas un poquito el estándar?

DocColab: ¡Sí! (...) que ellos produzcan. Y ellos producen. Al menos los textos que hacen ahorita son más coherentes que los que hacían al principio. Yo siempre les pido que escriban algo (HVDsG-7:321-- 1143:1150).

Aunque aparece con mucha sutileza brota de esas palabras una respuesta alternativa: el docente no deja de exigir, exige menos a ciertos estudiantes en circunstancias especiales, lo cual es bastante más sensato que no exigir.

A una docente que contaba como importante mantener la atención de los estudiantes, la necesidad de animarles y estimularles para que la clase no fuera “monótona” (otro sinónimo de aburrido, tedioso, cargante, fastidioso, molesto, latoso, y siguen...) se le preguntó cómo lograrlo, a lo que respondió: “propiciar, propiciar... bueno, propiciando la participación a través de juegos, juegos al inicio de la clase” (HVDsG-7:369-- 1328:1332).

Recuerdos de la infancia, experiencias placenteras del pasado, como la de una maestra ejemplar en el testimonio de la educadora, también se utilizan en los argumentos de los docentes en el sentido que ha venido desarrollándose. A continuación una de esas historias. :

Ella se destacaba, en hacernos las cosas divertidas, en no ser punible, nos tocaba el corazón pues, y yo la tuve por dos años y también ella se vinculaba mucho con nosotros en actividades libres, por ejemplo en la cancha, este, si uno iba a hacer educación física ella nos ponía actividades, y nos delegaba muchas funciones. (HVDsG-7:649-- 4494:4494)

Casi al cierre, con otro de los docentes que compartió oralmente o escribió de modo indirecto sobre este saber emergente de naturaleza hedonista se intentaba preguntar por qué se sentía tan seguro de que era fundamental evitar el languidez (¡oh!) en la vida del aula, éste señaló: “bueno, porque en principio uno como ser humano para hacer algo pues le tiene que gustar, y ahí entra lo que usted dice que es la parte de la motivación”. El investigador hurgó más: “pero te podrías resignar a que no les guste. ¿Por qué les tiene que gustar?”; “no, porque eso es muy feo” (HVDsG-7:882-- 3412:3415). Si un educador está convencidísimo de que para hacer algo nos tiene que gustar la interrogación automática que se le puede hacer es: ¿Y qué papel juegan las obligaciones?

El siguiente diálogo, donde la persona concede que terminó por ser persuadida de ser más dinámica, entretenida, divertida, amena, simpática, grata,

deleitable (¡para el opuesto también hay sinónimos a granel!) en función de las peticiones o requerimientos de su público estudiantil.

Invst: o sea, pero ¿ha sido como estimulante para ti el saber que los enganchas (a los estudiantes)?

DocColab: sí, claro que sí. Y es atractivo porque uno busca más cosas para, algo nuevo para que también ellos se sientan atraídos.

Invst: claro, claro, por eso iba ahí. Que sea una convicción personal es plausible, por lo menos una convicción, vinculada a un saber, que tiene un origen. O es solo una percepción tuya de, bueno, “la verdad no me gusta ser la aburrida del grupo, la odiada, la severa”. Hace rato dijiste: “tuve muchos problemas al principio”, cuando enseñabas como te enseñaron en tu carrera de historia. ¿Qué tipo de problemas?

DocColab: sí, porque los estudiantes me decían “ay, profesora, para qué es la historia, para qué sirve eso, para qué vamos a estudiar eso”. (HVDsG-7:883-- 3416:3419)

Para cerrar, en una mirada especulativa que puede ampliarse si se adopta lo del hedonismo en docencia como línea de investigación, ha sido cardinal detectar que una posible fuente de fortalecimiento del fenómeno ha sido la oferta de mercado que se ha hecho a los educadores de cursos, talleres y otros eventos similares para mejorar su oficio. Aunque de entrada se les reconozca como un elemento de capacitación y profesionalización los cursos son también experiencias que resuelven problemas concretos con alternativas prácticas, no siempre contribuyen a atender con rigor los retos del oficio, a analizarlos o meditar teóricamente en ellos.

No es una conclusión de este estudio sino la reflexión derivada de una de sus conclusiones preliminares, es bueno reiterar que se trata de una línea de investigación abierta.

Invst: (...) la pregunta es si sólo es un interés subjetivo tuyo, de no ser la profesora aburrida, o si también tiene una teoría previa. (...) lo que te pregunto yo es si tú puedes detectar, en esa forma de ser, se fue como puliendo, qué cosas lo pulieron.

DocColab: bueno, en principio las clases que vimos (...) ayudaban, y también los cursos (...) porque por ejemplo allí las estrategias que trabajaban los profesores era: trabajo de grupo, y a los integrantes de ese grupo les asignaban un rol. Yo trabajo así también porque yo les asigno

roles a ellos. Yo creo que eso lo adopté de allí, ¿no? (HVDsG-7:884--3422:3423)

La caracterización hedonista que sobre el docente, sobre sí, que hicieron el grupo de docentes informantes se puede, con preocupación, equiparar a un tsunami, que cuando se anuncia implica la retirada tranquila del mar hacia dentro del océano, nadie lo divisa, pocos lo pueden esperar (a no ser por los expertos) pero luego que decide volcarse sobre la costa arrastra. Una educación hedonista y descomprometida con la exigencia terminará por arrastrar y hacer mucho más daño del que se piensa sobre la cultura y la sociedad.

4.2.3 Categoría: Reflexión en la Acción

Creo en la creatividad, que nace de pensar: y, ¿ahora qué hago? (ABDCI-5:15--7:7)

Los pensamientos del docente en acción, sus miradas reflexivas, su conciencia de que se necesita actuar con racionalidad y sentido vital, se presentaron en algunas de las conversaciones o textos recibidos.

En los relatos y conversaciones que acá se registran esas revelaciones son sutiles, fugaces, y hay que estar muy atento para desvelarlas. Por su infrecuencia concreta entonces es que se patentará como una práctica efímera, más infrecuente en la mayoría de los sujetos y también atada al sentir. El profesor expresa más sus pensamientos cuando hubo algún impacto emocional, cuando lo que estaba en juego le afloró sensibilidades o creencias, es lo que llamarían el “*sentipensar*”.

De entrada puede relatarse una de las experiencias más dramáticas conocidas en toda la investigación. Estaba una docente de educación media en su aula y alrededor de la clase vio un comportamiento sospechoso con un bolso, el bolso iba y venía, se hacían comentarios, y la profesora por más que estuviera concentrada en su clase y su contenido no pudo evitar percibirlo, su intuición le lanzó una campanada.

A la salida al descanso cerró el aula con llave como correspondía y la entregó en la oficina de coordinación, pues todos deben tomar el llamado receso

en los espacios comunes. El bolso se quedó en el aula. Como su experiencia y su responsabilidad docente lo indicaba advirtió a una coordinadora de una sospechosa actitud de los estudiantes con un bolso durante su clase, en ese momento pensaba que podía tratarse de alguna botella de licor, de alguna droga.

Como en muchos lugares donde hay adolescentes y niños la transparencia termina por imponerse, en los escasos minutos de descanso ya había revuelo por el contenido de un bolso de un estudiante determinado en una sección específica de una escuela cualquiera. ¿Qué contenía? ¡Un arma! ¡Un arma de fuego! La docente que lo narra dice que el niño, el joven, el estudiante, se lo había confesado cuando con insistencia le pedía que buscara la llave para sacar el bolso del aula (HVDsG 7:815 – 2976:2982).

La institución fue sacudida por la noticia, se le adelantaron al estudiante y con presencia de directivos los involucrados (incluida la profesora que lo contó para esta investigación) entraron, tomaron el bolso, sacaron con conmoción el contenido y llamaron a la autoridad policial. El niño salió de la escuela esposado bajo la mirada de muchos. Obvio preguntarse, ¿qué pensó la profesora? ¿Cómo la impactó esa situación desde la perspectiva profesional?

Como ya se señaló es un momento crítico, tiene que haber aflorado mil preguntas: ¿qué motivaciones tenía el niño? ¿Cómo puede ser la vida de un joven que puede conseguir en sus espacios un instrumento como ese y llevarlo hasta su escuela? ¿Qué habría pasado de haber tenido un desenlace más trágico?

Tantas preguntas, ahora más cercanas a lo pedagógico seguramente estuvieron resonando en la mente de la educadora: ¿cuál es el papel de un formador que está trabajando con un contenido específico, de especialidad, si los hechos lo rebasan y relativizan el valor de cualquier contenido? ¿Qué hacer a partir de entonces en su relación con ese joven y con los demás? ¿Qué valor puede tener la escuela y la enseñanza particular de una asignatura cuando no son más que un frágil muro de contención artificial a la vida estudiantil tan profusa de incidentes y accidentes?

Cabe aserir que la reflexi3n del docente, y a trav3s de ella una maqueta del saber profesional, se nutre de interrogantes, de preguntas, de darle vuelta al hacer y a los impactos reales de ese hacer, con independencia de su dramatismo o de simplicidad.

Puede el docente, en la reflexi3n que surge de la acci3n, “compartir lo que sucede en clase y bajar la guardia para aprender de lo que hacen otros” (ABDCI-5:16-- 7:7) seg3n proclama una de las informantes, la emergencia de un apoyo colectivo, la posibilidad de entenderse como obrero de una obra de m3s envergadura como lo es la mejora de la sociedad puede abrumar al docente, pero se necesita.

A fin de que pueda “adaptar lo propio y lo ajeno a lo que necesitan o quieren nuestros chamos, en las ocasiones en las llegamos a averiguar qu3 es esto...” (ABDCI-5:17-- 7:7). Es ser docente con disposici3n, con apertura y puertas abiertas, el aprendizaje de la profesi3n es al mismo tiempo deseo, “y es que aprender a querer serlo es lo que me permite revisar, disponerme, estudiar, escuchar, regresarme, crear, ver y perdonarme el error, as3 como subir al Cole cada d3a... o extrañar no hacerlo” (ABDCI-5:25-- 13:13).

Para ponerle las expresiones propias de quien aport3 a este estudio con generosidad enti3ndase que

La vocaci3n docente es la fuente de su propio conocimiento, porque all3 se dispone el individuo a recorrer un camino junto a otros, a prepararse para el recorrido (incluyendo sus desviaciones), a nutrirse para ofrecer m3s posibilidades y formas, a vigilar los obst3culos para hacerles frente, a vivir plenamente cada trozo de la v3a. (ABDCI-5:26-- 13:13).

Hay un saber que est3 encadenado a la sensibilidad y en tanto tal promueve la reflexi3n permanente, funge de energ3a para la docencia, nuevamente no hay mayor ni mejor evidencia de que esto va por ah3 que compartiendo otras expresiones de los informantes de este estudio

La experiencia misma de educar es un proceso que en la consciencia del educador se alimenta del pensamiento, del intelecto, esa capacidad de reflexionar sobre lo que se vive en el sal3n de clases, el observar continuamente a sus muchachos e intentar hallar nuevas formas que les

permitan mayor acceso a lo que requieren en sus procesos (ABDCII-6:19--10:10).

Declarará pues que no le es sencillo “trazar líneas limítrofes entre los saberes académicos y los demás elementos que nutren la docencia” y afirmará por experiencia propia algo que la teoría pugna por demostrar, que ese saber “es un compendio de lo que vive, estudia, crece y fortalece al docente y de la interacción con el universo del estudiante, así como con la de la institución educativa” (ABDCII-6:22-- 10:10). La investigación finalizada en dos líneas.

Con mayor o menor elegancia, sentido de profundidad, otros educadores que al final construyen la unidad informativa unificada del Saber Del Docente, desde sus parcelas suministrarán datos y evidencias de sus procesos reflexivos.

Invst: ¿y porque o de dónde aprendiste que la educación del sordo siempre tiene que tener una referencia visual?

DocColab: Eso sí creo que yo lo hago, o sea, yo trato de cambiar mucho, la educación del sordo ha pasado por muchos, muchos cambios, y hay veces que ni siquiera cambio sino que quedó ahí ahí ahí y nadie ha hecho nada. Entonces yo he notado que nadie hace, nadie ha hecho nada, ¿por qué? La idea es como ir cambiando un poquito, un poquito (HVDsG-7:227--408:409).

El acuerdo, el desacuerdo, la comprensión, la defensa o el ataque a las prácticas y vivencias de la educación formal no tienen otro motor que el saber (acaso la disposición) de reflexionar del docente en la acción, por la acción y sobre la acción. Al docente de estudiantes sordos se le interrogó sobre una política de la administración escolar de favorecer la inclusión del público discapacitado con los estudiantes convencionales, en respuesta manifestó su negativa, no estaba de acuerdo con que estudiantes sordos compartieran el aula con oyentes. ¿Por qué?

Porque la atención es totalmente distinta, o sea, cuando un niño oyente (obviamente que escucha y conoce tanto) o sea, mucho vocabulario, aunque no conozca el significado. Pero él, relaciona, una cosa con otra, en cambio un sordo, como no se le ha dado esa oportunidad, siempre va estar en desnivel con los oyentes. (HVDsG-7:253-- 640:643)

Asimismo, el docente defenderá sus pensamientos reflexivos por saberlos resultado de una preparación intelectual, académica, que se ha ido haciendo más

asentada históricamente aun cuando arrastre deficiencias y saldos de deuda. Es el caso que se muestra seguidamente:

Tú te haces profesional en Educación, Cultura Sorda, te haces profesional en Educación Especial, ¿qué te ha generado eso, positivamente, en qué medida te ha cambiado eso a ti? De aquella intérprete que contrataron después de ser bachiller, o antes...

DocColab: Yo pienso que la posición de... o sea, la visión del sordo como tal, de que antes no lo veían, entonces ya ahora puedo discutir con otra persona sobre esos temas. Tanto estar de acuerdo como no estar de acuerdo en muchas cosas. Y de... o sea, de realista en ese caso. Por lo menos hay muchas cosas que, aparte de ser intérprete soy hija de padres sordos, entonces ahí hay muchas cosas ocultas que mucha gente como que sabe que está y que pasan en esas situaciones y no lo dicen (HVDsG-7:268-- 817:818)

Como ya se ha dicho con insistencia al educador lo marcan con fuego los intercambios que establece con sus estudiantes, y ese fuego no es otro que el de la afectividad, si se establece, si por el contrario se impone la indiferencia no siempre llegará a compartir declaraciones como la de una docente quien reveló, reflexivamente, que sus ayudas habían podido darle más soltura a niños y niñas (HVDsG-7:269-- 821:822).

Desde una posición reflexiva una docente con dificultades iniciales llegó a concluir que no es necesario “tomar tan personal todas los acontecimientos que ocurren en el aula de clase, inclusive claro, siempre puede haber maltrato por parte de un estudiante, de un representante, pero eso es parte del día a día en educación” (HVDsG-7:290-- 953:954).

Ello hace posible que el docente incluso se implique en procesos metacognitivos para verse en posición de crecer y avanzar como profesional, así, dirá. “Siento que he avanzado mucho, no doy un porcentaje porque continuamente estoy aprendiendo, pero yo he avanzado mucho, pero bueno, como le decía anteriormente, dependiendo del grupo de estudiantes que uno tenga pues uno va refinando esas experiencias” (HVDsG-7:333-- 1565:1568).

El estudiante, el grupo de estudiantes, la masa que poco a poco va confluyendo y coincidiendo con el profesor por días, semanas, años, en el aula específica o en otros espacios de la escuela, no sólo es importante para el

docente porque le genere problemas, le exija o emplace, a él y al resultado de visible lo ve como un producto andante, móvil y concreto para juzgar su juicio: “hay que reflexionar sobre lo que está, sobre lo que ocurre en el aula (...) porque uno constantemente se siente evaluado” (HVDsG-7:334-- 1569:1572).

Una reflexión sobre la propia capacidad de reflexión de los educadores es también lícita y aparece en las historias de vida que acá se vienen reportando. A un educador lo emplazamos a preguntarse si la apuesta por el autoconocimiento que estaba demandando para los docentes era una práctica que pudiera considerar común o de la que tuviera testimonio con sus colegas. Esto respondió:

Creo que nos cuesta mucho, creo que nos cuesta mucho porque conocernos implica aceptar cosas de nosotros mismos que no nos gustan, y eso siempre causa temor, y creo que todos hemos pasado, aunque estemos intentando encaminar ese proceso creo que es muy difícil. Creo que es una cuestión como de generosidad, con uno mismo y con el entorno, y creo que nos cuesta. (...) creo que si los educadores tuvieran menos miedo a sentir el fracaso, a asumir responsabilidades porque de una vez lo asumen justamente como un fracaso, como derrota, pues eso atentaría contra todo lo demás(HVDsG-7:456-- 2083:2083)

Hay en los procesos reflexivos de la docencia, por lo tanto, improntas de emotividad porque se piensa lo educativo como lo humano sensible. Aunque aparezcan serán más infrecuentes atisbos de reflexión sobre el contenido no aprendido, la habilidad cognitiva que debe potenciarse, el hábito de estudio que no se ha consolidado. La reflexión docente se conecta con el sentir:

Tratar de conocerse, de tratar de transformarse (...) es importante (...), eso a veces limita muchas profesiones pero sobre todo la docencia. Porque, digamos, el conocimiento está, los libros están, las redes están, o sea, todo está. (...) pero eso no tendría sentido si la persona realmente no está en la disposición y esa disposición siempre es, a ver, emotiva, afectiva, esa mirada que le damos al mundo está muy condicionada por lo que somos emocionalmente (HVDsG-7:457-- 2083:2083).

Se presentan, en forma de resumen, a partir de las siguientes líneas un grupo de numerales encabezados por un grupo de preguntas circulares y sus posibles posibilidades de respuesta dando paso a una ilustración de los procesos reflexivos. Todo, permítase la reiteración aun cuando se crea innecesaria,

fundamentado en las respuestas del estudio halladas en sus fuentes orales y escritas.

1. *¿Cómo piensa el docente que puede atender los conflictos asociados al comportamiento del niño?:*

1.1 ¿De manera reactiva, instintivamente, por impulso de las emociones, “poniendo carácter? Al parecer hay educadores que así lo creen, y aunque lo reactivo e instintivo no suponen de antemano una reflexión a posteriori inevitablemente la posibilitan. Sobre esto exponía una informante al contar que en su aula gritaba, gritaba mucho, cuando había excesivo desorden. “Sí. Y se complica aún más la situación, se complica más. Claro, lo hacía, pero realmente gritar, pues, funciona por un lapso de tiempo muy breve. Por un lapso muy breve” (HVDsG-7:378- - 1410:1418).

1.2 ¿O de manera preventiva, con la razón empíricamente adquirida de que es mucho mejor prever los escenarios accidentales? El docente tiene un concepto de disciplina que es de muy ancho espectro, no se trata sólo de limitar o frenar en el salón de clases el desorden o el ruido, es un conflicto igual de importante para la maestra y el maestro que el niño se golpee o lastime mientras juega más allá del aula. Por eso se manifiestan a favor de la prevención, que está ligada, juntita, a unas consignas repetitivas: “Tengan cuidado”, “recuerden que no deben ir por ese lado”, “no corran” y un sinfín más. Por eso una maestra informante declaraba que todo educador, empezando por ella misma:

Tiene que tener mucho cuidado inclusive con las actitudes de ellos, hay que entender que ellos están bajo mi responsabilidad y que si algo les llega a pasar yo voy a ser la que voy a asumir la responsabilidad del acto. Entonces quizás por eso es que soy tan repetitiva, en cuanto a eso (HVDsG-7:914-- 2574:2576).

2. *¿Cómo puede mejorarse o alcanzarse el éxito en la enseñanza y potenciarse el aprendizaje?*

2.1 ¿Promoviendo la cooperación y la resolución con colegas docentes, compartiendo con ellos las inquietudes? Al parecer un número cada vez

mayor de maestros y maestros han comprobado el beneficio de no trabajar solos, de ayudarse con los colegas. En una institución de Educación Media donde labora una de las informantes ejemplificó su trabajo y sus propuestas de mejora en los procesos de escritura por el apoyo y el diálogo permanente con la otra profesora del área de castellano. Ella de clase de 3ro a 5to año. Su colega es:

La que le da precisamente a 1ero y 2do. Y, pues, siempre conversaba con algún coordinador pedagógico del momento. Siempre hemos recibido digamos apoyo allí (HVDsG-7:465-- 2118:2123).

2.2 ¿O tanteando empíricamente lo que sirve y lo que no sirve? En otro caso una profesora de Ciencias Sociales se preguntaba si la estructura de Inicio, Desarrollo y Cierre podía ser más o menos sencilla con bloques de trabajo tan breves como los que suelen tener los docentes de bachillerato. Había intentado o probado hacerlo pero había terminado por optar hacer el cierre realmente en la clase siguiente. Entonces, su nueva concepción de los momentos de clase se basaban en una estructura: inicio, desarrollo -- (1era clase) cierre de la clase anterior, inicio, desarrollo -- (2da clase), nuevo cierre, otro inicio, desarrollo -- (3era clase) y así. Una experimentalidad que le había traído ganancias diversas desde el punto de vista didáctico (HVDsG-7:863-- 3279:3284).

2.3 ¿O haciendo contraste con experiencias pasadas y hallando las que podrían ser más efectivas? La explicación proviene de la mismas expresiones de la docente: “creo que (*hay que*) mirar, como en retrospectiva, cada año escolar, o cada lapso es importante, el sentarse a pensar, no solamente a través de la planificación, creo que es mucho más allá, es el momento de...” (HVDsG-7:475-- 2148:2153)

2.4 ¿O, finalmente, preparándose más, estudiando, investigando, los procesos de enseñanza que son competencia del docente, por la disciplina o por el nivel en el que está involucrado? Si un docente es reflexivo terminará por entender que sus armas y defensas para hacer un trabajo bien deben revisarse no sólo pensando y dándole vueltas cual inventor. No, también sabe que hay estudios, trabajos, libros,

investigadores que podrían permitirle mejorar. La profesora que consideraba a la escritura como base central de su oficio exponía: “A mayor conciencia de todo lo que está involucrado en un proceso de redacción de un texto específico, todo lo que está detrás, si tienes conciencia, obviamente eso puede mejorar tu planificación, tu intencionalidad puede cambiar como docente” (HVDsG-7:539--2327:2328).

3. *¿Cómo manejar la contingencia de que toda experiencia didáctica es a la larga impredecible, incontrolable, llena de diferencias?*

3.1 ¿Con apertura y flexibilidad, preservando una cierta capacidad de asombro y adaptabilidad a la revisión permanente? Al respecto se justificaba alguien en las conversaciones por sus heterogéneas y contrastantes posibilidades teniendo varios grupos, varias secciones. No hay automatismos posibles en la docencia cuando la opción por una educación de verdad se arroja como principio. “Hasta el hecho de permitirte que, tienes 4 secciones, ese es mi caso, son 4 secciones, son 4 especialidades diferentes de taller, y puede estar planificado más o menos lo mismo para ellos y sin embargo van a terminar en momentos diferentes” (HVDsG-7:478-- 2167:2167).

3.2 ¿Con comprensión de la naturaleza del estudiante y de su irrefutable preponderancia e impacto sobre lo que a la larga terminará por ser el hecho educativo? “Uno puede traer lo que sea allí y resulta que los seres humanos que tienes al frente tienes una circunstancia, de vida, que... bueno, al final son las que moldean finalmente la clase” (HVDsG-7:479-- 2167:2167). Así taxativamente lo argumentaba la docente, si se reconoce que los actores del aula son múltiples y que el encuentro intersubjetivo (respetuoso, real, democrático) es la verdadera riqueza de la educación misma.

4. *¿Cómo responder al escrutinio social que ha descalificado y empequeñecido el importante rol que los maestros?*

4.1 ¿Con una respuesta afirmativa, reafirmativa basada en el autoconocimiento? En una de las conversaciones del estudio se pasaba por la

cuestión del poco prestigio social y la mínima admiración de la sociedad a los maestros, la profesora le parecía triste pero inevitable, ¿qué se podía hacer! Entonces entró en una reflexión sobre el prestigio, el valor, la verdadera conciencia del rol en los colegas mismos, finalizando con la expresión “a los docentes nos cuesta demasiado, pero demasiado valorar lo que hacemos y lo que somos” (HVDsG-7:500-- 2228:2228) O sea, que la cuestión no estaba en si los espacios de reconocimiento está o no ganados fuera del mundo escolar, pedagógico, profesional, sino que en al interior mismo no se da valor. Podría empezarse por ahí.

4.2 ¿O con la admisión de que lo que importa no es precisamente el qué dirán sino la propia confianza en lo que se hace y la certeza de que un valor de la profesión es su autonomía? Para el docente, lo declare o no, la vida del aula termina por ser un lugar de encuentro con lo mejor y lo peor de sí mismo, por eso a veces evita y teme que le observen, lo supervisen, estudien su trabajo. La vida del aula, en consecuencia:

Es estrictamente personal, es muy íntima. Y aunque compartas la experiencia, y haya cosa que puedas, digamos, que varios participemos en esa concepción creo que la final el aula tiene una intimidad increíble” (HVDsG-7:433-- 2045:2045)

5. *¿Cómo robustecer y dar fundamentación a la docencia y participar de su elevación legítima en el campo de las profesiones respetables y reconocidas?*

5.1 ¿A través de la investigación, en sus distintas modalidades, la etnografía, los métodos cuantitativos y estadísticos, cualquiera, incluso hasta un estudio de caso? Así parecen creerlo nuestros informantes, alguna en su historia de vida subrayó la valía de una investigación de pregrado y otras de postgrado sobre la influencia de los medios de comunicación en sus estudiantes adolescentes (HVDsG-7:799-- 2840:2851), o luego aspectos administrativos propios de la cultura organizacional de las escuelas (HVDsG-7:836-- 3105:3109).

5.2 ¿O, nuevamente, privilegiando el estudio, la capacitación, el encuentro con el campo académico/profesionalizador que aunque no señala todo el camino provee de las luces para alumbrarlo? Es incuestionable que a los maestros los va armando de valor, de certeza, sus estudios profesionales. En la confesión casi confidente de que una docente trabajaba muy individualizado en el aula, impidiendo casi el encuentro dialógico de los jóvenes estudiantes la profesora explicó cómo había empezado a cambiar después de algún paso por las instancias universitarias, algunas materias. Sus profesores y sus mismas prácticas estudiantiles en la universidad le había llevado a escapar de ese individualismo didáctico si se permite. “Usted está viendo cómo trabaja individual pero también cómo se involucra con los demás para extraer un conocimiento más rico, porque todos tienen pensamientos distintos” (HVDsG-7:893-- 3474:3479).

5.3 ¿O tomando posición frente a lo que se instituye como práctica escolar por quienes administran o dirigen la educación sin la consulta a los educadores? Tal es el caso de los mal entendidos mecanismos “remediales”, una forma de evaluación instituida a través del Ministerio de Educación en la que se dan oportunidades casi infinitas al estudiante para aprobar un curso o una asignatura en Educación Media. La premisa es sencilla, algo así como que si un estudiante no aprendió o no aprobó es a causa del docente, él debe remediarlo, él debe darle otra oportunidad para aprender y para aprobar. Hasta ahí todo muy bien, pero si en esa segunda oportunidad no lo hizo al profesor le tocará una tercera, o una cuarta, o una quinta o *ad infinitum*, debe aprobar. Lo que era una consigna de ayuda y nivelación se convierte en un juego de fuerzas. Porque el joven adolescente sabe que el sistema ha emplazado al docente a preparar y preparar alternativas en descargo de cualquier atribución de responsabilidad del estudiante que, como adolescente, ya tendría que tenerla. Sobre eso reflexionaba una de las docentes.

Con respecto a los remediales profesor, sí, yo pienso que es una buena idea, es una buena idea porque es darle oportunidades, pero también... eso está ocasionando que haya mucha desmotivación por parte de los estudiantes que sí estudian. ¿Por qué? Este, porque ellos, dicen, “si este tiene 10 remediales pues para qué voy a estudiar durante el lapso”. Entonces se ha perdido mucho lo que es la competencia sana, y este, bueno, ya no hay mucho interés por los estudiantes (HVDsG-7:867--3264:3266).

Ahí se nota como un docente tiene criterio profesional y cualidad intelectual frente a lo que es a todas luces absurdo.

5.4 ¿O, por último, volviendo sobre sí mismo, tratando de concientizarse de lo que se está haciendo y averiguar cómo ha ido transformándose y en qué se ha sostenido el cambio (como mejoría) del proyecto de formación propio? Aunque no se racionalice y publique todo educador tiene un proyecto de educación, una utopía formativa está, existe. Una profesora también de adolescentes había declarado cuán distinta se veía de sus primeros años (su experiencia es de 10 aproximadamente) en la relación que había establecido con sus estudiantes. Al principio era de fuerza, de choque constante, al preguntarle en qué se había basado ese mejoramiento de la relación ofreció detalles: “me di cuenta de que yo no lo sé todo. Y que ellos, al igual que yo (*pueden aprender y conocer*), a través, de... ¡leyendo...! porque simplemente es eso”, “he encontrado estudiantes que saben mucho más que yo (...) un aterrizaje de humildad” (HVDsG-7:899-- 3522:3529). Luego también habló de algo más que la relación académica, la personal, “no me ha pasado más el de tener enfrentamientos porque me he serenado (...) Paciencia. Respirar. Y antes de ser impulsiva pensar, he pensado como actuar y no dejarme llevar por un impulso” (ídem).

Por todo lo expuesto en relación a la capacidad intelectual y reflexiva del docente, y regresando sobre el ejemplo (la aparición del arma) con el que recargadamente se demostró que la docencia no puede huir a la abstracción y la reflexión, que éstas le son inherentes y automáticas: ¿cómo entonces negar que si

no se enfoca, reflexiona, mira su hacer y las variables en esa dinámica será la realidad escolar la que le obligue?

“Nunca pensé que me iba a encontrar con eso” (HVDsG-7:819-- 2989:2993).

4.3 Dimensión: Maestros como Aprendices

Los educadores antes que todo fueron estudiantes, fueron niños, adolescentes, hijos, hermanos pequeños. La idea de contrastar elementos biográficos y de experiencia pasada en esta investigación tiene que ver con el reconocimiento, ampliamente confirmado, de que los influjos de la vida personal, la infancia, y la historia estudiantil de los educadores llegan a la práctica profesional de la docencia. Esa confirmación - derivada de la teoría- se impuso en la preparación misma de la recogida de datos pero así como se buscó intencionadamente interrogando a los informantes sobre su vida escolar y familiar también se localizó casi por casualidad cuando se estaban preguntando otras cosas o abordando el tema de las fuentes de los saberes desde enfoques alejados de éstos, y allí hubo un valor superior en los hallazgos.

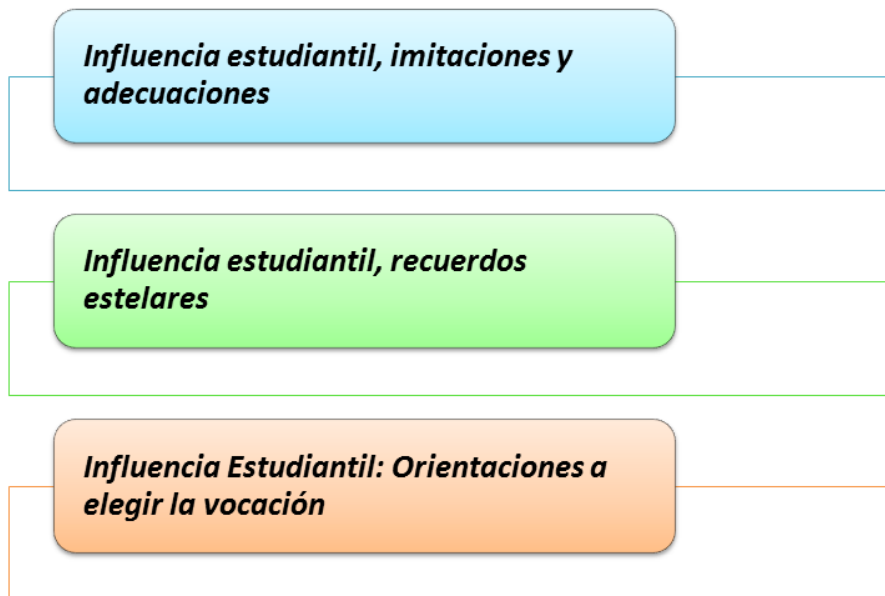
Un maestro es aprendiz, debe serlo, por naturaleza. En este caso, claro, no se refiere a su disposición cognitiva actual sino como se desprende de la yo mencionado del espacio y el territorio que pudo haber ocupado su condición de estudiante de escuela, de liceo, de colegio, y cómo ello podría ejercer algún dominio sobre su condición de profesional docente. Así que las categorías son dos: “Influencia Estudiantil” e “Influencia Familiar”, no es que aquel niño, niña o joven que ahora es docente no pudiera ser aprendiz en otros contextos que no fueran el de la familia y la escuela, tal vez sí, pero para su oficio profesional no parecieron tan relevantes las marcas formativas de la calle, del espacio social en general u otros componentes. Tal vez sea una deuda del estudio, tal vez sea un terreno infértil en el que no hubo interés de labrar el estudio. Esquemáticamente esta dimensión se vería así.



4.3.1 Categoría: Influencia Estudiantil

La vida estudiantil del educador aparece en los relatos (autobiografías cortas y entrevistas amplias con dirección a elaborar historias de vida) como una fuerza de importante influencia en su posterior actuación profesional. De tal manera que se destacan las admisiones, la aceptación y el reconocimiento de momentos de vida escolar que siguen instalados en el recuerdo del docente y que a veces incluso operan como orientaciones o convicciones sobre su labor.

La influencia estudiantil, la especie de transmisión hereditaria de formas de interpretar e intervenir en la vida del aula se trató de escudriñar intencionalmente, sobre todo porque no siempre es consciente. Ocurrió que cuando se admitía el impacto de formas de actuación o explicación aprendidas o provenientes de la misma vida estudiantil del docente en su infancia o adolescencia -mucho más que en la condición de estudiante universitario, huelga decirlo- se hacía casi con un sentido de vergüenza, de sorpresa o de extrañeza. En todo caso vale la pena adentrarse en el sentido y la orientación de esta influencia, sus expresiones concretas pueden verse a continuación gráficamente representadas.



4.3.1.1 Influencia estudiantil, imitaciones y adecuaciones

La historia estudiantil del maestro genera distintas reacciones. De un lado puede plantarse críticamente a lo que hacían con él como estudiante y tratar de hacer una rebelión íntima con sus prácticas propias o, de otro, puede terminar imitando, replicando o adecuando lo que vio y experimentó. Bien sea porque lo reconozca como efectivo y útil y le genere admiración o, por el contrario, porque le resulte inevitable y casi inconscientemente lo adopte. Sobre estas últimas, las imitaciones, las adecuaciones, las réplicas inconscientes que siguen arrastradas por la corriente de la cultura escolar, se pueden exponer distintas evidencias.

En uno de los primeros esbozos de la investigación se recibió un texto autobiográfico de una docente. En él, por alguna razón seguramente asociada a la manera en que se le pidió colaborar, decidió ir nombrando, una por una, a sus maestras y profesores (de primaria y bachillerato) demostrando, primeramente, una memoria prodigiosa. Además de eso, que fue muy atrayente, hubo una categoría (una palabra) que se repitió unas diez o doce veces en un texto de apenas un par de cuartillas: orden.

Así, se leía: “mmuchas de esas maestras llegaron a imprimirle a mi vida el sentido de la responsabilidad, del orden” (ABDM - 2:3 -- 3:3); “con la maestra Nancy aprendí que hay que conservar el orden en todo sentido” (ABDM - 2:14 -- 12:12). Luego, al contar el bachillerato expresó, “seguí manteniendo el orden en todo sentido; supe lo que fue trabajar a través de un horario de clases” (ABDM - 2:18 -- 16:16). La expresión no fue casuística, y no habría pasado de ser una casualidad si al final de su texto no hubiera escrito, ya refiriéndose a su manera de ser docente: “sí me gusta que todo esto se logre de manera consciente, abierta, sin necesidad de maltratar ni torturar a nadie; con orden, con disciplina y hacia el por qué y el para qué de las cosas” (ABDM-2:23-- 20:20).

En términos sencillos, si al docente se le permite verlo llegará a asentir cuando se comente que su manera de ser profesor es compatible con todo lo que de estudiante percibió, prefirió, rechazó, en definitiva, vivió. O hasta llegará a enunciarlo de antemano: “el mismo proceso como estudiante me dio algunas luces sobre lo que <<debía>> hacerse en el aula de clases” (ABDCI - 5:4 -- 3:3). Desde muchas posturas la recepción de esa idea puede ser directa, bien consciente: “sí, siempre saco así como unas cositas que a mí me dijeron, yo también las digo, o sea, yo creo que sí, sí las pongo en práctica” (HVDsG - 7:62 -- 109:109), y en otros momentos será menos consciente y por tanto más indirecta.

En tal sentido se manifestaron las pruebas discursivas de las historias de vida, como cuando se dijo que posiblemente el ritual de hacer evaluaciones continuas (exámenes) venía más de su recuerdo escolar que de haber cursado asignaturas sobre evaluación en los estudios profesionales. O cuando se resaltó que una profesora de la infancia se había manifestado justa y serena lo que “debe ser nuestro estado, de serenidad, para no actuar a ligera, ni, actuar ni hacer perjuicios ni nada, ese debe ser el estado que todo docente debe tener” (HVDsG - 7:35 -- 25:25).

Con una informante que acentuó por escrito y oralmente su insistencia sobre el valor humano de la práctica de enseñanza, de dar confianza al joven, de reforzarlo como persona, cuando escribía sobre su historia estudiantil recordaba

a “aquellos docentes que contribuyeron a reforzar en mi valores intelectuales, destrezas, que vieron en mí posibilidades que ni siquiera yo me había descubierto me permitieron reconocerse y utilizar lo que tenía para desarrollarme, humana y profesionalmente...” (ABDCII - 6:8 -- 6:6). Incluso ese mismo pensamiento: “usar lo que tenía”, en formas casi idénticas lo presentará como parte de su filosofía pedagógica, reconocerle al estudiante lo que es, los medios con los que cuenta, “lo que tiene el chico”, sus modos, sus medios.

El breve intercambio que aquí se muestra registra la aceptación de una imitación metodológica presentada en general:

Invst: Eras transmisiva

DocColab: Exacto

Invst: ¿y por qué eras transmisiva?

DocColab: Porque yo creo que así fue... así me... ¡¡Así me enseñaron pues!! Yo creo que así, uno también va, lo que hicieron con uno, uno lo va a hacer... (HVDsG - 7:216 -- 316:319)

También está expresado en el que aquí se comparte:

Invst: ¿hay algún tipo de experiencia, buena o mala, algo que hayas llevado a tu experiencia docente?

DocColab: sí, por ejemplo, lo que hacía la profesora de 6to grado de pedirnos que escribiéramos, eso yo lo hago con los niños. También sacar a los niños de la escuela. Porque es importante ir a otros sitios... o sea, hay otros espacios de aprendizaje (HVDsG - 7:149 -- 1772:1773).

Las evidencias de este tenor se sucedían una tras otra en los datos analizados, eran continuas, recurrentes, amplias, sobre algunas prácticas genéricas: a) “dominar al grupo”, b) servir de mediador en la interacción verbal, c) solicitar a los niños que después de cada actividad de elaboración escrita también “hagan un dibujo”, d) que acompañen casi todo contenido con lenguaje gráfico o representacional, e) poner a los estudiantes a hacer planas para mejorar la ortografía (porque algún docente le ponía), f) hacer dictados, g) pasar la lista como ritual de inicio de la clase, en fin, un sinnúmero de procedimientos que pueden ilustrarse por último con esta táctica detallada:

DocColab: He implementado lo que es la recompensa, a pesar que la recompensa en el sentido que si se hacen las cosas bien hay siempre

recompensa, los deberes, ¿no?, cumplir con sus deberes, pero también he implementado, no el castigo pero la corrección (...)

Invst: ¿empleaban los maestros o maestras de tus primeros grados alguna sanción o corrección?

DocColab: sí, de 5to (...) si uno no terminaba la tarea, ella le decía a uno, “bueno, vamos a comer, y cuando tú comas, no te estoy quitando el recreo, pero te sientas conmigo a terminar” qué quiere decir, que si yo quería correr y quería jugar tenía que terminar la tarea antes de que sonara la sirena del recreo. Cosa que la implemento porque sucede que hay niños, ¿verdad?, que cuando se van al hogar no se llevan la tarea copiada, porque tienen ese hábito de dejar todo inconcluso, ¿no? Entonces yo les decía, cuando estaba en ese nivel de educación primaria, yo le decía a ellos, antes de salir al recreo, todos tienen que haberme entregado, yo haber supervisado que terminaron el tema o la actividad, si no, aplicaba lo mismo (HVDsG - 7:652 - - 4507:4511)

Y también habrá no pocas evidencias de imitación y adecuación sobre actitudes, posturas o comportamientos más indirectos, cuando se dijo: “sí tuve profes más de, del programa, solamente que más allá de que estaban encerrados en un programa y todo, siempre trataron como de conocernos y, ir reconociendo en nosotros qué posibilidades teníamos, y yo creo que más bien desde allí, desde el acompañamiento” (HVDsG - 7:471 -- 2137:2137), se lo estaba exhibiendo.

Así también los pone a la vista una educadora en esta respuesta:

DocColab: como tengo recuerdos de la maestra de 3ero como docente siempre he practicado que a todo niño hay que quererlo. Okey. Y yo pienso que no la imito, ¿no?, como persona, pero pienso que la primera enseñanza que recibí de quererlos a todos por igual fue estimulada, ¿no? y eso lo practico. Desde el tiempo que estuve en la educación traté, lo más posible, y creo que lo hice, de tener ese amor incondicional con todos sin preferencia...(HVDsG - 7:651 -- 4503:4507).

A partir de estas evidencias se puede postular, sin lugar a dudas, que los docentes emularán de su propia experiencia escolar prácticas, rituales, formas de enseñar y hasta actitudes que consideren más o menos aceptables, efectivas, necesarias.

4.3.1.2 Influencia estudiantil, recuerdos estelares

Aunque en otras ocasiones no se accediera directamente a reconocer que la experiencia estudiantil tuviese impacto sobre el hacer profesional del docente (no

es algo que pueda comprobarse con sencillez si no hay una admisión explícita, quede claro, y además hay que contar con la evocación y la actitud para recordar y asociar *ipso facto* cada recuerdo a una destreza profesional propia). Lo que sí se mostró con fluidez en muchas historias de vida y relatos fueron las memorias más significativas de sus docentes.

Algunos informantes llegaron al punto de nombrarlos, uno por uno, como se reseñó algunas páginas atrás, el recuerdo de los nombres (¡y hasta los apellidos!) y la descripción con brevedad algún rasgo notorio de aquel maestro o aquella maestra fue el punto más alto del recuerdo estudiantil. La presencia de estos recuerdos tuvo sentido en tanto se asoció con la caracterización de los propios saberes y prácticas, vale decir, con análisis, triangulaciones y conexiones precisas que tampoco fueron muy sencillas y que posiblemente deban observarse con mayor detenimiento cuando se pase a las conclusiones teóricas de todo el trabajo.

Los recuerdos de las docentes que fungieron de informantes estarán interrelacionados con: la admiración (ABDM - 2:4; 4:4), el respeto o la gratitud (ABDCII - 2:5; 5:5), con los eventos desagradables o ingratos, como el haber presenciado que golpearon a un niño, luego “ese niño no regresó más a la escuela” (ABDM - 2:6 -- 9:9), las dificultades y obstáculos de la experiencia estudiantil, las barreras para aprender (ABDM - 2:7; 9:9), los eventos estéticamente apreciables (ABDM - 2:9 ;10:10) y muchos otros que apenas pueden resumirse en esta parte del trabajo.

La memoria escolar estará cargada de afectividad: a muchos educadores se les recordará con cariño, con devoción y a otros en cambio con cierta indiferencia o desprecio. Fue curioso ver que, en un par de momentos narrativos, las maestras que iban enunciando a los profesores de sus grados o asignaturas, expresaban no acordarse mucho de alguien pero sí de un evento negativo en el que estuvo involucrado él o ella. Así ocurrió con la maestra que humilló a un niño al punto de burlarse de un tic nervioso que tenía (sus ojos “parecían persianas” porque pestañaba mucho llegó a decir) y del mismo modo con la que se denunció en el párrafo anterior de haberle pegado a un niño. El recuerdo del niño o joven,

ya luego profesional de la educación, parece actuar como bloqueo a lo negativo y, en consecuencia, privilegiar una visión idealizada del pasado. En último caso, ya se reportó cuando se comentaban las posibilidades de elección, ciertas experiencias desagradables y hasta traumáticas aplicarían como motivaciones no reconocidas para elegir la docencia “sin haberlo pensado”.

No obstante esa salvedad de que los recuerdos no gratos por lo general se disfrazan, solapan, bloquean incluso y desdibujan en las historias de vida de los docentes, también se llegarán a presentar sin ambages como parte de su legado propio. Se lee en una autobiografía: “mis primeros recuerdos sobre experiencias de enseñanza son completamente castrantes, aburridos, mecánicos, punitivos, esto refiriéndome a mi propia escolaridad” (ABDA - 3:5 -- 6:6).

También se contaron escenarios sombríos en un aula con docentes en rol de suplencia. Al docente suplente - vale decir, un profesor al que se contrata por un día, por una semana, por un período corto del tiempo - se le suele recordar, extraña y curiosamente, a veces un poco más que a un maestro oficial que ha permanecido uno y hasta más años escolares con el estudiante. ¿Por qué? Hay dos hipótesis: primera, como el profesor suplente - que suele ser un vecino, un comodín, alguien disponible que cubra la ausencia del profesor- pocas veces será una persona con noción profesional sobre lo que es educar, su preocupación principal sería aguantar o servir de dique en la clase a los estudiantes. De tal suerte que desde su desconocimiento terminará por optar por una posición autoritaria y déspota o amorosa y tierna, entrañable.

