



UNIVERSIDAD DE MURCIA

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar

**Representantes Sociales de buen Docente
de Educación General Básica**

**D^a. Inés Viviana Vega Berruti
2013**

**UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESPAÑA**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**PROGRAMA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
ENSEÑANZA, SOCIEDAD Y TECNOLOGÍA
[RD 778/1998](#)**

TESIS DOCTORAL

***REPRESENTACIONES SOCIALES DE BUEN
DOCENTE DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA***

Inés Viviana Vega Berruti

Tesis Doctoral realizada por la **Lic. Inés Viviana Vega Berruti** para optar al Grado de Doctor de la Universidad de Murcia bajo la dirección de la **Dra. María Teresa González González**

Buenos Aires, Argentina, mayo de 2013

Dedico esta tesis a mi padre
cuyos orígenes están en estas
tierras.

Y también, a mis amigas Alicia,
Amalia y Adriana quienes, desde
otra dimensión, siento que me
están acompañando.

Agradezco la posibilidad de este trabajo...

A la vida...

A la Dra María Teresa González González, directora de esta tesis por su empeño, competencia, paciencia y seguridad con que me ha acompañado durante todo el desarrollo del trabajo.

A mi madre, a mi tía y a mi amor de siempre.

A toda mi familia y amigos por su comprensión.

Y muy especialmente, a todos los docentes cuyo concierto polifónico quedó plasmado en estas páginas.

Resumen

Esta tesis se ha centrado en explorar qué es ser un “buen docente” o maestro de la Educación General Básica (EGB) para los actores de la comunidad educativa de Buenos Aires, capital de la Argentina: informantes clave; supervisores; directivos, maestros; padres y alumnos. Se ha propuesto:

- a. Conocer la noción estereotipada de “buen docente” que impera implícitamente en la comunidad educativa (informantes clave, supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos).
- b. Identificar los distintos matices que adquieren las representaciones de “buen docente” de EGB 1 y 2 en la comunidad educativa de las escuelas de EGB de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina).
- c. Indicar especificidades en la representación de buen docente de los maestros en relación con el nivel socioeconómico de los alumnos que atienden.
- d. Señalar especificidades en la representación de *buen docente* en relación con el nivel educativo alcanzado por los padres y en cuanto al ciclo escolar de sus hijos.
- e. Describir diferentes matices en las representaciones de “buen maestro” de los alumnos de acuerdo con el ciclo escolar que cursan.

Este estudio suscribe a los postulados de la *Investigación Cualitativa*, desde la perspectiva del *Paradigma de la Complejidad*.

Los **instrumentos** utilizados fueron una entrevista semiestructurada a informantes clave, supervisores, directivos y maestros de EGB seleccionados como “buenos”; un cuestionario autoadministrado a padres y a alumnos y un taller con docentes llevado a cabo con maestros, profesores y directivos de todo el país del ámbito educativo tanto público como privado.

Los **actores de la comunidad educativa involucrados en este estudio** fueron: informantes clave (2); supervisores (6); directivos (15); maestros “elegidos como buenos” por supervisores y directivos (18); docentes de todo el país participantes del taller (46); padres (37) y alumnos (40)

El análisis cualitativo realizado estuvo centrado en la generación de categorías o dimensiones semánticas para posteriormente, proceder a la cuantificación de su frecuencia. Se adoptó el formato de la metáfora para presentar las reflexiones realizadas. El mismo tuvo la intención de condensar significados al tiempo que de abrirlos y posibilitar el despliegue de múltiples sentidos.

La noción estereotipada de “buen docente” que impera implícitamente en la comunidad educativa, la representación de buen maestro que tienen informantes clave, supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos es la de la de la metáfora del *Homo laborens*. Es decir, el maestro de EGB como buen trabajador, responsable, constante, perseverante, “gustoso” de ejercer su trabajo.

Cabe resaltar que la representación de buen docente se inscribe en la subjetividad social posmoderna a la que se ha designado en este trabajo como Metáfora del *Homo psicologicus* que es la que actualmente predomina. Pero corresponde señalar que toda representación porta un núcleo (*Homo laborens*; *Homo psicologicus*) pero también elementos periféricos que refieren a cierta diversidad de matices. En este marco es preciso destacar que en el ámbito educativo circulan además también, aunque de manera más tenue, ideas de la modernidad en la noción de *buen docente*, ideas del *Homo aequalis*, ideas sobre las utopías, las acciones sociales. Así pueden hallarse como elementos periféricos de la representación de “buen docente” ideas relacionadas con el *Homo vocationis* y el *Homo sapiens*. La primera de estas representaciones metafóricas enfatiza la condición de la vocación como llamado o foco de compromiso moral, como regalo de la gracia divina, como predeterminación o predestinación

Por su parte, el *Homo sapiens* representa una añoranza del tipo “todo tiempo pasado fue mejor”, un imposible en la actual era de la información. Simultáneamente, otro de los elementos periféricos develados es la representación metafórica del *Homo ludens* en estrecha relación con la cosmovisión posmoderna, que actúa como ideal o aspiración.

Abstract

This thesis has focused on exploring what is to be a "good teacher" or master of the Basic General education (EGB) for stakeholders in the educational community in Buenos Aires, capital of the Argentina: key informants; supervisors; managers, teachers; parents and students. It has been proposed:

- a. To know the stereotypical notion of "good teacher" prevailing implicitly in the educational community (key informants, supervisors, managers, teachers, parents and students).
- b. Identify the different nuances that acquire a "good teacher" representations of EGB 1 and 2 in the educational community of schools of primary education of the city of Buenos Aires (Argentina).
- c. Indicate specificities in the representation of good teacher of teachers in relation to the socioeconomic status of the students who attend.
- d. Point out specifics in the representation of good teaching in relation to the educational level reached by the parents and the schooling of their children.
- e. Describe different nuances in the representations of "good teacher" of students in accordance with the school year attending.

This study subscribes to the tenets of qualitative research, from the perspective of the Paradigm of Complexity.

The **instruments** used were a semi-structured interview key informants, supervisors, managers and EGB teachers selected as 'good'; a self-administered parents and students questionnaire and a workshop with teachers conducted with teachers, professors and executives from around the country of public and private educational level.

The **actors** of the educational community involved in this study were: (2) key informants; supervisors (6); managers (15); "chosen as good" teachers for supervisors and managers (18); teachers from across the country participating the workshop (46); parents (37) and students (40)

The qualitative analysis focused on the generation of categories or semantic dimensions then, proceed to the quantification of their frequency.

Adopted the metaphor format to present the reflections made. It was intended to condense meaning while opening them and enable the deployment of multiple senses.

The stereotypical notion of "good teacher" prevailing implicitly in the educational community, the representation of good teacher who have key informants, supervisors, managers, teachers, parents and students is the metaphor of the *Homo Laborem*. It means the master of EGB as a good worker, responsible, steady, persevering, "tasty" exercise their work.

Should be noted that the representation of good teacher fits in postmodern social subjectivity to which has been appointed as in this work as a metaphor of the *Homo psicologicus* which is currently predominates.

But corresponds to point out that any representation carries a core (*Homo Laborem*; and *Homo psicologicus*) but also peripheral items which refer to certain diversity of nuances. In this context it should be noted in the field of education circulating in addition too, but in a more subdued manner, ideas of modernity in the notion of good teaching, ideas of *Homo aequalis*, ideas about utopias, the social actions. Thus they may be as peripheral elements of the representation of "good teacher" ideas related to *Homo vocationis* and *Homo sapiens*. The first of these metaphorical representations emphasizes the status of vocation as a call or focus of moral commitment, as a gift of divine grace, as predetermination or predestination.

Furthermore, *Homo sapiens* represents a longing of the type "all past was better", an impossible in today's age of information simultaneously. Another unveil peripheral elements is the metaphorical representation of the *Homo ludens* in close relationship with the postmodern worldview, which acts as an ideal or aspiration.

ÍNDICE

	Páginas
Introducción.....	19
Capítulo1: Una visión panorámica del tema del <i>buen docente</i>	
1. Introducción.....	21
2. Las paradojas de este tiempo.....	21
3. La nueva configuración social.....	23
4. Los docentes, la profesión de educador y su prestigio.....	25
5. Los docentes como grupo social.....	28
6. El cambio educativo y la tarea de la enseñanza.....	28
Capítulo 2: Estado del arte de la noción de <i>buen docente</i>	
1. Introducción.....	33
2. Consideraciones generales de la investigación relacionada con la noción de buen docente.....	36
2.1. Las metáforas propuestas.....	36
2.2. La metáfora de la Maestra hada madrina.....	37
2.3 La metáfora del Maestro en acción.....	39
2.4. La metáfora del Maestro informático-pensante.....	42
2.5. La metáfora de los Maestros de las dos haches: históricos y holísticos.....	47
3. Los estudios e investigaciones sobre la noción del buen docente.....	52
3.1. Algunos estudios y/o investigaciones ilustrativos de la metáfora Maestra hada madrina.....	53
3.2 Algunos estudios y/o investigaciones ilustrativos de la metáfora Maestro en acción.....	60
3.3. Algunos estudios y/o investigaciones ilustrativos de la metáfora Maestro informático-pensante.....	67
3.4. Algunos estudios y/o investigaciones ilustrativos de la metáfora Maestros de las dos haches: históricos y holísticos...	73
4. Conclusiones.....	83
Capítulo 3: El Paradigma de la Complejidad	
1. Los alcances del buen docente.....	87
2. No se pretende especular sobre la noción de “maestro ideal”.....	89
3. Modelizando la complejidad docente.....	91
4. El Paradigma Cualitativo.....	94
4.1.El Enfoque Heurístico o Interpretativo.....	95
4.2.El Enfoque Socioconstructivo.....	97
4.3.La Psicología Cultural.....	98
4.3.1.Los aportes de L. Vigotsky.....	99
4.3.2.La Psicología Cultural en el ámbito de la formación docente.....	100
4.3.3.Una perspectiva reciente de la Psicología Cultural.....	102
4.3.4.La Psicología Cultural y el objeto de estudio de esta	103

tesis.....	
4.4 La Teoría de las Representaciones Sociales.....	104
4.4.1. La naturaleza de las Representaciones Sociales.....	106
4.4.2. Síntesis del concepto de Representaciones .sociales.	107
Capítulo 4: Planteo del problema	
1. Introducción.....	109
2. Diversidad de tramas en la actualidad docente.....	110
2.1. Docencia y salud.....	111
2.2. Prospectiva de la formación docente.....	113
3. Sin pretensiones de hallar soluciones definitivas	114
4. El planteo del problema: pilares en los que se asienta.....	116
4.1. El planteo del problema propiamente dicho.....	118
5. Propósitos.....	119
6. Objetivos.....	119
Capítulo 5: Metodología	
1. Consideraciones generales.....	121
2. El diseño de la investigación.....	123
3. La muestra.....	126
4 Instrumentos de recogida de información utilizados.....	131
4.1 Entrevista semiestructurada.....	132
4.2 Cuestionarios autoadministrados.....	137
4.3 El taller con docentes.....	142
5. El análisis de los datos.....	145
Capítulo 6: Análisis de datos	
1.Introducción.....	149
2. Los momentos del análisis de datos.....	150
3. El primer momento de análisis de los datos.....	157
4. El segundo momento del análisis de los datos: la generación de categorías (primera instancia).....	162
4.1. Categoría: La naturaleza de lo social.....	163
4.1.1. Subcategoría: El alcance de lo social.....	164
4.1.2. Subcategoría: El docente como construcción social ...	165
4.1.3. Subcategoría: Mística docente.....	168
4.1.4. Subcategoría: El docente como vocación-trabajo.....	170
4.1.5. Síntesis de la Categoría La naturaleza de lo social.....	173
4.2. Categoría: La naturaleza de lo psicológico.....	174
4.2.1. Subcategoría: Lo psicológico entendido como elemento emocional afectivo.....	175
4.2.2. Subcategoría: Lo psicológico entendido como elemento cognitivo.....	178
4.2.3. Subcategoría: Lo psicológico entendido como elemento pragmático.....	181
4.2.4. Síntesis de la Categoría La naturaleza de lo psicológico.....	182
4.3. Categoría: La naturaleza de la enseñanza.....	183

4.3.1. Subcategoría: Lo estratégico-metodológico.....	183
4.3.2. Subcategoría: La formación académica de los docentes.....	188
4.3.3. Subcategoría: El destinatario de la enseñanza.....	191
4.3.4. Subcategoría: La impronta de la gestión en la generación de “buenos docentes”.....	192
4.3.5. Síntesis de la Categoría La naturaleza de la enseñanza	193
4.4. Categoría: La naturaleza de lo ético.....	195
4.4.1. Síntesis de la Categoría La naturaleza de lo ético.....	197
4.5. Categoría: La noción de autoridad.....	198
4.5.1. Síntesis de la Categoría La noción de autoridad.....	201
4.6. Categoría: La interpretación de la situación docente actual....	201
4.6.1 Síntesis de la Categoría: La interpretación de la situación docente actual.....	204
4.7. Síntesis del análisis de las categorías por sector (supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos).....	205
5. El segundo momento del análisis de los datos: Cuantificación y jerarquización de los atributos sobre el buen docente (segunda instancia).....	218
5.1 Síntesis de los atributos sobre el buen docente.....	220
6. El tercer momento del análisis de los datos: Cómputos de la parte cerrada de las entrevistas y los cuestionarios autoadministrados.....	222
6.1. Síntesis de los cómputos de la parte cerrada de los instrumentos.	230
7. El cuarto momento del análisis de los datos: Sistematización de los datos personales de los maestros elegidos como “buenos”	231
8. El quinto momento del análisis de los datos: Taller con docentes de todo el país..	235
9. El sexto momento del análisis de los datos: Comparación de los productos de los momentos anteriores.....	239
10. El séptimo momento del análisis de los datos: Elaboración de las Metáforas para plantear las representaciones sociales sobre el buen “buen docente”.....	245
10.1. Las Metáforas propuestas para las representaciones de la noción de buen docente.....	251
11. La noción de autoridad y su relación con las metáforas acerca de las representaciones sociales sobre el buen docente.....	260
Capítulo 7: Conclusiones	
1. Introducción	265
2. La representación de buen docente	266
3. Los diferentes matices de la representación de buen docente	268
3.1. La Metáfora del Homo psicologicus.....	268
3.1.1. La traducción pedagógica de las metáforas del Homo Laborens y del Homo Psicologicus.....	270
3.2. Las Metáforas del Homo aequalis, del Homo vocationis y	

del Homo Sapiens.....	272
3.3. La Metáfora del Homo ludens.....	274
3.4. La autopercepción de los maestros elegidos como “buenos” y la percepción de los “otros” sobre ellos.....	276
3.5. La noción de autoridad.....	279
4. La representación de buen docente de los maestros: especificidades en relación con el NES de los alumnos que atienden.	282
5. La representación de buen docente de los padres.....	284
5.1. En relación con el nivel educativo alcanzado.....	284
5.2. En relación con el ciclo escolar de sus hijos.....	286
6. La representación de buen docente de los alumnos en relación con el ciclo escolar que cursan.....	287
7. Últimas reflexiones.....	288
8. Palabras finales.....	295
Referencias bibliográficas.....	297

Anexo 1: Protocolos

INTRODUCCIÓN

En estas páginas quedará plasmado el trabajo de investigación realizado para la obtención del título de Doctor en Educación por la Universidad de Murcia, España. Se trata de un estudio que versará sobre las *Representaciones sociales de buen docente de EGB*.

La experiencia de más de treinta años adquirida en el sistema educativo argentino (particularmente en la escuela primaria o como se denomina desde la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993, 1° y 2° ciclo de la EGB), me ha dejado más preguntas que respuestas, aunque también me ha permitido concluir que lo necesario es un cambio educativo orientado a lograr una acción cada vez más potente en términos de un impacto mayor en los aprendizajes escolares, sobre todo en los alumnos que menos tienen, en los que pertenecen a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Es en este marco, que el presente trabajo de investigación busca indagar en el impacto del estereotipo social del “buen docente”. De hecho se ha gestado ante la preocupación por de-velar qué se entiende por buen maestro en la comunidad educativa. El camino aquí propuesto se considera un camino probable para poder pensar estrategias de mejora en materia de educación, aunque no se ignoran las múltiples perspectivas que la temática tiene.

Esta preocupación por los “buenos docentes” también está enraizada en la experiencia y conocimiento de otros maestros y profesores que obturan el derecho humano a la educación, más específicamente, el derecho humano de aprender en sus diversas facetas: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir junto con otros (Delors, 1996).

En el **Capítulo 1** el lector encontrará el escenario en el que se enmarca el tema del *buen docente*, motivo de esta tesis doctoral, sus coordenadas semánticas; en el **Capítulo 2** se reseñará el estado del arte de las investigaciones sobre el tópico; en el **Capítulo 3**, se presentará el marco teórico que fundamenta este estudio que adhiere al *Paradigma de la*

Complejidad. En el **Capítulo 4**, se planteará el recorte del problema y se explicitarán los propósitos y objetivos; en el **Capítulo 5** se detallará la metodología utilizada. El **Capítulo 6** contendrá el análisis de las *representaciones sociales sobre el buen docente* relevadas a partir de entrevistas a docentes, cuestionarios auto-administrados a padres y alumnos y también por medio de un taller con maestros y profesores de todo el país. Finalmente, en el **Capítulo 7** se sintetizarán las conclusiones generadas por la presente investigación y se sugerirán algunas propuestas derivadas del análisis.

CAPÍTULO 1

UNA VISIÓN PANORÁMICA DEL TEMA DEL *BUEN DOCENTE*

“De pensamiento es la guerra mayor que se nos hace: ganémosla a pensamiento”

José Martí, 1992

1. Introducción

El tema de *buen docente* está inscripto en el centro de múltiples tramas: políticas, sociológicas, psicológicas y también por supuesto, de naturaleza educativa.

Por ello es que se ha decidido comenzar este estudio con un capítulo donde sustancien algunas ideas fuerza sobre las que se sostiene la elección de este tópico conceptual. Sin embargo, también es preciso advertir desde el inicio, que se ha abandonado la pretensión de exhaustividad ya que todo análisis, toda investigación supone un recorte del objeto de estudio.

2. Las paradojas de este tiempo

El “buen docente” tiene un lugar de privilegio en la constitución de la subjetividad: deja marcas en la vida de sus alumnos.

Sobre todo, en el caso del maestro que atiende los primeros años de la escolaridad obligatoria. En particular, cuando está en juego la instalación del vínculo con el conocimiento sistemático, cada vez más necesario debido a la complejidad creciente de la sociedad. Y ante todo, si los que están en juego son los niños de los sectores socialmente más desfavorecidos, los más frágiles y vulnerables (Martín y Vega, 1989).

Se juega aquí la construcción de la autoestima social de los alumnos, puesto que están totalmente abocados a adoptar una imagen de sí mismos, y de su propio rendimiento escolar, adoptando el punto de vista de los maestros en tanto figuras autorizadas.

El educador de los primeros grados que trabaja con los niños más pobres de la sociedad, tiene el poder oculto, invisible, imperceptible hasta para él mismo, de mostrar otra perspectiva de vida, o de legitimar lo que ya está signado socialmente. Paradojalmente, junto a esos niños también están los maestros más empobrecidos y desfavorecidos (Castorina y Kaplan, 2003).

Hoy, el Estado Benefactor (Castel, 1997) ha muerto: y entre la sociedad global y el Estado no queda más que la escuela y los docentes a los que se les demanda “todo”.

Asimismo, las políticas de exclusión social implementadas principalmente en la última década, han dejado en la Argentina un saldo de casi un 58 % de pobres (Feijoo, 2001; Rojas, 2003).

En este contexto, surge una ambivalencia en torno a la figura del docente, apreciado como víctima o bien como victimario. Como víctima, por el mundo académico que lo reconoce producto de una trama sociohistórica determinada. Como victimario, por el sentido común, los padres y el público en general, que lo responsabilizan y juzgan a partir del fracaso de la educación de nuestros días.

No obstante, desde una perspectiva *salugénica* es decir, desde un punto de vista positivo o desde “la parte llena del vaso”, también emerge la noción de *buen docente*. Noción que, en la compleja trama de lo social, de lo macro-social, y de las grandes transformaciones que conducen (cada vez más) a la exclusión, se torna ingenua a la vez que idealista. Esto es posible de ser afirmado si se tiene en cuenta el aporte de Morín (1990), quien sostiene que se vive en un mundo de complejidad creciente y comprensión retardada.

Análogamente, dicho escenario se asemeja al signo paradójico de la época contemporánea: a mayor información, mayor desinformación.

Más aún, surge otra paradoja: la coyuntura social indica que la educación se vuelve cada vez más imposible, mientras que también cada vez más se declara su importancia.

A continuación en los siguientes párrafos se presentarán algunas afirmaciones representativas de las distintas “voces sociales” que circulan en torno de la problemática del *buen docente*.

3. La nueva configuración social

“Es cierto que las nuevas configuraciones sociales determinan”...

El debate sobre el papel de los docentes no está separado de la discusión sobre el rol de la educación en la sociedad. Así, los profundos cambios que viven las sociedades occidentales como consecuencia de la irrupción de las nuevas tecnologías de la información (cambios ocurridos tanto en el proceso productivo como en el conjunto de la vida social), la ruptura de las identidades políticas tradicionales, la globalización de la economía y la reconversión permanente a la cual están sometidas todas las profesiones, plantean la urgente necesidad de introducir modificaciones en los sistemas educativos, aun en aquellos que hasta ahora se consideraban “*exitosos*”. En consecuencia, el sistema educativo en general y el oficio docente en particular, no están al margen de las grandes transformaciones experimentadas por la sociedad en este principio de milenio.

Pero lo contradictorio es que la escuela cuenta con recursos arcaicos, decimonónicos, que no pueden competir con los de la era de la información (Castells, 2000).

“Es cierto que los cambios sociales configuran”...

La modificación en la constitución y constelación familiar; el nuevo papel de la mujer, la crisis de autoridad y la pérdida de la necesaria asimetría en los roles de padres e hijos y de docentes y alumnos, inciden también fuertemente en la escuela (Martíñá, 2003).

“Es cierto que la masificación de la enseñanza lleva a que los docentes constituyan uno de los sectores más importantes del empleo público”...

De acuerdo a las últimas estimaciones, más de 50 millones de personas en el mundo se dedican al ejercicio de la enseñanza. La mitad se desempeña en escuelas primarias y un tercio en la enseñanza media. Todo indica, además, que el número de docentes seguirá creciendo, ya sea por la expansión de la cobertura educativa en los países que aún no han logrado universalizar la enseñanza básica, como por la continua demanda de educación a lo largo de toda la vida, que aumenta a medida que avanza el proceso de desarrollo social. En consecuencia, los docentes constituyen hoy en casi la mayoría de los países—incluida la Argentina—, uno de los sectores más importantes del empleo público (Tedesco, 1998).

“Es cierto que la masificación de la enseñanza complejiza cada vez más las funciones docentes”...

En la actualidad, el trabajo de los maestros está sujeto a mayores y complejas demandas, si se las compara con las de otras etapas históricas. A menudo son contradictorias entre sí, cambian con rapidez y suelen configurar una imagen de incertidumbre y un incremento de los riesgos en la toma de decisiones. Esto genera lo que se denomina *intensificación*: un incremento de la demanda que implica reducción del tiempo que los docentes deberían dedicar a funciones “educativas”, y una saturación de tareas administrativas, burocratizadas y asistenciales. De este modo, la

tarea de educar se torna cada vez más compleja: requiere poder dar respuestas de diverso orden, y con frecuencia, de manera simultánea a múltiples cuestiones. Todo ello implica que los docentes se encuentren en condiciones de tolerar un alto nivel de exigencia y estrés, que puede resultar nocivo en aquellos casos en que no se cuente con las características personales necesarias (Fullan y Hargreaves, 1999).

“Es cierto que el deterioro de las condiciones laborales docentes va en aumento”...

Quizá la sobrecarga de tareas, el aislamiento, el desperdigamiento de los esfuerzos y la desesperanza creciente describan la situación de la mayoría de los educadores. Pero básicamente son dos los problemas nodales en las condiciones del ejercicio de sus tareas: la *sobrecarga* y el *aislamiento* (Leibovich de Figueroa y Schufer, 2002).

4. Los docentes, la profesión de educador y su prestigio

Los docentes tienen clara conciencia de que su labor se ha modificado notoriamente en los últimos años. La enseñanza ya no es lo que fue. Las expectativas se han intensificado. Las obligaciones se han hecho más difusas.

De hecho, la composición del alumnado ha cambiado con los años, la diversidad ha ido creciendo, lo que trae repercusiones en la disciplina y en la planificación y preparación de las clases que se vuelven más complejas, además de la consecuencia del estrés.

Más aún, los profesores trabajan en instituciones homogeneizadoras; bajo modelos metodológicos que tienden a uniformar y son educados ellos mismos en esas condiciones, incluso durante el proceso de formación profesional como docentes. La actuación de los profesores para trabajar con alumnos de clase media y alta, con alta probabilidad para llegar hasta la enseñanza media y universitaria, no es la misma que la que deberían

desarrollar los profesores que intervendrán en comunidades rurales, en las que las funciones del profesor tienen que ampliarse a necesidades mínimas pero de muy diverso orden (Fullan y Hargreaves, 1999).

En este marco otra de las “voces sociales” arroja:

“Es cierto que hay pérdida de prestigio en la profesión docente”...

La expansión cuantitativa de la matrícula de alumnos está asociada a la pérdida de prestigio, que afecta particularmente el ejercicio de la profesión en la enseñanza básica. Diversos estudios muestran (Tedesco, 1998), por ejemplo, que los maestros de mayor edad que trabajan en la escuela primaria, valoran su trabajo mucho más que los más jóvenes. La explicación de este fenómeno radica, entre otros factores, en que los docentes más antiguos fueron formados en el marco de una sociedad en la cual el acceso a la escuela primaria era muy importante y constituía, para muchos alumnos, la única oportunidad educativa de su vida. En la actualidad, en cambio, el docente de escuela primaria sabe que su actividad es parte de un proceso de larga duración, al cual, tanto como los alumnos, otorga un valor relativo.

En este sentido, puede plantearse que la masificación de la escuela estuvo acompañada de un proceso de pérdida de significación social de las experiencias de aprendizaje que en ella se realizan (Tedesco, 1995). Respecto del prestigio de una profesión, se sabe que guarda relación directa con los sectores sociales que la nutren, lo que equivale a decir que una actividad “es como es”. Sin embargo, también se define por las características que poseen sus protagonistas. Al considerar la docencia como actividad profesional es posible sostener que la baja remuneración asignada (constante histórica en crecimiento), sumada al bajo grado de estimación social (rasgo característico de las últimas décadas, también cada vez más incrementado) coloca a la enseñanza entre las profesiones menos prestigiosas.

Por otro lado, este deterioro del *prestigio social* conjuntamente con la precarización de las condiciones laborales de la docencia, inciden de modo directo en los mecanismos de preselección social que los propios ingresantes en las instituciones de formación inicial llevan a cabo. Esta preselección opera tanto en materia de género (cada vez son más las mujeres que escogen la profesión), como de formación escolar previa y de condición social o económica. A su vez, también genera un enorme impacto en la autoestima profesional y en las expectativas de desarrollo sociocultural futuro.

De ahí que, si bien es importante el relevamiento de las características que presentan los sujetos que optan por la docencia, también lo es tener presente las peculiaridades de la profesión. Sólo de esta manera se verá cómo las primeras se vinculan con las segundas.

Desde una concepción dinámica, analizar esta interrelación resulta valioso ya que las profesiones (en tanto posiciones sociales) atraen a ciertos individuos, pero también son redefinidas por ellos. Los individuos eligen los puestos y los puestos hacen de ellos sus elegidos (Davini y Alliaud, 1995).

“Es cierto que las bajas expectativas depositadas en los educadores redundan en menores posibilidades de desarrollo profesional”...

Este diagnóstico se agudiza aún más al contemplar las percepciones de los “formadores de formadores”. El empobrecimiento generalizado que ellos visualizan, conformará seguramente sus expectativas sobre los estudiantes-docentes (Davini, 1997). Y como es sabido, toda expectativa está asociada a un desarrollo futuro que marcará un horizonte, un probable punto de llegada en la evolución de ciertos logros académicos.

En este marco y parafraseando a Tenti Fanfani, (1992) se puede plantear, con cierta ironía, que de los alumnos que se alejan de lo “esperado” no puede esperarse lo mismo que de aquellos estudiantes tipificados como “normales”.

5. Los docentes como grupo social

Otra de las “voces sociales” declara:

“Es cierto que los maestros son cada vez más ‘pobres’”...

Las investigaciones realizadas en la Argentina sobre los ingresantes a la Formación Docente (Tedesco, 2001; GCBA, Secretaría de Educación, 2002) dan cuenta de que se trata, en su mayoría, de “empobrecidos escolares”, producto del pasaje por un sistema educativo en crisis que seguramente haya afectado con más fuerza a los estudiantes menos provistos de los recursos necesarios. En estos casos, la modestia del origen unida a una formación “precaria”, produce candidatos “*aptos*” para recibir una endeble preparación profesional. Pero

al tratarse de la profesión docente, la calidad de la trayectoria académica seguida, tiene, más que en otras profesiones, consecuencias radicales. Una formación profesional rudimentaria que además no contemple las matrices incorporadas en esta mayoría de estudiantes en un contexto del todo desfavorable, no podrá más que contribuir a sostener el estado actual de las cosas o más aún a empeorarlo.

6. El cambio educativo y la tarea de la enseñanza

Operar un cambio en el sistema educativo no es una cuestión técnica sino una decisión política.

Modificar la realidad educativa hasta aquí esbozada no es una tarea de corte técnico que los educadores, en soledad, pueden llevar a cabo. Más bien se trata de una decisión política. Sin lugar a dudas, sólo podrá concretarse cuando se den las condiciones sociales objetivas y subjetivas.

En este sentido es preciso tener en cuenta otra de las “voces sociales” que alerta que

“Es cierto que los significados son significados sociales”...

En efecto, se trata de representaciones construidas colectivamente que moldean la percepción que el docente tiene de sí y de su praxis. Y como tales, dependen del tiempo histórico y del espacio en que se dan.

Llegados a este punto es necesario tener en cuenta otra de las “voces sociales” que alerta que la tarea de enseñar es de por sí compleja — siempre lo fue— porque no se limita a la mera transmisión de contenidos pedagógicos, ésta es solamente una parte de la labor de formar personas. Es decir, cualquier proyecto educativo, ahora y siempre, no deja de ser una intervención total sobre la personalidad y las relaciones sociales de los alumnos y en este sentido, es que se proporciona a los maestros y profesores la legitimidad de intervenir explícitamente en aspectos relacionados con el desarrollo intelectual, social y moral de los alumnos (Gimeno Sacristán, 1988). El docente ejerce su práctica *en, con y sobre* las personas, su tarea está estructurada alrededor de las relaciones interpersonales. Es por ello también que la imagen que el docente desde su rol de autoridad legitimada devuelve a sus alumnos tiene un gran poder constitutivo en su subjetivación. Esto es particularmente importante cuando se trata de los niños del 1° y 2° ciclo de la escolaridad obligatoria, que si bien también se ven a sí mismos a través de la mirada de sus padres, hermanos, amigos y “otros” significativos, la mirada del maestro nombrado por la autoridad oficial, tiene una productividad y alcance singular (Kaplan, 1992). La asimetría natural de toda relación pedagógica con la consecuente manifestación de poder que esto implica, adquiere especial relevancia cuando los alumnos son más jóvenes.

En virtud de ello, plantear la constitución de la subjetividad del alumno conduce necesariamente al escenario social donde ambos interactúan.

Pero como el lector habrá podido inferir si hasta aquí se han abordado estas problemáticas es porque conducen a la noción de *buen docente* que circula de manera implícita y orienta, no sólo las prácticas institucionales de la formación y capacitación, sino también las demandas que las familias dirigen hacia la escuela y los docentes, sus referentes más inmediatos.

Ahora bien el recorrido por escuelas y aulas del país me ha llevado a entender que la realidad es compleja, que cualquier intento de reduccionismo o sobredimensión de alguna de las variables intervinientes simplifica y por ende, cercena la posibilidad de comprensión.

En suma, son múltiples y se interrelacionan las tramas insertas en el fenómeno educativo, pero el hecho de que no sean meros procedimientos los que están en juego, no invalida la inquietud por hacer un aporte desde el campo de las Ciencias de la Educación.

Es en este marco lleno de contradicciones, entonces, que el presente trabajo busca indagar la diversidad docente (Devalle de Rendo y Vega, 2004), al tiempo que describir el estereotipo social del “buen docente”. De hecho se ha gestado ante la preocupación por de-velar qué se entiende por buen maestro en la comunidad educativa. El camino aquí propuesto se considera un camino posible para poder pensar estrategias de mejora en materia de educación.

Alcanzado este punto corresponde aclarar que no abundan estudios que den cuenta de los sentidos sociales atribuidos a la noción de *buen docente*. Por lo tanto, llevar a cabo una reconstrucción teórica de la representación de *buen docente* desde la perspectiva de los distintos actores involucrados en la comunidad educativa (docentes, padres y alumnos) es una contribución que puede resultar de interés por cuanto permitirá “deshacer” nociones implícitas que actúan como supuestos —obstaculizadores— tanto en la escena social como en la de los ámbitos de formación y capacitación docentes.

En síntesis, en la presente tesis se identificará, explorará y describirá *la o las* nociones de *buen docente* implícitas en las prácticas de las escuelas

sostenidas por distintos actores del sistema educativo: informantes clave, supervisores, directivos, maestros elegidos como “buenos”, padres y alumnos.

En el siguiente Capítulo se planteará el Estado del Arte de la Noción de *buen docente*.

CAPÍTULO 2

ESTADO DEL ARTE DE LA NOCIÓN DE *BUEN DOCENTE*

“La emoción experimentada al encontrarme con mi antiguo profesor del colegio me conmina a una primera confesión: no sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros, si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación por las personalidades de nuestros profesores.

En todo caso, con éstos nos unía una corriente subterránea jamás interrumpida, y en muchos de nosotros el camino a la ciencia sólo pudo pasar por las personas de los profesores; muchos quedaron detenidos en este camino y a unos pocos — ¿por qué no confesarlo?— se les cerró así para siempre”.

Sigmund Freud, 1914

1. Introducción

En esta investigación se parte de la idea de que los conceptos y preceptos de la ciencia son ellos mismos productos históricos y como tales, cambian en el curso del *tiempo* de la humanidad ya que están enmarcados en una situación general, que incluye los valores, los supuestos implícitos del contexto sociocultural más amplio, de cuya influencia no pueden escapar

La reproducción específica de determinados conceptos científicos *implica* intereses sociales aunque los actores sociales puedan no haberlo entendido así. Estos intereses están relacionados con la perpetuación de las formaciones sociales y por lo tanto, pueden ser vinculados a cuestiones de corte ideológico.

Asimismo las problemáticas a las que se aboca el discurso científico, define los esquemas, imágenes, metáforas en términos de los que se formulan los problemas específicos y por tanto, *limita* la gama de preguntas posibles dentro de su ámbito.

En este mismo sentido la historia crítica del pensamiento científico también pone de relieve que las ideas si bien construcciones humanas, no son productos de determinados individuos, no se *les ocurren* a ellos. Con esto se rechaza la idea de que las respuestas a los problemas históricos, pueden encontrarse en acciones e intenciones específicas de personas históricas concretas (Danziger, 1993).

Por otro lado, también es importante destacar que en la actualidad se entiende que los discursos científicos no hablan de la realidad sino que la configuran, produciéndola, si bien la sociedad *tiende* a naturalizar lo que ha generado ocultando así, su carácter histórico. En este sentido el lenguaje configura la realidad y al mismo tiempo, funciona como límite para la posibilidad de conocer. En consecuencia, la realidad es diferente a lo que se puede enunciar sobre ella. Así pues nuevamente se cae en el hecho de que los discursos científicos son, producciones históricamente situadas (Barnett Pearce, 2002).

Es desde todo este encuadre que se hace necesario romper con el abordaje tradicional de la ciencia, superar el abordaje dicotomizante en las explicaciones, superar los reduccionismos. Por ello en esta investigación se tratará de adoptar una perspectiva dialéctica, que intente cubrir el hiato en las tesis escisionistas para dar cuenta de la complejidad del tema a abordar: *la noción de buen docente*. (Castorina y Baquero, 2005).

Por consiguiente, la delimitación teórica de un objeto de estudio resulta relativa al estado del arte y a las condiciones sociales de la propia actividad científica, y esto no significa volver relativista la concepción.

Todas estas consideraciones son las que servirán de marco al presente trabajo en el cual se propone en primer lugar una caracterización que da cuenta de la complejización sufrida por el objeto de estudio de esta investigación, la representación social de buen docente, en el contexto de la investigación educativa desarrollada a lo largo del siglo XX hasta nuestros días.

En una segunda parte se analizarán investigaciones y producciones académicas internacionales y nacionales representativas de las diferentes líneas teóricas enunciadas.

La elección de esta temática está motivada por cuanto la misma atraviesa implícita o explícitamente todas las preocupaciones en torno a la crisis de la educación como así también a la imperiosa necesidad de las transformaciones a realizar en ese campo.

El buen docente, o más precisamente *la representación de buen docente* aparece en el escenario de la escuela como el actor fundamental del hecho educativo y por ende en el impacto operado sobre los sujetos que en ella se forman.

En estas páginas se intentará pensar las diferentes líneas teóricas implícitas en *la noción de buen docente* en términos de metáforas. Es muy distinto pensar una línea teórica en términos de “certeza” que hacerlo en términos metafóricos, desde donde algún sentido quedará iluminado, mientras otros se ocultarán. La metáfora abre significados mientras cierra otros. Es decir, el uso de la presentación metafórica tiene la intención de poner de manifiesto que se puede hacer jugar una u otra perspectiva en función del objetivo que se persiga, lo que implica, en definitiva, relativizar la idea de verdad absoluta, típica del pensamiento moderno y por lo tanto excluyente e incompatible con cualquier otra. Además se pretende con ella operar un proceso de *desustancialización* de dichas teorías, es decir, dejar de entender los conceptos teóricos como sostenidos por un correlato sustancial positivo (o positivista). Es en tal sentido, que la presentación metafórica problematiza nuestro pensamiento y por ende, lo complejiza. La explicitación de estos diferentes modelos teóricos en términos de presentación metafórica pretende, en resumen, producir un efecto de *desencialización* y *desuniversalización* de la subjetividad del maestro. Es decir, se tratará de remplazar el *ser* maestro por la idea de *devenir* maestro. El *devenir* permite abrir visibilidad y legibilidad desfondando la idea de esencia inmutable (Arzeno, 2004).

En resumen, se intentará subrayar quiebres, interrupciones más que continuidades partiendo del siguiente interrogante: ¿Qué fue entendiendo la ciencia pedagógica sobre el *buen docente* a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI?

2. Consideraciones generales de la investigación relacionada con la noción de buen docente

La historia de la investigación educativa sobre la noción del buen docente ha puesto de manifiesto que se ha ido ampliando paulatinamente la mirada sobre el tema.

Durante el siglo XX a la luz del paradigma conductista pueden identificarse tres momentos diferentes en la evolución de la noción de *buen docente*. En este trabajo identificadas con las metáforas de la *Maestra hada madrina*; el *Maestro en acción* y el *Maestro informático pensante*. Y finalmente un último momento, que corresponde al actual, en relación con la vigencia del nuevo paradigma del pensamiento contemporáneo de este principio del siglo XXI, que se ha de caracterizar con *la metáfora de los Maestros de las dos haches: históricos y holísticos*.

2.1. Las metáforas propuestas

Inicialmente el buen docente era aquel que poseía cualidades personales a modo de atributos dados de antemano. En este trabajo esta perspectiva será explicada a través de la metáfora de la *Maestra hada madrina* (en definitiva, siempre son más las mujeres que los hombres en la docencia). Dicha metáfora pone de relieve fundamentalmente que *la maestra nace como tal*.

Seguidamente el buen maestro ya no era él solo, “en soledad” sino que dependía de las interacciones que producía en la clase junto a sus alumnos (*metáfora del Maestro en acción*).

Posteriormente tratando de ampliar y complejizar las perspectivas implícitas en la noción de buen docente, se trató de indagar en el *pensamiento del docente* aumentando la consideración del espacio físico y temporal del docente, más allá de las fronteras del aula y del tiempo puntual de la clase. Así se centró la atención en su experiencia profesional, en sus estrategias de pensamiento para la organización de las tareas del antes, durante y después de la clase (*Maestro informático pensante*).

Por último, es en la actualidad en los tramos finales del siglo XX y en los albores de este milenio que ha comenzado, donde la noción es analizada desde un franco cambio de perspectiva. Ya no se trata del buen maestro sino de los buenos maestros considerados desde una dimensión histórica y holística (*metáfora de los Maestros de las dos haches: históricos y holísticos*). Desde esta óptica la noción de buen docente es relativa, depende del contexto institucional y social en que se actúa y su definición está atravesada por la trama sociohistórica, política y cultural.

2.2. La metáfora de la Maestra hada madrina

Las reseñas efectuadas por distintos autores sobre la investigación educativa (Barrow, 1984; Benett, 1979; Bressoux, 1994; Porlan, 1988; Postic, 1996) han coincidido en identificar que, los primeros estudios llevados a cabo en la década del 50 en países de habla inglesa, estuvieron preocupados por encontrar comportamientos docentes que pudieran estar asociados a una *enseñanza eficaz* y culminaban con largas listas de características o rasgos que procuraban retratar la imagen del buen maestro. Se partía de la necesidad de medir la competencia del profesor, según se tratase de reclutar estudiantes, formar profesores u observarlos durante su ejercicio. Estas investigaciones partían del supuesto de que el mejor profesor, es aquel que produce en sus alumnos el máximo de cambios deseables en el grado más elevado (Postic, 1996).

En este tipo de estudios subyacía la idea de que la competencia del docente era un rasgo único. Quien era capaz de estimular al mayor número

de alumnos, en el desarrollo de una aptitud, era igualmente capaz de hacerlos progresar en otra (aptitud de los alumnos para adaptarse socialmente, del mismo modo que aptitud para resolver un problema, por ejemplo). Es decir, era eficaz con cualquier categoría de alumnos.

Posteriormente, después de los trabajos de Fulkerson (1954), Carlile (1954) y sobre todo de Ryans (1960), la investigación sobre las características del comportamiento de los maestros y profesores se diversifica, y pasa de la elaboración de una lista de rasgos de comportamiento del docente ideal al análisis y la identificación de los tipos de conducta del profesor real, por una parte y, por otra, al desarrollo de materiales útiles para *predecir* y *medir* el comportamiento del educador (Fulkerson, 1954).

De esta manera para la consideración de la noción de buen maestro, Gilbert (1996) identificó nueve factores: 1.interés por la tarea; 2. ideal educativo; 3.autoridad; 4.inteligencia; 5.inventiva; 6.capacidad de trabajo y perseverancia; 7.flexibilidad; 8.salud mental y, 9.eficacia.

Asociado a esta línea de investigación se halla el concepto de *éxito escolar* que connota un gran monto de relatividad, imprecisión y ambigüedad. Sin embargo en ese momento, fue explicitado que el éxito o el fracaso de un educador no consistía tan sólo en la historia de las relaciones felices o desgraciadas que mantenía con su clase, sino en la historia de un hombre o una mujer que constituía un dúo con cada uno de sus alumnos. De tal modo que era legítimo mantener la afirmación según la cual un maestro podía al mismo tiempo, triunfar con uno y fracasar con otro. El maestro actuaba sobre el alumno en tanto que este último, a su vez, suscitaba en aquel una reacción.

Estas afirmaciones dan cuenta de que lo que caracterizaba el *éxito escolar* era *en esencia la adaptabilidad* del educador a los casos particulares planteados por el medio circundante, la clase y el alumno individual. En definitiva, lo que los buenos maestros ostentaban en común, era la preciosa aptitud de ajustar su comportamiento profesional a las reacciones personales de *cada uno de sus alumnos*. El buen sentido popular les

reconoce esta cualidad al declarar que saben “como manejarse con los alumnos” (Marchand, 1960).

La crítica a esta primera serie de trabajos fue su pobreza conceptual o falta de criterios teóricos y la poca objetividad en las mediciones. El planteo subyacente de corte conductista era que el profesor debía poseer determinadas cualidades personales y un conocimiento idóneo del contenido, transferirlo verbalmente a los alumnos y éstos aprenderían siempre que tuvieran capacidad, voluntad e interés para ello. Se omite la indagación del contexto en que se desempeña el docente y en consecuencia, se hace referencia a un docente universal. Estas investigaciones fueron encuadradas dentro de un paradigma denominado *modelo presagio-producto* (Pérez Gómez, 1983) y para este trabajo se tratará de la *metáfora de la Maestra hada madrina*. Se considera que existe una esencia universal, una sustancia (del lat. *substantia*; *sub-stare*) del buen docente que se da de antemano y que llevaría detrás el precepto de que *los maestros nacen, no se hacen*. Esta perspectiva de corte individualista e ingenua plantea una relación lineal y mecanicista del hecho educativo que podría formularse en los siguientes términos: si hay un buen maestro está garantizado un buen aprendizaje de los alumnos. Supone además que enseñanza y aprendizaje son procesos isomorfos que se relacionan e implican unidireccionalmente.

La *metáfora de la Maestra hada madrina* da cuenta del carácter único, singular y privilegiado del buen docente. Éste es el poseedor de los dones para la enseñanza. Es un ser casi de otro mundo, fue tocado por la vocación o llamado divino. En consecuencia, la *Maestra hada madrina* con su “varita mágica” (o puntero...) reparte los dones del aprendizaje en sus alumnos dentro del salón de clase.

2.3. La metáfora del Maestro en acción

Bajo el mismo *enfoque de eficacia*, hacia fines del 60 y durante la década del 70, se efectuaron numerosos trabajos empíricos, centrados en la

observación con el propósito de definir de un modo sistemático, el conjunto de variables que inciden en la enseñanza y de afinar los procesos de medición. Es decir, se pasa del estudio de las características de buen profesor y de las competencias eficaces, al análisis de las interacciones en la clase. Se constituye así y cobra vigor un campo importante de estudios, agrupados posteriormente bajo el nombre de investigaciones *proceso-producto* (Cols, 2000) y, que para este trabajo se tratará de la *metáfora del Maestro en acción*. Todos ellos tuvieron en común el interés por identificar *comportamientos docentes eficaces*, entendidos como aquellos que pudieran estar asociados con los mejores rendimientos académicos de los alumnos, medidos a través de pruebas estandarizadas. De este modo, se pretendía identificar los posibles efectos del maestro o la enseñanza sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos. En una primera época, estas investigaciones se concentraron en conductas muy específicas, como la naturaleza de las preguntas que realizaba el profesor, la presentación de los materiales por adelantado, el tipo de refuerzo o la información que el profesor daba a sus alumnos en respuesta a sus acciones en el aula (Marchesi y Martín, 1999).

Es decir, este tipo de investigaciones estaba destinado, de manera definidamente empírica, al estudio de las variables relativas a las adquisiciones de los alumnos en función de la escuela, el maestro o la clase en la que eran escolarizados y a la investigación de los factores explicativos de esas variaciones (Bressoux, 1994).

Así, en el conjunto de investigaciones llevadas a cabo durante los años 60 y 70 identificadas bajo la *metáfora del Maestro en acción*, subyacen dos ideas centrales: 1. el proceso de enseñanza se basa en la conducta observable del profesor y las interacciones que se producen con los alumnos, por consiguiente se centran en los intercambios materiales de corte empírico-observable, modelo transferido del mundo de las empresas (Davini, 1997); y 2. el producto o resultados de esa práctica se expresa por los cambios en el rendimiento académico de los estudiantes a corto o largo plazo.

En consecuencia, estos estudios basados en el método experimental *proceso-producto* pusieron en evidencia un modelo de competencia del profesor restringido exclusivamente al desarrollo de un conjunto de habilidades técnicas y no tomaron suficientemente en cuenta los contenidos de la enseñanza, ni el papel activo de los alumnos en el proceso de aprendizaje (Pérez Gómez, 1988).

El análisis de la práctica profesional en las condiciones de incertidumbre, singularidad y conflicto de valores como actualmente se desarrolla condujo a Schôn (1992) a plantear la crítica más aguda a este modelo de racionalidad técnico-mecánica. De esta manera señala que este tipo de racionalidad defiende la idea de que los profesionales de la práctica, solucionan los problemas mediante la selección de los medios técnicos más adecuados para determinados propósitos. El conocimiento científico sistemático, les permite aplicar la teoría y la técnica para resolver los problemas a los que han de enfrentarse. Pero los problemas

no son situaciones bien estructuradas. El problema principal, en muchas ocasiones, es la propia definición del problema. Y la definición del problema exige seleccionar determinada información, organizarla de forma coherente y construir su significado para orientar la acción posterior. Además, puede suceder que la situación problemática sea un caso único, o en ella se produzca un conflicto de valores en el que no hay criterios claros para elegir la técnica apropiada. En todos estos casos, la racionalidad técnica no aporta respuestas concretas. No es posible recurrir al cúmulo de los conocimientos profesionales y aplicar alguna de las reglas, que en él se encuentren. Por lo contrario, es preciso definir la situación con criterios personales e inventar nuevas estrategias. En síntesis, se reedita en la *metáfora del Maestro en acción* la lógica conductista de linealidad causal, de “caja negra” y en definitiva, de esquematismo, simplificación y reduccionismo. Sólo cuenta lo observable porque es lo único que puede ser medido, que es finalmente el sentido último de la ciencia conductista.

La escena preferida para esta metáfora es también el aula y la clase. Particularmente se destaca en esta perspectiva teórica un abordaje de corte funcionalista donde el todo es igual a la suma de las partes.

El *Maestro en acción* es básicamente un técnico que se apropia de herramientas que le van a garantizar un desempeño idóneo. Es un *hacedor* debe “actuar” o mejor aún, “interactuar” con sus alumnos.

Desde esta representación metafórica el buen maestro es *formable* apropiándose de un conjunto de técnicas o herramientas adecuadas para la acción y en definitiva, para su trabajo.

También en esta metáfora, enseñanza y aprendizaje son procesos isomorfos, y están en ella implícitos la neutralidad y objetividad de la ciencia por un lado, y la ausencia del carácter sociohistórico de la práctica docente, por otro.

Pero básicamente, lo que puede advertirse es que está oculto o más bien ocultado el contenido político ideológico de la función docente.

Todo es cuestión de esfuerzo, eficiencia, eficacia, efectividad, y en definitiva del trabajo que cada individuo, cada maestro en soledad tenga “la voluntad de hacer” para *ser el mejor*. Por tanto, también se está en presencia de una perspectiva individualista del ser buen docente.

2.4. La metáfora del Maestro informático-pensante

El agotamiento del modelo de investigación anterior sobre la conducta del profesor, conjuntamente con el auge de la psicología cognitiva, en particular en lo referente al procesamiento de información genera el nacimiento de un nuevo campo de estudio. Así surge la problemática del *pensamiento del profesor* como variable relevante en la vida del aula, que toma en consideración el carácter intencional de la actividad docente y se propone comprender el significado *diverso* e *implícito* de las manifestaciones

externas del comportamiento. Para este trabajo se tratará de la *metáfora del Maestro informático-pensante*. Se impone como obvia la idea de que la actuación del profesor se encuentra en gran medida, condicionada por su pensamiento y que éste, es *un reflejo objetivo y automático de la complejidad real*. La meta final de la investigación sobre los procesos de pensamiento de los docentes consistiría en llegar a una descripción de la psicología cognitiva de la enseñanza que fuera utilizable por los teóricos, investigadores y planificadores educacionales, los creadores del currículo, los formadores de los profesores, los administradores escolares y los docentes mismos (Wittrock, 1997). El profesor, cuando se enfrenta a una compleja situación real en la que debe intervenir crea un modelo mental simplificado y manejable de tal situación, y por lo general, se comporta racionalmente respecto a dicho modelo simplificado. Para comprender, pues, el comportamiento docente del profesor será necesario, indagar sus procesos mentales, los contenidos, métodos y procedimientos tanto de su representación como de su proposición mental. El dominio de estos estudios abarca tres categorías principales de procesos de pensamiento: 1.la planificación del docente (pensamientos pre-activos y post-activos); 2.sus pensamientos y decisiones interactivas y 3.sus teorías y creencias (Clark y Peterson, 1997). Esta línea de investigación supone la preocupación obsesiva por la identificación de los procesos formales de procesamiento de información y toma de decisiones, preocupación de índole exclusivamente psicológica. El cognitismo que da sustento a este nuevo modelo de estudios se halla emparentado al conductismo y plantea una versión aséptica y computacional de la mente humana. Así el cognitismo propone un individuo procesando y almacenando información sin vincularlo con los contextos sociales en los que se generan los conceptos, y al margen del contenido que representan (Zimmerman y Fusca, 2004).

Algunos estudios vinculados al pensamiento del profesor (cognitismo) relacionan al “buen docente”, con el docente experimentado rescatando como producto de su experiencia la *intuición*. Estos aportes

teóricos enmarcan la intuición dentro de la sabiduría práctica (Atkinson y Claxton, 2002).

La intuición remite a una familia dispersa de “maneras de conocer” que son menos articuladas y explícitas que el discurso y razonamiento habituales. La intuición ha sido con frecuencia ignorada, marginada, rodeada de un aura romántica o denigrada en las culturas educativas oficiales, en parte a causa de su asociación histórica con pretensiones acerca de su validez que parecían grandiosas y místicas, y en parte, porque hasta hace muy poco se “había carecido” de una psicología cognitiva que diera un sentido científico a su naturaleza y a su valor.

Las intuiciones son interpretaciones holísticas de situaciones basadas en analogías que surgen de la base de datos inconsciente de los docentes, fruto de su experiencia.

Cuando se dice que se trata de la “aprehensión inmediata, sin la intervención de ningún tipo de razonamiento”, lo que se da a entender es que se trata de un proceso rápido.

Asimismo la intuición también supone por un lado el acto de captar el significado, sentido o estructura de un problema o situación sin apoyarse explícitamente en el aparato analítico del oficio que se posee (Bruner, 1966). Y por otro, las sensaciones que indican cuál puede ser un buen enfoque para tratar de resolver un problema.

Muchos de los procesos constitutivos de la *buena práctica* docente (la flexibilidad, la creatividad, la captación de la comprensión y la disposición de los alumnos, el desarrollo de la motivación de cara a aprendizaje e incluso la valoración del potencial de los alumnos) tienen una fuerte dimensión intuitiva.

Atkinson y Claxton (2002) identifican cuatro contextos generales en los que los profesionales docentes usan la intuición: la resolución de problemas, la toma de decisiones, el aprendizaje y la evaluación de las situaciones.

No obstante, como se ha comprobado a lo largo de todos estos años de investigación un enfoque que se centre exclusivamente en los aspectos

"cognitivos" del pensamiento del profesor, no contempla las múltiples perspectivas que la formación docente plantea (Devalle de Rendo y Vega, 2004). Pope (1991) sostiene que en contraposición con el enfoque del procesamiento de la información que dominó los primeros trabajos sobre el pensamiento del profesor, el foco de interés debería ser entender e interpretar las maneras en que los profesores dan sentido, modifican y crean el ambiente educativo dentro de las escuelas y las aulas. En consecuencia, sugiere apartarse tanto de las metáforas "*informáticas*", *elegantes pero mecánicas*, como de la correlación de habilidades, para centrarse en las intenciones del profesor y la complejidad de las situaciones. Después de todo, es el conocimiento específico y propio del profesor relacionado con la escuela, lo que determina en gran medida lo que sucede en el aula; tanto si el profesor puede articular su conocimiento o no. Esto quiere decir que en vez de reducir la complejidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje a unas cuantas variables de investigación manejables, es preferible intentar averiguar cómo los profesores hacen frente a esa complejidad. Pues las destrezas y capacidades cognitivas requeridas para intervenir racionalmente en el mundo complejo y cambiante del aula, ni son unívocas ni mecánicas, ni pueden ser preestablecidas. La situación práctica del aula se caracteriza por los siguientes cinco rasgos: *complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valor*. Cada uno de estos rasgos y, en mayor medida, el conjunto de todos ellos, esterilizan la aplicación sistemática de modelos predeterminados de racionalidad práctica y de conjuntos de técnicas estandarizadas (Gimeno Sacristán, 1988; Cols, 2000).

Como habrá podido advertir el lector, también la *metáfora del Maestro informático pensante* plantea una perspectiva individualista. A diferencia de las metáforas anteriores, la *metáfora del Maestro informático pensante* pone de relieve la cualidad, posibilidad y condición del pensamiento, pero de un pensamiento casi robótico, en el que sólo prima lo mecánico, la voluntad y la conciencia. Se trata de una versión simplificada de la subjetividad humana que omite tanto lo afectivo-emocional como lo social. Si bien esta metáfora intentó ampliar la mirada del buen docente hacia fuera de los muros de la

clase y del tiempo presente porque considera el valor de la experiencia (intuición), cae en un planteo reduccionista que mutila la situación educativa. El sesgo técnico continúa. Esta metáfora intenta encajar la complejidad de la enseñanza dentro de modelos o esquemas previamente definidos y establecidos. También esta línea de investigación silencia la naturaleza sociohistórica y política de lo educativo y tiene franca vocación por lo universal y esencialista. La *metáfora del Maestro informático pensante* no avanza demasiado sobre la lógica de la linealidad causa-efecto.

En resumen, las tres metáforas planteadas comparten los alcances del paradigma clásico de la ciencia de la modernidad donde prima una causalidad lineal, donde existe una fuerte predilección por la descontextualización, y donde lo central es la objetividad y certeza que garantiza el discurso científico. Porque no se pone en duda que el discurso científico es una réplica de la realidad. La lógica de funcionamiento privilegiada es la *disyunción*, la exclusión, la de lo dicotómico o pensamiento binario. Todo el mérito lo tiene el conocimiento científico y todo lo que no sea él es mero saber vulgar, *doxa* u opinión. La ciencia es lo neutral, lo aséptico, objetivo, y en definitiva, es lo único que tiene legitimidad.

Y así siguiendo la narración de esta línea histórica de la investigación educativa sobre la noción de buen docente, puede reconocerse que por un lado la evolución del modelo cognitivo hacia la consideración de cuestiones referidas al terreno de lo pedagógico (contenido, teorías, ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje), como orientadoras del pensamiento y actuación del profesor; y por otro, las relaciones entre cognición y acción derivadas principalmente de la psicología soviética (Vigotsky, 1995) y del cognitivismo cultural (Bruner, 1997) dieron lugar a un modelo alternativo de investigación. Se trata del *pensamiento o conocimiento práctico del profesor* o como se ha dado en llamar en este estudio la *metáfora de los Maestros de las dos haches: históricos y holísticos*.

2.5. La metáfora de los Maestros de las dos haches: históricos y holísticos.

Para esta perspectiva de investigación la práctica de la enseñanza es a la vez la expresión y el origen del conocimiento práctico del profesor. El conocimiento profesional del profesor se genera en la acción y se proyecta en la acción (Macchiarola, 1998).

El conocimiento profesional del docente puede explicarse como un sistema personal de constructos (Kelly, 1955) elaborados y reformulados continuamente a partir del intercambio de los constructos previos con las características y circunstancias de una práctica concreta, en un contexto físico y psicosocial peculiar que pretende desarrollar un currículo específico, y en la que el mismo profesor se encuentra afectivamente implicado. Para comprender su génesis, es necesario reconstruir la historia, la biografía personal y profesional del profesor, no como determinante de la actuación presente sino como elemento interviniente en el intercambio actual con las circunstancias peculiares de un aula concreta.

El *conocimiento práctico* que hunde sus raíces en las teorías formales, en las experiencias escolares y en la historia personal es el único que puede abarcar la complejidad del arte de enseñar. Así al ser un tipo de conocimiento amplio y flexible, diferente del que propone el modelo clásico de investigación científica sobre el pensamiento del profesor, puede afrontar la incertidumbre, los aspectos únicos e irrepetibles y los conflictos de valor presentes en la actividad didáctica.

El pensamiento práctico es idiosincrásico propio de cada profesional, producto de su complejo y particular desarrollo histórico y por lo tanto, no puede prescribirse como modelo válido a imitar y aprender por el resto de los profesionales docentes. Por otro lado, es un pensamiento cuajado de prejuicios, mitos, creencias e ideologías que frecuentemente se comportan como obstáculos epistemológicos al desarrollo del nuevo conocimiento. Es por principio un pensamiento conservador, generado en la experiencia y alimentado en la tradición, que responde a los influjos omnipresentes de la

cultura e ideología dominante, y a las exigencias adaptativas de la estructura social en general, y de la institución escolar, en particular.

Desde esta perspectiva se puede definir la socialización del profesor como el proceso e intercambio cotidiano con el medio profesional mediante el cual adquiere progresivamente el pensamiento personal práctico, que determina su conducta docente. Se pueden agrupar en dos perspectivas los trabajos e investigaciones que se han ocupado del análisis de los procesos de socialización o de adquisición del pensamiento práctico del profesor: *la perspectiva funcionalista y la perspectiva dialéctica*.

La *perspectiva funcionalista* asume el supuesto de que en los procesos de socialización del hombre como individuo o como profesional, las instancias externas y las instituciones sociales ejercen el influjo determinante, limitándose el hombre a reaccionar para mejor adaptarse a las posibilidades ofrecidas por el escenario en el que vive. Puede identificarse en esta perspectiva cierto sesgo conductista. En este marco la explicación de los procesos de socialización se apoya en los siguientes principios (Zeichner y Tabachnick, 1985):

- importancia de las experiencias tempranas como alumno.
- influencia de las personas que controlan y evalúan su ejercicio profesional.
- énfasis en la influencia de los compañeros.
- importancia de los alumnos como agentes de socialización (los alumnos se convierten dentro del ecosistema del aula en poderosos agentes que condicionan el comportamiento del docente).
- énfasis en la influencia de la escuela como estructura burocrática. El influjo de toda institución por imponer los comportamientos que garanticen su supervivencia debe ser reconocido como un factor clave en el proceso de socialización del maestro.
- escasa consideración de la incidencia de la formación docente inicial como consecuencia del bajo impacto que tuvieron las teorías educativas como cuerpo de conocimientos sistemáticos y coherentes. Al mismo tiempo puede observarse una primacía de las teorías del sentido común, que funcionan como significados implícitos, como creencias e hipótesis que se mantienen a

pesar de los procesos de instrucción. Estas teorías implícitas se deben más bien a la reconstrucción de los objetos de la cultura desde los sistemas cognitivos que se poseen, y son conocimientos previos que según sea el punto de vista adoptado, filtran, impiden o permiten otros más ricos y elaborados (Elichiry, 2000).

Por su parte la *perspectiva dialéctica* parte de supuestos diferentes:

- considera el desarrollo del hombre como intercambio constructivo entre los patrones y esquemas de pensamiento y acción ya adquiridos, y las condiciones del medio social donde el hombre vive. La influencia del medio no es determinante puesto que el individuo mediatiza su incidencia al interpretar subjetivamente la realidad en que vive;
- la escuela es un escenario de ideología abierta o tácitamente confrontada con interpretaciones diferentes sobre su sentido.

La *perspectiva dialéctica* concibe la socialización docente como un largo proceso que implica un permanente intercambio y equilibrio entre elecciones y limitaciones en la actividad intencional del profesor dentro de la estructura social de la escuela. En consecuencia, la comprensión del *conocimiento práctico del profesor* requiere el análisis de la actuación concreta del profesor. El conocimiento práctico se genera y se expresa en la acción y es generalmente, mucho más rico y complejo que la verbalización del mismo. Esta línea teórica ha conducido a planteos de investigación de corte ecológico u holístico donde se toma en cuenta el contexto concreto de cada situación.

Entonces, desde esta perspectiva el pensamiento pedagógico del profesor se nutre no sólo del conocimiento técnico pedagógico estrictamente relacionado con temas de índole profesional sino con un bagaje de ideas y posiciones, actitudes y sensibilidades de carácter más básico: el sustrato ideológico sobre la condición del hombre, la sociedad, la educación, el aprendizaje, la enseñanza. Así todo este bagaje de creencias, valores, actitudes organizadas en sistemas o estructuras ligados a la cultura en que se dan, conforman la ideología que es lo que finalmente motiva la acción del profesor (Eysenck, 1964). Por su parte Héller (1992) caracteriza el *saber*

cotidiano como la suma de los conocimientos sobre la realidad que se utilizan de un modo efectivo en la vida cotidiana. El saber cotidiano es una conjunción de sensaciones, sentimientos y pensamientos. Así se considera que estos saberes, por sus características, actúan frecuentemente como barreras para la reflexión y problematización porque tienden a generalizarse en situaciones diferentes y por lo tanto, a perder la perspectiva histórica, y a naturalizarse. Asimismo, tienden a la construcción de mitos que se manifiestan en comportamientos tales como actuar con el objeto de acercarse al ideal hegemónico de *buen docente*. Los mitos dan lugar a la formación de creencias que otorgan seguridad y certeza al docente. Esa certeza y seguridad es lo que impide la posibilidad de ver más allá o algo distinto a lo que el ideal hegemónico establece, por ello el ideal es un poder, un poder social que existe en cada docente, lo que hace pensar con el pensar del ideal, opinar con la opinión del ideal y hacer lo que dicta el hacer ideal. De ahí, la importancia de desarticular o *deconstruir* la representación social de buen docente que impera en la actualidad en nuestro medio educativo.

En síntesis, desde esta perspectiva dialéctica se puede plantear que la noción de buen docente es relativa, por tanto, a la experiencia, a la cultura, a los valores aceptados por el observador, a las ideas pedagógicas en curso, a la naturaleza de la disciplina y a la de los propios alumnos. (Postic, 1996). En tanto que para Tenti Fanfani (1992), el buen docente es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento del contenido. Cada paradigma pedagógico y cada época histórica *dosifica* de un modo diferente cada uno de estos componentes.

En consecuencia, la representación metafórica de *los Maestros de las dos haches: históricos y holísticos* da cuenta de que los maestros se forman y conforman en el contexto donde llevan a cabo su tarea y están atravesados por los significados sociohistóricos, de su época. Su subjetividad emerge de la trama sociopolítica y cultural de la que participan. No se trata de ser un buen docente como cristalización inmutable, sino de

devenir buenos docentes o en todo caso, de quebrar con la subjetividad docente de su época.

Es otro paradigma, es casi un giro copernicano respecto de las anteriores representaciones metafóricas.

Los *Maestros de las dos haches: históricos y holísticos* son maestros de un tiempo histórico y de un contexto que les da los sentidos. En este sentido la reivindicación de la subjetividad del maestro es la reivindicación de pensar en términos sistémicos incorporando el sujeto y el contexto (Morin, 2002).

Lo holístico, lo ecológico implica por un lado incluir la dimensión sociohistórica y por otro, comprender que lo que se había naturalizado y materializado en relación con el *ser buen docente*, no es nada más ni nada menos que lo instituido y construido por la operatoria estatal o los dispositivos de poder (Arzeno, 2004). Por ende, la estructuración universal de la subjetividad del docente o del buen maestro, no es más que una ficción o narrativa del pensamiento de la modernidad. De ahí la necesidad de plantear la cuestión en términos de *noción de buen docente*, título de este trabajo

En consecuencia la representación metafórica de los *Maestros de las dos haches: históricos y holísticos* está marcada por múltiples caídas. Cae:

- la lógica lineal.
- la predilección por lo universal.
- la tendencia a la medición como única forma de *hacer ciencia*.
- el ocultamiento de lo sociopolítico.
- la racionalidad técnica.
- la pretensión de verdad absoluta y objetividad.
- la neutralidad e inmutabilidad, y en definitiva caen todos los cimientos de la ciencia clásica.

3. Los estudios e investigaciones sobre la noción de *buen docente*

En esta apartado se presentará un cuadro que sintetiza lo tratado hasta aquí sobre la evolución que tuvieron los desarrollos de las investigaciones en educación sobre el tema de este trabajo. Sin embargo amerita realizar una salvedad: aún hoy suelen *coexistir* todos los modelos a los que se hizo referencia.

Metáfora de la Maestra hada madrina (Década del 50)	Modelo presagio-producto Enfoque de la eficacia: listas de características para retratar al buen docente	Conductismo. Medición. Énfasis en lo observable.
Metáfora del Maestro en acción (Décadas del 60 y 70)	Modelo proceso-producto Enfoque de la eficacia Análisis de las interacciones en la clase	Conductismo. Modelos de racionalidad técnica. Medición. Énfasis en lo observable.
Metáfora del Maestro <i>informático pensante</i> . (Década del 80 al 90)	Estudios sobre el pensamiento del profesor	Cognitivismo. Medición. Énfasis en la modelización y formalización de las competencias cognitivas de profesor.
Metáfora de los Maestros de las dos haches: históricos y holísticos (Pensamiento contemporáneo)	Estudios sobre el pensamiento o conocimiento práctico del profesor - Enfoque socioconstructivo	Psicología cultural (con aporte de la psicología soviética y del cognitivismo cultural) Énfasis en la contextualización Interpretación.

Seguidamente el lector podrá encontrar algunas producciones académicas referidas a la temática del *buen docente* en relación con cada una de las representaciones metafóricas enunciadas.

Si bien aparentemente parecen no corresponder a los “modelos puros” presentados previamente, es la lógica subyacente en ellos, la que ha sido determinante a la hora de su inclusión.

