



VOL. 14, Nº 3 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

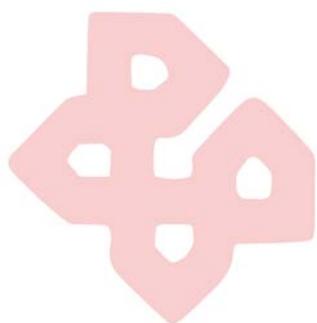
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 15/05/2010

Fecha de aceptación 20/09/2010

HISTORIA DE VIDA DE BUENOS PROFESORES: EXPERIENCIA E IMPACTO EN LAS AULAS

Live Histories of Good Teachers: experience and impact in the classroom



Silvia López de Maturana Luna
Universidad de La Serena (Chile)
silvialml@gmail.com

Resumen:

En este artículo se aborda el tema de las Historias de Vida de buenos profesores para identificar sus comportamientos típicos, por lo que, obviamente, solo es posible señalar tendencias y no conclusiones definitivas y válidas para cualquier profesor. Sin embargo, dado que la cultura escolar favorece el desarrollo de un ethos específico de prácticas pedagógicas, es altamente probable, casi inevitable, encontrar a otros profesores que se ajusten con flexibilidad a esos patrones, que hemos establecido en forma de categorías narrativas. Las Historias de Vida son una herramienta eficaz para entender el sentido y las consecuencias de las trayectorias vitales de las personas y los buenos profesores son indispensables para el cambio educativo escolar, sobre todo porque pueden y deben ser referentes para otros, no solo nominativamente sino develando la potencia epistemológica explicativa de su práctica cotidiana.

Palabras clave: *Profesionalidad docente; compromiso docente; historia de vida; buenos profesores.*

Abstract:

In this article it is undertaken the topic of good teachers' life histories to identify their typical behavior, therefore, obviously, it is only possible to indicate tendencies and not definitive and valid conclusions to any teacher. However, as long as school culture supports the developing of pedagogical practices specific ethos, it is highly probable, almost inevitable, to find other teachers that fit with flexibility to those patterns, that we have established in the shape of narrative categories. Life histories are an effective tool to understand the sense and the consequences of persons' vital trajectory and good teachers are indispensable for the school educative change, above all because they can and they must be the referents for others, not only in a nominative way but revealing the explicative epistemological power of their daily practice as well.

Key words: *Educational professionalism; educational commitment; life histories; good teachers.*

1. Los buenos profesores

Por lo general, cuando se interroga a alguien sobre su preparación profesional, el interrogado al responder tiende a comenzar por enumerar las actividades escolares, resaltando su formación académica, su tiempo de experiencia en la profesión. Difícilmente se toma en consideración, por no rigurosa, la experiencia existencial mayor. La influencia a veces casi imperceptible, que recibimos de tal o cual persona con que convivimos, o de tal o cual profesor o profesora, a quien jamás le faltó coherencia, así como de la competencia juiciosa de personas humildes y serias (Freire, 1996).

Vivimos en una sociedad que ha despolitizado lo cotidiano con la consecuente menor implicación en las tareas, en virtud de lo cual la profesionalidad docente pasa a ser una artificialidad y nadie asume la responsabilidad que conlleva el rol que desempeñan los profesores. Por ejemplo, en muchas escuelas se fracciona el conocimiento y se enseña y se aprende sin creatividad ni encantamiento. Peor aún, se simula enseñar y se simula aprender a pesar de las reformas. Por lo tanto, las políticas encaminadas hacia la profesionalidad docente forman parte de los profundos cambios dentro del marco regulatorio de la educación, pero no sólo como parte de un espíritu reformista sino como expresión de la “amplia insatisfacción con la calidad y la equidad de la educación” (Bellei et al., 2008: 13). En consecuencia, nos parece un deber profesional, ético y político buscar líneas de acción orientadas a redefinir el compromiso docente.

Una forma de hacerlo es investigar a los buenos profesores puesto que sus prácticas y las teorías que manejan pueden revitalizar los planes y programas de la Formación Inicial de Profesores y la formación permanente; re-significar la profesionalidad docente y entregar información relevante y pertinente a los profesores de aula para la reflexión personal y la toma de conciencia sobre el rol profesional.

La expresión buenos profesores no es ingenua ni falaz, por el contrario, tiene claras implicaciones éticas y profesionales donde se aprecia el trabajo profesional bien hecho y el reconocimiento social y político de sus pares y alumnos. Por lo tanto, más que definirlos como eficaces o exitosos, nos interesa conocer sus Historias de Vida para, por una parte, conocer y entender las experiencias personales y sociales que les han permitido ser buenos profesores, cómo se han construido históricamente y por qué y para qué continúan siéndolo, y por otra parte, entender el concepto de pedagogía, compromiso y calidad al que adscriben, porque entre otros, son unos de “los campos de batalla retóricos de la Reforma educativa” y porque la mirada debe trasladarse desde la concepción del profesor transmisor de conocimientos y evaluador de resultados al profesional que diagnostica, diseña y evalúa el desarrollo global de los individuos (Hargreaves et al., 2001: 157; Contreras, 1999: 11; Pérez Gómez, 2008: 95). Eso satisface la necesidad de líneas orientadoras para la práctica docente.

La Historia de Vida es una herramienta metodológica que permite recoger el testimonio de la experiencia vital de los profesores para mostrar, por un lado, los acontecimientos que han marcado un hito en su vida personal y profesional, y, por otro, las valoraciones que hacen de su propia existencia, ya que el conocimiento de la trayectoria social comienza necesariamente con las valoraciones acerca de la importancia de su evolución (Anguera, 1995; Elder, 1993: 201).

La conveniencia de investigar las Historias de Vida de los buenos profesores se justifica porque las consecuencias de las acciones del pasado repercuten en el ámbito

educativo escolar presente y permiten vislumbrar los frutos que posiblemente cosecharán en el futuro.