La segunda hipótesis que explicaría que a un profesor suplente se le recuerde es, precisamente, su manto de novedad, un docente en suplencia es un rostro no visto comúnmente, es quien rompe la rutina y monotonía de la vida del aula y la escuela. Al suplente se le recordará tanto como los invitados que suelen impactar las mentes infantiles: cuentacuentos, payasos, recreadores, vendedores, pasantes, autoridades, sacerdotes y otros tantos que con una sola vez que vayan a la escuela y les resulten llamativos a los estudiantes los tendrán en sus vidas, marcados como recuerdos, casi por siempre.

Al menos en un par de las historias se hizo mención a profesores suplentes, uno de un modo bastante vago (cierto año faltó el profesor de matemáticas de toda la vida y los estudiantes sufrieron a más no poder) y el otro de una manera mucho más específica como en seguida se leerá:

Una vez ella (*la maestra*) mandó un suplente, por, como por dos meses y él nos maltrató mucho, nos gritaba, nos humillaba (...) nosotros estábamos en clase, no nos podíamos ni mover. (...) él siempre gritaba mucho, entonces recuerdo que convocaron a varias reuniones de representantes pero era porque todos los niños se quejaron, hasta que él se tuvo que ir (HVDsG - 7:142 -- 1683:1689).

Ciertamente, el desenlace se conoce de inmediato: al profesor no se le dejó terminar el tiempo de suplencia que tenía previsto, por lo que seguramente hubo otra persona para suplir al primer suplente y a la profesora titular del aula. Pero marcó, se instaló en la memoria de una niña que luego sería educadora y que, al menos unos quince años después, le estaba mencionando en una entrevista de elaboración de historia de vida para una investigación sobre la docencia.

Marcó: porque gritaba... marcó porque...

DocColab: Sí gritaba mucho, mucho. Él llegaba muy bravo al salón. Siempre estaba bravo, siempre estaba bravo (...) y nos regañaba por las respuestas que dábamos en las actividades que él pedía, pero él nos obligó y eso yo se lo agradezco a aprendernos los estados y las capitales de Venezuela (*risas del Invst*). (...)

Invst: perdona que me reí, pero es que en la última entrevista me contaste que para ti eso era muy importante.

DocColab: claro, porque hay maestras que no lo saben. (...) HVDsG - 7:143 -- 1693:1701)

Como se lee en ese extracto al momento en que la informante dice que le agradece al profesor suplente haberles obligado a aprenderse (memorizar) los Estados y las capitales de Venezuela el investigador, autor de este trabajo y entrevistador al momento, sonrió de manera inevitable. Por supuesto que es muy importante que las educadoras o educadores sepan, conozcan, tengan conciencia de la división político territorial de un espacio porque eso da signo de identidad. Ahí mismo se menciona que ella lo había destacado cuando en una entrevista previa explorando los saberes necesarios de un profesor lo apuntó.

El motivo de la risa del investigador es que la expresión de la docente en esa entrevista previa había sido exacta, no había hablado del necesario conocimiento en geografía, de la conciencia del territorio y la obligatoriedad de que se enseñara al estudiante a poder ubicarse en su propio espacio y contexto, no. Había dicho que para el profesor era importante conocer “los Estados y Capitales de Venezuela”, por lo que, para el investigador, esa coincidencia le producía hilaridad.

Sobre las influencias estudiantiles como recuerdo (la primeras como objetivo a imitar o a adecuar) seguirán contándose por decenas las demostraciones y ejemplos de distinta índole, se reportarán las clases distintas a la corriente de pizarrón, lápiz, cuaderno y explicación como las clase de música (“él siempre llevaba un cuatro y todos cantábamos”, HVDsG - 7:395 1627:1631), de deportes, de juegos; se mencionará una y otra vez las personas que fueron de influencia positiva: “las maestras (en esa época se les decía era maestras) me consentían, me regalaban cuentos, recuerdo que cuando me enfermaba iban y me visitaban” (HVDsG - 7:561 -- 4674:4678); “una profesora que marcó mucho en mí, pues estaba finalizando lo que era la primaria, y fue, más que docente fue una guía, una orientadora” (HVDsG - 7:32 -- 17:17); “era una persona muy de normativas, muy de reglas, pero también era una persona muy dedicada, muy entregada” (HVDsG - 7:487 -- 2193:2194).

Para agotar la revisión a la influencia del recuerdo estudiantil en el docente se tiene que hacer alusión a otra cuestión notificada por lo informantes. Si se hacen cálculos, las graduaciones y titulaciones profesionales de los docentes y su (deseable) comienzo laboral tienen una distancia temporal de más o menos 10 años con la escuela primaria, 5 ó 6 (o menos) con los estudios de bachillerato. De tal suerte que un docente cuando empieza a trabajar podría toparse, chocar, coincidir con uno de sus maestros, maestras o profesores de la etapa escolar infantil y juvenil. No será común pero ocurrirá y tendrá importancia como activador de reminiscencias.

Cuando eso ocurrió en los diálogos con las informantes del estudio se presentó de dos formas que no podían ser más contrastantes. De un lado se confesó la sorpresa y el beneplácito que le produjo ser colega de una maestra, la de 6to grado, con la que tenía buenos recuerdos y a la que valoraba como “excelente, excelente”, ella creía que estaba ya jubilada incluso (HVDsG - 7:979; 1703:1707). En el otro caso, aunque de inicio el recuerdo era igualmente grato y el concepto positivo, la secuela fue distinta:

Fue completamente diferente el contraste de aquella imagen que tenía de ella como docente de aula a cuando, este, ya pude conocerla a nivel personal (...) cuando ella me dio clases yo la idealizaba, me encantaba su olor, este, escucharla, cuando ella me ponía en sus piernas y me consentía, me corregía, me escuchaba. (...) tenía una imagen de ella que era súper noble, perfecta, amigable. Y luego cuando compartí con ella así cuestiones personales bonchona, decía groserías. ¡Uy!, me hablaba de los muchachos que la tenían ya cansada. Que ella no se mataba tampoco planificando, que ella ya lo hacía en su misma aula, porque ella no se llevaba trabajo para su casa y bueno... (HVDsG - 7:562 -- 4681:4685).

A partir de allí se reflexionó sobre si ella había cambiado, o si siempre había tenido unas cualidades que, la ahora profesora, como niña y estudiante no podía detectar. O si también hubo razones para cansarse y tener actitudes menos positivas a las que le recordaba; se comentó que la politización de las escuelas había producido mucho desencanto y se trató de justificarle.

4.3.1.3 Influencia Estudiantil: Orientaciones a elegir la vocación:

Una conclusión más de la experiencia escolar como aprendiz de quien luego será docente es el indicio comprobado -en un grado menor al que hipotéticamente cabía esperar- de que hay docentes que tienen como misión reclutar futuros colegas y a los que les resulta lícito comentar con alguno que otro de sus alumnos las cualidades, virtudes o características que bajo su enfoque le acercan al magisterio. En las historias de vida hay algunas revelaciones en ese sentido pero sobre todo precisiones muy específicas que apuntan cuánto llegó a ser esa conversación, esa insistencia, ese momento de ayuda importante como energía vocacional. Los docentes que llegan a hacerlo no son los de la escuela primaria- ni

tienen esa obligación ni esa tentación porque los niños no están demasiado inquietos por su futuro profesional- sino los de Educación Media.

En algunos se puede presentar hasta cierta insistencia, tal cual lo expresó una docente de escuela primaria:

Recuerdo tanto que fue el profesor de Física que me preguntaba XXXX, qué quieres estudiar, yo siempre “psicología”, no pienses eso, piensa en otra cosa, “pero es que yo quiero estudiar psicología” y así fueron pasando los años el profesor me acompañó hasta el 5to año, y en 5to año recuerdo que el último día de la materia me preguntó, XXXX ¿qué quieres estudiar?, “educación” (HVDsG - 7:975 -- 7:7).

En otros en cambio la sutileza es más bien la estrategia y en un momento clave de la vida del estudiante se aparecerán confesándole cualidades que han visto en él o ella. Eso decía otra docente para quien su severo y distante profesor de matemática – lo veía así hasta el hecho que se está por referir- cuando estaban en el proceso de revisar alternativas profesionales y presentarlas a las instancias que administran y asignan los cupos universitarios, se le acercó con un cariño que desconocía y que cambiaba una imagen fraguada en todo el bachillerato. En estos términos se compartió aquella anécdota:

Y sin embargo fue la persona que me asesoró cuando iba a tomar la decisión de las carreras. Y fue súper dulce, vio cosas en mí (...); a partir de él entendí que yo era del tipo de persona, o de estudiante, que valoraba mucho, en principio, la relación humana, y luego, pues la relación docente, estudiante, así: formal (HVDsG - 7:488 -- 2194:2194), sí, incluso creo que él me insinuó algo así como educación preescolar, me dijo, “te veo”, pero bueno (...) fue mucho más fácil elegir una carrera, yo me sentía muy perdida, y no recuerdo ni siquiera cómo fue que acudí justamente a la persona con la que podía decir que tenía menos empatía, ¿no? Y, no sé, todo nos condujo allí y fue... (HVDsG - 7:490 2197:2198).

En resumen, el docente como aprendiz empieza a inventarse a sí mismo sin saberlo desde su propia vida de escolar porque cada cosa que sea relevante, cada evento, cada recuerdo, cada resistencia, admiración o negación de modelos se reavivará cuando pise los pasillos de una institución escolar con el otro rol. Su memoria hasta sensorial se percatará de olores, colores, simbologías de una historia que lo ha moldeado.

Su impulso narrativo posterior sobre esas experiencias será tendente a superponer las mejores, las más gratas, y con las que lo son menos o definitivamente no lo son, con las difíciles, hará algún filtro de olvido o las presentará con toda su crudeza para subrayar que ese no es el tipo de maestro que quiere o espera ser. En algunas entrevistas- aunque eso no se puede medir ni sopesar más que con intuición y a riesgo de ser invasivo de la subjetividad de la persona- había silencios, pausas o titubeos cuando (mientras o después) se representaba una de las experiencias negativas o espinosas se les escrutaba sobre si eso le podía haber sido legado a su actualidad profesional. Primero un silencio, y luego una respuesta del tipo: “Oye... no... creo que no” (HVDsG - 7:570 -4700:4707).

Muy bien, pero al docente como aprendiz no lo calificaba solo su etiqueta de estudiante, el aprendiz que fue niño también fue hijo, hermano, niño o niña con impronta de la familia, sobre las influencias de eso en la docencia y sus apariciones en los datos de la investigación versarán las siguientes páginas.

4.3.2 Categoría: Influencia Familiar

Esta categoría corresponde a las referencias de los educadores de las aportaciones a su mirada profesional de elementos de crianza. Principalmente referidas a sus padres o madres (que ocasionalmente pueden ser educadores formales, colegas), pero que actúan más desde su perspectiva filial, de aconsejar y de sugerir, pero también de intimidar, castigar o estimular afectivamente.

Cuando se escribía el planteamiento para esta investigación se sugirió con fugacidad y atrevimiento la posible influencia de las vivencias personales, de vida familiar del educador en las actuaciones y saberes que luego profesionalmente pondría en juego. Claro que todo sujeto es producto de sus valores de infancia, casi siempre moldeados por la referencia familiar; y muchos temores, complejos, hábitos, incluso posiciones ideológicas frente al mundo, le son transferidos o traspasados por las miradas de sus padres, y a veces hermanos, primos, en definitiva, por todo ser influyente o importante para la vida del sujeto.

Lo que se ha tratado de examinar aquí, y se ha conseguido con sorpresa, es que más allá de una aparición frecuente, o cuantitativamente impactante, saltan a la vista dimensiones de orden personal familiar que son luego parte del "arsenal" de construcciones pedagógicas del docente. Si mamá o papá eran orientadores, generosos, o si por el contrario eran severos, el educador que termina delineándose no es indiferente a esa marca, bien sea porque la transfiere de modo automático o porque, por el contrario, le construye una actitud inversa porque lo recuerda con tristeza, molestia o desagrado. Aparecerán expresiones del tipo "yo llevé mucho palo por eso" (HVDsG 7:17 – 545:551), "me arrancaban las hojas del cuaderno" (ídem) hablando de la familia y otras tal vez menos dramáticas, pero en todas esas expresiones un lazo, juna conexión, un hilo de relación con la docencia configurada por la elección profesional y consolidada en los espacios laborales.

Una de las primeras cosas que se participó a personas cercanas a este estudio, al tutor mismo y otros compañeros investigadores, fue la mención de cierta anécdota en la que la docente presentó como un evento significativo el hecho de que, en sus primeros años de docencia, estaba sorprendida con el desorden que los niños (estudiantes de 3er grado de primaria) tenían con sus cuadernos. Un evento que se ha reportado en otras secciones del análisis por tener que ver con otras dimensiones del ser, el saber y el hacer del docente. Lo cierto es que, como en las instituciones de formación docente una experiencia tan concreta (podría llegarse a nombrar y discutir dentro del marco de estudio de un tema más amplio) no será en sí nunca una preocupación del discurso pedagógico, se le trató de escudriñar más a ver de dónde había salido. "¿Alguien te enseñó eso a ti?" Entre risas contó "sí, mi mamá, me pegaba cuando yo no hacía las cosas bien, me daba por la mano" (HVDsG - 7:15 -- 158:161).

Te daba por la mano porque te salías de un margen, porque manchabas el cuaderno con tus manos sucias o ese tipo de cosas,

DocColab: Sí, sí, ajá

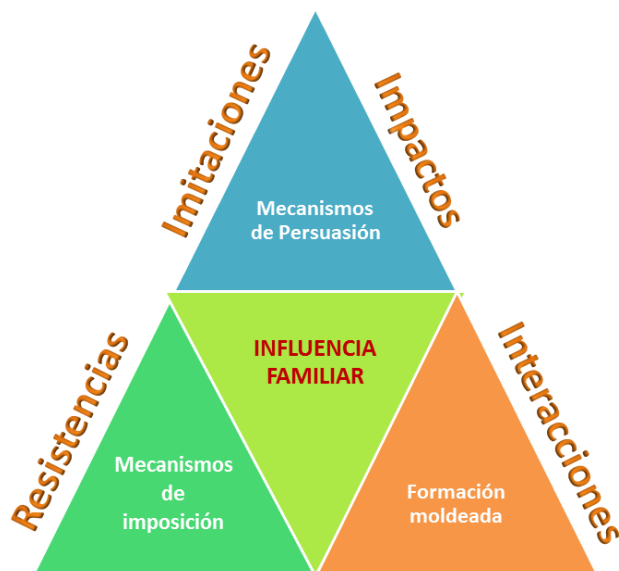
Invst: Entonces eso llegó a tu experiencia de 3er grado, ¿crees que, que se transfirió?

DocColab: Sí, sí... (HVDsG - 7:75 -- 160:163)

Bien podría objetarse la simplicidad de esta anécdota - como expresión de la influencia familiar en la docencia- a razón de no parecer un asunto extraordinario, ciertamente no lo es, ni tampoco es de suyo exclusivo. Bajo la misma lógica la influencia familiar tiene que ver con todas las profesiones que requieren hablar (¡porque con la familia los seres humanos adquieren sus primeras palabras!), con todas las que precisan que el profesional sepa caminar (¡en la casa se dieron los primeros pasos!), las que están basadas en la interacción con los demás, las que implican unos ciertos valores y principios, es verdad.

Pero, aún a riesgo de lucir como exageración y de sobredimensionar un dato para probar una idea, el tema se trae a colación y se ha exaltado porque correspondió a una de las primeras respuestas, de las que se dan de manera automática y espontánea cuando se está narrando- sin presiones y con confianza- la historia de vida de un maestro o una maestra.

Dicho todo esto, como entremés de un análisis más pormenorizado a las formas de influencia familiar que se encontraron a lo largo de esta tesis, lo que se quiere exponer es que no por sencillas algunas señales que aparecen bajo la metodología cualitativa pueden rechazarse, a veces en la sencillez y naturalidad de una cosa simple se esconden, agazapados, los más amplios y elevados sentidos. Para ponerlo en términos gráficos y poder visualizar la influencia familiar se representa de la siguiente forma:



Pasando, entonces, al modo en que se ramifica la influencia de la familia en la docencia como campo y profesión, se describirán dos mecanismos concretos y delimitados y se comentará una tercera forma de influencia no necesariamente especificada en sus mecanismos:

4.3.2.1 Mecanismo de persuasión en la familia:

Como todo docente es una persona con historia, recorrido, vínculos, y como su labor será en mucho la de incidir en otras personas la vivencia familiar - que tanto moldea- tendría que aportarle a su perfil algunas herramientas, actitudes, saberes concretos. Los que están conectados aquí serán los más indirectos, los que surgen de recomendaciones, estímulos, preguntas o consejos persuasivos que se resaltan en los relatos.

Explicando lo agri dulce del paso por la escuela (dulce porque era la preferida de las maestras, agrio porque igual se percataba del padecimiento de los demás niños y niñas) una profesora exponía que “lo único positivo era que con cada buena nota alcanzada mi papá me consentía más de lo acostumbrado, obtenía premios y elogios” (ABDA-3:6; 6:6). En otro caso, mostrando su resistencia por emplear el maltrato físico en la enseñanza se comunicó, en respuesta a si eso era una convicción de origen profesional o tenía una razón

distinta que: “bueno, mi mamá nunca me golpeó ni nunca tuve un maltrato de mamá, ¿no? me imagino que sería desde ese entonces” (HVDsG - 7:20 2638:2643).

Adicionalmente está la historia de una educadora que poco antes de iniciar su carrera docente había sufrido la muerte de su padre, lo que la retrotraía porque “él me había invitado a estudiar educación. Y ya era como la 2da o 3era persona y creo que ya yo dije bueno, <<si algo se escucha por ahí algo será>>” (HVDsG - 7:527 -- 2293:2294).

En suma, hay una gama amplísima de alusiones al mecanismo persuasivo que utilizan los familiares que llega incluso al nivel de que una prima (y colega docente) le dijo a nuestra informante que, para ahorrarse tiempo en la revisión de tareas y la firma de cuadernos, debía comprarse unos sellos, los sellos son la última moda del educador porque en lugar de ponerse a anotarle con su caligrafía a cada cuaderno de los estudiantes las observaciones o juicios podía imprimirle sellos (HVDsG - 7:965 -- 1181:1183). Los que ella tenía eran “<<Sobresaliente>>, <<Excelente>>, <<Bueno>>, <<Aceptable>> e <<Insuficiente>>”. Entonces, yo he notado que el sello de <<Sobresaliente>> los motiva para que ellos trabajen muy bien” (HVDsG- 7:325; 1171 a 1180). Lo cual lleva a, también con intención ilustrativa, compartir la siguiente historia:

Pedí que mi maestra Wilma me aceptara de nuevo, ya que para 6to grado habían 3 secciones. Siempre nos hacía exámenes de lapso y yo me esmeraba por sacar buenas notas. Si obteníamos 20 puntos, ella nos colocaba la palabra “Felicitaciones”; pero si sacábamos 18 ó 19 puntos no nos colocaba nada, y en realidad nos esforzábamos para que nos colocara la palabra “Felicitaciones” (la maestra Wilma tenía una caligrafía hermosa, tipo palmer, y la letra “F” la hacía de una manera particular) (AB 3:19 -- 16:16).

Bien que se nota cuánto ha variado eso del estímulo y de la cualidad de excelencia que se proyecta desde la docencia, lo cual habrá que reflexionarse más adelante. Pero como corresponde finalizar con las muestras de los mecanismos persuasivos de las familias también vale ilustrarlo con la máxima y más genérica que usan principalmente los padres de casi todos en casi todas las épocas: “mi papi siempre me decía que yo tenía que hacer algo con mi vida, que

qué iba a hacer. Que él soñaba que yo me graduara como universitaria. Entonces estaba siempre esa semillita ahí” (HVDsG - 7:635 -- 4743:4743).

Una persuasión que no por genérica es menos impactante, más potente.

4.3.2.2 Mecanismo de imposiciones en la familia

La familia como institución social y espacio de cobijo determinará en gran medida las cualidades del sujeto, le permitirá desarrollarlas con el tiempo y en muchas culturas empleará métodos y recursos distintos de influencia. Visto desde los testimonios de los informantes, la familia no siempre persuade y aconseja en la mayor buena fe, muchas veces impone su fuerza, no se trata de algo que está dentro de un plano de recomendaciones sino que son órdenes, directrices, que pueden quedar signados para la vida entera.

El docente, como ya se dijo, persona e individuo pleno de historia subjetiva ante todo, relatará sin complejos lo que ha salido del hogar y ha hecho parte de su arsenal de herramientas para la práctica didáctica.

La imposición forzosa desde la familia puede servir de maneras muy específicas al trabajo del educador. Es el caso de una averiguación que se intentó hacer, palabra a palabra, signo a signo, de por qué una docente creía que era importante el control de grupo, después de preguntarle si lo había visto de alguien (sí), si lo había experimentado como estudiante (sí), si lo había emulado de otros docentes (sí), después de una cadena de interrogaciones lo soltó: “¡Yo creo que mi mamá! Mi mamá es docente, mi mamá es la de las que: ¡hay que hacer lo que diga ella!” (HVDsG - 7:16 -- 530:531). Claro que ante imposiciones no siempre la persona se va a ajustar, véase como más adelante del mismo testimonio la profesora esclarecía:

Ella es demasiado perfeccionista. Yo casi no saqué eso, je. Yo no, ella tan... la escritura. Nada más en la parte de la escritura del niño, la parte de la forma, de la letra, de cómo escribía, ¡¡eso para ella era...!!” los puntos suspensivos denotan una magnificación, eso era tan pero tan importante que demostraba su rigidez.

Invst: ¿Y para ti lo es, no?

DocColab: No, no.

Invst: O sea esa exigencia. Pero ¿por qué no lo es?

DocColab: Porque yo creo que llevé mucho palo por eso. ¡Me arrancaba las hojas del cuaderno! ¡Y copie otra vez todo!

Invst: ¿Tu mamá te hacía eso?

DocColab: ¡Sí, me arrancaba las hojas de los cuadernos! Entonces yo considero que no... (HVDsG - 7:17 -- 545:551).

No, ella no sería como su madre, ni le arrancarí­a las hojas a nadie, ni le darí­a tanto valor al dominio caligráfico. La resistencia por esa especie de trauma se terminaba enclavando en una de sus concepciones prácticas de la docencia. En otro caso una imposición familiar será tan sutil (si es que existe una imposición sutil) que al docente terminará por hacersele inconsciente su influjo. Sobre eso derivó otro intercambio con una docente de educación inicial:

Ahorita me hizo acordar una situación en la que le llamé la atención a una niña y una compañera me estaba viendo y me dijo: “se tragó usted a una mamá”. “Le habló igualito a como hablan las mamás”. Yo incluso le estaba diciendo a esa niña que regresara al salón, que yo la estaba esperando ahí para hacer un trabajo. Y todo lo que le dije fue el regaño de una mamá pues. “¡Que sea la primera y última vez que tú te sales del salón, tienes que avisarme, tienes que pedirme permiso!”, y así hablan las mamás.

Invst: bueno, ¿pero la tuya?

DocColab: ¡también! También, es que ha sido muy fuerte (HVDsG - 7:746 -- 4142:4147)

El comentario que el investigador atinó a compartir fue más o menos este que ahora incorporamos al análisis, “es que es muy difícil, obvio, porque tú también trabajas con un nivel de niños muy pequeños, y quizás haya cosas que estén muy incorporadas en ti y que no las tengas que recordar” (HVDsG - 7:747 -- 4148:4153). Como probable conclusión, en relación con la influencia familiar, al docente tanto las persuasiones- y su penetración más tenue, leve- como las imposiciones -y su carga más burda y pesada - se instituirán como prácticas automáticas e involuntarias tanto más en cuanto el educador enseñe en niveles de menor edad y por tanto sus recuerdos sean más inconscientes, más borrosos. Una maestra de educación inicial, o de primaria en los primeros dos grados estará mucho más influida - sin saberlo- de lo que vivió como niña, hija, infante no escolar.

4.3.2.3 La formación moldeada en la familia

Lo que aparece como neutro, que no se precisa si previno de persuasiones indirectas o de imposiciones directas se agrupa en este subtítulo como “formación moldeada en la familia”. En un espectro tan grande, abundante, pero al mismo tiempo hecho con importantes limitaciones temporales, no se pudo extraer demasiados detalles de cómo se había adquirido cada saber del hogar.

En el hogar es bastante probable que algunos profesores hayan aprendido a leer, se hayan alfabetizado, como en efecto aclaró una docente cuando iba contando sobre sus maestras de primero y segundo grado. Cuando había hecho un juicio incierto o negativo de alguna de ellas se le insinuó que, en todo caso, le podía deber la gratitud de enseñarle a leer saltando con la respuesta: “no, mi mamá me enseñó a leer, fue mi mamá” (HVDsG - 7:19 –1649:1649). Saber cómo lo hizo es lo menos importante, pero en el hogar discurre en los años escolares una escuela paralela que a veces obstaculiza, otras veces mejora, hasta puede que salve al estudiante-niño de las prácticas y contenidos de la escuela. El mecanismo, ahí sí preciso, para esa andadura paralela no es otro que la coloquialmente conocida “tarea” hoy técnicamente nominada APH en muchas instituciones (Actividad Para el Hogar).

Como ya se previno, en algunas historias de vida se topó con que varios maestros tenían un familiar docente, pero hubo una en particular que abundó en detalles sobre las indicaciones y orientaciones de su padre quien la había adoptado ya no sólo como hija filial sino como pupila profesional. Esta docente, especialista en educación para las ciencias sociales en bachillerato, tuvo en su padre el soporte necesario para la enseñanza de procesos administrativos básicos (HVDsG - 7:970 3349:3351), desde su experiencia le advirtió de evitar conflictos por el trato con sus estudiantes adolescentes (HVDsG - 7:24 3017:3017), le animó a hacer cursos de actualización (HVDsG - 7:26 3209:3210) y a veces hasta le enseñó como profesor contenidos que ella luego llevaría a sus aulas cuando le tocó enseñar disciplinas que no correspondían a su perfil (HVDsG - 7:22 3011:3011 y HVDsG - 7:25;3035:3035).

En otros casos:

- Una informante mencionó a sus hermanas que, como eran mayores, le orientaban y acompañaban en todos los procesos de su vida escolar (HVDsG - 7:646; 4481:4486).
- En una docente fue central nuevamente la figura del colega-familiar puesto que la madre hasta compartió la misma carrera con ella. Nuestra informante, intérprete de lenguaje de señas y oyente, y su mamá sorda aprendieron en una misma aula universitaria como compañeras, lo que tuvo que resultar, más que una compañía, una inspiración (HVDsG - 7:243; 538:544).
- A otra en cambio la influencia la ejercían sus padres juntos (una secretaria y un militar) que le exigían y le ofrecían alternativas de vida para disciplinarse: colecciones de libros, cuentos, inscribirla en la práctica de un deporte desde pequeña (HVDsG - 7:678; 3576:3578).
- En un caso más la austeridad y el ahorro fueron una enseñanza de la mamá, quien todo lo aprovechaba, y por eso ahora trataba hasta de “usar una cartulina por los dos lados” (HVDsG - 7:773; 4286:4289 y HVDsG - 7:967; 4291:4295).

Así entonces, queda expuesto con suficiente base que los maestros como aprendices, como niños-estudiantes, han sido impactados por su historia, no serán indiferentes como profesionales a los influjos de la vida estudiantil y la vida familiar. Pero esas bases iniciales serán más o menos poderosas a partir de las dos fuentes primordiales de adquisición del saber docente, los estudios profesionales y el contacto real con el oficio. La influencia profesionalizadora y la influencia laboral serán las dos últimas dimensiones presentadas en el análisis de los resultados, y lo serán porque, en ese orden, se suceden a las primeras influencias aquí descritas.

4.4 Dimensión: Influencia Profesional

La que, aparentemente, tendría que tomarse por obvia influencia -de los estudios profesionales - para los docentes aparece relativizada cuando se cuestiona, se le refiere limitadamente, se le usa como fachada discursiva.

Los docentes que se entrevistaron para la historia de vida y escribieron relatos autobiográficos tienen base profesional certificada en una titulación, valoran por tanto sus saberes profesionales aunque no siempre se revelen como herramientas concretas de actuación.

Los docentes de este estudio exaltaron mucho las asignaturas de sentido práctico: los talleres, las prácticas, las que le permitían ver la vida real de las escuelas o les permitían intervenirla, tantearla, sin complejos. Como ya se señaló que pareciera que la experiencia profesional se presenta en una ecuación donde saberes universitarios es igual a asignaturas que es igual profesores hay que decir que a los profesores universitarios que la idealizan (la realidad de las escuelas) o la critican a priori, los que se abstraen demasiado de ella y del oficio docente, los informantes le recordaban de manera distante, con un dejo de indiferencia. Da la impresión de que son como la vocecita de conciencia reflexiva, crítica, con la que el educador, ya insertado en el mundo escolar, no quiere toparse.

De la profesionalización es necesario hacer una reflexión adicional: corrientemente las expresiones que desde las historias de vida y los textos autobiográficos mencionaban o se enlazaban con la vida universitaria del docente se circunscribían a las asignaturas del pensum, y en esa circunscripción al profesor de influencia, a campos académicos concretos donde el educador veía base de saber o a veces denunciaba carencias.

A la influencia profesionalizadora como Dimensión se le analizó a la luz de tres categorías: “Profesionalización, impactos relevantes”, “Contraste Teoría Práctica”, e “Insuficiencias formativas”. La primera es la referencia directa a la base de conocimientos, prácticas y actitudes que los docentes informantes atribuyen a su profesionalización, a sus estudios, las formas que se le confieren. La segunda se monta ya sobre una imputación que a priori se hace de la base profesional, como que los estudios no tuvieran en cuenta las insalvables distancias

de la teoría a la práctica. Y la tercera lleva esa denuncia al extremo de encadenarla con nuevas demandas: con asignaturas, saberes y nociones mal concebidas, con comprensiones insuficientes para lo que les exigió luego el campo laboral.

Así se vería esta cuarta dimensión de la investigación.



4.4.1 Categoría: Profesionalización. Impactos relevantes.

La vida universitaria de los educadores, principalmente en sus pregrados para adquirir título profesional, pero también en postgrados o experiencias de actualización y capacitación, se adjudican a esta categoría que será una de las fuentes de saber docente más claras, explícitas y revisadas a lo largo de la historia de vida. Luce importante encadenar las miradas a la profesionalización como expresiones de una identidad de ser y saber.

A partir de lo expresado puede observarse en el siguiente gráfico que los impactos relevantes de los estudios profesionales se sustentan en un grupo de indicadores que, nominalmente, preconizan que el hacerse profesional es crear una identidad formal y sujetarse a unos códigos simbólicos.



4.4.1.1 Profesionalización, tarjeta de presentación.

Frente a los demás colegas de profesión principalmente, pero también frente a otras profesiones, los saberes de un profesional deberían ser sus linderos de definición social y de conquista de un cierto prestigio o precedencia social, tal vez en el caso del maestro está lejos de ser así pero a la carrera docente hay que defenderla y dignificarla sobre todo quienes más estudios hacen, quienes más lejos llegan y más diversifican sus estudios profesionales.

Los conocimientos de un postgrado sirvieron a una docente para participar en su escuela con suficiente propiedad y sustentación, así se vislumbra en este relato:

Por ejemplo, en el PEIC, en el PEIC, en la institución con el PEIC, ¿y qué me ayudó? Las materias de la Especialización. Porque allí trabajamos lo que era la educación formal, la educación informal y la no formal. Entonces en la Institución, en sus alrededores, hay mucha cultura, vamos a decirlo así, o cultores. ¿Verdad? Que tienen muchos saberes, y eso lo podían aportar a la institución, y eso lo trajimos a través del PEI, entonces eso lo pusimos en práctica (HVDsG-7:834-- 3094:3097).

Como ya se explicó las siglas PEIC se refieren al Proyecto Educativo Integral Comunitario, estrategia de planificación institucional que busca enriquecerse de su circunscripción a un contexto con sellos socio culturales. Que

la informante resaltara su presencia en todo ese proceso y su asociación con estudios profesionales es signo de tener en los saberes una carta de presentación, una forma de marcar territorio. Desde esa misma lógica el docente puede servir de enlace para que las Universidades mantengan contacto con sus egresados y les posibiliten planes de formación o capacitación (HVDsG-7:835-- 3097:3101), compartan novedades.

Asimismo se pueden llegar a compartir -ya a nivel más horizontal - competencias o saberes que han derivado de la formación profesional con los compañeros de trabajo, decirles cómo resuelven ellos distintos dominios del trabajo docente en función de lo aprendido a lo largo de toda su escolarización formal (pregrado, postgrado, cursos, diplomados). Es el caso de esta historia:

Bueno, yo ahí, en la parte de esa materia, yo tomé mucho que el cuaderno del estudiante, como un registro diario de él, y eso nunca se me olvidó. Entonces yo lo tomo también como una evaluación mía, para que ellos trabajen en clase, y me ha servido, es una estrategia muy buena.

Invst: el cuaderno como un mecanismo de trabajo.

(...) como un mecanismo de trabajo, exacto. Esa estrategia yo la uso mucho, y yo se las he transmitido a otros compañeros (HVDsG-7:854-- 3232:3238).

En síntesis, en la batalla por visibilizar y dar legitimidad a la docencia una de las armas más importantes ha de ser el uso de los conocimientos más significativos, posiblemente por su carácter utilitario, para demostrarlos, exponerlos y darle coherencia y sentido, rigor, a la práctica docente. Tal como se visualizó, eso es perfectamente posible y eleva la condición profesional de todo el campo, el magisterio se reivindica.

4.4.1.2 Profesionalización, ¿una sola o varias?

Cuando se concibe el estudio de una carrera de pregrado como el germen de la influencia profesionalizadora hay que postular varias precisiones. Algunos maestros entran en la carrera docente con un título previo, son los especialistas de otras disciplinas que después estudian para ser docentes titulados. Pero además no todo se agota en un pregrado, hay muchos profesores que han hecho postgrados (a veces en una institución distinta a la que le dio la licenciatura), que

han hecho cursos y diplomados, que han montado grupos de investigación, todo eso es profesionalizante y habrá que examinarle su orientación, sentido y soporte.

Estas varias profesionalizaciones, según se hagan con una voluntad superior a titularse o cobrar más (que no pareció el caso de ninguno de los informantes de la tesis, valga aclararlo, no hay una sola línea de prueba para decirlo) pueden hasta preservar un cierto nexo con la variable de autodidactismo que se analizó en otra parte de la investigación, más que por la forma contraria a ese concepto, por la voluntad. Aunque no son una expresión de tal, el autodidacta no aprende y conoce porque tenga exigencias académicas, aprende y conoce a pesar de ellas o en contra de ellas. En todo caso lo relevante de destacar es que en estas historias de vida y autobiografías se hizo mención a esas muchas formas de profesionalización y se les reconoció en mayor o menor grado su ganancia y su precedencia.

En un caso, una profesional docente que había sido titulada con una primera carrera lo trazó con propiedad, “(*la carrera de*) Letras me permite no sólo tener una especialidad que soporta verticalmente la asignatura que me corresponde, sino que se convierte en un bagaje socio cultural que nutre mi praxis...” (ABDCII-6:17-- 8:8). En otro caso una profesional docente defendía la solidez de sus ideas al responderle al investigador que eran cuestiones que había discutido y argumentado en un grupo de investigación asociado a un postgrado hecho, por cierto, en una Universidad distinta a la de su pregrado (HVDsG-7:254-- 644:653).

También se reflejaron en las historias de vida las coincidencias entre los saberes de una materia y otra, o los de un pregrado con un postgrado tal cual ocurrió cuando la docente explicaba su manera de concebir el proceso de escritura en el aula (HVDsG-7:322-- 1159:1162); su maestría y la insistencia de un docente de pregrado le habían fortalecido su concepción.

Igualmente hay que dejar claro que los estudios profesionales no sólo proveen de contenidos, de posiciones teóricas o prácticas que serán base de respaldo del oficio, del mismo modo el docente sacará a relucir “la experiencia que

tenían otras personas” (HVDsG-7:428-- 2039:2039), colegas que con lo que saben, son, dicen, hacen, demuestran, intercambian en los distintos espacios de profesionalización le llegan al docente de maneras distintas. Las profesionalizaciones, si se permite adjudicarles pluralidad, son formas de encuentro que el docente va a mostrar como sobresalientes.

Es verdad que cierta parte de los estudios universitarios se hacen de manera libre y serena, se trata del joven o la muchacha casi siempre solteros que están considerando hacerse maestros pero que no están tan convencidos del proyecto o de los sacrificios que implica (véase la sección sobre las conexiones con la docencia, en particular el constructo de elección). Pero hay otra parte que es radicalmente distinta, se hace cuando el profesor ya labora, a veces tiene que pagar de su nada abundante salario –recuérdese- y tiene que dividir la energía con esos estudios de postgrado, actualización, etc. No siempre irá al frente, a veces llegará a abandonar, siempre sopesará una cantidad de variables (HVDsG-7:535-- 2313:2314). Conectar preparación con oficio y que corran paralelos no es nada sencillo.

La persona que de lunes a viernes dirige a un aula (la oferta de postgrado para el docente suele ser hacia los fines de semana, al menos en el contexto venezolano) el sábado tiene que transmutar en estudiante lo cual también le pesará y le resultará extraño, como aprendiz tendrá que sentarse en un pupitre - la enseñanza exige erguirse, estar de pie- escuchar más que hablar, ser evaluado y no el evaluador, esa nueva profesionalización, secundaria, se tomará del mejor ánimo o será una obligación, un mal necesario, una inversión paliativa.

Ya se acotó al principio que no se encontró nada en el grupo de docentes que fuera indicativo de que hicieran estudios para alcanzar títulos, elevar egos o mejorar el ingreso dado que se les aumenta si certifican postgrados, pero cómo negar que eso existe. Por el contrario, dentro de estos informantes la postura era más cercana a ésta:

Creo que el hecho de retomar, el hecho de enfrentarse otra vez a un salón de clase, de tener un profe, de tener de alguna manera una demanda, una responsabilidad, es increíble pero sí, recuerdas cosas importantes... y

recuerdas cómo puede sentir un chico y puedes recordar hasta el hecho de tener una asignación. El hecho de que tengo que estudiar, que tengo que hacer algo el fin de semana (HVDsG-7:536-- 2319:2322).

Algunos estudios profesionales o experiencias de formación (de esas que amplían el currículum vitae y aportan saberes) pueden llegar a representar a veces ampliaciones de la base cultural como es el caso de hacer un curso de lenguas extranjeras (HVDsG-7:811-- 2938:2941). El dominio de nuevas destrezas podrían servir de alternativa para diversificar las fuentes de ingreso o los *hobbies*, como cuando se contó que los cursos para hacer figuras de masa flexible –hechos en ocasión de dictar la asignatura de educación para el trabajo en su liceo- le servían a la docente en su trabajo de artesana (HVDsG-7:813-- 2955:2961).

Los estudios de postgrado, ampliación de los saberes profesionales, pueden proveer de nuevas miradas y lenguajes en la comprensión de las tareas pedagógicas, en tal sentido se explicó:

El (*postgrado*) de Administración: todo lo que involucra los procesos administrativos, ¿verdad? Que uno como docente es un administrador, porque usted tiene que planificar, tiene que organizar, tiene que coordinar a sus estudiantes, tiene que evaluar, supervisar, entonces, uno es el administrador de su aula (HVDsG-7:833-- 3084:3087).

En suma, la profesionalización del docente ciertamente se perfila por su pregrado, un título universitario (en Venezuela se entrega principalmente la Licenciatura) dará una primera cualidad y legitimidad a la carrera docente como equiparable a otras, tiene su historia y sus justificaciones. Pero en tanto que hay otras opciones y esas opciones de continuar, de mejorar o capacitarse, están ya también intrínsecamente aceptadas hay que ver en su estructura, en su generalidad o particularidad las influencias más notorias. En eso parece ser vigorosa la relevancia de los postgrados, el profesor se presenta ante su escuela con una jerarquía para sugerir y también para comprender. Luego está el valor de la interacción con otros profesionales en esos espacios, la amplitud de las miradas y lenguajes.

4.4.1.3 Contenidos de la profesionalización

Cuando se puede trascender el nombre de un profesor, la mención simple del título de una asignatura, cuando se explica qué contenidos reales se han llevado desde los estudios al trabajo docente, es porque hay un acercamiento mayor y más consciente al verdadero influjo o impacto de la profesionalización. La clave, por tanto, está en percibir si los contenidos que se van aludiendo fueron desarrollados en la formación universitaria y llegan al aula, intervienen, obran, entran en juego, o se los menciona sólo para recordarlos y ponerle una fachada discursiva a un trabajo que de fondo es más básico y menos cimentado.

En uno de los recorridos que se hacía del paso por la universidad de una profesional, se mencionó como parte de su *background* (su base de saber, su cultura) didáctico el uso en la enseñanza de una estrategia de conceptualización semejante a los mapas conceptuales. Esta estrategia fue aprendida con un profesor en específico cuyo nombre se compartió. Lo significativo de ese testimonio y su mención es que parecían servir - como ya se señaló- de fachada discursiva de un contenido y un saber que no se empleaba de veras. La verdad es que no adoptaba esa estrategia o la adoptaba en un grado mínimo. ¿Cómo se comprobó? Porque cuando se le preguntó sobre la frecuencia de uso de esa “notoria” estrategia dijo que la había empleados dos veces, ¡dos veces! ¡Y tenía más de 6 años de experiencia profesional!

También, de manera general, hace falta sostener que en el contenido de la profesionalización del docente o hay poca profundidad o esa profundidad muta y por tanto el saber se banaliza, se hace superficial y corriente. Los motivos para hacer esta afirmación son los de haber percibido en todo el proceso de: entrevista, transcripción, lectura, categorización teórica de la data, una muy baja riqueza lexical y nominal, el lenguaje del docente sobre los contenidos es demasiado coloquial, pobre.

De tal manera que hacer una indagación a los contenidos o saberes profesionales del docente y, al interior de esta, una revisión paralela sobre su lenguaje, puede ser bien llamativo. De manera intuitiva-perceptiva aparentemente lo que impera es la naturalidad de un lenguaje que puede ser accesible a casi

cualquiera, lo que no es propio de muchas profesiones. Muchas profesiones tienen su lenguaje, defendido y profundizado al punto de que, si hay alusiones coloquiales en lengua corriente esa profesión o ese campo tiene el suyo propio. Un morado es un hematoma, una casa es una unidad habitacional, un gasto puede ser una inversión.

En fin, para mencionar otras aristas del análisis al contenido profesional, y dado que hubo una data muy extensa sobre ello, porque la historia de vida trataba de recurrir sobre una dimensión - a priori- clave de la teoría del saber, como son los estudios profesionales, a partir de este punto van a presentarse algunas ideas o reflexiones generales al respecto.

- 1) Los contenidos que más significación ostentan y se mencionaron son los que están asociados al dominio o destreza en procesos concretos del acto educativo. Se señaló lo aprendido en la universidad (pregrado o postgrado) como mecanismo para mejorar las destrezas en evaluación del aprendizaje (HVDsG-7:837-- 3110:3115), manejo de la disciplina (HVDsG-7:61-- 103:103), estrategias específicas o actualizadas para la planificación de la enseñanza (HVDsG-7:103-- 279:279y HVDsG-7:402-- 1796:1799), procedimientos para afinar el manejo de la lectura en el aula (HVDsG-7:233--458:458yHVDsG-7:382-- 1459:1464). El valor de los contenidos específicos de las disciplinas de enseñanza será reconocido y, sin embargo, al docente informante no le animó demasiado la posibilidad de inventariarlos, de explicarlos o de demostrar que los conocía, son más accesorios.
- 2) Por opuesto, así como se mencionó contenidos supuestamente necesarios y fundamentales también se criticaron otros contenidos que, o se les vio como irrelevantes, o de verdad se trataron de manera negligente en la universidad, como el estudio de una asignatura propia del campo de la filosofía (HVDsG-7:741-- 4108-4109). Mucho más allá, y muy eventualmente, el docente habló de contenidos que el mismo plan de estudios no consideraba y que él o ella había conocido en contacto con las demandas de su empleo.

- 3) Algunos contenidos de la formación universitaria se resaltaron si y sólo si, se encadenaron al trabajo del docente, se pudo demostrar que posibilitaron un trabajo pedagógico más eficiente, reconocido y/o admirado por el público, por la “clientela”. Tal es el caso del saber comprometer a los padres y madres de los niños a ingresar al aula y hacer exposiciones (HVDsG-7:92-- 246:247) con toda y su carga de emotividad, de alcance y novedad.

Lo vi en mi última práctica docente con el profesor que estuve él logró involucrar a los representantes en esa actividad entonces yo creo que fue una copia de lo que yo había visto lo que yo había vivido con él y lo puse en práctica... (Ídem)

- 4) Lo común al compartir los contenidos del saber profesional fue mencionarlos con el rótulo de nombre de la asignatura, los contenidos de historia, los contenidos de geografía, los de arte. Cuando llegó a exigirse una mayor precisión se respondió: “de una asignatura como esa. Bueno, que escribir no es copiar, eso en, Lengua Española y Lectoescritura. sí, la aplicación de...” (HVDsG-7:403 , -- 1799:1807).

Los informantes como unidad, fueron capaces de hacer especificaciones de temas conocidos y vistos en asignaturas concretas. Pero asimismo advirtieron insuficiencias formativas de contenido y de práctica, lo que se desarrollará con profundidad más adelante. Como abre boca de ese análisis sírvase esta expresión, “eh, en matemáticas yo no recuerdo algo que haya sido de utilidad para lo que, lo que uno trabaja en aula” (Ídem). Y se trata de una maestra integral que fue titulada para trabajar en educación primaria.