Asimismo como se sabrá comprender, no se ha pretendido ser exhaustivo en el planteo ya que es vastísimo el universo de investigaciones con los que se cuenta en esta era de la información.

3.1. Algunos estudios y/o investigaciones ilustrativos de la metáfora Maestra hada madrina

Dentro del modelo de investigación relacionado con la representación metafórica del *Maestro en acción*, el docente se constituye en la variable central de aprendizaje del alumno considerando enseñanza y aprendizaje como un proceso lineal, donde el docente pasa a ser la variable independiente, y el aprendizaje del alumno, la dependiente. Se omiten las múltiples perspectivas que tiene el aprendizaje y en consecuencia, enseñanza y aprendizaje son presentados como procesos isomorfos, con lo cual controlando la variable “docente” como único responsable de la enseñanza (causa), se puede predecir o presagiar el aprendizaje del alumno (efecto).

A continuación se plantearán cuatro investigaciones y/o producciones académicas que pueden encuadrarse dentro de esta metáfora. Ellas son: **la Matriz Interpersonal del Sí mismo Profesional del Enseñante** (Israel, 1972); el **Inventario de Aptitudes Docentes**, (Universidad de Buenos Aires, Argentina, 1991); el **Ego Docente**, (Universidad Autónoma de Madrid, España, 2002); y la **Enseñanza como arte de representación** (Universidad de Yale, Estados Unidos, 2002).

La **Matriz Interpersonal del Sí mismo Profesional del Enseñante (MISPE)** elaborado por Ada Abraham (1972) para maestros de escuela primaria, tiene como objetivo discernir las imágenes y las tensiones del sí-mismo profesional docente. Para la autora estas imágenes y tensiones están determinadas por la consideración que el individuo tiene de sí mismo y por la consideración que éste atribuye a los demás en relación con su persona. Los “demás”, es decir, los alumnos y la autoridad (inspector o director), devuelven al maestro una imagen suya que puede ser idéntica al sí-mismo real, diferente o diametralmente opuesta; el buen ánimo y funcionamiento del maestro profesor dependen del equilibrio entre los estados de armonía y

desarmonía y ese equilibrio resulta de la adecuación de las diferentes imágenes entre sí.

El método utilizado en esta matriz consiste en hacer que el docente lleve a cabo cuatro clasificaciones de 60 rasgos (ejemplos: “trato de gustar a los alumnos”; “los alumnos flojos me fastidian”) que lo caracterizan en una escala de 7 grados (que van de lo que más se asemeja, a lo que menos se asemeja al sí-mismo).

La primera clasificación o categoría define cómo el sujeto se percibe él mismo: es el *sí-mismo actual o real (S)*.

La segunda clasificación define cómo el sujeto cree que sus alumnos lo perciben: éste es el *sí mismo para los alumnos (D)*.

La tercera clasificación define cómo el sujeto cree que lo percibe el inspector: éste es el *sí-mismo para la autoridad (A)*.

La cuarta clasificación define cómo desearía ser el sujeto: es el *si-mismo ideal (I)*.

En estas diferentes categorías pueden distinguirse dos niveles de análisis:

- un nivel consciente que define la “faz del sí-mismo”, es decir, la descripción que el individuo mismo hace en su marco profesional;
- un nivel pre consciente o inconsciente que resulta de las congruencias o de los desacuerdos entre las diferentes clasificaciones, y que da lugar a 12 configuraciones posibles del sí-mismo oculto.

Heraud-Bonnaure (1986) realizó un muestreo francés del MISPE y lo comparó con los resultados obtenidos por Abraham con 80 docentes israelíes. Obtuvo como conclusión que el docente francés tiende a utilizar la negación frente a los conflictos que pueden sobrevenir en su práctica profesional, en tanto que la población israelí desarrolla preferentemente mecanismos de defensa que apuntan ya a proyectar a los demás los conflictos existentes, ya a buscar el contacto de los demás para progresar. Asimismo la sumisión a la autoridad parece más pronunciada en Francia que en Israel.

Por otro lado, el docente francés se siente más incomprendido que sus colegas israelíes, y considera que paga los precios de los conflictos existentes entre las exigencias de la autoridad y las necesidades del niño. En cambio, y siempre en comparación con la población israelí, el docente francés, tendría menos tendencia en caso de conflicto, a proyectar a los demás la responsabilidad de sus propias dificultades.

Los profesores franceses difieren relativamente poco de sus colegas israelíes. La necesidad de describirse de manera positiva es aún dominante, pero parecería sobre todo, que el docente francés experimentara un malestar más profundo respecto de la estructura jerárquica en su ámbito profesional. Parece bloqueado en su dinamismo personal (aptitud para progresar apoyándose en sus propias experiencias y en la opinión de los otros), como si se viera privado de una imagen idealizada de sí mismo, a la cual no quiere renunciar.

Es decir, se ha ubicado esta investigación dentro de la representación metafórica de la *Maestra hada madrina* porque si bien pretende detectar las “incomodidades” del sí mismo profesional docente en la década de los 70, subyace en ella de manera no explícita, la idea de que la sensación de mala autoimagen incide en su posibilidad de enseñar y en consecuencia, en el aprendizaje de los alumnos. El contexto social aparece tímidamente esbozado en relación con la crisis de autoridad, pero básicamente lo que prima es una lógica lineal, y un énfasis en la medición-cuantificación.

El instrumento elaborado en nuestro país, por la Dra. María Martina Casullo en 1991 siguiendo las investigaciones de Gilbert y colaboradores (1996) adoptó el nombre de **Inventario Autoadministrable de Aptitudes Docentes (P.A.D.)**. Con él se pretende medir las cuatro cualidades que hacen al éxito pedagógico en los docentes de escuela primaria y secundaria. Ellas son: 1.(A) capacidad para establecer con niños y jóvenes relaciones educativas; 2.(B) capacidad para establecer con otros adultos relaciones de cooperación pedagógica; 3.(C) resistencia moral y 4.(D) capacidades particulares referidas a la inteligencia.

Así los factores e indicadores que integran tales cualidades son:

A.1. Apertura hacia los niños y adolescentes. Interés en orientarlos hacia una meta.

A.2. Noción de autoridad.

A.3. Posibilidad de mantener vínculos asimétricos.

B.1. Actitud abierta hacia los problemas de la comunidad.

B.2. Capacidad de comprender y ubicarse con precisión con relación a los pares.

B.3. Flexibilidad frente a las situaciones de conflicto.

B.4. Actitud de respeto entendido con el poder pedir al otro lo que realmente puede dar y no exigirlo.

B.5. Tolerancia hacia la rutina.

C.1. Equilibrio emocional. Posibilidad de reconocer los conflictos psicológicos personales.

C.2. Resistencia en términos de una buena salud física.

C.3. Convicciones relativas a la posibilidad de crecer y progresar en los planos individual y colectivo.

C.4. Alta tolerancia a la frustración.

C.5. Aceptación de los principios democráticos.

D.1. Capacidad para resolver problemas en diferentes dominios simbólicos.

D.2. Aptitud para razonar y conceptuar.

D.3. Interés en recabar hechos, un deseo de ser objetivamente empírico.

D.4. Disposición a cambiar el modo de pensar propio a la luz de nuevos hechos.

D.5. Imaginación.

D.6. Perseverancia persistencia en el logro de metas.

D.7. Sentido del humor.

D.8. Capacidad para organizar su trabajo.

D.9. Tendencia a sugerir procedimientos propios para enseñar y aprender.

D.10. Confianza en el valor del trabajo grupal.

Tomando como base estos cuatro ejes de *cualidades*, se solicitó a una muestra de cincuenta y cinco maestros de primaria y ciento tres profesores de educación secundaria, que enumeraran características asociadas con los conceptos de buenos docentes o docentes con éxito pedagógico. Cada docente enumeró cuatro características, con posterioridad a una tarea de reflexión grupal sobre la diferenciación y conceptualización de tales *cualidades*. Se obtuvo un listado de 632 enunciados. Se procedió a tabularlos y se ubicaron de esa manera las capacidades que se eligieron para integrar el Inventario Autoadministrable de Aptitudes Docentes (P.A.D.).

Es decir, con este instrumento se pretende medir la potencialidad de éxito pedagógico de los docentes.

Como podrá advertir el lector, este instrumento intenta predecir el éxito pedagógico haciendo omisión del contexto en el que desempeña el docente. Por consiguiente, subyace en él una concepción de maestro universal, a-histórico y una idea de linealidad, entre enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Podría plantearse que es un representante casi puro de la metáfora de la *Maestra hada madrina* explicitada anteriormente.

Por su parte el **Ego Docente**, estudio realizado por los profesores Agustín Herrán Gascón e Isabel González Sánchez (2002), entendido como punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación teórica es vinculado con la *mala praxis docente* y en consecuencia, con la necesidad de *no-empeoramiento*

La *mala praxis docente* podría constituirse en un *corpus*. Comprendería aquellas acciones de enseñanza realizadas desde individuos, equipos, escuelas y sistemas en general que podrían frenar, bloquear o sesgar, tanto el propio desarrollo profesional, como la formación de los *sujetos concretos* de la educación.

Se especifica que no se repara con la profundidad debida en que, dentro del proceso docente-educativo, la reflexión formativa, además de centrarse en la dimensión exterior (ocupada en decisiones y acciones técnicas, reflexivas o críticas sobre el alumno) y positiva (orientaciones de las tomas de decisiones), ha de detenerse, en la posibilidad de *no-empeorarse*, antes, durante y después de pretender esa relación vincular intrínseca a la docencia. Y en consecuencia, el *no-empeoramiento* más difícil e importante de realizar es el que se basa en el reconocimiento del ego y sus proyecciones didácticas.

Hoy se cae en la cuenta, de que el desarrollo profesional y el desarrollo personal de los profesores, tienen que ir juntos. Desde esta poderosa *intuición consensuada* pero muy poco analizada, el verdadero desarrollo de la profesionalidad se orienta siempre *más allá* de los condicionantes de su personalidad y de su entorno, supuesta la competencia mínima adquirida. Si bien esto afecta a todo ser humano, en la práctica educativa incide mucho más intensamente, no sólo en el perfeccionamiento individual sino también en el grupal y en el institucional.

Si bien este desarrollo teórico da cuenta de las dificultades del contexto educativo en la actualidad, prima en él una lógica lineal por cuanto la mala enseñanza provoca necesariamente mal aprendizaje poniéndose con ello de relieve que enseñanza y aprendizaje son procesos isomorfos. Por otro lado, el individuo todavía es tomado como universal, es decir despojado de su dimensión de subjetivación sociohistórica y cultural. Se trataría de la Metáfora inversa: la *Maestra de los malos dones* y la preocupación por su transformación. De todas maneras, merece destacarse como positivo, que presenta una genuina preocupación por el desarrollo personal de los docentes al mismo tiempo que se da, su desarrollo profesional.

Para finalizar el ensayo de Seymour Sarason (2002), en el que se plantea entender, en todos los niveles del sistema educativo, la **Enseñanza como arte de representación**.

Para este autor el libreto escrito es como un currículum, la tarea del actor y de director es darle vida ante un auditorio, y para cumplir esta obligación, no basta con saberlo de memoria. Encarnar y sostener un rol docente es un proceso artístico de identificación e imaginación, del que se tiene una comprensión muy clara.

Se cuestiona desde esta perspectiva que los programas de desarrollo profesional para docentes, son casi siempre de índole intelectual e informativa y casi nunca (o nunca) abordan en forma directa el modo de actuar del docente, su manera de concebir y cumplir la obligación del artista de la escena para con un auditorio de alumnos. La enseñanza es una actividad interpersonal, y en cuanto se dice *Inter*, se está haciendo referencia a que el docente y los alumnos *buscan* entenderse unos a otros, y en este proceso de búsqueda pueden observarse las cualidades del docente como artista escénico.

“Es obvio decir que todo intérprete conoce el libreto (= materia), ya sea docente, cantante, pianista, actor, etc. Pero desde mucho antes de que yo entrara en la escena educativa, ya había quienes planteaban algo obvio: entre el libreto y el público hay un intérprete cuya habilidad artística determina hasta qué punto aquél se sentirá estimulado, conmovido, entusiasmado y receptivo o bien indiferente, desinteresado, aburrido, decepcionado, desilusionado y deseoso de que termine la función” (Sarason, 2002:194).

Como el lector habrá podido observar, el estudio supone que la condición histriónica del docente es un requisito a modo de prescripción de carácter universal, válido para todo tipo de idiosincrasia. Tal vez, esta característica del maestro *showman* sea un rasgo de nuestra época y particularmente del mundo occidental, que contrasta muy bien, con la severidad y adustez de los maestros de antaño. En otras palabras, el estudio pretende naturalizar y otorgar estatuto de esencia a un rasgo docente, patrimonio quizá de nuestro momento histórico donde la escuela y los docentes están muy preocupados por competir con los medios masivos de comunicación.

3.2. Algunos estudios y/o investigaciones ilustrativos de la metáfora Maestro en acción

Como ya fuera indicado, los trabajos centrados sobre el análisis de las interacciones entre el profesor y el alumno se concentran en el intento de identificar dimensiones de la conducta del docente, y en el impacto que esas dimensiones tienen en la interacción con los alumnos. Se basan sobre todo en el registro de las expresiones verbales y en el análisis de las interacciones en clase; por consiguiente, restringen los criterios de eficacia a aquellos aspectos de la enseñanza en los cuales el profesor tiene un control directo (Flanders, 1970). Otorgan importancia a la capacidad del profesor para establecer relaciones interpersonales positivas con sus alumnos, en tanto que de éstas depende en buena medida, el clima que se produce en la clase, y en consecuencia, en la buena organización del trabajo de los alumnos. La presencia de estas capacidades relacionales influye poderosamente sobre el conjunto de la interacción profesor-alumno, hasta el punto de poder llevar al fracaso a profesores seriamente preparados en el ámbito de los contenidos. Es decir, de alguna manera estas investigaciones tienen el mérito de dejar traslucir que la formación docente exclusivamente centrada en la apropiación de los contenidos disciplinares y didácticos, no resulta suficiente a la hora de la actuación docente.

Sin embargo, merece reiterarse que los estudios orientados por la metáfora del *Maestro en acción* ubican el aula y la clase como lugar privilegiado de la acción del docente, desconociendo al mismo tiempo, otros contextos escolares y sociales tales como, la institución educativa con su cultura característica, con su historia singular, la comunidad en que está inserta la escuela, el momento histórico cultural y político de la acción docente.

Como se podrá apreciar se trata de una visión restringida del accionar docente ya que se omiten los contextos micro y macro-social. Por otro lado,

la acción del docente se reduce exclusivamente a la interacción con el grupo de alumnos en términos de las conductas que pueden ser observadas.

En este apartado, se presentarán cuatro investigaciones sobre la interacción profesor/alumno, representación metafórica del *Maestro en acción*. Ellas son: el **Análisis de los modelos (*patterns*) de comunicación en la clase** (Reino Unido, 1965); **Un sistema de análisis de las interacciones verbales en la clase** (Bélgica, 1966); la **Evaluación de un modelo para el perfeccionamiento de los profesores** (Universidad de Sevilla, España, 1977-1981) y, el **Análisis de las conductas motivadoras del profesor de inglés en EGB** (Universidad de Alicante, España, 1981-1983).

La primera investigación a que se ha hecho referencia (**Análisis de los modelos '*patterns*' de comunicación en la clase**) fue la realizada por el profesor Phillip W. Jackson en el Reino Unido en 1965. En ella se identifican tres categorías de comunicaciones verbales que se establecen entre el alumno y el maestro durante la clase: los mensajes destinados a *instruir*, los destinados a *dirigir* y los orientados a asegurar el *control*. Los primeros se refieren a las comunicaciones que tienen relación con los conocimientos o buscan alcanzar objetivos pedagógicos; los segundos tipos de mensajes aluden a las comunicaciones relativas a la ordenación de procedimientos y reglas y, finalmente los terceros, están vinculados con el mantenimiento de la “disciplina” y el “orden”.

También se toma en cuenta a quién se dirige el mensaje del profesor (varón, mujer o grupo total), de quién proviene el mensaje (alumno, alumna, maestro). Asimismo se registran los tipos de actividades pedagógicas y los cambios de éstas.

Esta investigación realizó su trabajo de campo observando maestros de la escuela primaria o elemental: una clase de 1º año, una clase de 2º año y dos clases de 4º año. Las cuatro clases fueron observadas durante mil cuatrocientos sesenta y siete minutos en total. Los resultados alcanzados, muestran que la tasa media de las comunicaciones verbales varía, desde 3,08 por minuto en la clase de 2º año, a 3,66 en 4º año. Las diferencias de

tasas medias provienen de la proporción concedida en cada clase al trabajo individual, con relación al realizado por la clase total.

Jackson buscaba determinar, mediante los datos de las comunicaciones en qué medida una clase *era dominada* por el maestro o por el alumno. Así, llegó a la conclusión, de que si bien la escuela elegida tenía reputación de estar centrada en el niño, las cuatro clases observadas aparecieron *dominadas por el maestro*. Era él quien conservaba la iniciativa de la comunicación verbal. Respecto a las categorías verbales de comunicación, en todas las clases observadas, las comunicaciones relacionadas con la fijación de procedimientos y reglas, y las destinadas a asegurar el control, unidas, alcanzaban al menos el 30% del conjunto de comunicaciones realizadas.

La investigación recientemente comentada se encuadra con comodidad dentro de la *metáfora del Maestro en acción*. En ella se pretende medir, cuantificar las interacciones verbales entre docente y alumnos. El acto pedagógico es entendido exclusivamente desde la perspectiva de la interacción verbal. Si bien en ella subyace cierta predilección por la enseñanza centrada en el alumno, ésta se reduce a lo observable, y supone necesariamente el aprendizaje del alumno, concepción que alude a un isomorfismo total entre enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, la perspectiva funcionalista entendida como el todo igual a la suma de partes puede identificarse claramente. La enseñanza es desagregada en mensajes centrados en lo pedagógico, en el establecimiento de procedimientos y reglas, y en el “control de la disciplina” lo que supone que la actividad del alumno tiene que darse, pero con inactividad, pasividad o dicho en otros términos, “con disciplina”.

La segunda investigación escogida (**Un sistema de análisis de las interacciones verbales en la clase**), fue la realizada por el profesor E. Bayer en Bélgica en 1966 quien propone un sistema de análisis de las interacciones verbales en tres niveles: por categorías, por funciones y según el modo de cada función. Define nueve categorías de funciones, con la intención de abarcar los acontecimientos esenciales de la vida escolar.

Parte de la hipótesis de que el comportamiento verbal del profesor, es un inductor determinante y dominante del aprendizaje en clase.

Bayer identifica las funciones de: 1. organización (regula la participación de los alumnos, organiza el movimiento de los alumnos, ordena el trabajo, corta una situación de conflicto); 2. imposición (impone las informaciones, los problemas, los métodos de solución, una opinión, una ayuda no solicitada); 3. desarrollo (estimula, exige una investigación personal, estructura el pensamiento del alumno, aporta una ayuda solicitada por el alumno); 4. personalización (recibe una exteriorización espontánea, invita al alumno a hacer un balance de la experiencia escolar, interpreta una situación personal); 5. *feed-back* positivo (aprueba de un modo estereotipado, repitiendo la respuesta del alumno, de manera específica); 6. *feed-back* negativo (desaprueba de un modo estereotipado, repitiendo la respuesta irónicamente); 7. concretización (utiliza un material, invita al alumno a servirse de un material, técnicas audiovisuales, escribe en el pizarrón); 8. afectividad positiva (alaba, da muestras de solicitud, estimula, recompensa); 9. afectividad negativa (critica, acusa, ironiza, amenaza, reprende, castiga).

La investigación de Bayer tuvo lugar en 25 clases de 1° año de la escuela elemental o primaria. Cada maestro fue observado dos veces durante treinta minutos cada vez, en dos clases una de las cuales tenía como tema obligado (constante) “Nosotros jugamos con un imán”. El análisis de los datos fue hecho clasificando por orden decreciente los porcentajes obtenidos en las diferentes categorías de funciones. Así, obtuvo la siguiente secuencia de puntajes de mayor a menor: 1. imposición; 2. organización; 3. concretización; 4. *feed back* positivo; 5. afectividad negativa; 6. personalización; 7. *feed-back* negativo; 8. desarrollo y, 9. afectividad positiva. Llega a la conclusión de que lo central en la clase, se vincula con las funciones de imposición y de organización, que concentran casi el 62% del total de la actividad de la enseñanza, porcentaje que se mantiene a pesar del contenido de las diferentes lecciones.

La investigación recientemente presentada avanza sobre la primera en el análisis de los componentes de la enseñanza. Se trata de un modelo aún más sofisticado de funcionalismo, de desagregación de partes. Son más las *acciones* del profesor que se pueden *observar*. Subyace al parecer, la idea de que cuanto más *acciona* el maestro, *más enseña* y en consecuencia *más aprende* el alumno. Un modelo de enseñanza netamente autoritario y dirigido, que supone un modelo de sujeto de aprendizaje a modo de *tabula rasa* en la que se imprimirán o impondrán, los contenidos a impartir. Es en el aula y en el momento de la clase, donde se juega la idoneidad del profesor, a través del despliegue de todas sus técnicas, todas ellas observables y verbales, por cierto.

La tercera investigación seleccionada fue la del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, España llevada a cabo entre 1977 y 1981. Se trata de una **Evaluación de un modelo para el perfeccionamiento docente de los profesores en ejercicio de BUP (las prácticas de enseñanza: análisis de las conferencias supervisoras y personalidad de los alumnos en prácticas)** encuadrada dentro de la formación docente en el ámbito universitario. Su director fue el Profesor Luis Miguel Villar Angulo. Esta investigación tenía como objetivos:

- Establecer la eficacia de dos tipos de ciclos de supervisión, el de "Planificación-Observación-Análisis" (POA) y el de "Conferencia Indirecta" (CI), que incluían conferencias entre profesorado supervisor de colegios públicos, y alumnado en prácticas de la Escuela Universitaria de Magisterio (EUM), durante su período formativo.
- Perfilar las dimensiones o factores que caracterizaban la figura del profesor supervisor *según las percepciones que de él tiene el alumno en formación*, al final de su período de prácticas.
- Predecir la eficacia docente del alumno en prácticas de las EUM a partir de sus características personales y de sus rasgos de personalidad junto con predictores provenientes del profesorado supervisor, como son sus datos biográficos, y la conducta de cada alumno en las conferencias de supervisión.

En cuanto a la metodología, se especifica que de acuerdo con las hipótesis formuladas, las conductas procedentes del grupo experimental A (ciclo de supervisión POA) incrementan significativamente los valores de determinados índices respecto al grupo experimental B (ciclo de supervisión CI) y éstos, a su vez, incrementan sus valores respecto a los mismos índices del grupo control C. La recogida de datos se realizó siguiendo la metodología de observación de interacción en clase de Amidon, Amidon y Rosenshine y aplicando el cuestionario CEP de Pinillos. Para la codificación de las conferencias de supervisión, se empleó el sistema observacional diseñado por Blumberg.

Para la parte experimental de la investigación la muestra estaba formada por 27 alumnos en prácticas y sus correspondientes profesores supervisores. Para la parte correlacional se seleccionó una muestra de 129 alumnos en prácticas. El tratamiento estadístico de los datos consistió en un análisis de varianza y un análisis factorial.

Respecto de los resultados, se puede afirmar que el ciclo de supervisión POA y el de CI no producen diferencias significativas en la enseñanza del alumnado en prácticas, de acuerdo con el sistema observacional de Amidon, Amidon y Rosenshine. Tampoco se encuentran diferencias significativas entre los grupos experimentales A y B, respecto de la conducta supervisora medida por el sistema de Blumberg. De los nueve factores que agrupan las competencias supervisoras son importantes: la programación didáctica, la orientación interpersonal y la personalidad suficiente. Son bajas y pequeñas las correlaciones existentes entre el cuestionario CEP de Pinillos, y la enseñanza de clase del alumno en prácticas, medida por el sistema Amidon, Amidon y Rosenshine (MEC, CIDE, 2004).

Como el lector habrá podido considerar el objeto de estudio de esta investigación se reduce a la caracterización en términos de medición de la interacción observable entre docentes y alumnos. Asimismo también se tiene el propósito de predecir la eficacia docente del futuro profesor. Es decir, que esta investigación comparte plenamente las premisas de la representación

metafórica del Maestro en acción: descontextualización, ahistoricidad, modelo individualista, pretensión de neutralidad (por “la validez” y “confiabilidad” de los instrumentos usados), de medición, y predicción.

Finalmente la última investigación elegida fue **El análisis de las conductas motivadoras del profesor de inglés en Educación General Básica (E.G.B.) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, España** cuyo director fue el Profesor Enrique Alcaraz Varó (1981-1983).

.El objetivo general de esta investigación consistió en detectar y registrar aquellas conductas del profesor de Inglés en el aula, que son determinantes de la satisfacción y actitudes positivas de los alumnos de 7º y 8º de E.G.B. En la descripción de las conductas de los profesores los aspectos didácticos sobre los que se incide son el componente lingüístico, el comunicativo, el emocional y los juegos. Asimismo, se pretende activar el componente afectivo, cognoscitivo y psicomotriz en los procesos de aprendizaje en la materia de inglés.

Para implementar este dispositivo de investigación, se planificaron experiencias didácticas agrupadas por grandes temas, en función del nivel de E.G.B. al que iban dirigidas. Cada experiencia tenía como meta el logro de objetivos conductuales en el alumno, y el desarrollo de conductas motivadoras en el profesor. Se seleccionó una muestra de alumnos de 6º, 7º y 8º de E.G.B. y se aplicaron las experiencias didácticas. Asimismo, se realizó una evaluación cualitativa de la conducta desarrollada por el alumnado después de cada aplicación.

Se arribó a una serie de conclusiones que se consideraron útiles (MEC, CIDE, 2004). para que el profesor de inglés desarrolle conductas motivadoras en el aula:

- el elemento lúdico debe presidir todas las actividades, ya que ayuda a despertar el interés por la participación.
- la expresión corporal conlleva el abandono de formas más pasivas de permanecer en el aula, y estimula la iniciativa del alumno.

-la libertad dentro de una atmósfera de permisividad controlada por el profesor, favorece la comunicación y el aprendizaje.

-la adecuada elección de los temas, por su actualidad, puede ser un punto de arranque motivador

Nuevamente aquí el lector puede observar cómo entra en la escena del aula la *metáfora del Maestro en acción*, en este caso en la clase de los profesores de inglés.

Existe una concepción lineal y de implicación entre enseñanza y aprendizaje. Es el docente en soledad, con la implementación de técnicas apropiadas que logra el producto deseado: el aprendizaje de los alumnos. Nuevamente se omite el contexto institucional, comunitario, el grupo de colegas, los significados de la cultura escolar y del propio docente, como así también su propia historia personal y escolar.

3.3. Algunos estudios y/o investigaciones ilustrativos de la metáfora Maestro informático-pensante/

La *metáfora del Maestro informático pensante* desplaza el énfasis puesto en la conducta observable e interacciones del docente con su clase, al pensamiento del maestro o profesor. Es decir, ya no es la actuación lo que interesa sino los esquemas con los que piensa a la hora de su desempeño profesional. También es la clase, el aula el ámbito de intervención docente privilegiado.

Se han elegido para este apartado cuatro ejemplos de investigaciones: **Pensamientos interactivos de los docentes** (Universidad de Alberta, Canadá, Marland 1977); **Procesos cognitivos relacionados con la planificación docente** (Universidad de Michigan, Estados Unidos, Yinger 1977); **Evaluación de un Programa experimental de entrenamiento cognitivo social para profesores en formación** (Universidad de Valladolid, España, Alvarez Castillo 1992-1995), y **Formas de pensar y actuar de profesores de inglés** (Reino Unido, Hillocks Jr 1999).

En el marco de la investigación sobre los **Pensamientos interactivos de los docentes de EGB**, el profesor P. Marland (1977) utilizó las siguientes categorías para describir los procesos cognitivos:

- Percepciones*: unidades en las que el docente mencionaba una experiencia sensorial (por ejemplo algo visto u oído).
- Interpretaciones*: unidades en las que el docente atribuía un significado subjetivo a esas percepciones.
- Previsiones*: pensamientos especulativos o predicciones generados de forma interactiva sobre lo que podía ocurrir o era probable que ocurriese en fases futuras de la lección.
- Reflexiones*: unidades en las que el docente pensaba sobre aspectos pasados o acontecimientos de la lección, ajenos a lo que se había hecho.

Con estas categorías arribó a las siguientes conclusiones:

- Pocos informes de los docentes sobre sus pensamientos interactivos hacían referencia a los objetivos de la instrucción.
- Asimismo un porcentaje pequeño de las declaraciones de los docentes sobre sus pensamientos interactivos mencionaba el contenido o la asignatura.
- Un porcentaje relativamente amplio de los informes docentes hacía referencia a la instrucción incluidos los procedimientos y las estrategias de ésta.
- El mayor porcentaje se refería a los alumnos (casi el 50%).

Como se podrá apreciar la conceptualización que se hace del pensamiento es lineal y esquemática. Se determinan categorías previas y se *cuantifica* su frecuencia. Esto es se determinan modelos de manera anticipada y se pretende *encajar* en ella el material empírico hallado. El fin último, es en consecuencia la medición que descansa en los supuestos de objetividad y comprobación/verificación de la ciencia clásica. Se homologa la mente humana al modelo de un ordenador. Si bien se alude a cierto tiempo que trasciende el de la mera clase escolar por cuanto se hace mención a *previsiones* y *reflexiones*, responde a una concepción de la subjetividad en la que se silencian los componentes históricos y contextuales.

Por su parte en los **Procesos cognitivos relacionados con la planificación**, R. Yinger (1977) realizó un estudio de campo de un docente de EGB que duró cinco meses. Se basó en sus observaciones, entrevistas y protocolos de pensamiento en voz alta para crear un modelo teórico del proceso de planificación. Según Yinger, la planificación del docente tiene lugar en tres etapas. La primera es un ciclo de descubrimiento, en el que las concepciones del maestro con respecto al objetivo, sus conocimientos y experiencia, su noción de dilema de la planificación y los materiales disponibles para la planificación, interactúan hasta producir una concepción inicial del problema digna de ser explorada. La segunda etapa consiste en la formulación y la resolución de problemas. Yinger sostuvo que el mecanismo por medio del cual se lleva a cabo este proceso es el “ciclo de diseño”. Caracterizó la resolución de problemas como un “diseño” que incluye la elaboración progresiva de los planes en el tiempo. Además, indicó, que la *elaboración*, la *investigación* y la *adaptación* son las fases a través de las cuales los maestros formulan sus planes. La tercera o última etapa del modelo de planificación incluye la ejecución, la evaluación, y finalmente la “rutina” del plan. Yinger destacó que la evaluación y la “rutina” contribuyen al repertorio de conocimientos y experiencias del docente, repertorio que a su vez desempeña un papel importante en sus futuras reflexiones sobre la planificación.

Una contribución significativa del modo en que Yinger conceptualiza el proceso de planificación consiste en que no propone un modelo lineal sino cíclico. Yinger postula un “ciclo de diseño recursivo”, similar a los procesos que, según se ha sostenido, se desarrollan en la tarea de arquitectos, médicos, artistas, diseñadores y otros profesionales. Además, sostiene que la enseñanza no es una serie de episodios inconexos de planificación-enseñanza: cada acto de planificación puede estar influido por la planificación anterior y las experiencias de la enseñanza, y potencialmente cada acto de enseñanza hace su aportación a los procesos futuros de planificación y enseñanza. El ciclo es un proceso continuo que abarca todo

el año. Y dentro de este proceso, los límites entre planificación, enseñanza y reflexión no son claros ni definidos (Wittrock,1997).

Como se habrá podido advertir, Yinger intenta avanzar sobre la linealidad pero no lo logra. Su lógica de pensamiento le impide romper con el planteo reduccionista. Si bien propone comparar al docente con un artista, lo hace desde una perspectiva eminentemente técnica. Su objetivo fue el establecimiento de momentos prefijados. Su concepción de la subjetividad docente omite lo contextual e histórico. Para él el docente es un mero individuo que trabaja en soledad, en un contexto reducido al ámbito de la clase o *apenas* más allá de ella.

El estudio sobre la **Evaluación de un Programa experimental de entrenamiento cognitivo social para profesores en formación** elegido en tercer lugar, fue dirigido por el profesor J. L. Álvarez Castillo (1992-1995). Este estudio que trató de mejorar la formación inicial de los profesores de EGB, pretendió aportar datos sobre la posibilidad de *entrenar* las destrezas cognitivo-sociales. El objetivo general fue comprobar la eficacia de un programa dirigido a incrementar la adecuación de la cognición social de los maestros en formación, en función del impacto que esta cognición ostenta sobre el desarrollo infantil. Para la consecución de este objetivo general, se elaboró un plan de entrenamiento cognitivo-social (tratamiento) que, a su vez, persiguió dos objetivos intermedios: 1. capacitar a los profesores en formación para el logro de un mayor control sobre sus estructuras y procesos cognitivo-sociales y, consiguientemente, para corregir los sesgos presentes en el procesamiento de la información social; y 2. habituar a los profesores en formación a dirigir su atención y seleccionar los estímulos más favorables para el desarrollo de las potencialidades infantiles, de modo que se tienda, de manera sistemática, a la creación de expectativas positivas.

En cuanto a la metodología se optó por un diseño cuasi-experimental de cuatro grupos (uno experimental, uno de control interno y dos de control externo) en los que seis variables dependientes se midieron en cuatro ocasiones (dos pre-tests y dos pos-tests) para verificar 16 hipótesis operativas. Los dos pos-tests estuvieron separados por un intervalo de cinco

meses, lo que permitió apreciar la estabilidad de las modificaciones logradas.

El tratamiento estuvo integrado por 30 actividades, que respondieron a una metodología que implicó a los sujetos en una tarea perceptiva en la que observaron conductas infantiles en escenarios escolares, emitieron inferencias sobre los niños observados y las intentaron justificar. A continuación, el experimentador mostró un patrón sesgado de juicios que solían coincidir con el empírico, lo que provocó insatisfacción y disonancia en los sujetos por la tarea cumplimentada. Por último, se requirió que éstos emitieran alguna conclusión (tarea inductiva) o realizaran una aplicación (tarea deductiva) del sesgo perceptivo demostrado.

La comprobación de todas las hipótesis se llevó a cabo mediante diversas técnicas inferenciales intergrupo, implementadas en su mayor parte con el programa Stat Wiew (*pruebas t, pruebas de homocedasticidad de Bartlett, ANOVAs, test de Fisher y Scheffé, pruebas z y chi cuadrado*).

Los siguientes fueron los resultados alcanzados: el programa de entrenamiento no logró modificar sustancialmente el funcionamiento cognitivo-social de los sujetos. Simultáneamente, éste demostró una cierta eficacia en la modificación de algunos aspectos relacionados con las teorías implícitas de personalidad de los profesores en formación.

Los cambios esquemáticos parciales sugirieron algún control de determinados procesos cognitivos por parte de los sujetos. Es decir, se habría producido una toma de conciencia sobre algunas asociaciones establecidas dentro de la información manejada.

El meta-pensamiento se manifestó como un fenómeno posible y —lo que es más importante en el ámbito profesional docente— conveniente, cuando se trata de ajustar las teorías y motivos a la realidad infantil en función de los objetivos educativos (MCE, CIDE, 2004).

La exposición realizada de esta investigación desenmascara abiertamente la base conductista del cognitivismo. Se pretende *entrenar* a profesores y maestros en formación, lo cual significa una concepción de aprendizaje basada en la repetición para el logro de hábitos. La metodología

utilizada también da cuenta del propósito central de *medición* al que aspira este dispositivo de investigación. El sujeto de aprendizaje, en este caso el futuro docente es el individuo, despojado de su historia biográfica personal y escolar, como así también, del grupo de pares del que está formando parte. Existe, por tanto, en esta investigación una exacerbada lógica de linealidad, que tiene como supuesto el hecho de que si los futuros maestros logran verbalizaciones “adecuadas”, necesariamente modificarán el nivel de expectativas respecto de sus futuros alumnos en condiciones sociales desfavorecidas. Asimismo esta investigación desconoce la incidencia de las condiciones institucionales en que se desempeñarán esos futuros docentes.

Si bien este estudio esboza algún señalamiento en cuanto a las “teorías implícitas” de los profesores en formación, la intención queda diluida, por cuanto, omite la importancia de los intercambios sociales.

Para finalizar este apartado de las investigaciones encuadradas en la representación metafórica del *Maestro informático pensante* se presentará el estudio sobre las **Formas de pensar y actuar de profesores de inglés** realizado por G. Hillocks Jr. (1999). Esta investigación se centró en un estudio de casos sobre las formas de pensar y actuar de diecinueve docentes de inglés de EGB. El autor concluyó que existían diferencias enormes en las formas de aproximarse a la docencia de todos ellos, y que la existencia de distintos enfoques generaba, a su vez, importantes variaciones en el tipo de experiencias que los estudiantes tenían en la clase. Respecto a cuáles eran los factores o aspectos que podían explicar estas diferencias, el autor se inclina a favor de las formas y el contenido del pensamiento docente. Afirma que el conocimiento y los propósitos de los maestros de su estudio ejercían una influencia poderosa en su identidad profesional. Hillocks considera que, en la mayoría de los casos, los profesores parecieran realizar un planteo como el siguiente: *Así es como son mis alumnos; esto es lo importante que tengo que enseñar y así es como lo enseño*. Y es así como se orientan hacia el futuro. Y, si bien hay algunos cambios a través del tiempo, cada docente mantiene en esencia esa identidad establecida sobre la base del conocimiento que ha construido acerca de los estudiantes, los

objetivos, el currículo, el conocimiento pedagógico del contenido, y las instancias retóricas y epistemológicas. El trabajo, a diferencia de los anteriores, no pretende explicar las variaciones en los logros de los alumnos a partir de las diferencias de enfoque de los docentes ni establecer correlaciones entre las dos series de datos sino ejemplificar cómo ellas generan diferencias en la naturaleza de las experiencias formativas de los alumnos.

Como el lector de estas páginas habrá podido analizar, son muchos los indicadores que dan cuenta de que esta investigación, pertenece al paradigma clásico de la ciencia moderna. En primer lugar, se observa una idea de inmutabilidad y resistencia al cambio expresada en la noción de esencia o identidad docente. En segundo lugar se ignora la impronta ejercida por el intercambio social en los diferentes ámbitos de pertenencia institucional, comunitaria, así como también la pertenencia al macro contexto sociopolítico y cultural. Por último si bien avanza en el sentido de quebrar la linealidad o isomorfismo entre enseñanza y aprendizaje de los alumnos, como así también en el sentido de no intentar medir sino describir, cae finalmente en una explicación esquemática y simplificadora, que reduce todo el accionar docente, al espacio de la clase escolar.

3.4. Algunos estudios y/o investigaciones ilustrativos de la metáfora Maestros de las dos haches: históricos y holísticos

El lector recordará que ya fue comentado, que la representación metafórica de los *maestros de las dos haches: históricos y holísticos*, toma la noción de maestro enfatizando la perspectiva de construcción sociohistórica y política de su subjetividad. El maestro es producto y productor de lo social y por ende, no existe como individuo sino como emergente de una trama micro y macro social, que lo constituye a la par, que él contribuye a constituir. Por ello, más que señalar el *ser* del docente que remite a cierta idea de “sustancialidad” y esencialidad, ambos rasgos de inmutabilidad, resulta pertinente plantear el tema en términos de *devenir* docente.

En este apartado se presentarán cinco investigaciones, tres de ellas con trabajos de campo empírico, con datos de primera mano; y dos, con análisis de datos de segundo nivel, esto es con fuentes bibliográficas.

Los estudios empíricos seleccionados fueron **La identidad de una actividad: ser maestro** (Universidad Autónoma Metropolitana, México, Aristi, 1988), **Representación social del buen profesor** (Brasil, Arena da Costa y De Oliveira Almeida 1998), **Los mejores profesores universitarios** (Universidad Pontificia Javariana de Cali, Colombia, Mondragón Ochoa, 2004). Por otro lado, los trabajos teóricos escogidos realizados en nuestro medio son: **Origen de los programas de formación docente** (Universidad de Buenos Aires, Argentina, 1997) y **Arqueología de la vocación** (Universidad de Rosario, Argentina, 2001).

La primera investigación elegida, **La identidad de una actividad: ser maestro** llevada a cabo por el profesor Aristi (1988) junto a otros colegas, y dirigida a los maestros de EGB, plantea que el individuo que se identifica en un rol se transforma parcial o totalmente sobre el modelo de éste. Este proceso por el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad o un atributo de otro se conoce como *identificación*.

No existe por tanto la posibilidad de ser sujeto (sujeto en tanto sujetado a usos, costumbres y sentidos) si no es por esta vía. Identificarse no es dejar de ser, es *ser*. Reconocerse es saber los móviles y estructuras de esta expresión del ser, que se concretizan en la actividad.

El desempeño del rol, ser maestro, se estudia así en un lugar determinado: la escuela, en un contexto particular: el aula. Es decir, el desempeño del maestro se estudia en el lugar de la transmisión de un saber, en el contexto de la escuela, que legitima este hacer.

La falacia estriba aquí en creer que son las condiciones inmediatas las que organizan el quehacer individual, desconociendo que el maestro es maestro en una biografía individual que lo determina. El maestro es, en tanto soporte y portador de deseos y aspiraciones de otros (familia, escuela, sociedad), y de él mismo. Su deseo no está puesto sobre él, está siempre en función de otros.

Parte de la fantasía del maestro (relevada a través de entrevistas en profundidad) es pensar que no ha puesto los límites, y que si él no los ha puesto, no existen. Sin embargo, aunque él crea que no los ha puesto, éstos existen, ya que responden al registro simbólico. Es decir, son traídos por el maestro por lo que él “representa” socialmente. Al entrar al aula, el maestro viene investido de autoridad. Sin embargo, el maestro parece no poder reconocer tal cosa. Se imagina a sí mismo, en una relación dual con el alumno como si no hubiese ley.

Al analizar la identidad del maestro en relación al alumno, se está trabajando con las creencias de los maestros acerca de sí mismos, de su función y de los alumnos. Estas creencias dan cuenta de sus deseos, de su ideal del yo, del modo como ellos quisieran ser. Asimismo, estas creencias hablan de las imágenes en las cuales el maestro sostiene su identidad.

Estas creencias representan lo que el maestro quisiera ser, pero también apuntan hacia lo que el maestro no puede reconocer que es, lo que esas imágenes ocultan. Así estos autores señalan que la identidad del maestro se constituye en la tensión entre las creencias manifiestas y las ocultas, entre lo que quisiera ser y lo que es.

Como el lector habrá podido advertir, se trata de una investigación que encaja perfectamente en esta representación metafórica. Pone de manifiesto la perspectiva procesual de convertirse en maestro, rompe con el modelo individualista de interpretación, y lo señala como concepción imperante en los docentes. En el mismo sentido, merece destacarse que revaloriza las creencias y saberes implícitos de los docentes, como obstáculos a vencer, para que pueda darse una genuina apropiación de los conocimientos provenientes del ámbito académico. Por otro lado, la metodología utilizada busca la comprensión superando el paradigma clásico de la medición.

No obstante lo expuesto, los autores de esta investigación cometen algunos deslices, producto seguramente de la hegemonía aún vigente del modelo clásico de la ciencia. Se refieren al *ser docente* con el peso de

fijación a que conlleva la noción; y por otro lado, mantienen el aula y la clase como ámbitos privilegiados de intervención docente.

La segunda investigación seleccionada, **Representación social del buen profesor** realizada por las profesoras Arena da Costa y De Oliveira Almeida (1998) consideró que el análisis de la representación social de buen profesor era de importancia, tanto para las tareas de la formación inicial, como para las tareas de capacitación o desarrollo profesional.

Entienden representación social como el conocimiento socialmente compartido (Moscovici, 1961).

Estas autoras organizaron las características de buen profesor en cuatro áreas o categorías: la cognitiva, la socioafectiva, la profesional y la política, con ocho atributos en cada una de ellas. Así concluyeron que de ellas, las que perduran en el tiempo, en términos de representación social o conocimiento socialmente elaborado y compartido fueron la *competencia* y la *responsabilidad* (ambos atributos del área profesional). Como segunda elección, se plantearon los atributos: *crítico*, *creativo*, *consciente*, *objetivo* y *democrático* del área cognitiva. Es decir, los atributos de las áreas política y socioafectiva fueron ignorados. Por ello, otra de las conclusiones extraídas en este estudio, fue que las representaciones sociales analizadas partían de supuestos pedagógicos tradicionales, que tenían al profesor, como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las representaciones sociales de buen profesor fueron exploradas en dos grupos de docentes. Uno de ellos, estaba constituido por docentes elegidas por sus pares como *buenas profesoras* tomando como referencia sus historias en la vida escolar y sus prácticas pedagógico-institucionales. El otro grupo, estaba formado por el resto de las docentes al que no se le había asignado el atributo de *buen profesora*.

Esta investigación también puso en evidencia, que no existía una marcada diferencia en términos de representación social entre las profesoras consideradas como buenas y el resto de sus colegas.

Como se habrá podido observar esta investigación comparte plenamente las perspectivas implícitas de la metáfora de los *maestros de las*

dos haches: históricos y holísticos. Pone de relieve la significación social de la noción de buen docente, es decir su construcción como producto de un espacio y tiempo histórico determinados. De la misma manera, reconoce como ámbito de intervención docente, no sólo el aula sino también la escena institucional.

Sin embargo, podría detectarse cierta ingenuidad al señalar en las conclusiones que las profesoras elegidas como buenas comparten con las otras, la misma representación social de buen docente. No podía ser de otra manera pues se trata de un conocimiento socialmente construido y como tal, es *supra* individual.

La tercera investigación, **Los mejores profesores universitarios** fue dirigida por el profesor Mondregón Ochoa (2004). Se llevó a cabo sobre un grupo de ocho profesores que los estudiantes, en número de 295 del último semestre de siete carreras de la Universidad, consideraron como sus mejores profesores, durante todos sus estudios académicos.

Para llevar a cabo este estudio, se partió del concepto de *buena enseñanza* de Fenstermacher (1989). Este autor diferencia la noción más frecuente de la *enseñanza con éxito*, de la de *buena enseñanza*. La primera remite a la idea de que la enseñanza es un encuentro entre individuos, uno de los cuales (el docente) posee un determinado tipo de saber, trata de impartirlo a otros que no lo poseen, y cuando lo logra, habría alcanzado la *enseñanza con éxito*.

Esta noción supone que existe una cierta relación de causa y efecto entre la enseñanza y el aprendizaje. En otros términos, equivale a decir que los alumnos aprenden en función de lo que explícitamente se enseña en la escuela. La mayor parte de los estudios sobre la enseñanza se basa en estos supuestos, y se ha centrado en “medir” los resultados de éxito o fracaso de la enseñanza, en función de estos parámetros.

Además de cuestionar esta relación lineal, el autor indica que plantearse una *buena enseñanza* tiene una fuerza ética y epistemológica, ya

que preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido moral, equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales, y son capaces de provocar acciones de principio en los estudiantes. Preguntar qué es una *buena enseñanza* en el sentido epistemológico, es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable, y en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989).

Así la investigación de Mondregón Ochoa (2004) llega a la conclusión de que en sus asignaturas, en el desarrollo de sus clases, los *buenos profesores* plantean problemas y formulan cuestiones, no sólo relevantes en el contexto de su disciplina, sino pertinentes para el marco cultural y emocional, desde donde los estudiantes acuden a las clases.

Asimismo, los *buenos profesores* en sus clases cotidianas, crean ambientes de aprendizaje en un clima de conocimiento, que posibilitan la emergencia del conocimiento disciplinario y profesional en la universidad. También da cuenta de una acción “invisible”, pero determinante, que se encontró en esta investigación sobre los buenos profesores y su cultura académica.

En todos ellos, sin excepción, se halló una manifestación explícita del placer y la dedicación con que efectuaban su trabajo, de una manera que desbordaba tiempos y espacios, y que podría denominarse, la pasión por su trabajo como docentes y por todas las tareas y actividades, que esta labor lleva implícitas.

La investigación presentada rompe con el modelo de la ciencia clásica. No pretende medir, aunque enfatiza el número de alumnos con que se trabajó, acorde con la lógica del muestreo estadístico, no tanto teórico, como sería de suponer para este tipo de diseños. Pero dejando de lado este pequeño detalle, el marco teórico en que se basa, la *buena enseñanza*, desecha de plano la concepción de linealidad e isomorfismo entre enseñanza y aprendizaje. Y por otro lado, avanza en el lugar otorgado a la interpretación o adjudicación de sentido que hacen los estudiantes de las características inherentes a la buena enseñanza.

Contextualiza la enseñanza en términos de la creación de “ambientes favorables”, superando la idea de restringirla a la mera transmisión técnica de los conocimientos.

A continuación se planteará el **Origen de los programas de formación docente**, estudio de carácter teórico elaborado por la profesora M. C. Davini (1997) en nuestro medio. En él se pone de manifiesto que el origen histórico de dichos los programas está unido a la conformación y desarrollo de los sistemas educativos modernos. La organización de la escuela de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económicos y sociales de sus dirigentes, requirió de la preparación de personal idóneo que condujese la acción escolar.

La tradición normalizadora-disciplinadora (normalista como fue comúnmente llamada) fue el origen fundacional del sistema educativo argentino. Recibió no sólo la influencia doctrinaria del positivismo, sino también la de las corrientes ideológicas del espiritualismo pedagógico de quienes heredó fundamentalmente el papel moralizador y socializador que se le asignaba al docente.

La tradición normalizadora disciplinadora (de los alumnos y de los docentes) sigue presente en la actualidad, tanto en los estilos objetivados de formación inicial, como en el desarrollo de los puestos de trabajo, y en las imágenes sociales circulantes. Ellos definen la “imagen del buen maestro” cuya permanencia ha contribuido a debilitar las propuestas de desarrollo socio-profesional y laboral de la docencia. Aunque en su origen esta tradición se consolida especialmente en la formación de docentes para la escuela primaria, sus rasgos centrales se extienden a la imagen del “buen docente” con independencia de su actuación en un nivel determinado de enseñanza.

El discurso pedagógico moderno no se constituye negando las definiciones clásicas del maestro. Por el contrario, las recupera y complementa incorporándoles otros requisitos. José Díaz Covarrubias

(1875) era explícito al respecto: *El tipo de profesor tal como, con justicia, lo desean los más ilustres pedagogos, es un conjunto de virtudes de todo género, y su misión no es un oficio, es un sacerdocio, o un verdadero apostolado* como decía Carlos Carrillo, (1886) (citado por Tenti Fanfani, 1992).

La definición es clara, el magisterio no se define como una profesión, sino como misión o sacerdocio. El ejercicio de esta práctica requiere no tanto de un saber, cuanto de una serie de cualidades de carácter ético-moral. La primera y más importante es la vocación. Esta deberá complementarse con un conjunto de virtudes de todo tipo.

Por otro lado, cuando se decía que el buen maestro debía poseer “bella presencia personal”, “tacto exquisito en sus procederes”, “cultura social”, “modales finos y elegantes”, en definitiva se hacía referencia a propiedades de las clases dominantes de la época, las cuales conservan la predilección por los gustos y maneras de ser propias de cierta aristocracia. De modo que al maestro mestizo, se lo juzgaba en relación con un ideal cultural que le era en gran medida ajeno (Tenti Fanfani, 1992).

Por lo tanto, para establecer la relación profesional —trabajador de la educación, se hace necesario (Davini, 1997):

-desmitificar el ideal apostólico, unido a la profesión docente desde su surgimiento como tal y, con el que aún hoy se la vincula. El maestro apóstol que da de manera desinteresada y con sacrificio es un mensaje aleccionador destinado a que el docente se desconozca como trabajador es decir, se desconozca en su necesidad y desde allí no pueda reflexionar críticamente sobre el sistema educativo en su conjunto, ni sobre sus propias condiciones laborales.

-recuperar la dimensión de intelectual, es decir que el docente pueda ubicarse en una relación diferente frente al conocimiento, frente a sus alumnos, frente a los otros docentes, frente a su propia práctica. Implica que pueda apropiarse del conocimiento científico y tecnológico de las disciplinas. Apropiarse supone una interiorización activa del conocimiento con la

correspondiente explicitación de los presupuestos que sustentan ese conocimiento.

Recuperar la dimensión de intelectual también implica que el docente contextualice histórica y socialmente su trabajo, preguntándose por la significación social de los contenidos que transmite y de los métodos que utiliza, dentro del conjunto de las relaciones sociales vigentes, esto es que tome conciencia de que la descalificación y fragmentación del trabajo docente da lugar a la pérdida de control y a la comprensión de la totalidad del proceso.

Sin lugar a dudas este estudio teórico se inscribe de manera muy ajustada en la representación metafórica de los *maestros de las dos haches: históricos y holísticos*. Desenmascara abiertamente la perspectiva sociopolítica e histórica del rol docente, al tiempo que promueve la desmitificación del ideal apostólico de sus orígenes. Enfatiza la necesidad de toma de conciencia de la fragmentación y en consecuencia alineación del trabajo docente, pero no lo hace tanto, con el lugar político que ocupa todo maestro o profesor, que va más allá de los contenidos y métodos que utiliza.

Finalmente, el último estudio que se presentará en este apartado es el de la **Arqueología de la vocación** efectuado por E. Emmanuele y A. Cappelletti (2001). El mismo se refiere a que el trabajo, la educación, la salud, el rendimiento, la docilidad y el control se implican y complican en la sociedad capitalista, bajo la anhelada eficiencia de un *saber hacer* sostenido en esa *vocación* supuestamente preliminar, misterio individual cuya revelación promete garantizar a cada uno el hallazgo y certidumbre de su propio destino.

Un recorrido arqueológico, lejos de reducirla a un mero objeto natural y empíricamente dado, ha de situarla -a punto de partida- como objeto construido desde diversas prácticas sociales atravesadas por las múltiples transformaciones de la historia y en consecuencia, ha de interrogar también esas prácticas sociales que instituye. Pero destituir la vocación de sus arraigadas tradiciones, no implica destitución simple y lineal de su hegemonía vigente en la trama de los Discursos Sociales.

De modo general, en nuestra cultura occidental, el mito de una vocación dada como *objeto natural* desde el llamado de un otro, parece garantizar en el psiquismo humano la presencia fehaciente de ese algo enigmático, especie de hado o fuerza que dispone el porvenir -capturado mediante nociones positivas tales como aptitudes, capacidad, tendencia, inclinación- que fundamenta con total certidumbre las decisiones propias referidas al presente y más aún, aquellas que involucran el futuro o la suerte de un destino que se juega en la inserción social y laboral.

El marxismo mostró con claridad mediante su crítica a la economía clásica que el hecho de atribuir a la naturaleza las propiedades o las consecuencias de un sistema social cualquiera, responde precisamente al olvido tanto de la génesis como de la historicidad que en definitiva hacen de toda sociedad un entramado de relaciones contradictorias. Las consecuencias de semejante olvido son, efectivamente, la naturalización de un cierto estado de las cosas, y al mismo tiempo la abstracción de lo social, del devenir histórico que le es propio y que lo constituye. Así, la introducción de ciertas y determinadas leyes propias del sistema capitalista en la intemporalidad -y por lo tanto, en la ahistoricidad- no es otra cosa que una acción de justificación ideológica del orden burgués.

Desde su remoto origen religioso en tanto inspiración divina de un *llamado a ser*, que convoca a la certidumbre de un destino mediante la fuerza invocante de Dios sobre el alma humana, la palabra vocación se ha deslizado paulatinamente desde el lenguaje vulgar y cotidiano-aunque sin abandonarlo por ello- hacia el discurso signado como científico, previa entrada, en el discurso político.

Así es que se concibe (se naturaliza) que no se trata de elegir el magisterio entre otros oficios posibles. Si se habla de elección, ésta debe responder a una especie de predisposición, de un llamado interior. De esta manera, se le adjudica al hecho de ser maestro una fuerza mística, que no tendría si se presentara como lo que realmente es, es decir, el resultado de un proceso complejo donde intervienen múltiples determinaciones sociales e individuales. Esta ideología del magisterio como vocación innata, entra en

contradicción con todas las demandas de “logro de estatuto científico” del oficio docente, que lo convierten parcialmente en “oficio aprendido”. Por otra parte, la ideología de la vocación es causa y efecto del bajo grado de recompensas y de reconocimiento social de que gozaba la profesión. A falta de estímulos materiales, era necesario construir una demanda a partir del ejercicio de una especie de violencia simbólica sobre aquellos individuos que objetivamente estaban más predispuestos a “obedecer” el llamado.

Carácter *sagrado* del oficio del maestro y vocación como elementos constitutivos primarios, se complementan y se presentan en todos los discursos que prescriben el perfil del maestro ideal.

Como el lector ya habrá advertido también este último estudio comparte los supuestos de la representación metafórica en cuestión.

En él se deconstruye el concepto de vocación docente tan instalado en la escena educativa. Se plantea la funcionalidad aleccionadora y de control social que ha ejercido y aún ejerce.

En consecuencia, este estudio tiene el mérito de develar los peligros a que conduce la aparente ingenuidad de la llamada vocación docente.

4. Conclusiones

En este capítulo se ha pretendido mostrar la evolución histórica que han tenido las investigaciones sobre el tema del *buen docente*.

Se ha tratado de presentar la forma que en que se ha ido complejizando la perspectiva de indagación de este objeto de estudio. Complejidad que no refiere a confusión sino a ruptura con el reduccionismo que aún impera en nuestros días en algunas propuestas teórico-académicas.

La presentación en formato metafórico de los sucesivos modelos teóricos adoptados en la investigación educativa tuvo como propósito abrir la diversidad de sentidos que se fueron dando en la construcción histórica de la noción de buen docente. Sin embargo no se tuvo la pretensión de

exhaustividad y/o completitud en la explicitación de las diferentes tramas de las metáforas planteadas porque esta es la particularidad de tal formato.

Aún así es posible afirmar que recién hacia la culminación del siglo XX y principios del XXI es cuando se produce un giro copernicano en la conceptualización de esta noción.

Las tres primeras metáforas planteadas (*Maestra hada madrina*, *Maestro en acción*, y *Maestro informático pensante*) presentan un concepto de buen maestro de corte netamente individualista, descontextualizado y en consecuencia, con fuerte tendencia hacia la universalización, hacia lo absoluto, esencialista e inmutable.

La desconsideración del contexto está relacionada con la omisión del ambiente, de los significados grupales o institucionales, de lo cultural si se adopta una perspectiva micro-social, o con lo histórico, político o ideológico, si la mirada es macro-social.

Ahora bien ¿Es reduccionismo y por lo tanto ingenuidad? O ¿es silenciamiento y ocultamiento *intencional* de la impronta de lo colectivo en la constitución de la subjetividad personal y profesional?

Para no volver a caer en una lógica dicotómica, en una nueva modalidad de pensamiento binario, tal vez lo mejor sea reconocer que ambos polos antitéticos pudieron estar presentes.

El discurso científico es una construcción humana que debe preocuparse por “resistir a la naturalización” cuando su objeto de estudio pertenece al campo de lo social o humano, y en este sentido es necesario que subvierta la concepción o ideología imperante, no que la replique. No cabe duda que la perspectiva instituida desde el poder es individualista.

De considerar al buen maestro como un sujeto con “dones” especiales, *nacido* para la docencia, se pasó a pensarlo en su interacción con los alumnos durante el tiempo y el espacio de la clase escolar. Seguidamente se avanzó en la conceptualización advirtiendo que el espacio y el tiempo del docente trascendían los muros del aula y no se refería exclusivamente a lo observable o verbal. Para finalmente, quebrar la

mirada individualista y reivindicar el alcance de lo colectivo, el mundo de los significados, de lo cultural, político o ideológico.

Es esperable y deseable que esta nueva perspectiva holística e histórica despliegue todo su potencial heurístico y se traduzca en acciones concretas que abonen el tan mentado y necesario cambio educativo.

En el Capítulo siguiente se abordará de manera aún más analítica el corpus teórico que guía esta investigación.

CAPÍTULO 3

EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

“La explicación científica no consiste como tendemos a imaginar en la reducción de lo complejo a lo simple. Antes bien consiste en sustituir por una complejidad más inteligible una complejidad que lo es menos”.

Levi Strauss, 1995

1. Los alcances del buen docente

En esta investigación se pretende *deconstruir* la categoría analítica de *buen docente* para identificar sus múltiples y diversas perspectivas focalizando la mirada en la comunidad educativa: informantes clave; supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos.

De cara a la *Metáfora de los Maestros de las dos haches: históricos y holísticos* planteada en el capítulo anterior y que toma como propia este estudio, se parte del supuesto de que el *buen maestro* no connota ningún rasgo esencialista o sustancialista cuya consecuencia *sine qua non* es el innatismo. Lo que aquí se está afirmando es que el maestro *no nace, se hace*, se va construyendo en un particular entramado histórico-social, grupal, institucional, del cual deviene **sujeto**. Ello no significa un determinismo absoluto que inhabilita su singularidad, o dicho en términos de Gramsci (1975), es en el momento de la resistencia donde entran a jugar los actores como sujetos de la acción histórica.

No es el sentido de este trabajo describir la representación de *buen docente* para erigirla en ideal o prescripción. Más bien se trata de comprender cuál es el alcance que tiene el estereotipo social de la construcción de “buen maestro” en nuestros días y en el medio educativo de la Capital Federal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) de la República Argentina.

Con vistas a explicitar la noción de *buen docente* a continuación se plantearán algunas precisiones en torno a este objeto de estudio.

Los enfoques hermenéuticos o interpretativos ponen de relieve que la noción de *buen docente* remite a un concepto que no tiene semántica unívoca. Su polisemia no se explica sino en función de su significación cultural; de opciones diversas; de modelos de educación diferentes; de coordenadas sociopolíticas en una determinada sociedad; y de alternativas en cuanto al modo de entender el propio conocimiento sobre lo pedagógico. Sin embargo, las significaciones sociales y religiosas que funcionan como instituyentes a través de prácticas ejercidas por sus dispositivos, han capturado cuerpos teóricos de diversas disciplinas que, “disciplinadamente” creyeron ver en lo instituido, esencias naturales y universales. Y así al dejar en invisibilidad el carácter sociohistórico de su construcción, obstruyen la posibilidad de articular enunciados que den cuenta de la condición política de su producción (Arzeno, 2004).

En este sentido, la definición de *buen docente* es una construcción ideológica relacionada con los valores dominantes en un determinado contexto y momento histórico-político. Desde esta perspectiva, es un *constructo* que pone de manifiesto los principios e ideologías que subyacen y configuran el proceso educativo en momentos históricos concretos, y en contextos sociales particulares. Por consiguiente, el surgimiento de un modelo de profesor particular depende, en parte, de la ideología particular que consiga una posición de legitimación y en parte, también de las exigencias e imperativos de la situación en la que trabaja el “buen maestro”. En otras palabras, es una construcción social en dos sentidos: en el nivel de la ideología y en el nivel de lo que la situación exige (Grace, 1978).

Por tanto, la función de maestro o profesor y el modelo ideal de profesional, son determinados por las condiciones del papel que la situación de trabajo le impone. El “buen profesor” no es un modelo de conductas neutrales, alguien que se comunica personal e independientemente de la situación institucionalizada en la que se desenvuelve. Tampoco un

intelectual reflexivo que toma decisiones y procesa información, al margen de los problemas que tiene que resolver en situaciones que él no configura más que en parte, en función de la esfera de autonomía profesional que el sistema le prefigura.

Emparentado con todo ello, el concepto de *habitus* de Bourdieu (1977) da cuenta de que los maestros se constituyen en una clase social por cuanto presentan una alta probabilidad de haber estado expuestos a determinadas situaciones (y no principalmente la familiar originaria, sino también la propia de los aparatos de certificación y socialización). Es por eso que los docentes comparten categorías similares para “leer” la realidad que los circunda. En consecuencia, el concepto de *habitus* está relacionado con el de *actor social* y por ende, la **subjetivación** es básicamente un proceso social, histórico y cambiante que incide en cómo se miran a sí mismos y en cómo son mirados por los otros, en especial por aquellos que con los que comparten la comunidad educativa (padres y alumnos).

En virtud de lo expuesto, reviste importancia el relevamiento de las representaciones sobre la noción de *buen docente* que portan y ponen en acto los distintos miembros de la comunidad educativa (informantes clave; supervisores; directivos, maestros, padres y alumnos). Porque ocurre que muchas de las prácticas educativas están basadas en estos sistemas de percepción y explicación. En este orden también amerita recordar que los actores sustentan muchas de sus acciones cotidianas sin ser necesariamente conscientes de sus representaciones. Se podrá encontrar el tema tratado con mayor profundidad al final del capítulo. Por ahora basta con dejar planteado que esta tesis asume como propio el paradigma de la complejidad.

2. No se pretende especular sobre la idea de “maestro ideal”

Se desea reiterar que el objeto de esta tesis puede deslizarse hacia la especulación sobre el maestro “ideal”. No es ésta la intención de este

estudio, puesto que conllevaría a pensar en un docente “ultra completo y complejo” que contrastaría fuertemente con sus condiciones y medios de trabajo, con su descendido status económico-social e intelectual, así como también, con la importancia real que se le da a su formación académico-profesional.

Más aún adscribir a la tipificación de maestro “ideal” implicaría correr el peligro de diseñar un profesional que es, sencillamente, cada vez más difícil de encontrar en la realidad. En resumidas cuentas, se idealizaría un discurso pedagógico alejado de las condiciones reales de trabajo, de la preparación y de la selección de profesores. Y por otro lado, cuando las condiciones de trabajo y de formación no son favorables, y en paralelo las exigencias son amplias y contradictorias, se suele favorecer un sentimiento creciente de insatisfacción profesional.

Así nos encontramos en la actualidad con que la sociedad le pide a los docentes mucho más de lo que está dispuesta a darles, generándose cierta hipocresía social que ensalza una figura por las altas misiones a las que se la llama, al tiempo que se le proporcionan cada vez muchas menos compensaciones (Gimeno Sacristán, 1988).

De ahí que, resulte significativo recapacitar sobre el hecho de que muchas veces la calidad de la enseñanza depende de la dedicación “extraprofesional” de maestros y profesores, y ello pasa a considerarse como una situación “normal”. En consecuencia, buena parte de las funciones más decisivas para realizar una práctica educativa de calidad, pasa por la preparación previa de la enseñanza y por la reflexión-evaluación de lo que ésta ha sido, además de controlar el trabajo de los alumnos y realizar evaluaciones de los mismos. Todas ellas son funciones profesionales que se llevan a cabo en las fases de la enseñanza que se conocen como *pre-activa* y *post-activa*, las que suelen quedar fuera del tiempo laboral retribuido económicamente a los maestros y profesores. La buena enseñanza queda así sometida a un imperativo moral extra-laboral. Es decir, *la profesionalidad*

técnicamente definida de los docentes no se corresponde con un tratamiento laboral adecuado y coherente (Jackson, 1960).

Al mismo tiempo, es particularmente interesante destacar que el énfasis dirigido al concepto de *buen docente* no es ajeno a la insatisfacción más o menos explícita sobre la idoneidad de la formación inicial de los profesores, sea cual sea la fórmula que se adopte en este sentido.