Hacer pública las trayectorias vitales y la importancia de las prácticas pedagógicas de los buenos profesores permite sistematizar, desde dentro de la escuela y de sus vivencias, el aporte sustancial que hacen al proceso educativo. Por ejemplo, es relevante saber que los buenos profesores iniciaron el ejercicio de la autonomía desde pequeños gracias a las posibilidades generadas en su ambiente próximo. Luego, en sus primeras prácticas docentes, la manifestaron iniciando su propia búsqueda para llenar los vacíos epistemológicos dejados en su propia formación escolar y profesional.

No se trata de dar cuenta del deber ser del profesor ni mucho menos otorgarle un perfil único y excluyente, ni elaborar otra lista de metáforas, por el contrario, se trata, por una parte, de develar algunas de sus principales complejidades¹, por ejemplo, cómo fue configurando esa relación y cómo surgieron las realidades en su interacción en un intento de superar el vacío entre lo conceptual de la cultura y lo conceptual creado por la persona (Lewis, citado por Pujadas, 1992: 11). Por otra parte, de testimoniar los procesos a través de los cuáles los buenos profesores demuestran su experticia, conocimientos de lo que saben y de lo que les falta por saber y que “utilizan heurísticos y estrategias de indagación y que dominan los métodos de integración y experimentación del conocimiento ante problemas y situaciones complejas que requieren múltiples miradas y perspectivas críticas y creativas” (Pérez Gómez, 2008: 95).

2. Las bases de nuestra investigación biográfico narrativa

Este artículo está basado en dos investigaciones anteriores (López de Maturana, 2009). Por una parte, la que se concretó en la tesis doctoral *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente. Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*, realizada en la Universidad de Valencia (López de Maturana, 2004); por otra, la investigación *La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico*, llevada a cabo en Chile a través del proyecto FONDECY (N° 1050621. 2005/2006).

En la primera, realizamos una investigación centrada en las Historias de Vida de profesores españoles para conocer la manera a través de la cuál construyeron la profesionalidad docente, cómo enseñan los *buenos profesores*, para lo que tuvimos que restringir la amplitud y ambigüedad del concepto, definiéndolo y precisándolo con la mayor exactitud posible. La investigación nos permitió construir el concepto de *profesores comprometidos con un proyecto educativo*, que hace referencia a la implicación en un proyecto educativo y al posicionamiento político que enmarcan su quehacer cotidiano.

En la segunda, se abordó la construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico, a través de las Historias de Vida de profesores chilenos para profundizar en las trayectorias vitales que fortalecieron la profesionalidad docente. La investigación no se limitó a dar cuenta del deber ser del profesor sino que

¹ Esta perspectiva difiere de una mirada moralizante al no reducirse al significado de una bondad implícita y a la abnegación ascética (Hansen, D. 2001: 21. *Llamados a enseñar*. Barcelona, Idea Books. S.A.), ni a la esperanza de perfección mística (Condorcet, 2001: 15. *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid, Morata.)

intentó desvelar algunas de sus principales complejidades, producto de las diversas redes sociales que conformaron en sus ámbitos más próximos. Trabajamos con Historias de Vida de profesores de escuelas municipalizadas del Norte, Centro y Sur de Chile, bien evaluados por el Ministerio de Educación por su calidad docente.

Además de estas dos investigaciones básicas, otras de menores dimensiones han consolidado nuestra línea de trabajo en investigación biográfico narrativa y han servido de apoyo a la categorización presentada en este artículo, como la realizada en la región de Coquimbo sobre el impacto de las prácticas pedagógicas exitosas en el aula (proyecto financiado FNDR).

La Historia de Vida busca una explicación sobre cómo los buenos profesores han construido y construyen la práctica educativa escolar, interpretando las expresiones sociales vividas y narradas por ellos mismos. Más que cualquier otro enfoque de la ciencia social, la Historia de Vida basada en la entrevista en profundidad, permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, y participar vivamente en sus experiencias.

Para analizar y explicar las trayectorias vitales de los buenos profesores, conocimos su autobiografía, el tipo de familia, los grupos y el ambiente sociocultural al que pertenecieron en la infancia, adolescencia y juventud, las instituciones donde se formaron, sus gustos, inclinaciones, dudas, certezas, sus experiencias escolares, su relación con otros, sus transiciones y puntos de giro. Los conocimos en el diálogo, a través de su gestualidad y de la relación interpersonal y profesional que nos permitió valorarlos en su real dimensión.

La selección de los sujetos de estudio la realizamos de acuerdo a una "tipología" de personas relevantes en el ámbito profesional que nos llevaron a enriquecer la comprensión sobre el concepto de buen profesor. La selección de la muestra fue *deliberada* porque pretendíamos la comprensión del caso, por lo que importa que los sujetos seleccionados puedan incrementarla (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001). Por una parte, en la tesis doctoral (2004), se identificó intencionalmente por medio de "reacción en cadena" a cuatro profesores bien evaluados de un Centro educativo de Valencia y, por otra parte, en la investigación FONDECYT del gobierno chileno (2006), se identificó intencionalmente a cuarenta y dos profesores destacados, de las ciudades de Iquique, La Serena, Santiago y Temuco, con la Asignación a la Excelencia Pedagógica (AEP) que el Ministerio de Educación otorga a quienes postulan.

En ese proceso trabajamos con relatos paralelos -no excluyentes entre sí- que permitieron superar el carácter particularista de las Historias de Vida individuales, lo que permitió un tratamiento más integral del tema. Los relatos tuvieron un uso instrumental, escasamente narrativos y fueron puestos al servicio de la comprensión del ciclo de vida y desarrollo profesional de los profesores en estudio. Como el método de las Historias de Vida no tiene una única forma de ser aplicado, utilizamos las entrevistas abiertas en profundidad, a través de las cuales intentamos entender las experiencias relevantes en la vida de los buenos profesores y la forma en que se refieren a ella. Pedimos a los entrevistados que respondieran a preguntas abiertas, a pesar que fueron estructuradas de manera tal que a cada uno de los profesores se les hizo las mismas, para que las respuestas pudiesen ser comparables. Estas se configuraron a modo de eje vertebral para dar coherencia a los relatos. Dependiendo de las respuestas ahondamos más, o menos, para profundizar en la experiencia. Seguimos el modelo de una conversación más que un intercambio formal de preguntas y respuestas, donde el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no el protocolo o formulario de entrevista.