- 5) El docente puede admitir, y de hecho lo hicieron varios de los estudiados, que el contenido profesional no es estático y que algunos temas o ideas estudiados en la universidad luego tuvieron que revisarse. Fue el caso de los saberes que, sobre el modelo curricular adoptado en Venezuela, se reportó

(Estudiar el) Currículo es muy importante, aunque en el momento en que yo la cursé (la asignatura que lo estudia) aún estaba el Currículo Básico Nacional,

cuando yo comencé a ejercer la docencia ya estaba el Currículo Nacional Bolivariano (HVDsG-7:408--1828:1831).

En otras palabras, el docente se sabe emplazado por la profesión, por la sociedad y por la cultura, a ir a la vanguardia del conocimiento, al menos de una idea general del mundo (si es docente integral) o de los avances en su campo (si es docente especialista). Pero, independiente de su perfil, está su obligación a ser una persona culta, con referencias, con información. Está convencido de que debe serlo, que lo sea ya es una dimensión distinta del problema.

- 6) Para concluir lo que se ha explicado de la profesionalización -en su foco sobre los contenidos- también es necesario que se informe sobre algunos saberes concretos y/o específicos que a lo largo de todas las entrevistas y textos se fueron inventariando. No pretende ser “la lista” que demuestre lo que saben los docentes, de por sí eso ya se expuso con amplitud al principio del capítulo, pero es un repertorio más o menos específico con el que se cierra (como un catálogo) los contenidos derivados de la profesionalización. Son lo que los informantes declaran haber sacado, extraído, adquirido o elaborado en su condición de estudiantes de educación.

Como el centro mismo del estudio es detectar las fuentes del saber profesional, sin hacer juicios o calificaciones, queda en manos de los lectores juzgar por sí mismos. Valorar si estos contenidos resumen lo esencial que, desde la institución universitaria para la formación del maestro, deben conocer los profesionales docentes o si, por el contrario, parecen una muestra interesante, pero poco demostrativa, de la amplitud deseable en el dominio profesional del educador. Así pues, el profesor que se ha entrevistado para este estudio sabe, conoce, o dice tener noción sobre como:

- Aprovechar la riqueza que surge de la observación compartida, del aprendizaje grupal que alimentará al individualizado y no a la inversa, eso puede ser contenido declarativo pero también contenido en acción. La educadora aseguró que su carrera como estudiante de un primer campo no docente (Letras) le permitió ver una docencia pensada para intercambiar

opiniones y conceptos, cosa que puede funcionar -y mucho- en la enseñanza media (HVDsG-7:518--2274:2274).

- Enterarse de que ciertas teorías: psicológicas, fisiológicas, antropológicas entre tantas... pueden permitir la mejor comprensión del sujeto que se educa y pueden ponerse al servicio del educador. Al adolescente, por ejemplo, hay que comprenderle porque los cambios que experimenta son impactantes, y hay que saberlos, explicarlos, dominar su comprensión (HVDsG-7:789-- 2768:2772).
- Advertir que los saberes de la profesión no son única y exclusivamente saberes de la vida del aula, sino que la institución también debe ser objeto de las reflexiones del maestro. Por tanto, debería comprender cómo funciona una organización social, la suya, en la que hace vida (HVDsG-7:836-- 3105:3109).
- Animarse cambiar las prácticas enquistadas en cualquiera de los procesos del aula, que no se planifique siempre igual, que no se evalúe igual, sobre animarse a ser menos “cuantitativo” discurría una de las informantes (HVDsG-7:837-- 3110:3115).
- Reconocer genuinamente que los intereses de los estudiantes no están allí para saludarlos como se reverencia una bandera al paso, sino que es imperioso integrarlos, considerarlos para planificar y operar en la enseñanza (HVDsG-7:169-- 3141:3142).
- Dominar los saberes disciplinares que son de su obligación conocer, como por ejemplo la explicación de los procesos y cualidades de las civilizaciones antiguas, Grecia, Roma, para un docente que enseña historia y que recibió la titulación en Ciencias Sociales (HVDsG-7:177-- 3160:3162).
- Animar a los estudiantes adolescentes a construir proyectos de vida, a escribirlos e ilustrarlos y darle forma para poder ser, si no difundidos, por lo menos abrigados y sostenidos por su autor. (HVDsG-7:851-- 3223:3227)
- Manejar procesos administrativos, afinarlos, que independientemente de la cultura escolar el docente puede manejar con destreza los controles necesarios para registrar, organizar, planificar, evaluar, tener conocimiento

real de los procesos en el aula, para eso fue útil aprender en la universidad el instrumento denominado “Diario del profesor” (HVDsG-7:969--3344:3347).

- Darle un papel activo al estudiante, que lea, que produzca, que sea un aprendiz autónomo y con iniciativa (HVDsG-7:885-- 3424:3427).
- Promover una enseñanza que tenga como bases de rigor la planificación, la previsión, el pensamiento proyectivo del docente sobre lo que puede ocurrir en el aula, “pensarlo y escribirlo siempre ayuda” (HVDsG-7:731--4044:4047).
- Registrar, describir y tener memoria abierta, plástica y dispuesta para no dejarse sobrepasar por los hechos. Tener criterios para defender lo que ocurre en el aula y que, con autonomía profesional, el mismo docente ha dispuesto que ocurra (HVDsG-7:736-- 4077:4081).
- Emplear lenguaje técnico de los procesos del aula y de los elementos del desarrollo infantil, juvenil, que están pautados por las ciencias de la educación, en este caso la psicología en su vertiente educativa (HVDsG-7:763-- 4416:4419).
- Apoyarse en las prescripciones curriculares, acceder a que, aunque no sean los currículos o programas de estudio o nivel dogmas de fe sí que son diseños que expresan la voluntad de una sociedad, con sus autoridades al mando, de lo que serán los contenidos, los medios y los fines de la educación (HVDsG-7:762-- 4420:4424).
- Otorgar que al maestro no sólo le obliga un conocimiento técnico y una comprensión de lo pedagógico desde el saber sino también del sentir. Su sensibilidad necesita ser cultivada, su propia persona es objeto de crecimiento (HVDsG-7:190-- 4753:4753).
- Tener una perspectiva crítica de la educación, conocer cómo ha sido su devenir y procurar sentar una posición sobre ello. lo cual implica, a su vez, mirar la educación que él docente mismo recibió o en la que fue moldeado, preparado, formado (HVDsG-7:191-- 4753:4753).

- El valor del conocimiento colectivo, del trabajo grupal en contra del individualizado (HVDsG-7:893---3474:3479). Como obsequio: para generar una demostración o certificación que escape de las paráfrasis que tuvieron que hacerse por motivos de espacio/tiempo de todos esos saberes, se exponen los argumentos esgrimidos para este último saber del “catálogo”

(...) “¿ve que sí se puede evaluar en grupo?”, y también de manera individual. Porque usted está viendo cómo trabaja individual pero también cómo involucra con los demás para extraer un conocimiento más rico, porque todos tienen pensamientos distintos. Y unidos, siempre va a haber uno que es el que menos hace, pero igualito tienen que trabajar (...) sí, y eso lo vimos en el Programa de Profesionalización Docente, que estudiamos las teorías.

Resumiendo: el contenido con origen profesional está tan diseminado que parece haber sido un jarrón estallado en pedacitos contra el suelo, hay colores, matices, fugacidades que dan cuenta de algún brillo, pero no hay una claridad que clasifique, discrimine y jerarquice el contenido proveniente de los estudios universitarios.

4.4.1.4 Profesionalización, jerarquía de las asignaturas:

Los informantes de este trabajo, evidentemente, mencionaron un grupo de asignaturas que no tienen por qué enumerarse o especificarse aquí, pero como lo señala este último subtítulo dan cuenta de una jerarquía atribuida casi con la siguiente ecuación: asignatura= profesor con nombre y apellido= importancia práctica. Es que además de denunciar carencias o vacíos, dieron rango a unas asignaturas sobre otras bajo el principio de que fueran útiles en el aula. Las que podían proponer formas de enseñanza, atracción e interés a los niños, posibilidad de ocuparles y hacerles producir. Así fue como se dijo que:

Sí. Taller de Matemáticas (*una asignatura*) sí es importante. Taller de Matemáticas es importante porque (*el profesor*) trabaja ejercicios y actividades que se pueden hacer en educación primaria. Y se diseña un problemario. Entonces esa materia sí es importante, pero Matemática Básica no (HVDsG-7:404-- 1808:1812).

“Matemática Básica no”. Como ya se consignó algunos párrafos antes para el docente el valor del saber está impreso en que pueda usarse, por lo que si las teorías de conjunto, o los procesos históricos complejos, o las discusiones sobre el

colisionador de hadrones se le presentan en su formación los desechará, eso no se enseña en su aula. Por supuesto, es una postura más propia de los docentes de escuela primaria o educación inicial y un tanto menos en los de Educación Media, pero incluso éstos hacen filtro y depuración de lo aprendido como contenido profesional porque hay cosas que a los estudiantes no se les puede enseñar, o no les gusta o les es muy difícil. Por eso no se mencionaron a lo largo de las historias de vida.

Sobre ese tamiz pasaron las asignaturas del arte: si no hay forma de aplicarlos o sacarles provecho en el contacto con los niños no será igual que si sirven para darle experiencias gratas, realizables. Si a partir de lo allí aprendido se puede contar con el material para emprenderlos, si tienen carácter lúdico, tendrán utilidad, caso contrario, la perderán (HVDsG-7:410-- 1839:1843); también pasaron los contenidos literarios, no aceptará el docente cualquier literatura; siempre y preferirá la infantil o juvenil (HVDsG-7:411-- 1846:1855), las literaturas que le enriquecen como lector, que le dan bagaje, no son referidas porque los contenidos profesionales que se jerarquizan son los aprovechables didácticamente.

El mismo discurso base de la comprensión de lo educativo, el discurso pedagógico, las asignaturas de pedagogía, estuvieron prácticamente difuminados de los saberes docentes. En concreto: cuando se les pedía que contaran sobre sus estudios profesionales nada se dijo de esas asignaturas, nada. Incluso se consintió en llamarles a esos saberes “saberes discursivos” (HVDsG - 7:980 – 1856:1861)

Un docente de preescolar se mostró maravillado con lo que le aportaron las asignaturas que promovían su sensibilidad y conocimiento musical (HVDsG-7:686- - 3670:3678), las que le permitían montar y tener rondas, técnicas de juego, técnicas de arte (HVDsG-7:738-- 4093:4099), las que le recomendaron cuestiones claves para evitar conflictos o ahorrarse esfuerzos extenuantes, como el de dejar pasar los registros y después acumularlos (HVDsG-7:737-- 4083:4090).

En suma, según el campo profesional, según la preferencia o la utilidad, la profesionalización es y será juzgado por el docente haciendo un balance de las

asignaturas y, desde ese balance, el docente establece un podio de jerarquías entre ellas.

4.4.1.5 Profesionalización, más allá de las asignaturas y los contenidos.

Hay una verdad incontrovertible: la universidad ofrece no únicamente un pensum profesional, un currículo, de formación profesionalizadora. Cuando se hace referencia al mundo de las interacciones en la universidad, los pares, las otras experiencias, se está demostrando esa verdad. Claro que, como a la larga el sistema es demasiado rígido, las menciones serán mínimas y su impregnación reducida. Por eso en este estudio tampoco se llegó a explicar si durante el tiempo universitario se tuvieron hijos, si se encontró pareja, si se participó de clubes de cualquier tipo, incluso cuando se les pidió *ex profeso* comentar si había experiencias no académicas de su vida universitaria dignas de admirar se negó secamente.

Es como que el estudiante de educación, luego maestro, pasa por la universidad casi con una postura de indiferencia y desaprovechamiento de sus oportunidades y recursos. Casi nadie forma grupos de estudios, accede a la vida cultural, deportiva, artística o política de las instancias de formación docente. ¿Excepciones? Siempre hay alguna, pero la norma es esa.

Eso podría tener lazos con la explicación de otras investigaciones (Albornoz, 1965 entre otros) en las que se ha demostrado que la persona que se ocupa de la docencia (y que por tanto se hace profesional de la educación estudiando la carrera docente, excútese la obviedad) suele ser una persona de limitadas condiciones económicas, que se ve forzado a trabajar y a estudiar, por lo tanto el estudio es un requisito que completa dando esfuerzos reales pero a la larga incompletos.

Entre tanto se muestra cómo alguna de las, de por sí escasas, narraciones donde se contó sobre ambientes, entornos, momentos o vivencias de la etapa profesionalizadora se reducen a:

- i. La identificación emotiva con compañeros de estudios a quienes la vida universitaria les fue complicada y que la docente informante veía

como expresión de lo incomprensivo que puede ser un profesor de la universidad que está casado con la noción del prestigio (HVDsG-7:522-- 2282:2284)

- ii. Las relaciones de amistad y de llevársela bien con un grupo porque pasaron varios años juntos estudiando la carrera sin que eso representara siquiera haber aprendido algo digno de emulación para la profesión (HVDsG-7:794-- 2800:2805).
- iii. En esa misma línea la decisión de no abandonar una carrera que en primera instancia era una puerta de entrada a otras (véase la elección desde la transitoriedad páginas atrás) porque ya se había hecho un grupo de amigos y se las llevaban bien y sacaban buenas calificaciones (HVDsG-7:582-- 4743:4745).

Por lo que, para decirlo en pocas palabras: aunque sí hay un más allá en el proceso de profesionalización, para los estudiantes de educación, luego maestros y maestras, profesores, ese más allá casi nunca les engancha.

4.4.1.6 Profesionalización. Difusión del valor de lo pedagógico.

En las carreras docentes más que los contenidos técnicos en sí hay una base de formación que le apuntala al maestro o maestra el imperio de sostener que está en un compromiso mayúsculo, que no es para todos, que se requiere consciencia y receptividad. Así lo dijeron, lo apuntaron, lo destacaron, lo insistieron casi al punto de macharlo los informantes con expresiones retóricas diversas pero que iban directo al punto. Se lee:

- ❖ Ya en la universidad, supe lo importante que es ser docente con principios, a favor de los niños y niñas (ABDM3: 2-2:2-- 20:20).
- ❖ (*De mis profesores tomé*) también la convicción con la que los ellos nos facilitaban las clases, compartían sus experiencias, la manera como nos inducían a reflexionar sobre el proceso educativo (ABDA 5: 4-3:21-- 5:5)
- ❖ Educación es una carrera que te ayuda a ti mucho a formarte como persona, como persona. Porque yo vi la marcada diferencia cuando estudiaba ingeniería la persona allá es como nula, allá no importa (HVDsG-7:659-- 4538:4538)
- ❖ Quisiera decir lo siguiente. Mi educación primaria fue indispensable, porque allí aprendí a desarrollar mi parte emocional, ¿no? Pero la

Universidad hizo que yo reforzara y que mis valores que ya venían constituidos desde mi infancia fueran marcados. Yo ahí me identifiqué (HVDsG-7:662-- 4547:4548)

Es un muestrario brevísimo porque se limita a la adjudicación directa que se hizo a la profesionalización como forma de exaltar valor de lo pedagógico. Tal vez lo que ocurre es que el valor de lo pedagógico es, como comportamiento reflexivo, un continuo que formalmente no se puede atribuir a las enseñanzas de una asignatura ni al impacto de un docente de la Universidad, sino un pensamiento recursivo, valga la repetición, continuo, circular, que acompañará al maestro toda la vida.

4.4.1.7 Profesionalización, el valor del contraste

La clave de los estudios profesionales en educación es la de contrastar los ideales teóricos de la formación humana con las capacidades que el mismo maestro o maestra proyectan en sí, desde lo que ve como capacidad propia: dificultad, valor, etcétera. Dado que una parte del discurso pedagógico es crítico e hipercrítico, cuando se tiñe de análisis sociales y políticos, el docente se "visualiza" a sí mismo, pero no siempre le va a inquietar demasiado, igual todavía hace falta que termine los estudios, que se gradúe, que le den un trabajo...

Se termina "desprendiendo" de lo que observa. Para explicar mejor el valor del contraste - como dimensión de la profesionalización- se invita a leer el siguiente extracto de un texto autobiográfico.

Posteriormente, cuando inicié mis prácticas profesionales en la facultad, acudía a las aulas de clases con otras perspectivas, observaba el desempeño de los docentes, reflexionaba sobre cómo me visualizaba, que haría en los casos observados, que tomaría de ellos y que no haría como futura docente en ejercicio, cumplía con las asignaciones de las materias y al término de las horas asignadas me retiraba con total desprendimiento de lo observado (ABDA5: 4-3:10-- 8:8).

En esas cinco líneas están retratadas las aristas de este poliedro. La verdad es que en la medida que el estudiante de educación, el futuro maestro, como les gusta definirse a muchos -el autor de este trabajo prefiere la categoría docente en formación porque el futuro docente y el futuro maestro son conceptos postergatorios, se lanzan hacia adelante y no asumen la conciencia de presente

que implica prepararse con rigor y exigencia en educación- se halla en su etapa de formación profesional en varios dilemas.

De un lado se le dice casi siempre que la educación está en crisis (siempre ha estado y estará) que el trabajo de muchos de los que le precedieron es errático, negligente, y que además es un encargo complicado. El docente, como se lee en el testimonio, puede incluso verlo por sí mismo. De otro lado él/ella misma ve, se proyecta, se imagina, se asusta, se preocupa, trata de pensar si puede imitar o emular modelos de éxito pero... ¡se detiene!

Al fin y al cabo le faltan tres años de carrera, o cuatro y medio o un par de semestres (para la actualidad de este estudio que pueda graduarse tampoco le garantiza nada por lo que está mentalizado en que puede no ser un docente con carga laboral demasiado pronto). En definitiva, cuando la educadora cuenta que se retiraba “con total desprendimiento de lo observado” está graficando, poniéndolo las palabras justas, a un comportamiento típico de los estudiantes de educación muy conocido por los “formadores de docentes”.

El docente no se ve como docente hasta que lo es (expresión casi literal de una informante), puede que como estudiante de la carrera acuda a aulas, puede que practique cosas, pero al final no es docente, no lo es. Es como la relación de los tíos y tías con los sobrinos cuando son niños pequeños: los tíos y los sobrinos disfrutan, bromean, juegan, hasta que hay un accidente, hasta que el niño se porta mal, hasta ese momento llegarán, ahí se lo devuelven a los padres.

Sí, puede que los educadores en formación piensen en cómo podría irles, experimenten la docencia, la disfruten y la padezcan, pero en el mejor de los casos también su paso será eventual, con mucho que les toque estarán en aula por horas, estarán un día a la semana, o dos meses continuos de sus pasantías, pero no serán los profesores al mando, siempre habrá una jerarquía superior. Y además está joven, por lo que nadie puede exigirle que plante sus banderas por nada, la carrera sigue andando, la profesión tiene sus complejidades, medio intuitas y sospechadas, “cada día tiene su propio afán”.

Dicho todo eso parece ser más exitosa y efectiva la profesionalización de docentes que ya están en el campo, y aquí se presenta una idea que lo sustentaría:

Como lo hace la experiencia del PPD (*Programa de Profesionalización Docente, al que acceden profesionales de otras áreas que han sido empleados como maestros y después de un tiempo optan por su carrera en el magisterio*), por supuesto además de los saberes necesarios para proceder, saberes que se enfrentan con una realidad en el aula y es allí donde se recrean, se transforman, se materializan, se transfiguran (ABDCI. 6: 1.2-6:18-- 8:8)

... claro, se dirá, que entonces revertiría la noción de proteger la carrera profesional puesto que los que se forman en docencia estando ya en escuelas son los profesionales de otras áreas. Profesionales que requieren buscar la segunda titulación o, a veces, personas sin titulación profesional que por un favor político, un contacto o un carisma cuentan con la plaza (de esas situaciones no hay mucha evidencia y más bien parece que es un fenómeno bastante reducido en el país, lo peor que puede ocurrir es que profesionales diversos estén en niveles de primaria e inicial y no en la educación media donde correspondería si es especialista). ¿Y qué hacer si la carrera no la estudian jóvenes que la tengan como primera opción sino personas que, pese al valor de tener formación previa, no eligieron la docencia como primera sino como segunda opción?

La solución puede estar en (manteniendo la formación profesional docente como primera opción para quien así lo desee, los jóvenes bachilleres) instituir para la docencia una idea equivalente a la idea de la formación médica del "interno", un médico joven que no tiene la experiencia del residente y que está acompañado, apoyado y en cierta medida tutelado. Que sí debe hacer el oficio, no aparentar que lo hace, pero que no se somete a sus choques de manera tan brusca ni expone al estudiantado ("los pacientes") a su desconcierto e inexperiencia. Con ello se evitaría que ocurra lo que aquí se demuestra y termina por ser estéril:

En las asignaturas (*de la carrera docente*) el contacto que uno tiene en un aula de clase es con prácticas profesionales y en prácticas profesionales, pues, viví también experiencias muy fuertes con niños que tenían

bastantes problemas de indisciplina, porque por lo general cuando uno va a la escuela a una práctica no lo mandan al mejor salón sino precisamente el que tiene más problemas (HVDsG-7:976-- 978:979).

Estéril porque las siguientes palabras que expresó la docente fueron “a pesar de eso, yo jamás pensé que en la realidad me iba a ocurrir eso que iba a tener tantos estudiantes problema y el trato con ese tipo de estudiantes” (ídem). Lo que está dejando por sentado es que el maestro en formación, el estudiante de educación, no se somete a verdadera prueba de su competencia, no tiene forma de afinar la experticia, con la pura profesionalización.

4.4.1.8 Profesionalización, valor del modelo. ¿Modelo?

Algunos docentes universitarios despiertan vocaciones incluso mucho mayores a los maestros de la escuela o del liceo, claro que ellos no están trabajando en la escuela y el liceo, es decir, son ejemplo como docentes pero no como docentes del nivel de la etapa que, teóricamente, será el que ocupe el mayor número de estudiantes de docencia.

Las evidencias de admiración serán corrientes, el desencanto aparecerá cuando ese dominio, esa destreza, esa soltura del profesor universitario y su retórica pulida, su persuasión elegante, no le sea útil en el aula del sistema escolar. No es un desencanto que se lanzará sobre el grato recuerdo del profesor, a él no lo tocará. En el estudio casi todas las alusiones que hicieron los informantes a los productos de la preparación universitaria -cuando eran positivas- podían nombrar con apellido, nombre, asignatura y casi que ubicación semestral al docente. Cuando el producto era insuficiente, deficitario, se verá en el siguiente análisis, la queja era genérica, imprecisa.

Lo que permite pensar que a veces el modelo de profesor universitario realmente es el contra-modelo de la cultura escolar, el profesor universitario tiene el peso de la tradición de lo "magistral" y lo magistral en la escuela primaria o básica es, cuanto menos, inefectivo. El modelo no es sólo porque le muestre una manera ideal de ser del profesor ("¡yo quiero ser como él!") sino que es un modelo de cómo, la exigencia automatizada y ya recreada de la enseñanza universitaria,

permite que la persuasión mecánica, incuestionable, sellada por la tradición de una institución milenaria.

El docente universitario es el menos pedagógico de los docentes (a veces incluso en la carreras pedagógicas, vaya paradoja) y sin embargo genera una admiración (no todos, por demás) sostenida en la vastedad de su cultura, en el enganche de su retórica, en la sensatez de sus solicitudes y recomendaciones.

Para dibujar con evidencias lo que se viene diciendo obsérvese este texto: “uhmm, para mí los profesores de acá de la facultad de verdad conté con la suerte de tener muy buenos profesores” (HVDsG-7:44, -- 29:29). Hasta ahí todo bien, está hablando de sus docentes de la primera carrera, es licenciada de una área especializada y después estudió docencia. Y ahora lo que describió en otro momento de la entrevista, esa misma informante:

DocColab: (...) yo aplicaba las estrategias que había aprendido (*la carrera universitaria*) y era todo muy teórico.

Invst: háblales, explícales y diles todo lo que sabes, échales el cuento, muéstrales el mapa. Pero no más que eso.

DocColab: ajá. Y eso a mí me trajo muchos inconvenientes (*al enseñar en bachillerato*), porque yo daba las clases como me las daban mis profesores (*de la Universidad*) y entonces para el nivel de (...) el nivel de Media General, y más que todo los pequeños, este, ellos no entendían. Y tuve que remitirme a los textos de historia que eran como adaptados a su nivel. (HVDsG-7:877-- 3381:3383).

Como salta a la vista los “muy buenos profesores”, los profesores excelentes, los que generan admiración, y sobre los que se celebra en suerte haber sido estudiante, no son referencias para la carrera docente. Por supuesto que allí se está hablando de docentes de otro campo, pero los efectos son similares con algunas excepciones contadas en los de la carrera docente. Véase como retratando a otro profesor admirable la docente informante dice:

Él influyó mucho en mi formación académica, bueno él me parece que excelente y la admiración que yo siento por él y el trabajo que él hace pues influyó bastante en mi desempeño en la universidad (...) me sentí enamorada de la carrera (HVDsG-7:293-- 975:977).

El docente universitario, como modelo, no se va a extender más allá de la vida y el legado interior del propio maestro. Será una guía por cómo ve el mundo,

y con bastante frecuencia el recuerdo estará marcado por la exigencia que suelen imprimir algunos, de manera que si lo “puso a sufrir” pero le agradece lo alcanzado después de eso lo va a compartir, como en esta ocasión:

Fue mi profesora de Metodología, y aprendí muchísimo, muchísimo, muchísimo de ella también. Y bueno, ella me regresó mi trabajo, con muchas correcciones. Y en todas me decía: “tiene que leer, tiene que leer, tiene que leer, tiene que leer”. “Fundamente, fundamente, fundamente”, entonces yo de ahí aprendí que hay que leer mucho para tener base y para argumentar lo que uno está diciendo (HVDsG-7:982-- 3272:3272).

“Lógicamente no es lo mismo el docente del bachillerato que el docente de la Universidad (...) Tuve profes de todo tipo, de todo tipo. Obviamente, los que jamás me imaginé, ¡ahí estaban!” (HVDsG-7:519-- 2275:2276). Con esta sencilla idea se está anunciando que la principal virtud de la docencia en este nivel está conectada con la libertad de cátedra, los profesores de la universidad son extravagantes, libres, se han preparado para ofrecer una opción diversa (algunos harían juegos de palabras, Universidad: unidad en la diversidad) sobre muchas cuestiones científicas, sociales, estéticas, éticas y políticas. De esa autonomía no goza el profesor de escuela, es más, tiene frenos terribles para que se realice.

El tema es que lo que encanta al estudiante de universidad es que “venimos acostumbrados a parámetros, a que me digan cómo son las cosas, a la cuadrícula, ¿no? Y el hecho de poder mirar más allá de es importante” (HVDsG-7:521:-- 2282:2282). El docente universitario permitirá ver más allá, la cuadrícula la representa el profesional que un estudiante de educación luego, como maestro, tendrá que ser, es su opuesto. La excepción a la regla, que son pocas, es que el docente que está en la universidad pero que fue antes maestro o maestra en la escuela, que puede contar los dos mundos. (ABDA: 4-3:13-- 11:11), eso valdrá para nutrir al docente en formación mucho más. Porque al final lo más substancial es que:

Estos educadores (*quieran*) formar educadores, es decir, ya aquí el problema no (*es*) quién sabe más quién sabe menos. No (*hay*) otro interés que no (*sea*) el hecho de: “vamos a darle todas las opciones y todas las oportunidades, para que ustedes puedan a su vez darle todas las opciones y oportunidades a las personas que lo necesiten”, ¿no? Entonces, creo que eso fue fundamental (HVDsG-7:530-- 2298:2298).

Lo fundamental para que la experiencia profesionalizadora, con los docentes como modelo, es que se apoye al estudiante que será maestro a ver que el encargo es complejo y que será la experiencia laboral, a la que debe enfrentar más pronto que tarde, la fuente más importante de su saber, lo que se leerá en la quinta sección de los resultados. Antes de acudir a ella hace falta pasearse brevemente con un par de razones por las cuales a la profesionalización no se le considera una fuente primigenia del saber docente: los contraste teorías- práctica y las insuficiencias formativas.

4.4.2 Categoría: Contrastes Teoría y Práctica

Generalmente los docentes comentan distancias entre las certezas idealizadas de la teoría y las dificultades o situaciones prácticas. En específico, esto surge en algunas referencias indirectas o directas donde se aluden a los estudios profesionales.

No hace falta más que observar con los maestros dónde es que aparecen contrastes de lo teórico con la vida práctica que les aturde, fascina, atrae y abruma. Por una parte lo que se hallará es que el mencionado contraste realmente es expresión de:

- Una visión idealizada del pensamiento pedagógico que, en condiciones de artificialidad y declaración retórica, no puede nunca exponer todos los detalles con los que se van a topar los maestros en las aulas. Se demuestra en el lamento de una informante que marcaba:

Yo jamás pensé que en la realidad me iba a ocurrir eso que iba a tener tantos estudiantes problema y el trato con ese tipo de estudiantes. El buscar tantas estrategias para... para ayudarlos porque realmente son niños que tienen problemas y hay que saber canalizarlos en un salón (HVDsG -7:296-- 979:981).

- Una perspectiva incompleta de la teoría educativa, pues no pocos autores de los movimientos de reflexión sobre la escuela, la enseñanza formal y el trabajo docente han señalado precisamente el ambiente problemático que se conforma dentro de sus fronteras. La teoría llevada a la práctica casi siempre alertará de lo enmarañada que es la experiencia de dar clase, y si el docente profesional -o en camino de serlo – no acusa esa alerta es

porque no ha estudiado con suficiente atención. Así se registra en la candidez de la siguiente respuesta en la que se reflexionaba sobre las diferencias entre el modelo teórico de planificación escolar por proyecto que se hizo en la universidad y el que luego tuvo que aplicarse: “Bueno, aquí en la facultad fue excelente, pero me acuerdo en la práctica en la Escuela (...) fue terrible”(HVDsG -7:77-- 175:175).

- La dificultad para transferir los conocimientos adquiridos (¿construidos?) en la instancia universitaria al aula de escuela, en tanto que éstos se produjeron bajo limitaciones espacio temporales concretas, debían ser aumentados, fortalecidos, con el estudio y la reflexión autónoma. Eso lo representa este diálogo:

Invst: o sea, el proceso de planificar requiere contraste con la realidad...

DocColab: ...sí...

Invst: ¿requiere niños verdaderos? No un ejercicio ficticio para niños imaginarios.

DocColab: ¡claro! No, o sea, los ejercicios están bien, pero son necesarios, son importantes esos ejercicios pero realmente cuando... ¡la práctica es otra cosa...! Y también hay que... HVDsG -7:362--1289:1292)

- La urgencia -seguramente despertada por la accidentalidad de la vida en la escuela y los sentimientos de impotencia que los genera, de ansiedad- de encontrar respuestas rápidas, concretas, fáciles para abordar el oficio.
- Una expectativa ingenua, cándida, de pretender que en este campo como quizás sí ocurre con otras profesiones, la titulación es garantía de algo, representando sólo una lámpara para tratar de guiarse en la más profunda obscuridad (ABDV- 3:19--- 4:8).
- La no consideración en los estudios universitarios de fuerzas que apenas se vislumbran en las experiencias formativas: burocracia, desorden administrativo, desigualdad social, disfuncionalidad familiar. Vale decir, se pueden llegar a mencionar, pero no se estudian dentro los pensum como problemas capitales en la formación de los profesores que sólo tienen como escudo- en el mejor de los casos - a la didáctica.

- La fragilidad de una base ideológica del profesional docente, al final, dentro del menú de la formación lo pedagógico es sólo un plato de entrada, o un entremés. Así, por tanto, el oficio terminará por abrumar.
- Tampoco puede negarse que no todo en la formación de profesionales para la docencia fluye con calidad. El “futuro docente”, siendo un joven universitario, no se detendrá demasiado a denunciar los baches, incoherencias, vacíos o insuficiencias de la enseñanza como docente. Los padecerá luego y no se privará de hacer una denuncia tardía. Sobre ese déficit se comentaba con una de las docente que presentaba como saber esencial del educador lo que llamaba “la parte humanista” de la educación. Quería decir que el maestro ha de estar persuadido de que como profesional que trabaja con seres humanos le será ineludible ser sacudido por el choque de subjetividades, por la fuerza de la intersubjetividad. Los niños estudiantes tienen intereses, historias, rostros y no sólo números en una lista administrativa, no son mascotas amaestrables. Concluía en consecuencia:

Invst: ese saber que... asociado también a una sensibilidad, ese, me imagino que, que ha derivado de tus primeros estudios.

DocColab: de la experiencia. De la experiencia.

Invst: ¿más de la experiencia que de los estudios?

DocColab: ¡más de la experiencia que de los estudios!

Invst: es decir, en los estudios quizás te lo dijeron. Los niños siempre...

DocColab: en los estudios lo que dicen es que el humanismo es importante, qué se yo. Pero no nos dicen cómo va a ser la realidad como tal, no nos dicen... (HVDsG -7:155-- 2349:2354)

Es muy posible que ella hubiera querido que le dieran más detalle, que la aterrizaran con ejemplos concretos, pero la deuda no está en que algún profesor tuviera que “decírselo”, sino que su enseñanza retórica y grandilocuente tal vez se debió acompañar de estudios de casos, de prácticas etnográficas, de una salida del aula universitaria y la derivación teórica de lo que halla en la realidad, para que ese humanismo no fueran tan nominal, sólo teórico. De eso hay muy poco en la mayor parte del pensum universitario y está circunscrito apenas a las asignaturas

llamadas prácticas. Sin investigación de campo, sin aulas experimentales, el saber declarativo quedará descalificado.

- Una impaciencia, natural y entendible, de trabajar sin mirar el mediano y el largo plazo, que son los verdaderos plazos a considerar en la formación de un ser humano. El cortoplacismo puede dar indicadores de éxito o fracaso momentáneo, pero el desconocimiento del docente de que obra como aquel obrero de catedral que pica piedra sin ver la catedral posible le será siempre un obstáculo a la visión, le pondrá turbia la mirada.
- Por supuesto que, por último, habrá docentes que reconozcan que ese contraste de la teoría y la práctica más que ser un problema, un motivo para apagarse, renunciar, defenestrar o lanzar imprecaciones contra lo que él considere como motivo o ente causante, son un desafío permanente de la profesión. A una educadora de educación primaria se le apuntaba que las materias cursadas podrían haberle dado panoramas generales y que la especificidad era su desafío que le daba continuidad a su formación, el ejemplo eran los programa curriculares del grado; “eexactamente (*los conocí de manera*), muy general, mientras que allá me enfoqué no en general ya sino en particular, en un grado específico” (HVDsG -7:78--168:169). Por eso se darán cuenta que así como la teoría erra y tiene inexactitud ayuda, permite enderezar, de no ser así el esfuerzo a la obra humana que es la educación no tuviera ese ejército de soldados.

4.4.3 Categoría: Insuficiencias Formativas

Las expresiones donde maestras y maestros entrevistados admiten que no tienen la preparación necesaria o suficiente para ciertos encargos profesionales son denuncias recurrentes sobre su insuficiencia formativa. Bien fuera porque su capacitación y experiencia formativa universitaria no consideró elementos requeridos en la vida escolar, o bien fuera porque, aunque sí los consideró, no se desarrollaron de manera óptima.

Por lo tanto, se denuncian como insuficiencias, se perciben como actuaciones negligentes que retan al educador a mejorarse (desde la autodidáctica) o desde las mejoras profesionales - hechas a través de la capacitación y actualización en cursos y estudios. Las imputaciones sobre insuficiencia en la formación también son corrientes en el relato de vida del educador.

Sus maneras pueden ser quejumbrosas, acusativas o pueden ser reflexivas, producto de autocrítica, también ondearán de un lado a otro en relación a cuáles son los límites de la formación profesional, cuál es el papel del sujeto en esa etapa, qué cosas son deseables aprender y cuáles son imprescindibles.

4.4.3.1 Insuficiencia formativa y autocrítica

En general, no está muy bien desplegada la actitud autocrítica del docente ni su propia metacognición si las insuficiencias sólo las ve fuera de sí y no dentro. Los datos derivados de este estudio presentan sugerencias a ser, o no ser, lo bastante autocríticos consigo individualmente o con la profesión y su sentido colectivo. Una docente indicaba:

Hay docentes que no saben dividir, otros que no se saben la tabla de multiplicar. Por ejemplo, los que siempre están en 1ero y 2do, grado, cuando les dicen que los van a cambiar a otros grados dicen “no me cambien porque yo no sé dividir, o yo no sé fracciones, o no sé mínimo común múltiplo (HVDsG -7:193-- 1498:1498).

Una confesión risible y ridícula pero también una sugerente capacidad para observar que la insuficiencia en la formación tiene larga data, es estructural y se ha convertido en un sello de la profesión. Por eso se manifestará cuán necesario es que se estudie, se repase, se conozca y se mejore: “¡hay cosas que hay que repasar! Por ejemplo, lo que tiene que ver con estadística, con geometría, este, creo que potencia se ve en 6to grado. Esos son contenidos que yo debería repasar” (HVDsG -7:195--1502:1502). La demanda a investigar y a conocer, a leer como conducta recurrente, está cómodamente instalada en los docentes, al menos, como parte de su elaboración discursiva. (HVDsG -7:543--2376:2381).

Por mucho que se le quiera adjudicar la insuficiencia formativa a los estudios profesionales el docente un educador podrá, autocríticamente (a regañadientes), admitir que no todo puede endilgárselo a su paso por la Universidad sino, en último caso, a su propia actitud y disposición como universitario. De ese matiz es la siguiente declaración:

Quizás sí se da (*ese contenido*) en la Universidad, o no sé si ahora sí lo están haciendo, no lo sé, yo. Lo que sí sé es que a mí eso, o no me llegó o qué pudo haber sido (...) puede que sí lo estén dando, puede que me lo hayan dado. Pero eso yo, este (HVDsG -7:908-- 2516:2519) (...) quizás lo olvidé, o cuando estaba en la Universidad ese contenido me llegó pero quizás no sabía cómo aplicarlo. Y al contrastarlo con la realidad ahí sí fue significativo para mí, quizás sí pudo haber sido, ¿no? (HVDsG -7:909-- 2520:2523)

4.4.3.2 Insuficiencia formativa real y capacidad de aprender

También es cierto que muchas cosas no se enseñan y no se van a enseñar ¡porque son muchas cosas! Un docente no aprenderá cada detalle en las aulas universitarias pero aprenderá lo necesario, lo central y fundamental, lo básico, para abordar la mayoría. Y sobre todo: tendrá que aprender una plasticidad que le ponga en condición total de aprendiz. Un educador que no quiera serlo dejará de aprender. Afortunadamente, casi siempre lo terminará descubriendo.

Se informó de una experiencia con la realización del periódico escolar, el encargo a una profesora novata de este trabajo representó un reto, ciertamente en la universidad no le habían dado ninguna clase sobre la elaboración de periódicos escolares, quizás sí alguna mención al acto de escritura que entraña promover, pero no al proceso editorial mismo. De esta forma, la docente tuvo que aprender, tuvo un “choque” pero se retó a sí misma y lo adquirió como saber (HVDsG -7:223--- 73:73).

En opuesto, cuando se mencionó el estudio de la asignatura estadística y su “aporte a la insuficiencia”, permítase la contradicción, se argüía que la enseñanza de un *software* informático (el SPSS *Statistical Package for the Social Sciences, Paquete Estadístico para el Estudio de las Ciencias Sociales*) no tenía ningún provecho para el trabajo de un maestro de educación primaria. “Nosotros

en la Escuela no trabajamos con ningún programa, creo que sería importante que nos enseñaran a sacar la estadística más bien en una escuela” (HVDsG -7:406--1813:1823). He aquí sus argumentaciones:

Invst: ¿no te parece que el SPSS haya tenido utilidad en tu ejercicio profesional?

DocColab: no, no la tiene.

Invst: podría tenerla... pero...

DocColab: no la tiene, claro, en la Escuela todo lo que hacemos es a mano

Claro, aprender en la universidad no siempre puede presuponer la previsión de cualquier escenario en la escuela, las privaciones, la falta de recursos, los estilos propios, se enseña genéricamente y se hace bajo el presupuesto de que el profesor hará sus transferencias y/o traspasos.

4.4.3.3 Insuficiencias falsas ¿cómo abordar lo que está fuera del perfil?

Por otra parte, a veces se presentan precisiones sobre lo insuficiente que no tienen forma de atribuirse, o por las cuales no puede incriminarse más que al sistema escolar y su desorganización. En las historias de vida la responsabilidad directa de la carencia de formación llegaba a ser indetectable si la cuestión estaba en que el profesor sería empleado en un área fuera de su competencia. Era como que a un geógrafo se le pidiera hacer trabajos de contaduría pública, o a un bioanalista a escribir análisis literarios.

No se puede responsabilizar o calificar como insuficiencia formativa las dificultades que un docente enfrenta cuando padece el desorden laboral del sistema educativo público. A una profesora se le empleó para ser la maestra de danza (HVDsG -7:99-- 43:43) cuando tenía una titulación y un perfil para maestra integral de escuela primaria (¡y además ni le gustaba el baile!). Claro, su conflicto, su choque (sic) le planteaba un desespero por responder qué iba a hacer. En algunos momentos incluso hasta se será auto condescendiente y se justificará la enseñanza de materias o en niveles que no corresponde al título recibido con la excusa de que todas formas él/ella vio esa materia, o pasó por ese grado o estudió algo un poco parecido.

Como la profesora licenciada en historia que narró que con la asignatura de educación artística tenía una posición mixta, por un lado creía poder enseñar la de 2do año porque allí la materia era más de historia del arte, y ella dentro de todo había conocido sobre Roma y Grecia e historia antigua y en el conocimiento de los procesos históricos se había topado inevitablemente con los contenidos de carácter artístico, ahí sí era capaz. Pero, por otro lado, no podía serlo con la de 1er año “con la de primer año, es más como otro tipo de artística, que los colores, el círculo cromático, entonces, no tiene tanta relación” (HVDsG -7:176--3158:3160)

4.4.3.4 Insuficiencia formativa, veracidad o malentendidos:

Es necesario cuestionar al sistema de formación docente como totalidad, si sus egresados le imputan distancias abismales entre sus experiencias simuladas de docencia y las reales que luego le corresponderán algo hay que ver. Y ese cuestionamiento revisaría el mismo concepto de simulación y la actitud estudiantil frente a los ejercicios que les corresponde. Para explicarlo con mayor simpleza, incluso en la misma valoración de las asignaturas prácticas y operativas de la universidad los estudiantes vieron que no era posible transferir lo aprendido al trabajo en la escuela. “Bueno, acá en la facultad yo vi plani... no, Evaluación Educativa, y allí pues nos enseñaron a planificar pero mientras uno no está en aula no entiende realmente cómo es ese proceso” (HVDsG -7:134--1288:1288).

Una maestra había tenido la experiencia de manejar con astucia a un jovencito (Yorman) que había sido etiquetado como malo y terrible a lo largo de toda su escolaridad. Ella le dio liderazgo, le pedía colaboración, le adjudicaba tareas para colaborarle incluso con el grupo, pues como era repitiente (varias veces había repetido sus grados de primaria) era más grande que los demás y el niño valoró todo eso y tuvo una mejoría impresionante. Cuando se le preguntó de dónde había salido esa táctica como expresión de su dominio de saber replicó “de la experiencia. Puede que en algún momento en la Universidad me lo hayan dicho, que era, vivirlo... Había que vivirlo. Había que vivirlo” (HVDsG -7:156--2364:2368)

En definitiva, la formación universitaria no es de entrada insuficiente si el argumento para anunciarlo es la escasa especificidad de los saberes que ofrece en forma de tácticas, trucos, respuestas automáticas, salidas rápidas. Cuestionarlo pasa por admitir, vaya, que aunque lo haga de manera genérica el aula universitaria nunca anunciará cómo arreglárselas con Yorman.

4.4.3.5 Insuficiencia formativa, lo simple y lo complejo

Una persona exitosa en los estudios de la carrera docente no siempre es un docente exitoso. ¿Por qué ocurre? En parte porque la docencia requiere algo más que nociones sobre la educación, las disciplinas que la explican y comprenden y las que le ofrecen opciones de intervención. Y en parte también porque a veces la formación docente (la estructura toda de la universidad) da por sentado que el estudiante (el bachiller) sabe todo lo que precisa saber del mundo escolar, reconoce sus procesos, sus contenidos, sus sustancias. No es así, al docente muchas de esas cosas no le importaban en su vida de niño, él no sabía, no conocía por qué se pasaba una asistencia, él no estaba en obligación de entender qué ocurría o cómo se manejaban los datos estadísticos del profesor.

Él, ella, incluso, puede que no dominara la matemática en base más elemental, la aritmética. En otras palabras, por avanzar hacia lo complejo del pensamiento del docente se le limitaba de cubrir lo elemental. Así se comprobó en el siguiente intercambio:

Invst: Y en ese 3er grado, qué, por supuesto que no quiero llevarte a admitir cosas que de repente puedan avergonzarte, porque ese no es el sentido, pero ¿tú sientes que sabías lo que necesitabas saber? Para un 3er grado ¿Qué cosas te faltaban por saber?

DocColab: Sobre todo en el área de matemáticas, enseñarle la ubicación de las unidades, de las decenas, de las centenas, yo sentí que ni yo mismo entendía para poder explicarle a ellos (HVDsG -7:121--124:127).

De esta forma se entiende que, cuando se han estado presentando lo que son las carencias o los vacíos de la formación profesional, hay más profundidad de la que el diagnóstico superficial permite ver. Si una maestra brillante, sobresaliente y comprometida tiene la humildad de escribir: “pese a haberme graduado con honores, tenía poco conocimiento de aspectos administrativos

relativos a la educación, como por ejemplo la realización de la estadística mensual” (ABDV. 4: 3-4:813:13) es porque hay mucho más en la ecuación sobre la insuficiencia. Hay debilidades que se arrastran, “nadie sabe todo, nadie ignora todo” proclamará el insigne brasileño (Freire, 1997).