3. Modelizando la complejidad docente

En orden a seguir precisando la noción de *buen docente* se coincide con Escudero Muñoz (2003) en que, con vistas a alterar un sistema educativo que es profundamente disfuncional, se necesitan maestros y profesores que entiendan la enseñanza como una actividad política, y asuman el cambio social como una parte del propio trabajo; que entren en la profesión y permanezcan en ella no sólo como una forma de ganarse la vida, sino dispuestos a unirse a otros educadores, agentes sociales y familias, para acometer transformaciones sociales importantes. Como se habrá podido notar, se está haciendo referencia a maestros y profesores en términos de agentes críticos que actúen en un escenario social donde, al margen de su impotencia, centren su trabajo en la contribución que puedan hacer a una lucha activa y amplia por un real cambio social y cultural. La enseñanza y la formación de los profesores y maestros, no puede ser concebida ni como actividades neutras, ni como actividades conservadoras. Son, por el contrario, explícitamente políticas y radicales en sus propósitos, por cuanto enseñar a los estudiantes y preparar a los profesores para una contribución cognitiva y ética en una sociedad crecientemente diversa, supone reconocer y luchar contra las desigualdades, pelear contra el racismo y trabajar, en definitiva por una sociedad cada vez más justa y democrática. Inscribir la docencia bajo la categoría de imperativos sociales y morales tiene que ver con los dilemas y deberes éticos de la profesión y, en sentido más estricto, con las finalidades que deben inspirar el quehacer

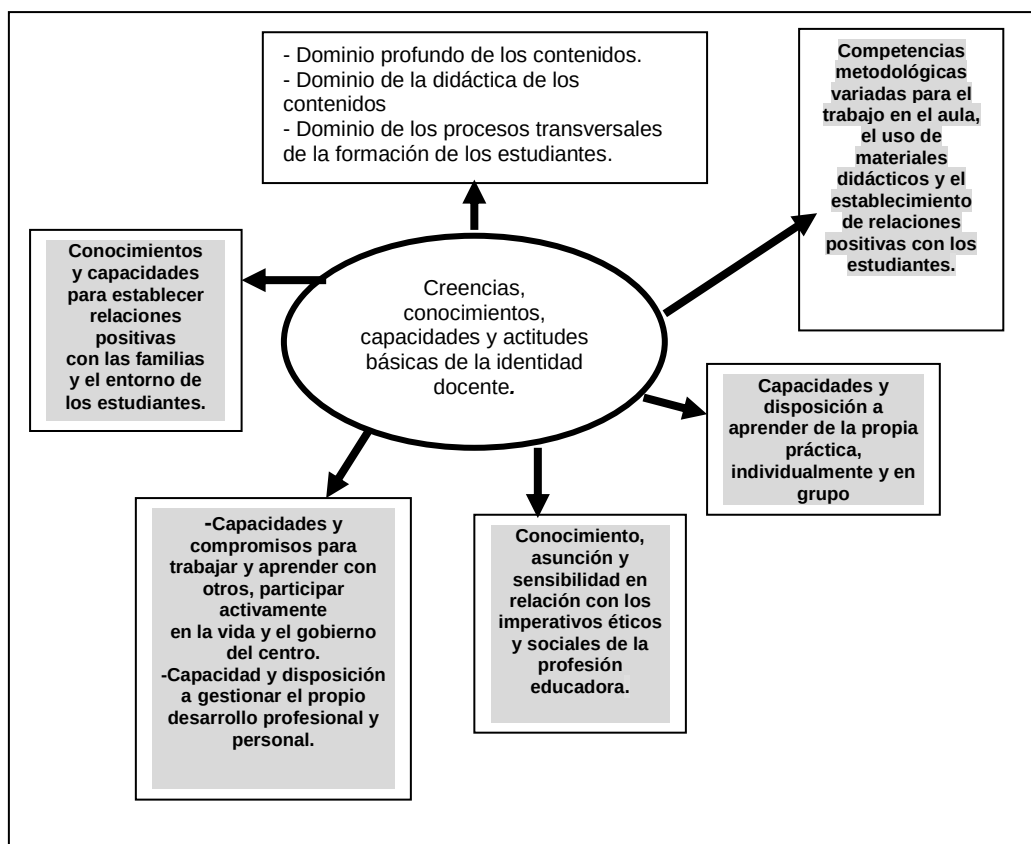
docente, las firmes creencias en el valor social y personal de la educación, y sus propósitos esenciales referidos a ejercer una influencia positiva en su desarrollo personal y social. Remite, por ende, al espíritu que debe animar la profesión docente como una profesión de servicio social, humano y cultural hacia los individuos y la comunidad. Ahí radica, seguramente, el ingrediente más utópico, “espiritual”, según el decir de varios autores de la educación y la profesión de educador (Freire, 1975; 1993; Fullan y Hargreaves, 1999; Goodlad, 1984). Esto puede entenderse en el sentido de que exige de sus profesionales, además de otras competencias intelectuales y prácticas, una firme creencia en lo que hacen, así como un compromiso en hacerlo bien; sencillamente, por razones morales, éticas, sociales y humanas.

Sin este ingrediente de la profesión, sería probable la formación de profesores “técnicamente competentes”, aunque no suficiente. Es que su competencia debe ponerse al servicio de causas justas y eso ha de representar uno de los sentidos más profundos de la profesión, tan exigente como difícil de realizar.

Hoy, el perfil docente en que se está pensando apunta básicamente a dos direcciones: por un lado, una ampliación de las competencias, profesionalidad y cometidos que se espera de los maestros y profesores; por el otro, una intensificación de sus aportaciones no sólo intelectuales y metodológicas, sino también personales, afectivas, relacionales y éticas, en el trabajo con sus alumnos, con los demás colegas, con la escuela y la comunidad (Escudero, 1992). A su vez, sería ingenuo no aceptar que este modelo de maestro que se acaba de proponer, tiene mucho más que ver con lo idealmente deseable que con la realidad de los hechos corrientes. Pero también es cierto que nadie se atrevería a dudar de que hay docentes que piensan, viven y trabajan en su profesión bajo una óptica de transformación humana y social.

El siguiente cuadro recapitula la complejidad de los diferentes aspectos a tener en cuenta a la hora de formar un “buen docente” (Escudero, 2003). Sin embargo la actual formación docente, de corte tecnocrático, sólo enfatiza el dominio de los contenidos y su didáctica. Por lo

tanto como podrá observarse, los cuadros remarcados (el resaltado es de la autora de este estudio), no están suficientemente tomados en cuenta en los dispositivos de formación y capacitación docentes.



Es en este encuadre que esta tesis pretende hacer un aporte a los dispositivos de formación y capacitación por cuanto el relevamiento de las representaciones sociales de *buen docente* actúa como implícito atravesando la percepción y las prácticas docentes. He ahí la importancia de des-cubrir, de-velar este conocimiento tácito, naturalizado que seguramente filtrará y/o refractará otros provenientes de los medios académicos.

Traducido todo este planteo en términos de marco teórico se identifica en él una adscripción al Paradigma de la Complejidad y particularmente al Paradigma Cualitativo de investigación centrado básicamente en la generación de teoría, más que en la intención de probar o comprobar teoría, en la significación más que en la medición.

Asimismo se tomarán como referencia dos enfoques:

- el Enfoque Heurístico o Interpretativo.
- el Enfoque Socioconstructivo.

Y finalmente desde el punto de vista de las microteorías:

- la Psicología Cultural
- la Teoría de las Representaciones Sociales

4. El Paradigma Cualitativo

El *paradigma* es la orientación general de una disciplina que define el modo de conducirse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo.

El paradigma cualitativo se resiste a la naturalización del mundo social y humano se erige en contra de la tesis de *monismo metodológico* aduciendo que es imprudente asimilar el mundo de la naturaleza al social y/o humana, y que por lo tanto es improcedente, proponer un único método para generar conocimiento científico.

Desde el, punto de vista ontológico, es decir de cuál es la naturaleza de la realidad, *el paradigma cualitativo* supone que ésta es subjetiva y múltiple. Propone un investigador inmerso en el contexto de investigación que desea investigar y asume la interacción entre ambos y la mutua influencia como parte de la investigación. Asimismo los valores del investigador son parte del proceso de conocimiento lo que conlleva a la reflexión acerca de ellos (reflexividad). Los conceptos y categorías aparecen como emergentes en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación; los diseños que propone son flexibles e interactivos y se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto (Sautu, et al., 2006), en detrimento de la extensión y generalización intrínsecos al paradigma cuantitativo.

Por lo tanto el paradigma cualitativo supone dos enfoques diferenciados aunque complementarios: el Enfoque Heurístico o

Interpretativo y el Enfoque Socioconstructivo que serán abordados a continuación.

4.1. El Enfoque Heurístico o Interpretativo

A partir de la década de los 60 del pasado siglo, se ha venido desarrollando una red de investigaciones científicas y de reflexiones filosóficas que han puesto en primer plano, el carácter radicalmente constructivo de las limitaciones del conocimiento humano. Es la actitud ante esta finitud del conocimiento y de su naturaleza humana lo que se redefine completamente. En este sentido, los aspectos individuales, idiosincrásicos (históricos en su amplio sentido), las precondiciones inherentes a todo punto de vista y los “prejuicios”, no aparecen como lastre, como obstáculos que neutralizar en vista de una progresiva “purificación” de la actividad intelectual, del despliegue de su presunto núcleo lógico, ahistórico y universal. Estos aspectos, estas precondiciones y limitaciones resultan ser las verdaderas e irreductibles matrices constitutivas del conocimiento, de todo cambio y de todo diálogo intersubjetivo.

Así pues es por esta época que otro escenario se estaba perfilando en la filosofía de las ciencias al compás de la crisis de la idea de racionalidad científica. Una serie de cuestionamientos influyeron en el desarrollo posterior de las ciencias sociales y humanas y desplazaron los viejos interrogantes acerca de la “racionalidad de las construcciones científicas” por otros que expresaban una preocupación por recuperar, para estas ciencias la cuestión del ***sentido de la realidad social***.

En este orden la crisis del modelo de las ciencias naturales condujo a reivindicar el valor de la hermenéutica entendida como teoría de la interpretación aplicada fundamentalmente a los textos junto con la revalorización de las metodologías cualitativas de investigación empírica.

La interpretación del mundo social y humano criticada por los naturalistas quienes la reducían a una mera operación psicológica incapaz de ser controlada, es recuperada como método para aplicar en el estudio de la realidad social y además, como componente principal de ese mundo. Así,

ya no se tratará solamente de formular grandes teorías explicativas, o de efectuar observaciones desde una pasiva neutralidad valorativa, ahora **los científicos sociales y humanos deberán tratar con un universo simbólico que se ofrece a la interpretación y que reclama un esfuerzo dialógico**. El científico social-intérprete es interpelado no por una realidad social “externa”, sino por alguien semejante a él, y lo que en definitiva interesa es lo que dice “esa realidad social”, ya sea como texto, como práctica o simplemente como palabra hablada (Lulo, 2002).

La imagen hermenéutica de las ciencias sociales destaca el carácter simbólico de la vida humana y el hecho de que los seres humanos, en su vida cotidiana se auto-interpretan, y que los contenidos de esta auto-interpretación son los que deben realmente interesar a las ciencias sociales. Para este enfoque el mundo humano es un mundo pletórico de significados al que reconstruyen día a día los actores. Pero éste es un mundo heredado, cada humano lo recibe como un conjunto de significados y lo aprende desde un proceso de socialización. La hermenéutica es sensible a esta historicidad del mundo social. Para esta corriente de pensamiento si el actor otorga un sentido o significado a sus actos o a los actos del otro, o a las instituciones que lo rodean, lo hace porque en su aprendizaje adquirió un hábito que lo distingue de cualquier entidad natural. No obstante, debe quedar establecido que **no se está haciendo referencia a un aprendizaje formal**, sino más bien a un proceso de **constitución del sujeto social**. Vale decir, se es sujeto social cuando se asigna significado, y esto se aprende viviendo en un mundo heredado, con capas de significado que hunden sus raíces en la historia cultural. Y es pues, en la cotidianeidad, vivida a partir del sentido que los actores adjudican a la realidad cultural que los rodea, en donde se formulan verdaderas ***pre-teorías inspiradas en el sentido común que constituyen el piso sobre el cual se asentará el edificio de la ciencia social y humana***. Es en este marco del sentido común, banalizado, naturalizado que resulta relevante la interpretación de la noción de *buen maestro de EGB* que circula en la comunidad educativa y que sin lugar a

dudas, debe condicionar las prácticas de unos y otros de los diferentes actores que por allí transitan.

4.2. El Enfoque Socioconstructivo

El Enfoque Socioconstructivo en correspondencia con el Paradigma Cualitativo y el Enfoque Heurístico o Interpretativo, tiene entre sus **postulados ontológicos** el reconocimiento:

- de la naturaleza simbólica de la realidad social;
- de la naturaleza histórica de la realidad social;
- de la importancia que reviste el concepto y fenómeno de la *reflexividad* que está en relación directa con la posibilidad del sujeto de tomarse a sí mismo como objeto de análisis y por ende, de constituirse un mundo de significados compartidos y un espacio intersubjetivo, sin los cuales la dimensión social no podría erigirse como tal;
- de la agencia humana: el hecho de que el ser humano pueda actuar en base a razones rompe toda posibilidad de formular una explicación de sus conductas desde el principio del determinismo causal universal, asumido por el positivismo como una de las condiciones de posibilidad de la propia explicación científica;
- del carácter dialéctico de la realidad social: el énfasis puesto en la naturaleza relacional de los fenómenos sociales y en el carácter procesual-histórico de estos fenómenos desdibuja la dicotomía ontológica individuo–sociedad.
- de la perspectiva construccionista como elemento que permite dar cuenta de la realidad social: una de las tareas fundamentales de la Psicología Social consiste, precisamente, en poner de manifiesto el papel que desempeñan las construcciones culturales y las convenciones lingüísticas en la generación de una serie de evidencias que se imponen, con toda la fuerza de las cosas mismas (Ibáñez, 1989).

Así, las teorías socioculturales del conocimiento no trabajan con los conceptos de *individuo* y *sociedad*. Trabajan con la noción de *individuo-*

sociedad que no plantean una relación excluyente de los términos sino complementaria e interdependiente.

Por otro lado entre sus **postulados epistemológicos** pueden puntualizarse:

- el rechazo de la racionalidad científica positivista;
- la consumación de un giro hermenéutico: ya no se puede ignorar la dimensión hermenéutica de los hechos sociales ni de las explicaciones que ofrecen las ciencias sociales.;
- la creencia en la dimensión construida de los hechos sociales que hace inaceptable la tesis de la verdad como correspondencia unívoca con la realidad;
- la aceptación de la naturaleza intrínsecamente social del conocimiento científico y de las prácticas que lo construyen, lo cual hace insostenible cualquier tentativa de fundamentar la supuesta neutralidad del conocimiento científico.

4.3. La Psicología Cultural

La Psicología Cultural centra su interés en el papel de la cultura en la vida mental de los seres humanos. Más aún considera la cultura como consustancial al pensamiento y a la acción humana.

La Psicología Cultural adopta una posición intermedia en cuanto a la relación entre mente y cultura. Asume que estos términos son dos caras de la misma moneda, ya que ambos están en la génesis y son producto uno del otro.

Entre sus representantes contemporáneos más importantes se encuentran J. Bruner y L. Vigotsky. (Cubero Perez, y Santamaría Santigosa, 2005).

En este marco se define la cultura como una herencia simbólica y de comportamientos que aporta un marco para el aprendizaje y para el razonamiento colectivo sobre lo que es verdad, lo que es bello, lo que es bueno y lo que es normal. Una comunidad cultural consiste en ideas sobre

personas, la sociedad, la naturaleza y la divinidad, además de una particular vida familiar y de determinadas prácticas sociales cotidianas e institucionalizadas. (Cole, 2003)

J. Bruner es un psicólogo norteamericano que participó de lo que se dio en llamar la “revolución cognitiva”, un movimiento que a fines de los cincuenta del pasado siglo buscó reinstalar la idea de mente en los estudios sobre el hombre, luego del dominio del conductismo. Pero pronto dos grandes perspectivas acerca de la mente dividieron las preocupaciones y los enfoques: la perspectiva “computacionalista” (cognitivismo) que se centró en la *información* y la perspectiva “culturalista” o “psicocultural” que privilegió el *significado*. (Basabé, 2004)

Fue Bruner (1996) quien destacó que la cultura es fundadora de los procesos psicológicos. Sostenía una visión constructivista de la realidad: no se puede conocer una realidad prístina ya que no existe ninguna porque toda realidad que se crea se basa en la transmutación de alguna *realidad* anterior que se ha tomado como dada.

Es la transacción del significado realizada por los seres humanos, seres humanos armados con la razón y apoyados por la fe en que el sentido puede hacerse y rehacerse, lo que constituye la cultura humana.

4.3.1. Los aportes de L. Vigotsky

Un autor reivindicado por Bruner (1996) fue Vigotsky a quien le otorgó un especial reconocimiento por haber aclarado algunas de las principales relaciones entre el lenguaje, el pensamiento y la socialización. La idea básica de Vigotsky era que el aprendizaje conceptual consiste en un proyecto de colaboración en el que participa un adulto que inicia un diálogo con un niño, de una manera que da al menor indicios que le permiten comenzar un nuevo ascenso y que lo guían en los pasos siguientes antes de que, por sí solo, sea capaz de apreciar su importancia. Es el préstamo de

conciencia lo que hace que el niño atraviese la denominada Zona de Desarrollo Próximo (Wertsch,1998).

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es una explicación de cómo el más competente ayuda al joven o al menos competente a alcanzar un estrato más alto, desde el cual podrá reflexionar sobre la índole de las cosas con un mayor nivel de abstracción. La ZDP es la distancia que media entre el nivel de desarrollo real —determinado por la solución independiente de los problemas—; y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución de los problemas pero con la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces. El aprendizaje humano, entonces, presupone un carácter intrínsecamente social, es decir que el único “buen aprendizaje” es aquel que se da junto con los otros (Vigotsky, 1995). Dicho en otros términos, la colaboración social es inherente al aprendizaje genuino, tal como si fuese una especie de andamio o puente para darle lugar. Es como si hubiese una especie de andamiaje o puente que el instructor erige para el alumno.

En este contexto, el lenguaje no sólo transmite: más bien crea o constituye el conocimiento o la “realidad”. Por ello, la subjetividad personal está constituida por la intersubjetividad basada en el diálogo e intercambio y por consiguiente, el caudal cognitivo-afectivo del sujeto es diagramado por las influencias socioculturales. Es esta la perspectiva desde la cual Vigotsky señala que el conocimiento es primero interpersonal, y luego intrapersonal (Moll, 1993).

4.3.2. La Psicología Cultural en el ámbito de la formación docente

Muchas de las investigaciones sobre formación docente se alimentan de los aportes de la Psicología Cultural. Desde su perspectiva el aprender desde la práctica es un concepto que ha ganado consenso, y con frecuencia se presenta como una verdad incuestionable. Pocos discrepan con la idea de que la práctica es una ocasión muy significativa para adquirir y construir nuevos conocimientos y disposiciones (Davini,1997). Más aún, los actuales

estudios sobre la formación docente inicial y permanente de maestros y profesores enfatizan la importancia de los procesos de socialización de los docentes en particular durante la experiencia de prácticas de enseñanza. Se rechaza la idea de que esta socialización es un proceso donde el neófito es una entidad pasiva sometida a la influencia institucional. Al contrario se presenta como un proceso dialéctico, que supone una interacción continua entre los individuos y las instituciones (Zeichner, 2005). Se trata pues, a la luz de la Psicología Cultural, de deconstruir las prácticas y analizar sus consecuencias para desaprender ciertos recorridos y rutinas y promover futuros mejores. Esto lleva, como ha venido alertando Zeichner (2002), a la imprescindible reflexión sobre la práctica y a los procesos de investigación-acción o de la investigación en la acción como estrategia de incalculable valor a la hora de la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento docentes. Se está haciendo referencia a aquella investigación que realizan los enseñantes sobre su propia práctica con el propósito de mejorarla, es decir, de hacerla más educativa. Pero su rasgo más importante y definitivo es que a diferencia de otras modalidades de investigación, ésta pretende que el proceso mismo de investigación suponga la implicación progresiva en el mismo de quienes están afectados en lo que se investiga (estudiantes, colegas, familias, etc) de tal manera que el proceso de transformación que se ponga en marcha sea un proceso en sí mismo democrático y cooperativo (Elliot, 1990; Cochran- Smith Lytle, 1999).

En este mismo sentido otro componente conceptual devenido de la Psicología Cultural es la centralidad de una profesionalidad interactiva en el marco de una cultura colaborativa al momento de encarar los procesos de investigación-acción. El intercambio, la interacción, los significados contruidos remiten a otro aporte de la Psicología Cultural. El énfasis del contexto. Y desde esta perspectiva queda al descubierto que es insuficiente pensar la enseñanza y su mejora en términos de los profesores aislados en sus aulas. Aunque estas parecen ser las unidades básicas de acción educativa, lo cierto es que son muchos los factores que afectan a lo que allí puede ocurrir, factores que son producto de la cultura institucional del centro

educativo, esto es producto de sus hábitos y costumbres, de sus normas, de sus mentalidades y modos de operar que se admiten o rechazan ya sea de forma implícita o explícita. (Ball, 1989; Hargreaves, 1996)

4.3.3. Una perspectiva reciente de la Psicología Cultural

En este apartado resulta interesante plantear una original manera de entender la Psicología Cultural. Se argumenta que una Psicología de la Liberación que promueva el cambio social humanitario debe ser entendida como Psicología Cultural por cuanto ella está encargada de identificar y criticar las influencias culturales destructivas que generan fenómenos debilitadores. Al tiempo que también señala y promueve las influencias culturales benévolas que potencian la realización humana.

Ahora bien, ¿qué se entiende por liberación? C. Ratner (2002) responde que la liberación consiste en la transformación de la cultura donde vive la gente, en humanizar las instituciones sociales, las prácticas, condiciones y valores. En contraposición a ello, se señala que aceptar condiciones de opresión, disminuye la liberación humana.

Asimismo también se destaca que la Psicología Cultural en tanto estudia la cultura incrustada y refractada en la psicología individual, complementa la perspectiva de la ciencia política y la sociología. Esta corriente de la Psicología Cultural reconoce de igual manera, y de modo explícito, los valiosos aportes teóricos de Vigotsky y también ha sido plasmada en el ámbito de la formación y desarrollo profesional de profesorado. El propio K Zeichner (2010) propone una doble dimensión a la temática: la técnica y la ética enraizadas en la reflexión en la práctica cotidiana y en sus consecuencias de cara al buen aprendizaje de todos en el marco de una opción democrática y militante de lucha.

En igual sentido también cabe señalar que esta forma de teorizar la Psicología Cultural no es contradictoria con lo planteado con antelación, más bien se halla en estrecha solidaridad. Se está intentando afirmar que en

particular en relación con el objeto de estudio de este trabajo de tesis doctoral, *des-naturalizar* lo acuñado por la cultura en la noción de buen maestro de EGB, puede instar hacia una reflexión profunda que logre comprometer genuinamente la acción en pos del cambio educativo. Y en este mismo sentido puede entonces plantearse un intento de liberación...

4.3.4. La Psicología Cultural y el objeto de estudio de esta tesis

Hasta acá se presentaron las diferentes perspectivas teóricas que abonan la idea de la noción de *buen docente* como significado social e históricamente construido, en especial redefinido y compartido colectivamente como parte una misma cultura. Esto se pretende traducir en el diseño de esta investigación que toma como objeto de estudio la percepción de *buen docente* inscripta en los actores de la comunidad educativa escolar de las instituciones de enseñanza básica del GCBA Capital Federal de la República Argentina. En efecto, se trata del relevamiento de las representaciones sociales de *buen maestro de EGB* entre informantes clave (expertos de vasta trayectoria), supervisores escolares, directivos, maestros (*designados* como buenos), padres y alumnos del primer y segundo ciclo. Porque son estas mismas percepciones las que guían las prácticas educativas en la cotidianeidad escolar. Es decir la presente tesis sistematizará, en el ámbito educativo, el conocimiento co-construido sobre la noción de *buen docente*.

También esta investigación explorará y describirá dicha noción para incluir su análisis en los dispositivos de formación y capacitación docente. Subyace en este propósito promover la reflexión sobre la incidencia de los factores contextuales, de los acuerdos, consensos y negociaciones a los que conlleva. Se parte del supuesto de que la noción *buen docente* es una construcción del ámbito del sentido común, del conocimiento implícito y espontáneo que se va dando a través de la socialización, y que no es sólo producto de la enseñanza sistemática e intencional. Tampoco responde a

procesos instruccionales sino que frecuentemente se mantiene a pesar de ellos.

Se debe más bien a la reconstrucción de los objetos de la cultura desde los sistemas cognitivos que se poseen, y resulta por tanto un conocimiento previo que, según sea el punto de vista adoptado, filtra, impide o permite otros más ricos y complejos (Zimmerman y Fusca, 2004).

Al mismo tiempo también se toma la perspectiva socioconstructivista de la Psicología Cultural en tanto connota cierto optimismo respecto de las posibilidades y potencialidades de cambio, de reflexión y metacognición en el marco de los trabajos colaborativo-grupales, intrínsecos a las situaciones de formación y capacitación docente.

Por todo lo explicitado, se afirma que las aproximaciones socioculturales del pensamiento y conocimiento humanos son conceptualizaciones compatibles con la Teoría de las *Representaciones Sociales* que será tratada a continuación.

4.4. La Teoría de las Representaciones Sociales

Han pasado más de cincuenta años desde que Moscovici (1961) psicólogo social rumano, inauguró —a partir del concepto durkheimiano de *representaciones colectivas*— una nueva corriente para pensar e investigar el conocimiento social de sentido común. Es decir, con su aporte se instaura un nuevo entendimiento sobre el sentido común dentro de los estudios psicológicos y, en general, dentro de las ciencias sociales y humanas.

La comprensión epistemológica sobre el sentido común tuvo diferentes momentos históricos. Concebido primero como mistificación, ilusión o falsa conciencia por la epistemología clásica, el sentido común fue entendido, con posterioridad, como un instrumento de dominación y de poder, sobre todo por la sociología del conocimiento de Mannheim (1974) y el culturalismo. El tercer tiempo epistemológico reorienta al sentido común hacia un nuevo estatuto cognoscitivo y disciplinar: el sentido común es

capaz de producir la realidad y, también, las transformaciones sociales (Spink, 1997). Por este motivo, muchos autores sostienen que el saber vulgar fue *rehabilitado* (Marková, 1996).

En su libro canónico *El psicoanálisis, su imagen y su público* Moscovici (1979) rompe con la tradición científico-filosófica ortodoxa, que analiza la difusión de la ciencia en la sociedad en términos de vulgarización. Por el contrario, para él, la propagación de una ciencia tiene un carácter creador. Ahora bien, este carácter no se valoriza si se lo conceptúa como simplificación, distorsión, difusión, etcétera. Así pues los calificativos y las ideas que se le suelen asociar dejan escapar lo nodal del fenómeno propio de nuestra cultura, que es la *socialización* de una disciplina en su conjunto.

Durkheim (1978) al concluir el siglo XIX, había planteado la existencia de *representaciones colectivas*, que se imponen a las personas con la objetividad de las cosas naturales y que dan lugar a las representaciones individuales. Así, Moscovici, (1979) partiendo de este concepto, retomó los postulados de la Psicología Ingenua de Heider (1958), las formulaciones de la Fenomenología de Schutz (1967), el Interaccionismo Simbólico (Berger y Luckmann, 1968), la Etnometodología (Cicourel, 1973), y sobre todo, la riqueza expresada en la noción de *mundo de la vida* acuñada por el mismo Schutz (Kornblit, 2004). De esas teorías tomó tres cuestiones básicas:

- el carácter productor y no sólo reproductor del conocimiento en la vida cotidiana; es decir que el conocimiento, más que reproducir algo preexistente, es producido de forma inmanente en relación con los objetos sociales que se conocen;
- la naturaleza social de esos conocimientos que se generan a partir de la comunicación y la interacción entre individuos, grupos, instituciones;
- la importancia del lenguaje y de la comunicación como mecanismos a través de los que se transmite y crea la realidad, por una parte, y como marco en el que la realidad adquiere sentido, por otra.

Es desde todo este marco que las representaciones sociales se definen tanto como una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida que tiene una meta práctica y está dirigida a la construcción de

una realidad común para un conjunto social; como saber del sentido común; como saber ingenuo o como natural; o como también forma del conocimiento que se distingue entre otras, del conocimiento científico. (Reynaga, 2005, p.26).

4.4.1. La naturaleza de las Representaciones Sociales

La *representación* es una instancia intermedia entre concepto y percepción, se sitúa sobre las dimensiones de las actitudes, informaciones e imágenes; contribuye a la formación de conductas y a la orientación de las comunicaciones sociales; y se elabora en diferentes modalidades de comunicación, ya sea por la difusión, la propagación o la propaganda.

Por consiguiente, el argumento que básicamente sustenta la noción de *representación* es que son los contenidos del conocimiento cotidiano los que orientan la conducta social y el pensamiento de las personas en las situaciones de cada día, y que los procesos de pensamiento dependen en gran medida de ellos. Es como si el pensamiento estuviera marcado por las condiciones en que son generadas las creencias específicas y los elementos de conocimiento.

En cierta forma, se puede decir que las condiciones sociales en que se vive determinan *qué* se piensa y también *cómo* se piensa. Desde una perspectiva social, contenidos y procesos parecen estar entremezclados, y difícilmente puedan separarse (Jodelet, 1989).

Una vez creadas, las representaciones “llevan una vida por sí mismas”; las personas, al nacer en un entorno social simbólico, lo dan por supuesto de manera semejante a como lo hacen con su entorno natural y físico. Por lo tanto, el entorno social simbólico existe en tanto *realidad ontológica*, convirtiéndose en algo que tan sólo se cuestiona bajo circunstancias concretas. La fuerza de estas realidades ontológicas reside en la falta de conciencia que los sujetos tienen de su existencia. Las personas perpetúan el estatus ontológico de su entorno social simbólico,

mediante sus actividades habituales y automáticas de reciclaje y reproducción (Moscovici, 1961). Consecuentemente, la naturalización de los sentidos sobre el mundo contribuye a la fijación del orden social imperante, es decir, la representación social favorece la reproducción del orden social establecido, lo legitima.

Sin embargo, las personas también son agentes. Tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre sus realidades ontológicas. Una vez que comprometen su pensamiento ya no reproducen y reciclan su entorno social simbólico de manera habitual y automática, sino que lo incorporan a su esquema cognitivo. En otras palabras, no sólo reproducen sus realidades ontológicas sino que se comprometen en procesos epistemológicos y, como resultado, cambian sus realidades ontológicas al actuar sobre ellas. En muchos casos, los cambios del entorno social simbólico son graduales y visibles sólo después de transcurrido cierto tiempo.

En tal sentido, las dimensiones ontológicas y epistemológicas de los fenómenos socioculturales son mutuamente interdependientes. En consecuencia, y como sostiene Jodelet (1989), las *representaciones sociales* otorgan la posibilidad de dar cuenta de las prácticas cotidianas y por lo tanto también pueden favorecer la perspectiva de la intervención y el cambio. Pues si se acepta que los sistemas simbólicos son *productos sociales* que producen el mundo, y que no se contentan con reflejar solamente las relaciones sociales sino que también contribuyen a *construirlas*, entonces, se debe admitir forzosamente que es posible, dentro de ciertos límites, *transformar* el mundo transformando su representación (Wacquant, 1995).

4.4.2. Síntesis del concepto de Representaciones Sociales

Recapitulando, las *representaciones sociales*:

- concierne al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana;

- son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad;
- son sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales;
- expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros;
- son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público;
- están inscriptas en el lenguaje y las prácticas;
- funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar, lo que compone el *universo de la vida* (Jodelet, 1989).

Para finalizar, es interesante destacar, que la perspectiva teórica de la Representaciones Sociales antes desarrollada tiene carácter interdisciplinario en la medida en que cruza preocupaciones de disciplinas cercanas. Tal el caso de esta investigación que compromete conceptos de las Ciencias de Educación, de la Sociología y también de la Psicología Social. Esta vocación interdisciplinaria se debe, en gran parte, al carácter transversal de la noción de *representación*, ampliamente usada por las ciencias sociales y humanas y particularmente por la Psicología Social y Cultural. En definitiva, la Teoría de las Representaciones Sociales es superadora de los modelos individualistas dominantes.

Y es porque constituyen un poderoso aparato teórico de enorme potencial heurístico que se las ha adoptado en este trabajo, porque aparecen como una mediación ineludible para dar una explicación genuina de la práctica educativa, en general y, escolar, en particular.

Seguidamente en el próximo capítulo el lector encontrará los propósitos y objetivos de esta tesis de doctorado.

CAPÍTULO 4

PLANTEO DEL PROBLEMA

“La ciencia no es ni diosa ni ídola; tiende a confundirse cada vez más con la aventura humana de la que ha surgido”.

Edgar Morín, 1990

1. Introducción

En la actualidad puede observarse que, en lo que concierne a la formación de los individuos, las escuelas vienen sustituyendo progresivamente a otros ambientes de socialización como lo es la familia (Gimeno Sacristán, 1988).

La amplitud de los fines educativos que cumple la escolarización es una consecuencia de la evolución social y del papel que tiene la institución escolar como agente socializador en las vidas de sus destinatarios. Así, la participación en la sociedad exige una permanencia cada vez más prolongada de los niños en la escuela, por lo que la vida que en ella experimentan, adquiere un rol más que decisivo en el moldeamiento de su personalidad.

Por otra parte, el desempeño productivo y el ciudadano requieren del desarrollo de una serie de capacidades (pensamiento sistémico, solidaridad, creatividad, capacidad para resolver problemas, capacidad de trabajo en equipo, etcétera) que no se forman espontáneamente ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos. La escuela, o si se quiere, las formas institucionalizadas de educación, deben en síntesis, formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo sino también el núcleo básico de la personalidad de los alumnos. Esto significa que deberán tender a asumir las características de una **institución total**. Si bien estos atributos, ya estaban

presentes en el modelo tradicional, particularmente en los primeros años de la escuela primaria, ahora aparecen como una demanda que crece para el conjunto del sistema. La formación de la personalidad de los niños, jóvenes y futuros profesionales constituye hoy una exigencia creciente.

En este contexto, la formación inicial del docente como así también su capacitación adquiere especial relevancia.

2. Diversidad de tramas en la actualidad docente

Como el lector podrá recordar ya fue explicitado que los docentes enfrentan en su trabajo expectativas crecientes y multiplicadas, a la vez que una sobrecarga de innovaciones y reformas. Por ejemplo, durante los últimos años los maestros de la Educación General Básica se han visto enfrentados a presiones cada vez mayores y a demandas crecientes de excelencia que no han hecho más que aumentar sus responsabilidades. La integración de los alumnos de minorías étnicas y culturales o con algún tipo de discapacidad; la atención a la diversidad; los programas de enseñanza individualizada tanto para alumnos con dificultades de aprendizaje como para los que están más avanzados; la necesidad de ofrecer mayor “asistencia social” desde el rol docente, y toda la preparación burocrática que ha surgido en relación con esas nuevas responsabilidades, son algunas de las demandas y presiones a las que se hacía referencia.

En consonancia con todo lo expuesto, diferentes investigaciones (Gimeno Sacristán, 1988; Wittrock, 1997; Cols, 2000) caracterizan la práctica de la enseñanza en la actualidad como:

- *Pluridimensional*: las tareas que debe realizar el docente en forma simultánea o sucesiva, son variadas y numerosas. Los maestros y profesores realizan labores de enseñanza, de evaluación, administrativas y asistenciales, y en cada una de ellas se produce a su vez un cruce de aspectos numerosos.
- *Simultánea*: muchas de las actividades demandadas a los docentes requieren que se lleven a cabo al mismo tiempo, implica la puesta en marcha

de procesos de atención selectiva, pero a requerimientos que se dan a la vez.

- *Impredecible*: otro de los rasgos de ese acontecer práctico fluido es su carácter de imprevisibilidad, siendo muy diversos los factores que lo condicionan.
- *Inmediatez*: las demandas al docente, pueden en el mejor de los casos estar anticipadas sólo a grandes rasgos.

Al mismo tiempo, también los medios de comunicación están ampliando su influencia y compitiendo con la labor de los profesores en el aula (Marchesi y Martín, 1999).

Esteve (1984) ha resumido en los siguientes postulados los factores responsables de la presión del cambio social sobre la función docente y en definitiva sobre su formación, capacitación y en consecuencia, sobre la persona de los maestros y profesores

- aumento de las exigencias sobre el profesor;
- inhibición educativa de otros agentes de socialización;
- desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela;
- ruptura del consenso social sobre la educación;
- aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia;
- cambio de expectativas respecto al sistema educativo;
- modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo;
- descenso en la valoración social del maestro;
- cambios en los contenidos curriculares;
- escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo;
- cambios en las relaciones profesor-alumno;
- fragmentación del trabajo del profesor.

2.1. Docencia y salud

En este marco, estudios de reciente data realizados en Europa coinciden en establecer que cerca del 25% de los docentes muestran un alto

nivel de estrés, y cuando se compara la profesión con otras, es evaluada como una de las más estresantes (Leibovich, 2002).

Así, Kyriacou (1978) subraya tres aspectos que han contribuido a despertar el interés por el estudio del estrés en el grupo de los educadores y en distintos países:

- la recopilación de abundantes datos confirman que las situaciones de estrés prolongadas conllevan problemas de salud mental y física;
- el consenso sobre la necesidad de mejorar la calidad de vida laboral de este grupo de trabajadores;
- la consideración sobre el efecto en las relaciones docente-alumno y sobre la calidad de la enseñanza que promueve el estrés del cuerpo docente.

Analógicamente la problemática del “malestar docente” es definida bajo el análisis de diferentes variables, a saber:

- Se trata de una expresión que, producto de condiciones psicológicas y sociales, condensa los efectos permanentes de carácter negativo que afectan al docente, y abre la posibilidad para reconocer las estrategias personales, grupales, institucionales y comunitarias necesarias para afrontar y desenvolverse en situaciones desfavorables.
- Está vinculado al grado de satisfacción actual con la profesión, el deseo de cambiar de escuela, de trabajo y el estrés ocupacional.
- La desconfianza, el hastío, el tedio, el sinsentido, la irritación, el fraude, la pena, son también otros nombres de ese malestar.

En el mismo sentido, el *Informe Mundial sobre la Educación*, elaborado, en julio de 1998, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea de vital consideración el “deterioro de la situación del personal docente”, como resultado de múltiples factores —clases saturadas, escuelas pobremente equipadas, maestros poco formados—. El documento señala, además, que debido al desempleo y el incremento de la miseria, los docentes se enfrentan a problemas sociales que exceden la capacitación obtenida para ejercer su profesión.

En síntesis, el análisis de la situación de las escuelas y del profesorado, el “malestar de los docentes”, ha pasado a constituir un lugar común cuya base principal es ambiental y está ligada a las circunstancias mismas de los maestros y profesores, y a las presiones que recaen sobre ellos (Martínez et.al., 1997).

Es decir, todo esto pone de relieve que la exigencia que en la actualidad tiene la profesión docente es lo que subsume a los maestros y profesores en un estado de franca vulnerabilidad. He allí la importancia de que la formación inicial y la capacitación docente puedan hacerse cargo de esta cuestión.

2.2. Prospectiva de la formación docente

Todo lo tratado hasta aquí, como se habrá podido advertir, son algunos de los factores que dan cuenta de que en la docencia, y en el particular caso de los maestros, se requerirá cada vez más mayor cualificación y profesionalidad. Pero ello no podrá limitarse a aplicar tecnologías y conocimientos generados por otros. El docente del futuro próximo deberá crear y recrear los conocimientos aprendidos para aplicarlos a una realidad que crece en cambios y complejidades. Ello implicará la jerarquización de las posibilidades de capacitación y perfeccionamiento. Tal vez se trate de ubicar, en el nivel universitario, aunque nada fructífero tendrá lugar, si las condiciones laborales y salariales no se colocan en niveles acordes a la profesionalidad que el trabajo particular requiere. Es posible afirmar que el apoyo social que recibirán los docentes se convertiría en el propulsor más importante de la disposición de la comunidad para con la educación. El colocarla a la altura de las necesidades del nuevo milenio será el resultado. No habrá derecho a la educación hasta que no haya un poder ciudadano capaz de hacer valer, a la hora de elaborar el presupuesto, una posición de fuerza que haga respetar una cifra necesaria (Rozitchner, 2002).

Las consideraciones previas pretendieron enfatizar una cuestión central. El rol de los docentes como actores asociados al devenir histórico;

es decir, su función es una construcción social que depende de una coordinada espacio temporal, de un contexto determinado que le da sentido y que, por la coyuntura actual, se torna cada vez más complejo y exigente.

3. Sin pretensiones de hallar soluciones definitivas

En términos de Morín (1990) el *paradigma de la complejidad* postula un conocimiento constituido por relaciones partes-todo: el todo tiene características de conjunto que le dan cierta identidad, pero también las partes conservan ciertos rasgos y caracteres propios; el todo no es unificación de partes sino unidad de interacciones, de relaciones recíprocas, de entrecruzamientos que van dando una organización peculiar y posibilidades de autoorganización y de “auto-eco-organización” en función de las relaciones internas y externas con el entorno social más amplio. Por ello la presente tesis como ya fuera expresado en el capítulo anterior también suscribe al *paradigma de la complejidad* en tanto asume la necesidad de desandar el camino trazado por una educación mecanicista, reduccionista, simplificadora, autoritaria; sobre todo, una educación que adiciona temor a la incertidumbre ya inscripta en la propia existencia del hombre. Es esta educación la que ha ido en contra de una ecología de la inteligencia colectiva y una ecología de las ideas. Más aún cada vez se desconfía más de la aspiración a encontrar la solución definitiva a los problemas que aquejan a la educación en general o a la formación docente en particular. Los problemas y circunstancias cambian en el tiempo y en el espacio transformándose y singularizándose y las soluciones deben aceptarse como aproximaciones provisionales que intentan adecuarse de forma tentativa a las circunstancias concretas de cada caso. La realidad siempre es cambiante y la formación de los docentes también debe reorientarse. Esto supone en definitiva la transformación de la propia noción de cambio educativo (Zeichner, 2005) Se intenta, entonces, promover un conocimiento complejo que refiere a un área problemática tomada, no como unidad simplificada, sino como múltiple, compuesta por una diversidad

interna. He ahí la necesidad de estudiar el plano de lo social intrínseco a la *representación de buen maestro*. Es decir, se trata de estudiar objetos en tanto construcciones evolutivas, con posibilidad de transformación; como unidades contradictorias donde se sitúa la posibilidad de organización y cambio permanente, en referencia a su historicidad y a su trayectoria. Más aún, se trata de ejercitar un conocimiento integrador que toma en cuenta el entorno y lo vincula a la subjetividad histórica de aquellos que atribuyen y nominan al “buen docente”; subjetividad histórica de todos los actores de esta comunidad educativa: informantes clave, supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos de la Ciudad de Buenos Aires (República Argentina).

Se procura abarcar la complejidad sin reducir ni simplificar, buscando regularidades pero también diferenciando, distinguiendo rasgos singulares e idiosincrásicos de los fenómenos. No se trata de homogeneizar en una totalidad sino de dar cuenta del carácter multidimensional de la realidad y de los fenómenos estudiados (Souto et.al., 1999). En este caso, de la *Representación Social de buen docente*.

En este marco, entonces, puede plantearse que el *paradigma de la complejidad* promueve la generación de un conocimiento dialéctico que se produzca por una construcción graficada a modo de espiral de interdependencias a través de un proceso proactivo: de la teoría a la praxis transformadora y de ésta a conceptualizaciones y reflexiones teóricas que, una vez más, vuelvan a ella. He aquí la importancia de un estudio de la *Representación Social de buen docente* a fin de generar conocimiento para reformular los dispositivos de orientación, formación y capacitación de maestros y profesores. Se está haciendo referencia a un conocimiento en el que la relación teoría-práctica sea constitutiva del mismo conocimiento, a partir de interdependencias nuevas entre relaciones y dimensiones; entre oposiciones que forman nuevas otras totalidades inacabadas que integran las anteriores, al formar parte de nuevas resoluciones. Esto es, no se pretende la universalización ni el estatus de esencia inmutable de la representación social de *buen docente* ni se persigue una delimitación

cerrada que cercene la reconceptualización permanente que el proceso de conocimiento mismo implica.

No se trata, entonces, de separar un objeto fuera de la relación misma de conocimiento, sino sólo de esclarecer algunas caracterizaciones, de desnaturalizar implícitos con el fin de iniciar un camino de conocimiento sistemático concretado a través de un diseño de investigación complejo solidario con la temática elegida en este estudio. Por ello el diseño de tesis, si bien básicamente cualitativo, integra también la metodología cuantitativa.

Esto es así por cuanto el relevamiento de las *representaciones* requiere tanto de las tareas de interpretación u otorgamiento de sentido como de medición o cuantificación

4. El planteo del problema: pilares en los que se asienta

En relación con todas las consideraciones precedentes es importante reiterar algunos supuestos nodales en que se basa este estudio. En primer término se parte del concepto de maestro como categoría social, actor social determinado histórica y contextualmente. Se entiende que son los diferentes contextos los que posibilitan las múltiples interacciones y experiencias vitales. Ya no se cuestiona el cambio en los significados sociales, ni se cree en un maestro modelo. Así, en esta investigación se explorará y describirá cuáles son las *representaciones sociales de buen maestro* en informantes clave, supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo no resulta obvio aclarar que, en otro ámbito, otras podrían ser las *representaciones*.

En segundo término, tampoco se piensa en los “buenos docentes” como aquellos portadores de “vocación” o signados por “llamado divino” para erigirlos como modelos o ideales abstractos. En verdad, se promueve el conocimiento del conjunto de significados que giran a su alrededor, que

actúan implícitamente y que orientan las prácticas sociales. Esto es se trata de contar con recursos, en este caso, conocimientos, para direccionar alternativas distintas de formación o capacitación, y reencauzar otras. La mejora de la educación no depende únicamente de la figura de un maestro en la soledad del aula, sino que es el entramado institucional escolar que puede propulsar el cambio y la innovación. Es en ese sentido que se adhiere a un enfoque holístico o dicho en los términos de lo planteado en el Capítulo 2 sobre el Estado del Arte de la noción de *buen docente*, *Los maestros de las dos haches: históricos y holísticos*. En el Capítulo 3 sobre el marco teórico ha sido desarrollado el tema y especificada de manera más analítica la línea teórica en que se encuadra esta tesis. Por ahora sólo basta enfatizar que se entiende la representación social de *buen docente* desde la perspectiva de la Psicología Cultural y desde el Enfoque Socioc constructivo. Y por consiguiente, se percibe al maestro como un sujeto educativo que es a la vez sujeto epistémico, sujeto afectivo, sujeto social y sujeto cotidiano, dado que es en el acontecer diario donde se expresa el sujeto (Elichiry, 2000).

En tercer término, se subraya el hecho de que el objeto de conocimiento es abordado en términos de un paradigma salugénico, no desde el paradigma del déficit. En virtud de ello, se propone una exploración y descripción de la representación de *buen maestro* desde diversas perspectivas teóricas. Es por ello que este estudio no se aboca a los “malos maestros” o lo que es lo mismo, aquellos que lesionan el derecho humano a la educación.

En este contexto surge esta tesis centrada en los maestros de los ciclos de EGB 1 y 2, por cuanto la preocupación nodal es el maestro que ejerce su profesión con los alumnos más pequeños, con los más frágiles y vulnerables, que al mismo tiempo son los que tienen más posibilidades de recibir o incorporar perspectivas distintas. Por cuanto se entiende que es la formación de los alumnos más desfavorecidos socialmente un tema central en las actuales políticas educativas porque en ella se compromete en muchos casos, el futuro vínculo con la escolaridad y por ende, con el conocimiento. En ese mismo sentido es preciso puntualizar que la escuela

de nivel básico o primario y en particular los dos primeros ciclos de la enseñanza representa un espacio artificial de socialización de los niños, porque allí aprenden nuevos saberes, formas de comportarse, a relacionarse con pares y autoridades, a adquirir responsabilidad, a vivir instancias de evaluación, a distribuir el tiempo, etcétera. En este sentido, la maestra/o es para el niño o niña el primer representante externo más allá de la familia, con quien interactúa diariamente y asimila de esta interacción nuevos esquemas de conocimiento y pensamiento.

4.1. El planteo del problema propiamente dicho

Esta investigación viene a aportar un conocimiento relevante para poder comprender *qué* es ser un docente dentro de este contexto socioeducativo más allá de la retórica discursiva impuesta. Porque es de esta manera que se logra aproximar al mundo tal cuál es vivido y comprendido por los diversos actores de la comunidad educativa, esto es al “mundo de debajo de la piel”. Aunque por otro lado no se trata simplemente de aceptar las valoraciones que hacen los propios participantes de sus actividades intelectuales o pragmáticas es decir las “ilusiones de una época y contexto”. Lo que este estudio promueve es *situar* esas actividades en la arena, más amplia del conflicto económico, ideológico y social (Apple, 1986) ¿las representaciones sociales de buen docente serán favorecedoras u obstaculizadoras del cambio educativo?

Al mismo tiempo, trabajar sobre los supuestos permitiría destruir y/o producir rupturas en estas creencias lo que tal vez podría incidir en el nivel de conciencia y por ende, de movilización social en torno a la importancia del rol docente. Esto es particularmente relevante en el contexto de desprestigio que sufre la profesión en la actualidad (Feijoo, 2001).

En este escenario: ¿qué es ser un “buen docente” para los actores de la comunidad educativa de Buenos Aires, capital de la República Argentina?; ¿Existe una representación homogénea o hay diversidad de matices entre los propios docentes, los directivos, los supervisores, los padres, los

alumnos?; ¿Qué valor heurístico podría tener el hecho de relevar y/o develar este aspecto social?

Asimismo la presente investigación pretende comparar las representaciones del “buen maestro” de EGB 1 y 2 respecto del nivel socioeconómico (NES) de los alumnos que atienden los maestros designados como “buenos”, como así también en los padres de acuerdo con el nivel educativo alcanzado y el ciclo escolar de sus hijos. En igual sentido en los alumnos se analizarán diferencias en cuanto al ciclo escolar de pertenencia.

En síntesis, aquí se parte de las siguientes preguntas de investigación ¿cuáles son las representaciones de “buen docente” en el ámbito educativo?; ¿existen especificidades en términos de las representaciones de “buen docente” en los maestros que atienden a los sectores más desfavorecidos de la sociedad?; ¿hay diferencias en cuanto al nivel educativo de los padres?; ¿y en cuanto al ciclo escolar de sus hijos?. Y en los alumnos, ¿varían las representaciones de “buen maestro” de acuerdo al ciclo escolar?

5. Propósitos

- Conocer y describir las representaciones de “buen docente” de EGB 1 y 2 que circulan en la comunidad educativa.
- Comprender cuál es el alcance semántico del estereotipo social en la escena educativa.

6. Objetivos

- Conocer la noción estereotipada de “buen docente” que impera implícitamente en la comunidad educativa (informantes clave, supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos).

- Identificar los distintos matices que adquieren las representaciones de “buen docente” de EGB 1 y 2 en la comunidad educativa de las escuelas de EGB de la Ciudad de Buenos Aires (República Argentina).
- Indicar especificidades en la representación de buen docente de los maestros en relación con el NES de los alumnos que atienden.
- Señalar especificidades en la representación de *buen docente* en relación con el nivel educativo alcanzado por los padres y en cuanto al ciclo escolar de sus hijos.
- Describir diferentes matices en las representaciones de “buen maestro” de los alumnos de acuerdo con el ciclo escolar que cursan.

En el capítulo siguiente, se planteará detalladamente el diseño de esta investigación como así también la metodología implementada para llevarlo a cabo.

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA

“El mundo es mi representación: esta verdad es aplicable a todo ser que vive y conoce aunque solo al ser humano le sea dado tener conciencia de ella... Cuando el ser humano conoce esta verdad estará para él claramente demostrado que no conoce un sol ni una tierra, y sí únicamente un ojo que ve el sol y una mano que siente el contacto de la tierra”.

Arthur Schopenhauer, 1987

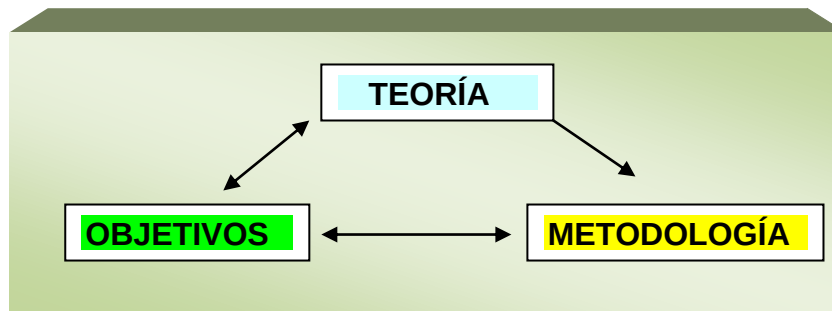
1. Consideraciones generales

En este Capítulo se presentará la metodología utilizada para realizar esta investigación.

Se parte de la idea de que la investigación social y humana es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de la evidencia empírica elaborada a partir de la teoría que se asume como propia, y haciendo explícitas las reglas de procedimiento que se aplicarán. Es a partir de la teoría que se definen los objetivos o preguntas de la investigación y es a partir de ellos, y con total acuerdo teórico, que se tomarán las decisiones respecto de lo metodológico. (Sautú, et al 2006).

En concordancia con lo anterior en este apartado se hará referencia al conjunto de procedimientos llevados a cabo para la producción de la evidencia empírica articulados lógicamente y teóricamente con los objetivos de esta tesis.

En rigor, la metodología consiste en el desarrollo de una serie de operaciones que tienen por función *adaptar* los preceptos teóricos a la construcción de los datos.



En el Capítulo 3 sobre el Marco Teórico ya fue explicitado que este estudio suscribe a los postulados del *Paradigma de Investigación Cualitativa* en orden general, y al *enfoque Heurístico o Interpretativo* en particular, ya que asume como propia la idea de que las Ciencias Sociales y Humanas deben dirigirse a la generación de teoría, a la construcción de significado y sentido. Asimismo también es subsidiario con las premisas del *enfoque Socioconstructivista* al reivindicar la perspectiva histórica de la agencia humana. Al mismo tiempo, del lado de las microteorías se toman como referencia los postulados de la *Psicología Cultural* y de la *Teoría de las Representaciones Sociales*. En relación con la primera se considera la importancia de lo *cultural* como inherente a la vida mental de las personas. Y en consonancia con la Teoría de las Representaciones Sociales, se recupera el valor del sentido común y el carácter productor, y no sólo reproductor, del conocimiento en la vida cotidiana.

En resumidas cuentas, se considera la *representación social* como constructo teórico-metodológico por cuanto tiene filiaciones múltiples. Y es además, "polifónico", en el sentido de que si bien se presenta en el campo de la Psicología Social, es heredero en parte, como ya fuera oportunamente explicitado en el Capítulo sobre Marco Teórico, de la Sociología de Durkheim, de la Psicología Sociogenética Piagetiana y Vigotskyana, del pensamiento dialéctico de Marx y Hegel y de la preocupación por la formación del pensamiento ingenuo, y de lo que el mismo Moscovici ha señalado, la ideología, la ciencia y el sentido común (Castorina, 2003).

En relación con los propósitos también fue planteado, que este estudio persigue conocer y describir las representaciones de *buen docente* de EGB 1 y 2 que circulan en la comunidad educativa (informantes clave, supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos); cuáles son los diferentes matices semánticos que emergen en la escena educativa.

En suma, poniendo en correspondencia tanto marco teórico como objetivos, a continuación se dará cuenta del armazón metodológico elaborado para este estudio.

2. El diseño de la investigación

En principio es preciso puntualizar que en esta tesis se trabajará en un nivel *exploratorio-descriptivo* debido a dos razones. En primer lugar *exploratorio*, porque son escasas las contribuciones al entendimiento de la idea de buen maestro en este tiempo. Solamente se ha encontrado una investigación brasileña (Arena da Costa, 1998) y un acotado ejemplo en nuestro medio (Reynaga, 2005).

En segundo término, como el propósito de este trabajo es conocer los significados asociados a la idea de “buen maestro”, la orientación resulta básicamente descriptiva. Por ende, a diferencia de los esquemas de investigación explicativos, en donde se busca el establecimiento de relaciones causales, en este estudio empírico se trata de *deconstruir* los sentidos vinculados al tema en cuestión.

En esta misma línea de pensamiento ya fue mencionado que se ha dado prioridad a los sentidos sociales, presupuesto básico de la metodología cualitativa. Se parte de la premisa de que lo que las personas dicen y hacen es producto del modo en que definen y ven su mundo. Por lo tanto, el interés de este enfoque radica en conocer la manera en que los individuos significan su realidad cotidiana ya que esta interpretación de la realidad es la que orienta su acción y su comportamiento. A su vez, los significados son contruidos socialmente, es decir en el marco de las interacciones cotidianas entre las personas. La interacción social permite definir y aprender los

significados asociados a los objetos (físicos, sociales y abstractos) del mundo.

Así pues, hoy gran parte de la tarea que anima las ciencias sociales y humanas consiste en aprehender el proceso de interpretación del mundo social que hacen los propios actores en el marco de referencia o contexto particular en el que transitan. Es decir, desde esta perspectiva se trata de descubrir los significados compartidos y contruidos colectivamente que tienen rango de tácitos o implícitos y son los que genuinamente guían la acción cotidiana. He aquí que esta investigación pretende relevar los sentidos circulantes sobre el *buen maestro* en la comunidad educativa conformada por supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos. Y en este caso particular, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), República Argentina.

Sin embargo también es cierto, que los significados sociales no provienen exclusivamente de la interacción cara a cara que establecen los propios actores *in situ*, sino que son producto asimismo, de la influencia de factores extralocales. De esta manera, las relaciones sociales que los miembros de una microcultura escolar mantienen entre sí están condicionadas por estructuras sociales, que escapan a la conciencia de los sujetos, y a la escena cotidiana donde se desarrolla la interacción.

Ahora bien, es necesario insistir en un aspecto central de la tramitación interpretativa. Ésta se ha llevado a cabo bajo el principio de la *doble hermenéutica* (Vasilachis de Gialdino, 1992), por cuanto dos, son los momentos de otorgamiento de sentido. En primer término, la captación de los significados de los propios involucrados; y en segundo término, la “reubicación” de los mismos en un contexto mayor (macrosocial) generando así, un nuevo nivel de comprensión.

En consonancia con lo anterior, la prioridad por conocer los sentidos sociales que los individuos elaboran vincula esta perspectiva cualitativa con la Teoría de las Representaciones Sociales, la Psicología Cultural y los enfoques Heurístico e Interpretativo y Socioconstructivista.

No obstante es necesario remarcar que en el estudio de las representaciones sociales la metodología cualitativa no constituye la única vía de acceso, sino que por el contrario también se tornan necesarios los abordajes cuantitativos estructurados y mensurables, que permiten dar cuenta de los consensos en la construcción del mundo semántico, de sus aspectos constantes y de sus matices diferenciales (o en otros términos, del núcleo central y de los elementos periféricos de las representaciones respectivamente).

Es decir, el análisis de esos datos se llevará a cabo siguiendo la hipótesis formulada por Abric (1976), quien sostiene que en toda *representación social existen elementos de naturaleza diferente: un núcleo central y elementos periféricos*. La organización del contenido de las representaciones en un sistema central y en uno periférico hace que, al mismo tiempo, sean estables y móviles; rígidas, flexibles y consensuadas, pero también marcadas por diferencias entre los sujetos.

El sistema o *núcleo central* está compuesto por uno o unos pocos elementos cognitivos que son responsables de la estabilidad, la rigidez y el carácter consensual de la representación. Son innegociables. En consecuencia, un objeto que en algún sentido contradice un elemento central de la representación no será reconocido por los sujetos como un elemento de la misma. Estos componentes cognitivos, que pueden ser creencias, opiniones, actitudes, ideologías, se encuentran muy ligados a la memoria colectiva y a la historia del grupo, y son, por ende, resistentes a los cambios y poco sensibles a las modificaciones del contexto social inmediato. El sistema central tiene dos funciones: generar el significado principal de la representación y determinar la organización de los otros elementos.

No obstante, esos elementos no agotan el conjunto de la representación. Sólo se puede determinar dos representaciones o dos momentos diferentes de una misma representación si y sólo si, ellas tienen núcleos significativamente diferentes (Kornblit, 2004).

El *sistema periférico* está compuesto por todos los otros componentes de la representación, los cuales son responsables de la movilidad, la

flexibilidad y las diferencias entre los individuos. Permite la integración de las experiencias e historias individuales y se apoya en la evolución, las contradicciones y la heterogeneidad del grupo. A diferencia del sistema central, es más sensible al contexto inmediato. Sus funciones consisten en permitir la adaptación a prácticas sociales concretas y diferenciar el contenido de la representación social. De alguna manera protege al sistema o núcleo central de una rápida transformación.

Así como los elementos del núcleo central son innegociables, cuando los sujetos describen los elementos periféricos, se refieren a ellos con expresiones probabilísticas (Flament, 1994).

Para finalizar cabe una última especificación. El diseño que a continuación se detallará pretende dar cuenta de la coherencia entre el marco teórico adoptado y los objetivos planteados en este estudio. Esto es así a partir del entendimiento de que es el triángulo cuyos vértices son el marco teórico, los objetivos y la metodología el pilar central de toda investigación o en términos generales, de todo estudio que intenta la generación de conocimiento (Sautú, 2006).

Por tanto para focalizar más en lo estrictamente referido al diseño, seguidamente se hará referencia a la muestra, los instrumentos utilizados y la estrategia del análisis de los datos ya que estos tres componentes son los que constituyen el núcleo de la evidencia empírica.

3. La muestra

En coherencia con el paradigma de investigación cualitativa, este trabajo se adhirió a la lógica del **muestreo teórico**, en estrecha relación con el concepto de *saturación empírica* (Mucchielli, 2001). Es decir, la *cantidad de casos seleccionados*, **no fue** lo relevante, **sí lo fue** la *potencialidad heurística* de ellos. En este sentido, no importó tanto el número de participantes sino la información que portaban, lo que llevó a clausurar la

posibilidad de nuevas incorporaciones puesto que ya no brindaban nuevas perspectivas semánticas (*saturación empírica*). Al respecto cabe aclarar que se aplicó la técnica de la *bola de nieve* con el objetivo de determinar y ordenar la muestra de los informantes del estudio (Valles, 1999)

La fase de recogida de información se llevó a cabo dentro de la comunidad educativa escolar, esto es con los propios actores del sistema educativo, en EGB 1 y 2, del ámbito público del GCBA, Capital Federal de la República Argentina. En efecto, se trabajó con informantes clave, supervisores, directivos, maestros “elegidos como buenos” por los anteriores actores; padres y alumnos.

A los fines del ordenamiento de la exposición, el siguiente cuadro da cuenta del número de los actores de la comunidad educativa involucrados en este estudio.

Actores	Cantidad
Informantes Clave	2
Supervisores del GCBA	6
Directivos del GCBA	15
Maestros “elegidos como buenos” por supervisores y directivos	18
Docentes de todo el país participantes del taller	46
Padres del GCBA	37
Alumnos del GCBA	40

Como puede observarse del cuadro anterior la muestra seleccionada, se compuso de 2 informantes clave, 6 supervisores escolares y 15 directivos (en dos casos se entrevistó al equipo de conducción en forma conjunta —directora y vicedirectora—, y en otro a dos vicedirectoras a cargo de la conducción de la escuela). Los maestros fueron en total 18, todos pertenecientes a la Dirección de Educación Primaria del GCBA.

Respecto de la técnica de muestreo, cabe especificar que la elección de **los dos informantes clave** (ambos casi nonagenarios), estuvo basada en que ambos son figuras destacadas del medio educativo en nuestro país.

Uno de ellos es Luis Fortunato Iglesias, quien a lo largo de veinte años se desempeñó como maestro único en la Escuela Rural Unitaria N° 11 de Tristán Suárez (provincia de Buenos Aires), y reunió sus experiencias en

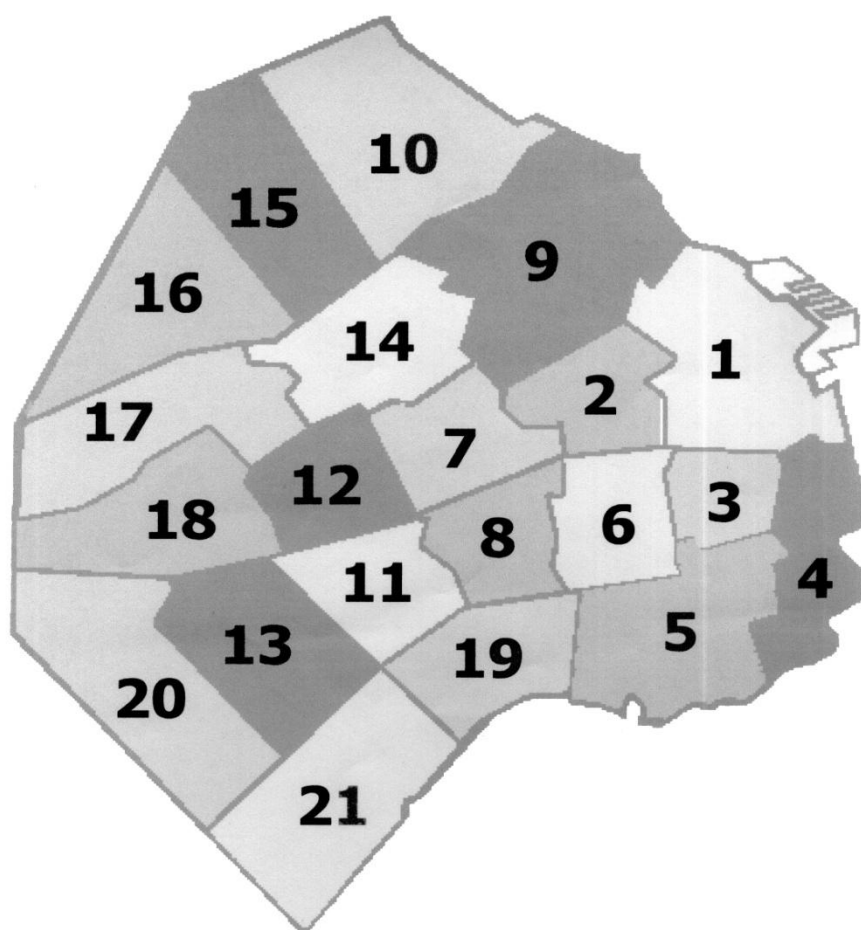
los libros: *Escuela rural unitaria*; *Diario de ruta: los trabajos y los días de un maestro rural*; *Didáctica de la libre expresión*; *Los guiones didácticos: técnicas para la conducción del aprendizaje*; y recibió numerosos reconocimientos en la Argentina y en distintas partes del mundo.

El otro, es Francisco José Cabrera, maestro, director y supervisor prestigioso en el ámbito del GCBA, quien durante muchos años fue capacitador docente en la Escuela de Capacitación de la misma jurisdicción, especializado en la temática de creatividad, juego y aprendizaje.

En cuanto a los **supervisores**, fueron 6 los elegidos de los 21 que integran el plantel del Área de Educación Primaria de la Secretaría de Educación del GCBA. Esta muestra fue intencional, se tomó como criterio de selección la trayectoria y formación académica de los mismos, información con la que se contaba por haber pertenecido la autora de esta tesis al sistema educativo del GCBA. Todos ellos han tenido y tienen vasta experiencia no sólo en el rol que llevan a cabo, sino en los ámbitos de formación y capacitación docentes. Tres desempeñan su actividad en distritos escolares (DE) encuadrados en lo que el GCBA designa como Zona de Atención Prioritaria (ZAP), es decir, zonas con escuelas que atienden a niños con Nivel socioeconómico (NES) bajo.

Merece destacarse que cada DE tiene a su cargo aproximadamente 22 escuelas. Los DE seleccionados fueron 7, 8, 12, 19, 20 y 21 (los últimos tres son los denominados como zona ZAP).

El siguiente mapa muestra la localización de los DE de la Ciudad de Buenos Aires:



Otro aspecto que cabe ser señalado, es que la jurisdicción del GCBA es la que ha logrado, desde el inicio de los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa, el primer puesto en el ranking en relación con el rendimiento académico de sus alumnos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, DINIECE, 2005).

A su vez, la elección de los **directivos** y **maestros** fue practicada de la siguiente manera: a los supervisores se les solicitó que designaran docentes de su distrito que considerasen como “buenos maestros”, “con buena llegada hacia sus alumnos”. Antes de acceder a los maestros, fueron entrevistados los directivos respectivos junto a quienes se evaluaba si coincidían con la elección hecha por los supervisores.

Amerita especificar que la designación de los “buenos docentes” no fue efectuada, ni por los colegas, ni por los padres, ni por los alumnos, aspecto que podría presentarse como una limitación del presente diseño. En

ese sentido se aclara que se optó por el juicio de los supervisores y directivos por dos razones: en primer lugar, una cuestión de orden práctico hizo que esta selección implicara un grado de movilización institucional menor; y en segundo término, se consideró que tanto los supervisores como los directivos, por el rol que ocupan, tienen una mirada muy amplia del espectro docente.

En referencia al proceso a partir del cual se llevó a cabo la determinación de la muestra, merece señalarse que en él se puso de manifiesto el sentido corporativista que caracteriza al sector docente. Así, cuando uno de los supervisores eligió a un maestro varón solicitó además que se convocara a su colega “paralela” del mismo grado, para “no herir susceptibilidades”. Analógicamente, dos directoras, concordaron con la elección hecha por el supervisor o supervisora pero propusieron a otra de las docentes de la misma escuela.

Otra excepción que debió realizarse en la organización de la muestra ocurrió cuando uno de los supervisores mencionó a dos maestras, pero una de ellas “se jubilaba” ese día, y al ser posteriormente convocada, no quiso participar del estudio. En ese caso se la reemplazó por una maestra designada por uno de los informantes clave que no pertenecía a ninguno de los DE especificados anteriormente. De esta manera, se llegó a una muestra de 18 maestros de grado: 5 son varones y 13, mujeres.

Por otra parte cabe consignar que no pudo hallarse el dato sobre la cantidad de maestros varones en el sistema educativo, sólo pudo relevarse que en el año 2000, se contaba con 14.707 maestros en todo el sector público del Área de Educación Primaria en la Secretaría de Educación del GCBA.

Como puede observarse, el número de varones de la muestra es proporcionalmente alto sobre todo si se tiene en cuenta que en la docencia es bien conocido el fenómeno de feminización de la profesión. No ocurre lo mismo con los cargos jerárquicos (supervisores) ya que de 21 DE únicamente 7 estaban ocupados por mujeres, tema que remite, sin lugar a dudas, a la problemática del género.

El promedio de edad de estos maestros es de 46 años; el de antigüedad docente, 16 ello significaría que la condición de “buen docente” se prueba con los años, “tarda en reconocerse”, o bien se forma “con la experiencia en la profesión”.