La decisión por las Historias de Vida nos llevó a revisar bibliografía pertinente, entrevistar a investigadores con experiencia en el tema, a profesores y alumnos y a observar sus clases, todo lo cual se trianguló con las entrevistas en profundidad. Para la obtención y análisis de los datos que dieron lugar a las categorías de Autoconfianza, Motivación de logro, Trabajo colaborativo y Autonomía, se empleó el Análisis de Contenido que permitió describir y codificar la información en base a la presencia de los Temas Eje, e inferir e interpretar las categorías de análisis más allá de sus primeras significaciones. Es decir, intentamos develar lo que “realmente” está en los relatos y no lo que creemos ver; que esa visión completamente personal (de cada profesor) pudiese ser compartida por otros; y encontrar relaciones de proximidad y causalidad entre las partes de un relato y entre las diferentes entrevistas de una o de más personas (Bardín, 1996: 21; Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, O.C.). Consideramos las etapas de, a) Descripción y codificación, función heurística consistente en comprender las narraciones más allá de sus primeras significaciones; b) Inferencias, procedimiento intermedio entre la descripción de los datos para transformarlos en información relevante; y c) Interpretación de los datos para transformarlos en información relevante. La etapa de Interpretación la fundimos con el análisis de cada categoría y establecimos relaciones entre los componentes tratados en el marco teórico y la información recabada. Con el análisis pretendimos llegar a una comprensión en profundidad de los motivos que impulsaron el curso vital de cada profesor y configuraron su escenario actual de vida.

3. Las trayectorias vitales y las categorías que definen a los buenos profesores

Fue en el regazo de mi abuelo que yo aprendí a leer... mi abuelo hacía que leyera la prensa, mi abuelo era feminista para la época y él pensaba que yo tenía que ser una intelectual... Entonces ya con seis y siete años leía la prensa y él me lo explicaba (Adriana).

Un camino para entender lo que hace de un profesor un buen profesor son sus trayectorias vitales construidas a partir de los giros y transiciones ocurridos en su vida. No explican la generalidad, pero ofrecen una tipificación interesante que nos acerca a la comprensión de sus acciones. Por ejemplo, la disposición mental y emocional que orienta las actividades pedagógicas de los buenos profesores responde a determinados impulsos, propósitos y consecuencias forjadas por la socialización.

A pesar que no es una relación causa-efecto, el curso vital nos permite entender el presente. Tal es el caso de las oportunidades que algunos de los buenos profesores tuvieron en su infancia y adolescencia, que marcaron una forma de ver la vida y la responsabilidad para vivirla, por ejemplo, el despertar de la conciencia de Adriana en la adolescencia con sus profesores progresistas, o los malos tratos recibidos por Alonso en la escuela que lo convencieron que esa no era la manera de educar.

El hoy y el ayer ofrecen continuidad, a veces discontinuidad, de propósitos y sueños en aquellos que se comprometen con ellos. Eso les da identidad. Cada uno ha configurado esa relación a través de sus acciones cotidianas. Nada de extraordinario en ellas, sino lo más común, corriente de cada día. Es lo que sucede con nuestras referencias al pasado, por las Historias de Vida que no nos anclan en él sino que nos catapultan al presente, donde los profesores juegan su compromiso, y hacia el futuro, por la trascendencia que le asignan a su compromiso político y docente. La trayectoria vital de una persona corresponde al tipo de vida que ha desarrollado a partir de sus diversas transiciones.

A los catorce años yo terminé el cuarto de bachillerato y me fui aquel verano a la casa del hermano de mi madre en Barcelona, y pase un mes con el tío Manuel, y me abrió los ojos enormemente, porque me enseñó a mirar lo que había en las calles de una manera diferente a como yo lo había visto. Eso me ha marcado definitivamente, me ha marcado mi manera de pensar, me ha marcado muchísimo mi manera de actuar, me ha marcado a nivel personal y me ha marcado a nivel profesional (Alonso).

La idea de la libertad y de la democracia se la oí a mi abuelo desde pequeña, en muchas de esas conversaciones y muchas de esas lecturas que hacía a escondidas de mi padre (Adriana).

A) *Autoconfianza*

Una de las categorías de análisis emanadas de las Historias de Vida de los buenos profesores es la autoconfianza, aspecto no menor si consideramos las veces que se inhiben las posibilidades de una buena enseñanza porque los profesores no se atreven a tomar decisiones, innovar o flexibilizar el currículo aun cuando las circunstancias se lo permitan. El temor a equivocarse, a las preguntas de los alumnos y a no saber responder de manera adecuada les aferra a las prescripciones del libro de texto, a lo que otros dicen y a las planificaciones utilizadas por años. Su conocimiento es débil y generalmente parcelado por el temor de soltar el mapa y perderse en el territorio, razón por la cual las innovaciones son escasas o nulas y, en caso de haberlas, son artificiales y *cosméticas*; por lo tanto, pierden fuerza, divergencia, riqueza y flexibilidad.

La poca o nula confianza en uno mismo se vierte en los demás para esconder las propias debilidades y carencias, en virtud de lo cual, terminan desconfiando de todos. La falta de confianza de los profesores, generalmente viene aparejada con la falta de esperanza, que los hace conformarse con la rutina y cerrar las posibilidades de búsqueda de alternativas, nuevos conocimientos y exploración activa de diferentes situaciones de aprendizaje.