Incluso el profesor con mayores credenciales cometerá errores, como reza el refrán: “al mejor cazador se le escapa la liebre”, y por ejemplo en mismo texto autobiográfico se contará que la elaboración de informes descriptivos del desempeño de los estudiantes había sido laborioso, arduo, y a pesar de eso el resultado negativo porque le criticaron su mala redacción tanto las familias como los otros colegas (ABDV: 3-4:9-- 13:13).

En definitiva, a veces hay asignaturas, o áreas, o textos, o descubrimientos, tan importantes en los estudios universitarios de las instituciones formadores de docentes, de tanta magnitud, que lo que hacen es solapar las ignorancias sobre lo más básico, lo más sencillo y tácito del saber, de la cultura. En otras ocasiones, los énfasis son sobre el procedimiento didáctico pero no sobre el contenido, en tal sentido una informante indicaba que aunque en su carrera universitaria había estudiado una materia de Educación Estética que le había provisto de algunas estrategias o prácticas su saber sobre movimientos pictóricos (qué era cubismo, impresionismo, sus representantes, etc...) lo había tenido que hacer por su cuenta (HVDsG -7:229--428:433).

Para ilustrar mejor, y finalizar el análisis sobre la insuficiencia formativa como una categoría de la insuficiencia profesionalizadora, es posible que el docente estudie en matemáticas de 1er semestre de la Universidad teoría de conjuntos, que trabaje con ecuaciones de más o menos profundidad, que estudiando Geometría conozca los modelos euclidianos y otros más contemporáneos en torno a la conceptualización del espacio desde la mirada geométrica. Y sin embargo habrá vacíos como que acá patentado:

Invst: ¿tú no descubriste, en tu experiencia profesional como docente, que había cosas de matemáticas, de educación primaria que no dominabas suficientemente?

DocColab: ¡claro! A pesar de haber visto matemática, geometría y estadística durante pregrado... (HVDsG -7:194-- 1499:1500).

Por eso es que el juego dialéctico de lo simple a lo complejo será una explicación clara de las faltas en la formación profesional.

4.5 Dimensión: Influencia Laboral

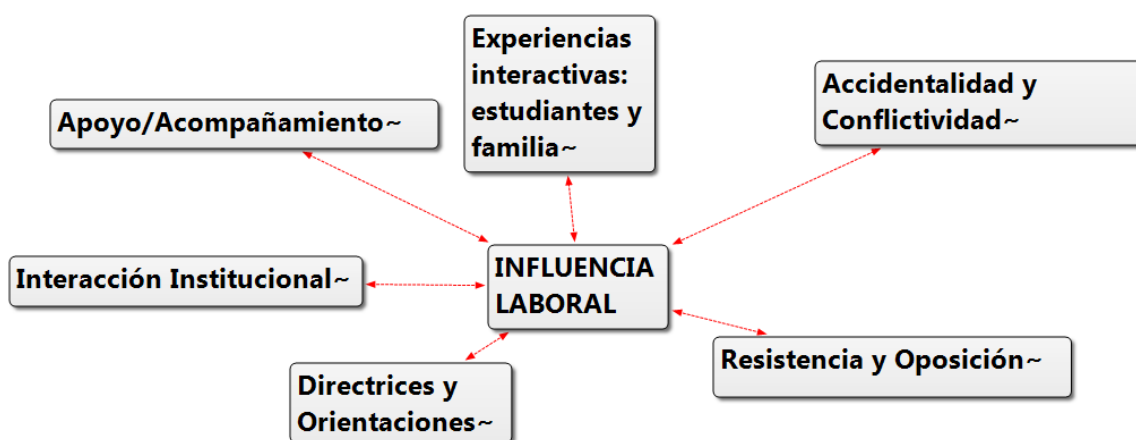
Lo profuso de la vida laboral, de su presencia como fuente innegable de saber, se presenta en esta parte final del análisis y no es casualidad. Para decirlo de manera tajante: la interacción laboral es la fuente más predominante del saber de los profesores. Y a riesgo de descubrir con eso lo obvio, el agua tibia, es necesario señalar que esta conclusión está sostenida no sólo en la amplísima y profusa referencia al espacio escolar que hicieron los informantes, sino a la potencia de esas claves en los relatos de la historia de vida.

Era como que todo tenía que confluir al trabajo, a la relación con el espacio del aula. De la herencia universitaria al trabajo, de los recuerdos infantiles a la escuela, de la crianza al salón de clases. Todo lo que se vive en los espacios escolares, todo lo que se torna de valor para el docente como son las interacciones, la naturaleza prescriptiva de quienes lo dirigen, el apoyo, acompañamiento, la ayuda de los pares y otras situaciones menos armónicas como la accidentalidad, las situaciones críticas que producen o generan ansiedad, resistencia y actitudes opositoras son la fuente continua de saber y de fortalecimiento de la destreza pedagógica, la fuente por excelencia.

La influencia laboral, amplia y recurrente, se ha podido reconocer como bifurcada, hasta trifurcada o, si se permite la licencia, tetra-penta-furcada. Los términos de esa influencia van de las posibilidades apoyo, de acompañamiento y de colaboración que genera, de cooperación con colegas, de imitación y a veces hasta de apertura a permitir que los estudiantes y los representantes marquen en cierto modo el camino de las vivencias escolares, pero también pasa por el recio y severo peso de las dificultades, hay una accidentalidad inmanente de la vida escolar y del acto educativo.

Hay, asimismo, la presencia enérgica de una jerarquía que orienta y dirige, que gobierna al docente y que lo convierte en un profesional tutelado. En algunas ocasiones hará oposición y resistencia, tendrá motivos y argumentos, pero al final será avasallado. Sobre todas esas premisas va esta parte última del análisis de una provechosa investigación.

Las categorías de esta importante fuente son varias, al ser la dimensión más notoria de la investigación su riqueza explicativa también fue prolífica en todos los datos de los informantes.



4.5.1 Categoría: Accidentalidad y Conflictividad

Se trata de informar sobre el peso de las experiencias difíciles en el saber del maestro, de situaciones forzadas por la burocracia o la cultura escolar tales como: asignación de tareas docentes que no corresponden al perfil profesional, vale decir, dictar asignaturas o especialidades distintas a las del docente, también se relatan complicaciones con el trabajo, con los estudiantes, con los compañeros y a veces la misma vida personal de los educadores. La accidentalidad o carácter forzado de la experiencia lo da el mismo educador quien declara una preparación insuficiente a lo que profesionalmente debería tener.

A partir de las dificultades y de los retos que plantean esas situaciones complicadas, traumáticas, los educadores también forjan su saber y su profesionalidad. Algunas de esas situaciones están forzadas por los desórdenes

administrativos de un sistema escolar clientelar, donde lo más imperioso es ocupar las plazas y tener alguien al frente de una disciplina que en el aprendizaje y desarrollo de la disciplina misma. No ser asignado para el cargo que corresponde según el perfil profesional es aceptado ya casi como natural a cuenta de tener el empleo. Otro tipo de vivencias críticas, de dificultades, se plantean desde las interacciones, la falta de respuestas frente a los llamados problemas disciplinares, la ingobernabilidad del aula, entre otros muchos.

4.5.1.1 Accidentalidad y conflictividad: la crueldad es del sistema

Si ya se entiende lo difícil que lo tiene el docente para estar a gusto en el espacio de la escuela, si su mirada está invadida por el infortunio y la colisión tan severa con sus bases de saber y de convicción, no es menos importante destacar que a eso la burocracia escolar le suma sus galeones de incompreensión, ineficiencia, accidentalidad y mala organización.

Lo que es verdaderamente cruel no son tres estudiantes que se portan mal o una directiva que vigila mucho (casos narrados que están por detallarse), sino un sistema que hace mutis cuando se asigna al profesor a espacios para los que no está preparado, cuando le da horarios desordenados, cuando sin respeto por la carrera docente ponen a un profesor nuevo en cargo de coordinación.

Ahora bien, aquí aparece la resiliencia del docente, en un contexto de tal caos termina por adecuarse, acomodarse, prepararse un poquito más y termina "saliendo adelante" aunque a un costo muy alto, porque nadie va a revertir sus medidas de pata iniciales, los que salen mutilados (la palabra es fuerte, hay que admitirlo) son los estudiantes. La resiliencia como plasticidad para crecer ante las dificultades prevé que más allá de lo obscuro que se propone desde las instancias reguladoras del MPPE (Ministerio de Educación Venezolano) alguna ganancia tiene, por ejemplo, participar en la hechura de un programa que no existía o que solo existía de nombre (HVDsG-7:805-- 2903:2909).

Los conflictos arrancan desde la penosa retribución salarial al maestro, eso le obliga a veces a tener dos empleos, una escuela pública y una privada, o dos escuelas privadas en turnos diferentes. Mañana y tarde, o tarde y horario

nocturno, el docente es de los profesionales que más está obligado a buscarse un segundo empleo. Cuenta una maestra que estaba en dos colegios sobre uno, el de la tarde: “Los problemas eran menos que los de la mañana, pero de igual modo constantemente recibí malos tratos” (ABDV-4:17-- 19:19).

El detalle es en este caso secundario, el problema está en tener que exprimir la energía de un docente que tendría que tener sosiego, espacio para el estudio, la preparación, no se lo permite una sociedad y una autoridad que ha reducido en tanto las condiciones dignas de vida.

Luego aparecen otros problemas, si no es que cuesta emplearse es que cuando se puede lograr todo es irregular. Prepararse para algo y recibir un empleo en otra cosa, en este caso ser profesora de primaria, maestra integral y que tenga que dictar danza (HVDsG-7:45-- 43:43) O, con el mismo perfil, ser empleado como especialista y recibir horas de bachillerato -porque “es lo que hay”-, una de las docente contó: “recuerdo que, impartía 6 o 7 currículos” (HVDsG-7:46-- 45:45); otra explicó, “no me colocaron en mi área sino que fue como cubrir huecos y trabajé con inglés, trabajé con salud...” (HVDsG-7:37-- 2705:2705) siendo profesora de Ciencias Sociales, valga aclararlo.

La docencia está tan secuestrada que a veces el educador es rehén del propio sistema, acepta horas de cualquier cosa porque le van a dar un empleo, tendrá una falsa seguridad: “hice una suplencia, y la Directora me dice que si hacía una suplencia sin pago iba a quedar trabajando allí, y no fue así. No fue así, porque no, ni las gracias me dieron, entonces yo me retiré...” (HVDsG-7:796-- 2815:2817) ¿Cómo no va a ser cruel incumplir una promesa de ese tipo? Le robaron meses de la vida a una profesional, le estafaron; “yo me retiré profe, porque ¿Qué iba a hacer yo ahí? Es que de hecho, ni me buscaron más” (HVDsG-7:800-- 2862:2875).

Los ejemplos sobran, en otra historia se contó que le dieron asignaturas de educación para el trabajo a una docente de ciencia sociales, el área: Comercio. “solamente comercio. Porque era lo que faltaba” (HVDsG-7:798-- 2828:2839). El tema es que el profesor es un comodín, consiente serlo. Una educadora que se

encontraba en una escuela privada dando sus primeros pasos por la docencia supo que llegó la directora de otra a institución a hablar con la de su escuela, “ella (*la directora externa*) le pidió (*a la directora del colegio de la informante*) una profesora de Castellano. Y yo fui para allá” (HVDsG-7:41-- 1953:1953). Lo que no es un dato menor es que esta docente tampoco había estudiado su carrera docente para enseñar castellano o lengua como especialista, era profesora de otro nivel. Al maestro, la maestra, llegará parecerle tan natural que dirá “pues, entonces no importaba, yo trabajaba con otras áreas. Y entonces, trabajaba con Educación para el Trabajo, con Castellano, con algunas historias” (HVDsG-7:39-- 2887:2887),

Lo predecible sería creer que eso tendrá el rechazo del docente, de la mayoría, de otra forma no se hubiera comentado como conflicto real en varias ocasiones en esta investigación. Pero había en el relato una especie de dialéctica de queja y aceptación, no era lo ideal, ¡pero quién se acuerda eso! ¿Quién puede ser idealista en ese sistema escolar?

Más grave aún, y por extraño que pareciera, a veces hasta en la misma institución formadora (aparentemente) se le da espacio y legitimación a la noción “todera” del maestro. Si el docente tiene un título profesional eso es patente de curso para enseñar cualquier cosa, en cualquier lugar, a niños de cualquier edad. Se explicaba en otra historia de vida:

La vida me coloca en el colegio de Educación Especial. Entonces yo decía <<qué voy a hacer yo en un colegio de educación especial>> si yo estudiaba en Educación Básica (*para ser maestra de escuela de 1º a 6º, no profesora de educación especial*), entonces la profesora de Práctica decía que nosotros somos educadores donde nos coloquen. El título no nos determina. Entonces eso para mí es muy importante, o sea, marcó mi vida porque quiere decir que cuando tú tienes competencia no es una sola área, tienes que aprender a transferir esas competencias en otras áreas (HVDsG-7:661-- 4538:4546).

Aunque el docente no será inconsciente, por su ética, de que eso está mal, pareciera que aguanta, que soporta y que incluso obtiene ganancia, aprende de esa dificultad, se adapta, es resiliente. Autocríticamente se lee esta reflexión:

Pienso que allá hay una mala organización, ¿por qué? Si usted se preparó para algo pónganlo para lo que usted se preparó. Entonces, ¿quiénes son los perjudicados allí? El estudiante ¿Por qué?, porque no todos los docentes son como uno que investiga, que no quiere parecer pirata ante ellos y por eso estudia, y la mayoría de los profesores estaban así, como desubicados de sus áreas. Entonces, pues eso afecta a los estudiantes porque no...

(...)¿Cuánto provecho sacaste tú de dar castellano y otras áreas?

DocColab: mucho, porque, bueno, todo lo que yo he estudiado, eso me sirve a mí. ¿Verdad? Entonces eso lo aprendía y pues también lo transmitía a ellos, ¿no?, es una manera de extender los conocimientos y compartirlos, que es lo importante (HVDsG-7:803-- 2891:2893).

Puede calificarse como crueldad del sistema a la práctica de darle a profesores nuevos cargos de dirección o administración porque en muchas escuelas nadie quiere ocuparse de eso, eso irrespeta el ascenso y la progresión de la carrera docente. Respiraba la maestra y admitía: “bueno, allí estaba yo y me fui ocupando de muchos procesos administrativos que se llevaban en la coordinación” (HVDsG-7:55-- 89:89). Apenas eran sus primeros meses en la escuela.

Es que ni siquiera la función de un coordinador escolar está bien definida, un docente en rol de coordinador puede ser mandadero, decorador, gestor de eventos y fiestas. A esta misma informante la exponían: “vaya para la reunión de supervisores en no sé dónde, vaya para la reunión de coordinadores de no sé qué” (HVDsG-7:86-- 210:210). Se pierden incluso espacios de la vida personal y de la vida social, se renuncia a concentrarse en lo pedagógico: “estoy empezando y no me queda tiempo de nada pues no tenía horario, yo llegaba a una hora pero no sabía a qué hora me iba” (HVDsG-7:87-- 210:210).

Por eso la misma estructura administrativa escolar es dispar, hay escuelas que tienen directores y varias subdirecciones y hay otras que no lo tienen, hay funciones de coordinadores que deben hacer unos u otros (HVDsG-7:88-- 212:212). Informando sobre esto se decía que aunque en ciertas instituciones hay docentes profesionales que administran y coordinan programas de salud, alimentación, de vida cultural, de proyectos comunitarios, de centros ciencias, y un

sinfín más, hay otras que con la misma matrícula o mayor tienen en una sola persona esas funciones. Y a veces es un docente novato.

Luego, al interior de la misma vida escolar, como una expresión de relativa autonomía, se gestan procesos de maneras muy diferentes. Hay escuelas que pautan formatos para los procesos didácticos y hay otras que no. Escuelas donde es importante hacer planificación escrita de la enseñanza, que acompañan eso, que lo solicitan, lo registran, lo archivan y otras que no. A una docente con compromiso que sabía que el ejercicio de planear su enseñanza y montarla en documentos o formatos le generaba inquietud que nadie le pidiera nada, que no hubiera guía, ni intercambio ni espacios para la mejora (HVDsG-7:80-- 181:181). Ella lo hacía. Punto.

La crueldad está sostenida, asimismo, en la penosa rigidez de la burocracia en términos administrativos, después de un caso dramático, como fue la situación vivida por otra educadora que halló un arma de arma de fuego en el bolso de un adolescente, con el consabido dramatismo de un proceso penal, de declaraciones, se le impidió mudarse a otra escuela, la docente no pudo irse “No me daban el traslado porque no había una persona que me cubriera, y así el Director no podría darme el traslado y dejar una necesidad allí” (HVDsG-7:820 :-- 2994:3001).

No hay escape posible a la crueldad de la burocracia escolar, se sigue el hilo de la historia, que parece un relato de novela y aparece ya la docente en su nueva institución,

Pedí el traslado y sí, se dio, por un cambio mutuo, pero cuando ingresé (*a la nueva escuela*) la profesora me dijo: <<no hay horas de Historia, usted va a trabajar con dibujo>> (...) bueno... yo realmente, no era lo que necesi... ¡Sí! era lo que necesitaba porque el traslado (...) académicamente no estaba formada para ello. Sin embargo ya me formé y casi que soy una profesional en dibujo (HVDsG-7:822-- 3008:3011).

Nótese de nuevo como se saca ganancia de una situación indeseable y vergonzosa para el trato de una persona que constituye a un profesional, a un campo de acción social relevante como es la educación, por lo que empiezan a aparecer signos de esa resiliencia que se comentaba al principio.

Tantos ejemplos hay de un sistema escolar que genera conflictos y accidentes por su mala organización, sus formas burdas de administrar lo educativo que se dan situaciones casi patéticas y risibles. A un aula de educación inicial se le asignaron en el transcurso de un año escolar tres docentes, que fueron llegando, por goteo, a la escuela pública. Su pase de entrada es algo que llaman “la credencial”. Una certificación de que ha sido contratada o empleada.

Estas tres profesoras, y el directivo que tiene la obligación de recibirlas, tuvieron que adecuarse a laborar en el mismo lugar, como pudieron se organizaron y repartieron el año escolar en períodos: mientras una ejercía el rol de docente oficial del aula las otras ayudaban a limpiar los estantes, ordenar las mesas, señala la docente de la anécdota: “fue duro para los niños y los representantes” (HVDsG-7:713-- 3880:3886)

También es desalmado que se tenga que trabajar en las condiciones de escasez y la falta de dotación en un Estado que ha decidido ser paternal, pero en la figura de un padre irresponsable, que se gasta en licor los dineros que gana y no lleva alimentos al hogar, no sirve de proveedor verdadero. Tener poco o casi nada, no ver reposición de bienes e insumos por parte de la gran infraestructura que administra las escuelas lleva a las maestras a reciclar, a administrar la escasez y a veces, vaya injusticia, hasta a subsidiar ellas de su bolsillo la educación pública y “gratuita” (HVDsG-7:775-- 4278:4283).

No, no es un conflicto del que se pueda salir sin daños, seguramente se aprende y se aprende mucho de algo así, de una práctica que si se hubiera imaginado y proyectado como política pública no hubiera desplegado tanta saña.

4.5.1.2 Accidentalidad: la verdadera complejidad

Educar no es sencillo, vale dejarlo por aquí sentado. Y hay problemas verdaderos, graves, importantes que van enseñar como pocas cosas al docente a ser más sereno, más ecuánime, más inteligente (en un abanico completo de la multiplicidad de sus inteligencias)

Los grupos son heterogéneos, hay unos con quienes se puede tener más éxito rápido y otros con los que la enseñanza es más laboriosa. En una escuela de

educación especial para estudiantes sordos nuestra informante narró que tenía grupos mixtos, había estudiantes oyentes y estudiantes sordos. Cuando explicaba iba hablando y haciendo las señas que eran requeridas, era una clase para dos públicos. Pero mientras avanzaba se iba “enmudeciendo”, se dirigía más a su público de estudiantes sordos, dejaba de emitir sonidos. Y los estudiantes oyentes le reclamaron. Eran dos grupos, ¿cómo hacía? ¿Cómo podía hacer una hija de padres sordos que en gran medida se volvió docente por eso, para responder las expectativas de los estudiantes diversos que tenía? Contó que los estudiantes oyentes “sentían que ellos estaban haciendo todo el trabajo y los muchachos sordos no colaboraban con la evaluación como tal porque era una evaluación escrita. Por la limitante que hay” (HVDsG-7:277-- 859:860).

Un evento así puede permitir, si tiene sentido de rigor, autoevaluarse y reconocerse, mejorar. Pero de todas formas no todo es tan automático. Declaraba otra maestra:

Yo siento que mi comienzo en educación fue tan difícil que eso me ayudó a detectar cuáles eran los errores que estaba cometiendo en ese entonces, también yo era muy joven, yo tenía 22 años y quizá muy inmadura, entonces sentía muy personal todas las cosas que estaban haciendo los estudiantes” (HVDsG-7:289--951:952).

Para pintar con más color lo complejo de educar se comparte la anécdota de una profesora, la más experimentada por antigüedad de todas las informantes, en la que en medio de la entrevista para la historia de vida tuvo que llamar la atención de sus estudiantes, que teóricamente debían estar en clase de deportes, por eso había permitido ser entrevistada en su aula. Hubo un primer llamado de atención a niños que se habían decidido separar del docente especialista con quien debían estar y quienes distraían la atención del entrevistador y la persona entrevistada: “estoy con el profe, y con el escándalo de ustedes no puedo escuchar”, un poco más alto insiste, “¡A ver! “Estoy con el profe, y con el escándalo de ustedes no puedo escuchar” (HVDsG-7:916-- 2513:2513)

Pasan unos segundos serenos, algunos estudiantes salen, otros entran, vuelve a haber algo de ruido progresivo, algún murmullo, hasta que se escuchan

gritos de algunos niños que están en el aula y la entrevista se suspende de nuevo, la profesora dice al entrevistador:

“Ya va, permíteme”, y va al fondo del aula... se escucha su llamado, “A ver, a ver, señores, lo siento mucho, ustedes están educación física... luego se excusa, <<ay, disculpa, lo que pasa es que... estoy aquí, estoy allá, no entiendo muy bien, estoy distraída con los gritos de ellos...>> (continúa) (HVDsG-7:917-- 2587:2587).

La experiencia se trae a colación porque demuestra cuán complicado es hacer el trabajo del educador, cómo debe estar ojo avizor, cómo está atento a cada detalle, vigila, se preocupa, se inquieta, no tiene espacio para nada diferente a su responsabilidad con el público estudiantil. Aquí se trató únicamente de un asunto de desorden, nada fuera de lo común, pero si se trata de una experiencia más activa de aprendizaje sus sentidos totales estarán en acompañar, preparar, organizar, sugerir, juzgar. Son mil tareas en una.

El cuidado de los estudiantes, su custodia y protección, no son para nada sencillos, más adelante, ese mismo día con la misma profesora, se tenía este intercambio:

DocColab: He observado, acá han ocurrido niños inclusive de que han tenido que operarlos, de que se han partido algún miembro...

Invst: ¿extremidad?

DocColab: sí, ha sido muy...

Invst: dramático.

DocColab: sí, y esas son cosas que me han enseñado al por qué yo debo estar tan pendiente de ellos (HVDsG-7:920:-- 2598:2605).

Estar pendiente de ellos, estar alerta, con tres lustros de experiencia profesional es cuanto menos esforzado, complejo, y apenas se trata de una variable, la atención, sin hablar de todas demás destrezas didácticas que la docencia entraña.

Dentro de otros signos de la complejidad de la vida del aula se encuentra que los recursos para la enseñanza se gastan, se dañan, a veces hay que distribuir, resolver para que todos tengan, en el aula se mostró que las Canaimas se dañaron, se trata de los computadores portátiles que tienen los estudiantes.

Quien ha trabajado con niños, quien ha conocido niños, puede imaginarse o intuir lo que puede resultar que unos tengan un computador y otros no, que en un mismo espacio haya la mitad de equipos dañados y la mitad operativos (HVDsG-7:926-- 2625:2631).

Otro ejemplo en esa línea fue la mención de un programa de educación para el trabajo de una escuela ubicada en una zona de condición económica difícil que debía, debió, debe, seguramente aún hoy, adecuarse, pues “con tantas necesidades que tienen ellos uno no puede exigirles que lleven tantos materiales. Entonces, este teníamos que trabajar con materiales reciclables y todo eso. (HVDsG-7:806-- 2909:2912). Si se retrotrae la experiencia dramática de la aparición del arma de fuego se reconfirmará cuán complicada es la experiencia docente; “para mí eso fue una experiencia, horrible” (HVDsG-7:815-- 2976:2982)

Hay complejidad, no todo es tan romántico dirán los informantes, se percatan de que hay imposturas, malas actitudes en los colegas, que muchos no están ganados a los esfuerzos que se deben hacer para cambiar la vida de los estudiantes. “Bueno, no sé, yo creo que allí los docentes no tienen como vocación, van es como por el sueldo y ya” (HVDsG-7:829-- 3044:3055). Por otro lado, ciertas escuelas, principalmente públicas, tienen casos difíciles, difíciles al nivel de ser trágicas y conmovedoras:

Me tocaron casos muy fuertes. Casos en que yo me veía con una fiscal. Y casi que me daba golpes ya de cara a cara con el papá,(...)un niño que vino de Maracaibo (...), estaba acostumbrado a comer basura, entonces meterlo en el salón fue como meterlo en una jaula. Volteaba las papeleras, golpeaba a los niños, manoseaba a las niñas, o sea, ya era un niño que había vivido, que había perdido su inocencia. Yo lo que hice fue llenar las actas pues. Tres actas mensuales, el papá lo convocaba, no quería porque era un chofer. Y quería era trabajar. Su nueva pareja le pegó mucho el nuevo fruto porque ella tenía que criarlo porque era de su pareja. Más no era lo mamá. Entonces yo descubrí que ella lo maltrataba. (...) Hasta que un día le vi un aruño en el cuello, yo la llamé, llamé los testigos. Fue muy duro todo (HVDsG-7:716-- 3908:3916).

Cuando el maestro se haya ante ese tipo de situaciones es fácil que reniegue de su formación como se vio en la anterior dimensión de la influencia profesional, por mucho que pudiera estar actualizado en sociología de la familia o

cualquier tema complementario sabrá que es allí donde está aprendiendo cómo necesita actuar un docente, qué hay detrás del encargo. Esta misma maestra sigue compartiendo historias, ella es de un preescolar y se identifica emocionalmente con cada niño y niña, hablará pues de otro caso, el niño que no tenía lentes, había una presbicia no tratada y además un comportamiento desordenado:

Hasta que hice la visita hogar. (...) qué le voy a exigir a este niño, vivía en un cuartico de 2 x 2, saltaba de la litera pa abajo, pal lavadero, pa acá. En el salón él iba a buscar su libertad (HVDsG-7:717-- 3916:3918).

En otra historia el tema no será las difíciles condiciones sociales casi siempre enlazadas con la pobreza. La profesora le tocó trabajar en una escuela privada, la calificó como de "clase media alta" y tampoco le era sencillo mejorar a los estudiantes en término de conducta.

El dominio del grupo, fuerte. La relación con los padres, porque sucede que los grupos eran fuerte porque eran niños que todo lo tenían, tenían todo, menos a los padres. Era fuerte porque ellos no conocían la convivencia en sí (HVDsG-7:671-- 4634:4638) (...) los niños tienen todo pero no tienen quien es el afecto. (...) Lo otro es que el niño que no tiene atención de los padres te reta mucho. Te reta mucho porque no tiene una figura de autoridad por lo tanto no te reconoce como una figura de autoridad, porque no la tiene en el hogar (HVDsG-7:672.-- 4638:4642).

En definitiva, la experiencia laboral del educador tendrá una conflictividad que puede calificarse de accidental por un sistema escolar muy mal concebido y peor ejecutado pero asimismo por una realidad verdaderamente difícil por lo que ella en sí encarna. A continuación se describirá por qué eso será un hallazgo feroz y temprano.

4.5.1.3 Accidentalidad, la presión de los inicios, todo se ve muy negro.

A los primeros contactos del docente con la escuela se les ha ya mitificado, leíamos en otra parte como una educadora llegó a afirmar que "en el primer año uno pagaba todas las que había hecho". Pues al parecer sí, la candidez o la ingenuidad del docente puede que en los primeros tiempos lo haga ver todo muy negro, grupos muy grandes, mucha bulla, mucho desorden, mucha crueldad,

mucho chisme, muy mal pagado. El espectro de la dificultad inicial entra por las emociones y la estética de lo escolar es estridente y *kitsch* para los docentes.

A veces no se percatan de que los niños no pueden (ni deben) ser automáticamente dóciles, su malcriadez ocasionalmente puede ser un síntoma, y en caso de no serlo sigue siendo malcriadez, el docente no debe dejarse afectar porque un niño “escribiera sobre ellas cosas en el baño”. En todo caso, como adulto y como profesional con una intencionalidad pedagógica habrá de preguntarse qué hay detrás. Sin embargo lo que termina por ocurrir es lo que narró una profesora, quien interpretó que ese estudiante “se encargó de hacerme la vida de cuadritos en lo que quedaba del año escolar, razón por la que con mucha frecuencia llegaba a mi casa a llorar” (ABDV-4:7-- 11:11).

Tampoco el docente, en una demostración de hipersensibilidad debería prestarle atención a la chismografía. A esta misma educadora le inquietó profundamente que en uno de sus primeros empleos sus adolescente estudiantes no le “respetaban en primer lugar por mi edad y en segundo, por los comentarios mal intencionados por parte de otra docente de la institución, quien anhelaba mi pronta renuncia. (ABDV-4:15-- 17:17).

En otras palabras, pareciera que al profesor novato, el que paga su noviciado con dramatismo, le preocupa demasiado el llamado *bullying* que también se le puede aplicar a él o ella misma, sobre todo en las instituciones de educación media si le ven vulnerable y pueden desmontarle su lógica de querer ser lo que no es, de ponerse ropajes autoritarios. Los estudiantes adolescentes “huelen la sangre”:

La falta de respeto era tal que algunos estudiantes se acostaban a dormir en el piso, entre las columnas de pupitres, durante mis clases; en una oportunidad una sección entera volteó todos los pupitres hacía la pizarra a objeto de darme la espalda cuando yo entrara al salón y otros, comenzaban a gritar cada vez que yo intentaba explicar algo. (ABDV-4:16-- 17:17).

De nuevo, con todo lo dramático que puede llegar a ser una situación así no habrá otra opción que dejarla pasar, como en efecto fue, porque permitirá forjar el saber, reflexionar, pensar cuáles fueron todas las variables de la ecuación.

Algunos informantes eran muy jóvenes al empezar a ejercer la docencia: “fue difícil manejar al grupo de estudiantes porque yo apenas tenía 21 años cuando inicié y la mayoría de los alumnos tenían entre 15 y 17, entonces me veían como una más de ellos por mi tamaño...” (HVDsG-7:47-- 47:47). A veces, incluso, podría decirse que vulnerables, en una escuela a otra maestra principiante le dolió hondo esta situación: “hasta el celular me robaron. También eran muy desordenados, malandrosos” (HVDsG-7:420-- 1958:1965). Una tercera persona apuntó: “Cuando llegué en un primer grado recién graduada este, no sabía controlar el grupo, inclusive me sacaron con una neuritis intercostal (...) no sabía cómo hacer para que los niños me escucharan y para llamar la atención de ellos. Eh...” (HVDsG-7:910-2537:2537).

En definitiva, el docente tendrá que aprender desde la novatada pero conviene que no vea todo tan negro, porque manteniendo esa postura terminará por cansarse, agotarse, entrar en crisis severas desde el punto de vista emocional. Que sepa serenarse y descubrir que lo normal es que la cosa no funcione (como expone Meirieu) será condición necesaria para fortalecer su aprendizaje.

4.5.1.4 Accidentalidad y sensibilidad del docente

Los conflictos reales del docente son más o menos preocupantes según su sensibilidad. Ya se vio en las páginas precedentes que los problemas existen, que son reales. Y sin embargo también hay que repasar que algunos conflictos, más bien todos, tendrán un filtro que no es otro que la sensibilidad del docente, si es como se dice en Venezuela, “muy delicado”, terminará por ver problemas donde no los hay o se irá cerrando a raíz de grandes desequilibrios que le impedirán gestionar los pequeños.

Sobre esa cuestión apareció un asunto por demás anecdótico e interesante. Dos profesoras expresaron cuestiones que el docente debía conocer sobre el uso del teléfono. Se sabe que la telefonía celular ha puesto un equipo prácticamente en manos de todos y es un recurso para la vida personal, para el trabajo, para todas las interacciones. Aquí se presentan los dos casos:

Caso 1: (...) hubo una circunstancia que pues me molestó mucho y por eso decidí no dar más mi número” (HVDsG-7:101-- 267:267). La “circunstancia”, para resumirla, es que compartió su número telefónico con las familias, con los padres, de sus estudiantes y en cierta ocasión alguien quiso comunicarse con ella y no respondió. Al día siguiente tuvo un reclamo, mediado por la administración escolar, donde se le acusaba de haber hecho mal por no atender la llamada. Ya se leyó su resolución.

Caso 2: Otra maestra decidió llamar a una mamá para notificarle alguna situación negativa o irregular con su hijo. La señora le atendió. “Me dijo que ese no era mi problema, que yo me las arreglara como pudiera en la escuela, y que ella conmigo no iba a hablar más nunca. Inclusive luego los informes se los hacía llegar a través del coordinador” (HVDsG-7:373-- 1360:1368). Le quitó el habla, no supo más de ella, pero en esta situación también la profesora terminó por resolver no hacerle llamados a los representantes, a lo sumo escribir algún mensaje de texto, y reducir todo al contacto cara a cara.

Las situaciones, en extremo coloquiales o cotidianas, sin embargo expresan con claridad que al docente también lo perfila su sensibilidad, a veces pareciera que el saber profesional no se instituye como unidad porque responde a los rasgos personales de cada sujeto, lo que le gusta, lo que no, lo que le desagrada, lo que le encanta, lo que lo hace sentir feliz y pleno y lo que lo entristece o preocupa. Seguramente hay un poco de eso en muchas otras profesiones, pero no en esa magnitud.

Sobre esa sensibilidad pero con otros ejemplos versarán las historias de algunas educadoras informantes, como la que se inquietó porque los niños sordos de una escuela no manejaban el lenguaje de señas como ella hubiera esperado (su trabajo era con adolescentes que ya la había adquirido). Relatando eso como una dificultad exclamó. "Dios mío, cómo hago esto" (HVDsG-7:260-- 784:784). Le costaba comprender, en términos técnicos, que esos niños sordos que no sabían lenguaje de señas, no estaban “alfabetizados”, si estaba en un 1er grado no podía esperar un dominio como el que veía siendo la docente de bachillerato que estaba

habituada a ser (HVDsG-7:263-- 785:788). De no mediar su sensibilidad como fuente de juicio, hubiera llegado a comprender que el aprendizaje tiene niveles, que es progresivo, que es automático y no simplemente interrogarse “¿Por qué hablan así? ¿Qué pasa? ¿Seré yo?” (HVDsG-7:132-- 788:788).

A veces incluso no es que las cosas están graves o que no funcionan, sino que el docente debe saber que a los estudiantes no se les puede llegar de las buenas a primeras a pedirles que demuestren cosas, que digan. También los estudiantes ponen en juego una conquista de la confianza (HVDsG-7:264-- 790:792). La sensibilidad llegará al punto de que si el profesor es apacible, si es de los que rehúye de los conflictos, como en el siguiente caso, podrá advertir que hay cuestiones eventuales y hay cuestiones permanentes, que existe la estabilidad y también los accidentes.

Se interrogó a la docente de si en su rol de profesional en una escuela con muchos niños, otros grados, otras secciones, se había visto en la necesidad de hacer algún llamado de atención a niños que no fueran de su propia aula. Su conclusión de entrada es que dependía de valorar primero de quién era estudiante ese niño, puesto que una vez había tenido que detener a unos jóvenes que estaban golpeándose y cuando se lo llevó a la maestra del otro grado esta le espetó:

Ay profesora, un momentico. Si usted tiene que conversar alguna cosa vaya a bienestar estudiantil, conmigo no lo tiene que hablar, o vaya para la Dirección, que lo que pase fuera del salón del... aula eso ya no es mi problema... (HVDsG-7:203-- 1384:1392)

La conclusión: de la sensible y sensibilizada docente fue que “yo ahí pues, aprendí, dependiendo de quién es el estudiante, yo me... me dirijo a él”. No, no, la sensibilidad de ese desencuentro no puede ser el juicio, un médico jamás filtraría el tratamiento de un paciente y la consulta con colegas porque una vez le hicieron un reproche. El juicio profesional está basado en la razón, y aunque las emociones hagan parte de todo ser humano siempre hay que poner las fronteras.

4.5.2 Categoría: Experiencias interactivas con estudiantes y familias:

Hay otra dimensión destacada de la experiencia laboral que se refleja y patenta en las interacciones sociales, en los intercambios con el alumnado y sus congéneres, algunas de esas experiencias se toman como base de conocimiento, como fuente de saber, porque más allá de que se recurra a la profesionalización antes, durante o después se les atribuye una condición de efectividad, de aceptación y resultado de un proceso adaptativo y necesario. Si las influencias laborales son fuente de un conocimiento empírico que termina teniendo mayor poder es porque las respuestas profesionales, teóricas, científicas, no conectan con la realidad escolar.

De allí que no sea sólo importante en la influencia laboral la accidentalidad en sí, sino –asimismo- la interacción; en el contexto laboral se producen múltiples interacciones, pero éstas en particular hablan de su impacto sobre la experiencia del docente y su trasmutación como fuente de saber. La experiencia genérica, los momentos significativos que se transmiten a veces.

Si se permite hablar de una "clientela" del docente en su labor se hace necesario focalizar como ésta regula, propone, sugiere, exige, penetra las creencias del profesor a fin de que él pueda complacerlos modificando su proceder: acelerándolo, transformándolo, haciéndolo de manera opuesta, o sencillamente frenándole formas de actuación que no les generaban "satisfacción". A veces eso se acepta y se consolida como creencia porque es el resultado de un proceso de reflexión y de una motivación a la mejora. Otras veces en cambio es un comportamiento resignado, que complace sólo para no generar conflictos. Eventualmente coinciden las dos formas de adaptar saberes y actuaciones, de tal manera que el educador comienza a hacer algo con convicción porque estudiantes, padres, o madres o representantes le han abierto desde su exigencia los ojos frente a algo que no veía, o no creía importante.

4.5.2.1 Experiencias Interactivas con estudiantes y familias: las dificultades

Las interacciones con los estudiantes (y secundariamente con sus familias), entrañan no pocas dificultades, el docente puede abrumarse con la magnitud de la tarea y la complejidad de sus ramificaciones y conexiones. Al percatarse que no hay sencillez en tratar de abordar la formación humana las experiencias

interactivas se juzgan como difíciles. A veces el reto mismo está en el diagnóstico, en la imposibilidad del docente para saber exactamente qué hay detrás de todo, si se trata de una necesidad educativa especial, si es un problema de afectividad o una circunstancia trágica en la vida no escolar. En las relaciones complicadas con los estudiantes hay demasiada presión sobre el saber.

Luego, está como dificultad evidente en las interacciones mismas, la satisfacción o insatisfacción de las expectativas de los estudiantes y sus familias, quienes parecen tener mucho más claro el rol que les corresponde: que el niño o niña pueda salir bien, ocupar todo el tiempo posible siendo productivo en el grupo, hacer las cosas con una cierta estética, no ser herido o vulnerado en su dignidad (un tema cada vez más escabroso), que las cosas sean difíciles (pero no incomprensibles) que el profesor respete la reputación del estudiante que venía con buen récord, todo esto relativo a familias y estudiantes bien activos y ganados a las exigencias de la escolaridad.

Con los que no, con los estudiantes que parecen levitar en la escuela, que nunca tienen un lápiz, que un día llevan sus materiales y otros no, que viven en el permanente olvido y les importa bien poco cuánto sacan en los exámenes o cómo está de ordenado el cuaderno o si ya se van a terminar sus hojas hay un esfuerzo de domesticación paralelo. Ese juego de fuerzas será esencial.

En el caso de las familias, lo que en lenguaje escolar se le llaman “padres, madres o representantes”, el profesor tendrá que lidiar con dos tipos de perfil (quizás tres): los que son demasiado celosos y cuidan que no haya accidentes, ni fracasos ni molestias excesivas desde la escuela y los que les importan unas cosas más que otras o ninguna. Valga la aclaración, el profesor sabrá que algunos padres y madres están más preocupados por la custodia del niño, y no sólo en lo referido al cuidado físico, sino también en los cercos emocionales a su seguridad y autoestima. Y también se percatará de que lo académico será más o menos importante en función de la ambición, de la claridad - o la falta de- un proyecto de vida de esa familia.

Todo eso fluctuará, claro, en relación a si la instancia es pública o privada, del grado o nivel, del área y hasta de la ubicación socio-geográfica de la institución. La impaciencia, un rasgo que ya se destacó, asaltarán al profesor al ver que los niños que tiene no cambian de un día para otro, que incluso algunos se "echan a perder" o se mejoran más allá de su influencia cuando cambian de grado o dejan de ser sus estudiantes. Al profesor le resultan mejor los grupos homogéneos, si tiene 2, 3, 5 o más estudiantes que no estén adaptados a sus requerimientos. Padecerá mientras permanezcan en el aula, respirará aliviado si se ausentan un día a la escuela. Aunque parezca una sentencia coloquial se puede afirmar que el profesor aprende a desear sus vacaciones y hacer siempre borrón y cuenta nueva.

Una docente escribió que la vida del aula, también su condición de estudiante, le abrumó ante

(La dificultad de) desconocer cómo lograr que los estudiantes alcanzaran buenos hábitos de estudio, cómo hacer para que aquellos quienes presentaban alguna condición especial mejoraran su calidad de vida al ampliar sus horizontes sin poder lograrlo (ABDV-3:18-- 14:14)

Todo estimulado por la primera interacción, el trato, el toparse cara a cara, ahora sí, con la tarea y el encargo de la docencia. Una óptica que se sostendrá en expresiones como la que dice que "ser parte del proceso de aprendizaje (*de la*) lectura y escritura (...) se ha alimentado de la experiencia de cada día, estar con ellos y escuchar lo difícil o aburrido que les es alguno, o ambos, procedimientos (ABDCI-5:14-- 7:7)

El maestro, la maestra, verá que como signo de resistencia los estudiantes no cumplen las tareas, se resisten (HVDsG-7:360-- 1254:1256), lo verá como desafíos personales, "tenía 2 o 3 niños que me rechazaban y no, yo con ellos siento que no, no pude. Yo no pude" (HVDsG-7:361:-- 1263:1267)

La dificultad de verse "en un espejo" puede ser desilusionante, un profesor que espera formar espero transformar en poco tiempo al estudiante difícil, al que no estudia o tiene un comportamiento indeseable, luego puede desahogarse y a viva voz soltar:

Hay niños, en primer grado. Niños que tuve hace 2, 3 años. Que yo los veo, ¡y son peores! Peores a cuando estaban en 1er grado. Entonces yo los veo a ellos, y yo me decepciono porque son niños que vienen de, de familias que son muy pobres, uno los ayuda, les compra cosas, los ayuda con los útiles escolares, les trata de dar cariño, pero no... no pasa nada. Al menos uno no ve que pase algo. (...) yo me imagino. Me los imagino a futuro hasta en el penal (*los veo como*) delincuentes en miniatura (HVDsG-7:415-1886:1891).

Puede, la dificultad en las interacciones, ser luego un recurso para la revancha del profesor, sino una revancha estricta en su sentido sí una especie de pequeño resarcimiento cuando ve que a ese estudiante lo puede poner en algún aprieto o hacerle saber quién manda. Lo hará cuando estén produciendo algo público, se esperará al momento de una evaluación. Sobre eso discurría una profesora cuando precisó que en determinado lugar en el que la pasó muy mal evaluaba, “dependiendo de cómo ellos fueran conmigo (...) sí, yo, eh, claro. Yo traté de ser justa, no. Pero, por ejemplo, no darle ni una décima (*adicional*), nada, nada” (HVDsG-7:419-- 1943:1945)

Puede que también al docente la dificultad la entrañen los niños que se salen del molde, que no son homogéneos, una docente contó que había dado 1er grado dos veces, el mejor grado para ella, el que permite que un maestro de verdad vea resultados positivos en el saber. Los niños expresan gratitud, son tan pequeños, tiernos, lindos. Pero las dos ocasiones no fueron idénticas, en una le había ido demasiado bien, en la otra no tanto, arguyendo de tenía 6 niños con muchos problemas. “era muy difícil tener 27 niños y 6 demonios”. Por lo que al final el profesor habrá de descubrir que no todos aprenden de la misma forma, “al primer grupo yo los enseñé a leer desde la pizarra. Y con el segundo yo no pude. (...) no podía enseñarlos a todos desde la pizarra, porque la atención de los demás, como eran más desordenados ellos se dispersaban. Gritaba mucho” (HVDsG-7:423-- 2002:2013)

Las dificultades en las interacciones atormentan al profesor al punto de extenderse a sus espacios de vida personal. Continúa la misma docente:

Yo gritaba mucho, mucho, mucho, mucho. Porque esos 6 niños me tenían desesperada. (...) y yo llevaba eso a todas partes, a la casa, me sentía

estresada. En todas partes, pero era la tensión que tenía ahí en la escuela (HVDsG-7:424-- 2013:2017).

Haciendo un ejercicio reflexivo y autocrítico otra informante se lamentaba de que la docencia fuera sólo valorada por ser “muro de contención”,

A veces pareciera que somos muro de contención. Y eso es muy triste porque solamente el muro de contención tiene que ir de un bloque de clase a otro, y tiene que cuidar que no pase nada, ningún riesgo físico al menos, que nadie se parta la cabeza, que nadie... Y se pierde... (HVDsG-7:336-- 2230:2230)

Se pierde la oportunidad de formar con rigor, con significado y con profundidad. En suma, las dificultades en las interacciones vienen hacia el profesor, o desde el profesor y a veces salen de la relación de los docentes y estudiantes para ponerlas en el escenario de tener que explicar, de justificar, frente a los grupos directivos o las familias, las decisiones que se han tomado.