En el caso de los varones, el promedio de antigüedad es de 15 años y en el de las mujeres, 19. Todos los varones se desempeñan en 7° grado o año, mientras que de las mujeres sólo la mitad en 7° y el resto, a excepción de una, en 1° grado/año.

Respecto de la inclusión de maestros y profesores de todo el país cabe consignar tuvo lugar en el marco de un taller encuadrado en el 17^a Congreso de Rectores de CONSUDEC (Consejo Nacional de Educación Católica), “*Nuevos docentes para formar ciudadanos diferentes*”. Los participantes fueron un total de 46 docentes. En el apartado sobre **Instrumentos de recolección de información** se hará la explicitación de su dinámica y se fundamentará su inclusión en esta tesis.

En cuanto a **la familia** se tomó una muestra de 37, 12 padres y 25 madres. Todos tenían hijos en las escuelas de la jurisdicción. Los datos fueron desagregados por nivel educativo alcanzado y el ciclo escolar al que concurrían sus hijos. Se consideró nivel alto a aquellos padres que cursaron y completaron por lo menos la escuela secundaria; y nivel bajo a aquellos que solo alcanzaron un nivel de escolaridad primaria o el de secundaria incompleta. Así 27 fueron identificados con nivel educativo alto, y 10 con nivel educativo bajo. Respecto al ciclo escolar de sus hijos 19 tenían hijos en el 1° ciclo, y 18 en el 2° ciclo.

Por su parte, la muestra de los **alumnos** fue en un total de 40, de ellos 13 en el 1° ciclo en tanto hubo 27 en el 2° ciclo.

4. Instrumentos de recogida de información

En cuanto a los **instrumentos de recogida de información** cabe precisar que se utilizaron una entrevista semiestructurada a informantes clave, supervisores, directivos y maestros de EGB seleccionados como

“buenos”; un cuestionario autoadministrado a padres y a alumnos y un taller con docentes llevado a cabo con maestros, profesores y directivos de todo el país del ámbito educativo tanto público como privado.

<i>Entrevista semiestructurada</i>	<i>Cuestionarios autoadministrados</i>	<i>Taller con docentes</i>
• Informantes clave • Supervisores • Directivos • Maestros “elegidos como buenos”	• Padres • Alumnos	• Participantes: maestros, profesores y directivos
Sistema educativo del GCBA		Todo el país

4.1.- Entrevista semiestructurada

La **entrevista** es uno de los instrumentos de indagación privilegiados de los estudios cualitativos por cuanto permite entender el mundo desde la perspectiva del o de los entrevistados y desmenuzar los significados de sus experiencias. (Rodríguez Gómez et al, 1996; Álvarez y Jurgenson, 2003). Presupone la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal. En particular la entrevista semiestructurada como es la implementada en este diseño de investigación, a partir de un guión con preguntas abiertas y una parte cerrada listando características, permite focalizar en las perspectivas enfatizadas por los sujetos participantes en este estudio.

Se optó por este tipo de entrevista por cuanto posibilitó el doble acceso a la constitución de la representación social, esto es a su **núcleo central** y a sus **elementos periféricos**. Es decir de un lado, las partes abiertas permitieron el despliegue de las múltiples perspectivas de sentido del “buen maestro” vinculadas, sobre todo, a los elementos periféricos. De otro, la parte cerrada facilitó la observación de las recurrencias y frecuencias para determinar el núcleo de la representación.

La entrevista semiestructurada utilizada estuvo organizada en tres partes: dos abiertas y una cerrada.

- Una primera parte en que se solicitaba al entrevistado que libremente configurara el campo y desarrollara el tema del *buen docente* de acuerdo con su criterio (parte abierta). La consigna dada fue “*A partir de su experiencia qué características psicológicas o de personalidad hacen a un buen docente, a un docente con buena llegada a sus alumnos*”
- Una segunda parte en la que se exploraba el sentido de los aspectos enfatizados. Para tal fin se confeccionó un listado de características que fueron recurrentes en las distintas taxonomías consultadas en torno a la noción de *buen docente* (Iglesias, 1988; Casullo, 1991; Gilbert, 1996; Postic, 1996). Así los aspectos comunes resaltados fueron: creatividad; enseñar a pensar; ideales, metas sociales, progreso social del país; paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad, capacidad de trabajo; ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático; sentido del humor, optimismo, espontaneidad; empatía, comprensión del otro, construcción de buenos vínculos interpersonales, confianza en los otros; intereses varios; capacidad lectora; autocrítica, flexibilidad, aceptación de ideas contrarias, y por supuesto, la categoría abierta “otros”. La cuestión de los atributos del *buen maestro* fue central en lo que se denominó en el Capítulo 2 sobre el estado del arte de este trabajo, *la metáfora de la Maestra hada madrina* en la que se condensaron los primeros estudios sobre el tema (Ver **Estado del arte de la noción de buen docente**). Sin embargo es preciso recordar que no es éste el modelo teórico al cual adhiere esta investigación, muy por el contrario es la primacía de la construcción histórica de sentidos y la importancia de lo contextual lo que ha guiado teóricamente este trabajo (*metáfora de los Maestros de las dos haches: históricos y holísticos*). Ocurre que a efectos de poder cumplimentar con el objetivo planteado de identificar los diferentes matices que adquieren las representaciones de buen docente de EGB 1 y 2 en la comunidad educativa, en sintonía con lo que se denominan los elementos periféricos de las representaciones, se consideró operativo contar con un listado que permitiera cierta organización de las diferentes perspectivas que iban surgiendo.

Si bien el propósito de esta parte del instrumento fue precisamente relevar las diferentes acepciones atribuidas a cada uno de estos bloques temáticos o atributos, a continuación se presenta una primera aproximación a efectos de destacar su importancia.

Se tomó la *Creatividad docente* por cuanto se trata de una habilidad central para generar formas fluidas y novedosas con las que se analizan y resuelven problemas y se organizan los materiales que se usan en tales análisis y soluciones (Casullo, 1991).

El *Enseñar a pensar* alude a una tarea superadora del mero acto de enseñar. Se refiere a la posibilidad de gestar en los alumnos el pensamiento crítico, la posibilidad de interpelar e interpelarse a sí mismos.

Con la temática *Ideales, metas sociales, progreso social del país* se pretendió reivindicar el sentido y finalidad de la educación, su alcance sociopolítico como forma de construcción de ciudadanía.

Los atributos de *Paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad, capacidad de trabajo* se propusieron para indagar el vínculo con la situación laboral, el esfuerzo, la constancia, la tenacidad con que se encara la tarea. Asimismo también forman parte de este bloque semántico, la fatigabilidad y el autodomínio.

El *Ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático* constituye una cuestión nodal del quehacer docente. Con él básicamente se hace referencia a la capacidad de asumir un liderazgo respetuoso que permita la participación activa de los alumnos.

El *Sentido del humor, optimismo, espontaneidad* se relaciona con la alegría, dinamismo y posibilidad de juego con que se encara la tarea docente.

La cadena de sentidos vinculada con la *Empatía, la comprensión del otro, la construcción de buenos vínculos interpersonales, la confianza en los otros* trata de explorar la capacidad de “ponerse en el lugar del otro” y, en definitiva, la sensibilidad frente a los problemas de los estudiantes.

Los *Intereses varios* son una característica docente que pone en evidencia la apertura e inquietud de los maestros y profesores por diferentes temas.

La consideración de la *Capacidad lectora* se propuso indagar aún más la curiosidad intelectual, y la preocupación por el crecimiento tanto personal como profesional.

Finalmente la *Autocrítica, flexibilidad, aceptación de ideas contrarias* fue tomada en cuenta para explorar la importancia de la adaptación, la introspección y el respeto por la diversidad.

Cabe destacar que el guión de entrevista también indicaba explorar el sentido otorgado a cada una de las características del listado, si es que no surgían durante su desarrollo de la primera consigna.

- Y una tercera y última parte donde se solicitaba la elección y jerarquización de tres de los atributos del listado explorado en el momento anterior (parte cerrada).

Ahora bien, esta estrategia de indagación enfatizó diferentes aspectos de acuerdo con los actores involucrados. En el caso de los supervisores y directivos se exploraron los motivos de la elección de los considerados “buenos docentes” partiendo de la presunción de que los argumentos explicitados enriquecerían la semántica del *buen maestro*. En cuanto a los maestros, se preguntó sobre su *autopercepción como buen docente* como otra forma más de explorar los diferentes matices intrínsecos a la noción de buen docente. También se solicitó a *los maestros* la edad, antigüedad en la docencia, grado a cargo, motivo de la elección de la carrera, otros estudios y la elección de otra ocupación a desarrollar si no se desempeñase en la docencia. Asimismo, se abordó con ellos el tema del ideal, ideario, la reflexión sobre el *para qué educar*, buscando bucear en el sentido sociopolítico de la educación.

Es preciso aclarar que todas las entrevistas fueron grabadas, transcritas, transformadas en datos textuales para finalmente codificarlas y analizarlas cualitativamente.

El siguiente cuadro muestra la estructura de la entrevista administrada:

Primera parte: abierta	Consigna: “A partir de su experiencia qué características psicológicas o de personalidad hacen a un buen docente, a un docente con buena llegada a sus alumnos”.	Propósitos: -Relevar las diferentes perspectivas sobre el buen docente -Identificar los elementos periféricos de la representación
Segunda parte: abierta	Exploración de las dimensiones de la tercera parte – Creatividad - Enseñar a pensar, a reflexionar - Ideales, metas sociales. Progreso social del país. - Paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad. Capacidad de trabajo. - Ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático. - Sentido del humor. Optimismo. Espontaneidad. - Empatía. Comprensión del otro. Adaptación. Construcción de buenos vínculos interpersonales. Confianza en los otros. - Intereses varios. - Capacidad lectora. - Autocrítica, flexibilidad Aceptación de ideas contrarias o diferentes - Otro /s Cuál/es?	Propósitos: -Observar las definiciones personales y los atributos utilizados para la caracterización de los ítems propuestos
Tercera parte: cerrada	Consigna Elegir tres de los anteriores ítems colocando el 1 al más importante “Sabiendo que todos son importantes, trate de elegir tres jerarquizándolos”.	Propósitos: -Observar frecuencias y recurrencias -Identificar el núcleo de la representación

Para cerrar este apartado una última especificación este instrumento fue validado a través de una prueba piloto informal administrada a docentes cercanos a la autora de esta tesis. Es preciso señalar que al llevar a cabo este proceso no se realizaron ajustes y/o correcciones de carácter sustantivo a la versión planteada originalmente.

4.2. Cuestionarios autoadministrados

Tanto para el caso de los **padres** como de los **alumnos** se recurrió como instrumento de indagación a **cuestionarios** que, a diferencia de las entrevistas, fueron **autoadministrados** (Rodríguez Gómez et al, 1996).

En relación con los **padres** se optó por aplicar cuestionarios autoadministrados por cuanto éstos no tienen una inserción permanente en la institución escolar como ocurre, por ejemplo, con los maestros y directivos. Y en cuanto a los **alumnos** a los que también se les administró esta misma estrategia de recogida de información, el motivo fue preservar la dinámica propia de cada escuela. Vale decir que se recurrió a este procedimiento, para no alterar la cotidianeidad de los estudiantes, tan poco respetada en nuestras instituciones con interrupciones de diversa índole, que con frecuencia van en contra de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por otro lado también es necesario puntualizar que se recurrió a esta técnica de relevamiento de información, como una forma de ahorro de esfuerzo y tiempo, dado que toda la magnitud del trabajo de campo estuvo exclusivamente a cargo de la autora de este estudio. En este entorno el cuestionario que implicó una operación de “completamiento escrito” resultó una modalidad económica pues fue **autoadministrado**. No obstante por lo mismo, fue mayor la tarea empeñada para su validación, esto es para garantizar que este instrumento relevara *lo que debía relevar* es decir estuviera ajustado al objetivo que se proponía. Así pues, para los cuestionarios autoadministrados de padres y alumnos se llevó a cabo una minuciosa tarea de pilotaje o prueba de los mismos que tuvo como propósito central garantizar la genuina comprensión de sus consignas. Se administró cada uno de ellos a aproximadamente 10 casos diferentes, lo que dio lugar a la elaboración de dos versiones tanto en el caso de los padres como en el de los alumnos. Y una vez obtenidos estos segundos modelos de protocolos, también fueron nuevamente “probados” para poder obtener, de esta manera,

las versiones definitivas. Esto es particularmente central, en tanto al ser cuestionarios autoadministrados se está requiriendo una lectura autónoma de las consignas de estos instrumentos.

En efecto, el cuestionario autoadministrado para **padres** tuvo dos modelos: uno para padres de nivel educativo alto y otro para padres de nivel educativo, porque es posible plantear que en uno y otro caso, varía el nivel de comprensión del texto escrito. La asignación del tipo de modelo de cuestionario se dio en función del nivel educativo alcanzado explicitado por los mismos padres. Se tomó como criterio los que tenían la escuela secundaria incompleta o un nivel inferior, y en el nivel alto, los que completaron o superaron ese nivel educativo medio. En el mismo sentido también se actuó con el cuestionario autoadministrado para **alumnos**, del cual también hubo dos versiones: una para los estudiantes más pequeños del primer ciclo, y otra para los más grandes del segundo ciclo.

Los **cuestionarios autoadministrados para padres y alumnos** sólo contemplaban básicamente la primera y la última parte de la estructura de la entrevista (parte abierta y cerrada respectivamente).ya que se trataron de instrumentos que para su resolución no contaban con la ayuda o “andamiaje” del investigador. Se trató de una estrategia que requería una respuesta personal y autónoma sin la presencia del administrador. Por tal motivo sus consignas fueron muy sencillas: asociar palabras y jerarquizarlas. Asimismo ya fue explicitado en otra parte que se recurrió a ella pues los padres no tienen una presencia permanente en las escuelas y además, como forma de economizar esfuerzo debido a la magnitud del trabajo de campo.

Para su análisis se trabajó directamente con la textualidad de los datos relevados y con la ingeniería que será explicada más adelante de manera detallada.

Seguidamente los protocolos administrados.

PADRES	
Modelo de nivel alto	
Parte abierta	Parte cerrada (elegir tres características y jerarquizarlas con 1 a la más importante)
¿Qué palabras o expresiones asocia a <i>buen maestro</i> ? ¿Qué palabras se le ocurren cuando piensa en un <i>buen maestro</i> ?	-Creatividad -Enseñar a pensar, a reflexionar -Ideales, metas sociales. Progreso social del país. -Paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad. -Capacidad de trabajo. -Ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático. -Sentido del humor. Optimismo. -Espontaneidad. -Empatía. Comprensión del otro. -Adaptación. Construcción de buenos vínculos interpersonales. Confianza en los otros. -Intereses varios. -Capacidad lectora. -Autocritica, flexibilidad Aceptación de ideas contrarias o diferentes -Otro /s Cuál/es?
Modelo de nivel bajo	
Parte abierta	Parte cerrada (elegir tres características y jerarquizarlas con 1 a la más importante)
¿Qué palabras se le ocurren cuando piensa en un <i>buen maestro</i> ? Por favor, escribalas abajo	-Ingenioso, no aburrido -Con ganas de enseñar -Que tenga ganas de ayudar -Que sea trabajador -Que no sea autoritario o mandón -Que sea alegre, con buen humor -Que sea comprensivo, que acompañe cuando uno se equivoca o cuando tiene dificultades o problemas -Que se interese por todo y por todos -Que le guste leer -Que acepte lo que piensan los otros, que acepte que se puede equivocar -Otros ¿cuáles?

Por lo que respecta a la parte abierta del cuestionario, su propósito fue el de indagar el concepto de *buen maestro* que tenían y se planteó a través de dos modelos diferentes para unos y otros padres:

- ¿Qué palabras o expresiones asocia a *buen maestro*? ¿Qué palabras se le ocurren cuando piensa en un *buen maestro*? (nivel educativo alto).
- ¿Qué palabras se le ocurren cuando piensa en un *buen maestro*? Por favor, escríbalas abajo (nivel educativo bajo).

En lo que se refiere a la parte cerrada, su propósito fue el de explorar la perspectiva enfatizada. Y se planteó, al igual que en las entrevistas realizadas a informantes clave, supervisores, directivos y docentes ofreciendo un listado de características, de las que los sujetos habrían de seleccionar y priorizar tres de ellas. En el protocolo destinado a los padres de nivel educativo alto se presentó el mismo listado que el dado al grupo docente por entender que no presentaría complejidad alguna de comprensión, y para los padres del nivel educativo bajo se adaptó el mismo de la siguiente manera:

<i>Versión original</i>	<i>Versión adaptada</i>
▪ Creatividad.	▪ Ingenioso, no aburrido
▪ Enseñar a pensar, a reflexionar.	▪ Con ganas de enseñar
▪ Ideales, metas sociales. Progreso social del país.	▪ Que tenga ganas de ayudar
▪ Paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad. Capacidad de trabajo.	▪ Que sea trabajador.
▪ Ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático.	▪ Que no sea autoritario o mandón
▪ Sentido del humor. Optimismo. Espontaneidad.	▪ Que sea alegre, con buen humor
▪ Empatía. Comprensión del otro. Adaptación. Construcción de buenos vínculos interpersonales. Confianza en los otros.	▪ Que sea comprensivo, que acompañe cuando uno se equivoca o cuando tiene dificultades o problemas.
▪ Intereses varios .	▪ Que se interese por todo y por todos
▪ Capacidad lectora.	▪ Que le guste leer
▪ Autocrítica, flexibilidad. Aceptación de ideas contrarias o diferentes	▪ Que acepte lo que piensan los otros. Que acepte que se puede equivocar
▪ Otro /s Cuál/es?	▪ Otros ¿Cuáles?

En cuanto a los **cuestionarios para alumnos**, al igual que en el caso de los padres, también se utilizaron dos formatos, en función de la edad de aquellos que los habrían de cumplimentar, tal como se detalla en el siguiente cuadro:

ALUMNOS	
Modelo de 1ª CICLO	
Parte abierta	Parte cerrada (elegir tres características y jerarquizarlas con 1 a la más importante)
Un buen maestro es....	-Ingenioso, no aburrido -Con ganas de enseñar -Que tenga ganas de ayudar -Que sea trabajador -Que no sea autoritario o mandón -Que sea alegre, con buen humor -Que sea comprensivo, que acompañe cuando uno se equivoca o cuando tiene dificultades o problemas -Que se interese por todo y por todos -Que le guste leer -Que acepte lo que piensan los otros, que acepte que se puede equivocar -Otros ¿cuáles?
Modelo de 2ª CICLO	
Parte abierta	Parte cerrada (elegir tres características y jerarquizarlas con 1 a la más importante)
¿Cómo es un buen maestro?	-Ingenioso, no aburrido -Con ganas de enseñar -Que tenga ganas de ayudar -Que sea trabajador -Que no sea autoritario o mandón -Que sea alegre, con buen humor -Que sea comprensivo, que acompañe cuando uno se equivoca o cuando tiene dificultades o problemas -Que se interese por todo y por todos -Que le guste leer -Que acepte lo que piensan los otros, que acepte que se puede equivocar -Otros ¿cuáles?

En la parte abierta de los cuestionarios se presentó una frase para completar, *Un buen maestro es...* para el 1° ciclo; y una pregunta (*¿Cómo es un buen maestro?*) para el 2° ciclo. El propósito de ambas cuestiones fue el de acceder a una noción de *buen docente* del grupo de los estudiantes.

Y en relación con la parte cerrada se utilizó para ambos modelos, como queda especificado en el cuadro anterior, la versión adaptada del cuestionario para padres porque se consideró que era más accesible para su interpretación tal cual fue demostrado en la prueba de ensayo oportunamente administrada.

4.3.- El taller con docentes

El último instrumento de indagación implementado fue **un taller con docentes**. El taller es una estrategia metodológico-didáctica, de dinámica de grupos que procura un protagonismo activo de los participantes, al tiempo que está orientado a la consecución de un producto como cierre y finalización del mismo. En este punto cabe una salvedad ya que la utilización de un taller en esta tesis doctoral como fuente de datos puede resultar poco convencional. Al respecto un clásico de la metodología cualitativa, Taylor y Bogdan (1987), alientan el uso de métodos no intrusivos, entendidos estos como los destinados a reducir al mínimo, o a eliminar los efectos de la presencia del investigador sobre las personas y los escenarios que estudia. Al mismo tiempo también es cierto que la realidad se presenta al científico sólo en una forma sustanciada, como texto o, en términos técnicos como protocolo, que es en definitiva, lo que puede experimentar una interpretación (Flick, 2004) .

En este marco fue que se decidió utilizar la producción del **taller con docentes**, maestros, profesores y directivos del ámbito público y privado de todo el país, llevado a cabo en el año 2002, que tuvo como propósito **promover la reflexión sobre la necesidad de nuevos docentes para formar ciudadanos diferentes**. El mismo fue co-coordinado por la autora

de esta tesis como parte de un evento académico realizado en la Ciudad de Buenos Aires y auspiciado por el Consejo Nacional de Educación Católica (CONSUDEC), y si bien como queda claro, no se trató explícitamente el tema del *buen docente*, de manera tácita, la idea estuvo presente. Fue ése el motivo por el que se decidió incluir este material como otra fuente de datos para el relevamiento de las representaciones sociales sobre el *buen docente*. A continuación se detallará la dinámica del mencionado taller donde se pondrá en evidencia la similitud semántica que justifica su inclusión en este trabajo

El dictado del taller tuvo tres momentos en cada uno de los cuales se pudo acceder a una información determinada y diferente.

- Un primer momento que permitió recoger las ideas sobre previas sobre las características centrales que deberían tener los docentes para la formación de los futuros ciudadanos. Este momento discurrió de la siguiente manera:

1er momento (30 minutos)

Entrega de hojas en blanco a cada uno de los participantes.

a. Consigna “¿Cuáles son las ideas con las que Uds. llegan hoy acá respecto de cuáles serían para Uds. las características o condiciones de los docentes que van a formar a los futuros ciudadanos, en este contexto de crisis?”

Modalidad: De manera individual, cada uno escribe lo primero que se le ocurre a modo de asociación libre.

b. Consigna “Juntar las ideas que consideran que pueden agruparse teniendo en cuenta: 1-lo que es el docente en el momento actual y 2.lo que debería ser un docente en el momento actual.”

Modalidad: En grupo, de cinco participantes conformados libremente.

c. Consigna Puesta en común de la producción de los diferentes subgrupos.

Modalidad: el docente/investigador toma nota en la pizarra o papel afiche consignando lo que es común y lo que es diferente)

- Un segundo momento en el que se entrega un texto de autoría de las coordinadoras del taller con el objeto de focalizar y recoger información

sobre las perspectivas enfatizadas. Lo desarrollado por los participantes de manera oral fue transformado en un texto escrito de manera simultánea.

Esta etapa se desarrolló del siguiente modo:

2do momento (30 minutos)

Entrega de una hoja con el texto de la Fundamentación del Taller (Ver **Anexo**)

a. Consigna “1. Señalar en grupo, los conceptos claves del texto entregado; 2. Comentar lo señalado”

Modalidad: Trabajo en los subgrupos

b. Consigna Puesta en común de la producción de los diferentes subgrupos

- Finalmente el tercer y último momento tuvo la intención de direccionar aún más la atención sobre los aspectos tratados recurrentemente, después de la instancia de apertura de las múltiples dimensiones y perspectivas abordadas en el encuentro sobre la noción de *maestro para formar los ciudadanos del futuro* o su contracara, de *buen docente*.

- Se diseñó como consigna que elaboren un aviso publicitario que saldrá por diferentes medios de comunicación solicitando maestros para los futuros ciudadanos. Se sugiere a los participantes que aprovechen las perspectivas de todos los participantes, la de cada uno, y las reflexiones teóricas sobre el texto trabajado.

3er momento (30 minutos)

Entrega de hojas en blanco a cada uno de los participantes.

Consigna: se dicta la frase incompleta:

“Se necesitan nuevos docentes, con las siguientes características:.....

 para formar ciudadanos diferentes”.

Modalidad: trabajo/resolución individual

El análisis se realizó a partir de los productos escritos de los propios participantes (primer y tercer momento) y de la transcripción de sus discursos orales (segundo momento).

5.- El análisis de los datos

Respecto del **procesamiento de la información construida**, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo de datos entendiéndolo como un procedimiento discursivo y significativo de reformulación, explicitación y teorización de un testimonio (Mucchielli, 2001). Por lo tanto lo central se ha relacionado con el descubrimiento o construcción de sentido. Se ha tratado de arribar a una nueva comprensión, donde las palabras, materia nodal con la que se ha trabajado, se han remplazado por otras palabras sin pasar estrictamente por una operación numérica. El resultado ha sido pues, una cualidad, una nueva conceptualización. Esto no quiere decir que no se haya tomado en cuenta la recurrencia o frecuencia con que se han manifestado determinadas perspectivas.

En rigor, el análisis cualitativo realizado estuvo centrado, en todos los momentos, en la generación de categorías o dimensiones semánticas para posteriormente, proceder a la cuantificación de su frecuencia.

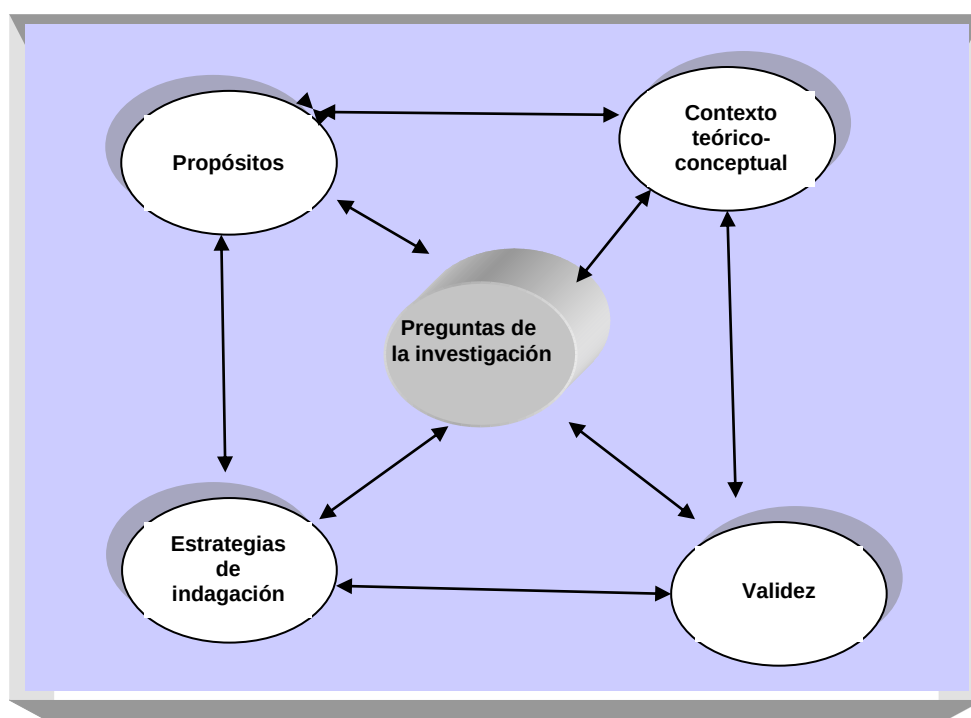
Conviene resaltar en este punto que los datos de los maestros, de los padres y de los alumnos fueron desagregados en los primeros por el NES de los alumnos que atienden, y por el ciclo escolar en que se desenvuelven; en los segundos por el nivel educativo alcanzado y por el ciclo escolar de sus hijos. Y finalmente, en el caso de los estudiantes por ciclo escolar en el que cursan. La determinación del nivel socioeconómico de la comunidad educativa de una escuela (nivel bajo y nivel medio/alto para simplificar dicotómicamente) fue considerado relevante en tanto las diferentes posiciones en la escala social, es reconocido por todos, generan cosmovisiones distintas, percepciones de la realidad disímiles. Al respecto cabe especificar que el establecimiento de las escuelas y distritos escolares

(maestros, directivos y supervisores) de NES bajo y alto fue tomado en base al criterio de política educativa de la jurisdicción del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) para la determinación de las ZAP (Zona de Atención Prioritaria) como queda detallado más arriba.

En igual sentido el tema de la edad de los estudiantes, el nivel educativo que cursan, es decir los alumnos más grandes y los más pequeños, materializado en términos del ciclo escolar fue tomado en cuenta en el entendimiento de que el momento evolutivo es determinante de necesidades educativas diferentes.

Ahora bien, la dinámica con la que se ha agenciado esta tarea ha tomado en cuenta las *preguntas de este estudio* y su relación con el *marco teórico conceptual*; con los *propósitos* de esta investigación; con las *estrategias de indagación*, como así también con el tema de la *validez* que es la que pone de relieve el asunto de por qué habría de creerse en esas construcciones semánticas que se están llevando a cabo, cuál es su genuina racionalidad.

El siguiente esquema del Reloj de Arena (Maxwell, 1996) explica de manera didáctica lo planteado recientemente:



En el Capítulo siguiente sobre Análisis de los Datos se detallarán más exhaustivamente las operaciones realizadas para la generación de una nueva lógica de comprensión.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE DATOS

“Y es en ese concierto de voces, puestas a dialogar allí donde quizá nunca se hubieran encontrado en la vida, que comienza a perfilarse el relato en un verdadero laboratorio de la identidad”

Leonor Arfuch, 2002

1. Introducción

En este capítulo se expondrán los resultados provenientes del análisis de la información obtenida a partir de los *tres instrumentos* utilizados en este estudio: **las entrevistas en profundidad** llevadas a cabo con dos informantes clave y actores docentes del sistema educativo del GCBA; los **cuestionarios autoadministrados** de padres y alumnos y **un taller con maestros, profesores y directivos de todo el país**.

El propósito es adjudicar sentido a las voces escuchadas para luego poder generar una nueva comprensión, ubicándolas en una nueva lógica de entendimiento (*doble hermenéutica*). En virtud de ello, en este capítulo se presentará la lógica subyacente construida a partir de las manifestaciones discursivas sobre la noción de *buen docente* (Vasilachis de Gialdino, 1992).

Se parte pues, de la idea de que los datos de una investigación son constructos, en otras palabras, construcciones hechas por el investigador en tanto sujeto histórico social y como tal, subjetivado por la comunidad académica y el estado del conocimiento en un momento histórico determinado (Delgado y Gutiérrez, 1999; Samaja, 2001).

Así, se plantearán las representaciones de “buen maestro” identificadas dentro del ámbito de la comunidad educativa. En este Estudio se sostiene que las personas construyen representaciones de la realidad en las que utilizan procesos cognitivos, afectivos y sociales tendentes a interpretar las situaciones, predecir y comprender el comportamiento de los otros y planificar el propio.

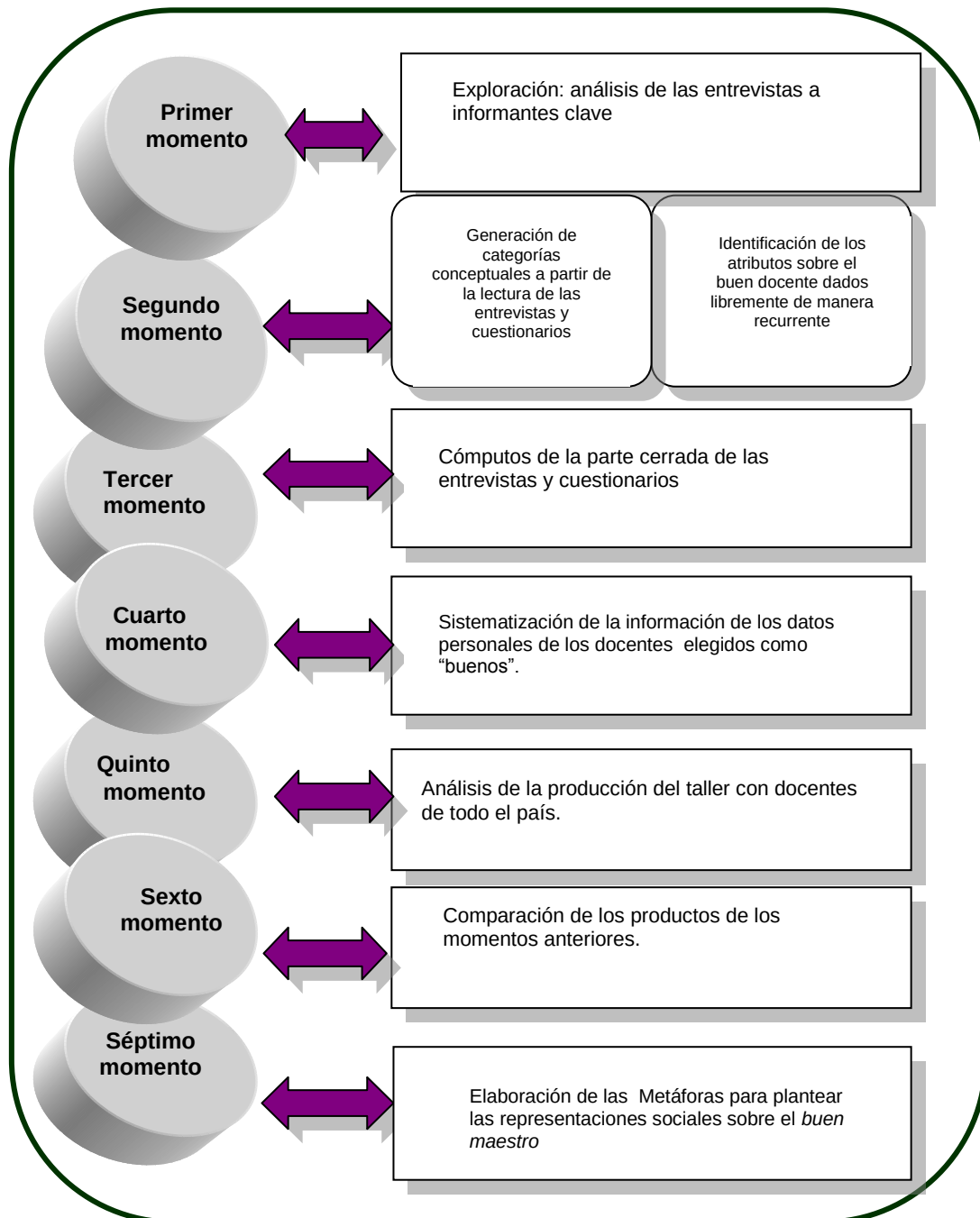
Se conciben las *representaciones* como formas de conocimiento construido y elaborado socialmente, compartido por los miembros de un grupo (Jodelet, 1989), en este caso, supervisores, directivos, maestros, profesores, padres y alumnos del sistema educativo.

En consecuencia, la respectiva propuesta se orienta a desentrañar y profundizar el significado de los discursos generados por los actores a partir de los instrumentos administrados. Los mensajes construidos a través del lenguaje de ellos no serán objeto de un análisis del discurso ni de un estudio lingüístico. Más bien se pondrá en marcha una lectura “entre líneas” que permita analizar cómo emerge la subjetividad (social) de los informantes respecto de las representaciones de “buen docente”. En suma, se trabajará sobre el sentido connotado tanto del núcleo central de la representaciones como de sus elementos periféricos (ver **Capítulo de Metodología**).

Por último, cabe resaltar que la presentación de este capítulo sigue la lógica de la secuencia en que se fueron construyendo y analizando los datos.

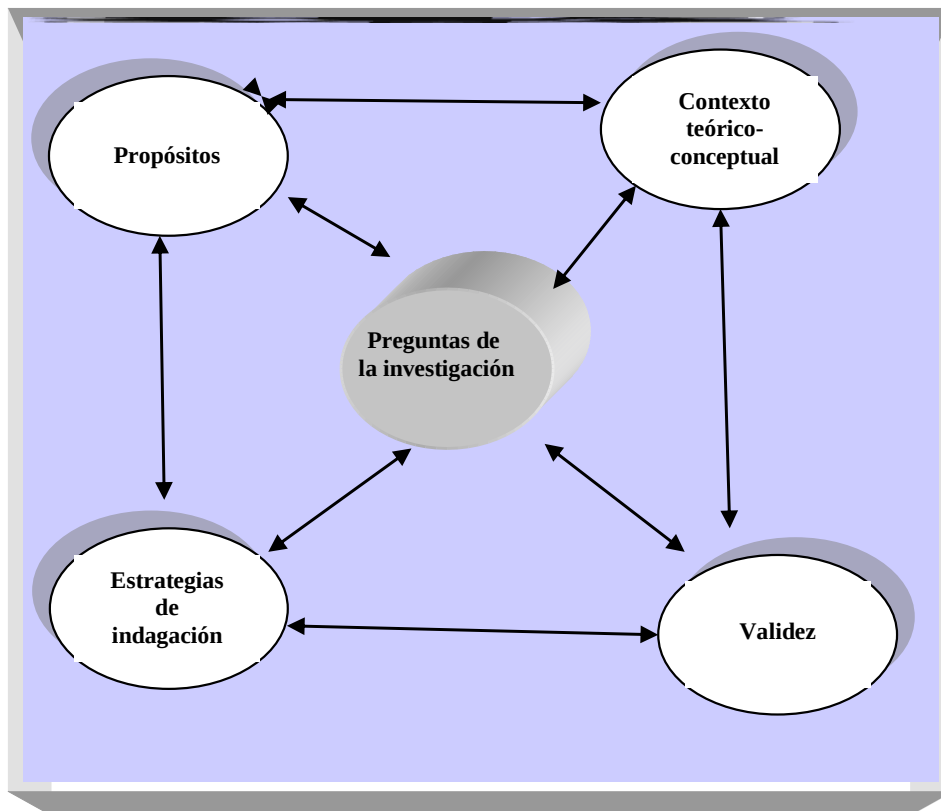
2. Los momentos del análisis de datos

El siguiente gráfico presenta los momentos de la construcción y análisis de los datos.



Es preciso señalar que los momentos, si bien están identificados con números ordinales (primer momento; segundo momento, etcétera), no suponen el concepto de etapa con una temporalidad definida, ni lineal en que, el cierre de una, implica el comienzo de la otra. Muy por el contrario, en este análisis los siete momentos se dieron de manera recurrente. Para orientar este proceso se tomó como marco de referencia el modelo de Maxwell (1996) del *Reloj de Arena*, al que ya se aludió en el capítulo anterior, que reivindica la

permanente interacción de cinco elementos a la hora de los análisis cualitativos de datos y también de los análisis de datos cualitativos. Es decir, este proceso se llevó adelante a partir del diálogo permanente entre propósito de la investigación, contexto conceptual o teorías, métodos o estrategias de investigación, validez y preguntas de la investigación.



O, como pone de relieve el gráfico anterior la construcción y análisis de los datos de esta investigación se encaró poniendo en relación permanente:

a. El propósito de esta investigación es decir el relevamiento de las representaciones sociales del buen docente.

b. Los marcos teóricos: Paradigma Cualitativo, Enfoques Heurístico o Interpretativo y Socioc constructivo, la Psicología Cultural, la Teoría de las Representaciones Sociales.

c. Las preguntas de esta investigación en torno a cuáles son los conocimientos implícitos, tácitos, del orden del sentido común, sobre lo que es en esta comunidad educativa un buen maestro.

d. Las estrategias: entrevistas a informantes clave, supervisores, directivos y maestros, los cuestionarios autoadministrados a padres y alumnos y el taller con docentes de todo el país.

e. Validez o solidez en la argumentación para que se haga posible creer en estos datos.

Ahora bien volviendo al primer gráfico de este apartado sobre los momentos del análisis de datos se pone en evidencia que para llevar adelante el mismo *se recurrió básicamente a dos operaciones* realizadas de manera alternativa:

- la generación de **categorías conceptuales**, para organizar los discursos emanados de la parte abierta o no estructurada de las estrategias de indagación (entrevistas y cuestionarios autoadministrados), y
- el **conteo de frecuencias** o las recurrencias observadas al solicitar la elección y jerarquización de atributos de buen docente de la lista que fue presentada (ver protocolos en **Anexo**).

Como se recordará la entrevista administrada a todos los sectores (informantes clave, supervisores, directores y maestros) contaba con tres partes: dos abiertas y una cerrada. Una primera parte en que se solicitaba al entrevistado que libremente configurara el campo y desarrollara el tema del *buen docente* de acuerdo con su criterio (parte abierta). Una segunda parte en la que se exploraba cada uno de los tópicos planteados (parte abierta):

- Creatividad
 - Enseñar a pensar, a reflexionar
 - Ideales, metas sociales. Progreso social del país.
 - Paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad.
- Capacidad de trabajo.
- Ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático.
 - Sentido del humor. Optimismo. Espontaneidad.
 - Empatía. Comprensión del otro. Adaptación. Construcción de buenos vínculos interpersonales. Confianza en los otros.
 - Intereses varios.

- Capacidad lectora.
- Autocrítica, flexibilidad Aceptación de ideas contrarias o diferentes
- Otro /s Cuál/es?

Y una tercera y última parte donde se solicitaba la elección y jerarquización de tres de los atributos del listado explorado en el momento anterior (parte cerrada).

A su vez, los cuestionarios autoadministrados a padres y a alumnos como el lector recordará, sólo contemplaban básicamente la primera y la última parte de la estructura de la entrevista.

Por lo tanto, el análisis de los datos fue transitando por cada uno de los apartados de la entrevista y los cuestionarios autoadministrados de manera conjunta o alternativa. Sin embargo este proceso comenzó con un primer análisis exhaustivo de las entrevistas realizadas a los dos informantes clave por considerar que ambos eran personas de vasta trayectoria en el sistema educativo argentino, y que su mirada idónea permitiría una exploración amplia y profunda sobre el tema **(primer momento del análisis)**.

A continuación se fue advirtiendo que a la hora de definir las características de los “buenos maestros” (primera parte de la entrevista y del cuestionario), los distintos grupos de actores enfatizaban diferentes aspectos. Por ejemplo, algunos señalaban lo social, mientras que otros pusieron el acento en la docencia como vocación o trabajo. También pudo observarse en algunos casos una concepción constructivista de la noción de *buen docente*, mientras que en otros no aparece. Análogamente algunas definiciones acentuaron más los aspectos psicológicos o la formación académica de los docentes, al tiempo que otras se abocaron al aspecto ético-valorativo. Es importante tener en cuenta, que algunas nociones en apariencia similares, adquirieron sentidos divergentes. Conceptos tales como *creatividad*, *autocrítica* y *compromiso*, se revistieron de diferentes matices en el interior de cada grupo o sector, o entre los distintos grupos o sectores.

Todo ello dio lugar a la generación de distintos ejes temáticos o categorías para ordenar y sistematizar toda la información recabada **(segundo momento del análisis: primera instancia)**. Ellas fueron:

- a. la naturaleza de lo social;
- b. la naturaleza de lo psicológico;
- c. la naturaleza de la enseñanza;
- d. la naturaleza de lo ético;
- e. la noción de autoridad y
- f. la interpretación de la situación actual.

Algunos de estos ejes a su vez, fueron desglosados y subdivididos cuando la temática así lo hizo necesario. A continuación se presentan los desgloses efectuados:

La naturaleza de lo social
1. El alcance de lo social.
2. El docente como construcción social
3. La mística docente
4. El docente como vocación- trabajo
La naturaleza de lo psicológico
1. Lo psicológico entendido como elemento emocional afectivo
2. Lo psicológico entendido como elemento cognitivo
3. Lo psicológico entendido como elemento pragmático
La naturaleza de la enseñanza
1. Lo estratégico-metodológico
2. La formación académica de los docentes
3. El destinatario de la enseñanza
4. La impronta de la gestión en la generación de “buenos docentes”
La naturaleza de lo ético
La noción de autoridad
La interpretación de la situación docente actual

Seguidamente al planteo de las categorías, se identificaron *los atributos dados de manera libre y en forma recurrente* por los maestros, los padres y los alumnos de este estudio (*primera parte de los instrumentos*) sobre los “buenos docentes”. Esta información se desagregó, tal como quedó justificado en el Capítulo sobre Metodología, según ciclo de enseñanza en que se desempeñan los maestros y nivel socioeconómico (NES) de los alumnos que atienden. Al mismo tiempo se consideraron las elegidas por los padres desagregadas por nivel educativo alcanzado y ciclo escolar que cursan sus hijos. También las indicadas por los alumnos organizadas de manera general y por el ciclo escolar que cursaban. Esto constituyó *otra instancia del segundo momento del análisis de datos* **(segundo momento del análisis de datos: segunda instancia).**

A continuación, y como queda explicitado en el gráfico presentado anteriormente, se realizó el *cómputo de la parte cerrada de los instrumentos*, en el que se solicitaba la elección y ponderación de características o atributos del listado presentado. **(tercer momento del análisis).**

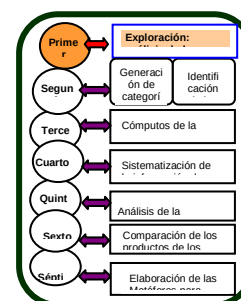
Posteriormente, se sistematizó, identificando diferencias y similitudes, la información sobre los datos personales de los docentes a quienes se les adjudicó el atributo de “buenos maestros” (edad, sexo, motivos de la elección de la profesión docente, otros estudios y actividades actuales, otras profesiones a las que le hubiese gustado dedicarse, grado de satisfacción con la profesión, autopercepción y percepción de los supervisores y directores sobre ellos), con el objeto de aproximarse a un cierto perfil de ellos **(cuarto momento del análisis).**

A su vez, toda esta información se complementó con el análisis de la producción del taller docente realizado en el mes de julio de 2002, en el marco del congreso del CONSUDEC (Congreso Superior de Educación Católica), al que asistieron maestros, profesores y directivos de todo el país. Ya fue explicitado en el Capítulo sobre Metodología la forma en que se recogió la información, baste ahora reiterar, que también en este momento del análisis se recurrió a la generación de categorías conceptuales y a la

sistematización de sus recurrencias lo que permitió la jerarquización de los discursos (**quinto momento del análisis**).

A continuación se comparó toda la producción de los momentos anteriores (**sexto momento del análisis**). Y finalmente, con toda esa sistematización se generaron las metáforas para poder plantear las representaciones sociales del buen docente (**séptimo y último momento del análisis**).

3. El primer momento de análisis de los datos



En el comienzo del análisis de los datos, las entrevistas a los dos informantes clave (en adelante **Informante 1** e **Informante 2**) posibilitó explorar de manera general el tema ya que se pudo observar marcadas diferencias entre las concepciones que cada uno sostuvo respecto a las características de “buen docente”.

<i>Ideas</i>	<i>Citas textuales (Informante 1)</i>
El maestro nunca es neutro	<i>“La docencia es como un actitud de militancia social, como una filosofía de vida relacionada con valores humanos”</i>
El maestro como militante de la vida debe tener compromiso con la gente	<i>“El maestro no es un mero personaje que reglamenta”</i> <i>“El maestro debe propiciador de la libertad, la solidaridad, responsabilidad, autonomía y autogestión”</i>
El maestro como luchador	<i>“Es el que posee sensibilidad social y una actitud combatiente”</i>
El maestro debe ser comprometido	<i>“El maestro no deber ser un mero técnico. Debe ser un humanista y no un simple instructor”.</i>
Importancia de la creatividad y la	<i>“La creatividad es el opuesto a la improvisación. El niño solo no va a crear, no hay que confiar en lo espontáneo, hay que</i>

democracia para un buen maestro	<i>canalizar lo que trae el niño". "La creatividad es lo contrario a la repetición y la rutina.</i>
Optimismo	<i>." El 'buen maestro' también es optimista y orienta al alumnado con alegría y vitalidad transformadora y esperanzada, por ende, tiene que generar un clima de amabilidad en la clase". "Ojalá todos los maestros tengan buen humor ya que el maestro triste, que no festeja nada, no funciona, sí funciona el maestro que es sobrio y amable"</i>
Respeto hacia el alumno	<i>"Debe respetar a los alumnos por lo que son, no por lo que él quiere que sean"; "Debe saber, que todos los alumnos pueden aprender en un clima de trabajo y alegría". "Respetar al chico vivo que se tiene adelante, con sus problemas, sus éxitos y sus fracasos, con el que se convive todos los días" "Cuando se es niño se tiene el derecho a crecer, a aprender y a crear como niños".</i>
Importancia de la curiosidad, la autodidaxia y la necesidad e que el maestro sea un lector apasionado, con adaptación, flexible y con apertura	<i>"que pueda aprender siempre" "La formación de un docente es importantísima y que los Institutos de Formación Docente deben transformarse" "El maestro debe tener confianza en sí mismo como fuerza motriz, porque el conocimiento científico no es primordial, sino que lo fundamental es el sentimiento, luego vienen los conocimientos" "Se trata del sentimiento como base, como clima permanente, desde allí se debe alentar al niño, rescatar todo lo bueno que hay en él, dándole importancia a su hacer, porque eso es lo que hace que el niño se maneje en el mundo de la creatividad. ... "El maestro tiene que leer todo lo que los chicos escriben porque si no ellos se ofenden"</i>
Lo estratégico metodológico	<i>"El maestro tiene que leer todo lo que los chicos escriben porque si no ellos se ofenden" Tiene que conducir el pensamiento de sus alumnos partiendo de las cosas más simples y sencillas; y guiándolos para que vayan razonando y encontrando lógica en las cosas; y como se piensa con las palabras, , todo hay que hacerlo en base a preguntas, porque son éstas las que los van conduciendo, y así, posibilitando el interrogarse e interrogar" la autocrítica es muy importante porque permite discutir sus propuestas de trabajo con los alumnos y también con otros adultos.</i>
Liderazgo	<i>"Yo entiendo al maestro no como un líder, sino como una figura que acompaña y ayuda a que cada uno desarrolle lo que tiene". ". El verdadero liderazgo del maestro, entonces, es su autoridad moral, y su objetivo es lograr que los niños se vuelvan autónomos.</i>
El malestar actual de los docentes	<i>"los maestros cuando hacen una tarea rutinaria o quieren imponer la memoria eso se vuelve en contra de los alumnos, y se genera un foco de tensión, de malestar." "El maestro tiene que tener un tacto especial adquirido generalmente a través del tiempo, que le permita sobreponerse a esa circunstancia"</i>

En resumen, para el **Informante 1**, es con militancia de vida y compromiso social, a través de los valores, el afecto, el respeto y la

investigación que se logra la creatividad y por ende, el aprendizaje de los alumnos; condiciones éstas que se pueden adquirir y que hacen a un “buen docente”.

Tal vez podría identificarse en este entrevistado una noción de *buen docente* que cabalga entre el maestro comprometido socialmente y el maestro solvente académicamente.

Por su parte, el **Informante 2** enfoca el tema rescatando la diferencia entre el “buen maestro” de épocas pasadas y el “buen maestro” actual.

Ideas	Citas textuales (Informante 2)
El maestro de ayer	-“Antes, importaba el nivel cultural del maestro, los contenidos que poseía, su formación académica, es decir, lo que podía “dar”. Eso era lo que le pedía la sociedad al maestro.” -Antes había una sola cultura
El maestro de hoy	-“Ahora la sociedad espera del maestro, seguramente porque no tiene más remedio, cuestiones referidas a lo psicológico y lo antropológico” -“Hoy, importa la capacidad del maestro para comprender, sus posibilidades para “contener emocionalmente” a sus alumnos, esto lleva a que necesite cualidades de otro tipo” - ...hoy hay muchas culturas, de ahí que el “buen docente” es el que abre las puertas del aula y la escuela a los padres, a las familias, a las costumbres típicas de sus lugares de origen (comida, religión, etcétera). -“un buen docente de las décadas de los 50, 60 o 70, probablemente hoy no sería considerado como tal”
Liderazgo Autoridad	-“. El buen docente es el que toma al chico como persona y puede identificarse con él, y éste con su maestro, reconociéndolo no porque es el maestro, sino por lo que el maestro es” -“ En general, los buenos maestros pueden enfrentar a las autoridades y son personas que viven en una libertad responsable. La escuela es un lugar “chato” donde “se tapan muchas cosas por corporativismo” “Los buenos docentes son personas que tienen “liderazgo natural”, que no fueron a ningún curso a aprenderlo, se puede distinguir fácilmente cuándo el liderazgo es forzado o natural. Hoy se vuelven líderes por la fuerza, por el cambio que hizo la profesión, pero apoyados en reglamentos, normativas.”
Atributos/cualidades de buen docente	Respecto de las cualidades que tienen los buenos maestros, afirma que “algunas veces son adquiridas a partir de lo que han estudiado, y otras veces, no”.
La creatividad	“el ser creativo, es jugar y jugarse, atreverse a sacar de aquí y de allá y hacer nuevas síntesis; es la sapiencia que uno tiene y la que uno cree tener que se enfrenta con lo común, lo habitual”. “La creatividad también es la capacidad de aceptar la incertidumbre que puede llevar a decir “bueno, eso así no me sale”; es la duda que conduce a querer “probar y seguir probando”, “Todos tienen condiciones para la creatividad, por eso es

	<i>importante que se estimule no sólo en los maestros egresados sino también en los que se están formando en los Institutos de Formación Docente”.</i> Otro aspecto de importancia en relación con la creatividad, es el involucramiento y la espontaneidad: <i>“Yo cuando estaba con los chicos podía contar cosas sobre mí, cosas reales sobre mí”.</i>
Optimismo	<i>“el humor, el movimiento, el juego como componentes de la creatividad, surgen a partir de la autocrítica y de la autoevaluación en tanto herramientas para combatir el aburrimiento de los alumnos y el propio”.</i>
La paciencia	<i>“La paciencia no alcanza por sí misma, pero si la paciencia es para aprender de los errores, entonces es importante. Si con la paciencia se logran cambios en los chicos, entonces hay que seguir con la paciencia”</i>
La experiencia docente	<i>“La experiencia docente puede ser buena o mala porque puede servir también para repetir durante 30 años lo mismo.”</i>
La mística docente	<i>“la sociedad era la que hacía que la escuela la (mística) tuviera, y que hoy en día eso no se da. En la actualidad son muchos más los docentes que antes, y aunque haya maestros en las aulas formados en la década del 50 con una “mística determinada”, hoy ya la perdieron porque la sociedad cambió, los valores son otros. Hoy hay jóvenes con “alguna mística”, no “con la mística”, con algunas ganas, con algunas intenciones, que también las tendrían si fueran farmacéuticos... . Tal vez en los buenos docentes aparezca alguna mística pero no necesariamente en el “corralito de los derechos humanos”</i> <i>...”los docentes con los que he trabajado durante todos los años en que estuve en el sistema educativo, tenían algunas de las características aquí mencionadas (por el listado dado en la parte cerrada de la entrevista). Algunos tenían mística, otros creatividad, otros entrega, y el total de las características se cumplía ‘entre todos’, de ahí que haya destacado la importancia y el desafío de formar equipos de trabajo docente, porque para poder concretar proyectos pedagógicos o educativos para algún barrio, para alguna comunidad, es necesario que aparezca alguna mística”.</i>
La capacidad lectora	<i>“es importante (la capacidad lectora), aunque tal vez en la actualidad, se realice desde la pantalla de una computadora”.</i>

En síntesis, podría plantearse que la lógica del **informante 2** indicaría que el “buen docente”, en la actualidad, —porque antes era distinto— es el que comprende, el que se identifica con el alumno como ser humano. El que abre las puertas del aula a las familias y la comunidad; el que es creativo y en parte “*transgresor*” de la normativa vigente; el que combate el aburrimiento con humor, juego y movimiento. Si bien ya no cuenta con una

“mística general” porque la sociedad ya no se la brinda, sí maneja una “mística particular” referida a los proyectos que encara en equipo, junto a sus colegas. Ese equipo docente es el que reúne todas las características halladas en los “buenos docentes”, cada uno aporta algún aspecto parcial. Ese buen docente necesita autocrítica y capacidad para tolerar la incertidumbre y la duda, que conducen a la creatividad.

Parecería que en este entrevistado la concepción de “buen docente” que subyace es la de “un animador grupal”.

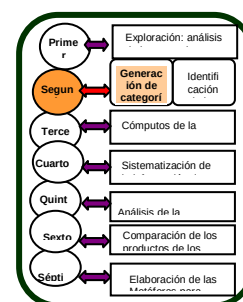
El siguiente cuadro sintetiza las dos entrevistas expuestas anteriormente, para dar cuenta de las semejanzas y diferencias entre ambos enfoques.

<i>Semejanzas entre los Informantes clave entrevistados</i>	
• El Instituto de Formación Docente puede y tiene que formar en la creatividad • El afecto y el sentimiento tienen una función muy importante • El respeto por el niño concreto que está enfrente del maestro es imprescindible • La autocrítica es fundamental • El maestro tiene que ser un buen lector	
<i>Diferencias entre los Informantes clave entrevistados</i>	
<i>Informante 1</i>	<i>Informante 2</i>
• Centrado en el “deber ser” del maestro • Discurso prescriptivo • Posición idealista • Universalista, generalista: el buen maestro es uno solo, más allá del tiempo y del espacio • Educar es formar en valores • El buen maestro es el que entiende que el niño tiene derecho a crecer, a aprender y a crear como niño. El maestro lo respeta por lo que es, no por lo que quiere que sea • El buen maestro debe tener confianza en el sentimiento como fuerza motriz, como base, como clima permanente para que se dé el conocimiento científico • Mística: el buen maestro tiene que tener compromiso social. Debe ser militante de la vida y la gente, de	• Centrado en el “ser actual” del maestro • Discurso descriptivo • Posición realista • Constructivista: el buen maestro depende de la época y la sociedad en que le toca vivir • Educar es contener • El buen maestro toma al niño como persona y puede identificarse con él, lo que hace que el niño también se identifique y reconozca al maestro por lo que es, no porque es el maestro • Mística: en la actualidad no hay. La sociedad no le brinda ninguna. Existen “las místicas”, las ganas, las intenciones. La mística no

los derechos humanos. • La autocrítica le permite discutir sus propuestas de trabajo con alumnos y otros adultos • La creatividad es fruto de laboriosas instancias de investigación. Es lo opuesto a la rutina, a la repetición • El humor no es necesario que esté siempre pero sí, el maestro debe ser sobrio y amable • El maestro no tiene que ser un líder, tiene que acompañar, orientar • El buen maestro tiene todas estas características • Es importante que los alumnos trabajen en equipo	puede estar dentro del “corralito de los derechos humanos”. • De la autocrítica surge la creatividad • Creatividad relacionada con el juego, el humor y el movimiento. Sirve para contrarrestar el aburrimiento. • El liderazgo es una condición natural que no puede ser aprendida en ningún curso • Ningún maestro actual tiene todas las características pero “entre todos los colegas las logran” • Es importante que los docentes trabajen en equipo
--	--

Como el lector habrá podido observar se perfila a partir de estos dos informantes clave dos enfoques o cosmovisiones diferentes en cuanto a la noción de *buen docente*. Una más idealista enunciada desde la prescripción o lógica del *deber ser*, de índole universalista, y otra más centrada en el reconocimiento de la situación actual, como instancia históricamente singular que se está dando en un contexto determinado. Sin embargo ambos coinciden en señalar el componente emocional afectivo, el corte humanista de la condición docente y lo imprescindible de la formación e inquietudes intelectuales.

4. El segundo momento del análisis de los datos: la generación de categorías (primera instancia)



A continuación el lector encontrará las categorías y subcategorías que han sido generadas para explorar las distintas perspectivas de la noción de *buen docente*, y que han sido pensadas a partir de las entrevistas a supervisores, directivos y maestros y de los cuestionarios a padres y alumnos.

Se consignarán cuadros en los que se presentan los discursos textuales de los diferentes actores entrevistados, y los distintos matices que fueron identificados en cada una de ellos, como así también la importancia que tuvieron, en términos del orden en que se fueron dando.

4.1. Categoría: *La naturaleza de lo social*

Al momento de describir al “buen maestro” de EGB 1 y 2, muchos de los entrevistados se refirieron al plano social. Así, surgió la **categoría *la naturaleza de lo social***. En ella se aglutina la información referida a entender la temática del *buen docente* desde una perspectiva netamente sociológica. Así en esta categoría pudieron identificarse diferentes aspectos o subcategorías:

- *el alcance de lo social;*
- *el docente como construcción social;*
- *la mística docente, y*
- *el docente como vocación-trabajo.*

4.1.1 Subcategoría: *El alcance de lo social*

La subcategoría *el alcance de lo social* fue elaborada con la pretensión de poner de relieve la *dimensión, magnitud y perspectivas* que adopta el aspecto social.

• Aludida en primer lugar por los supervisores • Adquirió carácter prescriptivo	
SUPERVISORES (que atienden escuelas con alumnado de NES bajo)	
Sentido/Idea	Cita textual
• Planteado como compromiso social • Formulación generalista de la relación de la sociedad con la escuela	<i>“Lo básico es asumir la docencia como un compromiso social, es estar comprometido con la función específica de la escuela que es la de transmitir conocimientos y contribuir a la formación de valores... es el respeto del derecho de los chicos a aprender, a acceder al conocimiento porque la escuela tiene que compensar los perjuicios sociales que puede sufrir el alumno en su medio social o familiar... Los niveles de conocimiento son los que posibilitan una</i> <i>mayor participación en la sociedad y eso es la democracia, también posibilitan una inserción laboral más justa... Bueno. para mí es básico y fundamental el compromiso social que implica lo ideológico”</i> (Supervisor 2)
• Entender lo social permite al docente un posicionamiento diferente • Formulación más particularista, focalizada y contextualizada	<i>“Hoy el tema es lograr que el maestro se preocupe por lo que le pasa al chico socialmente que pueda aceptar que la violencia que trae el chico es una respuesta a la violencia vivida... como puede entender también la violencia de enseñar porque aprender algo nuevo también es violencia y a su vez enseñar los valores, lograr trabajar en forma democrática. La escuela también es una institución violenta... tiene que entender esto para respetar al chico y bajar el nivel de violencia... Para mí, la palabra clave, es el respeto porque si el maestro respeta va a ser democrático porque va a respetar el uso de la palabra, porque si el maestro respeta va a respetar el ritmo de los chicos que tienen dificultades y va a combatir el aburrimiento del chico usando estrategias interesantes” .</i> (Supervisora1)
• Creatividad	<i>“...en general los que llegan más son los que crean... no es fácil porque la escuela es una institución que tiene, en estos momentos por lo menos, una fuerte dosis de violencia. Romper lo establecido en una institución burocratizada, poder ser creativo, poder ser diferente trae muchos problemas, son los maestros los que se deben animar a romper moldes” .</i>

	(Supervisora 1)
• Capacidad de lucha	(...) <i>“que busque encontrar en cada niño un desafío, que no masifique, que no homogeneice toda su población, que no le huya a los retos porque la tarea en el aula es un reto diario”</i> . . (Supervisor 4)
DIRECTIVOS (no ponen mucho énfasis en este aspecto)	
• Capacidad de lucha	Mencionan la capacidad de lucha del maestro quien es <i>“el que vive la vida como un desafío”</i> . . (Directora 1)
MAESTROS	
• También hacen referencia a la capacidad de lucha . (<i>“que pueda luchar por un mundo mejor”</i>) (Maestra 13)	
PADRES	
• No se menciona el tema	
ALUMNOS	
• No se menciona expresamente pero se la ha equiparado en este análisis con la idea de que <i>“les guste ayudar”</i> (Alumna 9) , no obstante como puede observarse desde una perspectiva netamente individualista y operativo-instrumental.	

Esta subcategoría del *alcance de lo social* fue la perspectiva resaltada en primer lugar por supervisores y la mayoría de las veces desde una concepción “operativa” en términos de “cómo hacer o cómo actuar”, esto es desde una formulación focalizada y contextualizada. De esta manera puede observarse que el alcance o sentido de lo social se vincula con lo creativo, como forma de sobreponerse a lo instituido y como capacidad de lucha, de aceptar desafíos. Esta última perspectiva fue hallada también en directivos y maestros. Para los alumnos esta dimensión fue conceptualizada como “el gusto de los maestros por ayudar a los niños “.

4.1.2. Subcategoría: *El docente como construcción social*

La subcategoría *el docente como construcción social*, da cuenta de la docencia en franca oposición con las ideas de universalización y de estatuto de esencia de la noción de *buen docente*, (véase Capítulo sobre **Estado del Arte**).

SUPERVISORES	
Sentido/Idea	Cita textual
El buen docente en relación con lo ideológico	<i>“En realidad habría que preguntarse a qué llamamos ‘buenos docentes’ ¿cuáles son los buenos docentes?, ¿los que transmiten bien los conocimientos?, ¿los que tienen actitudes democráticas con los chicos?, ¿los que socialmente se comprometen más con algún compromiso político?, ¿los que se preocupan además por el nivel cultural?... Difícilmente se encuentre que un docente haga todas estas cosas y acá sí va a jugar la ideología de cada uno. El que crea que lo más importante es la Pedagogía va a decir... ‘este maestro es un muy buen transmisor de conocimientos’ ... y el que venga más de la Sociología va a decir seguramente que el buen maestro es el que logra transmitir con presencia, ejemplo y trabajo, valores democráticos... Seguramente los que están embarcados en el terrible momento actual, por ejemplo con la miseria, van a decir que un buen maestro es el que entiende, que comprende, que sabe lo que le pasa al chico, el grado de violencia, el grado de extrema pobreza; el que se preocupa de que el chico coma, el que va a hacer sentir que está preocupado sobre si tiene sus necesidades básicas satisfechas porque sino, no puede comenzar a enseñar”. . (Supervisora 1)</i>
El buen docente y su relación con la circunstancia histórica	<i>(...) “incluso el maestro ha tenido que cambiar muchísimo su rol docente porque cambió también lo que la sociedad le demanda a la escuela”. (Supervisor 4); (...) “en general en este momento ha habido como una bajada en la calidad docente. En tiempos más remotos era como que la mayoría de los docentes eran buenos docentes y había algunos con dificultades, ahora es como casi inversa diría... la proporción.”. . (Supervisora 2) (...) “yo no estoy muy de acuerdo con un solo modelo sino que cada uno de acuerdo con el contexto en el que está trabajando, con las capacidades que tiene, con las características de los alumnos que tiene, va a tener que hacer lo mejor posible para poder enseñar y que los chicos aprendan”. (Supervisora 2)</i>
Resabios del “buen docente” en tanto arquetipo universal:	<i>“Cuando el maestro es excepcional no tiene grado, no tiene nivel, es excepcional en todos”. . (Supervisor 4)</i>
DIRECTIVOS	
Énfasis en indicar que el rol docente deber ser comprendido en su dimensión de construcción social	<i>“El rol de los docentes ha cambiado”.. (Supervisor 4)</i>
Capacidad de lucha	Mencionan la capacidad de lucha del maestro quien

	es “el que vive la vida como un desafío”. (Directora 1)
• Eje actualidad-pasado	“Se ven diferencias en la gente “[por los docentes] formada antes y la de ahora, los de antes son más creativos, más curiosos”. ”. (Directora 6)
• Eje en cambios sociales	“La escuela es caja de resonancia de lo social”; (...)“hubo un gran cambio en nuestro país y no estamos preparados para ese cambio. Ahora son situaciones que nos desbordan, pibes con armas en la escuela, que insultan, se golpean y no se puede con ellos, hasta los padres vienen a decir que no pueden con ellos”; (...) “hoy el afecto es importante porque hay situaciones bravas”; (...) “saben contener a su alumnos y a sus familias en los problemas que ellos tienen en la actualidad” ”. (Directora 7) ; (...) “ahora no es lo mismo ser docente que antes. Es más, no es lo mismo ser docente ahora que antes del 2001”. (Directora 6)
• Eje prescindencia parcial de la cuestión social	“Yo creo que la cosa fue así, antes se asociaba la idea del maestro a un sacerdocio, que no era lógico, después pasamos al otro extremo, porque así somos, y dijimos qué somos: trabajadores de la educación, con la idea de que trabajador siempre se asocia a la idea de obrero. Yo creo que entre una postura y otra está una palabra que es maestro. El maestro es diferente de un trabajador y de un sacerdote. Porque digo yo, un maestro trabaja con seres humanos, no trabaja con papeles ni con máquinas, por lo tanto es distinto. Tampoco es un sacerdote porque tampoco va a trabajar, por ejemplo, sin tener un salario o la posibilidad de reclamos laborales; no, tiene que tener un estatuto, una ley, una norma que lo ampare, que lo proteja, que lo considere legalmente un trabajador entre comillas... el maestro es otra cosa, el maestro es el que enseña, el maestro es el que contiene, el maestro es el que comprende, el maestro es el que escucha, es el que investiga, por ejemplo. Qué le pasa a este nene, a este chico, ¿está triste?, ¿nene qué tenés?... y nosotros lo decimos siempre esto: nene¿ qué te pasa?. Eso va más allá del trabajo común. Esto lo excede... Es otro lugar... No es poca cosa... Esto no se pone mucho sobre el tapete... El chico hasta los 6 años, diría Freud, forma su estructura psíquica, y esto se le endilga a la madre, como hace el psicoanálisis. Pero a partir de los 6 años el chico pasa muchas de las horas del día con el maestro entonces no es solamente un trabajo. El que lo toma solamente como un trabajo y no le pone la piska distinta no va a obtener buenos resultados y no va a ser nunca un maestro, ni mucho menos que se destaque. Porque si nosotros analizamos todos estos aspectos, probablemente los que miran la educación desde la parte gremial, o desde la parte técnica, no sé si tendrían en cuenta estos aspectos” (...)(Directora 1)
MAESTROS	
•	Este aspecto no fue mencionado

PADRES	
•	Este aspecto no fue mencionado
ALUMNOS	
•	Este aspecto no fue mencionado

Esta subcategoría fue hallada solamente en supervisores y directivos, tal vez por la mirada amplia a la que compromete su rol.