Sin embargo, no siempre la poca confianza va emparejada con ineptitud, rechazo o desinterés, sino con el miedo a tomar decisiones que contradigan a la autoridad y con el sentimiento de incompetencia, probablemente reforzado en los años escolares. Es notoria la diferencia entre los profesores que confían en sus conocimientos y capacidades con aquellos que se sienten inferiores ante la responsabilidad de la enseñanza. Los primeros se atreven a intervenir para remover y flexibilizar la rigidez del sistema escolar, mientras los segundos buscan el seguro refugio de la acomodación.

La autoconfianza de los profesores se retroalimenta por las experiencias de éxito que tienen con sus alumnos y por las proyecciones de su trabajo que no pasa inadvertido para los demás. Las experiencias de éxito refuerzan el sentimiento de ser competente y de sentirse capaz de emprender acciones, lo que refuerza la consciencia de sus propias limitaciones, debilidades y fortalezas, al tiempo que aumenta la confianza en que se sabrá manejar las condiciones para que cada vez sean más seguras.

La autoconfianza no es una casualidad, sino parte de un proceso de aprendizaje. La trayectoria vital de los buenos profesores muestra acontecimientos que se han encadenado sinérgicamente para reforzar la confianza en sí mismos y la valentía de no desalentarse en casos de adversidad, como las experiencias en las que se han sentido seguros. Eso les da una estabilidad personal que desemboca en bienestar y satisfacción por su trabajo.

Yo quiero tener o intento tener una actitud positiva de verdad, yo lo que no estoy dispuesto es a que la clase pueda conmigo, por decirlo de alguna manera, no me quiero dejar vencer por la clase, es decir, es un trabajo que tengo que hacer, es un trabajo que además yo he elegido, es

un trabajo que me gusta realizar, entonces, lo que no quiero es que cualquier circunstancia que ocurra, con mis alumnos, con los padres, con mis compañeros, me venza, pueda conmigo, y me haga cambiar la manera de pensar el hecho educativo que yo tengo ahora (Alonso).

B) Motivación de logro

Es la búsqueda de desafíos profesionales, espacios de superación y perfeccionamiento, interés cultural, alta disposición al aprendizaje, persistencia y evolución pedagógica. Se caracteriza por la postura optimista ante la vida y por la responsabilidad con que se asume la profesionalidad. Es el motor que moviliza a los profesores en la búsqueda de alternativas de superación como un deber ético y social y no el simple hecho de acumular cursos, títulos y certificados para engrosar el currículum vitae, sino el deber moral de actualizarse y prepararse, como dice Freire, científica, física, emocional y afectivamente para el trabajo docente.

Los profesores motivados por la autosuperación buscan cursos de acuerdo a sus preocupaciones y no cualquiera que se oferte en el momento, indagan por lecturas y alternativas que mejoren su práctica a través del perfeccionamiento autónomo, muchas veces autodidacta, escriben y participan en seminarios, congresos y encuentros educativos. Como se procuran una formación permanente y les gusta lo que hacen, las probabilidades de que se cumplan satisfactoriamente las expectativas profesionales son altas.

La preparación de los profesores y el interés que demuestran por saber más de lo que saben, es una fuerza para el cambio y una forma de liberarse de la enajenación. La motivación de logro implica preguntarnos por las cosas que realmente importan en la vida y no seguir estancados en el mutismo de la misma rutina. Quien se cuestiona sobre la vida tiene mayores posibilidades de armonizarse consigo mismo, con los demás y con el entorno. Desde allí puede germinar el interés cultural que conllevará la preocupación por nuestra condición humana y por el rol que nos compete en el mundo.

Los buenos profesores consideran que la docencia es una profesión para la que hay que estar muy preparados profesionalmente y definen esta condición como la trascendencia de las paredes del aula y de los muros de la escuela. Eso significa tener un alto nivel de autoexigencia, hacer bien su trabajo más allá de la normativa que se los exige, involucrarse junto a sus alumnos en un aprendizaje que les permita entender y transformar el mundo, asumiendo la responsabilidad y consecuencias de sus acciones.

Generalmente, los profesores con motivación de logro proponen en sus Centros alternativas de innovación y cambio, al tiempo que consolidan otras instancias que ya han probado su eficiencia. Proponen proyectos de mejora de la enseñanza y del aprendizaje y organizan cursos, reuniones y talleres con el profesorado.

Su acción no pasa inadvertida, al menos, en su ámbito próximo. En el plano personal también implica reconocer sus deficiencias para tratar de superarlas, y sus fortalezas para encaminarlas hacia el beneficio de sus alumnos y del proceso educativo en general. En caso contrario, se corre el riesgo de adoptar actitudes arrogantes y elitistas que muchos profesores y directivos asumen cuando están convencidos que no necesitan aprender nada (Freire, 1990: 173).

La competencia profesional va muy ligada al agrado de trabajar en lo que a uno le gusta y no a la obligación impuesta de dar clases. Estos profesores consideran que nunca

terminan de aprender, porque trabajan con alumnos que cada día les presentan desafíos diferentes y porque los acelerados cambios sociales los incentivan a estar preparados para tratarlos con sus alumnos. Concuerdan que en la Facultad no se aprende todo lo que se necesita para trabajar en el aula, y reconocen, con pesar, que existe una gran cantidad de profesores que todos los años de docencia repiten lo mismo que hicieron el primer año de práctica.

La mayoría de los buenos profesores manifiesta en sus Historias de Vida el interés por la lectura, la escritura, la música, el cine, el teatro, que mantienen y refuerzan actualmente con la continua búsqueda de nuevas posibilidades de aprendizaje.