Sobre ese tópico andaba el diálogo con una profesora cuando compartió como historia de su vida la anécdota de que en una escuela le habían llamado a la oficina coordinadora luego de recibir quejas de estudiantes porque no entendían su manera de exponer a la clase el asentamiento y poblamiento de Venezuela, a eso le había llamado su profesor de la Universidad “la teoría de la H” porque si se viera cartográficamente trazaría una letra H encima mostrando los puntos de movilización de los primeros pobladores del país. Aquí algo más detalle:

Yo la daba como él (*el profesor de la Universidad*) nos la enseñó, así, las migraciones del sur, del norte, por dónde venían, los incas, los mayas, los aztecas... (...) muchos estudiantes fueron, y me reclamaron porque ese mapa no existía, de dónde había sacado yo eso (HVDsG-7:865-- 3291:3292).

A veces el reto del maestro está en comprender que hay un estándar no prescrito, no sólo de lo que el niño estudiante debe saber, sino de lo puede o no saber y de los mismos medios y posibilidades que el profesor tendrá que usar. Como en ese caso el contenido ni siquiera estaba basado en los que los muchachos podían ubicar en los textos escolares eso:

Trajo muchos inconvenientes porque me llamaron de la Coordinación, eso fue en el colegio. “Y ¿qué es esto?”, “¿por qué usted manda cosas que no existen?”. Entonces, claro, yo dije, bueno, eso también para mí fue muy,

uhmmm, no sé, no existe pero se podía construir. (...) no estaban como la altura de que yo les diera ese conocimiento, estaban muy pequeñitos, y era entendible. Pero yo en ese momento no lo entendí (HVDsG-7:342--3292:3292).

Volviendo a la interacción que, a veces con contrariedad, establece el docente con las familias puede ser muy impactante el choque con el padre sobre protector, tanto como con el padre descuidado. Una maestra de educación preescolar abundó sobre el caso propio en el que se armó un escándalo porque la niña le acusó a la maestra de haberle descuidado en el parque y que se había golpeado en el columpio, “muchas veces”.

El papá creyó que era que yo la había dejado sola y se había dado... y como yo me le enfrenté y le dije que no, ya casi me comía. Que si no salen las compañeras me... ¡me pega! Yo lo que hice fue llorar llorar, llorar, en brazos de otra compañera más grande... (HVDsG-7:345--3821:3824).

Las interacciones en la escuela trazan, en resumen, un laberinto que a veces produce aflicción, y esta se convierte en motor de saber.

4.5.2.2 Experiencias Interactivas con estudiantes y las familias: seguir la pauta

Niños y familias, por las mismas dificultades -a veces- pero a veces en ausencia de ellas, demostrarán que preceden en su conocimiento de la cultura escolar al docente, sobre todo si está en etapa de noviciado, así que el profesor en su trato con ellos verá que se tratan, en masa, de una especie de marea que al educador le hace falta surfear con tino.

Usando un venezolanismo, si el docente no brinca tendrá que encaramarse, pues la presencia de un grupo (familiar o estudiantil) activo y doliente le señalará sus omisiones, sus tardanzas, responsabilidades inscritas en la cultura escolar... Seguir la pauta de la misma manera pasará por subir o bajar los estándares de exigencia para lograr una especie de equilibrio que no quiebre la producción en el aula, no puede ser demasiado exigente como para volverse intolerable, ni tan poquito como para que parezca que solo cuida niños.

Si el docente no lo recuerda, un estudiante o familiar le dirá que debe ir preparándose para las fechas patrias, culturales, conmemorativas, lo contaba una docente

Y que los niños tienen eso muy mentalizado (...), que eso hay que celebrarlo en el aula de clase, entonces, eso fue algo que yo no sabía, yo sabía que se celebraba el día de las madres, solo en el salón (HVDsG-7:60-101:101).

La docente, por supuesto, era consciente de la fecha del día de las madres, lo que está aludiendo es que para los estudiantes el día de las madres escolarizado implica el montaje de una actividad pública, con presencia de toda la institución, con invitación a las mamás a quienes los niños, como hijos, le ofrendan un homenaje. “Ellos me lo estaban pidiendo era porque ellos sí lo sabían y yo no, entonces los tomaba mucho en cuenta en eso” (HVDsG-7:84-- 202:202). Y le marcaban con suficiente antelación el camino “¿qué vamos a hacer para el día del padre? ¿Qué vamos a hacer para el día de las madres? y entonces yo me quedaba así como "Ohh", pero también me hizo darme cuenta que la escuela no tenía un plan” (HVDsG-7:85-- 204:204)

Y si no son los estudiantes la pauta vendrá de las familias, quienes estarán atentos de por qué el profesor no ha hecho exámenes, de cómo les informará sobre los progresos de los estudiantes si no ha mandado tareas, de qué están copiando (¿aprendiendo?) en el cuaderno y si en términos de cantidad habla de una exigencia próxima a lo que ellos creen debe ser lo mínimo o máximo. A una docente se le preguntó si aplicaba la conocida táctica de privar del descanso al niño, de eso que en lenguaje de cultura escolar se llama “quitarle el receso”, en general no, no lo hacía, pero empezó a hacerlo por lo siguiente:

Yo siento la presión, al menos tengo 2 representantes que ellas constantemente están llamado y están pidiendo, que el hijo, que no copia, que él tiene que copiar, que entonces que no salga (*al patio, a los pasillos, que se mantenga en el aula hasta que termine*), entonces, bueno, ellos por lo general siempre, o sea, en el receso, ellos están en el salón (...) para complacer al representante... (HVDsG-7:966-- 1183:1190)

Como ya se ha dicho las mismas dificultades y retos hacen que el docente deba cambiar, la pauta la marcan los estudiantes porque no siempre comprenden, no siempre pueden, el profesor hace adaptación casi darwinista y sigue la pauta:

Hay estudiantes que no les gusta el texto que estamos trabajando, entonces a veces esos estudiantes tienen menos ventajas que el resto de los niños. Y bueno, yo lo que hago es buscarles un texto de menor dificultad

para que ellos también lean en el salón de clase (HVDsG-7:385--1492:1494).

Y hay más casos: como el de alfabetizar a un niño, de enseñarle de veras y que se note que aprendió a leer en la escuela en período concreto, generalmente los primeros meses del primer año de escuela primaria. Sobre eso se contó cuando la informante rememoró a una niña quien le decía con insistencia a la maestra: “profesora, yo tengo que aprender a leer porque si yo no aprendo a leer mi mamá no me va a comprar el celular” (HVDsG-7:327-- 1189:1196). Obviamente también la docente tenía como finalidad prevista hacer todos los esfuerzos por alfabetizar sus estudiantes, pero un empujoncito de estímulo no estaría de más.

Si algo no querrá el docente es ser evaluado por los niños. “Todo lo que nosotros hacemos los niños lo observan y lo critican. Ellos se dan cuenta de todo” (HVDsG-7:390-- 1551:1554). Ya es bastante sentirse vigilado por la institución y por las familias, ¡también por sus estudiantes! Como en el caso de la docente que fumaba, era fumadora, ni siquiera es que lo hacía en la escuela pero era fumadora, antes de ir a la escuela, en casa, en la ruta al trabajo lo hacía, hasta que un día...

Todos empezaron como a murmurar y yo le digo “¿qué pasa?”, entonces se levanta uno y me dice “no profesora, lo que pasa es que ellos están diciendo que usted huele a marihuana”.Ahhhh (suspiros) ¡¡Dios mío!! (...) Traté de explicarles pero después más nunca, no volví a fumar antes de ir a clase ni nada que ver (...) eso me enseñó a mí a, dónde yo iba a estar, dónde podía o no hacer cosas que habitualmente hacía (HVDsG-7:786--2749:2753).

En definitiva, el niño por lo que elige y prefiere rechazará ciertas expresiones didácticas del profesor si no son realizables (HVDsG-7:787--2754:2759), y también la familia ocasionalmente pedirá apretar si conviene apretar o flexibilizar si es lo que hace falta. Para eso, muchas de las familias que socializan y se conocen en la comunidad llegarán al punto de comparar si hay dos secciones de un mismo grado, o dos profesores de una misma asignatura, y con esa base evaluarán a control remoto al docente. “Mira donde va fulanita que es alumna de tal maestra, que los muchachos, que mi hijo no ha copiado eso, que yo no le veo en el cuaderno” (HVDsG-7:352-- 4708:4711). Hasta en educación inicial,

niños que ni siquiera han avanzado mucho en su historia escolar o su visión escolarizada de la vida (a despecho de Illich) le van a puntear la ruta al docente. O así al menos lo insinuó la maestra:

Invst: dijiste que ellos te lo han enseñado. La pregunta es: ¿Cómo te lo han enseñado?

DocColab: porque piden, “qué vamos a hacer hoy”.

Invst: exigen mucho.

DocColab: ajá, “qué vamos a hacer hoy?”

Invst: siempre están: “terminé, ahora qué viene”. Necesitan mucho la conducción (HVDsG-7:733:-- 4054:4061).

¿Queda alguna duda de que estas interacciones marcan la pauta?

4.5.2.3 Experiencias Interactivas con estudiantes y familias: valorar el encuentro

Si el docente está en disposición, verá cómo conocer más de cerca a los niños y a las familias, cómo sacar provecho del potencial que tienen como actores; toda esa comprensión, será una fuente realmente prolífica para mejorar sus saberes. Por eso irá pensando en mecanismos que permitan generar una relación positiva o, por lo menos, tratará de evitar que sea negativa. Pensará qué periodicidad permite para el encuentro, si lo puede hacer o no por vías telefónicas para írselos ganando.

Al maestro de escuela primaria lo invadirá una certeza, en los primeros grados es que se puede tener colaboración genuina de las familias, al llegar a “4to grado pareciera que los niños son solos o son libres, hacen lo que quieren (HVDsG-7:93-- 251:251). Se quejaba a través de estas palabras una de ellas; “el año pasado mucho menos que era 5to y ahora 6to, no se ha logrado el trabajo, los representantes no van, simplemente ponen una excusa” (HVDsG-7:95-- 259:259). Será la primera parte de la escolaridad formal, la educación inicial y el 1er o 2do grado de la escuela primaria, en 1er grado es que se logra algo (HVDsG-7:422-- 1995:2002)

Promover el encuentro con la familia, valorarlo, también para los docentes, será inversamente proporcional al grado que estén cursando los estudiantes, los profesores de educación media prácticamente no hicieron referencias específicas

a esa dimensión. No dijeron lo que sí enunció una educadora que daba clase en 6to grado:

Es muy importante, ¿no?, el pedir ayuda a los representantes, “bueno, yo hago esto aquí en el aula, ayúdenme en la casa, hablen con ellos, explíqueme a ellos el por qué tienen que tener tal actitud en el aula” y pues entre los dos pues haremos un gran trabajo, ¿no? (HVDsG-7:338--2552:2553).

No se trata únicamente de favorecer la cooperación o el trabajo en conjunto, el docente llega incluso a descubrir que con familias y estudiantes puede establecer lo que han denominado “diálogo de saberes”. A una profesora que enseñaba dibujo cierta estudiante le explicó un procedimiento diferente al que en clase había explicado para trazar un polígono (HVDsG-7:868-- 3299:3300).

Todo lo explicado y argumentado en esta parte del análisis sobre la interacción con los estudiantes y las familias, sus desafíos, sus alcances, permite abundar en por qué a la influencia laboral se le está dando predominancia en la construcción del saber del docente profesional, pero no es la única interacción que el docente establece con sus contextos laborales, también está la que tiene con sus colegas, tanto los pares como los que están en cargos jerárquicamente superiores. En un primer caso se denominará a esto acompañamiento o apoyo y ya luego se hablará de los directrices y orientaciones.

4.5.3 Categoría: Apoyo y Acompañamiento

Acá aparecen con recurrencia las situaciones en las que el personal de la escuela ayuda, apoya, orienta el trabajo del educador, bien sea por voluntad propia o por disposición abierta a ayudar al docente cuando se lo requiere, todo lo que puede contribuir con su saber.

4.5.3.1 Apoyo y Acompañamiento: ¿hay modelos?

Generalmente los modelos del docente son (a partir de lo hallado en esta tesis), en este orden: sus profesores universitarios y en menor medida sus maestros o maestras de escuela. Y sin embargo, no habría mayor honra que la de darle reconocimiento de modelo y de referencia a un par, a un colega más veterano o más hábil.

Curiosamente ese tipo de méritos no se da, en el mayor de los casos se nombra a algún directivo, coordinador, subdirector, si es eficiente con lo que hace pero a un colega "de a pie" prácticamente no. Sí, una sola de las informantes mencionó a una compañera como modelo, alguno más llegó a contar de experiencias positivas, pero de decir que eran una guía o un referente se estuvo bastante lejos.

Se puede llegar a honrar a un colega visitándolo, buscándole, y tratando de compartir con él o ella inquietudes sobre eventos de la escuela. Fue el caso de una docente que refirió que acudió su "amiga" para explicarle y tratar de buscar salidas a un conflicto asociado a dificultades con el aprendizaje de un grupo de estudiantes, si le reverenciaba así seguro había alguna disposición de apoyo sobre la que no se ahondó mucho más (HVDsG - 7:265-- 792:792)

La docente que se acerca, que entrega algo de lo que sabe y que es generosa para compartir la experiencia, que no se guarda para sí lo que ha construido y se lo concede a otro colega con menos recorrido se ha ido perdiendo, quizás históricamente tuvo más peso, pero no se reportó ahora más que excepcionalmente, más que de un par de personas y como gestos de amistad.

Así se presentó en esta historia:

Hubo una profesora, ella siempre trabajó con primero, de primero a tercer grado, y ella fue una gran ayuda para mí porque me enseñaba canciones y me enseñaba juegos para mejorar la disciplina en el aula (...) lamentablemente no la pude grabar, no la pude grabar porque ella no me permitió hacerlo, pero ella me enseñó y me orientaba y me ayudaba con lo que ella podía (HVDsG - 7:298 -- 984:991).

Lamentablemente no le pudo grabar, no pudo dejar constancia de lo que por amplitud de andadura debió ser compendiado, eso da legitimidad a un campo profesional, las bases desde la sabiduría que se obtienen en las figuras que han dado ejemplo de la profesión, a veces hasta desde el empirismo pero bien certificado, es lo que se puede exaltar *honoris causa*.

Ciertos coordinadores, ciertas personas de experiencia, sí podrían llegar a marcarse como modelo y referencia, si permite evitar la conflictividad, si ayuda principalmente con la disciplina (HVDsG - 7:855-- 3239:3250). Una docente

confesó la admiración por una colega en cargo de subdirectora académica, su conocimiento de los procesos, su virtud para mirarlos estratégicamente.

DocColab: Ella, a nosotros nos daba unos instrumentos.

Invst: ¿tienes los instrumentos de una profesora que te dio hace cuántos años?

DocColab: ah, pues ahí está hasta la fecha. Y yo todavía los manejo porque de ahí saco los indicadores. (Muestra su carpeta, efectivamente con un papel) ajá, este, este fue el que ella nos facilitó, ella nos indicaba que para las pruebas orales podíamos usar estos criterios y así, ¿ve? Y yo de aquí pues obviamente no los copio tal cual pero sí saco los que me interesa (HVDsG - 7:890 -- 3442:3452)

El directivo que ejerza de líder, que no sea un burócrata negligente, será de apoyo y será reportado en la historia de vida, como se ve en esta expresión. “Yo digo que eso lo cambia mucho un directivo. Ella entraba, se sentaba conmigo. “Ay, me gusta mucho tu manera de trabajar, los representantes hablan muy bien de ti”. (HVDsG - 7:117. -- 3898:3898) La norma es que no haya modelos en los colegas.

4.5.3.2 Apoyo y Acompañamiento: la contra

Así como el acompañamiento y apoyo hay el opuesto, mezquindad y falta de ayuda, egoísmo y mala actitud para colaborar. A veces el obstáculo es el docente mismo, y aquí algún informante admitió con honestidad que no era sociable y por eso no se le daba trabajar con más cooperación, prefería montarse sobre todo sola

Yo siempre he sido así como un poco introvertida y casi no socializo. Entonces, iba, trabajaba, cumplía lo que tenía que hacer y me iba, no había mucha socialización (...) en la discusión de notas, en las discusiones de notas, sí (*pero tampoco era provechoso*) porque siempre lo que se hacía era como criticar a los estudiantes, criticar, criticar, criticar (HVDsG - 7:793 - - 2792:2799).

De esta manera se puede decir que poco favorece a un docente - que de por sí no tenga las aptitudes personales para establecer relaciones de provecho con sus colegas- una atmósfera institucional donde lo común sea la queja, el lamento, la descalificación de los estudiantes, de las familias, del sistema. Ser evaluativo y crítico es importante, pero el polo de exageración es el hipercriticismo

convertido en credo de fe, nada sirve, todo está mal, todo va en contra de los benévoloos educadores, sobre todo eso hubo reportes directos o indirectos en la investigación.

No hay posible apoyo en la interacción entre colegas cuando

Es muy competitivo el ambiente. Tú tienes que ponerte la coraza de que tienes una amiga, compañera, pero que al final te clava un puñal por la espalda. (...) envidia, celos, chisme, que “ay no” (HVDsG - 7:724 -- 3957:3964).

En ese nivel el profesor está menos tentado a trabajar en equipo porque su disposición es competitiva, los que mejor se preparan quieren ser más reconocidos, aunque luego tendrán frenos, uno de ellos: el salario. “Y porque el salario, ahorita es el salario... “cómo voy a trabajar yo tanto y voy a llegar a mi casa a hacer esto, y voy a llegar a mi casa a hacer esto, ¡¡por cuatro bolívares!! ¡Por 8 Bolívares! ¡Por 12 bolívares!” entonces ahorita está la queja, está el tedio, “ay, no, ahorita no” (HVDsG - 7:725 -- 3965:3974)

Los obstáculos pueden enlistarse por montones para justificar, con razón o sin ella, que el apoyo no sea la regla.

4.5.3.3 Apoyo y Acompañamiento: lo deseable

Lo deseable es que una institución facilite, que los profesores tengan el espacio para ayudarse, para aprender en cooperación, que todo vaya bien en las interacciones cara a cara y las más múltiples. Así entonces un docente puede reivindicar su presencia en una comunidad profesional.

Aprendí mucho de mis colegas, los observaba, revisaba sus cuadernos de planificación, evaluación y administrativo (...), el intercambio con colegas con mayor experiencia fue fundamental, de esa manera fui orientándome hacia lo que esperaba, que simplemente era ejercer mi profesión con idoneidad y eficiencia. (ABDV: 4 - 3:16 -- 13:13)

En algunos lugares, por fortuna, la disposición los compañeros de trabajo para realizar proyectos en sintonía se calificó como “genial”, lo que le permitió aprender e incluso tener mejores mecanismos para actuar con “sus chamos”, sus estudiantes (ABDCII: 1.1 - 5:21 11:11)

Lo deseable es que la escuela se caracterice porque los educadores no sean egoístas, no se cierren ni tengan miedo a expresar sus dudas e inquietudes. De este modo podrá vivirse con más propiedad a la docencia e identificarse con el mundo social. (HVDsG - 7:70 -- 139:139) En una de las escuelas excepcionales que se presentaron en la multiplicidad de relatos donde sí había un encuentro mayor la informante estimaba, “eso obviamente pues nos hace reconocernos como equipo, como equipo profesionalizado por llamarlo de alguna manera y por la oportunidad que me da” (HVDsG - 7:454 2075:2075)

Hasta como parte de una filosofía institucional se recordó que cierta coordinación pedagógica que hablaba de eso en los términos de “vamos a aprovechar lo que tenemos (HVDsG - 7:514 -- 2266:2266). Los mismos docentes que antes fueron sacrificados para trabajar con docencias para las que no tenían una preparación previa paliaron esa dificultad apoyándose y tratando trabajar en grupo para hacer un programa (HVDsG - 7:807-- 2912:2919)

4.5.3.4 Apoyo y Acompañamiento: lo inevitable

Lo que se mostró en distintas historias, es que en eso del apoyo que deriva de la interacción inevitable de los docentes a veces es también ineludible ganarse el favor a alguien, hay que buscar y esperar que surja una mano amiga. Y a veces lo inevitable son las estructuras, jerarquías y apoyos que (por obligación) se tienen que dar: el docente del aula integrada, el especialista en general de la escuela primaria, las instancias creadas de Bienestar Estudiantil y/o defensoría escolar. En algunas aulas del sistema, por cierto, se instituyó trabajar en pareja, o sea que no hay manera de huir aunque en todo caso el análisis sería conocer qué tal se está dando esa práctica. En la única referencia recibida por alguno de los docentes informantes sobre esa nueva política se dejó entrever aparentemente se trabaja con armonía, o eso se quiso transmitir (HVDsG - 7:755 -- 4226:4232).

Si en una escuela hay dos niveles educativos, inicial y primaria o primaria y media, es bastante posible que los apoyos se deriven del campo de interés, en una autobiografía se asentó que una profesional debió “recurrir a (*sus*)

compañeros de trabajo para que (*le*) orientaran en todos los sentidos” (ABDA 5: 3 - 4:13 ó -- 15:15)

Otros casos son las comisiones escolares que con más de un docente, tres, cinco, incluso más, abordan procesos culturales, sociales, remediales, editoriales, “sí me ayudaron, me colaboraron bastante, en cuanto a lo que era la editorial del periódico” (HVDsG - 7:52 -- 73:73). Si un docente tiene la humildad de confesar su ignorancia en algún tema puede que encuentre espacios para ese apoyo, será demasiado fuera de orden que un docente no quiera enseñar a otro que se lo está pidiendo. Sobre saberes matemáticos no consolidados una maestra tuvo que buscar “ayuda, porque yo decía, no me van a entender, no me van a captar, yo les puedo explicar pero no me van a entender” (HVDsG - 7:67-- 127:127) “Sí me fui como, vamos a buscar ayuda, y me fui a preguntarle a otros profes, cómo hace usted para enseñar eso, y me fueron dando sus estrategias y yo las fui implementando” (HVDsG - 7:68 -- 127:127).

Caso análogo al que derivó de una solicitud de la maestra de Sociales a la que se le asignó enseñar biología (oh desgracia recurrente) que pidió, y obtuvo, asesoría para aprender a usar un microscopio y atender alguna unidad temática. (HVDsG - 7:964 -- 3178:3180). En otras escuelas el personal especialista de apoyo son los médicos, odontólogos, orientadores o psicólogos, no es nada extraordinario que algún docente saque provecho de su presencia para asuntos propios del oficio o de su vida personal. Cierta maestra que padeció un bajó emocional resaltaba:

Lo que me decía la orientadora, “es que tú quieres tener el control de la situación y no, bienvenida a la realidad, las familias están así, te calmas. Y suelta esto. Y cuando estés en tu casa no vas a pensar más en tu trabajo”. (HVDsG - 7:719 -- 3926:3932)

Si el docente se deja abrumar se pagará un costo muy alto. Pero en forma categórica puede redondearse el tema del apoyo y acompañamiento pasa por una cantidad de variables de orden institucional, personal, de estructuras, procedimientos y actitudes que no siempre se darán por decreto, su cultivo será

importante más temprano que tarde. Si no hay apoyo el docente podrá manifestarlo o guardárselo, pero lo que no queda duda es que su cierre será definitivo. La puerta del aula ya no estará abierta y él ella serán profes ceñidos al mínimo de encuentro.

4.5.4 Categoría: Directrices y orientaciones

Esta categoría está referida a la aceptación de que la gerencia escolar, la administración de políticas y programas del Estado y las de instancias privadas, se convierten en formas de actuación adoptadas por el educador. De tal suerte que los educadores reconocen que su trabajo está influido por lo que le han orientado, exigido, determinado una instancia jerárquica superior, que puede personificarse en seres de carne y hueso o que corresponde más bien a normas y reglamentos.

Es poderosa, constante y potente, la fuerza que deriva de directrices u orientaciones institucionales. La actividad docente es vigilada, tutelada, sobre todo en espectros de educación privada (recuérdese que la educación privada en Venezuela tiene distintas modalidades: existe una educación de gestión privada pero con subsidio estatal, otra más empresarial, escuelas confesionales), lo que no despoja de las orientaciones y directrices a la educación pública, pero en ese caso se revelan como políticas ministeriales, como pautas programáticas y curriculares y en los espacios de las escuelas como tal serán siempre heterogéneas, si algo distingue al sistema escolar es su desigualdad y multiplicidad, sus distintas construcciones de autonomía.

Es impresionante ver la aceptación de formas de actuación y de construcciones de saber que han sido dirigidas, orientadas, coaccionadas por quienes dirigen u ocupan jerarquías en la administración escolar. Pasar la lista, entrar o movilizarse por los espacios en columnas, evaluar con unas u otras técnicas y procedimientos, hasta incluso poner linderos discursivos a las actuaciones del profesor, se hace frecuente en esta forma de influencia laboral. Va a explicitarse en el análisis. Se demostrará que muchas de ellas son expresiones de la cultura escolar que se han conceptualizado como rituales instituidos, expresiones escolarizadas y válidas casi únicamente en el universo de la escuela:

no salir al receso, ponerse en posición de descanso, sustanciar o crear expedientes por faltas a la disciplina.

Claro que no toda directriz u orientación jerárquica es negativa o contraproducente *per sé* con un modelo de formación y educación ideal, antes bien, las hay que permiten al educador reafirmarse vocacionalmente, comprender la potencia de su impacto formativo, desarrollar flexibilidad o apertura según se disponga incluso desde su posición parcial de especialista o profesor de un grado. Así, hay escuelas que solicitan o requieren hacer habitual -y verdaderamente significativa- la experiencia lectora, en otros casos promocionan y defienden la enseñanza de comportamientos éticos, o intentan prevenir conductas indeseables, o servir de soporte emocional bajo la premisa de que la educación en la familia es frágil y está debilitada.

Los educadores del estudio llegaron a encontrar, al mismo tiempo que a profesores o directivos rígidos y excesivamente formalizados, a otros que les permitieron desplegar con autonomía sus iniciativas y búsquedas.

También es importante una precisión: las orientaciones o directrices que se plantean desde la gerencia escolar, las pautas que se establecen pueden ser más o menos efectivas a partir de dos proposiciones: a) disposición del sujeto docente de suscribirlas, aplicarlas, ponerlas en acción b) posibilidad práctica y operativa de hacer que eso llegue a cumplirse rompiendo las inercias escolares, trascendiendo incluso las necesidades el día a día.

Se verá cómo espacios instituidos para la formación docente (colectivos de formación, días o fechas instituidas para los debates, lecturas y discusiones), a veces son implotados por la dinámica escolar de los problemas, de otras (des)motivaciones, de fenómenos que no se pueden soslayar como el salario bajo de los educadores.

Las macropolíticas, las "líneas orientadoras" que se estipulan desde el Ministerio de Educación o de otras jerarquías proporcionales de la educación privada, se ahogan en sí mismas la mayor parte del tiempo porque no resuelven lo cotidiano, no se acercan al día a día y a los educadores terminan por agotarles en

su rimbombancia. Frente a las directrices y orientaciones al docente profesional le queda, según todo lo recogido en este duro ejercicio de investigación, tomar varias posturas.

4.5.4.1 Directrices y Orientaciones: bajar la cabeza

Una parte del "saber" de los profesores está conectado no a la presencia de directrices aceptables, sensatas y claras de lo que son las políticas y proyectos educativos, no. Realmente, se asumen ideas y prácticas bajando la cabeza, abdicando, y esa abdicación se conecta con actitudes silenciosas, rebeldes, evasivas, nadie quiere perder el trabajo.

Sobre esto el ejemplo más notorio es la politización del empleo, la partidización, y como tal sus afrentas para el magisterio son prominentes. En uno de los relatos escritos se lee: "recién egresada, desconocía lo burocrático, politizado e incoherente que es el sistema educativo venezolano, eso lo aprendí en contacto directo con el mismo, con indignación y una especie de resignación puesto que necesitaba comenzar a trabajar" (ABDV-3:15-- 12:12). No se trató del único alegato en esa línea:

Invst: okey, dices que ha entrado en tu escuela el tema político, ¿por qué?

DocColab: ¡porque se siente! Se sienten los lineamientos, si no llegas mañana, hay una presión pero eso no está implementado ni siquiera en el horario de (...) el directivo tiene su perfil político (*partidista*) y lo dice (...). Y uno, okey, hay que respetar su pasión (...) todo eso. Pero los demás que no les gusta ¿cómo comen eso? (HVDsG-7:720-- 3933:3942).

Pero otra forma de aceptación resignada es la indiferencia frente a lo que a todas luces está mal, no tiene coherencia, se hace de imprevisto, el trabajo directivo que no dirige, ni tiene liderazgo, ni ascendiente, ni nada. El docente a veces pondrá su queja, cuando vea posible hará críticas (como ocurrió con algunos informantes de la investigación) pero en la práctica no hará más que opinar, no está a veces en sus manos y si lo estuviera igual le convendría más bien hacerse el disimulado y seguir en lo que le toca.

En una escuela privada y de élite los directivos y dueños de la "empresa de servicio educativo" exponían a sus maestros, titulados, lo que subrayó una

maestra: "Semanalmente escuchaba instrucciones por parte de la dirección del plantel, sobre la necesidad de recibir a los estudiantes en la puerta de la institución, de atenderlos con alegría y de ayudarlos a bajar de los vehículos en que llegaban, abriéndoles las puertas del mismo" (ABDV-4:11-- 15:15) Ella, en particular, reflexionaba sobre la dignidad de una profesión que requería esos honores al estudiante, se quejaba interiormente.

En otras ocasiones ni siquiera llegará a quejarse porque estará sin criterio frente a lo que se le determinó aceptar, lo proclamará incluso a pie juntillas si le corresponde, de este calibre es la experiencia relatada por una educadora de educación inicial que manifestaba que ahora las formas de sanción que se han ordenado desde el ministerio (ya la idea de que el ministerio le señale a una profesional cómo va a conducir una parte de su labor tan nimia como la sanción a los estudiantes es bastante burda de entrada) es que la política es "no castigo no sanción porque el <<no>> ya castra el pensamiento". Tal vez se está en presencia de un pensamiento acrítico y lanzado sin demasiada propiedad, pero alertaría entonces contra las maneras erráticas en las que el docente interpreta las disposiciones de los organismos jerárquicos.

DocColab: O sea, ya es un bloqueo para el pensamiento.

Invst: ¿pero eso te lo han orientado?

DocColab: sí. Sí. Sí. Eso en los Consejos, las nuevas circulares que llegan, casi siempre se maneja que la persona se haga consciente de "por qué no debo comportarme de esa manera". O por qué no debo decir groserías. O por qué no debo pegarle a un amigo. O por qué no lo debo morder (HVDsG-7:744-- 4133:4137).

Y de ser el caso que desde allí se instituyó que a un niño de edad para los niveles de maternal o preescolar no se le puede decir "no", ni se le puede sancionar en modo alguno la idea no soportaría un breve examen.

Otra dimensión del problema es que unas directrices y orientaciones se oponen a otras por lo que las escuelas libran luchas de poder de las que los maestros se percatan. A veces se trata de cuestiones internas, el directivo con otros profesores, pero a veces son los órganos jerárquicamente superiores que impiden o limitan la autonomía institucional.

Al aceptar lo que se impone como forma de intervención jerárquica en el trabajo del docente también se está admitiendo que al profesor se le evalúa, que es objeto de la "supervisión" y de la vigilancia. Ser supervisado, vigilado y evaluado nutrirá innegablemente su acción, su saber, su ser profesional. En cierta escuela una maestra sintió todo la presión de la vigilancia: "Fue muy difícil porque las secciones había casi 50 estudiantes. Y, tenía mucha supervisión de las monjas" (HVDsG-7:417-- 1925:1929).

Se puede llegar incluso a hacer lo opuesto que lo que se postulaba o se creía (en las primeras etapas profesionales) porque le convencieron, persuadieron (¿obligaron?) a trabajar de una determinada forma más sujeta a la tradicional. Que el niño copie más, que llene el cuaderno así no esté priorizándose ninguna habilidad, que en aras del orden se prive de desplegar mejor sus habilidades. Después de interrogar a una docente sobre si hacía los dictados que, anteriormente contando su vida estudiantil habían sido habituales en la enseñanza de las maestras dijo que no, que no los hacía.

Tampoco transcribía los contenidos en la pizarra. Entonces (...) en una supervisión que me hicieron (*me indicaron que*) tenía que hacerle dictados a los estudiantes porque (...) todas las áreas, los contenidos se los dictaban (*en la etapa siguiente*). (...) Yo los ponía a trabajar en grupo, porque ellos creaban, porque producían, pero que faltaba esa parte del dictado y de transcribir de la pizarra al cuaderno, que tenían que hacerlo (HVDsG-7:571-- 4707:4707).

En otras palabras, si su visión de la enseñanza era la de producir y no la de reproducir su escuela, por el peso de la autoridad y la tradición le obligaba a retractarse. Concluyendo que "ahí sí empecé a parecerme en aquellas prácticas que yo experimenté en mi infancia, en primaria, comencé a hacerlo" (HVDsG-7:353-- 4711:4713).

A esa maestra que - por formación en la universidad- se le había invitado a romper las inercias de la tradición, a diferenciar con claridad el acto riquísimo de la escritura se le inducía a desdecir de eso y optar por la pobreza del dictado y de la copia. En aras de controlar el desorden hasta se le limitó de tener cercanías físicas con los estudiantes, "no deje que se le amontonen", si iba a hacer

revisiones del trabajo de los estudiantes tenía que ponerse distante en su escritorio y llamar, uno a uno, a cada estudiante sin permitir que otros se movieran, así que cayó enganchada ante el ideal de quietud que representa el concepto de “posición de descanso” (HVDsG-7:575-- 4719:4721).

En síntesis, las directrices de la jerarquía administrativa en las escuelas, como moldeadoras del comportamiento del profesor y, al mismo tiempo, como gestoras de unas fronteras de su saber, se han impuesto cada vez más con fuerza frente a una posición subordinada de miles de profesionales. Bajan la cabeza para resignarse a ser posiblemente una de las profesiones más tuteladas.

4.5.4.2 Directrices y Orientaciones: el ideal

El ideal es que las personas (o entes) que gestionan, gobiernan, o administran las escuelas tengan perspectiva pedagógica y que sus orientaciones y directrices les permitan a todos los profesionales que entran en el engranaje de la escuela conocer los procesos, dominar sus intrínquilis. Para eso se harán planes de formación, se dará seguimiento a la mejora, se facilitarán apoyos, se pautarán todos los espacios de encuentro posible. En algunas instituciones modélicas (por ejemplo Fe y Alegría), “los espacios de formación que (*se han ofrecido*) han fortalecido mi práctica, lectura de material, las propuestas (...) en esa inquietud constante sobre lo que aprenden los estudiantes, me permiten plantearme preguntas y conocer datos, principios que llevo al aula (ABDCI-5:18-- 9:9) Los medios y recursos son múltiples, “talleres, retiros, planificaciones escolares colectivas (...) germinan (*la*) concepción docente” (ABDCI-5:19-- 9:9). Para dibujarlo con más nitidez se abundó en argumentos:

Creo que me ayudó mucho porque en ese momento la directiva estaba como muy clara (*de que en la adquisición del lenguaje haya*) cosas que funcionen qué es importante que al final el muchacho tenga herramientas, que se sienta seguro (HVDsG-7:152-- 2049:2049).

De esto se puede desprender que sí hay un ideal de la jerarquía administrativa de la escuela: que directores, coordinadores u otros pueden ser muy estimulantes para refinar el saber y la cualidad profesional del educador. En una institución, recordaba la docente informante, la directora les había invitado a

soñar con lo que venía cada lapso, cada año escolar, soñar con los muchachos que nos vienen, con las cosas que nos vienen. Creo que es bonito, ese sueño, con cierto grado de reflexión” (HVDsG-7:476-- 2154:2157).

Si eso incluso va más allá del carisma o la capacidad persuasiva o la elegancia retórica de un directivo hay por supuesto mucho más ganancia, como se representaba a cierto lugar donde sí hubo “siempre una preocupación porque el docente lea, conozca, eh, discuta” (HVDsG-7:503-- 2231:2234). Proyectos, prácticas, todo eso son expresiones claras de lo deseable dentro de la categoría (HVDsG-7:504:-- 2235:2238).

Y es una apertura en la que el mismo equipo directivo pueda, sepa, y quiera confiar, en la formación que ya trae el docente que ha contratado como profesional, así como por su creatividad, tal cual lo enunció con entusiasmo la misma informante (HVDsG-7:505-- 2238:2238). También, desde una visión más compleja, amplia, sostenida en la experticia, en la veteranía, el ideal de la directriz y orientación de la autoridad es que pueda impactar la manera de pensar y de hacer del educador, incluso que hasta llegue a ser una oportunidad de formación permanente, de capacitación, al interior del centro educativo. En otro caso se compartió la confianza en que:

Marca la diferencia es el equipo directivo. Porque la directora que yo tuve ahí ella nos estimulaba mucho a hacer cursos. Y a mí me encantaba era eso. Meterme en el curso del PPAD, aquí, allá, Manualidades (...) a mí me encanta aprender siempre. El último curso que hice fue hace como 6 meses el de “globo magia” (HVDsG-7:708-- 3840:3844).

El ideal, en la manera en que el saber se ha impregnado por la gestión no indica que los procesos sean ideales, en consecuencia, pueden presentarse obstáculos, puede que haya bajones y retrocesos. El asunto es que en la escuela perviva la posibilidad de generar encuentro y coincidencia pedagógica (o armonía desde la diferencia) entre quienes conducen y quienes son soldados rasos, para eso de vez en cuando tiene sentido equivocarse y volverse a equivocar, probando.

Los ideales de directriz, siempre que haya buen espíritu terminarán por imponerse y facilitarán incluso proceso de evaluación como los que serena y reflexivamente compartía una informante (HVDsG- 7:510 -- 2262:2262).

Cuando se está promoviendo una forma de dirigir y orientar positivamente desde lo administrativo a los maestros se habla de posibilidades ideales en la búsqueda y la proposición, no en la ejecución, ella estará siempre expuesta a lo contingente, por lo que se hace imprescindible el reconocimiento, incluso, de que todo eso tiene sus estancos. (HVDsG-7:509-- 2260:2260)

La mejor orientación directiva es que a veces se necesita reconocer que no hace falta estar orientado ni dirigido, que hay que darle fuerza y autonomía al docente *como profesional*. Y sí es posible verlo, hallarlo, sí existe como realidad aunque no sea la norma, de eso se desprende una seguridad de la profesora para afirmar “nunca hemos estado condicionados (...) porque siempre se ha apostado más bien (...) por hacer algo distinto, que contemplara mucho más cosas de las que se podía ver en el programa” (HVDsG-7:508-- 2256:2260).

Ampliando, una orientación y directriz ideal sería una que patentara los mecanismos de reconocimiento y estímulo a la actividad docente que mucho la requieren, en una escuela donde a la docente después de mucho deambular y sufrir por la arbitrariedad que trae el desorden administrativo, el que la puso a dictar asignaturas impropias de su preparación la docente recibió un elogio y lo participó en la entrevista. ¿De quién fue esa felicitación? “Del Director... El Director es nuevo, porque había una directora y eso creó mucha discordia, horrible” (HVDsG-7:831:-- 3064:3073). En una pequeña frase dos modelos de gestión y de conducción, dos posibilidades.

Y ¡cómo no!, también las pautas de seguimiento y sanción al mismo docente cuando es negligente, son partes de la orientación y directriz deseable en una escuela. Lo cual se mostró cuando una docente admitía en entrevista que al principio no estaba demasiado alerta de prevenir hechos accidentales, de acompañar más a los estudiantes y advertir, aconsejar, pero sus directivos se lo hicieron ver como parte de la función profesional (HVDsG-7:918-- 2588:2591).

4.5.4.3 Directrices y Orientaciones: lo neutro, lo incuestionable

Algunas políticas simplemente están, están ahí, son incontestables e incuestionables, y aunque algunas realmente serían dignas de análisis y tomas de

posición, quizás por razones de estabilidad laboral se mencionan casi sin emoción evidente. La neutralidad en todo caso es del docente, no de la orientación o la política, por lo que a veces la política y la directriz bien conducida pueden ir en provecho del proceso educativo.

De los ejemplos que puede hablarse (pues han sido reportados por los sujetos de la muestra teórica) son las políticas macro (usar el texto de la Colección Bicentenario o la Canaima, hacer remediales), (HVDsG-7:106-- 279:279) las alternativas para reforzar la democratización del proceso evaluativo, que no surja únicamente del docente sino que se posibilite el acuerdo y la negociación con el estudiantado (HVDsG-7:107-- 285:285), lo cual genera que “los muchachos tienen más voz y voto que uno y ya ellos pueden decidir cómo es que se les va a evaluar” (HVDsG-7:109-- 291:291) Incluso se comentó que, haciendo uso de algunos de esos instrumentos paralelamente, simultáneamente, hay mucho mayor ganancia: el computador portátil llamado Canaima y las estrategias de articulación del estudiantado y su implicancia en las evaluaciones se tributaron como ejemplos (HVDsG-7:212 : -- 301:301).

No puede desconocerse que a los docentes les será imperioso difundir la noción de que un maestro adopta la prescripción curricular, más allá de que no sea cierto como se ha demostrado (Angulo, 2009), pero como orientación sobre la que se tiene una postura de aceptación neutra es innegable, no hay oposición contestataria, a veces simplemente por comodidad, flojera, o la limitación de sus posibilidades materiales, técnicas no se usa el currículo como se sostiene. Discursivamente sí corresponde usarlo o decir que se usa (HVDsG-7:228-- 420:427)

En ese mismo tono de neutralidad automática, de las que generan aceptaciones tácitas (formas de saber demasiado rígidas después, hay que decirlo), hay muchas otras referencias a macropolíticas a lo largo de las indagaciones, la actualidad de ciertos mandos del ministerio en forma de resoluciones “líneas orientadoras” (HVDsG-7:128-- 711:714), la promoción del establecimiento de puentes entre la escuela y los otros actores sociales, (HVDsG-

7:164-- 2411:2414); el potencial de riqueza de ciertos recursos de aprendizaje, con predominancia en los informáticos (HVDsG-7:924-- 2614:2619), las prácticas que se han denominado de “socialización” del producto escolar en forma de eventos, jornadas, encuentros inter escuela, espacios para la difusión y visibilización en definitiva (HVDsG-7:858-- 3256:3260)prescripciones de los libros de texto y programas disciplinares (HVDsG-7:843-- 3173:3174), y conocimiento de las finalidades del nivel o área (HVDsG-7:766 :-- 4372:4373)

Para finalizar, la neutralidad frente directrices provenientes de macro políticas también es un proceso inteligente, de otra forma se corre el riesgo de poner la estabilidad laboral, ya que ciertas cosas no podrían omitirse, como la que expuso la docente de haber sido “evaluada por el Consejo Escolar” (HVDsG-7:721-- 3943:3944); lo que en términos sencillos significa que después de un tiempo de interinato el docente recibe la titularidad del cargo. ¿Qué se puede hacer?

Lo que pudieran denominarse las meso políticas o políticas intermedias: campañas circunstanciales en las escuelas, planes de salud, de prevención del delito, de manejo de emergencias, los mismos procesos de supervisión. Lo que quiere decir que tienen un asidero más contextual, son regionalizadas, eventuales, no duraderas, no corresponden a esa fuerza del poder vertical. Al respecto informaron los docentes, la recepción en sus aulas de docentes con fines de supervisión (HVDsG-7:123-- 185:185) la coordinación como escuela de estrategias de evaluación comunes para el profesorado (HVDsG-7:235-- 473:476), y algunas más que fueron comentadas en la postura idealizada, democrática, y a veces también autócrata de las autoridades y estructuras de mando.

Finalmente hay tendencia a la neutralidad, que de no darse engendraría conflictos y cuestionamientos interminables, y es sobre las micropolíticas (la escuela que decide un formato de boleta, que plantea y presenta esquemas para organizar los procesos administrativos. En las respuestas de los docentes sobre este tópico se habló de la petición de matrículas con periodicidad definida, (HVDsG-7:972 :-- 1085:1088), la formulación de proyectos que dan identidad a

una escuela como las campañas promotoras de lectura o para el dominio matemático (HVDsG-7:354 -- 1213:1221), la estandarización de algunas fases didácticas como la planificación también a través de modelos de organización de la enseñanza (HVDsG-7:977-- 1311:1316), la generación de automatismos o rutinas escolares tales como la organización de exámenes (HVDsG-7:139-- 1665:1667), jornadas, encuentros, y así, pautas legislativas como las del sistema de derechos estudiantiles (HVDsG-7:445-- 2059:2059) y los mínimos énfasis educativos que dan identidad a la escuela, religiosos, técnicos, axiológicos.

De todo lo dicho se puede desprender que existe un punto intermedio entre las orientaciones y directrices ideales, el mando pedagógico bien sostenido y sustentado, por una parte y la, por otra parte, abdicación ante mandos absurdos o incluso siendo sensatos o necesarios mal previstos, desordenados, caóticos. Esa es la directriz indirecta, el automatismo que dan las inercias. Dentro de las rutinas automáticas entra la cultura escolar y se pasea plácida, se trata de que nadie objete cantar un himno, pasar la lista, todo está bien claro y si no lo está pronto va a ser así para el docente. Una figura específica, la directora, el coordinador, le hará saber lo que debe como directriz automática o si no lo hace alguien en específico lo hará el peso mismo de la tradición.

4.5.5 Categoría: Interacción institucional

Hay expresiones muy continuas sobre los contextos laborales porque ciertamente las historias de vida y los relatos autobiográficos se restringen a la vida profesional que se patenta en los escenarios laborales, escuela, institución. En este caso las influencias se codifican como las que son de sentido más general, en las que se valora a la escuela como ente genérico y no la relación con estudiantes o familias por un lado o la relación con los colegas, la posibilidad de que apoyen o acompañen la evolución del docente, por otro.