En general se admite que la noción de *buen docente* es relativa a la ideología que se adopte, que los cambios sociales determinan diferentes percepciones de lo que es un *buen docente*, que los distintos tiempos históricos plantean concepciones disímiles. Sin embargo, muy tenuemente todavía queda esbozada la ideal de buen maestro como independiente de lo espacio-temporal e histórico.

4.1.3 Subcategoría: *Mística docente*

El análisis del aspecto sociopolítico de la educación fue contemplado a partir de la subcategoría denominada *mística docente* que alude los ideales, las metas sociales del maestro o profesor, su tendencia a interesarse por el progreso social del país. En otras palabras, se refiere al sentido que tiene la educación en general y la escuela en particular.

SUPERVISORES	
De los 6 supervisores entrevistados, los discursos de dos de ellos ya han sido presentados en el apartado 4.1.1 : uno considera que la mística docente no es importante, y el otro si bien se refiere a esta temática, no la explicita	
<i>Sentido/Idea</i>	<i>Cita textual</i>
• Mística como ideal	"Sí, yo creo en los ideales, tender al progreso social del país es un desafío del momento". . (Supervisor 4)
• Mística social	(...) "Y esto de los ideales yo no te lo sabría decir,

“psicologizada” (en supervisor que atienden a escuelas con alumnado de NES bajo)	<i>porque no se los pregunté... puedo suponerlo pero no me animo a decir que sí. No estaría tan seguro de esto, yo creo que en muchos casos pasa más por ser intuitivo, que tiene que ver con esto del optimismo, la espontaneidad, la empatía, esto de comprender al otro y de percibir al otro”. . (Supervisor3)</i>
DIRECTIVOS	
Sólo 2 de los 14 hacen mención explícita al tema y ambos pertenecen a escuelas que reciben alumnos de NES bajo	
Mística como promoción de inserción social	<i>“Un maestro tiene que tener como prioridad insertarse en la sociedad y hacer que sus alumnos se inserten en la sociedad y que los chicos vivencien su postura de integrante de esa sociedad y de futuro ciudadano. No nos tenemos que olvidar de eso, no nos tenemos que olvidar tampoco de que la escuela es el lugar de lo social, no es solamente el lugar donde se publican los saberes socialmente significativos, entonces no la podemos sacar del entramado social (...)(”Directora 1)</i>
Mística como sentido educativo	<i>“Y si no estás al servicio de algo ¿para qué sos educador?. No alcanza con ser maestro hay que ser educador, esto significa que vos tenés en tus manos al futuro del país, porque ésta es la futura generación. Necesitamos maestros que formen para un país mejor que el que tenemos. Como maestro sos un artífice de lo que tiene que ser el país en el futuro”: (Directora 4)</i>
MAESTROS	
Argumentos a favor de cierta mística social ❖ “qué [las educadoras] tengan opiniones propias para formar un pueblo pensante”; (Maestra 13) ❖ “la ignorancia es el opio de los pueblos, un pueblo inculto es un pueblo dominado, siempre la educación estuvo relacionada con la formación de la conciencia colectiva”; (Maestra 9) ❖ “la educación es la herramienta para cambiar el mundo”; (Maestra 4) ❖ “yo siempre tuve una preocupación por lo social, tuve un autoexilio en la época del proceso, la educación es una herramienta para cambiar la realidad, es una apuesta a cambiar la realidad lo que es lo mismo que decir abrirle la cabeza a los chicos”; (Maestra 3) ❖ “la educación tiene que subvertir valores” (Maestro 4) ❖ “la educación sirve para mejorar la sociedad, yo me siento responsable de todo lo que enseño y de todo lo que no”; (Maestra 7) ❖ “la educación es la única posibilidad de cambio social, para que no exista la discriminación, para que exista la igualdad... hay mucho que hacer desde la escuela”; (Maestra 5) ❖ “esperanza es la palabra, por eso el trabajo con los chicos en la educación, el progreso personal y social del país, que se formen como buenas personas con valores”; (Maestro 4) ❖ “hoy más que nunca el trabajo en lo social es importante... hay que abrirle los ojos a la gente” (Maestro 1) ❖	
Argumentos que rechazan la idea de mística ❖ “Uno está ayudando a formar personas. El problema está en que uno sufre	

<i>mucho si se cree 'superman'. Nosotros sólo estamos un tiempo con los chicos y les vamos a dar lo mejor posible, pero ellos viven con sus padres o no se sabe con quién"; (Maestra 6)</i> ➤ <i>"lo de la formación del ciudadano no me la creo. Gran parte tiene la familia, con la educación abris una puerta que con los años puede o no quedar algo"; (Maestra 6)</i> ➤ <i>"mística sí pero no dejamos de ser trabajadores. Tenemos una responsabilidad total porque hay cosas de valores, no todo pero, hay cosas que transmitir"; (Maestra 6)</i> ➤ <i>"es muy ideal eso de la mística, no pretendo imponer una imagen perfecta... es un trabajo con seres humanos y puedo equivocarme"; (Maestro 3)</i> ➤ <i>"no creo en eso de las transformaciones sociales". (Maestro 2)</i>
De los 18 maestros entrevistados se arriba a las siguientes conclusiones: Para la mitad de los docentes existe cierta mística y para la otra mitad no. • Para la mayoría de los que atienden a alumnos con NES bajo, la <i>mística docente</i> existe. • La edad parece no incidir en la posibilidad de considerar plausibles las variables que hacen a dicha noción. Así, de las 4 docentes mayores de 60 años, sólo 2 la reconocieron. Este punto es particularmente significativo por cuanto dichas docentes fueron formadas en un momento histórico en el que se colocó un especial énfasis en la idea de la educación como transformadora de la sociedad.
PADRES
• Este aspecto no fue mencionado
ALUMNOS
• Este aspecto no fue mencionado

Esta subcategoría de *Mística docente* fue abordada principalmente por supervisores y maestros, no así por los directivos de los que sólo dos, de los catorce, hicieron referencia al tema.

Las perspectivas esbozadas fueron progreso social del país, formación del futuro ciudadano, construcción de un pueblo pensante, sentido último de la educación ligado al ideal de poder cambiar el mundo

4.1.4 Subcategoría: *El docente como vocación-trabajo*

La subcategoría *el docente como vocación-trabajo* fue elaborada al advertir matices entre la postura de concebir la docencia como *vocación* (concepción

estática en el sentido de entenderla como don, como "llamado divino", como cualidad dada de antemano, como condición no aprendida) y la de concebirla como un *trabajo* o simple intercambio de tarea por salario.

SUPERVISORES	
<i>Sentido/Idea</i>	<i>Cita textual</i>
• Vocación como condición innata	<i>"El buen docente depende de características de personalidad"(Supervisora 2)</i>
• Vocación como concepto anacrónico	<i>(...) "eso que se tenía antes, la vocación ya no existe... la vocación está desaparecida. Ahora se va a cumplir un horario y nada más". (Supervisora 2)</i>
• Vocación asociada a gusto o amor por lo que se hace	<i>(...)el amor que cada uno pone en lo que hace, el que lo considera un trabajo pero lo hace con afecto a la profesión"... (Supervisor 1)</i> <i>"Lo principal es que haya amor por lo que se hace, por su trabajo, que les guste lo que hacen, la vocación, pero amar lo que se hace es también preparar las clases, actualizarse, pensar de qué manera puede aprender mejor el otro. Lo principal es el aprendizaje del chico"; (Supervisor 1)</i> <i>"(...) hay algunas personas que dicen que son felices porque les pagan por hacer lo que les gusta... entonces esto tiene que tomarse como primer detalle, esto tiene que sentirse que, si bien esto es un trabajo... entonces acá hay gente que tiene primero y principal vocación". (Supervisor 1)</i>
• Sentido del trabajo	<i>"Tiene que ver con cómo se predisponen frente al trabajo, cómo viven su trabajo, la entrega, cómo piensan las clases" ". (Supervisor 2)</i> <i>"(...)una condición de tipo profesional que tiene que estar apoyada en una actitud". (Supervisor 4)</i>
• Trabajo y responsabilidad	<i>"(...)el compromiso con el rol, con la tarea, es decir, la responsabilidad"; "Tiene que ver con el gusto de estar con los chicos, con la responsabilidad ante el trabajo que significa el pensar, el reflexionar sobre lo que van a hacer". (Supervisora 2...)</i>
• Docencia igual a trabajo	<i>"(...)También están aquéllos para los que la docencia es un trabajo en términos de cubrir una necesidad económica". El chico se da cuenta evidentemente quién lo hace por necesidad y quién lo hace por una situación de trabajo y de afecto con la profesión". (Supervisora 2)</i>
DIRECTIVOS	
• Buen docente y	<i>"El buen docente es el que tiene vocación, es decir, lo</i>

vocación	que se da"; ". (Directora 2) "(...)el que lo toma sólo como un trabajo no va a obtener buenos resultados" ". (Directora 1); " (...) te tiene que gustar de alma lo que estás haciendo, te tiene que gustar estar con la gente" ". (Director 9); " (...)hay que tener claro que el rol docente está implicando que estás a 'disposición de' ". (Directora 1)"; " (...)sentir eso de la vocación es decir que te tiene que gustar todo lo que hacés, desde enseñar, desde buscar estrategias nuevas, desde estar con los pibes. Yo siempre digo que a mí me gusta lo que hago y encima me pagan" ". (Directora 9); " (...)una entrega total, siempre que entrás al aula los chicos están trabajando" ". (Vice directora 1); " (...)hay que poner el alma y el cuerpo" ". (Directora 7).
Buen docente igual buen trabajador	" (...)ser supercumplidora, ser responsable" ". (Directora 6); " (...)buscar la forma, una, dos, veinte estrategias para que el chico pueda incorporar algo" ". (Directora 3); " (...)tiene mucha paciencia para enseñar a los chicos" ".; " (...)ser trabajadora, ser responsable"; " (...)la confianza en lo que hacés también te la da la perseverancia y la resistencia" ". (Directora 1)
Argumentos a mitad de camino entre la vocación y el trabajo	" (...) disfrutan con lo que hacen, están convencidos del para qué, sienten que sirve para algo lo que hacen" ". (Directora 5) ; " (...) confianza en lo que se está haciendo" ". (Directora 1) ; " (...) tiene que ver con las ganas" ". (Directora 7) ; " (...) es la convicción" ". (Directora 7) .Además se asocia el compromiso con la vocación: " (...) estar entusiasmados, muy comprometidos con lo que hacen" ". (Director 2) ; " (...) tienen compromiso, es decir, tienen vocación docente". (Director 1) ".
MAESTROS	
Para el grupo de maestros, la docencia es concebida como trabajo.	
Se apela a trabajo con adjetivos como tenacidad, constancia, paciencia, perseverancia	" (...) que el chico vea que el docente labura";. (Maestro 2) " (...) tener perseverancia, es decir, tenacidad en acción"; ". (Maestra 2) " (...) tener paciencia";. (Maestra 2) " (...) tener constancia";. (Maestra 2) " (...) es diferente trabajar con personas que con papeles". (Maestra2).

• Docencia relacionada con vocación y creatividad	“ <i>Se debe tener vocación, le tiene que gustar su tarea</i> ” “ <i>La creatividad se da si te gusta lo que hacés</i> ”. ”. (Maestra 3)
PADRES	
• Docencia relacionada con vocación	“ <i>como gusto o pasión por lo que hace</i> ”. (Madre 10)
• Docencia relacionada con trabajo (de manera más frecuente)	“ <i>profesionalismo</i> ” (Madre 11); “ <i>idóneo</i> ”(Padre 11 Madre 17); “ <i>responsable</i> (Madres 4;6 y 7)”; “ <i>con compromiso</i> “(Madre 10); “ <i>eficaz</i> ”; “ <i>diestro</i> ” (. Madre 13)
ALUMNOS	
• Destacan principalmente la perspectiva del buen docente como trabajador “ <i>que le guste enseñar</i> ”(Alumna 19); “ <i>que tenga ganas de enseñar</i> ” ”(Alumnas 5;6 y 10); “ <i>que tenga paciencia</i> ” (Alumna 13); “ <i>que sea cumplidor</i> “(...) <i>que sea responsable</i> ”.(Alumna 8)	

Esta subcategoría, *el docente como vocación-trabajo*, fue mencionada por todos los sectores de esta comunidad educativa. Las perspectivas extremas fueron por un lado la vocación como algo que se da de manera innata, y del otro lado el placer o gusto por el trabajo o tarea de la enseñanza.

4.1.5. Síntesis de la Categoría *La naturaleza de lo social*

En relación con la Categoría: *La naturaleza de lo social* puede concluirse que:

- Fue enunciada principalmente por los Supervisores, tal vez por la amplia perspectiva a que los compromete su rol.

-La subcategoría *El alcance de lo social* fue considerada básicamente por el grupo de los supervisores. Tal vez podría conjeturarse que la tarea de supervisor tiene lugar en una instancia más generalista y alejada del estricto

quehacer de la enseñanza y el aprendizaje, lo que necesariamente conduce a buscar interpretaciones más teóricas o lejanas de la realidad concreta.

-En relación con *el docente como construcción social* fueron los supervisores y directivos los que advirtieron su importancia. La hipótesis anteriormente planteada del alejamiento de la escena áulica a la que compromete los roles de supervisor y directivo, también podría ser explicativa de la elección de esta subcategoría del *docente como construcción social* por parte de estos sectores y de su ausencia en los restantes actores de la comunidad educativa.

-El tema de la *Mística docente* parece central en directivos y docentes que trabajan con alumnos de NES bajo. Al respecto podría pensarse que las situaciones de carencias ponen de relieve el aporte central de la educación como transformadora y promotora de cambios sociales.

-Para maestros, padres y alumnos el buen docente se asimila al buen trabajador. La representación de docente como trabajador podría argumentarse que es la más tangible en el sentido de que es la perspectiva más cercana, inmediata y directa. En particular en el caso de los maestros seguramente se autoperciben como trabajadores puesto que intercambian su tarea por su salario.

4.2. Categoría: *La naturaleza de lo psicológico*

A la hora de definir la noción de *buen docente*, los distintos actores apelaron a argumentaciones cuya semántica aludió directamente al plano psicológico del funcionamiento personal-singular-. De ahí que fue construida la **categoría *naturaleza de lo psicológico***.

Ahora bien, el análisis de los distintos atributos permitió clasificarlos en aquellos relacionados con lo específicamente *emocional-afectivo*;

aquellos que plantearon lo psicológico desde una perspectiva *cognitiva*, y finalmente los que consideraron lo psicológico de un modo *pragmático*.

De ahí surgieron las siguientes *subcategorías*:

- *Lo psicológico entendido como elemento emocional- afectivo;*
- *Lo psicológico entendido como elemento cognitivo;*
- *Lo psicológico entendido como elemento pragmático.*

4.2.1. Subcategoría: *Lo psicológico entendido como elemento emocional afectivo*

La subcategoría *lo psicológico entendido como elemento emocional-afectivo* tuvo la finalidad de aglutinar los discursos sobre el *buen docente* en torno a la sensibilidad del maestro, a la capacidad de comprensión y a la capacidad de expresión de los afectos.

SUPERVISORES	
Sentido/Idea	Cita textual
• Lo psicológico como capacidad de escucha	<i>"(...)estos docentes tienen una gran capacidad de escucha, son personas serenas en su comportamiento, con una actitud apacible... respetan al pibe, lo consideran como un ser humano con problemas, con cosas a favor y en contra como tenemos todos. Después tienen la posibilidad de dialogar con el chico o sea no sólo escucharlo, sino entender lo que le pasa y saber decir lo que necesita el otro... O sea que en principio pasa por cuestiones de personalidad....Más que capacidad lectora del maestro, creo que es la capacidad de 'leer al otro' ". (Supervisor 3...)</i>
	<i>"Para lograr este respeto por el chico, por sus ritmos... se necesita supongo, una personalidad que pueda permitir la escucha, una personalidad que tenga tranquilidad, paciencia"; (Supervisora 1)</i>
	<i>"(...)poner la oreja, aquellos que escuchan al otro y sin ser demagogos ayudan a resolver problemas". (Supervisor 1)</i> <i>"Es decir, una persona que es rechazante o que es indiferente o que es fría, esta gente en general tiene dificultades con los alumnos". (Supervisora 2)</i>

Lo psicológico como característica de seguridad personal	<i>“En general son maestros que son muy seguros de su tarea(...)”.</i>(Supervisor 3) <i>“Yo creo que el ejercicio de la autoridad en un clima democrático, eso implicaría primero, estar muy seguro de la función y segundo, ser un profesional en lo que él está desarrollando”.</i> (Supervisor 1)
DIRECTIVOS	
Lo psicológico como sensibilidad y comprensión	<i>“(...)tener capacidad de darse cuenta, de percibir al otro”</i> . (Directora10); <i>“(...)contener, comprender”.</i> (Directora 8); <i>“(...) contenerlo y saber cuándo se van a desbordar”</i> . (Directora 9); <i>“(...)entender al otro, tener apertura”;</i> <i>“(...)ponerse en los zapatos del otro”</i> . (Directora 1)
Creatividad-Imaginación	<i>“(...) hay que dejarla volar, dejarla crear”.</i> (Director 2) A la vez, es asociada con los atributos de flexibilidad y apertura: <i>“Si es flexible y acepta ideas contrarias, es creativa”</i> (Directora 9) <i>“(...)son creativos abiertos y flexibles es decir, van cambiando, modificando conductas, son las personas que las cosas no le pasan por el costado y ni se dan cuenta”;</i> <i>“(...)es abierta, creativa”</i> . (Directora1)
Lo psicológico como flexibilidad y apertura	<i>“Si es flexible y acepta ideas contrarias, es creativa”</i> (Directora 9) <i>“(...)son creativos abiertos y flexibles es decir, van cambiando, modificando conductas, son las personas que las cosas no le pasan por el costado y ni se dan cuenta”;</i> <i>“(...)es abierta, creativa”</i> . (Directora 1)
Autocrítica versus omnipotencia	<i>“(...)no sentir que vas a poder resolver todo o decir yo puedo hasta aquí...”</i> . (Directora 1)
Seguridad personal	<i>“La seguridad cuando le habla a sus alumnos, no la omnipotencia... pero el maestro tiene que tener ciertas certezas, aun reconociendo que no sabe todo”</i> (Directora 10) <i>“(...) el que es inseguro no puede manejarse con soltura natural y la espontaneidad que necesita”</i> . (Directora 7)
Humor	<i>“(...)mucho humor”;</i> (Directora 1) <i>“(...)el 90% de los buenos docentes tiene sentido del humor”;</i> (Directora 5) <i>“(...)el que es optimista”</i> . (Directora 7)
MAESTROS	
Capacidad de	<i>“(...)ponerse en el lugar del otro”;</i> <i>“(...)empatía”;</i>

comprensión		"(...)comprensión del otro"; "(...)capacidad de escucha"; "(...)abrirse al otro"; "(...)tener sensibilidad"; "(...)capacidad de contención"; "(...)adaptación". (Maestra 5)
• Expresión de afectos; calidez		"dulzura"; "calidez"; "cariñoso"; "ser expresivo". (Maestra 5 y 2) En referencia a la alegría y el buen humor, se repiten: " (...)tener buena onda" (Maestra 2) "(...)divertido"; "(...)sentido del humor" (Maestra 13) "(...)alegría"; "(...)optimismo". (Maestro 5)
• Espontaneidad		"Mostrarle que no siempre estás bien". (Maestro 2)
• Seguridad personal		"seguro"; "equilibrado"; ". (Maestro 5)
• Capacidad de disociación		"dejar los problemas afuera". (Maestra 13)
• Fortaleza		"ser fuerte"; "tener decisión". (Maestro 5)
PADRES		
• Capacidad de comprensión		"tener el don de la comprensión" (Madre 2) "saber escuchar" (Madre 9) "empatía"; "contenedor" (Madre 15) "acompañar con afecto". (Madre 5)
• Simpatía calidez		"humor" (Madres 3 y 12) "sociable" (Madre 20) "alegre" (Madre 3) "carismático" (Madre 2) "ideal para los niños"; "cordial". (Padre 2)
ALUMNOS		
• Capacidad de comprensión		"comprensivo"; "que le puedas contar tus secretos". (Alumna 3);
• Perspectiva lúdica		"que sea chistoso"; "alegre"; "sensible"; "de buen humor" (Alumnas 19 y 6 y Alumno 8) ; "que me reciba con una sonrisa"; "que sea cariñoso" (Alumno 8); ; "que se cope con los pibes" (Alumno 17) ; "que tenga buena onda" (Alumno 11)

Esta subcategoría es mencionada en primer término por sólo por uno de los seis supervisores entrevistados, sin embargo ocupa el *primer lugar* para directivos, maestros padres y alumnos.

En general, los que enfatizan esta subcategoría, lo hacen en relación con la capacidad de escucha a la que asocian el establecimiento de buenos

vínculos interpersonales, actitud apacible, de serenidad, tranquilidad, paciencia, permeabilidad, sensibilidad y calidez, esto es, lo opuesto a una actitud de frialdad. También los directivos y los maestros destacan la importancia de la seguridad personal, la espontaneidad y el humor.

Asimismo los maestros asocian la creatividad y la autocrítica con la flexibilidad.

4.2.2. Subcategoría: *Lo psicológico entendido como elemento cognitivo*

La subcategoría *lo psicológico entendido como elemento cognitivo* da cuenta de los argumentos que señalan lo psicológico desde un plano eminentemente racional asociado con los actos voluntarios y deliberados.

SUPERVISORES	
•	
Sentido/Idea	Cita textual
• Lo psicológico como forma de conocimiento	<i>“Querer conocer al niño, considerarlo como una persona que pueda respetar al diferente, del que le pueda dar a cada uno la posibilidad de un desarrollo personal”.</i> (Supervisor 4)
• Capacidad para discriminar y jerarquizar	<i>“(…)Por otra parte en este momento de crisis y demás hay mucha demanda de muchas cosas que a veces son importantes y a veces no, por parte de los padres, por parte de las comunidades y demás que, también, el maestro tiene que... el que trabaja adecuadamente, tiene que ser muy hábil para manejar esas situaciones... entonces el maestro tiene que tener la capacidad de ubicar las cosas en su lugar”.</i> (Supervisora 2)
• Como compromiso con el rol	<i>“Lo primero es el compromiso con el rol que tienen, el compromiso que el docente pone en su labor, la responsabilidad, el querer conocer al niño, el considerarlo como una persona, el poder reflexionar sobre su tarea”.</i> (Supervisor 4)
• Capacidad e entusiasmo y alegría	<i>“Últimamente también estoy dándole mucha fuerza e importancia a una recuperación, que es recuperar el</i>

	<i>fervor por la enseñanza...Otra cuestión que yo planteo a los maestros es la capacidad para gozar con los avances de sus chicos, porque ese goce del maestro estimula a los alumnos". (Supervisor 2)</i>
DIRECTIVOS	
Autocrítica y capacidad de reconocimiento de los propios límites	: "(...)el que puede admitir que hay cosas que no las sabe o que pueden salir mal". (. Directora 7) "Reconocen que se están equivocando y quieren cambiar, preguntan para cambiar" (. Directora 9) ; "(...)reconocer sus fallas porque todo ser humano las tiene" (. Directora 6)
Lo psicológico como estrictamente racional o voluntario	"(...)establecer buenos vínculos interpersonales, es decir, conocer al chico y a su familia" (Vicedirectora 1) ; "(...)investigar lo que le pasa al chico" (Directora 1) ; "(...)entender la realidad del chico y de su familia"; "(...)tener poder de escucha, conocerlos a todos, saber cuándo tienen un problema" (Vicedirectora 1) ; "(...)escuchar al chico, saber su historia personal, no sólo de ellos sino también de su familia"; "(...)tener poder de escucha, saber cuándo tienen un problema". A su vez, estos argumentos adquirirían en algunos casos carácter tautológico: : "Existe un don natural de dar afecto, sin esperar retribución de ninguna índole"; ". (Directora 4)
El alcance de lo vincular (argumentos de corte generalista)	"confiar en el otro"; "entender al otro"; "comprender al otro" (Directora 7) "ser capaz de escuchar al otro"; "respetar al otro". "(...)crear un vínculo de confianza, que el chico sepa que no le vas a fallar, que no lo vas a dejar en la estacada". (Directora 7)
El alcance de lo vincular (argumentos de corte particularista)	"(...)saber qué le pasa al nene" (Directora 1) "(...)crear un vínculo de confianza, que el chico sepa que no le vas a fallar, que no lo vas a dejar en la estacada..." (Directora 1) "(...)tener conocimiento de lo que le pasa al chico, de sus problemáticas, al chico real que tenés enfrente no al chico de los libros". ". (Directora 4)
Lo vincular trasladado a los padres, familia y colegas	"(...)establecer buenos vínculos interpersonales, es decir, conocer al chico y a su familia" (Vicedirectora 1); "(...)investigar lo que le pasa al chico"; "(...)entender la realidad del chico y de su familia"

	(Vicedirectora 1)
Lo vincular trasladado al vínculo entre pares	“como parte de lo vincular tener conocimiento de lo que le pasa al chico, de lo que pasa entre ellos y a su familia”. (Directora 8)
MAESTROS	
Interés por la singularidad de los alumnos	“tomar en cuenta la individualidad de cada chico” (Maestra 2) y de atender a que “la verdad de un chico no es la de otro”. (Maestra 1)
Necesidad de ayudar	“tratar de ayudar no desde la lástima, sólo por ayudar”; “ayudar a los pibes” (Maestro 4) o “aconsejar si te lo piden”. (Maestra 12)
Capacidad para armar buenos vínculos	“tener buenas formas” (Maestra 6) “tener buen trato”; “construir buenos vínculos interpersonales”. (Maestro 2)
Capacidad de asumir riesgos	“(…)es importante animarse”. (Maestra 5)
El alcance de lo vincular (argumentos de corte generalista)	“quererlos [a los alumnos] por ser seres humanos” (Maestro 2) “ponerse en el lugar del otro” (Maestra 5) y “respetarlo como persona”. (Maestra 2)
El alcance de lo vincular (argumentos de corte particularista)	“(…) interesarse por la singularidad de cada chico”; (Maestra 5) “(…)tomar en cuenta la individualidad de cada chico”; (Maestro 4) “(…)saber la realidad de cada chico”. (Maestra 1)
PADRES	
“saber estimular”(Padre 10); “buena interacción con los alumnos”; “confiar en los chicos”. (Madre 5)	
ALUMNOS	
“que acepte las cosas que los chicos tienen”(Alumno 2); “que entienda al que se equivoca” (Alumna 20); “que te acompañe en las buenas y las malas” (Alumna 18); “conocer al niño en forma interna. (Alumno 13);	

Esta subcategoría de *lo psicológico entendido como elemento cognitivo* es mencionada con mayor frecuencia por los directivos.

Como pudo observarse la alusión a lo *vincular* desde una perspectiva “racionalista” (premeditada) se dio principalmente en directivos y maestros, y en ambos apareció a través de argumentos de corte generalista, y también a través de argumentos de corte particularista. Es decir, haciendo referencia a un otro abstracto en el primer caso, y a un otro singular en el segundo.

4.2.3. Subcategoría: *Lo psicológico entendido como elemento pragmático*

La subcategoría *lo psicológico entendido como pragmático* subsume los discursos vinculados con la idea de considerar el abordaje psicológico como una herramienta o técnica más del quehacer docente, es decir, los que plantean lo psicológico desde una dimensión instrumental o utilitarista.

SUPERVISORES	
<i>Sentido/Idea</i>	<i>Cita textual</i>
Lo psicológico como estrategia	... “el que pueda escuchar al otro para ver qué cosas se pueden ir logrando”. (Supervisor 3)
Oposición actitud amorosa versus enseñanza	“El amor al niño es preparar las clases, actualizarse pensar de qué manera puede aprender mejor el otro porque yo le puedo dar mucho afecto al niño y mucho cariño y no lo atiendo pedagógicamente”. (Supervisor 1) O aquella otra posición extrema de “las propuestas que llevaron a la ‘psicologización’ de la enseñanza desviaron mucho la cuestión porque no hay duda de que para enseñar hay que tener un buen vínculo pero si sólo se atiende al vínculo... hay una metáfora muy linda que dice que si sólo atendemos al vínculo es como querer dar de comer con la cuchara vacía”. (Supervisor 2)
DIRECTIVOS	
Lo psicológico como herramienta de trabajo	“(...)construir buenos vínculos desde el vamos” (Directora 3)

MAESTROS	
Lo afectivo como estrategia de la tarea docente	<i>"(...)no tratarlos mal"; "(...)lo primero es el vínculo porque a partir de allí, ellos [los alumnos] dicen cómo le voy a fallar a ..."; (Maestra 2) "(...)y uno puede encontrar afinidades con algunos y con los que no, tenés que encontrarlas, entonces aunque alguno no te va, lo mismo, una caricia, que significa: 'aquí estoy' "; (Maestro 4) "(...)el afecto debe existir y esa distancia en los roles también...". (Maestro 3)</i>
PADRES	
<i>"buena interacción con sus alumnos" (Madre 3).; "acompañar con afecto"(Madre 19)</i>	
ALUMNOS	
<i>"que te converse"(Alumno3); "que comprenda nuestros errores". (Alumno 4)</i>	

La subcategoría *Lo psicológico entendido como elemento pragmático* ha aparecido en todos los sectores. La ambición por el logro "de herramientas o recetas", se puede hipotetizar, que es un signo de esta época, cuyo afán parecería ser cierta tendencia hacia una simplificación que agilice los tiempos.

4.2.4. Síntesis de la Categoría *La naturaleza de lo psicológico*

La Categoría *la naturaleza de lo psicológico* fue prioritaria en todos los actores excepto en los supervisores. Es decir, fue elegida en primer lugar para conceptualizar o dar sentido al *buen docente*.

De las diferentes perspectivas planteadas en las distintas subcategorías la que se refiere a lo *emocional-afectivo* fue la que concentró mayor frecuencia.

Lo expresivo, la calidez, la simpatía, la capacidad de comprensión, básicamente como "escucha" fue lo que más adhesión tuvo como línea argumentativa a la hora de definir al *buen maestro*.

El aspecto expresivo-emocional parecería caracterizar la subjetividad de nuestro tiempo. En torno a ello es posible plantear que el ideal exaltado por

los medios masivos de comunicación, en especial por la televisión, es el de una persona sonriente, de buen humor, espontánea de allí que es coherente que estas características estén presentes al momento de definir a un buen maestro.

4.3. Categoría: *La naturaleza de la enseñanza*

La *naturaleza de la enseñanza* fue la categoría generada para dar cuenta de todas las conceptualizaciones vinculadas a la estricta tarea de cumplir con el rol docente. Así la diversidad de temáticas que fueron surgiendo en las diferentes argumentaciones dadas por los actores dieron lugar al diseño de las siguientes cuatro subcategorías:

- *Lo estratégico-metodológico*
- *La formación académica de los docentes*
- *El destinatario de la enseñanza*
- *La impronta de la gestión en la generación de “buenos docentes”*

4.3.1. Subcategoría: *Lo estratégico-metodológico*

Lo estratégico-metodológico concentra los discursos referidos básicamente a lo procedimental de la tarea del maestro o profesor.

SUPERVISORES	
Sentido/Idea	Cita textual
• Argumentos de corte generalista	: “(...)tienen muy buen manejo de cuestiones metodológicas. Son seguros y manejan metodologías”; (Supervisor 2) “(...)ayudan al chico con una forma de enseñanza

	más actualizada, son maestros que pueden tener más clara la idea de metodologías que no aburran al chico”; (Supervisor 2) “(…)es aquél que no se queda en su formación, está siempre en la búsqueda, siempre intenta una nueva estrategia, hace algún trabajo diferenciado, está dentro de la posición de respetar al diferente, del que le puede dar a cada uno la posibilidad de un desarrollo personal”. (Supervisor 4)
• Enunciados que enfatizan la planificación de la enseñanza	“(…)son los que preparan sus clases(…)”(Supervisor 2) , o la capacidad para sistematizar: “(…)los más queridos por los chicos son aquellos que son más ordenados, que presentan sus proyectos”. (Supervisor 1)
• Argumentos sobre capacidad para trabajar con sus pares o colegas	el “buen docente” es “el que puede trabajar en grupo, en equipo, no el soberbio”. (Supervisor 4)
• Conexión de la escuela con la vida	“que toda la realidad que lo rodea a él pueda ser un insumo para su trabajo”. (Supervisora 1).
• Creatividad como riqueza de estrategias	“(…)tener la habilidad para hacer proyectos interesantes” (Supervisora 2)
• Creatividad para desempeñar el rol docente	“Y la creatividad... si no tiene creatividad para desarrollar la función docente donde la inmediatez, la simultaneidad, la circunstancia, es decir, lo imprevisto, es decir, el surgimiento de dificultades del rol” (Supervisor 4)
• Compromiso docente vinculado con planificación o anticipación de la enseñanza	“Tener compromiso con lo que se hace”. (Supervisor 2)
• Compromiso con la función de la escuela	: “Están comprometidos con la función de la escuela, brindan conocimiento y contribuyen a la formación de valores”. (Supervisor 2)
• Autocrítica como capacidad para involucrarse con el aprendizaje de los alumnos	“(…)el poder comprender que cuándo un chico no aprende no es un problema del chico sino que realmente, él tiene algo que ver”. (Supervisor 4)
• Autocrítica como capacidad para ejercer un liderazgo democrático y enseñar a pensar	: “(…)autocrítica, flexibilidad y demás...porque si vos podés hacer esto, podés proponer un clima democrático de trabajo”; “(…)si el maestro enseña a pensar, a reflexionar tiene que ser autocrítico” (Supervisor 3)
DIRECTIVOS	
• Perspectiva de corte generalista (énfasis en planificación)	“(…)que tenga una sistematización en su cabeza de lo que tiene que hacer, que no improvise”;“(…)el orden, lo que dice se hace, todo está pautado. Esto se hace ahora, esto después, mucha organización ” (Directora 10)
• Perspectiva de corte más particularista	“(…)que tenga autoridad, que sepa manejar un grupo”

-Capacidad de liderazgo	” ; “(...)manejar la disciplina” ” ; “(...)dominio de grupo; tienen manejo de los chicos y de los padres” ” (Director 1) ; “(...)preocupados por el manejo del grupo” ; “(...)el maestro que lidera, que es modelo de actitudes”; ” (...)el que siempre está tratando de construir un grupo que nunca se termina”. ” (Directora 4)
- Capacidad para compartir	“(…)el maestro que puede trabajar con otros” (Vicedirectora 1) ; “el maestro que puede compartir”. (Directora 3)
• Creatividad como riqueza y búsqueda de estrategias	“(…)es creativa, busca siempre cosas nuevas para interesar a los chicos”. (Directora 10) ”La creatividad es la búsqueda permanente de estrategias para lograr los mismos objetivos” (Directora 4) ”La creatividad es la que da apertura para seguir buscando” (Directora 7)
• Creatividad como atributo que puede adquirirse	”La creatividad puede aprenderse porque hay mucha bibliografía, hay mucho intercambio de experiencias”. (Directora 1)
• Compromiso	: “(...)comprometido con la función docente, no tener el prejuicio de que si un chico es de la villa no va a poder aprender” (Directora 4) ; “(...)el compromiso se relaciona con el manejo de los contenidos del área” (Directora 1) ; “(...)las docentes comprometidas con la gente pero no de la boca para afuera es decir que les importa no sólo hacer asistencialismo, sino que están convencidas de que la instrucción y la cultura sirven” ” ; “(...)hay que comprometerse a enseñar” ” (Directora 5)
• Autocrítica como causa de liderazgo democrático	”si hay autocrítica se da el ejercicio de la autoridad de manera democrática y la formación de buenos vínculos interpersonales”. (Directora 4)
MAESTROS	
En orden de frecuencia	“(…)tener claro lo que se hace” “(...)saber lo que se está enseñando, no agarrar cosas de la manga” (Maestra 10); “(...)justificar, fundamentar lo que se hace como docente” (Maestro 2); “(...)tener intención”; “(...)que no se improvise” (Maestra 10).
1.Necesidad de anticipación o planificación	
2.Capacidad para mostrar las propias limitaciones en el conocimiento	”que los pibes sepan que lo que sabés, lo sabés, y lo que no, lo vas a buscar”; “(...)saber que uno puede equivocarse y reconocerlo”; “(...)decir

3.Capacidad para la enseñanza	cuándo uno se equivoca” (Maestro 5).
4.El bagaje de estrategias para la enseñanza	“(...)el don de la enseñanza”; “(...)el poder transmitir”; “(...)dar de la mejor manera posible” (Maestra 6).
5. Fundamentación de los contenidos pedagógicos	“enseñar a pensar, a reflexionar, a ser crítico”; de “fomentar la discusión”; “docentes que adquieran estrategias”; de “acompañar al pibe en lo expresivo” y de “proponer estrategias interesantes” (Maestra 3).
6. Capacidad para tomar en cuenta el interés de aprendizaje de los alumnos	“explicar el por qué de los contenidos” (Maestro 2) o de “un docente que enseñe el por qué de lo que enseña” (Maestra 6).
• Necesidad de compartir	“tomar en cuenta el interés del chico”; “(...)que valore la comprensión y el aprendizaje del chico”. (Maestra 5)
• Creatividad como capacidad que se va descubriendo	“Es importante poder compartir y trabajar con otros” Maestra 7 .
• Autocrítica como capacidad de analizar la propia práctica	“La creatividad no es innata, la vas descubriendo” (Maestra 3).
PADRES	
Destacan:	
• creatividad e imaginación • capacidad de autocrítica y autoevaluación. “ enseñar con el ejemplo”. (Padre 12 Madre 8)	
ALUMNOS	
• que “enseñe específicamente cada tema y no sobrepase”, (Alumna 14) • “que explique cuando no se entienda de buen modo”; “”, (Alumna 6) • “que haga lo posible por enseñar”; “”, (Alumnas 3;10 y 19) • “que tenga cosas divertidas”. “”, (Alumna 13)	

La *planificación de la enseñanza* como forma de anticipación de la tarea docente y como manera de contrarrestar “la improvisación” fue designada como importante por supervisores, directivos y maestros; no así en padres y alumnos.

La *creatividad* fue una característica que mencionaron todos a excepción de los alumnos, sin embargo adquirió diferente sentido en los distintos sectores indagados. Para supervisores y directivos como condición para la determinación de las estrategias de enseñanza; para los maestros como capacidad que puede “descubrirse” y para los padres como sinónimo de imaginación.

Otro aspecto también señalado por todos, menos por los alumnos es el de la *autocrítica*. En el caso de supervisores y directivos como posibilidad de ejercicio de un liderazgo democrático mientras que para maestros como forma de autoanálisis. Para los padres también tuvo el sesgo de la autoevaluación.

La posibilidad de *trabajo con los colegas* como estrategia de crecimiento profesional fue reconocida por supervisores, directivos y docentes.

En cuanto a los alumnos plantean a partir de sus argumentaciones una perspectiva “pesimista” de la práctica educativa, ya que parecen ver en los maestros y profesores una actitud de desgano para ejercer el rol.

En síntesis, si bien cada rol en la comunidad educativa plantea una perspectiva diferente, puede observarse que existen coincidencias en señalar la planificación como una práctica importante a la hora de ser buenos maestros, al igual que la creatividad y la autocrítica. Ahora bien, si se avanza en este análisis y se piensa en lo que supone la ausencia de planificación, creatividad y autocrítica se estaría en presencia de un rol docente teñido de improvisación, de rutina y de “autoritarismo”.

4.3.2. Subcategoría: *La formación académica de los docentes*

La subcategoría *la formación académica de los docentes* fue diseñada para clasificar las perspectivas relacionadas tanto con la inquietud del docente por seguir actualizándose, por su curiosidad intelectual, tanto como para indicar la manera en que es preparado para devenir docente.

SUPERVISORES	
Sentido/idea	Cita textual
Perspectiva de la formación académica como estado como aspecto acabado o dado	<i>“El docente que está bien formado” (Supervisor 4);</i>
Formación académica como búsqueda o curiosidad intelectual	<i>“Es aquel [docente] que no se queda en su formación, está siempre en la búsqueda.” (Supervisor1);</i> <i>“(…)ayudan al chico con una forma de enseñanza más actualizada (Supervisor 3)</i>
Creatividad como inquietud	<i>“Por supuesto que quien tiene creatividad, seguramente tiene inquietudes culturales.” (Supervisor 3)</i>
DIRECTIVOS	
Perspectiva de la formación académica como estado como aspecto acabado o dado	<i>“(…)tener una buena formación” (Directora 1)</i> <i>; “(…)tener una buena preparación” ; “(…)tener un bagaje de conocimientos de las diferentes áreas del aprendizaje” (Directora 10)</i> <i>; “(…)hay una cualidad diferente entre los que tienen otros estudios” (Directora 10)</i> <i>; “(…)muy buena formación y los chicos lo saben por eso los respetan”. (Directora 8)</i>
Lo didáctico	<i>“(…)no sólo conocimientos didácticos sino ponerlos en práctica”. (Directora 1)</i>
Formación académica como búsqueda o curiosidad intelectual	<i>“(…)espíritu de superarse, de estar actualizado” ; “(…)actitud de superarse, de capacitarse” ; “(…)intentan formar inquietudes en el grupo de alumnos que son las que ellos mismos tienen” (Directora 4)</i> <i>; “(…)son estudiosos” (Director 1); “(…)son los que están aggiornándose permanentemente” (Director 1)</i>
Creatividad como búsqueda	<i>“es creativa, [respecto de una “buena docente”] busca siempre cosas nuevas para interesar a los</i>

	<i>chicos”</i> <i>; “La creatividad es la búsqueda permanente de estrategias para lograr los mismos objetivos” (Directora 4)</i> <i>; “La creatividad es la que da apertura para seguir buscando” . “La persona que está comprometida busca, consulta, toma decisiones” (Directora 1)</i>
Autocrítica como reconocimiento del propio límite	<i>“(…)que reconozca que no sabe todo”; (Directora 9)</i> <i>“(…)aceptar que hace cinco años no sabía lo que sabe ahora”; “(…)consideran que todavía no terminaron de aprender” (Director 1)</i>
MAESTROS”	
Formación académica como estado	<i>“(…)tener conocimiento” “estar bien preparados” (Maestro 2);</i> <i>; “(…)estar bien formado, tener un buen nivel de capacitación, estar instruido” (Maestro 6).</i> <i>; “(…)saber mucho (Maestros 5 7.)</i>
Formación académica como actitud de búsqueda intelectual	<i>“(…)tener capacidad de asombro, interesarle siempre aprender” (Maestra 8).</i> <i>; “(…)curioso”; “(…)aprender junto al chico” (Maestro 2.)</i> <i>“(…)capacidad para seguir aprendiendo”; (Maestro 6).</i> <i>“(…)reconocer que no lo sabemos todo y que hay que seguir aprendiendo todo el tiempo” (Maestro 4.)</i> <i>; “(…)capacitarse para poder pasar el filtro a las cosas” (Maestro 4).</i> <i>; “(…)que no tenga respuesta a todo pero sí que tenga varias puertas para buscar lo que no sabe” (Maestra 5.</i>
Compromiso como posibilidad de ser un docente pensante	<i>“Los docentes que tienen compromiso, piensan”. (Maestra 7.</i>
PADRES	
- Importancia de la preparación académica - Necesidad de actualización	<i>“con nivel educativo” (Madre 7); “con criterio (Padre 6); “con preparación (Padre 7);</i> <i>“informado” (Madre 14); “sabio” (Madre 13)</i> <i>“con apertura mental” (Madre 11)</i> <i>“con capacitación constante”; “actualizado”(Madre 14)</i>
ALUMNOS	

- “que se interese por todo lo que pasa a su alrededor”; ”, (Alumna 6)
- “que le guste leer como a Claudia” (en directa alusión a su maestra). ”, (Alumno 10)

La subcategoría *la formación académica de los docentes* es reivindicada por todos los sectores tanto desde la perspectiva de la formación como estado acabado o dado como de la formación en tanto actitud de búsqueda intelectual. En los padres es mencionada como necesidad de actualización.

Solamente en los supervisores y directivos aparece la creatividad asociada a la formación docente.

La alusión a lo didáctico fue hecha exclusivamente por los directivos. Es decir, el aspecto más operativo e instrumental de la formación sólo fue reconocido por este sector lo que podría llevar a plantear la hipótesis de que la distancia a la que compromete el rol de directivo es la única que permite identificar el valor de la didáctica a la hora de la práctica de la enseñanza.

La autocrítica como posibilidad de reconocer el propio límite fue sólo enfatizada por los directivos, fue planteada como autoevaluación tal vez entendiéndola como estrategia de crecimiento profesional. El compromiso considerado con el sesgo de ser un docente pensante, crítico fue únicamente abordado por los maestros. En tal sentido podría conjeturarse, que la condición de pensante es visualizada como la necesidad de tomar decisiones permanentemente, tarea que es inherente a su rol: trabajar directamente con los estudiantes y sus familias.

4.3.3. Subcategoría: *El destinatario de la enseñanza*

La subcategoría *el destinatario de la enseñanza* aglutina los argumentos en torno a los sujetos a quienes va dirigida la acción educativa: alumnos, padres, familia etcétera.

SUPERVISORES
- Reconocen que los <i>buenos docentes</i> son los que “(...)ayudan al chico con una forma de enseñanza más actualizada...” (Supervisor 3); “No me engancho en ninguna metodología especial ni en ningún enfoque o modelo constructivista o de cualquier tipo. Pienso que lo que hay que rescatar es lo que sirve en cada situación para tratar de hacer las cosas lo mejor posible” (Supervisor 2); “(...)hace algún trabajo diferenciado que está dentro de la posición de respetar al diferente, del que le puede dar a cada uno la posibilidad de un desarrollo personal” (Supervisor 4); “(...) piensan de qué manera puede aprender mejor el otro” (Supervisora 1); - Resaltan la capacidad de algunos educadores específicamente con el trabajo con los padres “(...)que pueda apreciar la colaboración de los padres, que no los vea en bando aparte, que realmente pueda entender la demanda del padre y en consecuencia, planificar su accionar” (Supervisor 1) - Enfatizan que el “buen docente” es el que es reconocido por todos: “(...)los buenos docentes son reconocidos por todos más allá de las cuatro paredes del aula (Supervisor 1).
DIRECTIVOS
Sostienen: “Los padres no se equivocan cuando evalúan a los maestros”; “(...)los resultados son excelentes”; “(...)los padres lo adoran”; “El chico sabe cuándo vos sos sincero” “El chico puede identificar cuando se preocupan por enseñarle”; “El chico se da cuenta cuando tienen prejuicio sobre él” (Directora 4); “El chico percibe a quien lo respeta” (Directora 1).
MAESTROS
Mencionan “(...)guiar a los padres” (Maestros 5 y3) ; “(...)que haya continuidad con la comunidad (Maestro 2.) ”; “(...)que los chicos lo valoren desde el punto de vista profesional”. ; “Los chicos saben quién los quiere” (Maestro 5.).
PADRES
No se observó esta perspectiva en el sector
ALUMNOS
No se observó esta perspectiva en el sector

Esta subcategoría es reconocida por todos los sectores excepto por padres y alumnos ya que ellos precisamente son los destinatarios o “usuarios” de la educación.

Los tres sectores (supervisores, directivos y maestros) acuerdan en que se relaciona con el trabajo con los padres. En el caso de los maestros, lo hacen extensivo también a la comunidad.

Los supervisores son los únicos que rescatan la perspectiva de la enseñanza personalizada que respeta la diversidad o su contracara la singularización.

Los directivos y maestros señalan, desde una lógica estrictamente “consumista”, que los *buenos docentes* son los que los alumnos reconocen como *buenos*, perspectiva ésta que queda invisibilizada en el caso de los supervisores.

4.3.4. Subcategoría: *La impronta de la gestión en la generación de “buenos docentes”*

La subcategoría *la impronta de la gestión en la generación de “buenos docentes”*, localizada dentro del grupo de los directivos exclusivamente da cuenta de su protagonismo como coordinadores de la institución educativa (escuela) a la hora de lograr mayor calidad en la enseñanza o dicho en otros términos, en lograr buenos desempeños docentes, *buenos maestros*.

DIRECTIVOS
• “Es importante que el director tenga una preparación profesional universitaria para que el docente lo reconozca... están los casos como el mío que me faltó muy poco para concluir mi carrera universitaria”. (Directora 6) • “Desde la conducción se puede motorizar mucho. Cuando trabajás en forma conjunta tus posibilidades afloran, yo le doy importancia al trabajo en equipo más que a las características personales de los buenos docentes” (Directora 7); • “El compromiso decae si no se comparte” ; “Es importante que entre todos los docentes se construya el proyecto curricular de cada escuela”; “Los buenos docentes son los que trabajan junto con otros y también es importante que la conducción tenga mucho tiempo de trabajo conjunto”; “Es importante que el director pertenezca a la comunidad y que tenga permanencia en el cargo”; “El maestro tiene que compartir con los colegas o con la conducción porque sino el compromiso decae” (Directora 4.) •

Los directivos son el único sector que menciona esta subcategoría. Se la relaciona con la posibilidad de que se gestione de manera de favorecer y

fortalecer el trabajo en grupo, colectivo, conjunto como forma de mantener el compromiso.

Asimismo se considera importante que el equipo de conducción permanezca un tiempo determinado en la institución. Esta condición seguramente está en estrecha relación con las instancias de permanente rotación de personal a que está sometido el sistema educativo en esta jurisdicción.

4.3.5. Síntesis de la Categoría *La naturaleza de la enseñanza*

1. Dentro de esta Categoría, la subcategoría que concentró mayor atención fue la referida a *lo estratégico –metodológico*.
2. Fundamentalmente en las tres primeras sub-categorías (*Lo estratégico-metodológico; La formación académica de los docentes; y El destinatario de la enseñanza*) se observaron argumentos de corte generalista y otros más específicos o particularistas. Son los supervisores en primer lugar y los directivos en segundo término los que dan cuenta de los enunciados más abarcativos o generalistas.
3. Las dos primeras subcategorías (*Lo estratégico-metodológico y La formación académica de los docentes*) fueron abordadas por todos los grupos de actores con los que se trabajó (supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos).
4. En la subcategoría *Lo estratégico-metodológico*, los alumnos plantean críticas sobre la calidad de la enseñanza que reciben por parte de sus maestros.
5. En relación con esta Categoría (*La naturaleza de la enseñanza*) la creatividad, la autocrítica, el compromiso, la curiosidad intelectual fueron considerados por los distintos actores participantes de este estudio.

6. La subcategoría *El destinatario de la enseñanza* no apareció en padres ni alumnos.

7. La subcategoría *La impronta de la gestión* identificada sólo por directivos da cuenta de la apropiación de un nuevo paradigma a la hora de la identificación de los *buenos docentes*. Desde esta nueva perspectiva se reivindica el trabajo grupal colaborativo, y la importancia del contexto en la formación académico- profesional. En relación a este planteo cabe destacar que los docentes del sistema educativo del Capital Federal (República Argentina) marco principal en que se llevó a cabo esta tesis son los que más capacitación docente tienen. La escuela de Capacitación Docente de la jurisdicción, denominada CEPA (Centro de Pedagogías Anticipatorias) tiene más de 20 años de antigüedad.

En síntesis, parece que lo inherente a *la naturaleza de la enseñanza* alude básicamente a lo estrictamente instrumental (lo estratégico-metodológico) en estrecha relación con el signo de este momento histórico. En igual sentido tal vez pueda plantearse que el signo epocal también aparece en la consideración de la educación como parte del juego de oferta/demanda intrínseco a la lógica de mercado que lleva a generar visibilidad sobre la satisfacción de los destinatarios o “usuarios” (padres y alumnos).

Asimismo y como no podría ser de otra manera la perspectiva de actualización y formación académica está en relación directa con el actual momento considerado como la era del conocimiento y la explosión de la información.

4.4. Categoría: *La naturaleza de lo ético*

En la categoría *La naturaleza de lo ético* se incluyeron aquellas argumentaciones sobre *el buen docente* relacionadas con la temática axiológica, con los valores. En ella *no se identificaron subcategorías*.

SUPERVISORES	
Sentido/idea	Cita textual
Dos son los valores que destaca este grupo Respeto	Argumentos de alcance general (carácter prescriptivo) “(...)el respeto del derecho de los chicos a aprender, a acceder al conocimiento porque la escuela tiene que compensar los perjuicios sociales que puede sufrir el alumno en su medio social o familiar(...)”(Supervisor 2). Y argumentos de alcance particular (formulaciones operativas, específicas, descriptivas) “Para mí la palabra clave es el respeto porque si el maestro respeta va a ser democrático porque va a respetar el uso de la palabra, porque si el maestro respeta va a respetar el ritmo de los chicos que tienen dificultades y va a combatir el aburrimiento del chico usando estrategias interesantes” (Supervisora 1..)
Posibilidad de aceptar ideas contrarias	“La aceptación de ideas contrarias es vital para enseñar”. (Supervisora 2.)
DIRECTIVOS	
Naturaleza ética de lo vincular expresada como sinceridad; amor, respeto, confianza, carácter democrático	: “Los dos ejes básicos son el amor y el respeto”; “(...)hay que respetar al chico”; “(...)hay que confiar en el otro” (Directora 1); “Los buenos vínculos interpersonales se relacionan con confiar en el otro”; “(...)sinceridad y tratar a los chicos como un par en el sentido de que ellos puedan tener voz”; “(...)respetar al chico cuando quiere o no quiere hacer algo y tratar de lograr el porqué de eso”; “Tiene que ser democrático [el docente] es decir tiene que ser capaz de escuchar al otro y aceptar las decisiones conjuntas y compartidas”; “(...)crear un clima de confianza, que el chico sepa que no le

	vas a fallar, que no lo vas a dejar en la estacada, que no tenés un doble discurso” (Directora 7.)
- Autocrítica como capacidad de aceptar ideas contrarias - Coherencia entendida en tanto compromiso: “(...)comprometerse verbalmente y llevarlo a la práctica con una acción” Directora 1.	
MAESTROS.	
Respeto	“aceptación” (Maestro 1) ; “(...)no discriminar” Maestro 1 ; “(...)no catalogar al pibe frente a los chicos” (Maestra 5) ; “(...)respeto hacia la persona” (Maestra 2).
Honestidad- franqueza	La honestidad-franqueza se caracteriza así: “autenticidad” “(...)mostrarte con sinceridad y franqueza (Maestro 5) ”; “(...)ser una buena persona, ser honesta” (Maestra 10).
Autocrítica como franqueza	“(...)permitirse equivocarse y manifestarlo”; “(...)decir cuándo uno se equivoca”; “(...)tener conflictos y hacer un clic y blanquearlos” (Maestra 10)
Esperanza	“tener confianza en que se puede” (Maestra 2) o como “tener confianza, ser confiable (Maestra 4).
Coherencia	“mostrar un cierto orden si querés pedir orden” o de “hacerles dar cuenta por lo que uno hace, no por lo que uno dice” (Maestro 2).
PADRES	
“que sea una buena persona” (Madre 2) ; “que tenga amor” (Madre 18) ;; “honestidad” (Madre 24) ;; “destacarse en valores humanos” (Madre 21) ; simple” (Padre 5) ; “humilde” (Padre 5) ;; “auténtico” (Padre 5) ; “coherente” (Madre 14) ;; “tutores de Cajas de Pandora”; “un ser esperanzador por los frutos que espera” (Madre 14) ;;”.	
ALUMNOS	
Argumentos con sesgo maternal: señalado “que te quiera); “que sea buena”); “que sea humilde); “que me haga sentir protegido(”; “que me comprenda cuando me va mal y se alegre cuando me va bien” (Alumnas3;4;5;7;8;14;16;18;19;20;21; y Alumnos 1;2;3;4;5;6;7;8;10;12;13) Valor de la justicia y la necesidad de no discriminación (denuncias) :” que no haga diferencias con los alumnos); “que se interese por todos, tengan o no dificultades”; “que sean buenos con todos los chicos”; “que sea amable con los alumnos a los que les cuesta y que no los diferencie de los demás” (Alumna 6;8;11,16 y alumnos 2,4;5)	

El *respeto* fue mencionado por supervisores, directivos y maestros con diferentes acepciones: el *respeto por el derecho a aprender* y el *respeto por el alumno como persona, en su singularidad*. Asimismo también la *coherencia* fue mencionada por directivos, maestros y padres, no así por supervisores ya que podría pensarse que tiene cierta connotación operativa y está por tanto, más relacionada con el quehacer específico de la enseñanza. En igual sentido puede registrarse que la democracia como valor fue advertida por supervisores y directivos, sectores más alejados de la cotidianeidad del aula.

La esperanza y la honestidad fueron reconocidas solamente por maestros y por padres como requisitos intrínsecos al oficio de enseñar.

4.4.1. Síntesis de la Categoría *La naturaleza de lo ético*

En la Categoría *La naturaleza de lo ético*, al igual que en otras, también pudieron identificarse argumentos que planteaban generalizaciones y otros más cercanos a lo concreto, a la operatoria, al quehacer docente particular y cotidiano.

La capacidad de autocrítica también fue incluida en esta categoría porque ha sido planteada con un sesgo netamente ético.

La franqueza ha sido un valor exclusivamente presentado por los maestros tal vez porque se considere casi, una estrategia de enseñanza: parecería tener un sesgo cercano a la espontaneidad.

Tanto el respeto como la coherencia fueron los dos valores mencionados con mayor frecuencia (por tres de los cinco sectores) lo que permitiría plantear la hipótesis de que se observan con frecuencia situaciones de *falta de respeto* y de *incoherencia* en el devenir escolar.

Los alumnos en esta Categoría han denunciado situaciones de discriminación e injusticia. También es importante señalar que tanto ellos como los padres esperan un trato amoroso y singularizado.

4.5. Categoría: La noción de *autoridad*

Otra categoría que surgió ampliamente a la hora de definir a los “buenos maestros” se relaciona con la **“noción de *autoridad*”**.

El tema de la autoridad no podía estar ausente porque en verdad atraviesa todas las prácticas sociales y sobre todo las educativas intrínsecas a la circulación del conocimiento y por ende, del poder.

La crisis de legitimidad, de legitimación de la autoridad es un aspecto central de la democratización de las instituciones.

En relación con ella se identificaron las siguientes subcategorías o aspectos que hacen referencia a:

- definiciones generales de autoritarismo;
- definiciones instrumentales de autoritarismo;
- definiciones generales de autoridad;
- definiciones instrumentales de autoridad;
- confusión entre autoridad y autoritarismo;
- temores a ser o caer en el autoritarismo;
- dudas sobre el ejercicio de la autoridad.

Subcategoría: DEFINICIONES GENERALES DE AUTORITARISMO;
• “Autoritarismo es cuando la escuela no enseña”;(Supervisor 2) • “Con el autoritarismo no se piensa... con rigidez no se mantiene la autoridad”; (Maestra 9) • “Autoritarismo es oprimir, estamos en un sistema opresor, de mal trato”. (Maestra 13)
Subcategoría: DEFINICIONES INSTRUMENTALES DE AUTORITARISMO
• “Soy medio autoritaria, a veces no soy flexible, soy obcecada, cabeza dura”. (Maestra 7)
Subcategoría: DEFINICIONES GENERALES DE AUTORIDAD
• “La autoridad la da el conocimiento”; (Supervisor 2) • “Es importante que los alumnos valoren al maestro desde el punto de vista profesional, que vean que el maestro enseña, que lo vean laburar”; (Maestro 2) • “La voz del maestro dentro del grupo es importante y yo la hago valer”; (Maestro 4) • “El buen docente es el que no confunde los roles, el docente no puede ser

amigo y maestro al mismo tiempo, si no hay rol no hay función docente”; (Maestro 2) • “Es importante diferenciar bien el rol del maestro y del alumno, no mezclar...hay que aceptar los roles”; (Maestro 3) • “El tema de la autoridad yo lo tengo re-claro pero sin que se pierdan los roles”; (Maestro 2) • “Las cosas son así hasta que se demuestre lo contrario... decir siempre lo mismo sobre la convivencia... si yo digo que respeten la autoridad que ellos vean que yo la respeto... hay cosas sobre las que no se puede opinar... ellos tienen que tener claro que la autoridad soy yo. A veces hay explicaciones para los ‘no’ y a veces, no, y es que no se puede porque lo digo yo”. (Maestro 5) • “(...)es importante que todo el mundo se sienta libre”; “Es importante crear un clima de libertad, lograr un orden libre en el que todos puedan opinar”; (Maestra 3) • “Yo no soporto cuando viene un padre y me dice que vio una película con su hijo que yo sé que no es una película para un chico de esa edad” (Maestro 5) • “No se puede ser un transgresor frente al alumno”; “(...)hay que transgredir las normas del afuera que no son buenas” (Directora 9); • “La democracia es un valor difícil de alcanzar, sobre todo por las matrices autoritarias que todos tenemos” (Maestra 3) • “Los padres no saben qué hacer con su hijo de 12 años, no le pueden poner límites cuando llegan a cualquier hora. Entonces yo les digo que se tienen que sentar a pensar porque los riesgos que corren son muchos. Esos padres de mis alumnos podrían ser mis hijos... es una generación que la diezmaron” (Maestra 3)
Subcategoría: DEFINICIONES INSTRUMENTALES DE AUTORIDAD
• “La autoridad es el respeto a las normas”; (Directora 9) • “La permanencia en el cargo del directivo da autoridad” (Directora 6) • “La pertenencia del directivo a la comunidad le da autoridad (Directora 6) • “Algunos maestros traban amistad con los alumnos y no ejercen la autoridad (Maestro 2)”; • “Los padres no ejercen autoridad y el chico está confundido” (Directora 6); • “Los chicos les faltan el respeto a los padres”; (Directora 6); • “Las instituciones tienen que ser muy democráticas, los chicos tienen que tener voz (Directora 7); • “(...)yo soy democrático, escucho a los chicos” (Maestro 4) • “Hay que poner límites y hay que ser bastante justo”; “Es importante ser justo que no haya preferencias” (Maestro 2) • “(...)yo permito que me critiquen” (Maestro 2). “El afecto tiene que existir pero la distancia también... es importante enseñar pero también enseñar el porqué de los contenidos” (Maestro 2).
Subcategoría: CONFUSIÓN ENTRE AUTORIDAD Y AUTORITARISMO
• “No impongo autoridad, soy calentón como todo ser humano”; “Hay que mantener la autoridad sin ser una persona autoritaria” (Maestro 4);
Subcategoría: TEMORES A SER O CAER EN EL AUTORITARISMO
• “Yo no soy autoritaria, no soy ‘milica’ (Maestra 13); • ; “A mí me dicen que soy autoritaria pero yo no soy una represora, depende de lo que cada uno crea que es la autoridad” (Maestra 8); • ; “A veces se ve en algunos docentes dificultades para tomar decisiones y temor a ejercer la autoridad” (Maestra 3);
Subcategoría: DUDAS SOBRE EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD
• “Tenés que aceptar que aunque los chicos te pongan mala cara vos les tenés que decir que no... no es cómodo tener que manejar el poder” (Maestra 7); • “El tema de la disciplina es muy difícil ahora hay que saber cuándo se dice no

y por qué" (**Maestro 10**);

- "La norma, la disciplina es difícil, uno se esfuerza para que pidan perdón, para que agradezcan, para que no se agredan y no te reconocen" (**Maestra 1**);
- ;"Cuando hay que decir que no, hay que decir que no y bajarlos a tierra. Esto a veces al chico no le gusta pero después lo termina valorando" (**Maestro 2**) ;
"Un buen docente es aquel que no es represor, que es distinto que ser expresivo en las broncas que se puede tener" (**Maestra 9**);

Como pudo observarse en los distintos matices a modo de subcategorías planteadas, la autoridad en el ámbito de la docencia se torna un tema muy controvertido principalmente para los maestros.

La autoridad es intrínseca a la función educadora pero su planteo no resulta del todo cómodo en la actualidad. Más bien requiere una permanente revisión lo que la sumerge en una situación de equilibrio inestable.

Sin embargo cabe destacar que el tema de la autoridad fue principalmente tratado por varones. En cuanto a las mujeres que lo abordaron, no incidió ni la edad cronológica ni el ciclo escolar en el que se desempeñan como docentes.

En cuanto a los *padres* se observa cierta tendencia a confundir al maestro con la figura parental (*"Nosotros les entregamos a nuestro hijo con confianza"* (**Madre 3**); *"la maestra remplaza a la madre en la escuela"* (**Madre 25**); *la escuela debe ser la continuación del hogar* (**Madre 3**).

Asimismo puede plantearse que en este sector también existe la perspectiva de temor a caer en el autoritarismo.:*"que no meta miedo"* (**Madre 1**); *"que hable sin gritar"* (**Madre 9**) *"que haga un buen balance del límite"*. (**Padre 8**)

En resumen puede especificarse que el tópico de la autoridad estuvo más presente en los padres que en las madres. Al mismo tiempo también puede inferirse confusión entre lo público y lo privado

En cuanto a los *alumnos* se observa por un lado cierto nivel de ambivalencia y por otro que específicamente demandan una relación simétrica: *"que rete cuando debe"* (**Alumna 3**); *"que no sea mandón y te rete"* (**Alumna 9 y Alumno 10**); *"que no te presione"* (**Alumno 7**); *"que te rete si es necesario"* (**Alumno 7**); *"que no te rete por cualquier cosa"* (**Alumna**

20); "que si te reta sea por un buen motivo" (**Alumna 21**) (**Alumnas 16 y 19 y Alumno 1**); "que sea compañera con sus alumnos" (**Alumnas 16 y 19 y Alumno 1**)

4.5.1. Síntesis de la Categoría La noción de *autoridad*

A diferencia de los docentes que dudan como ya fue planteado anteriormente del ejercicio de la autoridad, en los padres y alumnos se observa una demanda más fuerte de trato edulcorado, amoroso y *simétrico* como única forma de llevar adelante la tarea educativa. Esto está en estrecha relación con el marco teórico asumido como propio en esta investigación, el enfoque del socioconstructivismo tanto como el heurístico-interpretativo, así como también las teorías de la psicología cultural y de las representaciones sociales, que ponen de relieve el carácter simbólico de la vida humana, reivindicando el mundo humano como un mundo pletórico de significados. Al mismo tiempo todo ello está indicando el cambio en las perspectivas, en este acaso de la autoridad en el devenir histórico.

4.6. Categoría: *La interpretación de la situación docente actual*

Finalmente a la hora de relevar las representaciones del "buen docente" se consideró de gran poder heurístico identificar "los casos negativos". Fue por ello que se generó la **categoría interpretación de la situación docente actúa**. En ella se agruparán los enunciados de ejemplificaciones y críticas a la actual coyuntura docente.

SUPERVISORES
• "En tiempos más remotos era como que la mayoría de los docentes eran buenos docentes y había algunos con dificultades, ahora es como casi inverso diría... la proporción". • "La gran mayoría son estos maestros que hacen su tarea para cumplir digamos, están más atentos a lo que ellos le tienen que decir a los chicos que a lo que le pasa al que aprende, eso es la gran mayoría". • "(...)han perdido calidad y en esto tienen que ver muchas cosas, tienen que ver problemas que son estructurales en el mismo sistema, el hecho de cambiar los enfoques, por

ejemplo, o las orientaciones cada tanto tiempo hace que los maestros entren en estado de confusión

- *“Por otro lado también ha bajado el nivel cultural de muchas de las personas que se dedican a la docencia. Nosotros esto lo vemos cotidianamente, es decir, mucha gente que ni siquiera lee el diario todos los días, como cosas así elementales, ¿no? que también ha bajado el origen social”.*
- *“Nosotros hemos tenido chicas que son domésticas, por ejemplo. Esto no quiere decir que yo me ponga a discriminar... pero es que traen un background que es difícil de remontar, de superar. Entonces vemos que tienen faltas de ortografía, que no pueden redactar”*
- *–“(...)sumado a la situación caótica en la que se vive en la que nadie sabe muy bien dónde está parado ni lo que tiene que hacer .”*
- *“otras cosas, también la incidencia de otras cosas que son de tipo gremial, que es, que esto es para ellos un trabajo, entonces se va a cumplir determinado horario para percibir determinado sueldo y entonces en función de eso se hace lo que se puede”.(Supervisora 2)*
- *–“La escuela es una institución que tiene, en estos momentos por lo menos, tiene una fuerte dosis de violencia, es una institución violenta”.(Supervisora 1)*

Los supervisores coinciden en señalar que la gran mayoría de los maestros:

- ha bajado su nivel de preparación, cultural y hasta social;
- toman la tarea educativa como un mero trabajo en el que sólo hay que *cumplir* con determinadas formalidades;
- la escuela es una institución compleja, “violenta” y por ende, de un alto costo de sufrimiento.