C) Trabajo colaborativo

El alumnado es un elemento fundamental en la enseñanza y el aprendizaje, no pueden ser meros elementos pasivos. En la medida en que ellos entran de forma activa en esta relación, el profesor cumple con sus obligaciones y se genera ese ambiente que es de respeto, es de colaboración y es constructivo (José)

Es la búsqueda de alternativas de participación, información, trabajo en equipo, relaciones dialógicas y estrategias colaborativas para la toma de decisiones, cuyas consecuencias afectan a todos los que están implicados en un proceso educativo social. Eso genera relaciones significativas y trascendentes entre profesores, alumnos, familia, compañeros y comunidad; reduce el individualismo y el ostracismo profesional y permite la reflexión conjunta para intentar mejorar la acción educativa y la formación profesional.

Muchas acciones ricas en posibilidades pedagógicas de los profesores resultan estériles, débiles y estancadas si no se comparten con sus compañeros de trabajo y alumnos en un proceso de continua renovación. Son las propuestas conjuntas las que generan nuevos aprendizajes que benefician la mutua relación del conglomerado educativo escolar. Por ejemplo, existen numerosos estudios sobre el aprendizaje significativo de los alumnos que señalan que cuando comparten experiencias con sus compañeros y profesores generan hipótesis, establecen nuevas relaciones, contrastan ideas y organizan su propio aprendizaje (Bruner, 1999: 76; Feuerstein, 1983, 1991).

Uno de los grandes problemas que afecta a las escuelas son las reformas que parecen no encajar en las aulas ya que adolecen de la participación activa y conjunta del profesorado implicado en ese proyecto y preparado para llevarlo a la práctica.

Muchas reformas se vuelven retóricas en sus planteamientos y prestan más atención a los logros escolares en detrimento de la relación entre profesores y alumnos. Tanto el aula como el sistema macro educativo necesitan para su funcionamiento de las decisiones conjuntas de quienes forman parte del mismo proceso. En el aula, no se trata de compartir experiencias de manera anárquica ni de formar arbitrariamente grupos de trabajo sin una guía que provoque, incentive y estimule la exploración activa del conocimiento.

Desde el sistema educativo general, se necesita del reconocimiento y valoración de las propuestas de los profesores que, en última instancia, son los que llevan las reformas al aula.

La colaboración mejora el proceso de enseñanza y de aprendizaje al compartir los recursos de todos los agentes educativos implicados. De esa forma, eluden la enajenación tan

característica de muchos profesores que se encierran en la soledad de su aula. Abrirse al mundo también es un acto de valentía, de seguridad y complacencia con lo que se hace. Tener algo que compartir implica que los profesores y alumnos van más preparados para el debate sobre diversos temas y para transformar el proceso lineal vertical de la clase, en la transmisión activa y multidireccional de contenidos, el diálogo, el debate, la escucha y reflexión de diferentes opiniones e interpretaciones.

No se trata de suplantar la hegemonía de los más fuertes sobre los más débiles, ni que el profesor ofrezca oportunidades de participación al mismo tiempo que sesga los contenidos del debate, sino de negociar abiertamente con todos, respetar la diversidad de ideas y dar oportunidades de libre expresión para conseguir más conciencia (Bruner, 1999: 114).

El comportamiento de los profesores que incentivan el trabajo colaborativo no está libre del rechazo de sus compañeros o directivos que temen que el orden establecido se altere con sus acciones participativas. El trabajo colaborativo de los buenos profesores es un referente sólido para muchos otros que no se atreven a participar y que ven en ellos una posibilidad de cambio, y para otros profesores y otras escuelas donde la enseñanza es considerada una empresa solitaria.

Parece ser que la gran ironía y la gran tragedia de la enseñanza es participar de una misión común en espacios y tiempos también comunes y al mismo tiempo caer en un aislamiento autoimpuesto y profesionalmente sancionado (Lieberman y Miller, 1992: 11).

Muchos profesores quieren participar pero al mismo tiempo se inhiben porque no encuentran la forma de hacerlo, otros crean la ilusión de estar participando, otros no creen que es posible y prefieren no arriesgarse, otros creen que lo están haciendo muy bien ya que no tienen sobresaltos, y los hay que simplemente no quieren hacerlo por pereza, desgano, falta de interés o porque creen que dar su clase es la única forma de participar.

Los profesores comprometidos e implicados en un proyecto educativo no sólo de escuela sino de sociedad, tienen un genuino interés en la participación de la comunidad educativa y se ven a sí mismos como "participantes en comunidades de aprendizaje" (Apple y Beane, 1999: 26).

El trabajo colaborativo que realizan los buenos profesores es producto de un proceso desarrollado por años, en grupos cristianos de base, movimientos sindicales, centros de alumnos o grupos de deportes, caracterizados por debatir críticamente temas contingentes. Desde la adolescencia estos profesores desarrollaron el espíritu crítico gracias a los debates propiciados por profesores o curas progresistas. No necesariamente en ese tiempo estos profesores eran líderes u ocupaban algún cargo en los grupos, pero participaban activamente de los debates.

La consistencia en el tiempo también es relevante a la hora de integrar en la conciencia la participación y el trabajo colaborativo.

D) Autonomía

Por mi cuenta y riesgo decidí preparar un plan que pasé a la dirección del Centro para que se estudiara. Se estudió por parte de la dirección, se estudió por parte de la comisión pedagógica, se aprobó, y es lo que este año ha constituido el plan de formación del profesorado en nuestro Centro, al que prácticamente la mitad del claustro se ha apuntado y que creo que ha sido un

éxito. El otro día lo evaluamos y la gente está bastante contenta y no solamente eso, sino que se ha decidido que para el curso próximo continuaremos con este plan de formación a otro nivel (Alonso).

Es la actitud emancipatoria de los profesores cuya convicción, producto de la reflexión crítica, posibilita su iniciativa para proponer alternativas pedagógicas, tomar decisiones, defenderlas y ser fiel a los principios que proclaman para provocar el cambio en su entorno. Muchos hablan de autonomía, pero al final resulta ser, como afirma Contreras, nada más que un slogan que se desgasta y vacía de significado de tanto usarlo (Contreras, 1999: 11).