A este respecto puede señalarse la configuración de escuelas para un público en especial, que el docente conozca qué tipo de ideales se tienen, qué tipo de perfiles de entrada y de salida han de tener los estudiantes como público base.

Es el caso de una escuela hecha para sordos que nunca tuvo una sección de estudiantes únicamente sordos (HVDsG - 7:252 -- 634:639).

Pero la consciencia de pertenecer y de crear identidad no siempre es sencilla ni automática, a veces una interacción con la escuela como abarcante se diluye en precisar únicamente los problemas, así se ve en esta reflexión:

Con otros profesores todos nos reunimos para quejarnos, para lamentarnos de las cosas que ocurren en el salón que hay muchos niños de bajos recursos, que son de zonas marginales, los padres están involucrados con drogas, son casos muy fuertes y cuando nosotros nos reunimos... (HVDsG - 7:300-- 1001:1003).

La crisis como categoría de análisis - pero más que eso, como realidad que arropa a todos- hará que en un bosquejo rápido a la institucionalidad se declare: “cuando nos reunimos los maestros es una especie de catarsis (...) la desmotivación que hay en el magisterio (*los docentes*) desean renunciar pero no se puede hacer porque no tienen otras ofertas de trabajo” (HVDsG - 7:301 -- 1004:1009). En una visión radicalmente opuesta se compartirá la seguridad de que:

He sido muy afortunada. He sido muy muy muy afortunada porque me ha tocado de alguna forma, eh, como que trabajar en varios ámbitos, ¿no? De repente el horario de comedor implica el hecho de reconocerlos de otra manera (...), vas conociendo también otras cosas que pertenecen a su personalidad e incluso te das cuenta que, que al mediodía (*o en la cena*) son como más familiares: (...) Porque ya no es la escuela, no es la institución. ¡Es la casa! (HVDsG - 7:444 -- 2063:2063).

La interacción institucional será tan preponderante para el maestro que incluso podrá idealizar un lugar y su pertenencia a él. Habiendo abandonado una escuela por otra una maestra recordaba la primera como su “pasión”. “Cuando a mí se me presenta una situación difícil, ahorita, diaria. Yo echo pa atrás. (*Voy a mi anterior escuela*)” (HVDsG - 7:689-- 3705:3716). Tanta fue su identidad con una escuela que inclusive hablando de su transición habló de un duelo. “El duelo de no saber si mi otra escuela iba a ser igual. El ambiente, los niños, los representantes. Pero ya era el momento de irme” (HVDsG - 7:698 -- 3776:3788).

La identificación no estuvo siempre condicionada por la simpatía o el encanto del espacio convertido en lugar, por el contrario, en ocasiones la vivencia

pudo ser ingrata, hasta recriminando que en un sitio no se le había pagado una docente lamentó tener que haberse cambiado “Porque de verdad del liceo yo estaba enamorada, del ambiente” (HVDsG - 7:821 -- 3003:3003).

La interacción con la escuela en el docente es como la que tiene un ingeniero civil con su proyecto, un arquitecto con su obra, no es únicamente una figura hueca, es su proyección o, para emplear la expresión de una informante, “su forma de estar”

4.5.6 Categoría: Resistencia Oposición

Como corolario de la potente fuerza que ejerce la fuente laboral, el trabajo del docente, a la construcción de su saber - y por lo tanto la definición de su profesionalidad- es necesario afirmar que, tal como se desprendió de las historias analizadas, los docentes harán oposición en cuanto les sea posible a componentes de esa experiencia que consideren incorrectos, mal concebidos. Todo eso ya se ha sugerido con amplitud, ha quedado implícito en toda la reflexión precedente. A los distintos problemas que se confrontan en las aulas, las escuelas, la vida laboral en general, algunos educadores le hacen oposición por sus creencias, por su sensibilidad, por su mirada crítica y a veces resignada.

Por lo que en esta parte final de los resultados pueden mostrarse algunas expresiones que operan como fuentes de su saber, o en último caso como bastiones de las creencias del educador que aun cuando ha sido -como ya se demostró- persuadido, convencido, obligado, por la tutela, las directrices y los ímpetus de la escuela como campo de batalla sigue dejando rastros de autonomía intelectual, de criterio propio, sigue clamando por defender su profesión.

4.5.6.1 Resistencia y Oposición: clamar por el cambio

La primera forma de resistencia estará inspirada en el deseo de cambio, en tratar de implotar a las prácticas tradicionales que, bajo el empeño utópico del docente, le gustaría o le parecería necesario poder cambiar. Sobre este fondo se apareció una primera nota en los albores de la recogida de datos, una de las informantes iniciales, explicando sus tanteos y ensayos en la enseñanza evocó:

Donde yo trabajo es un lugar muy conflictivo (...), tampoco tenemos departamento de evaluación, yo decidí (...) hacer yo mi planificación como proyecto pero nada más en un área que era, este, Educación Artística, igual, se seleccionan los temas (HVDsG-7:105-- 279:279).

Como docente de Educación Media, un nivel esquizofrénico desde el punto de vista curricular, ya que no sabe si mantener la práctica disciplinar o a avanzar a enfoques interdisciplinarios, integrados y globalizadores (o al menos correlacionantes), esta docente presentaba su empeño a pesar de estar en lo que denominaba un lugar conflictivo. La parte suprimida del testimonio iba sobre el hecho de que, según ella, nadie quería aceptar nada, nadie cedía, ni quería “dar su brazo a torcer”, por lo que también estaba mostrando una luz sobre esas resistencias y oposiciones que aun atesoran los educadores. Una oposición que, en muchos casos, tendrá como subsidiaria la misma consciencia evaluativa del maestro sobre su trabajo en particular y el de los otros profesores en general:

Hacían lo mismo, y por lo general siempre repetían lo mismo, todos los lapsos eran lo mismo, el primero era un examen escrito, el segundo era una discusión, el tercero lapso eran exposiciones, por ejemplo (HVDsG-7:209-- 288:289).

Los docentes informantes darán claves discursivas sobre su misma oposición a las prácticas tradicionalistas que constriñen los procesos educativos en la misma cultura escolar. Una profesora rumiaba sobre una enorme contradicción que ha habido en el sistema escolar venezolano en los últimos años. A pesar de que el Estado venezolano logró aportarle a los estudiantes un computador portátil - que ya se ha nombrado en varias ocasiones- maestros y maestras de escuelas primarias, liceos y colegios, siguen entrampados en las prácticas de pizarrón y cuaderno. De tal suerte que si parte de la experiencia de aprendizaje requiere la toma y el registro de algunos datos, la transcripción, en lugar de hacerla en los procesadores de texto de los computadores (enseñando a organizar, archivar la información, la práctica misma de la mecanografía), se termina haciendo en los cuadernos.

¿¡Para qué tienen la Canaima!?! la Canaima fácilmente puede ser un cuaderno, de hecho yo en primaria yo le decía a la profesora, pero si ahí está la Canaima, ahí pueden copiar todo, para qué piden una lista de

cuadernos y de útiles, donde todo ya se puede ir minimizando pues (HVDsG-7:214-- 303:303)

A tal punto es refractaria la cultura escolar que algunos docentes parecieran hacer a propósito cosas ilógicas, carentes de utilidad o por lo menos rebatibles. Una de esas prácticas, citada en la historia de vida, es el registro diario de la fecha por parte de los estudiantes en sus cuadernos de anotaciones.

Dejando por sentado que el desarrollo del sentido de temporalidad -por lo menos en la primera infancia- justifica ese registro, no es tampoco una arbitrariedad sin sentido, las escuelas le han dado matiz de variedad. Se habla de la “fecha corta” y la “fecha larga”.

En la fecha corta sólo se registra el día, mes o año acompañado del lugar de ubicación (la ciudad o pueblo) de la escuela. La fecha larga en cambio es un membrete, un encabezado de identificación que apunta, adicional a lo que tiene la corta, otros datos: cómo se llama la institución, su epónimo, a qué grado pertenece el estudiante, cuáles son sus nombres y apellidos, el título de la asignatura y a veces también el tema de contenido por “dar”. Lo cual también tiene una razón didáctica y formativa, que no es otra que la de dar signo e identidad a la afiliación del estudiante, que le recuerda a qué pertenece, dónde está ubicado, que se reconozca él como un sujeto al que identifican sus datos nominales. Pero ¿hacer todos los días por todos los años? ¿No es mejor hacerlo con una periodicidad menor? ¿No tiene mucho más sentido en unos grados o niveles que en otros?

Pareciera que incluso hay maestros y maestras que a priori usan la cuestión de la fecha para ganar tiempo, en más aulas de las que se piensa esto lleva la mitad de la jornada, lo cual sería entendible en estudiantes que estás fases iniciales de la destreza caligráfica. Todo lo cual estaba en la ecuación que permitió a la docente rechazarlo:

No estoy de acuerdo en hacer todo el membrete. Ahí sí peleaba yo con las otras profes cuando hacía yo mis prácticas. Pero es que yo: “profe, pierden mucho tiempo en eso”, “¡pero es que tienen que hacerlo!”, y yo, “bueno” (HVDsG-7:225:-- 389:390).

Los educadores serán suficientemente capaces de cuestionar a sus pares por mantener visiones rígidas e inamovibles para la enseñanza, “en su chip no, no existe ese cambio” (HVDsG-7:127-- 710:710). En uno de los diálogos se llegó a hablar de vertientes, los profesores “de la vieja escuela” y los más frescos, los que se proponían renovar la enseñanza (HVDsG-7:275--854:854).

También el maestro se da cuenta de las contradicciones de cierto discurso laboral, donde se dice que está mal lo que ciertamente se hace, o donde se proponen enfoques que realmente no se tienen, sobre eso reflexionaba también desde el recuerdo una docente:

El cerco lo sentía más en lo pedagógico: “que el muchacho tiene que estar sentado, que no sé qué”. Esas reglas que de alguna manera, que aunque se dijera que no era el paradigma que se estaba usando, permanecía... y permanecía porque cuando estábamos en consejo salía esa, como normativa, ¿no?, allí... viviente (HVDsG-7:440-- 2051:2051).

En las diversas manifestaciones de resistencia hechas por el deseo de cambio y reforma, por la transformación, también salieron opiniones sobre la ubicación errónea de contenidos programáticos, de asignaturas que no debían cursarse en un año sino en otro, de temas que debían verse antes pero que estaban después (HVDsG-7:173-- 3150:3150). También sobre las expresiones típicas que han determinado que la escuela sea una institución de control y de poder, de adormecimiento y represión. Una maestra en esa dirección, tratando de establecer diferencia entre supuestamente el concepto de corrección y el de humillación, afirmaba:

El estudiante cuando viene acostumbrado a que sea humillado y no corregido, cuando uno lo corrige queda como, no entiendo lo que está diciendo. Y no entienden lo que uno les está diciendo porque están acostumbrados a la fuerza. A imponerse (HVDsG-7:199-- 4654:4654).

Los docentes, en suma, pueden hacer resistencias porque son militantes del cambio, aunque sea muy íntimamente y no tenga verdadera incidencia en el mundo escolar, tan resistente a transformaciones a lo largo de la historia.

4.5.6.2 Resistencia y Oposición: la ética

En los espacios laborales el docente se opondrá y resistirá a cosas que reflejarán su saber previo, sus ideales propios y representarán un contraste con lo mal que ve allí dentro. El docente verá cuánto se descalifica a la profesión en el mismo comportamiento de los maestros, porque en el día a día observará:

Yo lo he observado en la escuela, pues los docentes no leen, no leemos, hay un... unas...ay, no sé, el conocimiento de la historia, de la geografía, es muy malo (...), es dramático que un profesor diga “en 4to grado no trabajo porque yo no sé dividir” (...) los maestros no tenemos, ese tipo de información. O sea, son muy pocos quienes lo tienen. (HVDsG-7:392--1579:1584)

Comparando dos espacios laborales (públicos) una docente contaba cómo habían sido diferentes sus lecturas de los colegas, en la primera escuela había un nivel de compromiso importante, en la otra ni de lejos. “Aquí nadie pone suplente, los profesores se van y no importa cuánto falten (...) no les importa si van, si aprenden, no importa, la parte pedagógica o de aprendizaje de los estudiantes. Eso lo observé” (HVDsG-7:830-- 3059:3063)

La oposición puede ser por razones éticas, el docente sabe que hay cosas tolerables y hay cosas que no. Y le parecerá intolerable una situación como ésta:

En el liceo donde yo trabajaba, la mayoría de los docentes eran jóvenes. Y todos tenían alguna novia estudiante, hasta el director.

Invst: ¿ah sí? Todos tenían alguna noviecita.

DocColab: ¡todos! Entonces, eso, yo creo que no debería ser... (HVDsG-7:180-- 3304:3306)

El docente se opondrá por lo visto también a las conductas negligentes e insensibles de sus propios colegas, incluso haciéndolo con sutileza, eso lo reflejaba una maestra que iba retratando conductas descomprometidas de otros profesores quienes se cerraban a su labor pedagógica:

Cuando incluso te pesa el hecho de que te pregunten cosas, de que se acerquen a ti, cuando la respuesta es “no”, o “ya va”, o “ahorita no puedo...”, no sé...(…) o “ya te lo expliqué”, creo que hay muchas frases que los docentes dicen, y puede haber momentos para decirlo (...) pero cuando eso ya no se convierte en momentos sino que se vuelve la bandera del docente, el decir “no te atiendo, no puedo ahorita”, el “ya te lo expliqué ya te lo dije”, el “usted sabe cómo es” (...) cuando ya encuentras todo un porqué para no estar en la docencia...(…) “no me valoran”, “no me reconocen”,

“económicamente no me pagan bien”, “el equipo directivo no me apoya en todo lo que quiero (...) creo que tiene que ver más bien con el poco reconocimiento que el docente le da a su labor (HVDsG-7:499-- 2220:2228)

Con lo cual puede finalizarse este análisis, el poco reconocimiento de la labor docente, de sus saberes, de su condición del profesional está triste y paradójicamente en la misma forma de ser, de actuar, de estar y de intervenir como profesionales quitándole magnitud a la educación de la que debe ser defensor a ultranza.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La investigación realizada partió de una búsqueda que, al mismo tiempo, trataba de construir una visión de la docencia como una profesión claramente definida en sus saberes. Una profesión en la que los saberes elaborados, adaptados, transformados y adecuados, contribuyen con la reivindicación del docente como profesional y elevan su prestigio, independientemente de sus fuentes u orígenes.

Al mismo tiempo este trabajo procuró desenhebrar los amarres apriorísticos, las verdades empíricas y trató de enfrentarse al tema de las fuentes docentes con apertura inicial y casi total desprendimiento teórico. Edificar historias de vida, penetrar las voces y declaraciones escritas en relatos autobiográficos por parte de educadores, aunque tuviera como faro supuestos de teoría, referencias conceptuales, se hizo con una naturalidad que, actitudinalmente, semejaba a la postura de un explorador, de un navegante.

De esta manera, es lícito evocar que el objetivo de *determinar las fuentes del saber docente y sus efectos sobre el hacer, la experticia y la definición profesional de los maestros* - como meta principal- partía de preguntas circulares que -siendo precisas en lo teórico- tenían toda la licencia metodológica de develarse y emerger cuando y en las circunstancias que fuese. Los relatos espontáneos de conversaciones abiertas (respaldadas sólo con el instrumento del grabador digital) las fuentes del saber docente propendían a favorecer la emergencia de teoría, el brote o la germinación no estaban decretados. Esas preguntas, descendientes de la interrogante central ¿cuáles son las fuentes predominantes del saber docente?, apuntaban a hallar intersticios, grietas, rendijas, hendiduras, donde las hubiere, porque así lo exige la investigación fenomenológica, el estudio cualitativo del que se ha dado cuenta.

Aunque parecieran un ejercicio retórico siempre, a lo largo de este trabajo se giró alrededor de cuestiones como las siguientes: ¿Qué papel juega el proceso profesionalizador en la configuración del saber y de la naturaleza profesional de

los maestros? ¿Por qué llega a cuestionársele al punto de generarse (auto)-descalificación de la formación propia? ¿Cómo participa, en la elaboración teórica de la docencia, la experiencia del educador en su rol previo de aprendiz? ¿Qué suponen las orientaciones y directrices del universo formalizado de la escolarización? ¿Acaso el empirismo de la interacción laboral es incapaz de edificar teoría “desde dentro” o sólo se cubre las espaldas de una recursividad que, “academizando” el saber hacer, pueda volver estéril sus certezas?

Las ingentes investigaciones sobre el tema que ha ocupado este estudio revelan que, al hallarse en este entramado conceptual, el saber docente termina generando ramificaciones, perspectivas conexas, representaciones de las muchas caras del mismo asunto. En este trabajo, dando por válidas las perspectivas conocidas, se procuró:

La elaboración de un relato centrado en la descripción y comprensión de la propia práctica pedagógica, sus dimensiones y características (...), develar cuáles y cómo son los saberes poseídos y actuantes, y las características de las acciones realizadas en el contexto de su propia práctica (Latorre, 2000:422)

Referidos de manera general, hasta este punto, los objetivos, las preguntas, el método y las técnicas centrales de la investigación, en adelante se presentarán las conclusiones principales en distintas modalidades. En un primer término, se presentarán las referidas en específico al logro de los objetivos, sujetándose con honestidad y claridad al nivel alcanzado y a un examen de la naturaleza misma de ellos - en tanto pudieron o no ser logrados. En segundo término, conclusiones que surgieron como grandes hallazgos del esfuerzo del investigador, escritas como “verdades” incontrovertibles derivadas de los datos, análisis, triangulaciones y contrastes que surgieron de la muestra teórica.

Sólo que esas conclusiones se discutirán a continuación, una a una, desde las posibilidades teóricas que enmarcaron el trabajo. Las revisiones a otros antecedentes de investigación, el contraste de posturas, la reflexión personal del autor, en resumen, serán punto de interpretación y deliberación respaldadas por posiciones teóricas.

Es posible que, adicionalmente a esas conclusiones formales, quepan también al final algunas consideraciones sobre la riqueza de la experiencia, preguntas abiertas, limitaciones sujetas al contexto del trabajo entre otras.

5.1 Conclusiones circunscritas al logro de los objetivos

Por razones de estructuración discursiva bajo el paradigma de la escritura académica, es necesario precisar con especificidad las respuestas formales a los propósitos planteados en el estudio, la consecución de lo que se proponía. Por ello, antes de desplegar el análisis de las conclusiones centrales con elementos de discusión teórica, se hace necesaria una breve referencia al logro de los objetivos específicos. Esa referencia irá acompañada de un comentario preliminar que permita avizorar qué nivel de consecución tuvieron y en cuáles análisis posteriores se inscribirán. Con lo que se está admitiendo de entrada que algunos de los objetivos se lograron de modo más absoluto que otros, en algunos se detalló más la conexión teórica metodológica y en otros quedó de modo más implícita o deficitaria.

Primer objetivo: sin lugar a dudas, *identificar los elementos de configuración del saber docente, sus fuentes, sus orígenes vitales, profesionales y empíricos*, fue el objetivo que tuvo un nivel de logro mayor. Si de algo se precia este ejercicio de investigación es de su trabajo para identificar qué es lo que configura el saber docente.

Si cupiera enumerar esos elementos habría que iniciar por el proceso que permite al sujeto elegir la docencia como campo de acción profesional y social, continuar con la antigüedad de sus vínculos con el mundo educativo, seguir con las derivaciones reflexivas y la identificación vocacional que le son propias al trabajo de los maestros y maestras, y finalizar con la experiencia de inserción de ese sujeto en la escuela como concreción formal de lo educativo. Allí interactúa por años con símbolos, lenguajes, prácticas, normas, rituales, jerarquías, contenidos, en fin, con una cultura de la cual será luego legatario.

A lo largo de todo el trabajo se acudió al origen vital, a las experiencias de orden laboral-profesional, a los momentos que representaron hitos de experiencia

para permitir a los docentes asirse profesionalmente y afincarse sobre una elaboración de saber. En esa precisión se reportaron como elementos de configuración del saber profesional de los docentes: la accidentalidad de su encuentro con el aula y el mundo escolar, el descubrimiento de sus complejidades, las orientaciones y directrices que tutelan y acompañan al docente, el impacto de las dificultades, las cooperaciones, las adaptaciones que el educador realiza en su intercambio e interacción con estudiantes y colegas.

Como elemento de configuración del saber docente, adicionalmente, emergió la experiencia del educador desde su posición de aprendiz, de estudiante de escuela, de niño del hogar que concentra su formación en el cumplimiento de su rol estudiantil, vigilado por la familia. Se demostró continuamente que el educador empieza a forjarse cuando es estudiante, que aunque no sospeche su posterior elección profesional -ni se sienta llamado por el magisterio- la prolongada temporalidad en el rol de estudiante, la heterogeneidad de la oferta formativa que ha tenido con decenas de maestros y maestras, ejerce influencias relevantes, mucho mayores cuando se trata de educadores de los primeros niveles del sistema educativo: más influencia en educadores de Educación Inicial y Primaria que en Educación Media.

Segundo objetivo: también se planteó *develar el nivel de preponderancia de las fuentes encontradas y construir un modelo teórico que perfilara profesionalmente a la docencia y sus fundamentos*, para lo cual hubo un empeño mayúsculo en seguir el rastro continuo de la preponderancia en las fuentes definidas por otros investigadores. Por ello, en cada entrevista, en cada lectura de las señales que los informantes dieron de sus vidas y saberes como profesionales, se siguió o se buscó determinar qué se imponía, qué tenía más relevancia.

Lo que queda por elaborar, a partir de lo hasta aquí descrito, es una perspectiva teórica que profile a la docencia como escenario genuinamente profesional, y aunque cabe el intento no será sencillo en tanto que se trata de una profesión que relativiza sus bases de la formación. Vaya paradoja, se demostró que la profesión del magisterio, está más afincada en el ser que en el saber

mismo, se sostiene en las validaciones empíricas, vivenciales. Y también se demostró que en la profesión docente los sujetos, en un sentido laxo y general, casi renuncian a la autonomía profesional que debe acompañar a toda profesión dando paso al menosprecio, la tutela, la disgregación social, la infinita ramificación.

Tercer objetivo: en relación a *interpretar la acción docente, su sistema de creencias, los referentes conceptuales, epistemológicos, metodológicos y pedagógicos-didácticos*, se puede admitir que se trató del objetivo que menos desarrollo tuvo a partir del corpus recolectado. El que más se desdibuja en toda la descripción pormenorizada de las historias de vida y su consecuente análisis - presentación. No es que no se interpretaran algunas creencias, algunos referentes conceptuales ni que al saber docente y su expresión en la acción se le desconociera en este estudio. Muy por el contrario, con insistencia se trató que los informantes contaran qué hacían, cómo lo hacían, de dónde se originaban las bases para edificar su experticia. Lo que se acepta ahora es que ese objetivo en sí mismo hubiera requerido una investigación aparte, un abordaje metodológico distinto, al que aquí hubo.

Dicho de otra manera, para poder haber interpretado en un sentido completo la acción docente, para hacer una lectura multi-sistémica de las creencias, conceptos, bases epistemológicas, metodológicas y pedagógicas del saber docente y sus expresiones en la acción, habrían sido necesarias muchas más modalidades de acercamiento: más observación participante, más entrevista, más descripción detenida de las prácticas que contiene la acción del docente. Un reto de semejante magnitud no es sino la ramificación de esta tesis en otra, en una línea de investigación promisoriosa que es seductora pero irrealizable como esfuerzo individual. Hacerlo con equipos multidisciplinarios de investigación puede ser una posibilidad.

Lo que puede hallarse, es bueno subrayarlo, con el intento de lograr esa meta parcial, es una descripción aleatoria de algunas creencias, la referencia más o menos recurrente a sus dominios científicos, técnicos y discursivos de lo

pedagógico, y en esa dirección atisbos de interpretación de la acción docente. Más no se encontrará la interpretación totalizante que posiblemente se esperaba al concebir el objetivo.

Cuarto objetivo: finalmente, sobre la posibilidad de *establecer las fuentes vivenciales, profesionales y laborales que configuran la acción y el saber profesional de los maestros* allí estuvo reflejada la visión total del trabajo. Se puede señalar que el establecimiento detallado, minucioso y vasto de las fuentes vivenciales, profesionales y laborales del saber docente se logró con creces. Aunque también debe reconocerse que su foco sobre la manera en que configuran la acción es más bien tímido, porque no se realizó un trabajo de campo, en las aulas, como tal vez se ameritaba. Eso no le resta un ápice de claridad y contundencia a dicho establecimiento, pero le deja un déficit notorio.

Se puede también reconocer que, más que develar nuevas fuentes del saber, lo que se hizo fue confirmar las insinuadas por otros investigadores. Lo que permite argumentar que en esa confirmación se hallaron novedades y descubrimientos de sumo interés. En parte por el contexto en que se mueve esta investigación, en parte por la temporalidad del estudio y, finalmente también, por lo que implica para el autor y el universo donde se mueve. Dirigir la atención a procesos curriculares de la formación docente de la que es partícipe y coadyuvante el autor representa una ganancia intrínseca del estudio.

En consecuencia, confirmar, por todo lo dicho, el peso de la influencia personal y estudiantil, pasa por alertar contra el mutismo generalizado que desde las carreras docentes se ha hecho de la herencia que el estudiante de educación ya trae consigo. Lleva a encender todas las alarmas, ya con conocimiento de causa, contra aquella evidencia compartida por Tardiff (2004), quien sostiene que la formación universitaria no logra transformar ni conmover las creencias de ese saber heredado que tiene el educador.

También, confirmando el peso de la influencia laboral, se da posibilidad para instituir las escuelas experimentales asociadas a las instituciones formadoras de docentes. Dando por cierto el peso del currículo y la carga tutelar del Estado

Docente, se puede reflexionar sobre los espacios de desarrollo profesional que hay que promover para marcar las fronteras de la autonomía. Y hay más ejemplos, pero quedará para adelante revisar mayores implicaciones.

En resumen, confirmar las fuentes del saber de los maestros previene, exhorta, invita, obliga a tomar recaudos o, de no hacerse, simplemente se trata de hacer gimnasia académica o, peor, regodeo y vana complacencia intelectual.

5.2 Conclusiones generales. La verdad sintetizada de lo descubierto.

Las siguientes conclusiones, que serán analizadas, argumentadas, inscritas en posturas teóricas contrastantes o afines - complementarias en definitiva- son respuestas a las preguntas de la investigación e innegablemente están asociadas a los objetivos que se plantearon. Se presentan, sin embargo, en una primera versión sintetizada como “verdades” descubiertas en el trabajo porque han sido el producto de un estudio más flexible, menos mecánico que los representados en las investigaciones de orden técnico, cuantitativo, de lógica positivista.

A partir de ese punto de síntesis de cada conclusión como verdad, se realiza una argumentación más pausada, algo sosegada si cabe, sobre cada una de ellas, sostenidas en el esfuerzo metodológico del trabajo. La propuesta implica el repaso teórico y las deliberaciones reflexivas sobre cada una de esas siete conclusiones fundamentales que, sin agotar las posibilidades científicas o formales del trabajo, sí concentran sus respuestas más sólidas.

Las primeras ideas pueden apuntarse como conclusiones de este estudio son las expresadas en las siguientes sentencias numeradas en romanos, una vez que se avance al párrafo siguiente se estará discutiendo cada conclusión desde lo teórico y las reflexiones propias del autor.

- I. El saber profesional de los docentes se aquilata en un recorrido vital que comienza en la experiencia infantil y adolescente, su universo familiar-estudiantil, continúa luego en los contrastes profesionalizadores que proveen en gran parte de una especie de lógica discursiva del mundo pedagógico, con aisladas proposiciones técnicas o metodológicas que no soportarán, en general, la fuerza

del contexto laboral, pues éste termina por imponerse a través del peso de sus orientaciones, interacciones, exhortaciones y adaptaciones.

5.2.1 Discusión y análisis. Primera Conclusión: Cuando se sostiene - como primera conclusión- que el saber docente es el resultado progresivo y adaptado de las experiencias formativas del educador, desde fases muy primigenias de contacto con el universo escolar, con su cultura, sus códigos, a los que en su proceso formal de educación ha tratado de racionalizar y conceptuar, a los que finalmente en su interacción laboral tiene que amoldarse y representar; se ha hecho por evidencias incontestables y por coincidencias teóricas notorias. Sin ambigüedades se ha confirmado que:

El saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, **proveniente de fuentes variadas** y, probablemente, de naturaleza diferente. (Tardiff, 2004:15).

Incluso, yendo más allá, se ha declarado a las teorías de carácter socio-cultural como sostenes de la convicción de que los procesos formativos no ocurren en forma aislada, que todo saber se consolida a través de la interacción con un contexto específico en que el individuo interactúa (Mayorga, 2013:180). Contexto e interacción, historicidad y heteronomía, son categorías que saltan a la vista cuando se quiere admitir que el saber profesional de un educador está lejos de ser un producto íntimo, aunque luego se presente como elaboración personal.

Pese a todos los tamices de preferencia, gusto, idoneidad y utilidad, que tendrán su peso - como se observará más adelante-, favorecidos la condición solitaria en la que termina encontrándose el maestro en pleno acto de enseñar, la construcción del saber como recorrido de vida está impregnada de sociabilidad e interacción.

Mucho se ha escrito sobre el constructo de la “cultura escolar”, es bien conocida la imputación que se le hace por su deliberada estructura ritualista (Mc Laren, 1984, Angulo 2009), incluso se ha llegado a apelar por la abolición de la sociedad “escolarizada”, pues ésta ya es extensiva en otras instancias sociales

(Illich, 1974). Es evidente que al educador, en un periodo que fácilmente alcanza la mitad de la vida si se suma la etapa laboral en el magisterio a la vida estudiantil, lo invadirá esa cultura escolar, no podrá resistírsele. Sobre todo si ella se le define e impone tal como se lee a continuación:

(La cultura escolar) estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.” (Viñao, 2002:59).

Ya, con base incuestionable en los resultados de la investigación, se argumentó con suficiencia la fortaleza del legado estudiantil y familiar como semillero de saber y competencia profesional de los educadores. De modos distintos y en distintos espacios se ha postulado que:

(Los docentes) traen consigo una serie de creencias e imágenes, basadas en sus experiencias previas, que influyen en la forma como se enfrentan a la compleja tarea del aula. Ellos han realizado variados aprendizajes “informales” en su prolongada estadía en escuelas y centros de educación media. (Vaillant y Marcelo, 2015:38)

Incluso Lortie (1977), a quien se mencionaba en las bases teóricas de este trabajo, llegó a denominar “aprendizaje por observación” y “cultura latente” a esos saberes adquiridos durante la vida escolar. A la larga se configuran “patrones mentales” y “creencias” pues, en un periodo de observación, de adecuación, de acomodo, tan extenso, ello es inevitable. La reflexión necesaria es por qué produce tanto impacto ese tránsito, más allá de la mera temporalidad como categoría. Es que las creencias marcan un estilo de enseñanza, y se hacen muy difíciles de modificar. (Vaillant y Marcelo, 2015; Le Fevre, 2014).

Por un lado, se hace inmovible con el proceso formación inicial de los estudiantes de educación, por la propia estructura que se ha establecido curricularmente a tal fin. Al estudiante, imbuido por años de escolaridad, ese conocimiento experimental - que es concreto y muy consolidado- se le quiere abolir con conocimiento proposicional, abstracto. El resultado será que su saber no se deslegitime, simplemente se camufla o adormece, a lo sumo adquiere

decoración o cierta fundamentación discursiva, un lenguaje, pero sigue actuando como teoría, una teoría "implícita" que obrará como fuerte referencia cuando sea requerida.

Dicho en otras palabras, el docente tiende a adoptar comportamientos o adecuar las actuaciones profesionales a un saber que está amarrado a lo vivido, procedente de su experiencia de estudiante de escuela o de liceo. Parece ser, esta elaboración de vida, un comodín de garantía para hacer algo que no se le podrá cuestionar, pues así lo ha asentado la tradición y así lo ha validado a cultura de la escuela. A la larga, su estudio de las ciencias de la educación le permitirá refinar terminologías, poner una mayor cantidad de variables conceptuales a la estructuración que ya ha venido realizando.

No parece fácil para los educadores la admisión de que están impregnados de prácticas que generacionalmente se han transmitido sin resistencia. Pareciera incluso que, cuando se adopta la actuación clásica anclada en la cultura escolar, aquello que desde la infancia se conoció, se hace porque se ve allí una posibilidad de "éxito", de mayor logro. A pesar de eso las apariciones de datos en esa línea, aun siendo recurrentes, se solían aceptar con rubor, con algo de vergüenza y a veces tal vez con estupor.

Se llegó a destacar, con los testimonios recabados, que un docente opta por hacer dictados cuando está en el aula porque con ello logra el silencio (un componente de la cultura escolar, el tributo al silencio) por el que va a ser evaluado por la jerarquía gerencial de su institución; y porque eso es lo que hacían sus maestros cuando estaba allí. Algunos maestros copian la fecha en la pizarra porque se gana tiempo, se "domina al grupo" porque así no quedan mal. A pesar de que el registro de la fecha sea una rutina para consolidar la noción de temporalidad en el aprendiz, hay maestros que explican esta rutina como una herencia de su vida escolar como estudiantes, no con base en un piso conceptual.

De lo dicho se desprende que el docente, para reafirmar su saber y refinar su competencia, termina trabajando sobre sí mismo, sobre su historia. De esta manera, en torno al conocimiento sobre la enseñanza, el proceso educativo en general, sus prácticas y sus dilemas, realiza un esfuerzo por recordar, por

reconstruir lo que trae arraigado. Es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios”, pero se “forma solo por mediación” (Ferry, 1997). Este mismo autor destaca esa noción de “trabajo sobre sí mismo”, un trabajo que impone y necesita requiere distanciamiento con la realidad, con la realidad de lo que se ha sido, se es y se puede ser. Tampoco se trata, hay que subrayarlo y ponerle el mayor énfasis, de que el docente sea una réplica automática, un objeto hecho con el molde perpetuo de una escuela. Que esa herencia incida, que cueste ser alterada o perturbada, no quiere decir que no pueda trabajarse desde la propia capacidad mental del sujeto.

Ahora bien, ¿qué razones hay para que al docente lo acompañe siempre en el recorrido profesional esa base de saber empírico, vivido, incluso desde la niñez? ¿No es, nuevamente, una obviedad elemental que la forja o la fragua de la vida, acompaña a todos todo el tiempo? Gebrán (1996) ya sostenía como descubrimiento de su investigación en la docencia que la influencia en esos espacios (escuela y familia) era vigorosa para hacer al docente quien era, y lo hacía con un leve sentido de asombro.

No, no se trata de que la acrisolada dote de la vida infantil siga como escudo del docente en la misma condición que lo haría con un geógrafo, un arquitecto, un carpintero. En aquellos casos sus herencias se patentan en actitudes, maneras de ser, valores, que naturalmente les dan definición y precedencia. Al docente, en cambio, le dan herramientas de trabajo, le dan comprensiones necesarias, metodologías y técnicas, actuaciones que han derivado de un *habitus* consolidado. Y todo ello ocurre porque, siendo la educación, en definición amplia, el desarrollo de la humanidad total de una persona, de toda su potencia, la configuración se realiza en casa y se trata de afinar en las aulas formales desde el principio de la vida.

Al docente le será ineludible asirse de respuestas hogareñas en determinadas circunstancias de su actuación profesional. Recuérdese que la socialización primaria se ha comprometido al nivel de ser la demostración de un eclipse familiar (Savater, 1995); al docente, aunque no quiera, le será

indispensable atender las bases que esa socialización genera, cubrir el déficit. Eso podría haberlo estudiado en el campo académico, pero ante todo lo ha vivido como persona con vínculos, de tal suerte que su condición profesional se emparentará con su rol de hijo, padre, hermano, amigo.

En otra dirección, como la petición laboral de prácticamente toda la burocracia escolar no está por lo general conectada (al menos en este país) con un perfeccionamiento de los saberes científicos o matemáticos, con una potenciación de las virtudes discursivas y la capacidad para escribir textos coherentes y plenos de significado, sino con la confianza en que el docente (preparado, en teoría, para educar de verdad, para EDUCAR) controle al grupo, evite que se porten mal, los presente ante la institución, la familia y la sociedad como niños juiciosos y bien amansados; como todo eso ocurre, la visión se desviará no al libro de pedagogía, no a la fuente científica, sino al hogar.

De todo lo dicho se puede extraer que al docente lo fraguarán las experiencias de su vida como estudiante de escuela, como niño en proceso de educarse. Y también, con mucha probabilidad, según el nivel en el que se ubique o la disciplina, aflorará más aquello que está registrado en la memoria y que nunca se van a borrar, si acepta la hipótesis freudiana compartida en “El malestar de la cultura” (Freud, 1999) de que nada se derriba en la construcción de la memoria. Todo lo que aloja en el recuerdo, todo, se superpone y se guarda, sólo hará falta que una fibra se toque para reaparecer.

Hay que sopesar que una historia de vida y, como parte de ella, el tránsito por una carrera profesional, su elección, su sostenimiento, terminan por hacerse el contexto de elaboración del saber. Innumerables trabajos dedicados al aprendizaje del oficio de docente ponen de manifiesto la importancia de las experiencias familiares y escolares anteriores a la formación inicial en la adquisición del saber enseñar. Recuérdese que Vaillant (2009), resaltaba la experiencia escolar de la primera infancia, el ascendiente de los compañeros o de los jefes, directores o supervisores, el tránsito en definitiva por el mundo de

educación institucionalizada. En líneas generales puede resaltarse que los jóvenes que luego serán docentes, que han elegido la carrera magisterial:

Ingresan en los programas de formación con creencias personales acerca de la enseñanza, con imágenes del “buen docente”, imagen de sí mismos como maestros y profesores y la memoria de sí mismos como alumnos. Esas creencias e imágenes personales generalmente permanecen inalteradas a lo largo del programa de formación, y acompañan a los docentes en sus prácticas. (...) Estas imágenes y creencias actúan como filtros mediante los cuales dan sentido a los conocimientos y experiencias con los que se encuentran. (Vaillant y Marcelo, 2015: 38)

También Tardiff (2004) destaca la experiencia estudiantil de los que luego serán maestros como fuente innegable de su saber y sus bases de conocimiento, incluso llega a calcular que, antes de enseñar, los futuros profesores viven en aulas y escuelas unos 16 años, para él un aproximado de 15.000 horas. Esta *inmersión* es necesariamente formadora, lleva a los docentes a adquirir creencias, representaciones y certezas sobre la práctica de su oficio así como sobre lo que es ser alumno, y, como se leía algunos párrafos atrás, lo más importante es que los investigadores coinciden en que la formación universitaria no consigue transformar ni conmover lo adquirido, que se mantiene instalado y agazapado para operar como comodín cuando corresponda.

Entendiendo, hasta este punto, por qué el saber tiene una derivación, un origen, diverso y atado al “continuo humano” se halla, por otra parte, la propuesta de Shulman (2001) quien se ha interesado por describir como fuentes del denominado conocimiento base (“*base knowledge*”) del educador, lo siguiente: a) una formación académica en la disciplina, b) los materiales y el entorno del proceso educativo institucionalizado, c) la investigación sobre la escolarización y sus procesos, d) la sabiduría que otorga la práctica misma.

Si se valora críticamente este aporte, la visión idealizada que genera pareciera recurrir más a lo deseable que a lo real. Aunque no puede desconocerse que haya en los maestros y maestras preparación profesional, que se sometan a un largo, y cada vez más sustentado, proceso formativo, lo cierto es que a veces termina por imperar un saber más cotidiano y personal que uno derivado de

experiencias académicas formativas. Lo que se halló en este trabajo es que la disposición a remontarse a la disciplina es más propia del nivel educativo en la Educación Media, no tanto de los otros niveles precedentes, la Educación Inicial o la escuela primaria elemental.

Al mismo tiempo, se observa que lo que el autor ha denominado “estructuras y materiales didácticos”, o *conocimiento del territorio*, ha sido confirmado para este trabajo como las orientaciones y directrices que moldean el saber docente por las prescripciones curriculares y pedagógicas de los administradores de la educación. Obsérvese cómo lo explica:

Como los maestros necesariamente actúan dentro de una matriz formada por estos elementos, usándolos y siendo usados por ellos, es lógico que los principios, las políticas y las circunstancias de su funcionamiento configuren una importante fuente de la base de conocimientos. (Shulman, 2001: 177)

Es ilustrativo en gran medida que los elementos de la cultura escolarizada que moldean al profesor, con sus prescripciones, son vistos como algo que el docente usa pero que también le sirve para ser usado. De tal manera que al maestro, con lo prescrito y orientado por el sistema escolar, por un lado se le puede facilitar el dominio del oficio pero también – por otro- inhibir de actuar más allá de cómo está organizado, previsto, reglamentado y limitado en las prácticas que lo incorporan, en el sistema que le arropa.

El origen social del saber y de la competencia profesional es patente en varios hechos, y así lo confirma nuevamente Tardiff (2004:16), al prevenir del origen de los saberes: “algunos provienen de la familia del docente, de las Universidades o Escuelas de Magisterio; otros están ligados a la institución (programas, reglas, principios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); otros, en fin, provienen de los compañeros, de los cursos de formación permanente”.

El problema de la diversidad de los saberes puede interpretarse, a partir de lo expuesto, usando un modelo de análisis basado en su origen social, enmarcando las elaboraciones en las categorías del construccionismo social o incluso del interaccionismo simbólico. Lo cual representa una discordancia con

enfoques que han empleado criterios cognitivos o teóricos. Por ello, las certezas surgidas de categorías de los propios docentes y de los saberes que efectivamente utilizan es tan relevante, lo que hace legítimo y pertinente emplear metodologías etnográficas, fenomenológicas y vitales.

Reconociendo en esta conclusión de que hay una multi-derivación del saber, admitiendo sus ramificaciones, también se termina por aceptar su imprecisión, lo que permite hipotetizar que la docencia como espacio profesional sigue en vilo por la falta de investigación en sus propios linderos académicos. Al respecto, confiesa Shulman (2001:181):

La base de conocimientos para la enseñanza no tiene un carácter fijo y definitivo. Si bien la enseñanza está considerada entre las profesiones más antiguas del mundo, la investigación en el área de la educación, en especial el estudio sistemático de la docencia, es una iniciativa relativamente reciente.

Si se revisan las características del saber docente y se comparan con los hallazgos de este estudio se reafirmará también la condición de intelectual que al educador le atribuyeron Argyris y Shön (1974), que secundó Giroux (1990), y que puede descubrirse en cualquier acercamiento a las vivencias del maestro independientemente de su riqueza discursiva, de su disposición para contar o narrar lo que le es propio en forma de saber. Al respecto, Mercado (2002:20) afirma:

Los maestros pueden no ser hábiles para proporcionar una bien articulada, proposicional explicación de su práctica. Pero ideas complejas acerca de cómo enseñar están involucradas en las rutinas familiares de la sala de clase.

Ahora bien, es claro que los docentes incorporan un saber a su práctica, que racionalizan sus certezas, pero se les ha negado la posibilidad de ser productores de ese saber. No participan ni en la definición, diseño, selección y jerarquización programática del saber escolar que se expresa como currículo, eso se delega en “expertos”. Como se ha sabido en el caso venezolano los cuatro últimos lustros, más allá de que haya supuestas consultas a “la base magisterial”, todo ha quedado en manos de equipos de asesores y redactores.

Los saberes, los objetivos, los énfasis, los ejes transversales o integradores, los contenidos escolares, incluso hasta los tiempos escolares, terminan por ser prescritos, coordinados, supervisados, por una base de especialistas, algunas veces foráneos (en Venezuela la reforma del currículo en Educación Básica tuvo importantes apoyos de asesores españoles y luego la propuesta de Currículo Bolivariano contó con tutelaje de especialistas cubanos).

Reivindicar que los maestros son profesionales con plenitud de capacidad y de razón, que forjan su carácter profesional y pueden realizar juicios y tomar decisiones sin importar el nivel de complejidad del aula, de la experiencia escolar, tendería a vencer esa condena descalificadora de tenerle únicamente como operadores. Alimentar la autonomía de los educadores es un exhorto que ya se ha ido convirtiendo en obligación.

Ante esto, es evidente que los docentes no pueden controlar o participar en la definición y escogencia de los saberes disciplinarios, pero incluso parece que se le ponen límites a la definición de sus competencias didácticas o pedagógicas, su saber hacer como enseñantes. Se encontró en este estudio referencias a prácticas efímeras, de poco involucrarse en la vida universitaria, en donde teóricamente está más sostenida la base de saber hacer del docente. Al respecto, Tardiff y Lessard (2005:32) se interrogan, si acaso las relaciones de los educadores con sus espacios profesionales no son de desconfianza mutua, de cautela y descalificación: “¿no será porque esas mismas relaciones implican siempre, en el fondo, una cierta distancia –social, institucional, epistemológica- que los separa y los enajena de esos saberes producidos, controlados y legitimados por otros?”.

Por último, aunque una conclusión más elaborada sobre este tópico se verá más adelante, es necesario reconocerle al contexto de intervención laboral su superioridad y primacía, su preeminencia, en este recorrido de vida que implica la elaboración del saber en los maestros y maestras. El maestro se hace en la escuela, no hay manera de revertir esa certidumbre. Mayorga Salas (2013:145) lo respalda con esta aseveración:

El saber docente está íntimamente relacionado con el trabajo del docente en la escuela y en el aula. Es un saber no sobre el trabajo, sino del trabajo, es ahí donde toma cuerpo en sus múltiples expresiones simbólicas y prácticas. El saber se da en función del trabajo, condiciones, situaciones y recursos asociados a esas responsabilidades.