DIRECTIVOS

- *“No conocen a cada uno de los chicos”; (Vicedirectora 2)*
- *“Hay docentes que no saben ni el nombre ni el apellido de los chicos, ni sus problemas ni aspectos de su vida personal (Vicedirectora 1)*
- *“Acá hay gente con la que no pasa nada, tenés que andar cuidando de que no dejen los chicos solos (Director 2)*
- *“Los maestros fallan porque improvisan”. (Directora 1)*
- *“La formación actual de los docentes es muy precaria, tienen baches: desde los contenidos a la ortografía”; (Directora 6)*
- *“La formación de los docentes que vienen de los profesorados es mínima”; (Directora 6)*
- *“Acá tuvimos maestras que eran empleadas domésticas en el contraturno, es decir, tenían los dos trabajos simultáneamente, no es por discriminar pero la formación que tenían de base era muy pobre”. (Directora 6)*
- *“No pueden dejar los problemas personales afuera”; (Directora 9*
- *“Los docentes no pueden dejar de lado su propia problemática” (Director 2)*

Este sector docente acuerda con que ha descendido el quehacer docente vinculado a

- desconocimiento de los alumnos.
- fallas en la organización de las clases.
- precariedad de la formación docente actual.
- dificultades para disociarse y no contaminar su tarea con problemas personales.
- conflicto para ejercer un liderazgo democrático

El socioconstructivismo y el enfoque heurístico interpretativo permiten comprender los cambios de sentido que se van dando en el discurrir histórico. Basta con pensar en la imagen idílica, solvente y segura en términos de autoridad, de conocimiento, de responsabilidad de la escuela y sus actores de antaño. Y no es mucho el tiempo transcurrido desde el punto de vista institucional tal vez sólo el de dos generaciones.

MAESTROS	
•	<i>“Yo he visto catalogar, rotular a los chicos en presencia de ellos”(Maestra 5)</i>
•	<i>“(…)no conocen la realidad de cada chico”, (Maestra 6)</i>
	<i>“(…)no le dan bolilla a los chicos”. (Maestra 2)</i>

La interpretación de la realidad actual que hace el sector de los maestros se centra en criticar:

- acciones de estigmatización de los alumnos en su presencia.
- desconocimiento de la realidad vital de los niños a su cargo.

PADRES	
•	<i>“ que se esfuerce por enseñar”, (Padre 9)</i>

Los **padres** como interpretación de la realidad educativa actual hacen foco en que se observa una actitud de desgano y abulia por parte de los maestros.

ALUMNOS	
•	<i>“que esté todo el tiempo con los chicos” (Alumna 9)</i>
•	<i>“que explique cuando no se entiende de buen modo” (Alumna 23 Alumno 8)</i>
•	<i>“que no se quede charlando con los maestros después de que termina el recreo”. (Alumna 23)</i>

Los **alumnos** coinciden en la misma actitud de denuncia observada a propósito del ejercicio de la autoridad. Básicamente los argumentos explicativos de la situación actual se encuentran asociados a cierta actitud por parte de los maestros de “despreocupación” y “desinterés por la tarea docente”.

4.6.1 Síntesis de la Categoría: *La interpretación de la situación docente actual*

Pareciera que los supervisores, los padres y los alumnos coinciden en la percepción de que la tarea docente es hecha de manera “epidérmica”, con desgano, y bajo nivel de motivación.

Los directivos, tal vez por lo específico de su rol son los que puntualizan más las dificultades observadas desconocimiento de los alumnos; las fallas en la organización y anticipación de la tarea, problemas de personalidad y para el ejercicio del liderazgo.

Tanto los supervisores como los directivos reconocen las déficits en la formación académica actual de los docentes como así también en la apropiación del capital cultural.

Los maestros advierten en algunos de sus colegas actos de maltrato y faltas de respeto a los alumnos. Sin embargo no toman en cuenta el descenso

cultural ni las dificultades de la formación docente como señalaron tanto los supervisores como los directivos.

4.7. Síntesis del análisis de las categorías por sector (supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos)

Con el objetivo de sintetizar y organizar la información obtenida a través de las entrevistas analizadas en los párrafos anteriores, a continuación se presentan tres cuadros, uno por cada sector docente estudiado. **Las distintas categorías consideradas aparecerán numeradas y ordenadas según la prioridad otorgada por** cada uno de los sectores a la hora de plantear su concepción de la noción de *buen docente*.

En la síntesis que a continuación se presentará a modo de cuadros para cada uno de los sectores no se incluirá la **Categoría La noción de autoridad** porque su aparición no fue muy recurrente aunque sí estuvo presente. Sin embargo, será incluida con motivo de las metáforas que se construirán para dar cuenta de las diferentes representaciones sociales de *buen docente*, ya que su presencia permitirá arrojar más luz a la nueva lógica de comprensión que se propone este Estudio. Las diferentes perspectivas sobre la noción de autoridad no pueden estar ausentes cuando de educación y de docentes se trata.

SUPERVISORES
1. LA NATURALEZA DE LO SOCIAL
1.1. El alcance de lo social
• Forma prescriptiva de la cuestión social entendida como compromiso social. • Lo social caracterizado de modo particular, de corte descriptivo. • Compromiso social: compenetrarse de la función específica de la escuela. • Creatividad como transgresión a lo instituido. • Capacidad de lucha. • Los “<i>buenos docentes</i>” mejoran con los años.
1.2. El docente como construcción social
• La determinación de los buenos docentes es una cuestión ideológica. • El cambio social llevó al cambio en el rol docente. • Resabios del “buen docente” como universal.
1.3. La mística docente
• Tres supervisores plantean enfáticamente la cuestión de la mística social. • En un caso es considerada pero no enfatizada. • En un caso no es considerada. • En el otro caso la mística social es “psicologizada”.

1.4. El docente como vocación –trabajo
• Resabios de la vocación como concepción estática; concepto del pasado. • Vocación asociada al amor o gusto por lo que se hace. • Trabajo como el sentido que se le da o como actitud hacia el mismo. • Trabajo como responsabilidad, como condición necesaria pero no suficiente.
2. LA NATURALEZA DE LO PSICOLÓGICO
2.1. Lo psicológico entendido como elemento emocional-afectivo
• Capacidad de escucha como respeto hacia el alumno y como capacidad de contenerlo emocionalmente. • Capacidad de escucha relacionada con personalidad tranquila, paciente, sensible permeable y cálida. • Capacidad de escucha como posibilidad de establecer buenos vínculos. • Seguridad personal. • Seguridad personal como condición para ejercer una autoridad democrática.
2.2. Lo psicológico entendido como elemento cognitivo
• Voluntad por conocer al alumno. • Capacidad de discriminación y jerarquización de situaciones. • Compromiso con el rol entendido como voluntad de conocer al niño. • Autocrítica como reconocimiento de los propios límites. • Capacidad de entusiasmo y alegría.
2.3. Lo psicológico entendido como elemento pragmático
• Capacidad de escucha para poder lograr avances. • Capacidad de dar afecto al alumno es preparar las clases. • Capacidad de dar afecto al alumno sin enseñanza no tiene sentido.
3. LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA
3.1. Lo estratégico-metodológico
• Importancia de la metodología actualizada y atractiva para el alumno. • Importancia de la metodología ajustada a las necesidades de cada alumno. • Importancia de la planificación de la enseñanza. • Planificación de la enseñanza como compromiso con el rol. • Cuestiones estratégicas más específicas: capacidad para trabajar con los colegas; capacidad para conectar la escuela con la vida. • Autocrítica como involucramiento en el no aprendizaje de los alumnos. • Autocrítica como condición para enseñar a pensar. • Creatividad como riqueza de estrategias. • Autocrítica como capacidad para ejercer liderazgo democrático. • Creatividad como habilidad para desempeñar el rol. • Compromiso como compenetración con la función de la escuela: brindar conocimiento y contribuir a la formación de valores.
3.2. La formación académica de los docentes
• Primacía del conocimiento como búsqueda y curiosidad intelectual sobre el conocimiento como estado o formación acabada. • La creatividad asociada a inquietudes intelectuales.
3.3. El destinatario de la enseñanza
• Posibilidad de pensar de qué manera puede aprender mejor cada alumno. • Capacidad para trabajar con los padres. • El <i>buen docente</i> es reconocido por todos más allá de las cuatro paredes del Aula.
4. LA NATURALEZA DE LO ÉTICO
• Respeto como formulación generalista de carácter prescriptivo. • Respeto como formulación específica-particularista, operacional y de carácter descriptivo. • Autocrítica como posibilidad de aceptar ideas contrarias.
5. INTERPRETACIÓN DE LA SITUACIÓN DOCENTE ACTUAL
• La gran mayoría de los docentes hace su tarea para cumplir, están más atentos

a lo que ellos tienen que decir que a sí los alumnos aprenden.

- Ahora hay menos buenos docentes.
- El cambio en los enfoques pedagógicos hace que los docentes entren en estado de confusión.
- Descenso del nivel de muchas de las personas que se dedican a la docencia.
- La incidencia de lo gremial, hace que los docentes vayan a cumplir un horario por determinado sueldo y nada más.
- La escuela como institución violenta.

Los **supervisores** es el único sector de la comunidad educativa en el que se observa la consideración del **aspecto social en primer término**. Esta elección también se dio en uno de los dos informantes clave. Tal perspectiva esté probablemente en relación con la amplitud de la mirada a la que compromete el rol. Es decir este sector es el que más reivindica el sentido de la tarea docente asociada con el cambio social.

En **segundo lugar** aparece la **naturaleza de lo psicológico** categoría que en todos los otros actores sociales aparece en el primer lugar. Dentro de esta categoría se ha hecho mucho hincapié en la *capacidad de escucha* entendida desde diferentes acepciones: como respeto hacia el alumno; como posibilidad de contenerlo emocionalmente en relación con una personalidad tranquila y paciente, y como posibilidad de establecer buenos vínculos interpersonales. También la “capacidad de escucha” es interpretada desde lo instrumental-pragmático, es decir como una estrategia de enseñanza.

Asimismo en este sector el tema de compromiso aparece vinculado a lo pedagógico (categoría *La naturaleza de la enseñanza*, subcategoría *Lo estratégico metodológico*).

En cuanto a los valores que rescatan los supervisores de los *buenos docentes* mencionan *dos*: el respeto y la autocrítica como posibilidad de aceptar ideas diferentes y opuestas.

Respecto de la Categoría *La interpretación de la situación actual* este sector señala que en estos tiempos hay menos *buenos docentes* y que el nivel de los maestros ha descendido social y culturalmente. Y sobre todo destacan, que la tarea docente es encarada en general con gran superficialidad. Al tiempo esbozan una tenue crítica “a la actividad de los gremios”.

DIRECTIVOS
1. LA NATURALEZA DE LO PSICOLÓGICO
1.1. Lo psicológico entendido como elemento emocional-afectivo
• Capacidad de percibir al “otro”. • Capacidad para la empatía y comprensión. • Capacidad para la contención emocional. • Creatividad como imaginación. • Creatividad como flexibilidad y apertura. • Autocrítica como opuesto a omnipotencia. • Seguridad emocional. • Humor.
1.2. Lo psicológico entendido como elemento cognitivo
• La capacidad de conocer al alumno como condición para el establecimiento de buenos vínculos. • Importancia de conocer la historia del alumno y de su familia. • Autocrítica como reconocimiento de equivocaciones. • Autocrítica como causa de buenas relaciones interpersonales. • El alcance de lo vincular: enunciados de corte general (slogans) y particular referidos a alumnos, padres, colegas y relación entre los alumnos. • Génesis de lo vincular: lo innato y lo adquirido.
1.3. Lo psicológico entendido como elemento pragmático
• El establecimiento de buenas relaciones interpersonales como recurso para enseñar.
2. LA NATURALEZA DE LO SOCIAL
2.1. El alcance de lo social
• Capacidad de lucha. • La importancia de la experiencia docente.
2.2. El docente como construcción social
• Comparación del rol docente de antes y ahora. • La incidencia de los cambios sociales en el rol docente. • Argumentos que prescinden relativamente de la consideración de lo social.
2.3. La mística docente
• Sólo dos de los catorce entrevistados se refieren a ella.
2.4. El docente como vocación –trabajo
• Vocación: Gusto por lo que se hace; disposición; entrega. • Compromiso como vocación. • Vocación–trabajo: convicción, confianza; ganas. • Trabajo: responsabilidad; perseverancia; paciencia.
3. LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA
3.1. Lo estratégico-metodológico
• La importancia de la cuestión metodológica. • La creatividad como riqueza de estrategias. • La creatividad como capacidad de ser aprendida. • La importancia de la planificación de la enseñanza. Cuestiones estratégicas más específicas: • Compromiso con la tarea de enseñar, no sólo hacer asistencialismo. • Compromiso como capacidad para no tener prejuicio con el alumno. • Capacidad para compartir con los colegas. • Capacidad de liderazgo. • Autocrítica como posibilidad de ejercer liderazgo democrático.
3.2. La formación académica de los docentes
• Importancia de la formación académica profesional como estado: referida tanto

- a los contenidos disciplinares como a conocimientos didácticos. • Importancia de la formación académica profesional como actitud de curiosidad, de búsqueda, de necesidad de actualizarse. • Autocrítica como reconocimiento del propio límite en el saber. • Compromiso como actitud de búsqueda. • La creatividad como actitud de búsqueda permanente de estrategias.
3.3. El destinatario de la enseñanza
• Los padres no se equivocan cuando evalúan a los maestros. • El alumno sabe cuándo se es sincero con él. • El alumno puede identificar cuándo se preocupan por enseñarle. • El alumno se da cuenta cuándo tienen prejuicio sobre él. • El alumno percibe quién lo respeta.
3.4. La impronta de la gestión en la generación de buenos docentes
• La preparación académica de los directivos. • La gestión como promotora del trabajo entre colegas. • La importancia de la permanencia en el cargo del equipo de conducción. • La importancia de la elaboración conjunta del proyecto curricular de cada escuela. • El compromiso decae si no se comparte entre colegas.
4. LA NATURALEZA DE LO ÉTICO
• Sinceridad, amor, respeto, confianza, democracia. • Autocrítica como posibilidad de aceptar ideas contrarias. • Compromiso como coherencia.
5. INTERPRETACIÓN DE LA SITUACIÓN DOCENTE ACTUAL
• Desconocimiento y no atención de los alumnos. • Fallas en la organización de las clases. • Fallas en la preparación profesional. • Fallas en la capacidad de disociación. • Fallas en la capacidad de liderazgo.

El **sector de los directivos** comparte con el resto de los sectores de la comunidad educativa la consideración en primer lugar de la Categoría *La naturaleza de lo psicológico*. Sin embargo se diferencia de los otros y se acerca al posicionamiento de los supervisores porque la Categoría *La naturaleza de lo social* está mencionada en segundo lugar, no en el cuarto como en maestros, padres y alumnos.

En cuanto al aspecto de *lo psicológico* hacen énfasis en la capacidad de percibir al otro; de empatía y de comprensión. También en la creatividad (rasgo no mencionado por supervisores) con diferentes acepciones: como imaginación y como flexibilidad y apertura.

Asimismo destacan “el humor” como luego harán los padres y los alumnos. Respecto de la Categoría *La naturaleza de lo social* los directivos hacen foco en la capacidad de lucha (como harán los maestros). Sin embargo la mística docente o ideario no fue ampliamente reconocido (sólo dos de los catorce).

Los directivos relacionan el compromiso con la vocación y ésta con la entrega y gusto por lo que se hace.

En relación con la Categoría *La naturaleza de la enseñanza* reivindican la creatividad como capacidad que puede ser aprendida y como riqueza de estrategias. Hacen mucho hincapié en la subcategoría *el destinatario de la enseñanza*. Y este sector es el único en señalar *la importancia de la gestión en la generación de buenos maestros*. Es decir la práctica profesional enmarcada dentro de una gestión idónea puede contribuir a formar *buenos maestros*. O para expresarlo en otros términos, este ha sido el único sector que ha podido reconocer el postulado básico de la teoría socioconstructivista que señala que los significados se modifican en la interacción, el intercambio y el trabajo colaborativo.

De la Categoría *La naturaleza de lo ético* vinculada con los valores que acompañan la noción de *buen docente* coinciden con los supervisores en la autocritica como posibilidad de aceptar ideas contrarias y señalan también el respeto. Asimismo este sector de los **directivos** indica otros valores tales como la sinceridad, el amor, la confianza, la coherencia y la democracia.

En cuanto a la Categoría *La interpretación de la situación actual* manifiestan “desconocimiento de los alumnos”, rasgo que alude a la imposibilidad de maestros para personalizarlos, singularizarlos. Cabe destacar que esta crítica también fue sostenida por los maestros respecto de algunos de sus pares.

Otro aspecto señalado en esta Categoría *La interpretación de la situación actual* que ha tendido a condensar las críticas a la actual coyuntura educativa, es la “no atención de los alumnos”. Con ello se ha hecho referencia a tener presencia física frente a ellos, a escucharlos etc. Este rasgo también ha sido expresado por maestros y alumnos.

En este mismo sentido otras críticas realizadas por los directivos refieren a fallas para ejercer el liderazgo, para planificar la tarea como así también para no dejarse invadir por problemas personales.

MAESTROS
1. LA NATURALEZA DE LO PSICOLÓGICO
1.1. Lo psicológico como elemento emocional-afectivo
• Comprensión como calidez-expresión de afectos. • Alegría- humor. • Espontaneidad. • Seguridad. • Equilibrio. • Capacidad de disociación. • Fortaleza. • Capacidad para tomar decisiones. • Creatividad asociada a flexibilidad. • Autocrítica asociada a flexibilidad.
1.2. Lo psicológico como elemento cognitivo
• Interés por la singularidad del alumno. • La importancia de ayudar. • La importancia de construir buenos vínculos interpersonales. • Capacidad de animarse.
1.3. Lo psicológico como elemento pragmático
• Lo primero es el vínculo para que los alumnos aprendan. • Si no hay afinidad con algún alumno, igual una caricia que signifique: <i>aquí estoy y podés contar conmigo.</i> • Afecto pero distancia entre roles.
2. LA NATURALEZA DE LO ÉTICO
• Respeto-aceptación. • Franqueza-honestidad-autenticidad-sinceridad. • Esperanza-confianza. • Justicia. • Amor. • La coherencia frente al alumno. • Autocrítica como franqueza frente a los alumnos.
3. LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA
3.1. Lo estratégico-metodológico
• La importancia de anticipación (planificación). • El mostrar la propia limitación en el conocimiento. • La capacidad para la enseñanza. • El bagaje de las estrategias de enseñanza; enseñar a pensar; fomentar la discusión; acompañar en lo expresivo. • La fundamentación de los contenidos pedagógicos. • El tomar en cuenta el interés-aprendizaje de los alumnos. • Posibilidad de compartir. • Creatividad como capacidad no innata sino que se va descubriendo. • Importancia otorgada a la autocrítica. • Autocrítica como capacidad para cuestionarse la propia práctica.
3.2. La formación académica de los docentes
• Como estado es decir la importancia de una buena preparación académico-profesional. • Compromiso relacionado con la posibilidad de ser un docente pensante. • Actitud de búsqueda o curiosidad intelectual (capacidad para seguir aprendiendo).
3.3. El destinatario de la enseñanza
• El destinatario: alumno, familia, comunidad. • La importancia de la valoración que hace el destinatario de la educación.

4. LA NATURALEZA DE LO SOCIAL
4.1. El alcance de lo social
• Capacidad de lucha.
4.2. La mística docente
• Para la mitad de los docentes existe y para la otra mitad no. • Para la mayoría de los maestros que atienden alumnos con NES bajo existe una mística o ideario social. • La edad no parece incidir en la posibilidad de contar con esta noción, de las cuatro docentes mayores de 60 años, para dos existe y para dos no.
4.3. El docente como vocación-trabajo
• La docencia como trabajo para la mayoría. • Trabajo asociado a perseverancia, tenacidad, paciencia, constancia. • La docencia como vocación para una minoría. • Creatividad como gusto por lo que se hace.
5. INTERPRETACIÓN DE LA SITUACIÓN DOCENTE ACTUAL
• Estigmatizan a los alumnos en presencia de ellos. • No conocen la realidad de cada alumno. • No se les presta atención a los alumnos.

Este sector se orienta en primer lugar hacia la Categoría *la naturaleza de lo psicológico* al igual que los padres y los alumnos. *la Naturaleza de lo Ético* va en segundo lugar, *la Naturaleza de la enseñanza* en tercer y la *Naturaleza de lo social* en cuarto. Es decir el aspecto social no es tenido prioritariamente en cuenta. En cuanto al aspecto psicológico señalan “*para que el alumno aprenda lo primero es el vínculo*”. En el mismo sentido y coincidiendo con supervisores, directivos y alumnos rescatan el interés por la singularidad del alumno.

Respecto de la Categoría *La naturaleza de lo ético* detallan más que los otros sectores reivindicando principalmente la franqueza, y sinceridad como así también la confianza, esperanza y coherencia.

En relación con la Categoría *La naturaleza de la enseñanza* reiteran al igual que los directivos la creatividad como capacidad que se puede aprender (no innata) y la localizan en torno a la tarea de enseñar. En términos de la enseñanza subrayan el valor de la planificación (anticipación) y del trabajo con los colegas al igual que supervisores y directivos. Tal perspectiva también se vincula con el marco teórico socioconstructivista que adopta como propio este Estudio, lo que significa la consideración del trabajo colaborativo, del intercambio como forma de crecimiento y de aprendizaje.

La Categoría *La naturaleza de lo social* y en particular la Subcategoría *El alcance de lo social*, se vinculó en este sector con el casi eslogan “capacidad

de lucha". Asimismo dentro de esta Categoría resulta significativo señalar que respecto de *la mística docente* entendida como ideario, como compromiso con una sociedad mejor, más justa y equitativa para la mitad de este grupo no existe y sí para la otra mitad. Sin embargo cabe resaltar que dentro del grupo que admite su existencia se encuentran los docentes que trabajan con alumnos de NES bajo. Otra cuestión a señalar es que la edad cronológica de los docentes, su pertenencia generacional a otro momento histórico, no se vincula con la consideración o no, de este aspecto de mística o ideario. Una perspectiva que amerita destacarse dentro de esta Categoría es que para la gran mayoría la docencia es un trabajo asociado a perseverancia, tenacidad, paciencia, constancia todos ellos atributos vinculados con cierto sesgo de rutina y monotonía.

Finalmente en relación con la Categoría *La interpretación de la situación actual* este grupo de maestros advierte sobre la tendencia de algunos de sus colegas de descalificar abiertamente a sus alumnos, de estigmatizarlos así como también de su poco interés por conocerlos en su singularidad.

PADRES
1. LA NATURALEZA DE LO PSICOLÓGICO
1.1. Lo psicológico como elemento emocional-afectivo
• Don de la comprensión. • Saber escuchar • Empatía • Contenedor • Alegría- humor. • Sociable • Carismático.
1.2. Lo psicológico como elemento cognitivo
• Saber estimular • Buena interacción con los alumnos • Confiar en los chicos
1.3. Lo psicológico como elemento pragmático
• Buena interacción con los alumnos • Acompañar con afecto
2. LA NATURALEZA DE LO ÉTICO
• Que sea buena persona • Que tenga amor • Honestidad • Humildad • Simpleza • Tutores de Cajas de Pandora

• Coherente • Un ser esperanzador por los frutos que espera
3. LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA
3.1. Lo estratégico-metodológico
• Creatividad e imaginación • Autocrítica y autoevaluación • Enseñar con el ejemplo.
3.2. La formación académica de los docentes
• Como producto y como proceso • Con nivel educativo . • Con criterio • Con apertura mental • Sabio • Actualizado y con capacitación continua
3.3. El destinatario de la enseñanza
• -----
4. LA NATURALEZA DE LO SOCIAL
4.1. El alcance de lo social
• -----
4.2. La mística docente
• -----
4.3. El docente como vocación-trabajo
• Con gusto o pasión por lo que hace • Profesionalismo • Idóneo • Responsable • Con compromiso • Eficaz • Diestro
5. INTERPRETACIÓN DE LA SITUACIÓN DOCENTE ACTUAL
• Que se esfuerce en enseñar • Que tenga ganas de enseñar

Dentro de la Categoría *La naturaleza de lo psicológico* elegida en primer lugar se destacan características que perfectamente podrían adjudicarse a un animador grupal, al modo de los que se suelen contratar para hacer más divertidas las reuniones o fiestas. En este sentido señalan: alegría, humor, carisma, saber estimular, buena interacción con los niños, etc. Cabe mencionar que al momento de definir al *buen maestro* los padres expresan que "tenga el don de la comprensión", lo que permitiría hipotetizar la tendencia a cierta perspectiva innatista en el grupo de padres.

En cuanto a la Categoría *La naturaleza de lo ético* en relación con los valores que “seguramente porta *un buen docente*”, indican que “sea una buena persona, que tenga amor, humildad, simpleza, esperanza, coherencia”. Tampoco los atributos dados en esta categoría resultan muy específicos del rol docente.

Asimismo en la Categoría *La naturaleza de la enseñanza* elegida en tercer término no se advierte demasiada especificidad en los atributos que hacen al *buen docente* en cuanto a otra tarea o trabajo: creatividad, imaginación, autocrítica, autoevaluación, con criterio, con apertura mental, etc.

Aparece en este sector casi de manera diluida la perspectiva social (Categoría *La naturaleza de lo social*).no se presentaron las subcategorías *El alcance de lo social* ni *La mística docente*.

Y en relación con la Subcategoría *el docente como vocación o trabajo* señalan la importancia que sienta pasión o gusto por lo que hace. Tal aspecto es coherente con lo que identifican como crítica en la Categoría *La interpretación de la situación actual* donde indican “que se esfuerce por enseñar”, y “que tenga ganas de enseñar”. Al respecto cabe mencionar que la perspectiva del docente como poco esforzado es compartida con supervisores y directivos.

ALUMNOS
1. LA NATURALEZA DE LO PSICOLÓGICO
1.1. Lo psicológico como elemento emocional-afectivo
• Que sea comprensivo • Que sea amigo • Que te converse • Alegre • Chistoso • Con buena onda • Que te reciba con una sonrisa • Que sea cariñoso
1.2. Lo psicológico como elemento cognitivo
• Que acepte las cosas que los chicos tienen • Que entienda al que se equivoca • Que te acompañe en las buenas y las malas • Conocer al niño en forma interna
1.3. Lo psicológico como elemento pragmático
• Que te converse

• Que comprenda nuestros errores
2. LA NATURALEZA DE LO ÉTICO
• Que te quiera • Que sea buena • Que sea humilde • Que me haga sentir protegido • Que comprenda cuando me va mal y se alegre cuando me va bien • Sesgo maternal • Que sea justo y que no discrimine
3. LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA
3.1. Lo estratégico-metodológico
• Que enseñe específicamente cada tema y que no se sobrepase • Que explique cuando no se entiende de buen modo • Que haga lo posible por enseñar • Que tenga cosas divertidas
3.2. La formación académica de los docentes
• Que se interese por todo lo que pasa a su alrededor • Que le guste leer (un caso)
3.3. El destinatario de la enseñanza
• -----
4. LA NATURALEZA DE LO SOCIAL
4.1. El alcance de lo social
• -----
4.2. La mística docente
• -----
4.3. El docente como vocación-trabajo
• Que sea trabajador • Que le guste enseñar • Que tenga ganas de enseñar • Que tenga paciencia • Que sea cumplidor
5. INTERPRETACIÓN DE LA SITUACIÓN DOCENTE ACTUAL
• Situaciones de injusticia y discriminación • Que esté todo el tiempo con los chicos • Que explique cuando no se entienda de buen modo • Que no se quede charlando después de que termina el recreo

La percepción de los alumnos respecto del *buen maestro* es bastante coincidente con la de los padres, en el sentido de que también se asemeja a la de un “animador de fiestas, a un showman”. Así eligen en primer término la Categoría *La naturaleza de lo psicológico* como elemento emocional-afectivo (subcategoría) señalando que sea “comprensivo, alegre, cariñoso, chistoso, con buena onda”.

En cuanto a la segunda elección los niños se orientan también hacia la Categoría *La naturaleza de lo ético* indicando “que te quiera, que sea bueno, que me haga sentir protegido, etc”. Todos ellos, rasgos de corte maternal , rasgos que podría pensarse son inherentes a la esfera privada.

Asimismo también destacan que sea justo, que no discrimine. Esta percepción también pudo observarse en los maestros cuando identificaron las prácticas “anómalas” agrupadas en la Categoría *La interpretación de la situación actual*. Ellos lo mencionaban como “estigmatización.

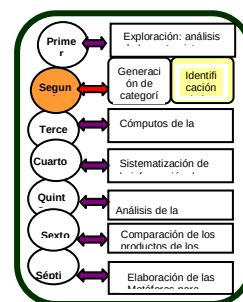
En relación con la Categoría *La naturaleza de la enseñanza* elegida en tercer término, los niños expresan cierta tendencia que pone de relieve su afán por no esforzarse “que enseñe específicamente cada tema y que no se sobrepase”..Por otro lado nuevamente los argumentos presentados por este sector darían cuenta de que se perciben a los maestros como desganados, apáticos, desinteresados: “que expliquen cuando no se entiende de buen modo”; “que haga lo posible por enseñar”. Tales atributos son coherentes con lo expresado respecto de la subcategoría *El docente como vocación-trabajo* (de la Categoría *La naturaleza de lo social*): que sea cumplidor; que le guste enseñar; que tenga ganas de enseñar, etc.

Para sintetizar aún más el siguiente cuadro condensa lo tratado hasta aquí

	Supervisores	Directivos	Maestros	Padres	Alumnos
Primer lugar	Naturaleza de lo social	Naturaleza de lo psicológico	Naturaleza de lo psicológico	Naturaleza de lo psicológico	Naturaleza de lo psicológico
Segundo lugar	Naturaleza de lo psicológico	Naturaleza de lo social	Naturaleza de lo ético	Naturaleza de lo ético	Naturaleza de lo ético
Tercer lugar	Naturaleza de la enseñanza	Naturaleza de la enseñanza	Naturaleza de la enseñanza	Naturaleza de la enseñanza	Naturaleza de la enseñanza
Cuarto lugar	Naturaleza de lo ético	Naturaleza de lo ético	Naturaleza de lo social	Naturaleza de lo social	Naturaleza de lo social

En resumen, puede acordarse de lo expuesto que en el imaginario social de esta población estudiada la realidad de buen docente se vincula con lo psicológico, en definitiva, con atributos de la persona. Esto mismo pone de relieve que queda invisibilizado el hecho de que los sentidos, las nociones son producciones histórico-sociales que van variando en el tiempo y en el espacio. Podría entonces plantearse una suerte de ontologización del concepto de *buen docente* en el sentido de que depende del ser de cada uno, eternizando de esta manera en la naturaleza, lo que es producto de la historia.

5. El segundo momento del análisis de los datos: Cuantificación y jerarquización de los atributos sobre el buen docente (segunda instancia)



En los siguientes cuadros se identificaron las cualidades o los atributos dados de manera libre y en forma recurrente por los maestros, los padres y los alumnos de este estudio (primera parte de los instrumentos) sobre los “buenos docentes”. Es decir, se consignarán los atributos que han aparecido con mayor frecuencia entre los sujetos de este estudio, los que se han repetido más veces con los mismos términos o con sinónimos.

Esta información se desagregó en el caso de los maestros según ciclo de enseñanza en que se desempeñan (1°, 2° y 3°), y nivel socioeconómico (NES) bajo de los alumnos que atienden.

Al mismo tiempo se consideraron los elegidos por los padres y se organizaron por género, nivel educativo alcanzado y ciclo escolar que cursan sus hijos. También las indicadas por los alumnos que fueron presentadas de manera general y por género y ciclo escolar.

Maestros: por Ciclo escolar (1°, 2° y 3° año de EGB) Total 18 (1° Ciclo:3; 2° Ciclo: 2 y 3° Ciclo: 13)

1° ciclo	• Partir de los intereses de los alumnos
1° y 2° ciclo	• Dulzura, buen trato, ser expresivo • Equilibrio emocional • Paciencia, perseverancia
1° y 3° ciclo	• Tomar en cuenta el propósito de la educación
2° ciclo	• No discriminar
2° y 3° ciclo	• Optimismo • Humor • Sinceridad, franqueza • Poner límites • Capacitarse y estar bien preparado • Coherencia
3° ciclo	• Noción de justicia • Diferenciar bien los roles entre maestro y alumno

Maestros: por NES

Docentes que atienden alumnos con NES bajo (Total 6)	
• Mayor énfasis en el respeto por el alumno • Mayor énfasis en la necesidad de ayudar, acompañar, aconsejar • Necesidad de que el alumno sepa que puede contar con uno • Partir de los intereses de los alumnos • Mayor grado de satisfacción explícito por la tarea docente	

Padres: nivel de escolaridad alcanzado

Medio	• Cierta reconocimiento de la perspectiva social • Más énfasis en la enseñanza que en la comprensión
Alto	
Total 27	
Bajo	• Ausencia de la perspectiva social • Más énfasis en la comprensión que en la enseñanza de contenidos pedagógicos
Total 10	

Padres: por ciclo de los hijos

1°Ciclo Total 19	• Que la maestra remplace a la madre
2°Ciclo Total 18	• Más énfasis en la enseñanza que en la comprensión

Alumnos: por ciclo

1°Ciclo Total 13	• Más énfasis en la enseñanza
2°Ciclo Total 27	• Más énfasis en la comprensión (empatía) e importancia de la capacidad de autocrítica del maestro

5.1 Síntesis de los atributos sobre el *buen docente*

Los datos contruidos en términos de los atributos que los sujetos de este Estudio plantearon libremente al momento de definir el *buen docente* adquieren cierta especificidad al momento de desagregarlos por género, nivel educativo, ciclo escolar, NES de los alumnos a cargo. Así pueden observarse las siguientes tendencias:

-Los maestros que atienden a los alumnos más pequeños por un lado recuperan la idea de tomar en cuenta la singularidad de los niños, la calidez en el trato, y el *para qué* de la educación, es decir sus propósitos.

-Por su parte los maestros del 2° y 3° ciclo que son los que atienden a los alumnos de 9 a 12 años aproximadamente reivindican lo inherente de un liderazgo “carismático” :optimismo, humor, sinceridad, franqueza aunque

también enfatizan la cuestión de la formación académico-profesional y la coherencia entre el “decir y el hacer”.

-Es en los maestros que atienden a los niños mayores (3° ciclo) en los que aparece más fuertemente el tema de la justicia y la autoridad (diferenciar bien los roles entre maestro y alumnos).

-Respecto de la diferencia de género en los maestros, las mujeres reivindican más el humor y el optimismo, el compartir con los colegas y el gusto o placer por lo que se hace. Por su parte los hombres hacen más hincapié en lo profesional (“seguridad, enseñar a ser crítico, expresar con franqueza que si no se sabe algo se lo va a buscar”). Estos rasgos, podría hipotetizarse, se corresponden con lo culturalmente dado como atributos de género.

-En cuanto a la particularidad que presentan los maestros que atienden a alumnos de NES bajo puede platearse que señalan como prioridad el respeto por el otro, por su singularidad, la incondicionalidad frente a él que se debe mostrar así como también una imperiosa necesidad de ayudar y un placer mayor por la tarea.

-Los padres se diferencian en su apreciación sobre el *buen maestro* respecto del nivel de educativo alcanzado. Los que tienen más estudio son conscientes de los cambios históricos del rol y enfatizan más la enseñanza de los contenidos pedagógicos por sobre la comprensión y el vínculo con los alumnos. Queda claro que no podría ser de otra manera: el estudio siempre ayuda a ampliar la mirada, a complejizarla.

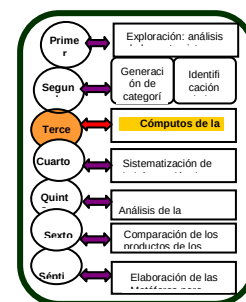
-La información de los padres desagregada por género pone más de relieve el tema de la autoridad y de los intereses y formación de los docentes en los hombres en las madres. También podría hipotetizarse que los atributos culturales de género se patentizan en estas definiciones.

-Cuando se desagrega la información de los padres respecto de si sus hijos concurren al 1° o al 2° ciclo de la enseñanza, la perspectiva cambia. Los padres de los niños más pequeños, priorizan el vínculo cálido de los docentes; y cuando sus hijos son mayores la tendencia es a preocuparse por la enseñanza.

- En cuanto a los alumnos y lo planteado a nivel de género son los varones los que priorizan la calidez y empatía del vínculo, mientras que las mujeres se centran en la enseñanza. Paradójicamente podría pensarse que en este caso no se cumple lo esperado culturalmente como atributos de género, tal vez porque son sujetos en crecimiento y aún no se ha construido totalmente el estereotipo o tal vez, porque se está en presencia de cambios históricos respecto de los significados constitutivos inherentes a lo femenino o masculino.

-La información relevada y organizada por ciclo de enseñanza ha dividido a los alumnos: en los pequeños y más grandes (1° y 2° ciclo respectivamente). Así se encuentra que son los más pequeños los más interesados en la enseñanza, mientras que los más grandes hacen hincapié en lo vincular y en la necesidad de autocrítica del docente. Tal perspectiva permite el planteo de diferentes hipótesis: a medida que se va creciendo cronológicamente se requiere, para estar en sintonía con la época, de menor esfuerzo; los maestros cuando atienden a niños más grandes se tornan más rígidos. O tal vez, tales hipótesis no son excluyentes sino complementarias.

6. El tercer momento del análisis de los datos: Cómputos de la parte cerrada de las entrevistas y los cuestionarios autoadministrados



Como ya fue mencionado en el capítulo sobre metodología, cada entrevista como así también cada cuestionario autoadministrado contempló una tercera y última sección estructurada en el caso de supervisores, directivos y maestros; y una segunda en padres y alumnos, en la que se solicitó la elección y jerarquización de tres características de “buen docente” de un listado presentado. Específicamente, la consigna fue la siguiente: *“Elija tres de los siguientes ítems colocando el 1 al que considere más importante(...).”* *“Sabido que todos son importantes, trate de elegir tres, jerarquizándolos”*.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los sectores (supervisores, directivos, maestros padres y alumnos).

Características	Supervisores				Directivos				Maestros			
	Orden de elección			Fcia. total	Orden de elección			Fcia. total	Orden de elección			Fcia. total
	1º	2º	3º		1º	2º	3º		1º	2º	3º	
Creatividad	--	1	--	1	2	2	4	8	3	4	1	8
Enseñar a pensar	2	1	1	4	5	2	2	9	4	3	3	10
Ideales, metas sociales	1	--	1	2	2	1	--	3	3	1	1	5
Paciencia. Capacidad. de trabajo.	--	2	1	3	1	3	--	4	2	2	1	5
Ejercicio democrático de la autoridad.	1	1	1	3	--	3	--	3	1	2	--	3
Sentido del humor	--	--	--	--	--	1	3	4	1	2	4	7
Empatía	2	1	1	4	2	--	4	6	4	4	2	10
Intereses varios	--	--	--	--	--	--	1	1	--	--	--	--
Capacidad lectora	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	1
Autocrítica	--	--	4	4	1	3	2	6	--	2	6	8

Para supervisores, directivos y maestros la mayor frecuencia la concentra el atributo de *buen docente* vinculado con *enseñar a pensar*. Y en el caso de

supervisores y maestros también la *empatía* (tercer lugar en frecuencia para directivos)

Para supervisores la *autocrítica* fue igualmente importante ocupando también el primer lugar en relación a la cantidad de frecuencia. Sin embargo fue segunda para los maestros y tercera para directivos.

Por otro lado mientras que la *creatividad* fue escasamente elegida para supervisores, concentró el segundo lugar en términos de frecuencia para directivos y maestros.

En síntesis, podría hipotetizarse que la idea de *buen maestro* se vincula básicamente a la posibilidad de generar pensamiento crítico, cuestionador, problematizador, pues “ese” es uno de los grandes mandatos que se espera cumpla la educación como promotora de cambio social.

Asimismo también para los docentes en general, incluidos los tres sectores la *empatía* seguramente como capacidad para establecer buenos vínculos personales es otro de los requerimientos para desempeñar adecuadamente el rol docente. Asociada a la empatía está la *autocrítica* como condición que hace a la posibilidad de ejercer la función de maestro o profesor de manera adecuada tanto desde una perspectiva cognitiva- racional esto es como autoevaluación como desde lo eminentemente afectivo-emocional vinculado a una tarea introspectiva. O dicho en los términos de Gardner (1995) la inteligencia interpersonal requiere para su funcionamiento de una inteligencia intrapersonal.

Características	Padres				Alumnos			
	Orden de elección			Fcia. total	Orden de elección			Fcia. total
	1º	2º	3º		1º	2º	3º	
Creatividad	3	1	4	8	9	1	1	11
Enseñar a pensar	16	7	5	28	10	8	1	19
Ideales, metas sociales	1	1	3	5	1	5	4	10
Paciencia. Capacidad. de trabajo.	11	13	3	27	1	3	4	8

Ejercicio democrático de la autoridad.	--	1	5	6	1	2	3	6
Sentido del humor	--	3	5	8	3	3	6	12
Empatía	7	8	5	20	11	8	10	29
Intereses varios	--	1	1	2	1	4	1	6
Capacidad lectora	--	--	1	1-	--	--	--	--
Autocrítica	--	2	6	8	3	6	10	19

Para los padres la mayor frecuencia la concentra casi de manera homóloga la posibilidad de *enseñar a pensar* y la *paciencia o capacidad de trabajo*.

Y en segundo nivel la *empatía*.

Por su parte para los alumnos lo que concentra mayor frecuencia en las elecciones es la *empatía*.

Y en segundo término tanto la *autocrítica* como la posibilidad de *enseñar a pensar*.

De lo planteado anteriormente puede hipotetizarse que es probable que para los padres *enseñar a pensar* y *capacidad de trabajo* resulten casi sinónimos, en el sentido de que la enseñanza, tarea central del docente, “trabajo” del docente está directamente asociada a incidir en el crecimiento cognitivo-intelectual del estudiante.

Por su parte para los alumnos lo central es el manejo afectivo- emocional hacia ellos, “el trato” que les propician los docentes.

Este atributo también resulta importante para los padres para quienes concentra el tercer lugar en términos de cantidad de frecuencias.

Respecto de la autocrítica elegida por los estudiantes en segundo término en relación con la cantidad de frecuencias puede conjeturarse al igual que en el sector docente que esté en estrecha asociación con la empatía (interpersonal/intrapersonal).

Características	Sumatoria total (todos los sectores incluyendo los tres órdenes de elección)	Porcentaje %
Creatividad	28	8%
Enseñar a pensar	70	20%
Ideales, metas sociales	25	7%
Paciencia. Capacidad. de trabajo.	47	14%
Ejercicio democrático de la autoridad.	21	6%
Sentido del humor	31	9%
Empatía	69	20%
Intereses varios	9	2%
Capacidad lectora	2	1%
Autocrítica	45	13%
Total	347	100%

Los porcentajes observados en el cuadro anterior hacen foco por un lado en *enseñar a pensar* y *capacidad de trabajo* (34%) y por otro en *empatía* y *autocrítica* (33%). Se podría entonces sintetizar planteando que el *buen docente* debería ser un buen trabajador, abocado a enseñar al tiempo que con competencia para establecer un “buen *rapport*”.

CUADRO SÍNTESIS

Informantes clave	
Informante 1 1° lugar: creatividad 2° lugar: enseñar a pensar 3° lugar: empatía// capacidad lectora	Informante 2 1° lugar: autocrítica 2° lugar: empatía 3° lugar: creatividad // sentido del humor
Supervisores	
1° lugar: empatía // enseñar a pensar 2° lugar: ejercicio de la autoridad democrática // paciencia 3° lugar: ideales	
Directivos	

1° lugar: enseñar a pensar
2° lugar: creatividad
3° lugar: empatía // autocrítica
Maestros
1° lugar: empatía // enseñar a pensar
2° lugar: autocrítica // creatividad
3° lugar: sentido del humor
Padres
1° lugar: enseñar a pensar
2° lugar: paciencia
3° lugar: autocrítica
Alumnos
1° lugar: empatía
2° lugar: enseñar a pensar // empatía
3° lugar: empatía// autocrítica

Enseñar a pensar es lo que aparece en primer lugar mayoritariamente para todos los sectores de la comunidad educativa explorada en este estudio (supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos). Sin embargo los sesgos o sentidos otorgados a esta capacidad seguramente no son iguales para todos ellos como ya fue planteado en la lectura de los cuadros anteriores.

La *empatía* también fue elegida en primer términos por supervisores, maestros y alumnos lo que se relaciona con lo ya comentado, de tendencia a la psicologización vinculado a que es intrínseco a un *buen docente* la capacidad de comprensión del otro lo que supone la posibilidad de “mirarse para ello, a sí mismo” (*autocrítica*)

Maestros que trabajan con alumnos de NES bajo
En este subgrupo:
1° lugar: ideales
2° lugar: enseñar a pensar
3° lugar: enseñar a pensar

Curiosamente *sólo* los maestros que trabajan con alumnos de NES bajo eligen en primer término los ideales o metas sociales como condición de *buen docente*. Esto podría hipotetizarse está en estrecha relación con el

mandato político de la escuela como posibilidad de inclusión e igualdad social.

Padres: nivel de escolaridad alcanzado	
Alto	1° lugar: enseñar a pensar 2° lugar: responsabilidad, paciencia 3° lugar: empatía //autocrítica
Bajo	1° lugar: enseñar a pensar(**) 2° lugar: responsabilidad, paciencia 3° lugar: enseñar a pensar//responsabilidad//humor//autocrítica

Si bien no se registran diferencias significativas entre los padres de nivel educativo alto y los de nivel educativo bajo en términos de las elecciones efectuadas y su jerarquización probablemente el *enseñar a pensar* no tenga la misma connotación semántica para unos y para otros.

En los padres de nivel educativo más bajo se observa un énfasis mayor en lo relacionado con lo estrictamente labora (responsabilidad, paciencia, etcétera). No así en los de nivel educativo más alto en los que se registra el atributo de “empatía” como capacidad de establecer, seguramente, vínculos interpersonales más fluidos.

Padres: por ciclo de los hijos	
1°Ciclo	1° lugar: responsabilidad 2° lugar: responsabilidad 3° lugar: autocrítica
2°Ciclo	1° lugar: enseñar a pensar 2° lugar: responsabilidad 3° lugar: empatía

Podría hipotetizarse que los padres con hijos en el primer ciclo, más pequeños, consideran que es importante que el docente *concurra a trabajar*, rasgo que de acuerdo a lo que sucede habitualmente en nuestro medio no es tan frecuente por cuanto existe por un lado cierto “abuso en el uso de las licencias” por parte de los maestros y profesores, y por otro también son

reiteradas las huelgas o paros docentes. Esto estaría también en estrecha relación con el conflicto que acarrea en la dinámica familiar el que los niños “no tengan clases” y por lo tanto no haya adultos a quienes se les pueda encargar su cuidado si los padres deben ir a trabajar. Por otro lado el énfasis puesto en “enseñar a pensar” en los padres con hijos en el segundo ciclo podría conjeturarse que se vincula con su preocupación por lo estrictamente pedagógico asociado a la apropiación de los contenidos escolares.

Alumnos: por ciclo	
1°Ciclo	1° lugar: enseñar a pensar 2° lugar: enseñar a pensar 3° lugar: empatía
2°Ciclo	1° lugar: empatía 2° lugar: enseñar a pensar// empatía 3° lugar: empatía//autocrítica

Curiosamente los más pequeños enfatizan más que la condición de *buen docente* se relaciona con el *enseñar a pensar*, a diferencia de los más grandes (segundo ciclo) quienes priorizan la *empatía*.

Son muchas las hipótesis que podrían plantearse. Algunas de ellas podrían ser:

- Que los niños más pequeños tienden probablemente a estar “sobreadaptados” y por ende, a repetir el discurso de sus padres.
- Que los niños mayores, producto de esta época sean mas reticentes al “esfuerzo” y demanden un trato más “amoroso” y permisivo.
- Que los estudiantes de más edad sean más conscientes de ciertos manejos autoritarios de parte de los docentes. Probablemente este tema esté directamente asociado a la problemática del ejercicio de la autoridad en este tiempo.

6.1. Síntesis de los cómputos de la parte cerrada de los instrumentos.

Ambos **informantes clave** enfatizan cuestiones diferentes: uno más centrado en lo específico de la enseñanza, en su creatividad, y el otro más relacionado con la particularidad de una determinada forma de ejercer el rol docente con autocrítica, empatía y creatividad y sentido del humor.

Los **supervisores** coinciden con los **maestros** en que dos son (en simultáneo) las cuestiones importantes: la posibilidad de la empatía y la necesidad de enseñar a pensar. Por su parte los **directivos** y los **padres** solamente eligen la necesidad de enseñar a pensar en primer lugar.

Y en los **alumnos** en primer lugar se observa la cuestión de la empatía.

En suma, la mayor frecuencia en términos del total de elecciones la concentraron la *necesidad de enseñar* (70) y la posibilidad de la *empatía* (69). Esta elección da cuenta de que ambas perspectivas, en lo que atañe al rol docente, son igualmente importantes.

Siguiendo esta misma modalidad de cómputos la paciencia y la capacidad de trabajo obtiene el tercer lugar de elección con una frecuencia de 47. Significativamente ninguno de los dos informantes clave eligió este aspecto.

A su vez respecto de las segundas elecciones el sector de los **supervisores** fue el único que hizo foco en el ejercicio de la autoridad de manera democrática. Esta perspectiva probablemente esté dada por lo inherente al rol en su carácter técnico-político.

Respecto de los **maestros** que atienden a alumnos pertenecientes a NES bajo eligen en primer término *los ideales sociales* y en segundo y tercer lugar a *enseñar a pensar*. Podría hipotetizarse que este subgrupo de docentes que atiende a los alumnos de los sectores sociales más desfavorecidos ejerce su rol desde cierta convicción política y tal vez, de cierta militancia.

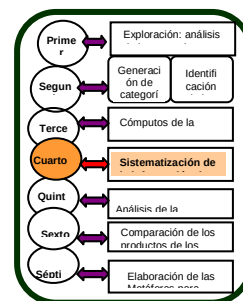
En cuanto a los datos desagregados por *nivel de escolaridad alcanzado* por los **padres** no se observan diferencias significativas, excepto que los de

nivel educativo más bajo probablemente confunden enseñar con trabajar. Esto daría cuenta a las claras de que para este grupo de padres el maestro es, sobre todo y principalmente, un simple trabajador sin ningún tipo de matiz.

En relación con la edad de los hijos, los padres de los más pequeños hicieron hincapié con mayor énfasis en la responsabilidad mientras que en los de los más grandes señalaron la posibilidad de enseñar a pensar.

Y finalmente en cuanto a los datos desagregados de los **alumnos** por ciclo escolar: los más pequeños señalaron la importancia de enseñar a pensar al tiempo que los más grandes optaron por lo vincular. Al respecto ya fueron comentadas las distintas hipótesis sobre el consenso de realizar cada vez menos esfuerzo y las rigideces de los maestros que atienden a alumnos más grandes.

7. El cuarto momento del análisis de los datos: Sistematización de los datos personales de los maestros elegidos como “buenos”



En la entrevista mantenida con los maestros “elegidos como buenos” por directivos y supervisores se indagó en sus datos personales con el objeto de aproximarse a un cierto perfil. Se exploraron sus estudios, motivaciones para la elección de la carrera, intereses, etcétera; también su autopercepción como “buen maestro”. En este mismo sentido en las entrevistas a supervisores y directivos se profundizó en los argumentos de la selección de esos maestros. Ambas fuentes de información se constituyeron también en insumos para la exploración de las representaciones.

Cabe recordar que la muestra de maestros elegida estuvo compuesta por:

Cantidad de docentes de la muestra	18
Sexo	5 varones y 13 mujeres
Promedio de edad de los maestros	46
Promedio de antigüedad en la docencia	16 En varones 15 y, en mujeres 19
Grado/ ciclo en que se desempeñan	Los varones : todos en 7° año/grado La mujeres: la mitad en 7° y la otra mitad en 1° (a excepción de una)

A continuación se presentará el análisis realizado pero dado que se tendió más a cuantificar que a interpretar no se hará la transcripción textual de las entrevistas.

Aspectos a considerar	Características observadas
<i>Elección de la profesión</i>	• El 50% de la población estudiada (total 9) señala que desde su infancia quería ser docente; • proviene de una familia de educadores • fue una circunstancia académica de índole experimental considerada muy interesante la que determinó la elección profesional..
<i>Otra ocupación a la que le gustaría dedicarse</i>	• El 50% de la población estudiada señala que elegiría actividades relacionadas con la psicología o el servicio social; • los restantes escogerían a alguna actividad artística o, • de investigación y, • tres de los entrevistados afirman que volverían a dedicarse a la docencia.
<i>Otros estudios y actividades actuales</i>	• sólo la tercera parte no tiene otro título (salvo el de maestro normal nacional o profesor para la enseñanza primaria) y no realizó otros estudios, ni tiene otro tipo de ocupación además de la docencia • El resto tiene otros estudios o los está realizando. Entre las profesiones mencionadas

	está la psicología, el trabajo social, el seminario para sacerdote, la literatura, las ciencias de la comunicación, la música, la dirección y producción cinematográfica, la abogacía y la veterinaria. Y entre las actividades que se realizan simultáneamente con la docencia aparecen la psicoterapia y la dirección y producción de cine. Tres de estos docentes escriben libros sobre docencia o historia.
Grado de satisfacción con la profesión	• Más de la mitad muestra un alto grado de satisfacción y gratificación; • Dos de los docentes plantean que ahora gustan menos de su profesión que antes. • También se registran actitudes ambivalentes o de desgano frente a la tarea docente. En este último sentido, uno de los maestros abiertamente confesó: <i>“Mi pasión real y por la que estoy luchando es ser director y productor de cine”</i>. (Maestro 3)
Autopercepción y percepción de los supervisores y directivos	Los docentes estudiados se autoperciben Primer lugar • a partir de su capacidad de trabajo, sentido del humor, espontaneidad y optimismo Segundo lugar • tendencia a aceptar ideas contrarias, a ser autocríticos, a enseñar a pensar y a reflexionar y a construir buenos vínculos interpersonales Tercer lugar • tendencia a aceptar ideas contrarias, a ser; metas sociales, creatividad, capacidad lectora; intereses varios y condiciones para el liderazgo democrático del rol. Este grupo de maestros entre sus debilidades destacaron limitaciones en su creatividad, también en su accionar democrático, en su capacidad de resistencia, en su paciencia, en su comprensión del otro y en sus posibilidades de flexibilidad. Sólo uno de los entrevistados expresó: <i>“Tengo todas las características”</i>. (Maestro 3) (por las cualidades positivas mencionadas en la segunda parte de la entrevista o parte cerrada).
Percepción de supervisores y directores de estos maestros	• Priorizan su responsabilidad y capacidad de trabajo. • Resaltan el reconocimiento y respeto obtenido entre sus colegas, alumnos y padres. • Otros aspectos mencionados de importancia son la formación académica y la capacidad de búsqueda o curiosidad intelectual, la creatividad y el poder de liderazgo

De los datos anteriores puede concluirse que:

-La condición de *buen docente* se “prueba” o se construye con los años (promedio de edad cronológica 46 años y promedio de antigüedad en la docencia 16 años). Esta tendencia se corresponde con el marco teórico de este Estudio que abona por la construcción social e histórica de la subjetividad, a partir de las condiciones e intercambios interpersonales.

-Un aspecto importante es el gusto o satisfacción con la profesión docente que pudo observarse en este grupo de maestros. Esta condición ha sido manifestada por la gran mayoría de ellos quienes además agregaron que la elección fue temprana. En el mismo sentido del placer por la profesión puede referirse el hecho de que cinco de este grupo son varones, rasgo poco característico o común de esta actividad totalmente feminizada. Al respecto también cabe señalar que son ampliamente reconocidos por toda la comunidad educativa: directivos, colegas, padres y alumnos.

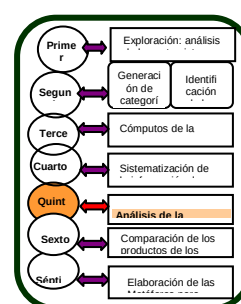
-Este grupo de maestros en general refleja preocupación por su formación académica, son lectores con inquietudes e intereses varios.

-Se trata de un colectivo docente con una fuerte dosis de formación o preocupaciones humanísticas. Eligen o hubiesen elegido actividades relacionadas con la psicología, el trabajo social, artístico, etc.; dos de ellos han escrito libros

-La forma en que se autopercibe este grupo de maestros coincide con la manera en que son percibidos por los supervisores y directivos que los eligieron. En primer lugar como *buenos trabajadores*, con responsabilidad es decir con capacidad para responder a los que se le pide. Si bien en la autopercepción ellos mismos destacan de sí sentido del humor, optimismo,

espontaneidad; los otros (supervisores y directivos) refieren fundamentalmente su inquietud intelectual, su liderazgo y creatividad. En el mismo sentido, y tal vez como parte de lo que se consensúan como rasgos de personalidad madura, todos ellos pudieron reconocer en sí mismos limitaciones o debilidades y también criterio de realidad en tanto son percibidos de igual manera. Cabe destacar que las limitaciones personales descritas son características que ameritan una construcción permanente al tiempo que una gran cuota de autocrítica tal como la creatividad, el accionar democrático, capacidad de resistencia, comprensión del otro y flexibilidad.

8. El quinto momento del análisis de los datos: Taller con docentes de todo el país.



El taller con docentes, llevado a cabo en julio de 2002 y experimentado por 46 maestros, profesores y directivos de todo el país, fue tomado como otra fuente de datos. Como se recordará el mismo tuvo tres momentos.

Un **primer momento** que permitió recoger las ideas sobre previas sobre las características centrales que deberían tener los docentes para la formación de los futuros ciudadanos (*producción escrita de los docentes*).

Un **segundo momento** en el que se entrega un texto de autoría de las coordinadoras del taller con el objeto de focalizar y recoger información

sobre las perspectivas enfatizadas (*transcripción de los discursos orales de los docentes*).

Finalmente **el tercer y último momento** tuvo la intención de direccionar aún más la atención sobre *los aspectos tratados recurrentemente*, después de la instancia de apertura de las múltiples dimensiones y perspectivas abordadas en el encuentro sobre la noción de *maestro para formar los ciudadanos del futuro* o su contratara, de *buen docente (primer momento del taller)*. Así pues, la consigna fue la elaboración de un aviso publicitario para diferentes medios de comunicación solicitando maestros para los futuros ciudadanos. Se sugiere a los participantes que aprovechen las perspectivas de todos los participantes, la de cada uno, y las reflexiones teóricas sobre el texto trabajado (*producción escrita de los docentes*)..

Cabe destacar que se obtuvieron coincidencias en la producción de los tres momentos del taller.

Las características dadas por los participantes en los distintos momentos del taller permitió generar las siguientes categorías conceptuales: *responsabilidad* relacionada con lo vinculado al trabajo; *formación académica* entendida como estado o caudal de conocimientos y actitud de búsqueda intelectual; *empatía* que se identifica con todo lo referente a la posibilidad de establecer buenos vínculos interpersonales y por último, la de *optimismo/esperanza* que condensa todos los atributos de una actitud positiva frente a la vida en general y frente a la tarea docente en particular.

En el siguiente cuadro se ejemplifican los discursos que dieron lugar a las categorías:

Categoría	Lo expresado por los docentes
Responsabilidad Formación académica de los docentes	<i>“... compromiso, entrega de servicio, disponible, con sentido de pertenencia, activo, dinámico, solidario, honesto, tenaz, con paciencia, con voluntad, auténtico, emprendedor, cooperativo, laborioso, protagonista, con vocación de servicio, fomentador del trabajo participativo”.</i> (voces de los diferentes actores docentes participantes del taller) <i>“abierto al cambio, culto, actualizado, investigador, con capacidad para la búsqueda de la verdad, profesional serio, con capacidad para transmitir conocimientos, innovador, preocupado por perfeccionarse, con necesidad de cambio, con lectura constante de informaciones actuales.”</i> (voces de los diferentes actores docentes participantes del taller)
Empatía	<i>“tolerante, fraterno, credibilidad, saber escuchar, detectar y atender las necesidades de nuestros alumnos, accesible, receptivo, comunicativo, facilitador, creer en el otro, negociador, comprensivo del alumno, preocupado por la diversidad, alimentador de la autoestima, empático, aceptación del otro, afectivo, diálogo, respetuoso, productor de confianza, con capacidad para ponerse en el lugar del otro, preocupado y ocupado por conocer a sus alumnos”.</i> (voces de los diferentes actores docentes participantes del taller)
Optimismo - esperanza	<i>“alegría, amante de la vida, positivo, esperanzado, fe, apasionado de la vida, enamorado de la vida, confianza en la providencia”</i> (voces de los diferentes actores docentes participantes del taller)

En términos generales la producción devenida de este taller con docentes de todo el país puso en evidencia que:

- Los atributos sobre el *ser* docente fueron mucho más acotados que los relacionados con el *deber ser*. Esto puede deberse, tal vez, al uso frecuente y a veces abusivo que hacen los maestros y profesores del discurso prescriptivo.
- En el caso de las cualidades planteadas respecto del *ser* del docente, son sensiblemente más numerosas las positivas que las negativas (*vocación de servicio, responsable, intuitivo, sentido de pertenencia, receptivo, solidario, creativo, paciente, afectivo, forma enfrentado a una diversidad de problemas, hace balanceo*). Es probable que esta caracterización se vincule con un sentido de defensa corporativista del sector docente.
- Los atributos negativos mencionados fueron: *rígido; falta de capacitación; algunas veces negación del cambio; estructurados; algunas veces no es modelo; falta de respeto, de honestidad, de responsabilidad, de tolerancia, de humildad; sin solidaridad en el trabajo entre pares*. Asimismo otras características negativas expresadas están atribuidas al entorno: *“desprestigiado, desmotivado, apático, desilusionado”*.

Sin embargo los aspectos enunciados recurrentemente fueron en **primer lugar** el tema de la responsabilidad rasgo asociado con la figura del docente como trabajador, con su connotación central: “debe responder”. en el mismo nivel de importancia su formación académica, esto es su preparación y sus inquietudes intelectuales como forma de seguir “actualizándose”.

En **segundo término** el rasgo que apareció fue la posibilidad de comprensión del otro, de empatía, de armar buenos vínculos interpersonales con sus alumnos.

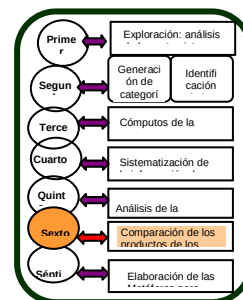
En **tercer lugar** de importancia en relación con la frecuencia de los enunciados el tema del optimismo, de la esperanza, de la alegría personal y vinculada con la profesión.

En resumidas cuentas, podría hipotetizarse que el aspecto emocional-afectivo fue un factor central en la noción de *buen docente* expresada por este colectivo docente.

CUADRO SÍNTESIS DEL TALLER

<i>Taller con docentes</i>
1° lugar: responsabilidad // formación académica de los docentes
2° lugar: empatía
3° lugar: optimismo y esperanza

9. El sexto momento del análisis de los datos: Comparación de los productos de los momentos anteriores



Llegados a este punto conviene recordar que estos momentos del análisis cualitativo de los datos no fueron tramitados como excluyentes ni sucesivos, sino que coexistieron en simultáneo. Sólo a los efectos de ordenar la presentación se los ha nombrado de esta manera.

En este sexto momento y a modo de armado de un puzzle, se fueron juntando y haciendo encajar las distintas partes tratadas con anterioridad. Para ello, y con el fin de enriquecer la tarea interpretativa, se fueron explorando diferentes ejes articuladores de índole teórico-conceptual tal el caso de las concepciones de modernidad y posmodernidad.

“En síntesis podríamos decir que la educación moderna trabajó con el concepto- clave igualdad (buscando eliminar las diferencias) y la educación posmoderna trabaja con el concepto- clave equidad (buscando la igualdad sin eliminar la diferencia). El presupuesto básico de la educación moderna es la hegemonía, universalización de una visión del mundo. El presupuesto básico de la educación posmoderna es la autonomía, capacidad de autogobierno de cada ciudadano... El hombre posmoderno se dedica a lo cotidiano, a su mundo, se involucra con las minorías, con pequeñas causas, con metas personales y de corto plazo. El hombre moderno es cimentado en lo social; el posmoderno busca la afirmación como individuo frente a la globalización de la economía y de las comunicaciones.” (Gadotti, 1998 :97).

En torno a lo anterior se pudieron identificar enunciados sobre *el buen docente* que evidencian cuestiones generales (modernidad), y otros que hacen hincapié en lo particular-singular (posmodernidad). Todo ello permite pensar que *coexisten* ideas de la modernidad con ideas de la posmodernidad

A continuación se agrupan algunos de los testimonios que los distintos grupos docentes entrevistados dieron respecto de una y otra concepción a la hora de plantear la representación de la noción de *buen docente*.

	Perspectiva moderna	Perspectiva posmoderna
Informantes claves	<i>“El buen maestro tiene que tener compromiso social. Debe ser militante de la vida y la gente, de los derechos humanos”.(Informante clave 1)</i>	<i>“En la actualidad no hay ninguna mística. La sociedad no le da ninguna al maestro. Existen ‘las místicas’, las ganas, las intenciones. La mística no puede estar dentro del corralito de los derechos</i>

		<i>humanos” (Informante clave 2)</i>
	Perspectiva moderna	Perspectiva posmoderna
Supervisores	<i>“Lo básico es asumir la docencia como un compromiso social es estar comprometido con la función específica de la escuela que es la de transmitir conocimientos y contribuir a la formación de valores... es el respeto del derecho de los chicos a aprender, a acceder al conocimiento porque la escuela tiene que compensar los perjuicios sociales que puede sufrir el alumno en su medio social o familiar... Los niveles de conocimiento son los que posibilitan una mayor participación en la sociedad y eso es la democracia, también posibilitan una inserción laboral más justa... Bueno para mí es básico y fundamental el compromiso social que implica lo ideológico”. (Supervisor 2)</i>	<i>“Hoy el tema es lograr que el maestro se preocupe de lo que le pasa al chico socialmente que pueda aceptar que la violencia que trae el chico es una respuesta a la violencia vivida... como puede entender también la violencia de enseñar porque aprender algo nuevo también es violencia y a su vez enseñar los valores, lograr trabajar en forma democrática. La escuela también es una institución violenta...tiene que entender esto para respetar al chico y bajar el nivel de violencia...Para mí la palabra clave es el respeto porque si el maestro respeta va a ser democrático porque va a respetar el uso de la palabra, porque si el maestro respeta va a respetar el ritmo de los chicos que tienen dificultades y va a combatir el aburrimiento del chico usando estrategias interesantes.” (Supervisora 1)</i>
Directivos	<i>“Y si no estás al servicio de algo para qué sos educador. No alcanza con ser maestro hay que ser educador esto significa que vos tenés en tus manos al futuro del país, porque ésta es la futura generación. Necesitamos maestros que formen para un país mejor que el que tenemos. Como maestro sos un artífice de lo que tiene que ser el país en el futuro” (Directora 4)</i>	<i>“No hay un solo modelo de ser ‘buen docente’, lo importante es que los chicos aprendan. Algunos tienen algunas características y otros, otras”. ” (Directora 1)</i>

	Perspectiva Moderna	Perspectiva Posmoderna
Maestros	<i>“La educación sirve para mejorar la sociedad, yo me siento responsable de todo lo que enseño y de todo lo que no” (Maestra 7); “La educación es la única posibilidad de cambio social, para que no exista la discriminación, para que exista la igualdad... hay mucho que hacer desde la escuela”. (Maestra 5)</i>	<i>“El problema está en que uno sufre mucho si se cree superman. Nosotros sólo estamos un tiempo con los chicos y le vamos a dar lo mejor posible, pero ellos viven con sus padres o no se sabe con quién”; “Lo de la formación del ciudadano no me la creo. Gran parte tiene la familia, con la educación abrís una puerta que con los años puede o no quedar algo”. (Maestra 6)</i>

Como se puede observar en los parlamentos de los casi nonagenarios informantes clave entrevistados, se hallan en germen dos perspectivas opuestas de la noción de buen docente. Una más relacionada con postulados universales, generales y prescriptivos (Informante 1); y otra, más constructivista, particularista y descriptiva (Informante 2). Una más vinculada a premisas modernas, y otra a premisas de la posmodernidad.

Asimismo, y de acuerdo con los roles desempeñados por los distintos sectores educativos estudiados, pueden discriminarse diferentes matices de la noción de *buen docente*. Así, mientras los supervisores (tal vez por la lejanía del rol), enfatizan la cuestión social, es decir de mayor alcance, de carácter colectivo, de índole mediata más relacionada con la perspectiva moderna, los directivos y los maestros como así también los padres y los alumnos subrayan aspectos psicológicos es decir de corte más individual e inmediato vinculado a lo desarrollado por Gadotti (1998) en la perspectiva más posmoderna.

En igual sentido es posible destacar que la dimensión de construcción social e histórica del rol docente señalada por supervisores y directivos no es reconocida por los maestros, ni por padres, ni por supuesto

por los alumnos, probablemente porque ello implique una reflexión lejana a la situación de su cotidianidad.

Otro aspecto de relevancia es el rol de la gestión directiva como motor de los “buenos docentes”. Los directivos entrevistados plantean que su tarea de conducción es fundamental para promover desempeños satisfactorios en los maestros. Es decir que esta perspectiva fue percibida como parte de esa función docente específica, lo que posiblemente haya incidido a la hora de destacar la categoría de lo psicológico en primer lugar, cuando debieron definir a los “buenos docentes”.