Nos interesa dar vida a este concepto dentro de la escuela, sobre todo, porque permite a los profesores crear tiempos y espacios de reflexión y debate para desarrollar el espíritu cívico de sus alumnos y la capacidad de decidir por sí mismos las acciones que les permitirán forjar el mundo que quieren para vivir.

Un profesor autónomo rechaza las prácticas injustas y perjudiciales para el desarrollo de sus alumnos como sujetos autónomos, aunque muchos compañeros las consideren aceptables. Hablamos de la autonomía mental; que nadie diga por nosotros lo que queremos decir. La autonomía necesita del pensamiento crítico del profesor, pero la sola crítica no sirve de nada si no va acompañada de una reflexión sobre los motivos y consecuencias de lo que se está criticando para proponer alguna vía alternativa de acción.

La autonomía es un derecho de los profesores que les posibilita pensar, proponer y hacer en un marco de libertad responsable, para no enajenarse con imposiciones ajenas y para darse cuenta cuándo y por qué se lo priva de ese derecho. Las acciones pedagógicas de un profesor autónomo no son suficientes para constituirlo como tal. No basta que proponga actividades novedosas y emergentes, que conozca las características de cada alumno y que colabore con sus compañeros en el mejoramiento de la labor educativa, etc., sino que debe ir más allá de ello, hacia la formación de personas críticas capaces de expresarse con libertad y autonomía, lo que es cada vez más importante, sobre todo, porque no es sólo el hogar y la escuela los únicos que educan.

La autonomía promueve la creación y consolidación de una educación que posibilite a los profesores para la discusión valiente de los problemas del aula, la escuela y la sociedad, y lo implique de tal modo, para que siendo conscientes de los “peligros de su tiempo” se posicionen políticamente, y no se arrastren ni sometan a las prescripciones ajenas que anulan su propio yo (Freire, 1998: 85).

Cuando Adriana reflexiona sobre la enseñanza, uno de los aspectos que más le preocupa es formar en sus alumnos una mentalidad crítica que les permita decidir sobre sus acciones y posicionarse de manera autónoma. Se plantea con una actitud crítica ante los acontecimientos que ocurren en el mundo, defendiendo la justicia, la solidaridad y la relevancia de los valores en la vida. Se posiciona por una opción en la vida, por algo que vale la pena porque lo considera ético y que, como ella afirma categóricamente, no significa implantar ideologías.

Los profesores que reflexionan críticamente están más abiertos a observar el sistema educativo y a no criticar todo porque sí, sin más, sino plantear una crítica que construye y crea, no que destruye y paraliza.

La autonomía trasciende el aula y se manifiesta en la apertura existencial de los profesores que se preguntan constantemente por qué enseñan, a quiénes le enseñan y para qué enseñan, lo que implica apertura cognitiva e ideas muy claras sobre el rol docente y, muchas veces, la osadía de nadar contra la corriente. Por lo tanto, compartimos la opción radical que plantea Freire sobre enseñar para domesticar o para ser libres, o lo que es lo mismo, optar por una educación “para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto” (Freire, 1998: 26).

El nivel cultural con el que estamos conformando a la sociedad es deprimente, razón por la cual se puede esperar que la autonomía del profesorado logre un cambio significativo si no se dejan atrapar por la inercia. Sucede como con los malos programas de la TV que se mantienen porque no necesitan tanta preparación y porque la gente se acostumbra a tanta mediocridad.

Los buenos profesores forjaron su autonomía desde temprana edad gracias a que fueron escuchados y reconocidos, lo que forjó la resiliencia que manifestaron desde pequeños. A pesar de los ambientes adversos en los que varios de ellos crecieron, vivieron en espacios de participación y cooperación real de la comunidad y fueron educados en gestionar tiempos y espacios para exponer sus posiciones. Estas experiencias les permitieron establecer códigos de buenas prácticas conjuntas.

4. Motivos y consecuencias

Los buenos profesores se involucran en un trabajo colaborativo que les permite practicar la libertad y la democracia como parte habitual de su trabajo. Eso se ha desarrollado a través del tiempo gracias a las conversaciones con los adultos y los pares, las lecturas y la pertenencia a grupos que han posibilitado su construcción como buenos profesores.

Las conversaciones en los primeros años de vida de cualquier persona son fundamentales para el establecimiento de relaciones entre las cosas y los hechos, sin embargo, no se trata de hablar de cualquier cosa, sino que las conversaciones deben tener intencionalidad para que sean significativas y trascendentes. La conversación puede ser inocua si no implica interrelación, razón por la que el proceso es el que tiene sentido y no el hecho circunstancial.

El abuelo de Adriana y al tío de Alonso buscaban en las conversaciones involucrar a su nieta y sobrino, respectivamente, en la comprensión del mundo. Por lo tanto, lo relevante no era tanto el abuelo o el tío, como aquello que conversaban, y como ellos mismo señalan, les “abrieron los ojos” y les “enseñaron a mirar el mundo”.

Los buenos profesores recibieron una impronta relevante en sus experiencias familiares, comunitarias y escolares, que de alguna manera incide en su actual profesión docente y en los valores que sustentan. En toda Historia de Vida hay algún suceso o persona que nos ha marcado significativamente y entregado pautas de acción que recordamos con especial afecto y consideración o con tristeza y desencanto. Dentro de los hechos emocionalmente significativos que han influido en el actual trabajo de los buenos profesores hay coincidencia en destacar a alguien que, a modo de mentor, impactó en sus vidas y en su docencia. Quienes hablan de sus profesores influyentes, casualmente o no, hoy trabajan en la misma especialidad que sus mentores.

Las formas en que los profesores actúan en el ámbito educativo “existen dentro de un contexto que se ha estructurado según códigos culturales que determinan su forma de pensar, sentir, ver y actuar frente a la práctica escolar” (Popkewitz, 1990: 6).