La autora, con un vasto trabajo de respaldo teórico en su investigación, ha seguido el rastro de importantes estudiosos como el conspicuo Tardif y sus colaboradores. Él, en términos bastante próximos, ha llegado a postular que “los saberes procedentes de la experiencia cotidiana de trabajo parecen constituir el fundamento de la práctica y de la competencia profesional, pues esa experiencia cotidiana es la condición para la adquisición y la producción de sus propios saberes” (Tardif, 2004:17). Dándole contexto a esa inserción en la educación instituida laboralmente un educador transcurrirá dos, tres y hasta más décadas de su vida constituyendo, fundamentando, su saber.

En resumen y con intención reiterativa: la temporalidad del saber del docente, tal como se ha expuesto, no se limita a esa historia estudiantil o infantil pero es muy notorio que la abarque; esa temporalidad está aplicada por supuesto a la carrera, lo que se ha llamado formación inicial o profesionalización, y luego, naturalmente a la experiencia de trabajo, por lo que se sugiere entender que en la adquisición y fortalecimiento del saber profesional, los profesores viven fases de transformación, continuidad y ruptura, experimentan innumerables cambios en la constitución de saber y, desde allí, de su competencia profesional.

- II. Como experiencia de vida, el saber de los docentes termina aderezado por la actitud personal: elecciones, preferencias, disposición reflexiva, intereses, estilos, entre otras actitudes y valores que configuran la personalidad individual. Por ello hay un componente emocional, y también un imperativo moral, que filtran las convicciones del educador y relativizan todo esfuerzo formal por racionalizar o hacer académico el saber profesional.

5.2.2 Discusión y análisis. Segunda Conclusión: Para discutir y analizar la segunda conclusión del estudio es necesario repasar la identidad y la subjetividad de los docentes. A la docencia subjetivamente la define un imperativo moral, la

naturaleza de una profesión que se sustenta en la destreza personal de un sujeto al servicio de otras personas es ética, es valorativa. Esto también se explica porque, a falta de epistemologías de base en el saber y la competencia del educador, la personalidad termina por ocupar un espacio de reafirmación que, en otros casos, lo ocupan los territorios y símbolos científicos, los lenguajes técnicos, las herramientas tecnológicas. Parafraseando a uno de los autores más relevantes como referente teórico de esta investigación, se puede postular que los educadores *se convierten en lo que son de tanto hacer lo que hacen* (Tardiff, 2004:17).

Ya se reflejaba en las entrevistas e historias de vida, en las revisiones a situaciones afectivamente significativas que, en ocasiones, pareciera que el saber profesional no se instituye como unidad porque responde a los rasgos personales de cada sujeto. En los docentes informantes algunas expresiones mostradas como base de convencimiento y competencia didáctica se vinculaban más con lo que le gustaba al educador, lo que no, lo que le desagradaba, lo que le parecía encantador o positivo, lo que lo hacía sentir feliz y pleno... y lo que lo entristecía o preocupaba. Seguramente hay un poco de eso en muchas otras profesiones, pero no en esa magnitud. Y no lo hay porque otras profesiones parecen tener más perfeccionada la competencia técnica, el saber científico.

Para Mayorga Salas (2013:24), con base en indagaciones con estudiantes de educación y docentes profesionales, la derivación de esta premisa fue consistente, se le llegó a explicar que el oficio de docente:

No se aprende en libros, se aprende (...) formando a los estudiantes. Se llega a ser docente en un camino que se va construyendo con la experiencia (...), junto al saber docente como construcción en el aula, aparece también el “ser de la persona profesor” su identidad, la imagen ideal de profesor, todo lo cual se manifiesta en un estilo personal, en habilidades que aparecen en la práctica de aula y que se van acomodando con los rasgos personales del profesor.

Hay que admitir cómo, desde esta posición, salta a la vista que la persona del educador es tan importante en su relación con los saberes que parece que el ser docente es una forma de saber del docente. Ser y saber, en este campo, son

casi una misma cosa, aunque resulte confuso admitirlo. Se ha llegado a considerar la relevancia de la personalidad a tal punto de creerla un medio y hasta una tecnología del educador. Porque hay una inversión emocional y no sólo intelectual que le permite al docente persuadir, seducir, enganchar, convencer con algo más que argumentos discursivos o racionales, se trata del carisma de alguien puesto como dispositivo profesional. A esto Tardiff (2004:104) le llama “trabajo invertido o vivido” queriendo significar que el profesor no sólo se desgasta en hacer lo que hace, en hacer el trabajo, sino que invierte “lo que él mismo es como persona” (ídem)

Para este autor las aristas de esta realidad en la que el saber conjuga la disposición personal, los aspectos valorativos, los ánimos, preferencias, sentimientos y emociones son, al menos, tres: la *emotional labor* o trabajo emocional, la *mental labor* o trabajo mental y el trabajo moral. En el primer caso resalta la importante inversión afectiva que el docente debe hacer: “la personalidad del trabajador, sus emociones, su afectividad, forman parte integrante del proceso de trabajo: la misma persona, con sus cualidades, sus defectos, su sensibilidad, en suma, todo lo que es se convierte en un instrumento de trabajo” (Tardif, 2004:105).

En esa dirección el autor, discutiendo los aportes de Hostschild (1983) al considerar que se trata de una profesión humana que está permeada por constantes interacciones, y fundamentada en estrategias relacionales, debe priorizar el refinamiento de la gestualidad, el humor, “el modo de estar”. Al respecto se encuentra que, para este tipo de profesiones, es necesaria “la gestión de los sentimientos a fin de crear una expresión corporal públicamente observable, el trabajo emocional es vendido por un salario y tiene, por consiguiente, valor de trueque” (ídem)

Pero es que la personalidad no está vinculada únicamente a la esfera afectiva o emocional. La personalidad también está constituida por los pensamientos, por la lógica y la razón que ha logrado edificar la persona como cualidad propia. Al docente se le puede considerar un trabajador mental, pues una

parte de su carga de trabajo, de su tarea, consiste en llevar a su interior, a su mente, los procesos, decisiones, enfoques, que le demanda la experiencia profesional y laboral. “El trabajador mental lleva consigo su trabajo: no sólo piensa en su trabajo (cosa que hace la mayoría de los trabajadores) sino que, en gran parte, su pensamiento es su trabajo” explica Tardiff (2004:105). Lo que le parece ilustrativo y explicativo de la profesión es que sea envolvente y tenga dificultades para distanciarse y establecer límites.

En la misma dirección recuérdese que Shulman (2001) acuñó teóricamente la categoría “razonamiento pedagógico”, que se explica desde el juego de procesos intelectuales de comprensión → transformación → enseñanza → evaluación → reflexión → en el que se inserta el docente y que, en tanto, le termina definiendo profesionalmente. Sabiéndose al servicio de los procesos cognitivos e intelectuales de los estudiantes, al docente le es obligado un perfeccionamiento de los suyos propios como didacta, planificador, estratega y motivador.

Por ello la inversión no es sólo anímica sino erudita, ilustrada, conducente a la sabiduría. La enseñanza, como proceso definidor de la competencia del educador formado profesionalmente, sería el objeto de esa labor mental más robustecida. Este planteamiento se recoge en la siguiente cita:

Tal como hemos llegado a concebir la enseñanza, ella se inicia con un acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento, culmina con la acción de impartir, sonsacar, hacer participar, o seducir, y luego es objeto de mayores reflexiones hasta que el proceso puede reiniciarse. (Shulman, 2001:182)

También hace falta retrotraer uno de los referentes de base teórica que enmarcan el trabajo, Diaz Quero (2005) quien estimó que todo saber docente tiene una precisa “entidad cognitiva”; que la subjetividad e interioridad de los educadores se expresa en las formalidades de sus estudios y formación, convirtiendo a los maestros en intelectuales, pero también en la informalidad de la vida pensante, los espacios reflexivos arrojados por las creencias y convicciones.

Asimismo, dado que los educadores enfrentan y conviven con un universo de subjetividades, las infantiles; y que éstas sufren, disfrutan, padecen o gozan distintos tipos de experiencias vitales, son seres en construcción, niños, niñas y jóvenes que están siendo “obra de sí mismos”, todo hace entendible que los maestros acusen esas cargas, se sensibilicen y toquen con la vida que no es propia. Al punto se admite que el trabajo moral hace parte de la profesión y del saber de los maestros que llega a señalársele como “la primera dimensión de la profesionalidad” al hecho de que la enseñanza suponga este tipo de compromiso (Contreras, 2001:52). Este autor, amplía sus argumentos en la siguiente dirección:

El hecho de que el oficio de enseñar consista en una relación directa y continuada con personas concretas sobre las que se pretende ejercer influencia, hace que el docente se encuentre comprometido con la legitimidad de dicha influencia, con la bondad de las pretensiones y con los aspectos más personales de la evolución, los sentimientos, y el cuidado y atención que puedan demandar como personas (idem)

De esta forma, la implicación moral del docente no tiene que ver únicamente con lo normativo ni con los comportamientos correctos que le dan investidura y autoridad, no se trata de una moralidad ejemplar únicamente sujeta a los cánones de aceptación y ejemplaridad en el universo social, sino también a una elección ética en favor de la justicia, la libertad, de la equidad y la igualdad de oportunidades. Así lo sostiene Tom (1984) para quien el trabajo moral de los educadores tiene que ver con la posibilidad de ayudar a los sujetos educables, los estudiantes, y su desigual heterogeneidad, a superarse y adquirir independencia. En esa dirección se reivindica la valía de la educación como campo de influencia y transformación de las personas, lo cual adquiere valor en sí mismo o, como expresaba una de las informantes de esta investigación, “no tiene precio”.

Sobre ese tópico también ha trabajado Bárcena (1994) quien en revisión teórica y reflexiva ha acompañado la certeza de que los educadores, como mínimo, deben tener un reconocimiento de que sus acciones y decisiones afectan a personas, que la relación educativa, como forma de poder, debe ser ejercida con responsabilidad y sentido ético. Sugiere que el magisterio es un oficio moral primordialmente porque está enmarcado en relaciones desiguales, y sobre todo en

la implantación de propósitos externos al sujeto educando. De tal manera que, lo que bien podría ser una relación de ayuda, apoyo y orientación, con malas artes puede ser de dominación, opresión, mal manejada la asimetría y la dependencia que les intrínseca.

Concatenando estos referentes con el resultado del trabajo investigativo es bueno traer a colación que, cuando se halló que la elección de la profesión se descubría como un elemento de azar, había dos posibilidades hipotéticas. Desde una posición pesimista, acompañando al reconocimiento de mérito, lo apreciable y trascendental que era ser maestro o maestra; parecía estar la advertencia de que su decisión no había sido bien pensada y planificada, sino por azar... como un golpe de suerte y de destino. Pero también, en mirada optimista, pensar que el azar hacía parte de la elección profesional movía un gesto de gratitud, lealtad, correspondencia y afecto con la docencia y con la potencia de su acción, y allí no hay otra cosa que trabajo moral, de compromiso e identificación.

En suma, el saber del docente, tal cual se concluyó en este trabajo, no sólo tiene a la dimensión personal y del ser como un “aderezo” sino que es componente principal y central de la profesionalidad de los maestros y maestras. Al respecto, Contreras Rodrigo (2013:127) en un trabajo sobre el “saber de la experiencia” termina reflexionando:

El modo de relación con la realidad educativa y las formas de vivencia e implicación en su desarrollo tienen otros ingredientes, otros modos de saber (que involucran lo personal y lo situacional, el encuentro y las relaciones subjetivas cambiantes, lo inesperado, lo ambiguo y lo incierto, etc.) que se ponen en juego (...); saber teóricamente sobre esto no siempre soluciona el saber necesario docente, que no es tanto, o no es solamente, un saber acerca de estas cualidades y dimensiones, como un saber vivir de modo fructífero y personal estas situaciones, un saber estar en los acontecimientos de modo sensible, perceptivo, creativo, pero a veces también contemplativo, generador de un pensar en relación con lo vivido como modo de ampliar la consciencia de la realidad.

De todo lo dicho hasta aquí se concluye que no se trata de un déficit del magisterio, o de la decisión particular de sus integrantes que -por separado- se han ido arrinconando por falta de respuestas en la construcción teórica del oficio y del saber hacer, de ninguna forma. Son las exigencias en el acto del educar, son

sus demandas vivificadoras las que le imponen al educador su posicionamiento, su interpretación y juicio, su sonrisa, gesto, intervención y preferencia. Todas ellas en confluencia le conminan a cuestionar al menos, y muchas veces a desconocer, el legado de su proceso formativo, el sentido de sus estudios, por lo que termina por creer que se le adeuda y descalifica sus espacios.

- III. En la consolidación del saber docente la fuente empírica, la vivencia personal, tiene una incidencia sostenida no sólo por la subjetividad. Dado que el sujeto educador es también un sujeto histórico, sujeto social, cultural, algunas de sus creencias están reforzadas o soportadas en el signo de cultura. De esta forma pudo confirmarse que al docente de este tiempo y este contexto (siglo XXI en América Latina, tiempos de la aldea global, de la sociedad del conocimiento, de una aparente postmodernidad) lo permean las implicaciones y posibilidades que abren las tecnologías de información, que ponen al alcance de casi todos inagotable cantidad de contenidos que antaño fueron el sustento de la experiencia escolar. También, como estigma de los tiempos, hay una propensión al hedonismo en la práctica del docente, lo que tiende a una exacerbación de la complacencia, a la inclinación de la comodidad y la reducción de las dificultades y sacrificios. En ello tiene también aporte los marcos normativos vinculados a los derechos de los niños, el modelo de los *massmedia*, entre otras.

5.2.3 Discusión y análisis. Tercera Conclusión: Para emprender una discusión teórica y reflexiva de la tercera conclusión es imperativo tenerla enlazada con la anterior. Visto como está que la persona del educador se reporta como base del saber y de la profesión hay que ensanchar la noción de lo que es una persona, no restringirlo a los elementos subjetivos, interiores, a la intimidad del ser. Según Heller (1977: 334) “el saber sobre el que se basa el pensamiento cotidiano no es casi nunca personal, sino está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de vida de las generaciones anteriores”. Aunque parezca una osadía interpretarlo, esta premisa justifica que la persona que es, es ella y es, al mismo

tiempo, el universo entero, los otros, las demás personas, la humanidad inserta en un solo ser.

Las cualidades de los educadores, más que ser una carta de presentación y un sello de distinción, son las expresiones concretas de una base empírica en la consolidación de su oficio y saber. La diversidad en los comportamientos adoptados por profesores no menoscaba que, como colectivo, haya un componente de singularidad, de identidad, y a veces en espacios temporales y espaciales concretos, la definición está sujeta a lo que impulsa el universo social y la oferta cultural. Parafraseando a Larrosa (2009), el saber de la experiencia es una saber de la alteridad, de la sorpresa del otro, del mundo del otro. En consonancia con Larrosa se encuentra la argumentación siguiente:

Pero es un saber que no solo se pregunta por lo otro, sino por sí mismo en relación con eso otro; una pregunta está ligada a la dilucidación de que hacer. Y es un saber que necesita contar con las dimensiones subjetivas, personales, con las propias historias que nos constituyen como sujetos y desde donde vivimos, pensamos, actuamos. Un saber que se nutre de lo vivido y del trabajo sobre sí, como modo de profundizar sentidos y de abrir disposiciones y orientaciones (Contreras Domingo, 2013:130)

En ese trabajo sobre sí, que profundiza los sentidos y abre posiciones aparece el elemento hedonista. No es que los educadores en este estudio fueran hedonistas ni que la pedagogía tuviera alguna tendencia remarcada hacia allá, mucho menos en la acepción cirenaica del hedonismo “que postulaba la satisfacción de los deseos personales sin tener en cuenta si se afectaba a los demás” (Pedroza, 2015: 2). Lo que parece derivado de los hallazgos y de la reflexión es que la práctica del educador tiene atisbos de hedonismo cuando perfila en concepción y hechos la fuga a toda dificultad, a todo compromiso, cuando prefiere dejar pasar. Ya lo denunciaba Pulido (2007: 435), al aseverar que:

Las cosas han cambiado. Si hasta hace poco tiempo, se enseñaba que nada valioso se logra sin una pequeña cuota de sacrificio, que si el sacrificarse hoy permitía vivir un poco mejor mañana, se debía darle la bienvenida al sacrificio. En la actualidad, se sacrifica el futuro en aras del presente. Todo resulta fácil y divertido. Los derechos opacan cada vez más a los deberes.

Es que cuando todo resulta fácil y divertido, todo es dinámico y no tedioso, parece plausible y convincente. Quién podría, en este tiempo y a viva voz, quebrar lanzas por una educación que lleve al hastío, al terror, al extremo cansancio, a la molestia o al desespero aburrido de quien ve en la oferta cultural externa a la escuela alternativas más atractivas y móviles. La alerta se hace para mirar si ese velo no está siendo cada vez más invasivo, si acaso no está actuando como una tendencia a ahorrar, disminuir y desprender de esfuerzos al estudiante, de economizarle complejidades. No han sido pocas las referencias a esta inquietud de los educadores por huir al papel de antipatía, de dificultad, como pudo vislumbrarse en distintos espacios de los resultados del trabajo.

Pero también hay algo de impostura en las referencias complacientes que pueden hacer los educadores a satisfacer permanentemente a los niños, a no incomodarles, a facilitar su tránsito por la vida escolar. Esto porque esa posición del hedonismo, por un lado, no es la más avalada y, por otro lado, tiene más un carácter discursivo, pero en la práctica se torna irrealizable. Se trata a todas luces de un modelo implícito (Porlán, 1998) que ha ido penetrando lenta pero sostenidamente la práctica de la docencia, comenzando por el discurso y enfilando sus pasos hacia la acción, aunque en ello las evidencias sigan siendo débiles o aparentemente minoritarias.

Téngase en cuenta adicionalmente, que hay otra versión del hedonismo enraizada en la filosofía de Epicuro, que llegó a convertirse en escuela del pensamiento. Allí, en la escuela hedonista epicúrea, “se sustentaba el placer por medio de la razón, es decir, establecían principios en las virtudes propias considerando a los demás para evitar ocasionarles daño” (Pedroza, 2015: 2). Con Epicuro no se promueve un facilismo gratuito, una vida privada de dificultad, sino que, aún teniéndolas, se le da su base de bienestar y placer en términos de racionalidad y de vida digna, útil. Diera la impresión de que el hedonismo que prevalece y es hegemónico en la sociedad del siglo XXI, con expresiones concretas en las prácticas educativas (o des-educativas), es el de molde más utilitario e individualista, más apegado al capricho y a la privación de toda

dificultad, el que líneas atrás se recordaba ha sido innominado cirenaico, por Arístipo de Cirene.

Luego, considérese también que no podría haber una tendencia de tal cariz en un universo como el escolar, tan pleno de formalidades y dispositivos de control; sobre todo si el educador es amante de la "disciplina", si exalta la necesidad del dominio de grupo, si cree (como se vio en los resultados de este trabajo) que la planificación es tan, pero tan, importante. Si luego toma por trascendentales los intereses de los estudiantes y ellos le marcan territorio, le ponen linderos a su destreza didáctica y, esquivando las dificultades, conminan – acaso obligan- al profesor a ahorrárselas, evitárselas, disminuírse las, hacerse a un lado, será únicamente de manera parcial, por un tiempo o sólo con alguno o algunos docentes aislados, no con la mayoría. El perfil hegemónico en la enseñanza escolarizada es, ya se sabe, el del control, el examen, la autoridad elevada a autoritarismo, el robo de los espacios de autonomía del ser....

A pesar de que el fenómeno empiece a aparecer como fugaz, efímero o momentáneo, puede llegar a dar un vuelco de orientación a la enseñanza. Si antaño se previno contra el autoritarismo de los docentes, si la obediencia debida era cruz y signo de la escuela denominada tradicional, en los tiempos más cercanos un sentido de menor presión, incluso, al extremo, posiciones de mínima presión, van ganando terreno. En la misma línea de pensamiento se ponía el acento sobre los avances de esta posición, cuando De Bourbon (1985: 7-8), en un prefacio de la obra de Willebois "*La société sans père*", alertaba:

Hasta hace poco la humanidad consideraba que nada podría obtenerse sin trabajo ni esfuerzo. Era la ley general aceptada por todos. De aquí que las reglas, la disciplina, etc., eran admitidas como condiciones indispensables de todo progreso. Este punto de vista, hoy día, es negado obstinadamente por muchos. El capricho, la ciega espontaneidad, se colocan por encima del lúcido compromiso, considerado como una forma de alienación: sólo cuenta la inspiración del momento. Tal conducta conduce a la incoherencia, incoherencia concebida como signo de ausencia total de reglas.

En esa dirección van la disminución de la exigencia, el conducirse complacientemente, no castigar, no reprender, no corregir, evitar al estudiante ser sancionado. Evitar las sanciones puede ser defendido como postura teórica e

ideológica en no pocas tendencias de la pedagogía, y la preferencia individual que se observó no fue común de todos los maestros del estudio. De tal suerte que es una expresión minoritaria de algunos contextos escolares.

Lipovetsky (2000:56), llega a advertir que, sin embargo, “el esfuerzo ya no está de moda, todo aquello que implique limitación o disciplina austera es desvalorizado en beneficio del culto al deseo y a su realización inmediata”. Y el esfuerzo es un asunción personal; no se trata de forzar al estudiante a hacer algo que no ha aprendido, sobre lo que no tiene idea ni orientación, sino de favorecer la auto-exigencia, la disciplina auto-asumida. Se llegó a ver en este estudio que el profesor deja de exigir para “pedir”, “le pedí a los estudiantes que eligieran, les pedí que trabajaran”; y una solicitud puede ser complacida o rechazada, pero seguirá siendo siempre una solicitud. La educación históricamente se estructuró desde la exigencia.

El hedonismo pedagógico que se ha divisado como signo del saber profesional de algunos docentes, de este tiempo, tuvo distintas manifestaciones que aparecieron en distintas historias, relatos y autobiografías. Entre ellas se halló el conformismo, la resignación, la complacencia con celebrar que el estudiante llegara únicamente a dar un paso e, impulsado a frenarse, se cohibiera de seguir cuando no era momento de finalizar. En algunos ejemplos se aludía a que los niños no eran capaces de dar más allá de ese potencial conocido o diagnosticado de entrada.

Otra forma de manifestación de un hedonismo mal concebido era la que postulaba, educativamente, la presencia constante del juego, su inclusión más bien curativa, evasora. En ocasiones, para el maestro, asentarse en el juego es una forma de conceder al estudiante una fingida postura de adecuación a su interés; pero, como llegó a afirmar Huizinga (2000:20) “el juego por mandato no es juego”, y el niño o niña, el estudiante, se percata de ello cuando el maestro le pide jugar para aprender, le impone aprender jugando como ardid didáctico no siempre bien concebido. La lúdica, en ciertas formas de saber docente, no es un instrumento didáctico relevante para la educación infantil, sino una medicina.

Reconocerle al juego su importancia en el arsenal pedagógico (Flores Ochoa, 1998) no termina por ser la base real de justificación de esta creencia, sino la posición de complacencia ya documentada.

Una complacencia educativa que parece afincarse en una errónea creencia de que “el niño está en el centro de educación” (véase Meirieu, 2001, quien imputa esa concepción justificadamente) y que debe hacer siempre las cosas con gusto, con renovado y convencido interés. Al principio parece estupendo, hacer las cosas con gusto. Pero de allí a anunciar, como ocurrió con alguna informante del trabajo, que para hacer todo, ¿cualquier cosa? al sujeto “*le tiene que gustar*”, hay una distancia significativa. Relativizando: por supuesto que lo deseable en la vida humana es hacer la mayor parte de las cosas con gusto, que la búsqueda de la felicidad consiste en evitar el disgusto y que “más puede una cucharada de miel que una tonelada de hiel” son postulados de una doctrina que pocos contradirán. Lo que ocurre es que no siempre hay miel, y el recorrido vital también hace probar muchas veces la hiel de sus realidades. Subvertir el orden y esconderle esa posibilidad al estudiante es de un riesgo enorme.

Se trata, por todo lo dicho, de una elección teórica, de una sugerencia didáctica, que se ha ido colando con la comprensión parcial e incompleta de las teorías más hegemónicas. Cabe interrogarse si existe implicación en este fenómeno al tiempo postmoderno que vive la humanidad, de la cultura de los medios masivos de comunicación, o si es una tendencia del servicio educacional que se ha empezado a plantear como propósito desde hace tiempo preparar una oferta más “a gusto del cliente”.

Si se acepta que la profesionalidad del docente está comprometida por la fragilidad epistemológica de su saber, por su debilidad en preservar conscientemente bases teóricas, ideológicas, e históricas de lo que está en juego en la educación, es fácilmente predecible que naufrague con este u otro comportamiento desprendido, espontáneo, con escasa consciencia de su impacto y sus debilidades.

El molde que la vivencia social (y los patrones imperantes de la vida y el consumo) forma en la mentalidad de los educadores también, en la actualidad, se conecta con el empleo de la información digitalizada que se ofrece desde internet. La inmediatez, ubicuidad y sencillez de la *world wide web*, la popularísima “red” que se instaló en la vida de casi todos - y se repotenció con la oferta de dispositivos móviles para el acceso- también determina formas de saber y saber hacer de los maestros. Eso tiene su cara y su cruz. Si se accede al ciberespacio y sin emplear otras referencias (huyendo de los libros) o sin filtros de búsqueda, el docente será un lector, un espectador, con frágiles criterios, dejará colar mucha inexactitud y casi siempre superficialidad.

De lo que se desprende que no todo es tan sencillo, que adoptar la tecnología como la nueva herramienta de saber profesional en los docentes, como el “insumo de saber” más relevante, desconoce las críticas y las dificultades que ello viene entrañado. Da Silva (2011) recurre a Herbert Marcuse quien, mucho antes de toda la vorágine digital, refirió incisivos cuestionamiento de la tecnología en la vida humana, su impacto social y cultural. Así lo manifestaba:

La tecnología es entendida como un modo de producción, de una totalidad de dispositivos e invenciones que hace parte de una sociedad. Es, al mismo tiempo, una forma de organizar y perpetuar (o modificar) las relaciones sociales, una manifestación del pensamiento y de comportamiento dominantes, un instrumento de control y dominación. (Da Silva y otros, 2011:5).

El empleo del recurso digital en la escuela no ha sido aún bien afinado en la relación didáctica y tampoco se conocen relevantes estudios sobre el uso que el maestro mismo le da para lo que llama “investigar”. Si se acepta, por cierto, la definición de Bruner (1997:62) de la educación como “una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura” se puede acatar, con facilidad, que el vínculo de los educadores con el contenido digital - y su inserción en el saber propio- es básicamente una adaptación forzosa que está por vislumbrar nuevos descubrimientos.

- IV. No obstante la naturalidad, espontaneidad, carácter vivencial de los saberes del docente en el ejercicio profesional; también es cierto que los estudios en las carreras pedagógicas, los conocimientos que derivan de ciencias y teorías de la educación, forjan en los educadores además de dominios discursivos, habilidades técnicas, comprensiones teóricas, que no siempre se amalgaman con la solidez propia de una profesión científica, técnica, y social en su sentido más estricto, pero sin duda le otorgan profundidad al trayecto profesionalizador del magisterio.

5.2.4 Discusión y análisis. Cuarta Conclusión: Prosiguiendo con la discusión teórica, y en relación al sentido otorgado al proceso de formación profesional y su pertinencia en la consolidación de una base de saberes, hay mucha tela por cortar. En esta investigación se sostiene que, muy a pesar de que los procesos de formación en carreras pedagógicas siga teniendo baches y limitaciones, aun cuando los sujetos investigados tengan una perspectiva distante con sus estudios universitarios, lo cierto es que hay una herencia cada vez más asentada en el tránsito de fortalecimiento del magisterio como espacio profesional y de la docencia como una profesión legítima.

Es sabido que la labor del maestro tiene una historia casi sagrada, paralela a la evolución social, política, literaria, artística -en definitiva cultural- de la humanidad. Es también notorio que, aun con esa primera certeza, su sentido y pertinencia en el campo de las profesiones y de los oficios fue encajando de una manera distinta en los mundos académicos. Hasta no hace mucho los maestros referenciales, los más entrañables, eran personas autodidactas, cultas o expertas en uno o varios campos, que se ganaban a pulso su prestigio y reconocimiento.

Más adelante, con el sistema de masificación de las escuelas se adoptó un modelo de formación de emergencia (véase Suescún, 2013). En Venezuela, por ejemplo se promovieron las Escuelas Normales bien adentrado el siglo XIX. Y aunque no es que hubiera una explosión formativa sí que se creó un espacio social definido y se formaron algunos millares de maestros por varias décadas.

Peñalver (2007) relata el hecho central - por todos reconocido- del Decreto de Instrucción Pública del Presidente Antonio Guzmán Blanco de 1870, todo ello inscrito en un proyecto social, político y cultural históricamente relevante. Así lo explica:

En juego estaba no solo la exigencia de educar a los venezolanos, sino en hacer posible el pleno ejercicio de sus derechos y la obligación de sus deberes como ciudadanos. Los esfuerzos que comenzarían a darse con la creación de futuros centros docentes, estarían dirigidos a los estudiantes como ciudadanos en proyecto (Peñalver, 2007:10)

Pasando a un nuevo decreto, en este caso del Presidente de la República, Eleazar López Contreras, 30 de septiembre de 1936, también este autor destaca la creación del Instituto Pedagógico Nacional una especie de Escuela Normal Superior que en Venezuela tuvo también propulsores que no siempre fueron bien entendidos. A pesar de ello, en los documentos fundacionales, se quedó asentado que la principal aspiración de esta nueva instancia era “a cooperar en el perfeccionamiento del profesorado en servicio y a fomentar el estudio científico de los problemas educacionales y de la orientación vocacional y realizar investigaciones sobre la educación venezolana”. Estaba germinando la Universidad Pedagógica Venezolana, que luego llevaría el epónimo de “Libertador” y que extraña e irónicamente, con tres lustros y largo del siglo XIX mantiene su condición de experimentalidad.

Por cierto, es curioso también encontrar que en aquel mismo Decreto se autorizaba a dicho Instituto a “ofrecer y desarrollar cursos extraordinarios y de perfeccionamiento del profesorado, siempre de acuerdo con lo que a los efectos disponía el Ministerio de Educación” (Peñalver, 2007:11). Curioso por el rol siempre controlador y de protector, de tutela y vigilancia, que se ha arrogado desde siempre el Estado para encarrilar en los docentes sus procesos de formación inicial y permanente. Pero de eso se comentará más adelante en otra conclusión.

El tema es que, para este trabajo, es importante destacar cómo se llegó a instituir los bachilleratos docentes aún incluso en la década de los 70 del siglo XX por lo que las últimas promociones llegaron bastante cerca del nuevo siglo y

milenio. Por todo lo hasta aquí es expuesto puede ilustrarse que, si la legitimidad de una carrera o profesión está dada por su presencia en el mundo universitario, la entrada del magisterio puede considerarse tardía y accidentada, un largo y empedrado camino.

En una perspectiva histórica, por lo tanto, ha habido quienes se han interesado en la evolución de la cualidad del docente observando con cuidado las características, espacios, momentos y estructuras de sus procesos formativos. Así, lo que para Tenti Fanfani y Tedesco (2005) fue la condición de “apostolado” del maestro que por un tiempo gobernó la inclusión de personas en la enseñanza formal, para Tardiff (2012) se llamó “la edad de la vocación” aludiendo, en contextos y momentos diferentes, al tiempo al que los maestros eran quienes, por elección y por llamado, por identificación personal con la tarea de formar, se ocupaban de la enseñanza. Eran gentes que se auto-atribuían y se adjudicaban unas bases de saber y unas competencias para ayudar en la formación de las nuevas generaciones.

En esa misma línea, si se avanza a “la edad del oficio” (concepto de Tardiff, 2012, ídem) se hallará que hubo un tiempo en que a los docentes como funcionarios públicos o servidores sociales se les “proletarizó”. Es decir, como trabajadores con derechos laborales, se les insertó en gigantescas estructuras burocratizadas, se les dio una legitimidad política que tal vez no habían ganado en el universo académico, como lo habían hecho otras profesiones que se habían territorializado como disciplinas, campos de saber, departamentos universitarios (Tardiff, 2012, Contreras, 2013, Tedesco y Tenti Fanfani, 2005, Piriz, 2013). En tal escenario, no han podido ser más cuestionables las categorías de autonomía, control público, profesionalismo o profesionalidad, producción del conocimiento, pues todas ellas perfilan la problemática.

En el punto de mira actual, cuando el mundo debería reconocerle a la docencia su legitimidad y pertinencia como tarea, oficio y profesión, con su campo disciplinar integrado, su visibilidad académica, cuando se transita “la edad de la profesión”; no obstante, las verdades no son tan absolutas y algunos fantasmas

siguen recorriendo el pensar, hacer, escribir y actuar de los educadores. Todo lo cual tiene incidencias reales sobre el saber docente, sobre su certificación y naturaleza, sobre la conciencia de su alcance y sus espacios de consolidación, sus fuentes.

Independiente de ese debate, en principio vale resaltar la diversidad de opciones formativas para impregnar de contenido profesional a los educadores y su -todavía reciente- carácter de campo universitario en el mundo. La pugna por el reconocimiento y la estima social. Ante eso Contreras Domingo (1997) asentó una posición donde pretendía diferenciar profesionalismo de profesionalidad, pues en tanto que el primero está vinculado más con cuestiones de rasgos, características, cualidades cuya ambigüedad son la orden del día; en la segunda el sustento no es otro que el análisis del contexto y las dimensiones que son propias del trabajo docente.

El peligro de una óptica sujeta al profesionalismo es que, por un lado, es tramposa (porque al tiempo que sugiere actuaciones y saberes autónomos del enseñante le resta posibilidades a su acción y lo restringe a la función de “administrador del currículo”, cuando corporativiza su actuación) y, por otro, es inexacta, pues mezcla las legítimas definiciones de una profesión -saber instituido, territorialidad, competencias y actuaciones claras, aceptación de la condición experta por parte de la sociedad, entre otras- con la ideológica pretensión del *status* y la búsqueda de privilegios o derechos. En esto lo secunda Gimeno Sacristán (1990; 1995), que también acuñó la noción de profesionalidad para hablar más del conjunto de actuaciones, destrezas, actitudes y valores que constituyen lo específico del ser profesor o en términos más sencillos el ejercicio profesional individual o compartido.

Como se ve, no se trata de atributos o rasgos que se antepongan para poner los linderos de definición profesional. Antes bien, desde la acción misma, desde la codificación y elaboración teórica que generan los actos docentes, se debe presentar y reivindicar los saberes que le son suyos y que le equiparan profesionalmente, aunque lo que menos importe sea su jerarquía o comparación

con otras carreras. Contreras (1997:50), haciendo alusión a los planteamientos de Hoyle, prefiere nominarlas “actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una ocupación, y el grado de conocimiento y destrezas que aportan”. Lo que en apariencia termina por ser un constructo intermedio entre los actos *per sé* y las cualidades o características de quien los emprende, las actitudes conllevan acto y disposición para realizarlos.

Rememórese que en Gauthier (2005) también se disputaba la diferencia entre profesionalidad y profesionalismo entendidas, la primera, como la consolidación de un conjunto de cualidades y conocimientos de un grupo o cuerpo social y, la segunda, como la consecución del reconocimiento por la sociedad desde el punto de vista legal e incluso de su legitimidad ciudadana, por decirlo de algún modo. El saber científico y el dominio legítimo de un cuerpo de habilidades, destrezas y saberes para ejercer la docencia son los que fundamentan las bases de la profesionalidad docente. La visibilización y aceptación de esos saberes, saber hacer, competencias, en las estructuras normativas, institucionales, vendría a constituir el profesionalismo. Tal vez una parte de la problemática haya sido el que no se ha ido en ese orden sino al inverso. Se empezó por el profesionalismo, por instituirle a los educadores sus normas, sus lugares sociales, y no las fuerza de su campo de trabajo y de su condición de expertos en la formación humana.

Para discutir y respaldar aún más la conclusión contrastante y dialéctica de que el saber derivado de los procesos de formación profesional, racionalizados y estructurados, constituye un hito de consolidación para darle remate y acabado a la profesionalidad de los educadores, a pesar de que estos mismos le desautoricen o inhabiliten, es preciso abordar los fenómenos o linderos que - desde una perspectiva sistémica y compleja- recorren el camino históricamente andado y expresan las distinciones de la formación profesional en docencia, su sello.

Desde una posición empírica algunos autores han llegado a reconocerle al saber docente su fundación o base en conocimientos personales, de sentido común y cotidiano, todos aquello a lo que por experiencia de vida alguien puede

recurrir, ya fue argumentado con suficiencia páginas atrás. Empero, los saberes del docente están igualmente establecidos por la práctica de la labor y, sólo revisando y resaltando algunos fenómenos muy concretos, puede socavarse la creencia parcial de que cualquier persona, con vasta experiencia, es capaz de enseñar. Y es que los saberes docentes, desde una perspectiva de formación profesional formalizada en instituciones para la formación docente: universidades o facultades pedagógicas, depende, según Tardiff y Gauthier (2008:351) de que:

- ✓ Se adquieran o elaboren en un proceso relativamente continuo, permanente y al mismo tiempo prolongado, en la universidad o en otras instancias de educación profesional.
- ✓ Haya algunos niveles de socialización profesional, trabajar con otros.
- ✓ Se sometan a prueba a partir de experiencias prácticas, experimentaciones, adaptaciones al oficio.
- ✓ Se empleen en escuelas, liceos, colegios u otro tipo de espacios educativos que han adquirido rasgos propios e instituyen una cultura organizacional, pedagógica, identitaria.
- ✓ Se activen y movilicen en una faena muy específica: la enseñanza, la docencia en sí, que asimismo se ha ido configurando como una práctica propia de la escolarización y circundada por sus propios lenguajes.

Semejante estructuración y coherencia, independiente de sus limitaciones intrínsecas, no puede dejar indemne a sus actores. Solo que, como lo sostienen diversas perspectivas teóricas y se comprobó con el estudio, termina socavándose en la comprensión y consciencia del propio profesional por distintas dificultades y retos que le abruman y confunden.

En ese contexto, siguiendo a los mismos autores, se destacan las restricciones administrativas que impone la enseñanza formalizada en las escuelas: circunscripción al tiempo escolar, lógica y secuencialidad del contenido y las finalidades pedagógicas por lograr, nivel o cualidad de los aprendizajes estudiantiles, procesos y formalidades de la evaluación. Todo ello, condensado, termina por lucir angustioso y pesado para quien tiene sólo unas bases de

comprensión humanística, un *collage* de convicciones, técnicas y discursos que cuesta meter en ese engranaje donde, por cierto, todas las cargas valorativas y afectivas ya resaltadas van imponiéndose.

Por eso también le serán tan impactantes las limitaciones asociadas a su manera de interactuar con los estudiantes, que desde su posición de infantes o jóvenes están apenas consolidando su autodisciplina, su disposición por formalizar el papel de gestores de cultura. Por ello, así como la motivación grupal e individual, las acciones disruptivas o enajenadas de los estudiantes, su propio cumplimiento con las exigencias de un universo escolar (al que acuden por obligación); así también su presencia individual en una mega estructura como es el sistema escolarizado, público, o privado, la noción de las jerarquías, el intercambio con las familias, todo junto, terminan por parecerle demasiado alejados de las comprensiones logradas en los estudios y en toda la base de su formación.

De tal suerte que la labor didáctica que se le adjudica -con todos sus muros y fronteras formales- y su labor de líder en la gestión del aula -con toda su complejidad por las dinámicas intersubjetivas-, terminan por ser la clave central, el núcleo de la profesión y de los saberes para el educador, para los que ve escasa resonancia con lo aprendido en la universidad por la dificultad al transferirlo, traducirlo y adecuarlo.

En la medida en que se permita, por procesos de reflexión o intercambio con los colegas, en la medida en que pueda darle un orden de sentido a su bagaje pedagógico, el maestro y las posibilidades de su racionalidad, verán que la formación profesional no fue vana. En este estudio fue cuanto menos confirmatorio de esa hipótesis el hecho de que los sujetos con un recorrido mayor por las aulas universitarias, por tener más estudios de pregrado o postgrado, más espacios de actualización y perfeccionamiento, parecían mejor situados para explicar lo que sabían, para identificar de dónde lo derivaban y qué relaciones establecían con otros saberes o dimensiones de sí mismos como personas y como profesionales.

Por eso se ha llegado a hablar de una “razón pedagógica” o un razonamiento pedagógico del maestro que se “establece siempre en relación con el otro; es decir, en sus interacciones con los alumnos; y difiere profundamente de la racionalidad científica y técnica, que está orientada hacia la objetivación” (Tardif y Gauthier 2008: 351).

Aunque, por último, la duda siga asaltando a quienes han procurado darle rango profesional al oficio de los maestros, aun cuando se siga presentando al educador como un *semiprofesional* - en tanto que no encuadra en los indicadores pautados desde la sociología de las profesiones (Contreras, 1997; Hoyle, 1980)-, es al interior de la docencia misma que puede validarse el devenir histórico que se ha esforzado y ha puesto energía en otorgárselo.

- V. La estructura formativa, racional y progresiva, a la que se somete el educador es desechada o priorizada tanto más, tanto menos, a partir de las jerarquías que establece: por utilidad, comprensión (o incomprensión) de sus conceptos claves, solidez o fragilidad de su ideología y su cosmovisión, validaciones en los éxitos o fracasos laborales provenientes de la interacción con los sujetos del sistema escolar, sus códigos, sus prescripciones o imposiciones. En algunos casos se recurre a una manida excusa de que está demostrándose la insalvable distancia entre la teoría y la práctica.

5.2.5 Discusión y análisis. Quinta Conclusión Como se sostiene en esta quinta conclusión, el legado de la formación lograda y construida en la experiencia universitaria, de adquisición de saberes y competencias profesionales, pasa por el filtro de aceptación, de rechazo o descarte. Los beneficios directos que en la tarea de enseñar, le ve el educador a ese legado o su ausencia son el indicador fundamental que emplea como filtro.

Por eso, a partir del contraste entre las elaboraciones profesionales hechas en estudios pedagógicos, se confirma la experticia en la labor educativa. En relación a la experticia que está concatenada con el saber (cuya fuente parece ser la formación o profesionalización, pero que al mismo tiempo depende de los

espacios laborales, del carisma personal), existe un marco de referencias para la investigación.

Claro que la consideración de los docentes como expertos - y sus revisiones sobre la eficacia en la actuación-, no fue deliberada o directa en este estudio, sino implícita. Ello porque la revisión un tanto laberíntica que se emprendió se podría resumir en la siguiente advertencia:

Si admitimos que el saber de los maestros no proviene de una única de fuente sino de varias y de diferentes momentos de la historia vital y de la carrera profesional, esa misma diversidad suscita el problema de la unificación y la recomposición de los saberes en y por el trabajo (Tardiff, 2004:17).

Ante tal realidad percibir a un docente experto, diferenciarlo de quien no lo es, construir una tipología, no llegó a ser posible sino como derivación interpretativa. Hace falta retomar, con Bransford y colaboradores (2005), que se puede reconocer al menos dos tipos de experto en la docencia: el experto rutinario y el experto adaptativo, siendo el primero una persona que lograba afianzar sus dominios con base en la repetición y el refinamiento de sus destrezas y el otro uno más presto a resolver dentro de la novedad, a adecuarse y reconocer cómo cada vez más puede depurar su dominio si lo ponen a prueba en situaciones contingentes. Lo que explica que “hay dos dimensiones relevantes en el proceso de convertirse en un profesor experto: innovación y eficiencia” (Bransford et al, 2005:6)

Detenerse en la noción de docente experto, como expresión concreta de la poda evaluativa que realizan los maestros a sus bases de saberes y convicciones, tiene sentido porque refleja la adjudicación jerárquica que éste le da a lo que cree haber hecho propio (como estudiante de la carrera docente o como especialista) en sus estudios de pregrado, postgrado, actualización o formación permanente. En otros términos, la consolidación de la experticia tiene que ver más con un proceso de aceptación y reconocimiento, de adecuación, a las demandas de la enseñanza y de la docencia como experiencia de intervención en el mundo. Más con la concreción institucionalizada en la escuela que con las certificaciones, credenciales y méritos que puedan aportar los estudios.

En esa línea se puede retomar a dos investigadores del Instituto de Educación de Hong Kong que estuvieron también referidos en las bases teóricas de este trabajo (Chen Y.Ch. y Tsui K.T. 2002), quienes, para evaluar la efectividad y eficacia de la acción del profesorado propugnaron un modelo de análisis múltiple que pretendía evaluar la efectividad desde distintas perspectivas, tratando de representar una imagen más completa de lo que se le demandaba a los educadores como profesionales.

Para estos autores un *Modelo de Metas y tareas*, el primero de su propuesta de análisis de la eficacia docente, examinaría cómo el profesor planea su trabajo y sus propios objetivos en concordancia con las metas de la escuela, y sobre todo de qué manera se enfatiza en su cumplimiento. El logro de los objetivos es, naturalmente, el principal indicador de su efectividad, los resultados constituyen elementos de juicio. Eso, de entrada, no se aprende sino en el campo laboral por mucho que se intente representar en las aulas de las instituciones formadores de maestros.

Ocurre de manera casi idéntica con el *Modelo de Utilización de Recursos*, pues, tomando en cuenta empleo óptimo, racional y eficiente de los recursos con que cuenta se evalúa qué tan eficaz es un profesor, y eso difícilmente pueda evaluarse en el trayecto formal de hacerse profesional de los maestros que apenas viven, como se confirmó, algunas experiencias simuladas del hacer docencia. También basan su formación en el acercamiento a algunas perspectivas teóricas, un repaso por problemas y contextos de lo educacional, pero pocas veces, por no decir nunca, se organizan para emplear racionalmente recursos educativos reales en aulas también reales. No puede haber conciencia de cómo aprovechar el instrumental con el que se cuenta, los espacios y posibilidades, con tan solo algunas prácticas experimentales que por cierto, se producen eventualmente y se producen en muchos casos en ausencias de niños, como modelos o prototipos para un uso futuro.