Ya respecto de supervisores y directivos por un lado, y de maestros, padres y alumnos por otro, se percibe una divergencia importante en cuanto a lo ético entendido como lo axiológico, los valores que direccionan las conductas. Para maestros, padres y alumnos la dimensión ético-valorativa adquiere un lugar importante (después del aspecto psicológico) pero con una connotación netamente instrumental es decir, los valores son considerados como estrategias o medios para el logro del objetivo de la tarea de educar. Entre los más mencionados figuran el *respeto-aceptación*; la *franqueza*; la *honestidad*; la *autenticidad*; la *sinceridad*; la *esperanza*; la *confianza*; la *justicia*; el *amor*; la *coherencia frente al alumno*; la *autocrítica como franqueza frente a los alumnos*.

El cuadro del parágrafo 4.7 mostró el lugar que ocupan en cada uno de los sectores estudiados las categorías de lo social, lo psicológico, la enseñanza y lo ético, a la hora de dar cuenta de las características que hacen a los “buenos docentes”.

Ahora bien si se combinan estos resultados conjuntamente con los obtenidos en el taller, en lo priorizado en la autopercepción de los maestros “elegidos como buenos”, en la percepción que de ellos tienen supervisores y directivos, como así también los cómputos de la parte cerrada de las entrevistas y cuestionarios autoadministrados podría identificarse un **núcleo básico** en la representación de *buen docente*. Se trata del hecho de entender al **docente como trabajador**. Las diferentes vías de indagación

confluyen en que pueda arribarse a esta inferencia. Se trata del énfasis puesto en cuestiones tales como la responsabilidad, la formación académica y la posibilidad de enseñar a pensar. En relación con este último aspecto merece destacarse que la característica “enseñar a pensar”, que pretendía poner de relieve la posibilidad de formar el pensamiento crítico de los alumnos y la posibilidad de interpelar e interpelarse a sí mismos, sólo en escasas ocasiones fue adjetivado de esta manera. La mayoría de las veces fue entendido en tanto mera *función de la enseñanza*.

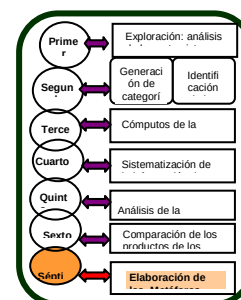
Otra dimensión constitutiva del **núcleo central o básico** de la representación de “buen docente” es la referente a la posibilidad de establecer buenos vínculos interpersonales.

O para expresarlo de otra manera, el *buen docente* es el buen trabajador, el que cumple, el que responde a lo que se le pide, el que tiene responsabilidad, a su vez el que está formado, capacitado para ello y el que puede establecer buenos vínculos interpersonales con sus compañeros de tarea. Es decir, se está en presencia de una idea de la tarea de enseñar subsumida a una cuestión de corte netamente instrumental, pragmático, al mero intercambio de trabajo por dinero con todo lo que ello implica en términos de su focalización en el hoy y aquí.

Con ello no se pretende plantear que el docente tenga que renunciar a su condición de trabajador, lograda a través de intensas luchas gremiales, que sirvieron para generar visibilidad sobre su importancia social, al tiempo que permitió disolver el halo de sacerdocio que circulaba en torno a la función docente y que justificaba su voluntarismo y en consecuencia, la no necesidad de una retribución digna y justa.

Lo que se pretende es explorar el alcance de la representación social de *buen docente* como buen trabajador, los sentidos escondidos en ella y los efectos que tiene en el circuito de la enseñanza obligatoria en un escenario social atravesado simultáneamente por ideas de la modernidad y la posmodernidad.

10. El séptimo momento del análisis de los datos: Elaboración de las Metáforas para plantear las representaciones sociales sobre el *buen* “buen docente”



Arribado el lector a esta instancia del análisis resulta conveniente avanzar aún más en el logro de una síntesis de toda la información construida a efectos de poder cumplimentar con los propósitos de esta investigación: Conocer y describir las representaciones de “buen docente” de EGB 1 y 2 que circulan en el ámbito educativo; y comprender cuál es el alcance semántico del estereotipo social en la práctica educativa.

. Por ello se ha optado, al igual que en el **Capítulo** sobre el **Estado del Arte** de las investigaciones sobre la noción de *buen docente*, por recurrir a una serie de metáforas que permitan plantear las diferentes representaciones sobre “el buen docente”. Se ha decidido diseñar metáforas pues ellas posibilitan una condensación de sentido, y por otro lado, otorgan la apertura necesaria para seguir pensando. De tal modo constituyen lo opuesto a las definiciones cerradas, clausuradoras de significado.

De las metáforas que se presentarán se pueden derivar actitudes, hábitos y valores, importantes para la comprensión de percepciones y comportamientos. Con ellas se pretende aportar un conocimiento interesante para la puesta en práctica de programas y diseños de intervención educativa que promuevan la reflexión tendiente al cambio.

Ahora bien, para su elaboración y diseño a modo de otro eje articulador de índole teórico-conceptual, que complemente las concepciones de educación moderna y posmoderna de Gadotti (1998) se tomó como referencia los conceptos de Lipovetsky (1992) de *Homo aequalis* y *Homo psicologicus* presentes en la obra *La era del vacío. Ensayos sobre el*

individualismo contemporáneo, (publicada en 1992 en Barcelona por Anagrama).

Este autor estudia las transformaciones contemporáneas, describiendo la sociedad postindustrial y la exacerbación del individualismo y narcisismo en los medios de las grandes urbes.

Su idea central es que en las sociedades democráticas actuales avanza un proceso de personalización que desplaza el “orden disciplinario-universalista-coercitivo” imperante desde el inicio de las sociedades modernas hasta mediados del siglo pasado.

Al fracturarse la socialización disciplinaria de la modernidad, sostiene, surge una sociedad flexible, basada en los medios comunicativos y el hedonismo, con mínimas coacciones, austeridades y represiones, y máximos deseos y opciones privadas.

Emerge de esta manera la *sociedad posmoderna* contemporánea, con acentuación del individualismo hedonista y personalizado. Crece la tendencia consumista, con sobreabundancia de modelos.

Los valores culturales de la modernidad y la posmodernidad aparentemente señalan sistemas sociales contrapuestos modeladores de la individualización, aunque para el autor la posmodernidad representa la culminación y exacerbación de las propuestas modernas.

La modernidad es una etapa en que la razón reivindica su primacía para describir y conquistar el mundo, independizándose del discurso teológico-religioso y de las narraciones míticas, marcadas a partir de los siglos XVII y XVIII por una serie de acontecimientos significativos. Estos acontecimientos incluyen la fundación de la ciencia moderna, el creciente desarrollo técnico, la acentuación del racionalismo y una intensa voluntad emancipatoria mediante la práctica política de las ideologías. Se cree entonces en la realización de utopías (de libertad, igualdad y fraternidad universal), en la sociedad sin conflictos, en la soberanía política y económica, en el progreso incesante y en el bienestar general que acarrearán la ciencia y la técnica.

Así, desde fines del siglo pasado y en particular desde hace aproximadamente tres décadas, surge un nuevo diagnóstico crítico de la sociedad designado como *posmodernidad* o *posmodernismo* y registrado por intelectuales como Lyotard, Baudrillard, Deleuze, Vattimo, Derrida y otros (Müller, 1998).

La posmodernidad irrumpe como producto de la crisis de la cosmovisión moderna. Respecto de ello, González Carbajal (1992) afirma que no se entendería bien la posmodernidad si no se percibiera que está hecha de desencanto.

Sin embargo, otros autores, los que denominan la posmodernidad con el término “neo-moderno”, por el resultado del papel que ejercen la comunicación, la tecnología y la informática en la producción de saturación social, confían en los aspectos positivos que puede tener este momento histórico. Son pues, más optimistas (Gergen, 1993).

Volviendo a la primera postura teórica en la que se ubicó a Lipovetsky, es posible afirmar que el clima desencantado posmoderno es consecuencia de la imposibilidad moderna para concretar sus utopías, de la crítica al racionalismo como único discurso y lógica posibles; de la pérdida de la fe en las ideologías; de la constatación de los riesgos del desarrollo científico técnico como contrapartida a los mitos del progreso y la racionalidad.

Más aún, la época posmoderna está caracterizada por la seducción permanente inducida por la sobreabundancia de productos y servicios, cada vez más diversificados y personalizados. Al reducirse las relaciones autoritarias se acrecientan las elecciones privadas y el *proceso sistemático de personalización* con una simultánea “privatización y repliegue de la participación social” (Lipovetsky, 1992). Es decir, se sustituye la sujeción uniforme y la austeridad por la libre elección, la pluralidad de opciones y productos y la realización de deseos.

Se socava la disciplina de la sociedad industrial por la cordialidad impuesta, la personalización de las relaciones de trabajo y de servicio. Se privilegia la comunicación a la coerción.

Existe seducción por todos los medios, en especial la informática y el video, así como una privacidad y autonomía individual evidenciadas en medicinas alternativas y el deporte “personalizados”, la psicologización del cuerpo, y la permanente estimulación placentera de las sensaciones.

El poder político se psicologiza y se espera también de los líderes una actitud de seducción: cordialidad, proximidad, autenticidad, valores individualistas democráticos.

La personalización-psicologización no tiene límites. Entra en escena un sujeto de vida interior “volcado hacia sí mismo”, un *yo incontinente*, que no puede dejar de referir cuestiones íntimas y personales en espacios cada vez más públicos (Sibilia, 2008). Hay creciente respeto y tolerancia por las diferencias. Se amplía la responsabilidad humana hacia cuestiones que llegan a incluir lo planetario-ecológico.

Se contrapone el espíritu de empresa de la modernidad y su ética puritana con el individualismo extremo y el narcisismo posmodernos. Prevalece lo privado, el vivir sin ideal, el cuidado de sí mismo. Se trata según Lipovetsky del fin del *Homo politicus* y el *Homo aequalis* y del nacimiento del *Homo psicologicus*, que vive un presente indefinido, carente de continuidad histórica. Así a lo largo del siglo XX, la psicología se fue convirtiendo en lo que Castoriadis llamó un “magma” de significaciones sociales. Se entiende por Magma una forma imaginaria que penetra en toda la sociedad, que la une y que no puede reducirse a sus componentes. El imaginario cultural de la psicología se convirtió en “nuestro magma” contemporáneo, sus significados se comparten de manera colectiva y constituyen nuestro sentido del yo y nuestro modo de relación con los otros (Abramowski, 2010). Esto caracteriza a la sociedad narcisista, que el autor llama *neonarcisista*. El narcisismo deserta de lo social, acentuando la personalización. Es una lógica social individualista, hedonista y psicologista.

Surge una nueva bulimia: el consumo “psi”. En otras palabras, están en alza los valores “psi”: la espontaneidad, la comunicación. En contraposición, los valores modernos (ahorro, castidad, conciencia

profesional, sacrificio, esfuerzo, puntualidad, autoridad) evocan algo anticuado o ridículo

Todavía más, hay un culto al deseo unido a una voluntad débil. La ideología del bienestar y la expresividad conduce a una gran dispersión y aniquila la síntesis yóica. Sucumben la voluntad, los grandes objetivos y emprendimientos. La conciencia oscila entre la excitación y la indiferencia, una opcionalidad diseminada que hace desear “todo y ahora”. Se profundizan la diferencia y la singularidad. Se disuelven las identidades y los roles. Se vuelven “semejantes” los otrora considerados “diferentes”. Se tienden a borrar los límites, a confundir lo público con lo privado (reality shows).

La posmodernidad cuestiona que exista “la única opción correcta” y vuelve extraña la noción de autenticidad, apuesta fundada en un “deber ser”.

Puede ser entendida como la fase “cool”, “light” y desencantada del modernismo, con creciente apatía y narcisismo. Sus rupturas prosiguen la individualización de la modernidad, su tendencia personalizante se opone a los procesos disciplinarios modernos, se afirman las diferencias y multiplicidades, los particularismos (Müller,1998).

En la actualidad hasta en el discurso universitario puede observarse el sesgo de la época, el cual muchas veces cede lugar a un estilo de juegos verbales y humorísticos. Perdieron vigencia los panfletos virulentos, el decir las cosas “en serio”. Surgió en su lugar un estilo desenfadado, periodístico, superficial, que trata temas heteróclitos con un compromiso epidérmico, pronto suplantado por nuevas temáticas.

Hay un humor lúdico, del absurdo, sin grandes pretensiones. Se prodiga una atmósfera eufórica que no tiene víctimas, ni contrincantes ideológicos que procura el buen humor y la felicidad. Nada se toma en serio, todos deben ser simpáticos para seducir.

En deportes y espectáculos se muestra una hiperespectacularidad e hiperteatralidad que realzan lo corporal, el movimiento, las sensaciones.

Todo es excesivo: el volumen, las luces, efectos especiales, la cantidad de gente; todo parece hiperreal, hasta delirante.

Pero, paradójicamente, el hombre posmoderno siente dificultad de reír, de entusiasmarse. El sentimiento creciente de angustia, el malestar, el padecimiento psíquico serían consecuencias no esperadas, ni buscadas de los procesos positivos de autonomización y liberación intrínsecos al individualismo imperante. Pues junto con el disfrute de la emancipación, los individuos comenzaron a sentirse cada vez más vulnerables y frágiles, responsables de edificar su porvenir y de hacerse cargo de ellos mismos. He ahí cuando surgen las paradojas de este tiempo: ¿liberación o abandono?; ¿sensación de alivio o de inevitable soledad? Porque una vez que se fueron cortando, desatando y deshilachando aquellas tradiciones mantenidas por décadas y prolijamente amarradas, fue posible comprender que la gruesa soga del Estado, las instituciones y en particular la familia modernas en general no sólo sofocaban, también sujetaban, amparaban y protegían (Sibilia,2008). Por lo tanto la sociedad actual ofrece libertad sin precedentes pero acompañada de una inusitada impotencia.

A continuación se presentará un cuadro sintetizador con lo planteado hasta aquí con el objeto de delinear el diseño de las metáforas buscadas al tiempo que el de ir dando cuenta del alcance semántico que se abrevará en ellas.

Modernidad (igualdad de los individuos)	Posmodernidad (exaltación del individuo libre)
HOMO AEQUALIS	HOMO PSICOLOGICUS
• la politización • lo homogéneo • lo coercitivo • la libertad política • idea de progreso indefinido • grandes sistemas de sentido • “edad democrática autoritaria” disciplinaria” • conquistas científico-técnicas	• la comunicación • lo heterogéneo • lo permisivo • la libertad individual, sexual, familiar, corporal • “no hay futuro”; futuro no progresivo; vacío de proyectos • vacío de sentido • se modelan las instituciones según aspiraciones individuales. • alta tecnología informativa e informática

• “forjar el hombre nuevo” • subordinación individual a las reglas racionales colectivas • productividad • rigidez • disciplina y pautas autoritarias • primacía racional • ideologías políticas • revoluciones; utopías • acciones sociales • principios universales • “subordinación a reglas generales” • trabajo (producción: orden económico) • exigencias • roles jerárquicos • uniformación • obligación • impersonalidad, monotonía • fatiga • eficiencia	• buscar la propia identidad • autonomía como libre despliegue de la personalidad • consumismo • flexibilidad • hedonismo, relajamiento • primacía expresiva y comunicacional • indiferencia política • desencanto, indiferencia • narcisismo, psicologismo • conservación-realización personal inmediata (síngularización) • reconocimiento de peticiones singulares • ocio (consumo: orden consumista) • despreocupación • roles igualitarios • singularización • distensión, falta de compromiso • opciones y deseos ilimitados • descanso • juerga
---	--

10.1. Las Metáforas propuestas para las representaciones de la noción de *buen docente*

Como habrá podido observarse hasta aquí, las representaciones de la noción de *buen docente* (núcleo central de la representación social y elementos periféricos) se extrajeron de:

- el análisis de las entrevistas y los cuestionarios autoadministrados en su parte abierta considerando también la interpretación de la situación actual realizada por cada uno de los entrevistados, a modo de casos negativos para poder contrastar;
- los cómputos de la parte cerrada de las entrevistas y cuestionarios autoadministrados y,
- el taller con docentes.

Esta metodología permitió identificar, como ya fue señalado, ideas prevalecientes de la modernidad y otras, de la posmodernidad. Si bien los

discursos no fueron puros y coexistieron en ellos ambas cosmovisiones, fue posible referir lógicas de pensamiento específicas para cada una. Estas conceptualizaciones pueden convertirse en un buen insumo a la hora de diseñar dispositivos de formación y capacitación docente, como así también, en un recurso para evaluar aquellos que se están implementando o por implementar.

Así pues, pudo establecerse un núcleo central en la representación de “buen docente” relacionado con *el docente como trabajador*, pero además pudieron detectarse elementos periféricos que podrían estar vinculados con lo que a continuación se pretenderá plantear (diferentes perspectivas o matices).

Para organizar y presentar el análisis realizado se ha partido, siguiendo a Lipovetsky (1992), de dos metáforas: el *Homo aequalis* (modernidad) y el *Homo psicologicus* (posmodernidad) lo que permitió diseñar otras metáforas relacionadas con ellas. La metáfora del *Homo aequalis* dio lugar a la metáfora de *Homo sapiens* y a la del *Homo vocationis*, mientras que la metáfora del *Homo psicologicus*, generó la metáfora del *Homo laborens* y la del *Homo ludens*.

El **núcleo central** de la representación es el *Homo laborens*, al mismo tiempo que las tres restantes constituirían **elementos periféricos**.

MODERNO	POSMODERNO
<i>Homo aequalis</i>	<i>Homo psicologicus</i>
• Homo sapiens • Homo vocationis	• <u>Homo laborens</u> • Homo ludens

Los siguientes cuadros sintetizan las ideas que generaron las metáforas propuestas. En ellos se presentan las categorías y subcategorías generadas presentadas según la jerarquización que le va imprimiendo las diferentes lógicas plasmadas a la hora de caracterizar la noción de buen docente. En algunos casos también se recurre a citas textuales. Es decir

cada metáfora propone en definitiva una forma de pensar, una lógica de pensamiento particular, una cosmovisión o concepción específica para dar cuenta de cómo se entiende la noción de *buen docente* más allá de los rasgos comunes hallados en toda representación.

HOMO AEQUALIS
I.. LA NATURALEZA DE LO SOCIAL
I.1. El alcance de lo social
• “Lo básico es asumir la docencia como un compromiso social, es estar comprometido con la función específica de la escuela que es la de transmitir conocimientos y contribuir a la formación de valores... es el respeto del derecho de los chicos a aprender, a acceder al conocimiento porque la escuela tiene que compensar los perjuicios sociales que puede sufrir el alumno en su medio social o familiar... Los niveles de conocimiento son los que posibilitan una mayor participación en la sociedad y eso es la democracia, también posibilitan una inserción laboral más justa... Bueno para mí es básico y fundamental el compromiso social que implica lo ideológico”. Supervisor 2
I.2. El docente como construcción social
• Primacia del carácter universal del “buen docente”. • “Cuando el docente es excepcional no tiene grado no tiene nivel es excepcional en todos”. Supervisor 4 • El buen docente es una cuestión de ideología.
I.3. La mística docente
• “La escuela tiene que compensar los perjuicios sociales que puede sufrir el alumno en su medio”. Supervisor 2
I.4. El docente como vocación –trabajo
• “Hay algunas personas que dicen que son felices porque le pagan por hacer lo que les gusta. Entonces esto tiene que tomarse como primer detalle, esto tiene que sentirse que, si bien esto es un trabajo... entonces acá hay gente que tiene primero y principal vocación”. Supervisor 1
II. LA NATURALEZA DE LO ÉTICO
• Respeto del derecho de los alumnos de aprender. • Compromiso social.
III. LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA
III.1. Lo estratégico-metodológico
• Importancia de la planificación de la enseñanza. • Compromiso como brindar conocimiento y contribuir a la formación de valores.
III. 2. La formación académica de los docentes
• Importancia de una sólida formación profesional
III. 3. El destinatario de la enseñanza
• El alumno percibe quién lo respeta.
IV. LA NATURALEZA DE LO PSICOLÓGICO
IV. 1. Lo psicológico entendido como elemento emocional-afectivo
• -----
IV.2. Lo psicológico entendido como elemento cognitivo
• “Es importante conocer al alumno”. Supervisor 3
IV.3. Lo psicológico entendido como elemento pragmático
• “Amor sin enseñanza no tiene sentido, es como dar de comer con la cuchara vacía”. Supervisor 2

La metáfora del buen docente como *Homo aequalis* permite pensar al maestro como promotor de los Derechos Humanos, centrado en el fin de la educación, en el *por qué* y el *para qué* se educa. Se trata del docente como militante de los valores que hacen la sociedad más justa y humana y consciente de que tiene en sus manos la formación de los futuros ciudadanos.

HOMO SAPIENS
I.. LA NATURALEZA DE LO SOCIAL
I.1.El alcance de lo social
Tener experiencia docente es importante.
I.2. El docente como construcción social
“Se ven diferencias entre los docentes formados antes y los formados recientemente, los de antes son más creativos”.. Directora 6
I.3. La mística docente
“La educación es una posibilidad de cambio social... para que exista la igualdad... hay mucho que hacer desde la escuela” Maestra 6
I.4. El docente como vocación –trabajo
Vocación definida como amor o gusto por lo que se hace. Considerada en sentido laxo, no estricto.
II. LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA
II.1. Lo estratégico-metodológico
- Es importante la capacidad para la enseñanza. - Es importante el bagaje de las estrategias de enseñanza. - Es importante la necesidad de anticipación.
II. 2. La formación académica de los docentes
Compromiso relacionado con ser un docente pensante.
II. 3. El destinatario de la enseñanza
El alumno puede identificar cuando se preocupan por enseñarle.
III. LA NATURALEZA DE LO ÉTICO
- Democracia. - Esperanza-confianza. - Justicia. - Coherencia frente al alumno.
IV. LA NATURALEZA DE LO PSICOLÓGICO
IV. 1. Lo psicológico entendido como elemento emocional-afectivo

IV.2. Lo psicológico entendido como elemento cognitivo
- Importancia de investigar cuándo los alumnos tienen un problema. - Es importante establecer buenos vínculos con los alumnos, padres y colegas.
IV.3. Lo psicológico entendido como elemento pragmático
La importancia de construir buenos vínculos desde el vamos.

La metáfora del *Homo sapiens* incluida en las generalidades de la del *Homo aequalis* posibilita indagar las perspectivas del maestro comprometido socialmente y conciente de la importancia de la educación para lograr un cambio social. Esta metáfora a su vez permite adentrarse en el conocimiento y la capacidad de juicio crítico como herramientas contra la dominación y sujeción. En este sentido también es central la solidez de la formación académica del docente.

HOMO VOCATIONIS	
I. LA NATURALEZA DE LO SOCIAL	
I.1. El alcance de lo social	
• Capacidad de lucha	
I.2. El docente como construcción social	
• El maestro es distinto de un trabajador y de un sacerdote.	
I.3. La mística docente	
• Ser educador es estar al servicio de algo.	
I.4. El docente como vocación –trabajo	
• “El que toma la docencia sólo como un trabajo no va a obtener resultados”.	
II. LA NATURALEZA DE LO ÉTICO	
• Amor.	
III. LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA	
III.1. Lo estratégico-metodológico	
• Autocrítica como capacidad para cuestionarse la propia práctica. • Autocrítica como capacidad para ejercer un liderazgo democrático • Creatividad como habilidad para ejercer el rol. • Compromiso como forma de contribuir a la formación de valores.	
III. 2. La formación académica de los docentes	
• Creatividad asociada a inquietudes intelectuales. • Importancia de la formación / preparación académico - profesional.	
III.3. El destinatario de la enseñanza	
• Posibilidad de pensar de qué manera puede aprender mejor cada alumno.	
IV. LA NATURALEZA DE LO PSICOLÓGICO	
IV. 1. Lo psicológico entendido como elemento emocional-afectivo	
• Seguridad personal. • Alegría.	• Equilibrio. • Fortaleza.
IV.2. Lo psicológico entendido como elemento cognitivo	
• Compromiso con el rol entendido como querer conocer al niño. • “Existencia del don natural de dar afecto” Directora 2	
IV.3. Lo psicológico entendido como elemento pragmático	
• -----	

La metáfora del *Homo vocationis*, también enmarcada dentro de los lineamientos de la del *Homo aequalis*, y asimismo elemento periférico (junto con las anteriores) de la representación de “buen docente”, invita a

reflexionar, entre otras cuestiones sobre el placer o pasión por enseñar. Permite explorar la convicción y el sentido otorgados a la tarea. Pone de relieve la capacidad de lucha y el desafío a que conduce la enseñanza. Sin embargo esta metáfora también tiene sus peligros: permite deslizarse hacia la idea de sacerdocio o apostolado, que considera al docente como un elegido divino; que implica aquello de “nacer maestro” y que silencia las tramas sociales que son las que resignifican, en definitiva, el rol de maestro o profesor en particular, y de la escuela y la educación en general.

HOMO PSICOLOGICUS	
<i>I. LA NATURALEZA DE LO PSICOLÓGICO</i>	
<i>I.1. Lo psicológico entendido como elemento emocional-afectivo</i>	
• La autocrítica como opuesto a omnipotencia. • Creatividad como imaginación. • Creatividad como flexibilidad y apertura. • Humor.	• Espontaneidad • Autocrítica asociada a flexibilidad. • Capacidad de escucha.
<i>I.2. Lo psicológico entendido como elemento cognitivo</i>	
• Interés por la singularidad del alumno. • Querer conocer a cada alumno. • Capacidad para discriminar y jerarquizar • Autocrítica como reconocimiento de los propios límites. • Capacidad de entusiasmo y alegría. • Autocrítica como causa de buenas relaciones interpersonales.	
<i>I.3. Lo psicológico entendido como elemento pragmático</i>	
• Capacidad de escucha para poder lograr avances. • Lo vincular como medio para poder realizar la tarea docente.	
II. LA NATURALEZA DE LO ÉTICO	
• Autocrítica como posibilidad de aceptar ideas contrarias. • Franqueza. • Honestidad.	• Sinceridad. • Autenticidad. • Autocrítica como franqueza frente a los alumnos.
<i>III. LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA</i>	
<i>III.1. Lo estratégico-metodológico</i>	
• Mostrar la propia limitación en el conocimiento. • El tomar en cuenta el interés- aprendizaje de los alumnos. • Posibilidad de compartir. • Creatividad como no innata sino que se va descubriendo. • Importancia de la cuestión metodológica para no aburrir al alumno. • Capacidad para trabajar con colegas. • Capacidad para conectar la escuela con la vida. • Capacidad para trabajar con los padres.	
<i>III.2. La formación académica de los docentes</i>	
• Actitud de búsqueda o curiosidad intelectual. • La conducción como promotora del trabajo entre colegas. • La importancia de la elaboración conjunta del proyecto curricular de cada	

- escuela. - Compromiso como actitud de búsqueda.
III. 3. El destinatario de la enseñanza
- Capacidad para trabajar con los padres. - La importancia de la valoración que hace el destinatario de la educación: <i>“los padres no se equivocan cuándo evalúan a los maestros”</i>. Directora 6 - El alumno sabe si se es sincero con él.
IV. LA NATURALEZA DE LO SOCIAL
IV.1. El alcance de lo social
- Lo social caracterizado de manera más focalizada, de corte particular y descriptivo. - Creatividad como transgresión a lo instituido.
IV.2. El docente como construcción social
El cambio social llevó al cambio en el rol docente.
IV.3. La mística docente
<i>“La mística pasa por ser intuitivo, tiene que ver con el optimismo, la espontaneidad, la empatía, por comprender y percibir al otro”</i>. Supervisor 3
IV.4. El docente como vocación –trabajo
- Gusto por el trabajo. - Creatividad como gusto por lo que se hace.

La metáfora del *Homo psicologicus* para la representación de la noción de *buen docente* permite pensar al maestro como un líder de características personales particulares. Se ponen de relieve los valores de seducción, empatía, espontaneidad, creatividad y flexibilidad. El alcance sociopolítico del rol docente queda diluido aunque admite que es producto de una construcción social. Lo central parece ser el hoy y el aquí del desempeño docente y sobre todo su faz procedimental. Se omiten el *para qué* y el *por qué* se educa.

HOMO LABORENS
I. LA NATURALEZA DE LO PSICOLÓGICO
I. 1. Lo psicológico como elemento emocional-afectivo
- Seguridad personal. - Equilibrio. - Capacidad para tomar decisiones. - Capacidad de disociación. - Fortaleza.
I.2. Lo psicológico entendido como elemento cognitivo
- Autocrítica como reconocimiento de equivocaciones. - Autocrítica como causa de buenas relaciones interpersonales. - Importancia de ayudar. - Capacidad de discriminación y jerarquización.
I.3. Lo psicológico entendido como elemento pragmático
<i>“Amor al niño es preparar las clases”</i>. Supervisor 1

II. LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA
II.1. Lo estratégico-metodológico
• La importancia de la cuestión metodológica. • La creatividad como riqueza de estrategias. • La importancia de la planificación de la enseñanza. • Compromiso con la tarea de enseñar. • Capacidad para compartir con colegas. • Creatividad como habilidad para ejercer el rol. • La fundamentación de los contenidos pedagógicos.
II. 2. La formación académica de los docentes
• La importancia de la buena preparación en los contenidos disciplinares y en los conocimientos didácticos. • Compromiso como actitud de búsqueda. • Importancia de la preparación académica de los directivos. • Importancia de la permanencia en el cargo de los directivos. • Importancia de la gestión como promotora del trabajo entre colegas.
II. 3. El destinatario de la enseñanza
• “El alumno puede identificar cuándo se preocupan por enseñarle.” Directora 1 • “Los padres no se equivocan cuándo evalúan a los maestros”. Directora 6
III. LA NATURALEZA DE LO SOCIAL
III.1.El alcance de lo social
• Capacidad de lucha. • La importancia de la experiencia docente.
III.2. El docente como construcción social
• El cambio social produjo un cambio en el rol docente. • La importancia de la cuestión del afecto para ser docente en la actualidad.
III.3. La mística docente
• “El docente ayuda a formar personas pero no depende sólo de él”. Directora 4
III.4. El docente como vocación –trabajo
• “Responsabilidad ante el trabajo y gusto por estar con los alumnos”. Supervisora 2
IV. LA NATURALEZA DE LO ÉTICO
• Autocrítica como posibilidad de aceptar ideas contrarias. • Honestidad. • Compromiso como coherencia.

El *Homo laborens* comparte los aspectos desplegados en la metáfora del *Homo psicologicus*. Básicamente posibilita analizar la representación de la noción de *buen docente* en tanto maestro trabajador, esto es, responsable, cumplidor, perseverante, con estrategias para satisfacer a los alumnos y a sus familias. Hace referencia a un docente seguro, capaz de tomar decisiones, preparado académicamente para poder contar con un bagaje de herramientas que le permitan desempeñar su trabajo con idoneidad. Asimismo se torna valiosa su experiencia, su honestidad, su apertura para aceptar ideas contrarias como así también su tendencia a trabajar junto con sus colegas.

HOMO LUDENS
I. LA NATURALEZA DE LO PSICOLÓGICO
I.1. Lo psicológico entendido como elemento emocional-afectivo
• Comprensión, calidez, expresión de afectos. • Humor. • Creatividad como imaginación. • Creatividad como flexibilidad y apertura.
I.2. Lo psicológico entendido como elemento cognitivo
• Capacidad de entusiasmo y alegría. • Capacidad de animarse.
I.3. Lo psicológico entendido como elemento pragmático
• Lo vincular como instrumento para realizar la tarea.
II. LA NATURALEZA DE LO ÉTICO
• Esperanza- confianza. • Respeto-aceptación. • Sinceridad.
III. LA NATURALEZA DE LA ENSEÑANZA
III.1. Lo estratégico-metodológico
• Autocrítica como capacidad para cuestionarse la propia práctica. • Bagaje de estrategias de enseñanza. • Autocrítica como involucramiento en el no aprendizaje de los alumnos.
III. 2. La formación académica de los docentes
• Actitud de búsqueda o curiosidad intelectual.
III. 3. El destinatario de la enseñanza
• Posibilidad de pensar de qué manera puede aprender mejor cada alumno. • La importancia de la valoración que hace el destinatario de la educación • El alumno sabe cuándo se es sincero con él.
IV. LA NATURALEZA DE LO SOCIAL
IV.1.El alcance de lo social
• Creatividad como transgresión a lo instituido.
IV.2. El docente como construcción social
• El cambio social llevó al cambio en el rol docente.
IV.3. La mística docente
• Mística social psicologizada.
IV.4. El docente como vocación –trabajo
• Posición intermedia: vocación-trabajo, convicción-confianza. • Vocación como concepto del pasado. • Trabajo como el sentido que se le da al mismo.

La metáfora del *Homo ludens* como uno de los elementos periféricos de la representación de la noción de buen docente comparte las particularidades del *Homo psicologicus*. Así, pensar al “buen docente” desde la metáfora del *Homo ludens* implica percibirlo como “showman” inquieto, amante del juego, simpático, espontáneo, cálido, demostrativo. En ella se enfatiza el vínculo con la singularidad de cada alumno y con el grupo, pero

desde un punto de vista instrumental. Lo central parecería ser “entretener” (y no aburrir a los estudiantes) como análogamente lo hacen los conductores de programas televisivos. De allí lo importante que resulta la riqueza de las estrategias y la curiosidad intelectual para aumentar el bagaje de herramientas a la hora de dar clase.

En síntesis, podría plantearse que la representación de “buen docente” en su núcleo central es la del *Homo psicologicus* y particularmente la del *Homo laborens*. Asimismo quedarían como elementos periféricos el *Homo aequalis* en sus dos metáforas — el *Homo vocationis* y el *Homo sapiens* —, como así también el *Homo ludens* en tanto parte de la perspectiva del *Homo psicologicus*.

Por último merece reiterarse que el análisis de la representación de “buen docente”, no sólo en lo que respecta al núcleo central sino también a los elementos periféricos que actúan como lógicas subyacentes, puede ser de interés en los dispositivos de orientación, de formación y de capacitación.

Es que se trata de conocimientos del orden del sentido común que filtran, obturan o repelen el saber académico que se imparte en las instituciones de formación docente. Por otro lado, la presentación en términos metafóricos otorga la posibilidad de seguir encontrando sentidos connotados, es decir, admite la inferencia de nuevos análisis y polisemias.

11. La noción de *autoridad* y su relación con las metáforas acerca de las representaciones sociales sobre el *buen docente*

El tema de la autoridad merece un análisis aparte en el actual momento histórico ya que resulta uno de los problemas más acuciantes en el ámbito educativo. La mayoría de los sujetos participantes en este Estudio hizo mención de ella aunque no de manera recurrente por eso no tuvo el tratamiento de las otras categorías conceptuales generadas en esta investigación. En este sentido es preciso reflexionar sobre su naturaleza.

La *autoridad* es el reconocimiento de una jerarquía y toda jerarquía supone lugares diferenciables. Pero la denegación de la autoridad es un síntoma del mundo contemporáneo por lo que se hace necesario recuperar el lugar simbólico de una palabra autorizada y representada por los mayores, que son quienes rememoran el núcleo originario de la cultura y por eso, lo transmiten. Estar más cerca del origen supone una autoridad. Se trata del retorno de una identidad que debe actualizarse (Arendt, 1996).

Ahora bien, la filosofía de la historia muestra que ni el liberalismo ni el conservadurismo resuelven la identificación de sus sujetos con el origen, y con lo que los constituye como tales. De manera que una lógica de la identificación de cuño posmoderno conduce siempre a un punto de conflicto, destrucción o enfrentamiento donde no es posible distinguir la relación que se mantiene con las cosas, de la relación que se mantiene con las personas (Gercman y Zagari, 2000).

Para Arendt (1996) en el mundo no existe el hombre, sino los hombres. Ellos constituyen el mundo y se constituyen como sujetos en el trayecto que va de la tradición (identificación) al futuro (apertura a las diferencias). Así, la pérdida de la memoria de los siglos explica la marca de este mundo que nos toca vivir: una profunda crisis de autoridad. Es la ausencia de un elemento capaz de hacer alianza, una sociedad que se disgrega en una multitud de grupos e intereses, una forma de utilizar el lenguaje como si cada cual pudiera poner su propio significado a las palabras.

Cuando se pregunta por la naturaleza de la *autoridad*, la etimología remite al sustantivo *auctor* (= autor) que deviene en la idea de derecho del autor o autoridad para realizar alguna acción, entraña pues algo productivo. Es decir que la autoridad está ligada a la acción de concebir y transformar la realidad, supone la acción de un sujeto autorizado que implica también la posesión de un conocimiento o saber.

Ello permite explicar que la crisis de autoridad afecte a la cultura en su conjunto, y particularmente a la educación, sobre todo porque en apariencia

el único lugar autorizado es el de los medios masivos de comunicación y sus formadores de opinión con su intrínseca banalización de la realidad.

El siguiente relato funciona como analogía en tanto proporciona una lectura más de aquello inherente a la autoridad en estos tiempos que corren:

*“Se cuenta que luego de una batalla victoriosa, un general acampa con su ejército para descansar al pie de una montaña. Al alzar la mirada ve un hombre sentado por encima de él sobre la montaña. Encolerizado, sube para interpelar al hombre.
-¿Quién es usted para permitirse estar sentado por encima de mí?
-**Sire**- responde el hombre- ¿Me pregunta quién soy sin decir quién es usted?
-Soy el jefe de ese ejército que ve allí abajo.
-Y, ¿quién está por encima de usted?
-El mariscal, por supuesto.
-Y, ¿por encima del mariscal?
-Sólo el rey está por encima del mariscal.
-Y, ¿por encima del rey?
-**Nada** está por encima del rey.
-Bueno, yo soy esa nada –dijo el hombre, indicando así el punto donde somos todos iguales”.*

(Gercman y Zagari, 2000)

Retomando lo que ha sido planteado en páginas anteriores, el análisis de la noción de *autoridad*, permitió distinguir diferentes perspectivas, o aspectos que condujeron a identificar:

- definiciones generales de autoritarismo;
- definiciones instrumentales de autoritarismo;
- definiciones generales de autoridad;
- definiciones instrumentales de autoridad;
- confusión entre autoridad y autoritarismo;
- temor a ser autoritario o caer en el autoritarismo,
- dudas sobre el ejercicio de la autoridad.

Ahora bien si se vinculan estos diferentes aspectos sobre la autoridad, con las metáforas diseñadas a propósito de la modernidad y posmodernidad (*Homo aequalis* y el *Homo psicologicus* respectivamente), para dar cuenta de las diferentes representaciones sociales de la noción de *buen docente*

podría concluirse que se relacionan con lo consignado en el siguiente cuadro:

Modernidad	Posmodernidad
HOMO AEQUALIS	HOMO PSYCHOLOGICUS
• definiciones generales de autoritarismo. • definiciones generales de autoridad.	• definiciones instrumentales de autoritarismo. • definiciones instrumentales de autoridad. • confusión entre autoridad y autoritarismo. • temor a ser autoritario o caer en el autoritarismo. • dudas sobre el ejercicio de la autoridad.

En este marco cabe señalar que el discurso de la psicologización conduce a una absolutización de la esfera individual que conlleva a su vez, a un adelgazamiento de la experiencia colectiva (Abramowski, 2010). Por tanto el ejercicio de la autoridad nunca puede resultar, en este contexto, cómodo, porque va en compañía de un proceso de des-institucionalización y de un avance de la horizontalización de las relaciones sociales, al tiempo que de un desdibujamiento de los límites entre el ámbito público y el privado. De esta manera es esperable en el actual momento histórico la *duda sobre el ejercicio de la autoridad; la confusión entre autoridad y autoritarismo y el temor a ser, o caer en el autoritarismo*.

Más aún, todo ello amerita ser entendido también, en un encuadre basado en una lógica instrumental que infiltra todas las categorías de análisis, y por ende, todas las prácticas sociales. Y así, en este afán de pragmatismo reinante es lógico que se intenten definiciones instrumentales, operativas sobre el autoritarismo y la autoridad.

Por consiguiente y para cerrar este capítulo, a la representación de la noción de *buen docente* condensada en los sentidos que posibilita la metáfora del *Homo laborens*, hay que sumarle las distintas perspectivas identificadas en la representación de *autoridad* del *Homo psicologicus* de la que también forma parte.

El *Homo laborens* duda al ejercer la autoridad; teme caer en el autoritarismo; confunde autoridad con autoritarismo; propone definiciones tanto de autoridad como de autoritarismo de carácter instrumental. Ello explica por qué *seducir* y *convencer* (motivar) en nuestros tiempos se ha vuelto más eficaz — y en alguna medida más factible de concretarse— que *imponer* (Sibilia, 2008). En algún sentido es como si todo indicio o alusión a la autoridad, debiera disimularse, matizarse o esconderse.

Entonces, la representación de la noción de *buen docente* queda así atrapada y atravesada por todas estas tramas.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

“El acto interpretativo vive en el espacio entre la familiaridad y la extrañeza y es imperfecto porque es incompleto”.

Hans-Georg Gadamer, 1977

1. Introducción

Llegados a este punto en este último capítulo se plantearán las conclusiones a las que se ha arribado en este estudio. Para ello se tomarán principalmente en cuenta los objetivos y propósitos planteados en el inicio de este trabajo y los datos construidos a partir de las entrevistas, los cuestionarios autoadministrados y el taller con docentes de todo el país.

Como se recordará en el capítulo del Análisis de datos se atravesaron diferentes momentos vinculados básicamente con la generación de categorías y su recurrencia, con el conteo de frecuencias y jerarquización del listado de los atributos de la parte cerrada de los instrumentos y con la sistematización de los datos personales, de *autopercepción* y de *percepción de los “otros”* (supervisores y directivos) hacia los maestros elegidos como “buenos”. Finalmente para cerrar todo este procesamiento se adoptó el formato de la metáfora para presentar las reflexiones realizadas. El mismo tuvo la intención de condensar significados al tiempo que de abrirlos y posibilitar el despliegue de múltiples sentidos, aunque sin la pretensión de exhaustividad. Sin embargo, claro está, con el firme propósito de descubrir áreas que permitan una visibilidad mayor.

Asimismo cabe traer nuevamente a cuenta que la representación posee un núcleo básico duro, común, perdurable en términos de sentido común como contenido o significado construido colectivamente, pero también elementos periféricos que actúan como matices diferentes que se van dando en los distintos subgrupos sociales.

2. La representación de *buen docente*

La noción estereotipada de “buen docente” que impera implícitamente en la comunidad educativa, la representación de buen maestro que tienen informantes clave, supervisores, directivos, maestros, padres y alumnos es la de la de la metáfora del *Homo laborens*. Es decir, el maestro de EGB como buen trabajador, responsable, constante, perseverante, “gustoso” de ejercer su trabajo. Traducido en términos de la tarea concreta que debe realizar se materializa como una persona segura, fuerte, equilibrada, con capacidad de tomar decisiones y con posibilidades para disociarse emocionalmente con el objetivo de poder “cumplir mejor con su trabajo”. Asimismo, es capaz de reconocer equivocaciones propias, de establecer buenos vínculos interpersonales y de colaborar, discriminar y jerarquizar adecuadamente la multiplicidad de situaciones que se le presentan.

Por otro lado, la metáfora en cuestión hace referencia a un sujeto ocupado y preocupado por la cuestión metodológica de la enseñanza; por la riqueza de las estrategias pedagógicas que implementa; por la tarea de planificar la actividad a realizar; por fundamentar los contenidos a impartir y por compartir todo ello con sus colegas hábil y creativamente.

Análogamente, la representación metafórica del docente *Homo laborens* otorga importancia a la formación académica tanto en los contenidos disciplinarios como en los meramente didácticos, es decir, plantea curiosidad intelectual. A su vez, el contexto (escolar) donde desempeña su actividad es el que incidirá y promoverá un mayor rendimiento laboral. En este sentido, la función de los directivos y el tipo de gestión que ejercen es fundamental para motorizar un clima productivo de trabajo.

El maestro *Homo laborens* tiene en claro cuál es el destinatario de su trabajo, el “usuario” de la educación, esto es, los alumnos y sus padres o familias. Asigna importancia a la capacidad de lucha y a la experiencia que otorga el tiempo desempeñado en la actividad. El *Homo laborens* sabe que

su tarea es ayudar a formar personas pero que todo no depende de él, y para ello, necesita *manejar lo afectivo* como herramienta o instrumento de su trabajo. Es conocedor de que el cambio social produjo un cambio en su rol y sostiene como valores la honestidad, la coherencia, y la autocrítica entendida como posibilidad de aceptar ideas contrarias. El maestro como trabajador asalariado tiene clara conciencia de ser sujeto de derecho, de su estatus laboral lo que se relaciona estrechamente con la lucha corporativa y reivindicativa. La concepción del docente como trabajador nace en la segunda mitad del siglo XX, y se desliza a la concepción del maestro técnico cuando el sistema educativo se asimila al modelo taylorista de la división técnica del trabajo por el cual los roles y funciones afines a la enseñanza son claramente diferenciados: planificador, evaluador, supervisor y para el maestro, ejecutor. Así el docente se transforma en el último operario del sistema educativo: es un mero transmisor de lo planificado previamente por otros (Davini, 1995).

Este posicionamiento del maestro como trabajador avanza sobre la concepción de la docencia como un sacerdocio o apostolado, concepción que entendía la docencia en sentido maternal en donde los derechos eran vedados en nombre de la propia afectividad de la relación filial. En ese sentido la docencia como trabajo insta una nueva posición política del maestro en el escenario socio-laboral (Birgin, 1999). Sin embargo la aceptación de lo político se restringe a la defensa de *sus* derechos en el hoy y aquí de la coyuntura actual, no considera la prospectiva o alcance sociopolítico de la función docente en pos de contribuir a generar una sociedad más justa e igualitaria. Sobre todo en un mundo que está reemplazando la ética del trabajo que sustentó la sociedad industrial del siglo XVIII, por la estética, donde el trabajo ya no tiende a ser el elemento integrador sino que por el contrario lo nuclear es el consumo. Los consumidores son guiados por intereses estéticos no por normas éticas (Bauman, 2006). Más aún la naturalización del *buen docente* como buen trabajador deja en invisibilidad que la docencia requiere un plus de compromiso ético-moral, de respeto, cuidado y genuino interés por el otro,

por el aprendiz concebido como sujeto de derecho. También invisibiliza la idea de que la docencia no es una actividad neutra, es profundamente política ya que está en estrecha relación con la formación de la ciudadanía y en tal sentido *debiera* expresamente contribuir a la formación una sociedad más justa, más libre, más igualitaria y por lo tanto, más humana

3. Los distintos matices de la representación de *buen docente*

3.1. Metáfora del *Homo psicologicus*.

Ya fue planteado en el Capítulo de Análisis de datos que la representación de buen docente se inscribía en la subjetividad social posmoderna a la que se ha designado en este trabajo como Metáfora del *Homo psicologicus* que es la que actualmente predomina. Puesto que se asiste a la presencia de un clima de “sin sentido”; de exacerbación de la individualidad; de búsqueda de la propia identidad; de autonomía como libre despliegue de la personalidad; de primacía expresiva y comunicacional; de indiferencia política; de desencanto; de realización inmediata (singularización). Dicho de otro modo, se asiste al desplazamiento de la *identidad entendida como un nosotros* por la *identidad entendida como un yo*.

Ahora bien, todos estos los discursos ponen en evidencia que existe una discordancia entre ese deseo construido y estimulado socialmente de autonomía, creatividad y liberación personal —que supone un amplio margen de elección al que sólo tiene acceso una minoría— y las posibilidades reales de satisfacerlo, ya que los modos y ámbitos para lograrlo están fuertemente delimitados y son de difícil acceso. De ahí que, frente a la sensación de autorrealización de unos pocos, la mayoría manifieste un malestar de vivir atravesado por la apatía, el vacío y la culpa (Elías, 1990). De hecho, el *Homo psicologicus* es correlativo de una sociedad en la que han desaparecido las pasiones políticas, se han psicologizado y burocratizado las decisiones, prima el nivel de vida sobre la calidad de vida; donde tanto niños como adultos se han convertido en seres

egocéntricos y donde se ha puesto entre paréntesis todo lo referido a las relaciones sociales (Varela, 1995).

Sin embargo, hay las perspectivas que interpretan el clima aludido de abulia y apatía no como un defecto de socialización sino como una socialización flexible y económica, un rasgo necesario para el funcionamiento del capitalismo moderno en tanto sistema experimental acelerado y sistemático. Fundado en la combinación incesante de posibilidades inéditas, el capitalismo encuentra en la indiferencia una condición ideal para su experimentación, que puede cumplirse así con un mínimo de resistencia. En otras palabras, parecería existir una especie de armonía preestablecida entre las exigencias de un neocapitalismo agresivo y la construcción de “personalidades apáticas” (Lipovetsky, 1992).

En consecuencia el narcisismo típico de nuestros días en el mundo occidental es propio de sujetos vertidos sobre todo a la conquista y el cuidado de sí mismos, a la búsqueda de la riqueza y de la paz interiores. El mundo de los afectos y de los deseos parece, pues, predominar en este tipo de subjetividad posmoderna para la cual el amor, la amistad, la generosidad, el trabajo bien hecho, la confrontación de los deseos con las realidades y posibilidades de comprender y transformar el mundo circundante, parecen alejarse cada vez más.

Se trata entonces, de una naturalización del sujeto psicológico por invisibilización de las prácticas sociales.

En otras oportunidades se han utilizado dos metáforas para caracterizar al hombre y a la mujer posmodernos: la del *vagabundo* y la del *turista*. El vagabundo es un peregrino sin destino, un nómade sin itinerario: viaja a través de un espacio no estructurado como el viajero que en el desierto sólo conoce los caminos marcados por sus propias huellas, las cuales se lleva el viento en cuanto pasa; estructura el sitio que casualmente ocupa en ese momento y procede a desmantelar dicha estructura en cuanto se va, sin memoria y sin pasado. También la metáfora del turista da cuenta de la mentalidad posmoderna. Al igual que el vagabundo, el turista sabe que no permanecerá mucho tiempo en el sitio al que llegó. La capacidad estética

del turista, su curiosidad, necesidad de diversión, disposición y capacidad para vivir experiencias nuevas y placenteras es lo que parece poseer una libertad de espaciamiento casi total en su mundo; el tipo de libertad con la que el vagabundo — que depende de la triste realidad para sobrevivir en los lugares visitados y que sólo puede evitar el desagrado escapando — sólo puede soñar. Los turistas pagan por su libertad, por el derecho a pasar por alto los intereses y los sentimientos de los nativos, a tejer su propia red de significados que obtienen en una transacción comercial. La libertad se incluye en una negociación contractual, y el volumen de libertad depende de la capacidad de pago, una vez comprada se ha convertido en un derecho que el turista puede exigir a gritos, incluso en un tribunal, con la esperanza de ser compensado y protegido. Al igual que el vagabundo el turista es extraterritorial, a diferencia de éste, vive esta extraterritorialidad como un privilegio, como la independencia y el derecho de ser libre para elegir. El mundo es la “ostra” del turista y está ahí para ser vivido placenteramente y entonces, ser cargado de significado. En la mayoría de los casos el significado estético es el único que necesita y puede soportar. Ambos, turista y vagabundo, tienen encuentros breves y superficiales, des-encuentros con los nativos o locales como si se tratara de una obra de teatro. Una cosa que ni la vida del vagabundo ni la del turista están diseñadas para contener es la molesta, incapacitante, aplastante e insomne responsabilidad moral. Los placeres del *spa* no incluyen pensamientos tristes (Bauman, 2004).

En suma, ambas metáforas son el contexto descriptivo, de la representación de “buen docente” como *Homo laborens* y *Homo psicologicus* y constituyen su núcleo central. Es decir, el escenario posmoderno está por detrás de los sentidos implícitos que ellas connotan.

3.1.1. La traducción pedagógica de las metáforas del *Homo Laborens* y del *Homo Psicologicus*

Las representaciones metafóricas del *Homo laborens* y del *Homo psicologicus*, prototipos de la contingencia histórica contemporánea encierran un dilema de fuertes consecuencias para el rol docente en

particular, y para la educación en general, consecuencias que es posible analizar desde diferentes aristas. El signo epocal de desalentar la memoria, clausura el devenir temporal, deshistoriza, y sumerge a todos en un presente continuo silenciando toda posibilidad de prospectiva. Conduce, por lo tanto, a educar para “el aquí y ahora” y convierte al maestro en un técnico preocupado por “atender a sus alumnos lo mejor posible”, por contar con un bagaje de herramientas interesantes para atraerlos, y poder así enseñar de la manera más “eficaz”.

A su vez, la representación de “lo colectivo” se vuelve invisible: la educación es para “ese” sujeto, — usuario que se encuentra en frente o en el mejor de los casos, para “ese” grupo de alumnos o estudiantes de “esa” escuela— (Prado de Souza, 2000).

Desde otra perspectiva, esto también puede verse reflejado en la crisis de representación pública, de apatía política que está en estrecha relación con el debilitamiento de la democracia o de su gobernabilidad (Lenzi, 2005), con el consiguiente problema con la autoridad intrínseco a la educación de nuestro tiempo. Además también este enfoque abre a interrogantes tales como si la determinación omnipresente de lo privado mercantil que impera en la actualidad, da alguna posibilidad a lo público (Benbenaste y Fernández, 2000) o más específicamente a la educación pública. O expresado con palabras de Forster (2011 :45)

“Tal vez una de las paradojas del nihilismo contemporáneo, un nihilismo que ha consumado la invisibilidad de sentido su estallido en la conciencia individual y social, sea el resultado de la consumación, mítica, de la radical deshumanización de lo humano que ha contribuido, como ninguna otra “verdad incuestionable y misteriosa”, a la efectiva destrucción de cualquier horizonte emancipatorio en la travesía hacia un futuro colonizado por la potencia desestructuradora del nihilismo científico-técnico. Como una fuerza prodigiosa nacida en las regiones oscuras de una historia incomprensible, el despliegue actual del sistema arrastra en su paso avasallante cualquier intento, humano, por interpretar su sentido o, más

ilusorio, por apostar a su transformación. El mito de lo inexorable funciona a pleno en las conciencias desamparadas de los integrantes de una sociedad que ven de qué modo el cambio de la vida es inversamente proporcional a su posibilidad de comprenderlo y de incidir en él”

Desmontada toda esta cuestión, ¿qué lugar ocupa el buen maestro como buen trabajador?, ¿cuál es la relación con una posibilidad de cambio educativo genuino? En definitiva, estas ideas posmodernas, de caída de los grandes relatos, de muerte de los héroes tienen alguna posibilidad de contribuir a una educación o, más específicamente, a generar discursos sobre los buenos maestros/trabajadores que permita una sociedad más inclusiva, igualitaria y justa? En las mismas preguntas parecería quedar claro que se encuentran las respuestas.

3.2. Las Metáforas del *Homo aequalis*, del *Homo vocationis* y del *Homo sapiens*

Ya fue explicitado que además del núcleo, las representaciones portan elementos periféricos que refieren a cierta diversidad de matices. En este marco cabe destacar que en el ámbito educativo circulan además también, aunque de manera más tenue, ideas de la modernidad en la noción de *buen docente*, ideas del *Homo aequalis*, ideas sobre las utopías, las acciones sociales, los principios universales que llevan a plantear la necesidad de la formación en valores, sobre todo de la mano del respeto y protección de los Derechos Humanos (Morillo, 2001). Así pueden hallarse como elementos periféricos de la representación de “buen docente” ideas relacionadas con el *Homo vocationis* y el *Homo sapiens*. La primera de estas representaciones metafóricas enfatiza la condición de la vocación como llamado o foco de compromiso moral, como regalo de la gracia divina, como predeterminación o predestinación (Hunter, 1995). No obstante, puede plantearse que la representación metafórica de *Homo vocationis* también despliega una perspectiva interesante en términos del valor heurístico al que conlleva ya que pone de relieve la convicción o convencimiento, la “pasión”

con que es necesario encarar la tarea docente, el sentido que se le otorga. Ahora bien, según Neffa (2003), encontrar o darle sentido al trabajo no es algo que suceda frecuentemente de manera fácil y automática, sino el resultado de la movilización de los recursos o potencialidades psíquicas y cognitivas de que dispone la persona, de la ayuda que reciba del colectivo de trabajo y del contexto que crea las condiciones y medio ambiente de trabajo.

Esto resulta particularmente significativo por cuanto la cultura escolar instituida es verticalista, individualista y cercana, finalmente, al extrañamiento y la alineación que padecen la mayoría de los trabajadores asalariados debido a que los grupos escolares de alumnos van rotando de año a año y las posibilidades de articulación inter-ciclos en las escuelas suelen ser muy precarias. Se puede agregar que los espacios de intercambio y cooperación entre los colegas son muy escasos y no existe el reconocimiento formalizado e institucionalizado por parte, ni de los directivos, ni del propio sistema educativo. Y también que la evaluación docente se ha tornado en un mecanismo burocratizado que diferencia de una manera pobre la calidad de los distintos desempeños docentes.

Por su parte, el *Homo sapiens* representa una añoranza del tipo “todo tiempo pasado fue mejor”, un imposible en la actual era de la información que lleva necesariamente al mecanismo de renegación materializado en el *no puede existir pero debería o podría* existir. Pero también la representación metafórica del *Homo sapiens* connota una dimensión positiva en la medida que permite pensar el conocimiento y el juicio crítico como posibilitadores de conciencia social y por ende, de capacidad de lucha para el logro de una sociedad más justa y equitativa. Al tiempo también subraya el *ansia de saber* que podría plantearse como un componente de importancia en el proceso de la enseñanza porque seguramente va a conducir a *contagiar* la necesidad de aprender a los alumnos.

3.3. La Metáfora del *Homo ludens*

Simultáneamente, otro de los elementos periféricos develados es la representación metafórica del *Homo ludens* en estrecha relación con la cosmovisión posmoderna. Como habrá podido observarse esta metáfora actúa las más de las veces como ideal o aspiración. Pone de relieve la idea de un liderazgo docente a cargo de una persona “exitosa”, seductora, brillante, obsequiosa; despierta la imagen del showman carismático, entretenido, cuyas herramientas por excelencia son el humor, el juego, la creatividad y el movimiento. Esta representación metafórica de “buen docente” se corresponde bastante con la de “animador de un grupo” y lleva a un tipo de escuela caracterizada como socioafectiva o psicologista, que tiende a enfatizar los afectos, las actitudes y los valores pero que no logra desarrollarlos adecuadamente porque los hábitos, las actitudes y valores son introyectados fundamentalmente a través de las prácticas y no de las expresiones verbales (Obiols, 1992).

Es como si las instituciones escolares que funcionan con pedagogías socioafectivas o psicologistas se alejasen en las primeras etapas de formación de la función explícita de la transmisión de saberes, como si la pasión por el conocimiento y la comprensión de los mundos de la naturaleza y la cultura se viesen relegados o casi excluidos en aras de un proceso de formación de personalidades apenas encubierto mediante referencias a lo lúdico-tecnológico, a procesos de simulación de problemas, a juegos en la realidad virtual que hacen de muchas de estas escuelas verdaderos parques de alucinados entretenimientos. Estas pedagogías socioafectivas o psicologistas transmiten una visión sesgada del mundo, adaptado no sólo a unas supuestas necesidades o intereses infantiles sino también a sus motivaciones y deseos. Es una visión que implica una determinada percepción de la infancia y correlativamente, de la edad adulta, y ello no sólo porque se crea que la resolución de conflictos que se producen en la infancia son determinantes en el futuro desarrollo personal. Tras estas racionalizaciones, reformas y cambios de modelos pedagógicos se dirimen

en realidad pugnas e intereses entre grupos sociales que tratan de imponer y legitimar su propia visión del mundo y de la cultura. El sistema de regulación espacio-temporal con el que operan implica una flexibilización máxima del tiempo y del espacio al tener que adaptarse las distintas tareas de aprendizaje al ritmo de cada alumno, a la dinámica particular de cada grupo. En este sentido, la clase es percibida en su organización a través de una óptica psicológica (interacciones, roles, líderes, grupos dominados) según la cual el control debe pasar a través de la comunicación interpersonal. Los saberes y los contenidos pierden así progresivamente su valor pues ya no se trata tanto de transmitirlos sino de adquirir destrezas múltiples ligadas “a la relación” que se convierte así en el motor de la formación (Varela, 1995).

En este mismo sentido, también se ha llegado a plantear que la escuela es moderna y los alumnos son posmodernos y que se va en camino hacia la instalación de una *pedagogía de la amabilidad* que sustenta una concepción de aprendizaje “indoloro” e “insensible” (Finkelkraut, 1990). Es decir, una pedagogía “amable” que fomenta y reivindica el aprendizaje como un proceso que se da casi de manera natural, “sin darse cuenta”. *Aprender a aprender* es en último término aprender a escucharse a través de los otros. En virtud de ello, frente al poder disciplinario —característico de las pedagogías modernas— “el psicopoder” —característico de las pedagogías socioafectivas o psicologistas—, se basa en tecnologías cuya aplicación implica una relación que hace a los alumnos tanto más dependientes, cuanto más liberados se crean. Se explica, pues, que esté en auge una programación “a la carta” en la que el culto a la personalidad se incrementa. La educación institucional está cada vez más vertida a la búsqueda del sí mismo, del vivir libremente, sin coacciones, sin esfuerzo en el presente. Se trata de formar seres comunicativos, creativos, expresivos, empáticos, que interaccionen y se comuniquen bien.

Estas personalidades flexibles, sensibles, polivalentes y “automotorizadas”—capaces de autocorregirse y autoevaluarse—están en estrecha interdependencia con un neoliberalismo consumista que también

aviene con identidades moldeables y diversificadas en un mercado de trabajo cambiante y flexible que precisa para funcionar trabajadores a la carta (Carli, 2005).

En otro orden de cosas, también cabe plantear que el tipo de aprendizaje promovido por las pedagogías socioafectivas o psicologistas puede servir para el desarrollo del *saber hacer*, o sea de una razón instrumental, pero no para lograr un sujeto que se cuestione a sí mismo y el mundo en que vive, capaz de pensar no sólo sobre la racionalidad de los medios sino sobre la de los fines (Obiols, 1992).

Entonces, el despliegue de perspectivas que subyace a la representación metafórica de *Homo ludens* (ideal contemporáneo) parecería subsumir la figura del maestro o profesor a la de un simple conductor de programas de televisión. Su función sería entretener o en el mejor de los casos “vender” contenidos pedagógicos, hacer que sus alumnos “compren”, para poder “ganarse” su sustento.

Como habrá podido advertir el lector, nuevamente queda al descubierto la lógica mercantilista de nuestro tiempo silenciando el carácter prospectivo, político y trascendental de la educación, como posibilidad de cambio para contribuir al bien común.

3.4. La autopercepción de los maestros elegidos como “buenos” y la percepción de los “otros” sobre ellos

A los efectos de focalizar aún más en el contenido semántico de la representación de *buen docente*, también se exploró, como ya fuera consignado en uno de los momentos del análisis de los datos, abordado en el Capítulo anterior, la autopercepción de los de los maestros elegidos como “buenos” y la percepción de los “otros” sobre ellos.

Así se ha podido observar que los maestros de la muestra se autoperciben capaces para el trabajo y dotados del sentido del humor, espontaneidad y optimismo.

Asimismo identificaron la presencia de limitaciones en su creatividad, accionar democrático, capacidad de resistencia, paciencia, comprensión del otro y posibilidades de flexibilidad.

De estos resultados pueden realizarse algunas inferencias.

Las características planteadas como autolimitaciones dan cuenta de aspectos personales que ameritan ser cultivados y contruidos en forma permanente. Por otro lado, se evidencia (como no podía ser de otra manera ya que son parte del proceso colectivo de construcción del conocimiento) en la autopercepción de los docentes la presencia implícita de la representación metafórica del *Homo laborens*.

En este mismo sentido, si bien son percibidos por los supervisores y directores como *Homo laborens* también les adjudican los rasgos constitutivos de las representaciones metafóricas del *Homo sapiens*, *Homo vocationis* y fundamentalmente, del ideal, del *Homo ludens*.

En consonancia con este planteo, desde la Sociología de las Profesiones se destaca que la identidad de las personas, dada su naturaleza, se construye a partir de todas las actividades llevadas a cabo, *para sí y para otros*, y no sólo a partir del trabajo, aunque éste sea determinante. Así es que postula la denominada *definición de sí por sí mismo* (identidad individual) y la *definición de sí por parte de los otros* (identidad colectiva). La primera se refiere a lo que el individuo tiene de más íntimo y personal, considerado lo más relevante como ámbito de acción para la Psicología, tanto clínica como social, y para el Psicoanálisis.

En contraposición, la identidad colectiva remite a las clasificaciones sociales y a las maneras en que se distribuye a los individuos en categorías y clases, cuyo análisis es objeto de las ciencias sociales.

En este trabajo se ha partido de la idea de que la identidad también se puede conceptuar a partir de una posición *nominalista*. Esto se relaciona con entender que la identidad de cualquier ser depende de la época de que se trate y del punto de vista adoptado. Es por ellos que no es algo inmutable, sino producto de una *identidad contingente*, resultado de un proceso de

diferenciación y generalización. La *diferenciación* es lo que hace a la singularidad, por lo tanto la identidad genera la diferencia. La *generalización*, por otra parte, es lo que define un aspecto común a una serie de elementos de un conjunto, pero diferentes unos de otros.

Ahora bien, el sujeto, en su identificación opera siempre “desde sí mismo y hacia el otro”, porque no hay identidad sin alteridad. Esas identidades y alteridades varían pues históricamente y dependen de su contexto (Dubar, 2000). En este sentido la identidad *para sí* es la historia que cada uno se cuenta a sí mismo sobre lo que uno es. Es el indicio de una búsqueda de autenticidad, un proceso biográfico siempre acompañado de crisis a lo largo de la vida.

En consecuencia, la *identidad para sí* se construye tanto en la “relación consigo mismo” como en la “relación con los otros”, pero ese proceso no se agota en la empresa u organización laboral ni depende sólo de “la identidad para otros”, es decir, del reconocimiento de la autoridad jerárquica, sino que se construye también con el aporte “horizontal” de los demás miembros del colectivo de trabajo y con los usuarios y clientes de la misma, en una relación cada vez más directa y personalizada. De ahí que los maestros entrevistados hayan evidenciado una autopercepción relacionada con la *identidad para sí* proveniente de la mirada de los otros, ya sean colegas como superiores, padres, alumnos y demás miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, este grupo de docentes no avanza respecto a ella más allá de la del *Homo laborens*. Tampoco puede desconocerse que en la construcción de la *identidad para sí* también ha incidido la biografía personal, el itinerario a lo largo de la vida que les ha permitido formar parte de diversas formas comunitarias y societarias, tanto en lo concerniente a lo profesional como a lo familiar, social y político fuera de la actividad laboral. Aunque corresponde aclarar que en este estudio no se profundizó exhaustivamente en este recorrido.

Por otro lado, cabe subrayar que el trabajo contribuye a la *realización personal*, es decir, al desarrollo de la persona de quienes lo ejecutan, y

define una identidad social cristalizada en la profesión o el oficio, porque durante su ejercicio permite la actualización de todas o al menos algunas de las potencialidades físicas, biológicas, psíquicas y mentales del ser humano. A su vez, el desarrollo de la persona está condicionado por los sentimientos de *pertenencia* y de *identidad*. La *pertenencia* implica que el sujeto reúne ciertas condiciones o cualidades similares a las de un grupo o categoría socio-profesional de inserción que le sirve de referencia. Y como fue mencionado anteriormente, la *identidad* personal es precisamente lo que, dentro de ese conjunto, distingue a un trabajador de los otros, es su estilo particular de hacer las cosas o de comportarse que se construye en la acción, en el acto de hacer, no en la interioridad de la persona (Sainsaulieu, 1990).

Ahora bien, cuando la *pertenencia* y/o la *identidad* del trabajador se cuestionan, el resultado es necesariamente una crisis psíquica. Porque no se debe olvidar que gracias al trabajo los seres humanos *construyen su propia identidad*, y por su intermedio *buscan encontrar un sentido* a lo que hacen.

En este caso cabe reiterar que la mayoría de los maestros interpelados ha manifestado un alto grado de satisfacción en el desempeño de la tarea docente.

En síntesis, el presente parágrafo ha desarrollado lo referente a la autopercepción, en términos de la Sociología de las Profesiones, la *identidad para sí (Homo laborens)*, y su relación con la percepción que tienen sobre ellos los supervisores y directores (*Identidad para otros o colectiva*): *Homo laborens*, *Homo ludens*, *Homo sapiens*, y *Homo vocationis*.

3.5. La noción de *autoridad*

Un apartado especial merece el concepto de *autoridad* puesto que está entretelado en la representación social de la noción de *buen docente*.

Como era de esperar, el tema siempre fue desarrollado con una fuerte carga conflictiva ya que está estrechamente ligado a la crisis de legitimidad del poder que es un aspecto crucial en este momento histórico. De ahí el grado de controversia que asume el tratamiento de la *autoridad*. Ya fue explicitado que en simultáneo coexisten en él ideas provenientes de la modernidad y de la posmodernidad.

Las características del *Homo aequalis* han sido analizadas en relación con la primacía de lo coercitivo, la subordinación individual a las reglas racionales y colectivas, a la rigidez, a la disciplina, a los roles jerárquicos y a la obligación como valores centrales de la etapa moderna.

En este contexto la autoridad, nutrida de la noción de autoritarismo, no planteaba mayores dificultades para su ejercicio. Es que en realidad, podría plantearse que la autoridad es inherente al acto pedagógico-educativo.