No podemos augurar un futuro en base a lo que proponamos hoy, pero sí preparar las mejores condiciones para que nuestros propósitos se realicen. Por ejemplo, muchos de los buenos profesores se acercaron afectivamente a la enseñanza por las relaciones afectivas e intelectuales que establecieron con sus profesores influyentes en su época de estudiantes.

Construir el futuro, en el sentido de preverlo y de querer que sea uno y no otro, solo es posible desde los significados que nos prestan las imágenes del pasado y del presente. No se trata de adivinar lo que nos espera [...] sino de ver con qué imágenes del presente-pasado afrontaremos esa construcción, que es lo que va a encauzar el porvenir, su dirección, su contenido y sus límites. La realización del tiempo que nos queda por vivir está fundamentalmente amarrada a las condiciones del presente, aunque también a los deseos que guíen las acciones con las que cerremos el tiempo por venir. Deseos que no nacen de la nada, sino que, aun mirando el futuro, se enraízan en el pasado y en el presente (Gimeno, 1999: 30).

A) Experiencias vitales personales

Los buenos profesores vivieron en ambientes cálidos de acogimiento y buenas relaciones en los primeros años, proporcionados por la familia y por otros actores sociales, gracias a los cuáles crearon los soportes personales manifestados por los vínculos afectivos, sentimientos de atención, cariño, respeto y protección. En algunos casos hay períodos de infancia relativamente solitaria y tímida, pero a sabiendas de un espacio y tiempo acogedor con otras personas. Su adolescencia fue vivida con amistades donde afianzaron sentimientos de confianza y seguridad y desarrollaron la capacidad para enfrentar situaciones difíciles. Crearon y sostuvieron un marco de valores que los hace ser honestos en su vida personal y afianzar su identidad personal aun reconociendo sus limitaciones, lo que les favorece construir coraje para no amilanarse ante las dificultades incluso ante el dolor o la decepción.

B) Experiencias vitales sociales

Los que vivieron en pobreza superaron sus limitaciones y generaron fortalezas para superarla gracias a la convivencia familiar o con los amigos. Crecieron en ambientes sociales estimulantes de contacto con gente adulta y de juego que contribuyeron a fortalecer sus soportes sociales. Desarrollaron una clara conciencia social y humana que transmiten a su entorno. En la niñez y adolescencia desarrollaron buenas relaciones en armonía con los demás, aprendieron a enfrentar problemas con optimismo y desarrollaron el respeto y la obediencia crítica con un adecuado buen juicio de las situaciones vividas.

Desde pequeños tuvieron oportunidades de demostrar sus capacidades ya sea por necesidad o por estimulación externa; llamaban la atención del resto y eran considerados por los mayores. Durante la vida escolar percibieron la hegemonía de algunos grupos dominantes y de la autoridad escolar y la enfrentaron con cautela. Aprendieron a generar satisfactores sinérgicos que los ayudó a ser más *efectivos* en sus relaciones gracias a la participación activa en grupos de iglesia, pastoral, Centro de alumnos, grupos deportivos y políticos, etc. Aprendieron que con poco obtienen mucho y valoran el trabajo en equipo. Por consiguiente, son abiertos y colaborativos.

C) Experiencias vitales pedagógicas

Durante la enseñanza básica, muchos observaron la actitud de los profesores y aprendieron de ellos a no ser injustos ni abusivos. Otros aun los admiran. Ellos fueron los modelos de referencia escolar junto con algunos casos en que los padres y los profesores desarrollaron un trabajo de claro tinte social. A pesar que muchos piensan que su formación inicial no fue suficiente, varios quisieron ser profesores desde temprana edad o en el transcurso de sus estudios de pedagogía. Por formación fueron curiosos e indagadores, preguntaban a quienes creían que sabían para aprender de lo desconocido y a superar las limitaciones contingentes. Algunos desarrollaron en la niñez la capacidad persuasiva de contar historias, inventar y seducir a la audiencia compuesta por amigos y/o familiares.

En el plano pedagógico se formó un criterio por conocer las diferencias individuales producto de su curiosidad. Las relaciones familiares fueron armónicas y de exigencia, donde se valoraba el ámbito educativo y las expectativas eran altas. Crecieron en ambientes de lectura y conversación, en los cuales se potenció la habilidad de ser buen alumno, lo que no siempre se manifestó en buenas calificaciones pero si en responsabilidad y compromiso.

D) Experiencias vitales profesionales

Desde pequeños cultivaron el gusto por el saber y la indagación. Saben por experiencia de vida que con disciplina, esfuerzo y dedicación se puede salir adelante, incluso en situaciones de extrema pobreza. Aprendieron de su familia a ser responsables y colaboradores ya que en general, vivenciaron situaciones de riesgo que debieron afrontar con entereza.

La curiosidad e inquietud por aprender nuevos enfoques y prácticas los llevó a no ser repetidores sino creadores de nuevas alternativas. Cumplieron con sus estudios a pesar de las dificultades y muchos debieron contribuir a pagar sus estudios superiores. No tuvieron una vida fácil pero salieron adelante gracias al apoyo incondicional que tuvieron y sintieron de su familia. Eso los llevó a desarrollar un juicio práctico e idealista.

La vida los puso en situaciones en que tuvieron que ser creativos y audaces para sortear los obstáculos, gracias a lo cual aprendieron a abordar la labor educativa de manera crítica y a utilizar indistintamente sus conocimientos y el sentido común. Tuvieron experiencias de vida con padres, familiares o amigos disciplinados y comprometidos socialmente que fueron modelos de referencia para el aprendizaje de principios y valores. Por consiguiente, se han ido construyendo profesionalmente con los años de experiencia docente sobre la base de sus experiencias.