Si se continúa repasando este marco evaluativo se encontrará que en los modelos de *“satisfacción de los (sujetos) usuarios escolares”* y *“contribución del*

profesor al proceso de trabajo” nuevamente la mirada se apunta al escenario escolar, a los sujetos concretos, con rostro, voz y mirada, a las actividades que pueden ser comprendidas y asimiladas sólo fogueándose con ellas. Los resultados educacionales usan como importantes indicadores el estilo del profesor, sus actitudes y conductas, la relación con estudiantes y colegas. Las expectativas y necesidades de estudiantes, familias y colegas, pueden ser diversas y a veces incluso contradictorias, y la capacidad de negociación, de adaptación, no puede estar prescrita o teorizada y, aun cuando puedan representarse o anunciarse, no llega a someterse a prueba real si no es enfrentado “la dura realidad”.

Es claro que esta investigación refleja, con tonalidades distintas e intensidades también diversas, una discriminación de los componentes más importantes del proceso formativo. El docente sabe que todo eso tendrá como fuerza de choque al espacio laboral, que sus procederés estarán tamizados siempre por los problemas, los requerimientos, las interacciones, y una siempre vigilante revisión sobre el desempeño. Es decir, que aunque se pueda teorizar y representar discursivamente algunas realidades de la vida escolar, que será su espacio de definición personal, laboral, profesional, nada superará el juicio de confrontarlo como corresponde con la realidad. Ese es un filtro esencial, es más severo, el ámbito laboral somete a examen al proceso formativo o lo que se ha denominado recurrentemente: la base profesionalizada.

Los espacios donde se valida una suerte de reputación, sentido de eficacia, la noción de que existe un grupo social que ejerce contraloría educativa a las instituciones, pero sobre todo a los docentes en su individualidad, se impone. Eso explica por qué el maestro se inclinará a “bautizar” los saberes adquiridos en sus estudios profesionales como saberes discursivos, abstractos, con distancias insalvables de la teoría y la práctica. La destreza del docente para adelantarse y salir al frente de los problemas, avocarse para evitar las perturbaciones en su tarea, le implican ser resolutos, directos, por lo que el saber reflexivo, pleno de argumentación que se proveen desde las ciencias pedagógicas le resulta casi estéril si no da respuestas o afina esa destreza. Le parece más dado a la poesía o a la argumentación que a la acción y la resolución de dificultades y retos.

De todo lo cual se desprende, manteniendo como referente los trabajos de los académicos asiáticos, que también al educador se le valora por su capacidad para aprender, mejorar, adaptarse continuamente a lo que reclaman sus tareas. Son cardinales en este modelo los indicadores de adaptación al cambio, la disposición de reflexionar, revisar y auto-observarse para corregir, pero no únicamente como ejercicios de gimnasia intelectual sino como motores de cambio y mejora en las actuaciones.

Como también se confirmaba en este trabajo, las aptitudes complejas y diversas que debe poseer un docente (carisma, autoridad, sensibilidad, vocación al servicio social, autoestima tal que quiera incidir en otros y un largo etcétera) hacen que quien esperaba ayudar a otros a desarrollarse y a superar sus problemas (¿un psicólogo?), quien quisiera mejorar al mundo transformándolo (¿un político?), elija como espacio de vida la docencia, independiente de su estructura de saber, de su epistemología, de los estudios que entañe. Por lo que las jerarquías o preferencias que se establecen del contenido, del sustrato de la formación profesional, están ceñidas del mismo modo por los rasgos del ser, el refinamiento de una personalidad hecha para el magisterio antes que los saberes.

Por último, una de las motivaciones primigenias de este estudio fue el encuentro constante, cansino, insistente con expresiones de colegas que pretendían adjudicarle a la formación universitaria una insuficiencia (de la que se escribirá con detalle en otras páginas) demostrada -para ellos- en que la práctica y la teoría (educativa o pedagógicamente hablando) tenían distancias insalvables. La veracidad de estas posturas (teorías implícitas, valga la paradoja) se sometió a análisis en cuanto fue posible a lo largo de la investigación. No porque a priori al investigador le incomodaran, sino porque quería encontrar sus premisas basadas en experiencia.

Lo que parecía imprescindible dejar claro es que las teorías no son sino representaciones de una realidad con el propósito de poder comprenderla y explicarla, en algunos casos manipularla y controlarla, y en ciertas ocasiones predecirla. Con esa precisión primera, sería sencillo zanjar el debate dejando claro

que no habrá teoría en el campo de las ciencias humanas que pueda comprender y explicar por completo ningún fenómeno. Meirieu (2001:97) arguye con suficiencia la imposibilidad de una disciplina como la pedagogía de fungir como corredera rígida de toda la acción educativa, léase como lo explica en sus propios términos:

(Hay que asumir) “la insostenible levedad de la pedagogía”. Porque el hombre reconoce en ella su impotencia sobre el otro, porque todo encuentro educativo es irreductiblemente singular, porque el pedagogo sólo actúa sobre las condiciones que le permiten al educando actuar por sí mismo, no puede — salvo poniéndose en contradicción con aquello que funda su acción— construir un sistema que le encerraría su actividad en un campo teórico de certezas científicas.

De lo cual se puede explicar que al docente lo que más alcanzará su base pedagógica será para acercarse comprensivamente y generar explicaciones hipotéticas. La manipulación y el control de todo aquello que atañe a la humano son únicamente circunstanciales, lo cual explica que el mundo humano siga su recorrido histórico entre contradicciones, tensiones y abismos en las diferencias. “La noción misma de “doctrina pedagógica” no puede ser sino una aproximación consciente de su fragilidad y del carácter precario de sus afirmaciones” (Meirieu, 2001, ídem).

La cuestión no está en que al estudiante de educación, que será maestro o maestra, se le entregue un *software* (una aplicación para decirlo en términos más actuales, una *app*) con todas las salidas y mecanismos mediante los que va a resolver con éxito cada rama de su tarea. Lo que pueden hacer los estudios al profesionalizarle, independientemente de que en ciertos planos sea más ilustrativo, y en otros más específicos, es darle una visión, una comprensión, una capacidad abierta de intervenir.

En lo atinente a esa relación teoría práctica, al empeño en tratar de dilucidarla como base del oficio, aparecen dos posibilidades, de hecho se vislumbraron en la investigación realizada. En una primera instancia una especie de desprecio por “lo académico” que igual no se puede sostener o explicar. En una segunda, pareciera que opera una reverencia, que parece más de conmiseración

o lástima, “bueno, sí, es importante... ¡pero no lo es!”. Obsérvese como otra investigadora, corrobora desde un espacio tiempo diferente, en Uruguay, hace pocos años, las tensiones que el educador trata de resolver con las bases teóricas de su acción profesional:

(El docente) parece atender y respetar lo legitimado al tiempo que adopta una perspectiva por la cual el conocimiento es de naturaleza social-relacional y, por tanto, supone una construcción no neutral e histórica en la que queda involucrada la subjetividad de quienes producen. Esta posición que, aunque no explícita, se manifiesta más como una búsqueda de un lugar nuevo desde el punto de vista epistemológico, que se entrelaza con el deseo por aportar teoría a un campo profesional y disciplinar en construcción (Piriz, 2013:198).

El contenido con origen profesional está tan diseminado que parece haber sido un jarrón estallado en pedacitos contra el suelo, hay colores, matices, fugacidades que dan cuenta de algún brillo. Pero no hay una claridad que clasifique, discrimine y jerarquice el contenido proveniente de los estudios universitarios. Como quedó demostrado de modo muy general cuando se habla de los estudios universitarios se desemboca en la mención de las asignaturas y a algunas se les dibuja como de mayor valor, importancia y utilidad.

Las asignaturas más próximas a la parte didáctica, al dominio de los procesos de enseñanza y sus estructuraciones: planificación y evaluación son las predominantes en el recuerdo del docente y las más estimadas. Los talleres, que son parte del menú formativo, principalmente de los profesionales que estudian para ser docentes de educación preescolar o primaria, terminan por ser muy valorados porque permiten presentar un arsenal de alternativas para el trabajo con niños y niñas, el profesor de educación inicial, usando una expresión coloquial: “no se queda en el aparato”, resuelve, tiene inventiva y opciones prácticas.

En oposición, el discurso pedagógico en las entrevistas y construcciones derivadas, fue presentado como un discurso reivindicativo, ético, promotor de la humanidad y del desarrollo que puede potenciarse desde la educación. Por supuesto, hubo bastante más, de esa consciencia en las expresiones de los docentes y por no haberse reflejado como resultado de los estudios (a veces incluso llegó a cuestionárselo, “sí, tal vez me lo dijeron pero no me pareció

importante hasta que lo viví”) se escribió y defendió en donde se hablaba de los saberes necesarios y principalmente al caracterizar al docente como un profesional que está hecho de reflexión en la acción y para la acción.

Esa concepción no parece muy alejada al a siguiente: “por pedagogía comprendemos a la construcción discursiva o teoría sobre lo educativo que articula: procesos de circulación culturales, relaciones humanas que los hacen posible y sentidos que otorgan y/o reproducen los mencionados procesos y relaciones”. (Píriz, Ubal, 2010:8). En la acepción foucaultiana del discurso se presenta éste como el producto de una disciplina que, desde el control, el poder y la normatividad genera “comunidades de intereses” (la expresión es adecuada por el investigador, con el permiso de Foucault).

En ese sentido, cuando se optó por presentar como parte del entramado de saberes del docente el dominio del discurso educativo, de la reflexión en y con la pedagogía, se aceptaba que las expresiones por resaltar eran aquellas que presentan un nexo del maestro con los demás educadores, con su lenguaje. El lenguaje pedagógico, una especie de sociolecto, prefigura a la educación como ideal de la cultura. Se enlaza con las pretensiones, los propósitos y las utopías de quienes defendieron, han defendido y defenderá la educación como valor. En otros planos se habla de un saber pedagógico como el que permite hacer juicios de valor, decisiones institucionales, defensas al territorio simbólico de la docencia.

Fue por ello que a la profesionalización se le reconoció como valiosa cuando tuvo- para los docentes investigados- aterrizajes en la realidad. Cuando se reflejó como el resultado coherente entre lo que se ofrecía y lo que se promovía para la acción docente posterior del maestro, no en sus entramados de discurso formal por seductor que fuese. Dicho de modo más sencillo: si los educadores - formadores de docentes- que éstos profesionales hallaron en la Universidad pautaban su formación de modos abiertos, generosos, exigentes, pero al mismo contextuales y significativos, los docentes informantes se vieron más tentados a recordarles y referirles positivamente. Y es que hablar de estudios pareció casi lo

mismo que hablar de asignaturas, de profesores con nombre y apellido tal cual se ha escrito ya.

En otras palabras, para el educador resulta casi exclusivo referirse a la profesionalización como el paso hacia el título mediado por el contacto con profesores y asignaturas. Más que un periodo de cambio de vida y de reafirmación personal, que se apoyara en la elección del campo pero que sacara provecho de todo lo demás, la instancia formativa era revelada como una dimensión formalizada y curricular de bajo impacto. Eso también explica por qué apareció minoritariamente en los relatos de la vida la otra parte formativa que debería generar los estudios en la Universidad: la interacción con los compañeros, el aprendizaje colaborativo o en cooperación con los pares, las investigaciones propias. Otras vivencias académicas pero de iniciativa personal: cursos, congresos, seminarios, jornadas. Tampoco hubo mayores remembranzas a la participación en grupos culturales, deportivos, políticos o ambientales del grupo de informantes.

Para redondear, los estudios profesionales en un campo tan complejo, subjetivo y relacional como el educativo, se enmarca y limita - en la lógica del docente-, a su saber provisto por la experiencia. Con una regularidad impresionante en este trabajo los docentes informantes exaltaban la experiencia como fuente de su saber en oposición al conocimiento derivado de los estudios, como que las revisiones científicas, reflexivas, fueran dogmas que hubiera que someter a examen y vencer. Todo ello pareciera tener resonancia en la siguiente reflexión:

La experiencia, lo que hace, precisamente, es acabar con todo dogmatismo: el hombre experimentado es el hombre que sabe de la finitud de toda experiencia, de su relatividad, de su contingencia, el que sabe que cada uno tiene que hacer su propia experiencia. Por tanto, se trata de que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y de que nadie pueda imponer autoritariamente la propia experiencia a otro. (Larrosa, 2004:5)

Por esa sabiduría derivada de la experiencia es que al educador, como se descubrió acá, le ha sido tan cuesta arriba sustentar el oficio magisterial en la formación inicial consolidada en los estudios universitarios. Una de las evidencias

era la que se mostraba cuando algunas informantes no podían entender cómo, a pesar de haber participado en prácticas profesionales, asistido a realizar experiencias experimentales, nada de eso parecía serles suficientemente asentado como para asirse de ello en la didáctica personalmente edificada. A eso se le denominó simulación, una especie de fingimiento en la adquisición de competencias docentes que no tenía impacto, que era casi inocuo.

La reflexión sobre el concepto de simulación que en cierta medida está detrás de muchos modelos de formación de maestros (aunque que no emplee ese término directamente) parece necesaria y vital si se revisan atentamente algunos resultados de este trabajo; puesto que permite el “desprendimiento total” de lo observado, de lo vivido, de lo planificado, de lo probado. Hay simulación en la formación docente en tanto que el futuro educador simula, aparenta, estar preocupado por saberse docente pero su preocupación tiene muchos motivos para no ser tal, tiene el comodín de la realidad. También se designó como “valor del contraste” a esa falta de involucramiento, que opera como si al educador en formación le fuera más lícito participar sin sentir la obligación con el otro, sabiendo que la labor no es remunerada, ni opera como “cuentadante” ni necesita presionarse o estresarse por la demanda de los estudiantes y sus familias, es sólo alguien que se concibe como “futuro docente”. Futuro, postergatorio, más adelante, no en su realidad actual, de tal manera que no hay sino que cumplir con requisitos académicos que en mayor o menor medida tienen temporalidad limitada.

La profesionalización es casi la menor fuente de saber de la docencia en parte por la falta de *valor de contraste*, cosa que sólo se dará en el contexto laboral como se explicará en la parte final de los resultados aquí compartidos.

- VI. La fuerza mayor del saber docente está en la fuente laboral, en la que el educador puede hallar su nicho profesional-personal, sus certezas discursivas y operacionales, sus resistencias y sus abdicaciones. De tal suerte que esa configuración del saber termina convirtiendo al docente en un profesional tutelado, que tiende a ser

complaciente. Aunque actúa solo en una ficticia autonomía está sostenido por las aceptaciones, aprobaciones, rechazos, demandas, de una sociedad, un Estado que tienen voz e identidad definida (en estudiantes, colegas, familias y jefes inmediatos) o que a veces opera como un “*big brother*” en la mentalidad del educador.

5.2.6 Discusión y análisis. Sexta Conclusión: La conclusión última de este trabajo, presentada fuera de contexto y en desconocimiento de las indagaciones que le dieron sustento, parece una obviedad. Que el saber de un profesional tenga como fuente el espacio laboral donde se despliega no resulta en sí un hallazgo de interés o impacto. No obstante, la novedad aquí radica, no en la identificación de esta verdad, sino en las condiciones específicas en que se produce. La adquisición y elaboración más relevante tiene su base de saber en el oficio, porque el oficio desarrolla en el docente una posición adaptativa que es casi de resiliencia.

Hay una accidentalidad tan marcada en el hacer del docente, las complejidades son tales, la demanda y el desgaste suponen tanto, que toda la fuente laboral se impone como una madeja que enrolla y casi constriñe al profesional. Se trata, aunque no se quiera, de satisfacer demandas tan disímiles como las de una sociedad nada homogénea en intereses e intenciones. Se trata al mismo tiempo de ser instrumento de un Estado que, para la realidad de este trabajo, asumió la carga de ser “Estado Docente”, una denominación devenida en estructura de control, supervisión y diseño de incontables elementos de la experiencia escolar. Al mismo tiempo, debe procurar un equilibrio en sus interacciones personales con sujetos muy concretos, en edades que les definen como seres opuestos a su cosmovisión y su manera de hacer las cosas, en el contexto de una “modernidad líquida” como llega a plantear Bauman (2003). Todo lo cual quiere decir que, aunque al educador lo identifique una competencia científica, social, una destreza técnica y pedagógica, sigue estando vigilado y tutelado por esos marcos y entes.

De allí que sea tan importante acompañar la evolución del saber profesional desde la esfera del campo de acción. Vale la pena recorrer, junto al maestro y la maestra, las etapas, los hitos y linderos de elaboración, construcción, adecuación y acomodo de su saber. Un campo vastísimo de la investigación pedagógica es la formación inicial, el interés por darle estructura, sentido y orientación al proceso de formación profesional con base en la historia ya recorrida y los hallazgos más valiosos en su caracterización. Luego, también hay focos de interés en el asunto de la inserción del docente desde esas fases y con esa “mochila” de herramientas – convicciones, conocimientos. Al respecto se manifiestan Vaillant y Marcelo (2015:91), quienes reflexionan en la siguiente dirección:

La fase de inserción en la docencia puede durar varios años y es el momento en que el maestro novato tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de una escuela específica. No hay dos escuelas iguales, y cada contexto tiene sus propias peculiaridades, sin embargo es posible identificar una serie de factores que pueden facilitar u obstaculizar la etapa de inserción.

Al respecto, comienzan por explicar que aunque los nudos gordianos del oficio coincidan con los que padecen los educadores experimentados (problemas de gestión del aula, del trabajo y las relaciones, el empleo de un material que casi siempre es insuficiente, las dificultades en las interacciones con familias y estudiantes), ellos los experimentan “con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menos referentes y mecanismos para enfrentar esas situaciones” (p.92). De algo similar se dio cuenta en los resultados y análisis de datos con los informantes, de inicios accidentados, dolorosos, plagados de tensión. Se amplía la percepción con lo que se lee en el párrafo siguiente:

Sin lugar a dudas, en los inicios de esa vida docente, la complejidad y el “terreno movedizo” de la enseñanza le generarán mayores inseguridades. En algunos casos, el docente se inclinará a repetir modelos, a buscar recetas, a imitar y reproducir estrategias. En otros, surgirán las incomodidades, las preguntas; sobre todo las preguntas y las búsquedas (Piriz, 2013:85).

A pesar de que la evolución del saber y la competencia profesional, el logro de la experticia, sea un proceso permanente e imperecedero, es lícito abocarse sobre la comprensión de esa fase inicial de inserción porque permite vislumbrar

los aciertos y faltas del desarrollo de la docencia. Para Vonk (1996:115) la inserción es entendida como “la transición desde docente en formación hasta llegar a ser un docente profesional autónomo”, por lo que el concepto de autonomía hace parte de la ecuación.

Recurrentemente, y con base en datos de los informantes, se exaltó a la fuente laboral no sólo por la riqueza de sus prácticas y la huella de sus retos. Asimismo, se reivindicaron el sentido corporativo, asociado, de las prácticas escolares. Por lo que, independiente de la modalidad, el docente se sentirá inscrito en una comunidad que lo forma y modela. En relación a esa evidencia se presenta este argumento:

El docente no vive la docencia sino en colectivo, siendo parte de una comunidad (educativa) que no es posible escindir del interés público (de la sociedad). El docente forma parte no ya por compartir una elección con otros (¿una vocación?), (...) es parte en tanto participa, tomando parte, es decir, tomando partido, posición. Esto hace que vivir la docencia implique responsabilidad individual - colectiva y compromiso ante sus propias opciones e intencionalidad. La vida docente no se vive-construye en forma individual sino que es sobre todo social y política (Piriz, 2013:97)

Es que, como base del devenir del saber profesional, el acompañamiento y la orientación, el modelo de la veteranía, opera también como una tutela evaluativa pero distante. Es una cooperación vana porque básicamente lo que hace es calificar, piadosamente, los esfuerzos y naufragios del joven educador. Como bien plantean Darling Hammond y otros (1999:216) en esa dirección:

En otras profesiones los principiantes continúan profundizando en su conocimiento y habilidades bajo la atenta mirada de profesionales con conocimiento y experiencia (...). Las condiciones normativas de la enseñanza están muy lejos de este modelo utópico. Tradicionalmente se espera de los nuevos docentes que sobrevivan y abandonen con poco apoyo y orientación

Gonzalez et al (2005) ya habían abordado con suficiencia distintas formas de inserción, a la que llaman “modelos”, revelando como predominante el de “nadar y hundirse”. En un juego de palabras los inicios del docente en su espectro laboral terminan por ser más una inmersión que una inserción. Y es que al docente se le arroja a la docencia sin más orientación que las demandas

administrativas, los requerimientos de contenido o las exigencias de control conductual, se le hace responsable sin saberlo competente, sin apoyarle para que lo sea. Se demostró fehacientemente esa realidad en los testimonios de este trabajo.

Si llegare a operar alguna ayuda en colegas o jefes se hace con más sentido voluntarista, solidario, que como esfuerzo estructural instituido lo que también puede certificarse en esta investigación. En lugares de cultura institucional exigente, por ejemplo escuelas privadas con marca religiosa, a veces hay un *modelo mandado* por lo que se ponen mentores o vigilantes de la tarea del profesor, pero no es demasiado común por más que se expresaran vestigios en algunos informes dados para este estudio.

En otro orden de ideas, hay que recordar que la docencia está imbricada de saber relacional, un saber que tiene sustentación empírica y que está solapada en la base personal, de los comportamientos asumidos. Por mucho que las comprensiones y discursos tengan la argumentación teórica, son infecundos cuando no se extienden a la forma del ser del educador. Aunque ya se abordó en conclusiones previas, la dimensión personal del docente es tan relevante en el dominio de su competencia profesional, que se ha llegado a decir que:

El maestro que es capaz de imponerse a partir de lo que es como persona, consiguiendo que los alumnos le respeten y hasta aprecien y quieran, ha vencido la más temible y dolorosa experiencia del su oficio, pues es aceptado por los estudiantes y puede, desde entonces, avanzar con su colaboración (Tardif, 2004: ***)

Para este mismo autor “las experiencias cotidianas de trabajo parecen constituir el fundamento de la práctica y de las competencias profesionales”. Y nada más cotidiano que el encuentro con el estudiante, el saludo diario, su implicación afectiva, los contactos de la mirada, la voz, la palabra y el gesto. Ha llegado a postular entonces que, como las experiencias son fundamentales (derivando en “saberes experienciales”), hay tres objetos en esos saberes: las interacciones con otros, las obligaciones y las normas y la institución como mundo jerarquizado.

Atendiendo que, como proceso social masificado, la experiencia escolar implica la introducción inclusiva de centenares de niños y jóvenes (cuya individualidad debe ser protegida dignamente pero un marco de perfiles profundamente heterogéneos, diversos, opuestos en muchos casos) las interacciones humanas serán el núcleo del saber y de la profesión docente. Los contrastes y variaciones de esa interacción estarán mediados por sus cargas de afectividad, resistencia, negociación, linderos a la libertad y adaptación social.

Por eso llega incluso a pautar, con audacia intelectual, que las verdaderas técnicas del educador, en el dominio instrumental de la enseñanza, no provienen de las ciencias de la educación o sus subsidiarias esenciales (Pedagogía y Didáctica) sino que son “tecnologías de la interacción”. Especificando como tales la coerción, la autoridad y la persuasión que, sin necesidad de ser detalladas, pueden consolidar lo que otros autores han llegado a llamar el tacto pedagógico, el tono de la enseñanza. (Van Manen, 2008; Zambrano 2005; Meirieu, 2001 entre otros tantos)

En lo referido a las pautas y normas, a la jerarquía institucional, como objetos de un saber experiencial es también visible la confirmación con los resultados expuestos. Es básicamente la misma referencia a lo que se le denominó directrices y orientaciones del sistema escolar, con su consecuente imposición y prescripción; como manto que arropa toda la tarea del educador profesionalizado y certificado de intervenir como agente de enseñanza. Un sistema escolar normado, pautado, organizado con la estructura de progresividad, secuencialidad, clasificación, jerarquía, evidentemente será una condicionante de la manera de actuar y concebir el rol. Aunque también es cierto que, en el orden de prioridades, estas disposiciones estructurales instituidas son menos invasivas que lo que se cree, porque al final el mundo del educador transcurre más en el espacio del cara a cara con sus estudiantes.

Tenti Fanfani (2006) ha también desplegado argumentaciones en su trabajo como investigador e intelectual de la educación sobre el carácter funcionarial de los educadores y su integración a los sistemas burocratizados y

formales de educación. En la misma línea se conocen los trabajos de Esteve (1987) y Fernández Enguita (1989) quienes desde perspectivas sociológicas, desde posicionamientos políticos, llegaron a prevenir contra la proletarización del maestro, su lucha por ser personal asalariado que priorizó su inserción en los sistemas de empleo estatales antes que consolidar sus espacios, discursos, saberes y conocimientos en el ámbito que les competía. Podría hipotetizarse que el medio se convirtió en fin, que por ello los educadores no se batieron en la arena epistemológica y científica, en los campos académicos, sino en los políticos y sociales.

Lo relevante es que, en resumen, la investigación, el análisis, la revisión crítica, sosegada al trabajo del docente como fuente del saber termina siendo el germen de la comprensión a la cualificación profesional y la forma en que se dibujan con contundencia los saberes del docente. Aun cuando las otras fuentes tengan pertinencia y notabilidad todas concurren al proceso de trabajo porque en él consiguen las condiciones de viabilidad, de supervivencia, de habitabilidad.

5.3 Comentarios adicionales, reflexiones al cierre

No fue, hasta este punto, un trabajo sencillo del que se ha dado cuenta es las más de tres centenas de páginas que preceden. Las limitaciones que el texto no revela siempre serán parte de su reverso, el anverso que se lee a veces puede dar pistas, evidencias, señales, pero sólo la íntima sinceridad del autor podrá recorrer con casi total fidelidad los espacios no declarados. Lo borrones, las tardanzas, las dificultades.

Este trabajo ha sido el producto más acabado en la carrera del autor. Se trata incluso de la primera investigación medianamente seria de quien ni siquiera en pregrado requirió hacer tesis, o informe formal de pasantías, o memoria de grado o nada que se le pareciera, fue suficiente con la finalización de la escolaridad en aquel momento. Con una carrera académica que no alcanza la década se ha montado en estudios de Doctorado que le han permitido crecer pero no desprovisto de claroscuros. Como se señaló en las primeras páginas, en este

ejercicio de escritura el autor se asume único responsable de cada falta, cada gazapo, cada defecto, por pequeño que sea, al interior del texto.

Y es que hasta estos últimos dos párrafos el lector sólo ha hallado el contenido, sus preguntas, su circularidad o recursividad. Ha podido descubrir discordancias, vacíos, idas y vueltas, ha sentado una posición (¿asombro?, ¿incredulidad?, ¿desacuerdo?, ¿aprendizaje?). Pero no ha podido conocer, por más detalles que se dieran, cómo fue este proceso en su verdadera magnitud. ¡Cuántos errores se cometieron, cuántas omisiones, cuánta revisión hubo que hacer una y otra vez en un proceso de años en los que no siempre hubo la misma disciplina, entusiasmo, concentración o vigor!

Dicho todo eso, que podría extenderse infinitamente, es necesario regresar al estudio. Este trabajo podría ser diferente, el autor lo piensa una y otra vez, podría haberse abordado con otro método. Podría haber sido más celoso o empeñado en la selección de informantes. Podría, necesitaría, haber emprendido algunos procesos antes y otros después. En todo caso es el resultado de una magnitud de pequeñas decisiones que lo hacen ser lo que es, que lo muestran como está, aun cuando todavía experimentase pequeños cambios ha sido definido en su esencia.

Y esa esencia habla de un trabajo laborioso pero lejos de ser impecable. Interesante pero demasiado distante de ser capital. Explicativo pero poco dado a ser un radiante faro. Todo ello por las razones siguientes:

- ✓ Se trata de un trabajo que, por su naturaleza y tipología, su paradigma cualitativo, no siempre convoca adhesión ya que se estima como subjetivo, casi íntimo, una especie de solaz de introspección, aunque todo eso no sea cierto y en cambio sea, en cierto modo, injusto.
- ✓ Está demarcado por una temporalidad difícil, para la universidad donde se realiza, para el país al que se inscribe. El tiempo histórico hace que, en esa línea trazada de lo deseable a lo real, este trabajo encuentre casi a cada paso un abismo.

- ✓ Este trabajo aborda uno de los procesos humanos más resonantes, más ruidosos y pleno de estrépito y rumor: la educación y, dentro de ésta, la docencia, que funge de lugarteniente de un espacio social que no termina de contar con toda la solidaridad y el apoyo de “las fuerzas vivas”
- ✓ Es un estudio que, con todo y que se ha hecho con entusiasmo y cariño, con todo y que se ha querido afincar en lo más labrado y pulido de sus marcos, también acusa agotamientos, deslices, fracasos y derrotas.
- ✓ Es una investigación que ha podido salir antes, que lo ha debido hacer si hay que aceptar sus referencias normativas, pero también ha podido salir después si se recurre a las posibilidades de ser mejor armado y pulimentado. Tiene su tiempo, y es ese, pero pudo tener otros y debió ser menos amarrado por la formalidad y la informalidad, aunque sea ello una paradoja.
- ✓ Aunque contó con solidaridades y ayudas, aunque tuvo una mínima estructura de manos y de mentes para acompañarlo, en casi todo fue un producto individualizado, personal, hecho casi en aislamiento, cuando también podría haberse alimentado con mayores interacciones, intercambios, debates y encuentros.
- ✓ Finalmente, es, como todas las tesis, un ejercicio de convencimiento, de persuasión, un posicionamiento que encontrará resistencias más que aceptaciones. De tal suerte que es imperioso encontrar las respuestas para, con este juicio crítico precedente, (sin solaparse en él sino sosteniéndolo con ética y sinceridad), entregar sus principales valores, defender su riqueza y apostillar sus matices.

En último caso este trabajo presenta, en su interior, sus propios dilemas, su infinitud de contradicciones y aciertos. Por lo que el espacio que queda no puede sino aprovecharse para agradecer al lector por darse la posibilidad de encuentro con un texto que deja un testimonio de vida. ¡Gracias!

REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS

- Albieri, Patricia y Biajone, Jefferson (2007). "Saberes docentes e formacao inicial de profesores: implicacoes e desafios para as propostas de formacao". En **Educacao e Pesquisa**, v, 33. Sao Paulo, maio agosto. (pp, 281-294)
- Alliaud, Andrea, y Anteló, Estanislao (2009). "Iniciarse en la Docencia, los gajes del oficio de enseñar". **Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado**, Año 13, Nº 1.
- Angulo, Lilian. (2009). **De la prescripción a la acción. De la teoría a la práctica**. Tesis de Doctorado publicada.
- Apel, Hans Jürgen (1994) "Teoría y Práctica de la Educación del Maestro". En **Educación**, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal Alemana. Volumen 49/ 50 (61-79)
- Argyris, Chris and Schön, Donald (1974), **Theory in practice. Increasing professional effectiveness**. Jossey Bass Inc. Publishers: San Francisco, USA
- Arnold, Rolf (1993) "Aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza y orientación para la acción en la educación profesional". En **Educación**, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal Alemana. Volumen 47 (pp 7-41)
- Bachelard, Gaston (2000) **La formación del espíritu científico**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bárcena, Fernando (1994) **La práctica reflexiva en educación**. España: Editorial Complutense
- Bauman, Zygmunt (2003). **Modernidad líquida**. México DF: Editorial Fondo de Cultura Económica,.
- Berliner, Daniel (1986). "In pursuit of the expert pedagogue". En **Educational Researcher**, 15, (7) (Pp. 5-13). American Educational Researcher Asociation. University of Arizona.

- Bertaux, Daniel (1986). "L'imagination Methodologique". En **Revista Internacional de Sociología**, vol. 44, fascículo 3, julio-septiembre, Madrid, pp. 265-275.
- Best, Jhon.W. (1965). **Cómo investigar en Educación**. Madrid, Ediciones Morata, 1era Edición.
- Bogdan, Robert (1972). **La observación participante en medios organizacionales** Traducción hecha por León (2007) para el Doctorado en Educación de la Universidad de los Andes. (trabajo mimeografiado)
- Bogdan, Robert (1974). **Being Different: The Autobiography of Jane Fry**. New York EDITED BY ROBERT BOGDAN. Published by JOHN WILEY & SON
- Boscán, Aura (2008). "¿El saber pedagógico, una reconstrucción biográfica?". En **Teré, revista de filosofía y socioplítica de la educación**. (Pp 99-106)
- Bransford, Jhon; Darling-Hammond, Linda & LePage, Pamela (2005). **Preparing teachers for a changing world** (pp. 1-39). S. Francisco: Jossey Bass.
- Bransford, Jhon; Derry, Sharon; Berliner, David & Hammersness, Karen (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L.Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), **Preparing teachers for a changing world** (pp. 40-87). S. Francisco: Jossey Bass.
- Bruner, Jerome (1972). El proceso de la educación. México: Uteha.
- Bruner, Jerome (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Carpio, Rosa Evelia (2012) "Los saberes de los docentes en la enseñanza". **Revista Griot**. Universidad Pedagógica Nacional Eje temático: Educación, Sociedad y Cultura. Volumen 5, Número. 1,
- Chen, Y.Ch. y Tsui K.T., (2002) "Multimodels of Teacher Effectiveness: Implications for Research". En **The Journal of Educational Research**, 92(3), (pp141-150).

Contreras Rodrigo, José (2013) "El saber de la experiencia en la formación inicial del Profesorado". **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 78 (27,3) 125-136.

Crespo, Eduardo (2003) "El construccionismo y la cognición social: metáforas de la mente". En **Política y Sociedad**. Universidad Complutense de Madrid. Año 2003, Vol, 40 Número 2 Pp 15-26

Darling-Hammond, Linda, Berry, B., Haselkorn, D., & Fideler, E. (1999). Teacher recruitment, selection and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers. In L. DarlingHammond (Ed.), **Teaching ad a learning profession** (pp. 183-232). San Francisco: JosseyBass.

Dewey, Jhon (1944). **El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico**. Buenos Aires, Editorial Losada

Díaz Quero, Victor (2003) "Teoría emergente en la Construcción del saber pedagógico". **Revista Iberoamericana de educación**, N° 37/3 (Pp 1-18).

Díaz Quero, Victor (2010) "Fundamentos teóricos del saber pedagógico". En **Investigación y Postgrado**, Vol 25 N° 2 y 3, 2010. pp.273-289. Caracas. UPEL-IMP

Esteve, J.M. (1998) **El malestar docente**. Barcelona: Paidós. 3a edición.

Feinman-Nemser, Sharon et al (1989) "Changing beggining conceptions. A description of an introductory Teacher education course". En **National Center for Research on Teacher Education**. (pp. 12-22)

Fenstermacher, Gary (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.) **La investigación en la enseñanza I**. Madrid. Paidós - M.E.C.

Fernandez Enguita, Mariano (1989) La ambigüedad de la docencia: entre el profesionalismo y la proletarización. Ponencia presentada a las I Jornadas de Estudio: "**Profesor y Sociedad: La Educación a Debate**", Cadiz.

Ferry, Gilles (1997) **Pedagogía de la formación**. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos 6

Ferry, Gilles. (1990) **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.** México: Editorial Paidós.

Ferry, Gilles (2004). **Pedagogía de la formación.** 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2004, 128p.

Flores Ochoa, Rafael (1998) *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Bogotá, Mc Graw Hill

Foucault, Michel (1985). **Herculine Barbin, llamada Alexina B.** Madrid: editorial Revolución.

Foucault, Michel (1976) **Yo, Pierre Riviere, habiendo degollado a mi madre, a mi hermana y a mi hermano...** (Un caso de Parricidio del Siglo XIX) , Barcelona: Tusquets Editores.

Garfinkel, Harold (1967). **Studies in ethnomethodology** . Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall

Gauthier, Clemont (2006) “La política sobre formación inicial de docentes en Quebec”. **Revista Educación** N° 340.(pp. 165-184)

Gebran, Raimunda (1996). “A identidade de um bom professor, o ser e o fazer”. En **Didática.** Sao Paulo, 31, (pp 29-45)

Giroux, Henry (1990) **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Barcelona: Piados.

Glaser, Barney y Strauss, Anselm (2003). **The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research.** New York. Aldine de Gruyter. (pp. 262)

González Brito, Adolfo y otros. “Inducción Profesional Docente” **Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 51-62, 2005**

González Sanmamed, Mercedes (1995) “Biografía y aprendizaje de la enseñanza: implicaciones para la formación del profesorado” En **Curriculum,** 10-11. (Pp. 117-134)

Heiddeger, Martín(2004). **Ser y tiempo.** México: Editorial Trillas.

Heller, Agnes (1977). **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona: Península.

Hoyle, Eric (1980). **Professionalization and desprofesionalization in education**. London: Kogan.

Huizinga, Johans (2010) **Homo ludens**. Buenos Aires: Emecé Editores, Alianza Editorial.

Illich, Ivan, (1974). **La Sociedad desescolarizada**. Barcelona, España: Barral Editores.

Larrosa, Jorge (2004) **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes.

Larrosa, Jorge (2009) Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J. y Skliar, C.(2009). **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Ed. Homosapiens,

Latorre, Marisol (2000). "Saber pedagógico en uso: una propuesta para el estudio de las relaciones entre saberes y práctica pedagógicas de profesores en ejercicio". En **Revista de Investigación Educativa**, 2000 (15), 419-443.

Leinhardt, Gaea and others (1987) "Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers". En: **Curriculum Inquiry**, Vol. 17, No. 2, pp. 135-176 Published by: Blackwell Publishing on behalf of the Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto.

León, Aníbal (1992). "Experiencias del trabajo docente". **Trasiego**, Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

León, Aníbal (2007). "El ser profesional del docente venezolano". **Revista Teoría y Didáctica 2de las Ciencias Sociales**. Mérida, Venezuela, Año N° 12 (pp.189-213)

León, Aníbal; Rojas, C, y González R (2007). **Estudio del perfil del docente de Educación Básica. Un análisis factorial**. Vicerrectorado Académico (ULA). Mérida, Venezuela. Publicaciones CODEPRE. Consejo de Publicaciones.

Lipovetsky, Gilles (2000). **La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo.** (J. Vinyoli y M. Pendanx Trads.). Barcelona, España: Editorial Anagrama.

López Herrerías, José Angel (2001). "El saber hacer pedagógico desde la categoría antropológica de la gramaticalidad". **Revista Española de Pedagogía.** Volumen 59, Nº 220 (Pp 483-502)

Lortie, Dan (1977). **Schoolteacher. A Sociological Study.** Chicago and London The University of Chicago Press.

Mallimaci, Fortunato (2006) "Historias de vida y método biográfico". En **Estrategias de Investigación cualitativa,** Barcelona, Gedisa,

Marcelo, Carlos (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. En **Revista Educar,** (30), 27-56.

Marcelo, Carlos (2009) "Los comienzos en la docencia, un profesorado con buenos principios". En **Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado,** Año 13, Nº 1 (Pp, 1-26).

Martínez Miguélez (2006). "Fundamentación Epistemológica del Enfoque Centrado en la Persona" En **Polis.** Nº 15 | 2006.

Martínez-Miguélez, Miguel (1999). **Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación.** México, Editorial Trillas.

Martínez-Miguélez, Miguel (2004). **Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa.** México, Editorial Trillas.

Mayorga, Liliana (2013) **Saberes docentes y relaciones colaborativas entre el profesorado de algunas escuelas básicas de Santiago de Chile.** Tesis Doctoral, España: Universidad de Extremadura, Departamento de Ciencias de la Educación.

Mclaren, Peter (1984). **La Vida en las Escuelas. Una Introducción a la Pedagogía Crítica en Fundamentos de la Educación** 1era edición en español. Siglo XXI editores. pp. 203-234

Medina De García, Meralda (2008). "El saber docente: una construcción intersubjetiva para pensar la práctica pedagógica". **ReDIT. Revista**

electrónica de Docencia, Innovación y Tecnología. Órgano divulgativo del Núcleo de Investigación, Docencia, Innovación y Tecnología del IPB.

Meirieu, Phillipe (2001) **Frankenstein Educador.** Barcelona, Laertes.

Ministerio de Educación (2003): Marco para la Buena Enseñanza, Santiago de Chile, CPEIP

Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2011) **Orientaciones Educativas en el Marco de los Textos Escolares de la Colección Bicentenario.** Año escolar 2011-2012. Colección Bicentenario.

Morin, Edgar et al (2003). **Educación en la era planetaria.** Gedisa Editorial.

Pascual Baños, Carmina (2003). “La historia de vida de una educadora de profesores de educación física: su desarrollo personal y profesional”. **Ágora para la EF y el Deporte**, N° 2-3, 2003, 23-38. España, Universidad de Valencia.

Pedroza Flores, René (2015). Los cambios del vínculo amoroso en la posmodernidad. En **Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas.** Vol. 4, Núm. 8 Julio - Diciembre 2015 RICS

Peñalver Bermúdez, Luis (2007). “Hacia una Historia de la Formación Docente en Venezuela”. **CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico**, Volumen 3, Número 2, 2007 UPEL-IPM- Venezuela

Peñalver, Luis (2008) **Saber Pedagógico, Formación Docente e Investigación UPELIPM.**

Píriz, Silvia y Ubal, Marcelo (2010) “¿De qué hablamos cuando decimos Pedagogía?” **Voces XIII.** (33) 4-12 Montevideo.

Porlan, Rafael y Rivero Ana (1998). **El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de las ciencias.** Sevilla: España. Diada Editores.

Prieto Figueroa, Luis Beltrán (1990). **El Estado y la Educación en América Latina.** Caracas, Monte Ávila Editores. 4ta edición.

Pulido, Asdrubal (2007) “Educación: ¿Un Mundo Al Revés?”. En **EDUCERE** . Año 11, N° 38 • Julio - Agosto - Septiembre, 2007 • 433 - 438.

Restrepo, Bernardo (2004). "La investigación acción educativa y la construcción del saber pedagógico". En **Educación y Educadores**, Universidad de la Sabana, N° 7 (pp 45-56)

Rivas, Pedro (2001) "Alcances y obstáculos conceptuales y metodológicos observados en el diseño de y desarrollo de los proyectos pedagógicos de aula". En "Educere", Año 5 N° 13, abril mayo junio. (pp, 49-53).

Rivas, Pedro (2009) "La docencia desde la investidura académica". En **Educere**, Año 13 N° 44, marzo. (pp,).

Ruiz Fernández José (2004) "Un problema de la Fenomenología: la controversia entre Husserl y Natorp". En **Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología**. Investigaciones fenomenológicas 5. 209-224.

Salgueiro Ana y Carbonell i Sebarroja (1998). **Saber docente y práctica cotidiana**. Barcelona: Ediciones Octaedro, Barcelona (Pp 276)

Salgueiro, Ana (1999) "La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico". En **Curriculum**, 10-11. (Pp. 155-170)

Sarabia, Bernabé (1985). "Historias de vida". En **Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología**, ISSN 1137-2400, N° 5, 2007.

Savater, Fernando (1995) **El valor de educar**. Barcelona: Ariel.

Shulman, Lee (2005). "Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma". **Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado**, Año 9, N° 2.

Shulman, Lee (2005). "Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma". **Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado**, Año 9, N° 2.

Silberman, Charles (1971). **Crisis in The Classroom, The Remaking of American Education**. New York: Vintage.

Strauss, Anselm, y Glaser, Barney (1977). **Anguish: A case History of a Dying Trajectory**. Oxford: Martin Robertson.

Suárez, Martín (2006) **El Saber Pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza**. Tesis presentada como requisito para aspirar al grado de Doctor en Pedagogía. Tarragona

Tamir, Pinchas (2005). "Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores". **Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado**, Año 9, N° 2.

Tania Suely Azevedo Brasileiro (2010) "Autobiografia e formação docente: a busca de uma identidade profissional". En **AMAzônica**, Volumen 4, N° 1, págs. 113-134

Tardif, M. y Lessard, C. (2005). O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.

Tardif, Maurice (2004). **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid España. Narcea Ediciones

Tardif, Maurice (2012) El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. Conferencia en el marco del **Seminario Internacional de Políticas Docentes: Formación, regulaciones y desarrollo profesional**. Organizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPÉ-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Tardif, Maurice y Gauthier, Clermont. (2008). El maestro como "actor racional": racionalidad, conocimiento, juicio. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.) (2005b). **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias** (pp.309-354). México DF: FCE

Tausch, Reinhardt (1987) "El fomento del aprendizaje personal del maestro". **EDUCACIÓN**, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, República Federal Alemana. Volumen 35 (pp 7-29)

Tenti Fanfani, Emilio (2006) Profesionalización docente: consideraciones sociológicas Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2006) **El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI

- Tenti Fanfani, Emilio y Tedesco, Juan Carlos (2005) "Nuevos tiempos y nuevos docentes", En **Repensar la historia de la educación : nuevos desafíos, nuevas propuestas** / coord. por Manuel Ferraz Lorenzo , pags. 365-394
- Tom, Alan (1984) **Teacher as a moral craft**. Nueva York: Longman.
- Vaillant, Denise (2009) "Políticas de Inserción a la Docencia en América Latina: la Deuda Pendiente". En **Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado**, Año 13, Nº 1, (Pp 27-41).
- Vaillant, Denisse y Marcelo Carlos (2015). **El A, B, C y D de la formación docente**. Madrid: Narcea Editores.
- Van Manen, Max (2008). "Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action". **Peking University Education Review**. Pekín, China,.
- Velez, Amparo (1997). "Presupuestos epistemológicos de la pedagogía fundamental: análisis a la luz de los distintos discursos pedagógicos". En **Educación y Educadores**, Universidad de la Sabana, Nº 1, (pp 49 a 52).
- Viñao, Antonio (2006) **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios**. Madrid: Morata.
- Vonk, J. H. C. (1996). "A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience". En R. McBride (Ed.), (Vol. **Teacher Education Policy**, pp. 112-134). London: Falmer Press
- Willebois, A. De. (1985). **La société sans père**. Paris: Ed. SOS.
- Zambrano, Armando (2006). "Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja". En **EDUCERE**. Año 10 Nº 33, abril mayo junio. (pp, 225-232).