5. A modo de conclusión: Contagio pedagógico

Las características de estos profesores pueden ser intencionalmente promovidas en las distintas etapas de crecimiento y en aquellas de formación profesional, por cuanto tienen la cualidad de generar entusiasmo, contagio con un compromiso pedagógico, social y político por el trabajo bien hecho. Todos ellos tienen años de experiencia y se han mostrado inmunes a influencias rutinarias del trabajo pedagógico de otros muchos profesores, al mismo tiempo

que no se han dejado presionar por el comportamiento de sus alumnos ni subordinar al aspecto normativo de la enseñanza.

Reiteramos que es fundamental no caer en la tentación de una generalización falsa e ingenua en pensar que estos profesores son todos ideales, puesto que son seres humanos que viven su existencia al igual que cada uno de nosotros, sólo que con compromiso y amor por lo que hacen. Este hecho justamente es lo que los hace más valiosos, porque son capaces de superar dificultades muy comunes.

Toda persona sabe reconocer a un profesor excepcional y puede dar diversas razones que lo caracterizan, dentro de las cuáles una de las más relevantes es que generan aprendizajes en sus alumnos, es decir, conocimientos y habilidades adecuados que no pueden ser medidos sólo por pruebas estandarizadas (Vegas, 2008: 49). Enseñan con una visión humanista de la vida, se preocupan y ocupan por conocer individualmente a sus alumnos y por generar grupos de discusión y debate con los mismos. Usan y generan distintas estrategias que, al final, la práctica se las reafirma. Enfatizan las habilidades de pensamiento y utilizan la lectura como medio para preguntar, comparar, relacionar, enlazar y analizar, razón por la cual desarrollan habilidades comunicativas en sus alumnos. Les interesa ser trascendentes, aunque no siempre lo logran. Son, generalmente, personas analíticas, prácticas, autónomas y apasionadas por su labor pedagógica. Procuran hacer clases dinámicas, relacionadas con la cotidianeidad donde participan activamente con los alumnos y crean para ellos mejores oportunidades de aprendizaje (Bellei et al., 2008: 15).

La sociedad tiene que construir la profesionalidad del docente. No basta con que sea instituida por el Estado y asumida por el profesorado. Proponemos que los espacios y tiempos no se limiten al aula de clases sino que se hagan públicas las prácticas de los buenos profesores. Eso puede favorecer el reencantamiento de muchos profesores desacralizados con la docencia, que no creen en su propio trabajo, que han desgastado sus esperanzas en la escuela y ya no creen que sus alumnos puedan aprender y que ellos puedan disfrutar con su trabajo. Es preciso potenciar lo bueno y no insistir en erradicar lo malo; esto viene casi solo. Creemos que socializar las buenas prácticas facilitará, por una parte, que las meras declaraciones formales y las aspiraciones pedagógicas se materialicen en el aula, y por otra parte, que otros profesores se entusiasmen al ver que la transformación es posible, como también puede ser posible "atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos en su labor de enseñanza" (Bellei et al, 2008: 16).

El tema de la profesionalidad docente no está terminado, y es bueno que así sea ya que los tiempos cambian y las profesiones y los conceptos evolucionan porque son producto del contexto y las contingencias. La mayoría de los países vivimos en un entorno social conflictivo donde la escuela es un bastión relevante para la transformación social, razón por la cual, la toma de conciencia del rol del profesor como profesional confiado en sus potencialidades, motivado, colaborativo y autónomo es vital para lograrlo, y mucho de ello depende del lugar que ocupa dentro de la corriente del proceso social. Consideramos que las Historias de Vida de los buenos profesores son una herramienta histórico cultural válida para entender el proceso docente. La creencia que enseñar es una actividad que cualquiera puede hacer explica parcialmente la dificultad para cambiar las prácticas pedagógicas. La mayoría confunde la simplicidad y complejidad del proceso educativo con la superficialidad y complicaciones del tratamiento de los temas, creyendo que enseñar es hablar sobre algo, sin mayores métodos, ni intenciones o estrategias especiales. Así como se aprende a ser buen profesor, también se aprende a ser mal profesor. La mediación social repercute y se "introyecta" en la conducta docente, por lo que es posible esperar que en la trayectoria vital

de un profesor haya transiciones que impacten y configuren su curso vital de acuerdo a como crecen, aprenden y se relacionan. La trayectoria vital de un profesor entrega antecedentes sobre sucesos relevantes de su hacer pedagógico mientras develan una imagen del proceso centrado tanto en las fortalezas como en las debilidades.

Esperamos haber aportado con elementos significativos para tomar nuevas orientaciones, volver a la práctica cotidiana, generadora de incertidumbres y asombros estimulantes, y continuar la reflexión y la acción pedagógica en otros escenarios y con nuevos actores, lo cual contribuirá a resignificar nuestra práctica para transformarla en auténtica praxis.

Los aportes de los buenos profesores nos abren un camino de estudio relevante para repensar las reformas educativas desde lo que realmente hacen los profesores en el aula y desde quiénes son esos profesores que con su historia personal permean cualquier aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Anguera, M.T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (Comps.) (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bellei, C, Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (edit) (2008). *La agenda pendiente en educación*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Calvo, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena: Nueva Mirada.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- Elder, G. (1993). *Historia y trayectoria vital*. En Marinas y Santamarina, *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid, Debate.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós. Madrid.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1998) [1969]. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Feuerstein, R. (1983). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London, Freund Publishing House Ltd.
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. et al. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.

- Lieberman, A. y Miller, L. (1992) *Teachers - Their world and their work. Implications for school improvement*. NY: Teachers College, Columbia University.
- López de Maturana, S. (2004). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente. Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis doctoral. Valencia: Editorial Universidad de Valencia.
- López de Maturana, S. (2009). *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Fondo Nacional de Fomento del Libro y la lectura. Gobierno de Chile. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Pérez Gómez, A. (2008). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*. En Gimeno Sacristán, J. (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. (Ed) (1990) *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Servei de Publicacions.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vegas, E. (2008) *¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos?*. En Bellei, C. et al (edits.). *La agenda pendiente en educación*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.