Si se piensa que por definición la *autoridad* refiere al *auctor* o autor con derecho a actuar, “a transformar la realidad” (Arendt, 1996) como sujeto autorizado para ello, los rasgos adjudicados a la posmodernidad la tornan casi inviable.

Para apoyar esta inviabilidad conviene recordar que el *Homo psicologicus* fue caracterizado como permisivo, autónomo, con libre despliegue de la personalidad, flexible, hedonista, adepto a los roles igualitarios y distendido. Esto ha conducido a generar “pedagogías psicológicas” que prestan especial atención a los aspectos comunicativos, expresivos, relacionales, afectivos y creativos (Abramowski, 2010). Ahora bien, la centralidad de “lo relacional” en la pedagogía tiene también una explicación sociológica posible: el declive de las instituciones. Puesto que cuando las instituciones se apoyaban en normas y valores sociales trascendentes, predominaba el *rol* sobre la *personalidad*, y el maestro encarnaba principios que lo sobrepasaban. Ahora las relaciones interpersonales se han colocado a la vanguardia de la escena y, en los momentos en que antes se apelaba a la autoridad, hoy se insiste con acortar las distancias, contar con un conocimiento profundo del alumno, generar

vínculos afectivos. Lo que hace un par de décadas atrás estaba *encuadrado* se ha vuelto *personal*, estableciéndose una suerte de contractualismo generalizado entre un yo y otro yo (Ehrenberg, 2000). Todo ello ha conducido a identificar en la noción de *autoridad* mencionadas en los docentes de este estudio diferentes perspectivas vinculadas con dudas y temores de ejercerla, con confusiones entre autoridad y autoritarismo, y con definiciones tanto de una como de otro, de corte particularista-instrumental.

Además resulta que si bien se reconoce que el saber es concomitante a la autoridad, el avance tecnológico y el auge de la información han despojado a la escuela del privilegio que otrora tenía: el conocimiento en la actualidad no está solo en las aulas.

Entonces, el prestigio de la escuela se ha debilitado tanto por la quiebra de las autoridades tradicionales, como por la conversión de los medios masivos en espacio de una abundancia simbólica que la escuela no ofrece.

En este estado de cosas, las estrategias para definir lo permitido y lo prohibido entran en crisis. La permanencia, que fue rasgo constitutivo de la autoridad, está interrumpida por el fluir de la novedad. Si es casi imposible definir lo permitido y lo prohibido, la moral deja de ser un territorio de conflictos significativos para convertirse en un elenco de enunciados banales: la autoridad ha perdido su aspecto terrible e intimidatorio (que potenciaba la rebelión) y sólo es autoridad cuando ejerce (como lo hace con indeseable frecuencia) la fuerza represiva. Así la expresión “autoritario” no se diferencia de quien ejerce la autoridad e integra la lista de términos insultantes (Sarlo, 1994).

Se vive en estos momentos en un pluralismo de reglas que provocan elecciones morales así como conciencia moral, pero ambas resultan intrínseca e irreparablemente ambivalentes. Existe en la cotidianeidad una fuerte ambigüedad moral que ofrece una libertad de elección nunca antes vista, aunque también lanza a los individuos a un estado de incertidumbre inusitadamente agobiante.

Hombres y mujeres sin vínculos fijos y establecidos, seres frágiles e inseguros que se conectan y desconectan del resto del mundo de manera intermitente. Estos son los héroes del amor líquido. Personas que padecen de una sensación ambivalente hecha de desesperación al mismo tiempo que de desconfianza por “estar relacionados”; una avidez por “estrechar los lazos, pero manteniéndolos al mismo tiempo flojos para poder desanudarlos” (Bauman, 2005:8). Se añora un guía confiable que los libere en parte del espectro de la libertad de las elecciones. Mas las autoridades en quienes se podría confiar están en pugna, y ninguna parece tener el suficiente poder para dar el grado de seguridad que se busca.

En resumidas cuentas, no se confía en ninguna autoridad, por lo menos no plenamente ni por mucho tiempo, y resulta inevitable sentir desconfianza de cualquiera que proclama infalibilidad. Justamente es este el aspecto práctico más agudo y sobresaliente de lo que con justicia se describe como “la crisis moral posmoderna” (Bauman, 2004), y está, sin lugar a dudas, en el centro del ámbito educativo.

En consecuencia, es posible sostener que en la representación de la noción de *buen docente* se reedita todo el núcleo dilemático antes descripto que el ejercicio de la autoridad supone en el actual momento histórico.

4. La representación de *buen docente* de los maestros: especificidades en relación con el NES de los alumnos que atienden

En el caso de los docentes que atienden alumnos de los sectores más desfavorecidos de la sociedad —NES bajo— se hallan ciertas especificidades. Su representación de la noción de *buen docente* enfatiza elementos periféricos relacionados con el *Homo aequalis* y particularmente con el *Homo sapiens*, en el sentido de tener presente la idea de que la educación debe tener metas sociales y promover una sociedad más justa y

democrática, idearios éstos principalmente relacionados con la modernidad. Es decir, se observa una tendencia a rescatar la perspectiva política, el contenido social de la función de la escuela como forma de ayudar a revertir los procesos de dominación y subordinación que han dejado excluida a gran parte de la población, condenándola a la pobreza y desesperación.

En virtud de ello merece destacarse que el recorrido a través de las transformaciones discursivas que ha sufrido la expresión “compromiso social docente” puede mostrar los motivos de su silenciamiento y ocultación. Las relaciones de injusticia y desigualdad permanecen, en algunos sentidos se acrecientan y en otros resurgen mediante nuevos formatos relacionados con nuevas formas de poder. Es así que el compromiso radical de la escuela con la educación del ser humano no puede eludir su posición crítica respecto de las políticas de injusticia y desigualdad. Ésta debe seguir siendo una cuestión básica de todo educador (Martínez Bonafe, 2001).

En este sentido resulta interesante des-cubrir que dicha perspectiva sociopolítica acallada en el ámbito educativo se encuentre justamente presente en los docentes que atienden a los niños de los sectores socialmente excluidos. Desde esta misma óptica, otro aspecto acorde con la representación metafórica de la noción de *buen docente* como *Homo Sapiens*, es el de enseñar a pensar, es decir, aparece en el subgrupo de docentes, y tal vez en correspondencia con el ideario sociopolítico de la educación, una revalorización del conocimiento como favorecedor de progreso y promoción social.

En otro orden de cosas es apropiado señalar que respecto de las características de singularidad, estos docentes son los que tienen más antigüedad en la docencia y en la escuela.

A saber, el análisis de la organización y dinámica del sistema educativo pone en evidencia que en las escuelas destinadas a los sectores más desfavorecidos de la sociedad se suele dar una alta rotación de

personal, y las más de las veces se torna para los docentes en un *lugar de paso*, pagado como precio a la condición laboral de “suplentes”, lo cual con frecuencia va de la mano de una escasa experiencia en el rol.

De ahí que los que permanecen por propia decisión puedan ser poseedores de alguna convicción especial en referencia al alcance de la función docente. O dicho en otros términos, tengan una mayor inscripción de la noción de *ciudadanía* la cual se vincula estrechamente con la presencia de una moral autónoma, más que heterónoma que les posibilita la agrupación con pares para el beneficio de todos, en pos del bien común. Así, en muchos de estos maestros se encuentra que manifiestan una marcada inclinación por el trabajo social, es decir, por la participación en instituciones que tienen que ver con la construcción de ciudadanía. Es intrínseco a esta representación la presencia de la alteridad y la posibilidad de una participación social genuina, que lleva a auto-concebirse como actor (Chardón, 2005).

5. La representación de *buen docente* de los padres

5.1. En relación con el nivel educativo alcanzado

El conocimiento compartido y construido colectivamente (representación social) es supra individual y actúa tácitamente, y la mayoría de las veces de manera independiente del nivel de conciencia de los propios actores y por lo mismo, es común a los miembros de un grupo. Más aún podría plantearse coincidiendo con Foucault (1990 b: 81) que todo enunciado es necesario analizarlo en relación con sus condiciones de existencia, es decir qué formas de enunciación son posibles y cuáles se excluyen en determinado momento y lugar. Ahora bien, más allá de estas cuestiones fue posible hallar matices significativos en los discursos de los padres según el nivel de escolaridad alcanzado. Así fue que en los padres de mayor nivel educativo se pudo observar mayor preocupación por:

- la tarea de la enseñanza o dicho en los términos de esta tesis del *Homo sapiens*. Podría conjeturarse al respecto que por el mismo nivel educativo alcanzado son más conscientes de la genuina importancia del conocimiento en el desarrollo y crecimiento humanos. Es decir valoran el contenido pedagógico, el conocimiento como la llave que permitirá a sus hijos avanzar en sus estudios posteriores y por ende lograr en el futuro mejorar su vida laboral y personal y con ellos acceder a la tan ansiada y esquivada movilidad social ascendente.
- la temática de la autoridad, aspecto nodal del agenciamiento educativo y central de la crisis actual. También puede conjeturarse que de la mano de mayor nivel educativo alcanzado se accede a una mayor capacidad de abstracción y con ella, a la posibilidad de problematizar un tema controvertido como es el de la autoridad en nuestro tiempo. Ya fue reiteradamente comentado en este trabajo la sensación de ambivalencia e incomodidad que suscita el ejercicio de la autoridad en este presente “posmoderno”.
- la comprensión y la empatía, o en otras palabras, observan preocupación por las características generales de la representación de *Homo psicologicus*. Como fue analizado a lo largo de todo el estudio empírico realizado parecería sustituirse la enseñanza por la comprensión y la empatía a la hora de plantear la cuestión del *buen docente*. Tal vez hasta podría hipotetizarse estar frente a una señal de “familiarización de los vínculos escolares (Abramowski, 2010).

Asimismo en los padres de menor nivel educativo se registró que:

- no aparece en ningún caso mencionada la perspectiva social, aspecto que si es (aunque en pocos casos) tomado en cuenta por los padres de nivel más alto, sobre todo los que alcanzaron el nivel universitario. Tal tendencia a naturalizar el presente al tiempo que a deshistorizarlo es intrínseco a los

rasgos que caracterizan esta época. Sólo a través de la educación se logra advertir el alcance de la construcción social de los significados.

- enfatizan más la necesidad del liderazgo estilo *Homo ludens*. Esto podría estar estrechamente relacionado con un moldeamiento más exitoso por parte de los medios masivos de comunicación. Ciertamente es posible afirmar que a menor nivel educativo son menores las posibilidades de pensar crítica y autónomamente y por lo tanto, mayor es la tendencia a la repetición de los sentidos contruidos colectivamente. El ideal epocal es el éxito, la personalidad de *showman*, la seducción y simpatía, sin tomar resguardo de las consecuencias nefastas en el campo de la educación. Sin advertir la vacuidad o liquidez y el des-compromiso intrínseco a esa característica posmoderna.

5.2. En relación con el ciclo escolar de sus hijos

En relación con el ciclo escolar, para los padres con hijos más pequeños es decir los de 1ª ciclo, de 6 a 8 años de edad cronológica, lo central del buen docente es que los reemplacen a ellos en la escuela (perspectiva maternal) y que aparezca con un liderazgo carismático o de *Homo ludens*: simpático, agradable, seductor, expresivo, paciente, comprensivo.

Parecería ser que en este nivel está depreciado el contenido escolar en favor de lo afectivo, tal como es frecuente hallar entre los padres del nivel inicial. Es decir, parecería ser que el requerimiento de los padres con hijos en el 1ª ciclo es el de una maestra que funcione como “segunda madre” pero además como una “segunda madre idealizada”: dulce, cálida, contenedora, dedicada exclusivamente a sus hijos tal como se observan en los estereotipos que vende la televisión, y que probablemente están bastante alejados de los roles maternos reales en la actualidad.

Paradójicamente vale la pena recordar que la escuela como institución se constituyó para funcionar como antídoto (y no como sustituto) de la familia (Zizek, 2001)

En el otro extremo, los padres del 2ª ciclo valoran más la enseñanza (perspectiva del *Homo sapiens*) y otorgan alguna importancia, de manera minoritaria como es de esperar, al sentido social o teleológico de la educación (*Homo politicus*, *Homo aequalis*), totalmente ausente en los padres del 1ª ciclo. Asimismo es en este grupo que aparece como preocupación la temática de la autoridad. Podría conjeturarse al respecto que a medida que los hijos crecen avanza la conciencia del “despegue” de los niños del seno familiar, y de su “debut social” en términos de estudios más avanzados o del mundo del trabajo. De ahí la importancia concedida a la enseñanza de los conocimientos a la hora de definir a un *buen docente*. Asimismo también la autoridad atisba a tornarse en un tema de importancia ya que vale la pena recordar su ejercicio no es prioritario ni exclusivo de los maestros. También los propios padres tienen problemas para sostener un manejo cómodo y fluido de la autoridad en un mundo caracterizado por borrar las diferencias, por acortar las distancias y favorecer las relaciones simétricas.

6. La representación de *buen docente* de los alumnos en relación con el ciclo escolar que cursan

Respecto de los alumnos en el 2ª ciclo la perspectiva más destacada es la de la empatía o comprensión o en los términos de este estudio se trata del *Homo psicologicus*. Esta tendencia fue particularmente subrayada en comparación con los alumnos del 1ª ciclo. Al respecto podría hipotetizarse que los alumnos al ser mayores tienen más claro el tipo de maestro que desean; y en contrapartida, los más pequeños (1ª ciclo) tienden a repetir más el discurso de los adultos: “los maestros deben enseñar”.

Asimismo también es preciso puntualizar que en los alumnos del 2^a ciclo aparece con bastante insistencia la importancia de la capacidad de autocrítica y autoevaluación de los maestros. En rigor, esta perspectiva por un lado refuerza la tendencia psicologista antes planteada (*Homo psicologicus*) en el sentido de que el líder o maestro reconozca sus equivocaciones y errores. Y de otro, refuerza los argumentos dados en la parte abierta de los cuestionarios donde se denuncian situaciones de discriminación, injusticias y tratos desiguales por parte de los maestros. Tal vez esta tendencia esté en estrecha relación con la edad cronológica de los estudiantes y su posibilidad de haber construido el juicio valorativo.

Y aún hasta podría pensarse que el declive del largo plazo que se observa en nuestro tiempo tiene efectos a la hora de pensar las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos que se dan en la escuela. Sin largo plazo difícilmente se puedan construir las categorías duraderas de compromiso e implicación (Bauman, 2005) Lo que prevalece por el contrario son vínculos fluctuantes, inestables, débiles y de des-compromiso que es precisamente a lo que se refieren las “denuncias de los estudiantes”.

7. Últimas reflexiones

A lo largo del presente estudio se han planteado diversas metáforas para sistematizar las representaciones de la noción de *buen docente*, para lo cual se escogieron los conceptos de *modernidad* y *posmodernidad* de Lipovetsky (1992).

Si se avanza en el análisis del sentido último de la representación de la noción de *buen docente* como *Homo psicologicus*, y particularmente como *Homo laborens*, se llega a des-cubrir, a de-velar que existe un énfasis puesto en el aspecto instrumental de la educación, en el *cómo educar*. Significativamente diferente es la cosmovisión de “buen docente” implícita en

la representación metafórica del *Homo aequalis*; tanto en la perspectiva del *Homo vocationis* como en la de *Homo sapiens*, donde lo central es el *para qué* de la educación, su finalidad.

En consecuencia, como el lector podrá apreciar se está en presencia de dos cuestiones centrales a la vez que antagónicas: de un lado se ubica el *por qué* y el *para qué* se educa, es decir, su fundamento. Y del otro, el *cómo* se puede llevar a cabo la tarea de educar, con qué medios, con qué recursos, con qué estrategias.

Respecto de ello, lo tratado hasta aquí permite afirmar que la preocupación educativa del tiempo histórico que corre es la racionalidad instrumental evidenciada tanto en los discursos teórico-pedagógicos como en su asimilación social, en parte materia prima de las representaciones.

Ahora bien, la racionalidad instrumental es cercana a la filosofía del *know how*, inherente al ámbito empresarial, al mundo del mercado. Pero a diferencia del Estado, el mercado no impone un orden simbólico articulador, un sustrato normativo que comprende a todos por igual. El mercado se dirige a un sujeto que sólo tiene derechos de consumidor y no los derechos y obligaciones conferidos al ciudadano. El consumo entonces, no requiere ni de la ley ni de los “otros”, dado que es en la relación con el objeto, y no con el sujeto donde se asienta la ilusión de satisfacción (Chardón, 2005). Los integrantes de la sociedad contemporánea son, ante todo, consumidores. Así para ajustarse a la norma social, para ser un miembro genuino de la sociedad, es preciso responder con velocidad a las tentaciones del mercado de consumo. Es por esto mismo que se ha producido un empobrecimiento de la política, y ha desaparecido el interés por la cosa pública. Junto al achicamiento del Estado Benefactor se ha marchitado y reducido la ciudadanía políticamente activa (Bauman, 2006). En un mundo poblado por consumidores no hay lugar para el Estado Benefactor. Así algunos intelectuales de nuestro tiempo (Rancière, 2003; Casullo, 2007) están advirtiéndolo que imaginar la posibilidad de otra forma de convivencia no es el fuerte en nuestro mundo de utopías privatizadas. Porque si bien

aparentemente todo es pasible de diálogo, hay cuestiones que se tornan inamovibles, supuestos que no se discuten. Reunir para excluir. Porque se trata sin más del modelo único de las derechas, del *statu quo*. Las derechas vuelven a posicionarse sin una decisiva identidad organizativa: se instauran *por debajo* de los mundos simbólicos, administrados ahora por un *gran partido mediático* que le sigue sustrayendo diariamente a la política lo medular de su autonomía y de sus identidades cuasi canceladas. Desde la lógica mediática, la política, *devino* en género en sí mismo.

Todavía más, Torres Santomé (1994) ha denunciado y constatado que durante todo el siglo XX los sistemas educativos no permanecieron indiferentes ante los cambios en los modos de producción y gestión empresariales, sino que los tomaron como modelos para su organización y reestructuración: taylorismo, fordismo y toyotismo.

Sin embargo cabe destacar que los peligros que acarrea la racionalidad instrumental en materia educativa no han sido suficientemente considerados. O dicho con otras palabras, qué consecuencias tiene para la tarea de enseñar la representación metafórica de “buen docente” como *Homo laborens*.

Si se reflexiona sobre ello, se verá que la especificidad del trabajo es que la energía consumida está orientada a obtener un objetivo, y las más de las veces, resulta un medio para la obtención de recursos para poder subsistir. En ese sentido, se diferencia del juego, en el cual la energía consumida está en función del placer, del simple gusto por utilizarla. (Neffa, 2003).

Entonces, lo preocupante de la racionalidad instrumental tecnocrática de lo que nos habla es que tiende a sumergir la profesión docente en una inmediatez que la deja atrapada y entrampada en un vacío de sentido, de proyección. Se trata de reivindicar la reflexión filosófico-teleológica sobre la educación, pero no, obviamente, una reflexión puramente metafísica, desligada de los aspectos instrumentales. Al contrario, se trata de colocar los

análisis técnicos y operacionales en el marco global de una concepción que brinde significado a las acciones educativas (Tedesco, 1995)

Al respecto vale la pena recordar que la representación metafórica de la noción de *buen docente* como *Homo laborens*, en tanto conocimiento implícito del orden del sentido común, suele obturar el cambio educativo al actuar como filtro, repeler los conocimientos provenientes del campo científico-académico, conocimientos que en muchos casos también resultan bastante imbuidos por ella ya que la educación es, en definitiva, una práctica social. De ahí que se haga necesario en los dispositivos de formación y capacitación docente promover un análisis y reflexión a fondo de la representación metafórica de “buen docente” como *Homo laborens*, para favorecer una genuina apropiación de los contenidos teóricos provenientes del campo de las ciencias sociales y humanas en general, y de las ciencias de la educación, en particular. No se trata de cuestionar la condición de trabajador del docente y retrotraerla a la del maestro sacerdote con fuerte impronta vocacional como don divino, pero sí problematizar ese plus que distingue la docencia de un simple trabajo aunque sin dejar de serlo. Porque en la actualidad asistimos a la presencia de docentes con clara conciencia de su condición de trabajadores pero con un sesgo marcadamente corporativista que deja en la oscuridad el hecho de que la educación es un servicio que el estado tiene obligación de garantizar a la población. Es decir, docentes con fuerte reconocimiento de sus derechos pero no de los derechos a la educación de los estudiantes, futuros ciudadanos. Por lo tanto las perspectivas condensadas en la metáfora del *Homo vocationis* son necesarias reconsiderarlas redefiniéndolas a la luz de este tiempo. Reivindicar el componente vocacional como “ese plus” que se agrega a la condición de la docencia como trabajo se torna un imperativo al que es necesario responder. Es imprescindible pues *aggiornar* este concepto de vocación y vincularlo a la metáfora del *Homo aequalis* en lo que a responsabilidad político-pedagógica se refiere. Más aún, tal vez haya que agregar a la responsabilidad la “convicción” de la importancia del protagonismo docente para la construcción de una sociedad más justa,

igualitaria, solidaria. y respetuosa de los derechos humanos (Devalle de Rendo y Vega, 2006). Es decir, se trataría de lograr una posición intermedia entre el docente como apóstol de la educación como postulaba el positivismo pedagógico, y la condición de “obreros de la tiza”.

“La docencia es un servicio *personal* es un trabajo *con* y *sobre* los otros y, por lo tanto requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que todo ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo. Por otra parte, los que prestan servicios personales en condiciones de co- presencia deben dar muestras ciertas de que asumen una especie de compromiso ético con los otros, que les interesa su bienestar y su felicidad. Por otro lado, es preciso tener presente que el trabajo del maestro es *cada vez más colectivo*, en la medida en que los aprendizajes son el resultado, no de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes que en forma diacrónica o sincrónica, trabajan *con* y *sobre* los mismo alumnos”. (Tenti Fanfani, 2010:30)

Más aún la perspectiva de lucha social por un mundo social (Giroux, 1987) no aparece en el núcleo central de la representación de “buen docente” en tanto *Homo laborens*, lo que pone de relieve, una vez más, el sinsentido que caracteriza el actual momento histórico y por ende, el devenir maestro. Ya fue ampliamente estudiado (Laidi, 1994) en el terreno de lo político que el fin de la utopía provocó la sacralización de la *urgencia* erigida ahora como categoría central. Las sociedades contemporáneas se quejan de que la urgencia de los problemas les impide reflexionar sobre un proyecto, cuando en realidad es la ausencia total de perspectiva lo que las hace esclavas de la urgencia. Se produce así lo que reza la voz popular: *No confundir lo urgente con lo importante*.

Planteado este estado de cosas... ¿Es posible luchar, educar, sin tener claro *por qué* y *para qué* se lo hace? O en otras palabras ¿Cómo

educar en la complejidad social actual sin reflexionar sobre la forma de hacerlo?.

Pues bien, por un lado no se pretende postular el retorno de la pedagogía afirmada en la existencia del hombre a una pedagogía sostenida en su esencia, sino por el contrario de integrarlas y superarlas (Suchodolski, 1972). No se pretende el mero retorno a la escuela de la modernidad que fue justamente la que posibilitó la creación de ciudadanía en estrecha relación con la integración de los hijos de miles de inmigrantes pobres que llegaron a nuestro país (Chardón, 2005)

Por el otro, las dicotomías medio-fin o procedimiento-finalidad implementadas para abordar el campo de la educación y la formación de maestros, como lógicas binarias, conducen siempre a la primacía del pensamiento patriarcal o hegemónico. Es que suponen un juicio de valor a priori y una toma de posición respecto del poder que termina, siempre, descalificando uno de los extremos (Chardón, 2000).

Tampoco se trata de proponer la disyunción *teleología* versus *know how*: la historia de las ideas ha demostrado finalmente que los polos opuestos terminan por complementarse en una síntesis que los contiene y supera, desarticulando las falsas antinomias históricas.

Hoy aún no parece ser el tiempo, la preocupación por lo pragmático-instrumental sigue en alza, y todavía no cicatrizaron las ilusiones perdidas con las que intentó seducir la modernidad.

Más aún, el modelo de intervención heroica ofrecido por el vanguardismo de la modernidad ya no interpela a nadie. Ocurre que las sociedades se han alejado de los ideales que son el impulso del heroísmo, y han entendido que los cambios pueden ser producidos sin la violencia material o simbólica de la santidad, sin la soledad de la profecía, sin la autoridad del guía iluminado. Como sea, ya nadie está a la búsqueda de un modelo histórico. No puede haber regreso nostálgico a las imágenes que en el pasado parecían justas y buenas, pero tampoco puede admitirse conformidad acrítica con lo que surge de su quiebra (Sarlo, 1994).

De ahí la importancia de reivindicar el alcance político del rol docente pues, en definitiva, es el que otorga contenido y sentido a la tarea de educar porque pone de relieve el *por qué* y *para qué* se educa. Y esto no necesariamente implica el abandono de la lógica de lo técnico-procedimental de la enseñanza.

En suma, todo esto planteo se considera posible por cuanto en la presente tesis se ha partido del marco de referencia de la representación metafórica del *maestro de las dos haches: histórico y holístico* que reivindica los factores situacionales y avanza sobre las concepciones que promueven la deshistorización y la descontextualización. Se entiende al maestro en tanto sujeto educativo, pasible de transformación en los contextos de inserción espacio-temporales en que se desenvuelve. Es decir se entiende al maestro desde una perspectiva opuesta a la meritocracia. En este sentido el encuadre de la formación docente es **el lugar privilegiado por excelencia**, para el cuestionamiento y modificación de aquellos saberes implícitos que constituyen las representaciones.

“Es probable que una nueva identidad del trabajo docente pase por una combinación renovadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización. Las tres dimensiones de este oficio deben encontrar una nueva articulación a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual. La racionalidad técnico-instrumental del oficio debe ser fortalecida para potenciar las capacidades del docente en la solución de los problemas complejos e inéditos de la enseñanza y el aprendizaje. Pero es preciso acompañar esta dimensión racional técnica del oficio con elementos de tipo afectivo asociados a la vieja idea de vocación” (Tenti Fanfani, 2010:34)

Por último cabe agregar que seguramente la superación ya comentada de la cuestión corporativista inherente al docente como *Homo laborens*, estará dada en la medida en que la correlación de las fuerzas sociales permita la gestación de un macro proyecto político-ideológico que logre involucrarlo y resignificar así, el lugar de los docentes en la formación de la ciudadanía del futuro.

8. Palabras finales

Este estudio exploratorio a la vez que descriptivo ha tenido como objetivo deconstruir lo obvio, desarmar lo que se ha naturalizado a la hora de reflexionar sobre la figura del “buen maestro”

Por ello, el planteo en términos metafóricos que tuvo la intención de poner en juego la posibilidad de desplegar múltiples tramas, múltiples sentidos (sin pretensión de exhaustividad), pues son siempre las perspectivas polisémicas las que invitan a abrir nuevas líneas de investigación. Pero un punto en el que vale la pena insistir es que los docentes son resultado del impacto de subjetivación social.

De la escuela y de ellos se espera que contribuyan a revertir la actual situación social de pobreza y exclusión. Se espera que contribuyan a formar a los futuros ciudadanos de nuestro país, a futuros actores sociales que puedan ir quebrando con la lógica de mercado, en pos del bien común, de la justicia, de la solidaridad, en definitiva, de la inclusión.

Ahora bien, reconocer la importancia de la tarea docente no significa pensar que es la más importante de todas. Significa entender que es fundamental e indispensable para la vida social. Y si bien es muy cierto que la educación no es la palanca de la transformación social, sin ella esa transformación tampoco será posible.

La formación y la capacitación de maestros y profesores tiene mucho por hacer.

Pero... ¿cómo hubiese resultado la presente tesis si se hubiese llevado a cabo tomando como objeto de análisis alguna provincia del interior del país con menor densidad poblacional que la Capital Federal? ¿Qué conocimientos hubiese arrojado un estudio biográfico en profundidad de cada uno de los maestros estudiados? El relevamiento de las representaciones de “buen docente” en gremios docentes, ¿hubiese

desplegado otros elementos periféricos? ¿Es realmente solvente la categoría de análisis de *buen docente*?

Estas problemáticas quedarán planteadas para futuras investigaciones.

Por último, un deseo. Anhele que lo escrito en las páginas de esta tesis doctoral puedan inspirar en algo la reflexión de aquellos que se dedican a la docencia o tal vez, quieran hacerlo.

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. et. al.(1972).*El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- (1994).La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes. En Pedagogies Forum. Bruxelles: P.E.C.
- Abramowski, A.(2010). *Maneras de querer* .Buenos Aires: Paidós
- Abric, J.C.(1976).Jeux, Conflits et Représentations Sociales. Tesis doctoral: Université de Provence. Aix-en Provence.
- Aisenson, D.(2000).Proyectos, Estrategias y Representaciones Sociales de los Jóvenes sobre el Estudio y el Trabajo”. UBACyT. Programación 1998-2000. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires
- Alvarez, J. L. Jurgenson, G.(2003).*Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós
- Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comp.) (1992).*Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Allidiére, N. (2004).*El vínculo profesor- alumno*. Buenos Aires: Biblos.
- Anaya Santos, G. (1988).El profesor ideal. *Revista Cuadernos de Pedagogía* 161. Barcelona: Fontalba 18-22.
- Ander Egg, E. (1989).*Acerca del pensar científico*. Buenos Aires: Humanitas.
- Apple, M (1986) *Política cultural y educación* Madrid: Morata
- Arena da Costa W. y De Oliveira Almeida, A. M. (1998).A construção social do conceito de bom professor. En Paredes Moreira A.S. y De Oliveira, D.C. (org) *Estudos interdisciplinares de representacão social*. Brasil: Edifra.
- Arendt, H. (1996).*Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arfuch, L. (2002).*Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Aristi, P. et.al (1988). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar*. Buenos Aires: Grama.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.) (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Bachelard, G. (1986). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Baldwin, J.M. (1911). *The individual and society*. Londres: Rebman.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós
- Banchs M. (1990). Desconstruyendo una desconstrucción: lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker y Shotter (1990). Trabajo presentado en el XXIV Congreso Interamericano de Psicología en Santiago de Chile en julio de 1993. .Venezuela: Caracas.
- Barnett Pearce, W.(2002). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En Schnitman, D. *Nuevos Paradigmas, cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Barrow, R. (1984). *Giving teaching back to teacher*. Sussex: Wheatsheaf Books.
- Basabé, L (2004) *Bruner: una perspectiva psicocultural del desarrollo y la educación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Bauman, A. (2003) *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica
- (2004). *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- (2005) *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica
- (2006) *Tiempos líquidos* México: Fondo de Cultura Económica

- Bayer, E. (1966). Etudes objectives des comportements d'enseignement, *Revue belge de Psychologie et Pedagogie*. T. XXVIII, N° 115, p.p.73-88.
- (1984). Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante. En Esteve, J.M. (comp.) *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Benbenaste, N. y Fernández, A. (2000). "La representación y condiciones de lo Público en la Argentina Contemporánea". Proyecto UBACyT. Instituto de Investigaciones *Gino Germani*: Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires
- Benett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Berger, P. y Luckmann, Th (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- y Kellner, H. (1981). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Alfa.
- Bernard, L. (1923). Recent Trends in social Psychology. *The Journal of Social Forces* 2, p.p. 737-743.
- Birgín, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Borne, E. y Henry, M. (1944). *El trabajo y el hombre*. Buenos Aires: Desclee Brouwer.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil.
- (1997). *Méditations. Pascaliennes*. Paris: Gallimard.
- Bressoux, C (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets maitres. *Revue Française de Pedagogie* 108.
- Brophy, J. E. y Rohrkemper, M.M. (1981). The influence of problem ownership on teacher's perceptions of an strategies form coping with problem students. *Journal of Educational Psychology* 73, p.p 295-311.

Bruner, J. S.(1966).*The process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

(1996).*Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

(1997).*La educación, puerta abierta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Cambours de Donini, A. M. (1998).*¿Nuevo siglo, nueva escuela?*. Buenos Aires: Santillana.

Cantero, G. y Celman, S.(1999).Análisis de la tarea directiva *Revista Novedades Educativas N° 103, Buenos Aires*, p.p. 22-23.

Carli, S. (2005).Educación y subjetividad. En Frigerio, G. y Dicker, G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

Carlile, A..B. (1954).Predicting performance in the teaching profession. *Journal of Educational Research*, 47,9.

Castel, R (1997).*La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

Castells, M (2000).*La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Fin de milenio*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Vol III.

Castoriadis, C. (1997).*El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.

Castorina J. A. et al. (1989).*Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

(comp.) (2003).*Representaciones sociales Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.

y Kaplan, C. V. (2003).Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En Castorina J. A. (comp.) op. cit.

y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Amorrortu.

(2005).Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología. En Llamovate, S. y Kaplan, C.V. (coord.).*Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.

- Casullo M. M. (1991). *Psicología para docentes. Escuela y Salud Mental*. Buenos Aires: Guadalupe. Buenos Aires. Siglo XXI
- Casullo, N. (2007) *Las cuestiones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Chardon, M. C. (1995). "Accidentes en la Infancia: perfil del niño en riesgo". UBACyT. PS010. Programación 1991-1995. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Instituto Sara C. de Eccleston.
- (2000). *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2001). "Educación para la Salud" y "Educación y Salud". UBACyT. PS 019. Programación 1999-2003. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- (2003). "Educación para la Salud: Prevención de Accidentes". UBACyT. PS 034. Programación 2001-2004. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- et al (2004). *Pautas de cuidado en la familia y en la escuela. De la ira de los dioses al compromiso comunitario*. Cátedra Abierta de Cuidado Familiar y Mejoramiento de las Condiciones de educabilidad. Cuaderno 1. Comisión de Investigaciones Científicas. Ministerio de Desarrollo Humano. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- (2005). "Representaciones de cuidado y salud en niños y padres de nivel inicial". UBACyT. PS 064. Programación 2003-2007. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Cicourel, A. (1973). *Cognitive sociology*. Middles: Penguin.
- Clandinin, D. J. Connelly, F.M.(1985). Teachers' personal practical knowledge. En Halkes, R. y Olson, J.K (edics).
- Clark, Ch. y Peterson, P (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III*. Buenos Aires: Paidós. op. cit.

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). "Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities". *Review Research in Education*, 24, 249-306. New York: Teachers College Press
- Cole, M (2003) *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata
- Colette Vallas- Vaslet, T (1986). La investigación sobre la personalidad de los enseñantes: un mundo por descubrir. En Abraham, A y col op.cit.
- Cols E. (2000). La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación N° 12, Año IX Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*. 35-39.
- Cordie, A. (1998). *Malestar en el docente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Costa, P. T. y Mc Crae. R. R. (1985): *The NEO Personality Inventory Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cubero Perez, M. y Santamaría Santigosa, A. (2005) Avances en Psicología Latinoamericana Vol. 23 pp15-31 España: Universidad de Sevilla.
- Davini, M. C. y Alliaud, A. (1995). *Los maestros del siglo XXI* . Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Rizoma*. México: Coyoacán.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coord.). (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Devalle de Rendo, A. y Vega V (1998). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aiqué.

- (2002).La escuela debe ser una vía de la contracultura. *Diario Clarín*, Buenos Aires, 31 de marzo.
- (2004).*La diversidad en la docencia. El modelo del rizoma* Buenos Aires: Troquel.
- (2006).*La diversidad es y está en la docencia*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Díaz Covarrubias, J. (1875).*La instrucción pública en México*. México: Edición del Gobierno en Palacio.
- Dubar, C. (2000).*La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. París: PUF.
- Dupont P. (1986).Matemáticos queridos y detestados. En Abraham, A et.al. op.cit.
- Durkheim, E. (1978).*Las reglas de método sociológico*. Madrid: Morata.
- Ehrenberg, A (2000) *La fatiga de ser uno mismo*. Depresión y sociedad Buenos Aires. Nueva Visión
- Elías, N. (1990).*La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elichiry, N. E. (comp.) (2000).*Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial.
- (comp.)(2001).*¿Dónde y cómo se aprende?* Buenos Aires: Eudeba.
- (comp.)(2003).*Discusiones actuales en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Eudeba.
- (comp.) (2004).*Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial.
- Elliott,J. (1990). *La investigación –acción en educación*.Madrid: Morata
- Emmanuele, E. y Cappelletti A. (2001).*La vocación: arqueología de un mito*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Erikson, E. H. (1980).*Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.

Escudero Muñoz, J. M.(1992).*Estrategias de formación del profesorado*. En Escudero Muñoz, J. M. y López, J. (coords.) Los desafíos de las Reformas Escolares. Sevilla: Arquetipo.

(2003).*Quines estratègies formatives són les més adients per mantenir la coherencia entre metodologia i contingut de la formació?* Forum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya. IX Jornades de Direcció Escolar. Seminari: La gestió de la formació de l'equip docent.

Esteve, J.M. (1984).*Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.

(1986).Estudio sobre la personalidad de los docentes. En Abraham A. (comp.) op. cit.

(1994).*El malestar docente*. Barcelona: Paidós 3º edición.

Eysenck, H.J. (1964).*Psicología de la decisión política*. Madrid: Ariel.

Ezpeleta, J. (1989).*Escuelas, maestros y condiciones de trabajo docente*. Buenos Aires: Centro Editor.

Fairhurst, A. y Fairhurst, L. (1995).*Effective teaching and effective learning*. California: Davies Black Publishing.

Fasce, J. y Martiñá, R. (1989).*Nosotros, educadores de los problemas de un oficio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Feijoo, M. C. (2001).*Nuevo país, nueva pobreza*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fenstermacher, G. (1989).Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I*. México: Paidós.

Filloux, J.C. (1996).*Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Finkelkraut, A. (1990).*La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.

- Flament, C. (1994).Aspects périphériques des représentations sociales. En Guimelli, C. (ed.).*Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Flanders, N. A. (1970).*Analyzing teacher behavior*, Reading, Addison-Wesley (Versión en castellano: *Análisis de la interacción didáctica*, Salamanca: Anaya.1977).
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ford, M. E. y Ford D.H. (1987).*Humans as self-constructing living systems*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum.
- Forster, R (2011). *La muerte del héroe*. Buenos Aires: Ariel.
- Foucault, M (1990a) *Historia de la sexualidad* Tomo 1 Buenos Aires. Siglo XXI
- (1990b) *La arqueología del saber* Buenos Aires. Siglo XXI
- Freire, P. (1975).*Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freud, S. (1968).*Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobre la psicología del colegial (1914). TVI.
- El malestar en la cultura (1930). TVIII.
- Fuks, S. (1978).Un momento propicio para ejercer el sadismo: la adolescencia. En Aray, J. (comp.) *Reflexiones sobre el sadismo en la enseñanza*. Bogotá: Universidad de Colombia.
- Fulkerson, G. (1954).A resume of current teacher personnel research *Journal o Educational Research* , 47, 9, 669-681.
- Fullan, M. y Hargreaves, A (1997).*¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: M.C.E.P.
- (1999).*La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadamer, H.J. (1977).*Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gadino, A. (1999).La escuela y la vida. *Revista Novedades Educativas Año XI, 103* .

- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. España: Siglo Veintiuno.
- Gage, N.L. (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.
- GCBA, Secretaría de Educación (2002). *Investigación sobre Inserción laboral de los egresados de la carrera docente*. Buenos Aires.
- Gardner, H. (1995) *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Genolet, A. (2000). Relación de la profesión de Trabajo Social y el rol asignado a la mujer. En Zaldúa, G. *Género y Salud*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gercman, B.; y Zagari, A. (2000). La denegación de la autoridad *Ponencia del Congreso Internacional de Filosofía. Córdoba. Argentina. Inédito*.
- Gergen, K. (1993). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Getzels, J. W. y Jackson, P.W. (1963). The teacher personality and characteristics. En Gage N. L. *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gibaja, R.E y Eichelbaum de Babini. A. M.(1994). *La Educación en la Argentina. Trabajos Actuales de Investigación*. Buenos Aires: La Colmena.
- Gilbert, R. (1996). *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes*. Barcelona: Gedisa.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-eleve. Roles institutionnels et representations*. Paris: P.U.F.
- Gimeno Sacristán, J (1988). Ponencia para el Seminario: Formación docente y calidad de la educación. Universidad de Valencia (mimeo).
- Giroux, H. (1987). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.

- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Carbajal, L. (1992). *Ideas y creencias del hombre actual*. Santander: Sal Térrea.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York: Mc Graw Hill.
- Gordon, L. V. (1978): *Gordon Personal Profile-Inventory Manual*. (GPP-I). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Gough, H. G. (1987). *California Psychological Inventory: Administrar's Guide* (CPI). Palo Alto: CA: Consulting Psychologists Press.
- Grace, G (1978). *Teachers, ideology and control*. Londres: Routledge and Kegan .
- Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos.
- Grell, J. (1976). Dimensiones de comportamiento de profesor. En *Educación*, 14, 16-24.
- Gruwez, J. (1983). La formation des maitres en France *European Journal of Teacher Education*, (6), 3, 281-289.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.N. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Hansen, D. (1993). The moral importance of the teacher's style, *Journal of curriculum studies*. Vol.25, (5), 159-163.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- (1998). Dimensiones subjetivas e institucionales en la formación docente. En Birgin, A.; Dussel, I.; Duschatzky S. y Tiramonti, G (comp.). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y Experiencias*. Buenos Aires: Troquel. op.cit.
- Harré, R. (1982). *El ser social*. Madrid: Alianza.

- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Héller, A. (1992). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Henderson Grotherg, E. (2001) Nuevas tendencias en resiliencia en Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. N (comp.) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Heraud- Bonnaure L. (1986). Imágenes y tensiones del sí-mismo de los enseñantes franceses. En Abraham, A y col. op.cit.
- Herrán Gascón, A. y González Sánchez, I (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Hillock, G.Jr (1999). Ways of thinking, ways of teaching. En Coffield, F. (ed.) *Informal Learning*. Bristol: The Policy Press .
- Honeyford, R. (1982). *Starting teaching*. Londres: Guilford.
- Hopkins, D. y Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. *Teaching & Teacher Education*, 12 (5), 501-517.
- Hunter, I. (1995). La personalidad como vocación: la racionalidad política de las humanidades. En Larrosa, J. (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Ibáñez, T. (comp.) (1989). *La psicología social como dispositivo desconstruccionista*. Barcelona: Sendai.
- Iglesias, L. F. (1985). *Premio Aníbal Ponce 1985*. Buenos Aires: Amigos de Aníbal Ponce.
- (1988). *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Jackson Ph, (1960). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova .

- (1965) Teacher-Pupil Communication in the Elementary Classroom. An Observational Study. Artículo presentado a la American Educational Research Association Convention, Chicago.
- Jodelet, D (1989). *Les Representations sociales*. París: PUF.
- Kaplan C. (1992). *Buenos y malos alumnos*. Buenos Aires: Aiqué.
- (1995). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs* (2 vols). Nueva York: W. W. Norton.
- Kohen Kohen, R. (1995). "Conceptualización infantil de la sanción escolar: un estudio exploratorio con niños de Jardín de Infantes". UBACyT. PS 026. Programación 1992-1995. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Kornblit A. (comp.) (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress, prevalence, source and symptoms *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Laidi, Z (1994). *Un monde privé de sens*. Paris: Fayard.
- Laing, R. D. (1967). *Experiencia y alineación en la vida contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lansheere, G. (1974). *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid: Narcea.
- Leahey, T. (1982). *Historia de la Psicología*. Madrid: Debate.
- Leibovich de Figueroa, N. y Schufer, M.L. (edit.) (2002). *El malestar y su evaluación en diferentes contextos*. Buenos Aires: Eudeba.

- Lenzi, A. et al (2005). "Educación ciudadana y comprensión". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* N° 10. Venezuela: Mérida 101-131.
- Levi Strauss, C (1995). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science, selected theoretical papers*. Nueva York: Harper and Row.
- Linaza, J.L. (1998). *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Linhart, D. (1978). *L'Etabli*. París: Minuit.
- Lipovetsky, G. (1992). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lortie, D. (1975). *School-Teacher: a sociological study*. University of Chicago.
- Lulo, J. (2002) "La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología" en Schuster, F. (comp.) *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Manantial.
- Macchiarola de Sigal, V. (1998). Estudio sobre el pensamiento del profesor. *Revista Ensayos y Experiencias* Año 4, N° 23. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. 37-43.
- Mannheim, K. (1974) *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica
- Marchand, M (1960). *La afectividad del educador*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marchesi, A. y Martín E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones social. En Paez, D; Blanco A. (comp) *La teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Madrid: Aprendizaje.
- Marland, P.W. (1977). A study of teachers' interactive thoughts. Tesis doctoral inédita. Canadá: Universidad de Alberta, Edmonton.
- Martí, J. (1992) *Nuestra América*. Buenos Aires: Ariel

- Martín, M. y Vega, V (1989). *Pobreza y escolaridad en América Latina*. Buenos Aires: Humanitas.
- Martínez, A. (1984). El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente. En Esteve, J. M. (comp.) op. cit.
- Martínez Bonafe, J. (2001). Arqueología del concepto de *compromiso social* en el discurso pedagógico y de formación docente *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 3 (1) consultado 1-5-01 World Wide Web: <http://redie.ens. uabc. Mx/vol 3 N° 1/contenido-bonafe.html>
- Martínez, D.; Valles, I. y Kohen, J. (1997). *Salud y Trabajo docente. Tramas del Malestar en la Escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Martiñá, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires: Troquel.
- Maxwell, J. (1996) *Qualitative Reearch Design. An Interactive Approach*. Londres: Sage.
- Mc Laren P (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mialaret, G. (1982). *La formación del docente* . Buenos Aires: Huemul.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Beverly-Hills: Sage
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina: www.me.gov.ar/DINIECE , 2005
- Ministerio de Ciencia y Técnica de España (MCE), CIDE, Investigación Educativa. Catálogo de Investigaciones Educativas, 2004.
- Minujin A. et al (1995). *Cuesta abajo*. Buenos Aires: UNICEF/Losada .
- Mischel, W. (1977). *Personalidad y evaluación*. México: Trillas.
- Moll, L. S (1993). *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Mondragón Ochoa, H (2004). Los buenos profesores. *Revista Novedades Educativas* N° 158, febrero Buenos Aires, 68-72.
- Morales, J. F. (comp.) (1997). *Psicología social*. Madrid: Mc Graw Hill.

- Morgade, G. (1998). La formación docente en la perspectiva de género: un proceso especular. En Birgin, A.; Dussel, I.; Duschatzky, S. y Tiramonti, G. (comp.) op.cit.
- Morgan, D.(ed.) (1997). *Focus groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Morillo, B. F. (2001). La educación en valores en la escuela y la formación del profesorado. *Revista OEI Programas Educación en Valores. Sala de lectura*.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- (1998). *Articular los saberes: ¿qué enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2002). La noción de sujeto. En Schnitman, D. *Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S.(1961). *La psychanalyse son image et son public*. París: Presses Universitaires de la France.
- (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Mucchielli, A (2001) *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Müller, M. (1998). *Orientar para un mundo en transformación. Jóvenes entre la educación y el trabajo* Buenos Aires: Bonum.
- Murekian, N. et al. (2001). Salud mental, representaciones sociales interdisciplina. Aportes desde un proyecto de investigación empírica, *Ponencia para la Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología*, Universidad de Buenos Aires.
- Neffa, J. C. (2003). *El trabajo humano*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Nickel, H. (1981). *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona: Herder.

- Nicolescu, B (1996). *La transdisciplinarité*. Mónaco: Du Rocher.
- Obiols, G y Di Segni, S. (1992). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Paez, D. y Blanco A. (comp) (1996). *La teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Madrid: Aprendizaje.
- Pérez Gómez, A (1983). Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J. y Perez Gomez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Vila, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- y, Gimeno Sacristán, J. (1988). Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico *Revista Infancia y Aprendizaje, Málaga*.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Pope, M. (1991). Investigando sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. En Carretero, M.; Pope, M.; Simons, R. y Pozo, J. (comp.) *Learning and Instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Porlan, R. (1988). Del pensamiento a la investigación. *Revista Cuadernos de Pedagogía* 161. Barcelona: Fontalba.
- Postic, M (1996). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.
- Prado de Souza, C. (2000). Develando la cultura escolar. En Jodelet, D. y Guerrero Tapia, P. (comp.). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Universidad Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Ramos Torre, R. (1996). Jano y el ornitorrinco: aspectos de la complejidad social. En Pérez-Agote Proveda I y Sánchez de la Yncera, P. (eds.). *Complejidad y teoría social*. Madrid: CIS.

- Rancière, J (2003) *El maestro ignorante*. Barcelona: Alertes
- Ratner, C (2002) *Cultural psychology: Theory and method*. New York: Plenum
- Reynaga, D. (2005). Representaciones sociales de los docentes primarios sobre las causas de la calidad en la enseñanza. Tesis de Magíster en Psicología Educacional. Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología.
- Rodríguez Gómez, G., et al (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Rojas, M (2003). En la democracia, los niños  primero?. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA* , 54. 23-28.
- Rozitchner, A. (2002). *Argentina impotencia*. Buenos Aires: El zorzal.
- Ryans D.G.(1960). *Characteristics of Teachers*. Washington: American Council of Education.
- Sainsaulieu, R. (1990). *L'entreprise, une affaire de societ *. París: Presses de FNSP.
- Samaja, J. (2001). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Ariel.
- Sautu, R (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere
- (2006). *Manual de Metodología de la Investigación*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales .
- Sch n, A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schopenhauer, A. (1987). *El mundo como voluntad y representación*. México: Porrúa.

- Schuster, F (2002). *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Manantial.
- Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the social world*. Evanston, Illinois: Northwestern Univ. Press.
- y Luckmann, Th. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shavelson, R. J. y Stern, P (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Rev. of Educational Research*, 51, 455-498.
- Sibila, P (2008) *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Souto, M. y otros (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Spillane, J. (1996). External reforms initiatives and teachers effort to reconstrut their practice: the mediating role of teachers zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies Vol 31, (2)*.
- Spink, M. J. (org.) (1997), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez Editora, 2º edição.
- Stenhouse, I. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P. Kikiri, Cooperación Educativa
- Stubbs, M y Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor- alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Suchodolski, B. (1972). *A pedagogía e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tylor, S. J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Alauda Anaya.
- (1998) Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de

Educación. *Revista Latinoamérica de Innovaciones educativas OEA*. Año X, 29, 89-97.

(2001). *Los docentes de EGB y los desafíos de la profesionalización*. UNESCO, IIPE.

Tenti Fanfani E (1992). El oficio del maestro: contradicciones iniciales. En Alliaud, A. Duschatzky, S. (comp.) *Maestros*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

(1992). La escuela en el círculo vicioso de la pobreza en Minujin A. et al. *Cuesta abajo*. Buenos Aires: UNICEF/Losada, op.cit.

(1993). *La escuela vacía*. Buenos Aires, Losada.

(2010) "El oficio docente" en Revista El Monitor N° 25 Ministerio de Educación de la Nación Argentina

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?. *Revista de Educación* 284, Madrid, MEC.

Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

Touraine A (1997). *¿Podremos vivir juntos?*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO, (1998). Informe mundial sobre la Educación.

Valles M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*: Madrid: Síntesis.

Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y situación escolar: del individualismo al narcisismo. En Larrosa, J. (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta. op.cit.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cuaitativos I*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vasquez, G. (1975). *El perfeccionamiento de los profesores*. Pamplona: Eunsu.

- Veenman, S.(1984).Perceived problems of beginning teachers *Review of Educational Research* 54, (2), 143-178.
- Vialatoux, J. (1953).*Signification humaine du travail*. París: Les Editions Ouvrières.
- Vigotsky, L. S. (1995).*Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vonk, J.H.C.(1983).Problems of the beginning teacher *European Journal of Teacher Education* 6, 2, 133-150.
- Wagner, W. y Elejabarrieta, F (1997).La morfogénesis de las representaciones sociales. La topografía de la mentalidad moderna. Resumiendo el presente y atisbando el futuro de la investigación sobre representaciones sociales. En Morales, J. F. (comp.) (1997). *Psicología social*. Madrid: Mc Graw Hill op.cit.
- Wacquant, L. (1995). “Introducción”, en Bourdieu, P. y Wacquant, L, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Madrid: Grijalbo.
- Wertsch, J.V (1998).*Vigotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- Wiggins, J. S.; Renner, K. L.; Clore, G. L. y Rose, R.J. (1971).*The Psychology of Personality*. Reading Mass: Addison-Wesley.
- Wittrock, M.C. (1997).La investigación de la enseñanza, III. *Buenos Aires: Paidós*.
- Yinger, R. J. (1977).A study of teacher planning: description and theory development using ethnographic and information processing methods. Tesis doctoral inédita. Universidad del Estado de Michigan, East Lansing.
- Zaldúa, G. (coord.). (2000).*Género y Salud*. Buenos Aires: Eudeba.
- Zeichner, K. M. y Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives social of beginning teachers *.Journal of Education form Teaching* 11 (1), 1-25.
- .Zeichner, K. (2002). “Beyond Traditional Structures Of Student Teaching” *Teacher Education Quarterly*, 59-64.

- (2005). "Becoming A Teacher Educator". *Teaching And Education*, 21, 117-124.
- (2010) *La Formación del Profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata, 2010. 262 pp.
- Zimmernan, M., Fusca, C. (2004). Representaciones de docentes y estudiantes en las prácticas de la enseñanza: ¿obstáculos o posibilidades en la formación? *Primer Encuentro de Formadores/as Docentes*, (inédito). Dirección General de Educación Superior, Secretaría de Educación, Buenos Aires.
- Zizek, S. (2001) *Amor sin piedad Hacia una política de la verdad*. Madrid: Síntesis

***REPRESENTACIONES SOCIALES DE BUEN
DOCENTE DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA***

ANEXO

DOCTORANDA: Lic. Inés Viviana Vega Berruti

DIRECTORA: Dra. María Teresa González González

Buenos Aires, Argentina, mayo de 2013

ÍNDICE

	Páginas
1. Protocolos- Guión de entrevista	321
1.1. Informantes clave.....	321
Supervisores.....	322
Directivos.....	323
Maestros.....	324
2. Protocolos Cuestionarios Autoadministrados de padres.....	326
3. Protocolos: Cuestionarios Autoadministrados de los alumnos	328
4. Taller con docentes.....	330
4.1. Fundamentación.....	330
4.2. Diseño del taller.....	332

1. Protocolos. Guión de entrevistas

1.1. Informantes clave

1. Pregunta abierta: *A partir de su experiencia, ¿qué características psicológicas o de personalidad hacen a un buen docente, a un docente con buena llegada a sus alumnos?*

2. Aspectos a explorar

- Creatividad.
- Enseñar a pensar, a reflexionar.
- Ideales, metas sociales. Progreso social del país.
- Paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad. Capacidad de trabajo.
- Ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático.
- Sentido del humor. Optimismo. Espontaneidad.
- Empatía. Comprensión del otro. Adaptación. Construcción de buenos vínculos interpersonales. Confianza en los otros.
- Intereses varios.
- Capacidad lectora.
- Autocrítica, flexibilidad. Aceptación de ideas contrarias o diferentes.
- Otros. ¿Cuáles?

3. *Elegir tres de los siguientes ítems colocando el 1 al más importante. Sabiendo que todos son importantes, trate de elegir tres jerarquizándolos.*

....	▪ Creatividad.
....	▪ Enseñar a pensar, a reflexionar.
....	▪ Ideales, metas sociales. Progreso social del país.
....	▪ Paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad. Capacidad de trabajo.
....	▪ Ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático.
....	▪ Sentido del humor. Optimismo. Espontaneidad.
....	▪ Empatía. Comprensión del otro. Adaptación. Construcción de buenos vínculos interpersonales. Confianza en los otros.
....	▪ Intereses varios.
....	▪ Capacidad lectora.
....	▪ Autocrítica, flexibilidad. Aceptación de ideas contrarias o diferentes.
....	▪ Otro/s. ¿Cuál/es?

1.2. Supervisores

1. Pregunta abierta: *A partir de su experiencia, ¿qué características psicológicas o de personalidad hacen a un buen docente, a un docente con buena llegada a sus alumnos?*

2. Aspectos a explorar

- Creatividad.
- Enseñar a pensar, a reflexionar.
- Ideales, metas sociales. Progreso social del país.
- Paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad. Capacidad de trabajo.
- Ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático.
- Sentido del humor. Optimismo. Espontaneidad.
- Empatía. Comprensión del otro. Adaptación. Construcción de buenos vínculos interpersonales. Confianza en los otros.
- Intereses varios.
- Capacidad lectora.
- Autocrítica, flexibilidad. Aceptación de ideas contrarias o diferentes.
- Otros. ¿Cuáles?

3. *Elegir tres de los siguientes ítems colocando el 1 al más importante. Sabiendo que todos son importantes, trate de elegir tres jerarquizándolos.*

....	▪ Creatividad.
....	▪ Enseñar a pensar, a reflexionar.
....	▪ Ideales, metas sociales. Progreso social del país.
....	▪ Paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad. Capacidad de trabajo.
....	▪ Ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático.
....	▪ Sentido del humor. Optimismo. Espontaneidad.
....	▪ Empatía. Comprensión del otro. Adaptación. Construcción de buenos vínculos interpersonales. Confianza en los otros.
....	▪ Intereses varios.
....	▪ Capacidad lectora.
....	▪ Autocrítica, flexibilidad. Aceptación de ideas contrarias o diferentes.
....	▪ Otro/s. ¿Cuál/es?

4. *¿Qué docentes podría identificar en su Distrito que reúnan características de “buenos docentes”?*

1.3. Directivos

1. Pregunta abierta: *A partir de su experiencia, ¿qué características psicológicas o de personalidad hacen a un buen docente, a un docente con buena llegada a sus alumnos?*

2. Aspectos a explorar

- Creatividad.
- Enseñar a pensar, a reflexionar.
- Ideales, metas sociales. Progreso social del país.
- Paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad. Capacidad de trabajo.
- Ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático.
- Sentido del humor. Optimismo. Espontaneidad.
- Empatía. Comprensión del otro. Adaptación. Construcción de buenos vínculos interpersonales. Confianza en los otros.
- Intereses varios.
- Capacidad lectora.
- Autocrítica, flexibilidad. Aceptación de ideas contrarias o diferentes.
- Otros. ¿Cuáles?

3. *Elegir tres de los siguientes ítems colocando el 1 al más importante. Sabiendo que todos son importantes, trate de elegir tres jerarquizándolos.*

....	▪ Creatividad.
....	▪ Enseñar a pensar, a reflexionar.
....	▪ Ideales, metas sociales. Progreso social del país.
....	▪ Paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad. Capacidad de trabajo.
....	▪ Ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático.
....	▪ Sentido del humor. Optimismo. Espontaneidad.
....	▪ Empatía. Comprensión del otro. Adaptación. Construcción de buenos vínculos interpersonales. Confianza en los otros.
....	▪ Intereses varios.
....	▪ Capacidad lectora.
....	▪ Autocrítica, flexibilidad. Aceptación de ideas contrarias o diferentes.
....	▪ Otro/s. ¿Cuál/es?

4. *¿La/el maestra/o cree Ud. que reúne estas características? ¿Por qué?*

1.4. Maestros

Nombre:

Edad:

Antigüedad en la docencia:

Antigüedad en la escuela:

Año de la escolaridad que atiende:

Motivo de la elección de la carrera docente:

Otros estudios que cursa o cursó:

Otro trabajo que le gustaría tener:

1. Yo pienso que en educación, en el acto de enseñar hay una mística, un ideal. ¿Vos estás de acuerdo con esto?

En caso afirmativo, ¿cómo me podrías explicar ese ideal o mística para vos?

2. Pregunta abierta: *A partir de tu experiencia, ¿qué características psicológicas o de personalidad hacen a un buen docente, a un docente con buena llegada a sus alumnos?*

3. Aspectos a explorar

- Creatividad.
- Enseñar a pensar, a reflexionar.
- Ideales, metas sociales. Progreso social del país.
- Paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad. Capacidad de trabajo.
- Ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático.
- Sentido del humor. Optimismo. Espontaneidad.
- Empatía. Comprensión del otro. Adaptación. Construcción de buenos vínculos interpersonales. Confianza en los otros.
- Intereses varios.
- Capacidad lectora.
- Autocrítica, flexibilidad. Aceptación de ideas contrarias o diferentes.
- Otros. ¿Cuáles?

4. Elegir tres de los siguientes ítems colocando el 1 al más importante. Sabiendo que todos son importantes, trate de elegir tres jerarquizándolos.

....	▪ Creatividad.
....	▪ Enseñar a pensar, a reflexionar.
....	▪ Ideales, metas sociales. Progreso social del país.
....	▪ Paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad. Capacidad de trabajo.
....	▪ Ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático.
....	▪ Sentido del humor. Optimismo. Espontaneidad.
....	▪ Empatía. Comprensión del otro. Adaptación. Construcción de buenos vínculos interpersonales. Confianza en los otros.
....	▪ Intereses varios.
....	▪ Capacidad lectora.
....	▪ Autocrítica, flexibilidad. Aceptación de ideas contrarias o diferentes.
....	▪ Otro/s. ¿Cuál/es?

5. ¿Qué características de todas estas creés que tenés vos por las cuales fuiste elegido

2. Protocolos Cuestionario Autoadministrado a Padres

2.1. Modelo del Cuestionario Autoadministrado para padres de nivel educativo medio alto

PROTOCOLO N°

Sexo:

Grado del hijo/a .. Ciclo:

Nivel educativo alcanzado:

¿Qué palabras o expresiones asocia a *buen maestro*? ¿Qué palabras se le ocurren cuando piensa en un *buen maestro*?

Elija de la siguiente lista las tres características más importantes *de un buen maestro* , y por favor, ordénelas con 1, 2, 3 (primer, segundo y tercer lugar, respectivamente)

....	▪ Creatividad.
....	▪ Enseñar a pensar, a reflexionar.
....	▪ Ideales, metas sociales. Progreso social del país.
....	▪ Paciencia , perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad. Capacidad de trabajo.
....	▪ Ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático.
....	▪ Sentido del humor. Optimismo. Espontaneidad.
....	▪ Empatía. Comprensión del otro. Adaptación. Construcción de buenos vínculos interpersonales. Confianza en los otros.
....	▪ Intereses varios .
....	▪ Capacidad lectora.
....	▪ Autocrítica, flexibilidad. Aceptación de ideas contrarias o diferentes
	▪ Otro /sCuál/es?

2.2. Modelo del Cuestionario Autoadministrado para padres de nivel educativo medio bajo

PROTOCOLO N°

Sexo

Grado del hijo/a: ...Ciclo

Nivel educativo alcanzado:

¿Qué palabras se le ocurren cuando piensa en un *buen maestro*?
Por favor, escríbalas *abajo*.

Elija de la siguiente lista las tres características más importantes *de un buen maestro*, y por favor, ordénelas con 1, 2, 3 (primer, segundo y tercer lugar, respectivamente)

....	Ingenioso, no aburrido
....	Con ganas de enseñar
....	Que tenga ganas de ayudar
...	Que sea trabajador.
....	Que no sea autoritario o <i>mandón</i>
...	Que sea alegre, con buen humor
....	Que sea comprensivo, que acompañe cuando uno se equivoca o cuando tiene dificultades o problemas.
....	Que se interese por todo y <i>por todos</i>
....	Que le guste leer
....	Que acepte lo que piensan los otros. Que acepte que se puede equivocar
.....	Otros ¿Cuáles?

3. Protocolos: Cuestionario Autoadministrado para los alumnos

3.1. Modelo de Cuestionario Autoadministrado para Alumnos de Primer Ciclo de EGB

PROTOCOLO N°

Sexo

Grado/Año:

Edad cronológica: ... años

Un buen maestro es.....

.....

.....

Por favor, elegí del cuadro de abajo las tres características de un “buen maestro” más importantes y ordenalas como *primera*, *segunda* y *tercera* en los puntitos de la primera columna.

....	Ingenioso, no aburrido
...	Con ganas de enseñar
...	Que tenga ganas de ayudar
....	Que sea trabajador.
....	Que no sea autoritario o <i>mandón</i>
....	Que sea alegre, con buen humor
....	Que sea comprensivo, que acompañe cuando uno se equivoca o cuando tiene dificultades o problemas.
....	Que se interese por todo y <i>por todos</i>
....	Que le guste leer
...	Que acepte lo que piensan los otros. Que acepte que se puede equivocar
.....	Otros ¿Cuáles?....

3.2. Modelo de Cuestionario Autoadministrado para Alumnos de Segundo Ciclo de EGB

PROTOCOLO N°

Sexo:

Grado/Año:

Edad cronológica: ...años

¿Cómo es un buen maestro?

Por favor, elegí del cuadro de abajo las tres características de un “buen maestro” más importantes y ordenalas como *primera*, *segunda* y *tercera* en los puntitos de la primera columna.

....	Ingenioso, no aburrido
....	Con ganas de enseñar
....	Que tenga ganas de ayudar
....	Que sea trabajador.
....	Que no sea autoritario o <i>mandón</i>
....	Que sea alegre, con buen humor
....	Que sea comprensivo, que acompañe cuando uno se equivoca o cuando tiene dificultades o problemas.
....	Que se interese por todo y <i>por todos</i>
....	Que le guste leer
....	Que acepte lo que piensan los otros. Que acepte que se puede equivocar
.....	Otros ¿Cuáles?....

4. Taller con docentes

Ente organizador: CONSUDEC (Consejo Nacional Superior de Educación Católica).

Temática del Taller: “*Nuevos docentes para formar ciudadanos diferentes*”

Coordinadoras: *Lic. Alicia Devalle de Rendo*
Lic. Viviana Vega

Martes 23 de julio de 2002

Duración: dos horas reloj.

4.1. Fundamentación

El actual contexto de crisis que atraviesa el mundo en general y nuestro país en particular, da cuenta de una situación en la que todos estamos involucrados.

Si uno bucea en la situación presente que estamos atravesando, encuentra un profundo deterioro de orden cultural y moral, aún cuando lo que aparece como *síntoma* se refiere casi exclusivamente a lo económico-político.

La situación compleja y difícil en la que nos encontramos como sociedad nos pone de cara ante el olvido y hasta desprecio por *los valores humanos en acción*. Los enunciados, las prescripciones de los derechos humanos existen y son reconocidos por casi todos, pero su materialización se diluye cada vez más. La imposibilidad para jerarquizarlos y el individualismo imperante los vacía de sentido y los restringe a la categoría de meros slogans.

Se ha instalado un estado de desconcierto y desmembramiento de la personalidad social que dificulta y oscurece la posibilidad de pensar *por dónde* empezar a construir la confianza. Esto remite necesariamente a la búsqueda de *alguien con* quién y *en* quién confiar.

Pero, ¿dónde pueden estar estos “otros”? ¿Quiénes pueden ser “esos otros” más allá del orden de lo familiar?

¿Pueden ser los docentes “esos otros” que favorezcan la restitución, construcción y multiplicación de la confianza?

¿Qué es ser un docente en estos tiempos que corren?

En primer lugar, se nos derrumban las recetas convencionales y técnicas, ésas que hacen referencia a las meras teorizaciones reduccionistas, al apostolado, a la vocación, a lo técnico-profesional, al oficio de enseñar. Ésas que separan la reflexión de la práctica o vivencia, lo intelectual del compromiso emocional, afectivo.

Ser docente es un oficio... una profesión que tiene a su cargo formar a los futuros ciudadanos con conciencia ética como seres libres y con sentido común, que piensen sin prejuicios, que usen el entendimiento y que puedan ponerse en el lugar del otro.

Nosotras levantamos las banderas de lo educativo, que significa transitar el camino de la apuesta a la escuela para favorecer el mejoramiento del tejido social y el crecimiento humano.

Desde esta perspectiva es que jerarquizamos la función docente, porque creemos que las instituciones las hacen los humanos, aún cuando no desconocemos que la escuela, como institución, **sola no puede**.

En el marco de estas reflexiones, ***¿qué es ser docente?***

Creemos que los siguientes aspectos son esenciales a la función docente. El orden en que los planteamos no tiene intención de una jerarquización ya que todos ellos se implican mutuamente. Tampoco se trata de perfilar un modelo de docente idealizado, un ideal docente o un docente ideal, sino que lo que proponemos son algunas ideas-fuerza del alcance del rol docente.

- El docente y la política
- El docente y la diversidad
- El docente y la enseñanza
- El docente y la investigación
- El docente y la introspección
- El docente y el trabajo grupal

Propósitos:

El presente encuentro con los docentes tendría como **propósitos:**

- Reflexionar sobre el alcance del ser docente en estos tiempos de crisis.
- Valorar la importancia de superar la mera formación tecnocrática de los docentes.

Destinatarios:

Docentes y directivos de inicial, EGB y polimodal.

Dinámica:

Metodología de seminario-taller con trabajo individual, grupal y colectivo.

Evaluación:

Se tomará como evaluación un **pretest** a modo de relevamiento de los saberes previos y un **postest** a posteriori del encuentro. El mismo servirá para acreditar el seminario-taller.

4.2. Diseño del taller

1. Presentación:

- de cada una de las coordinadoras
- de los participantes (si son 50: por grupos de 10, si son aproximadamente 20: de forma individual).

Consigna: ¿Quién soy? ¿Para qué estoy aquí? ¿Por qué estoy aquí?
(Se estiman 20 minutos).

2. Presentación de la modalidad del taller:

1^{er} momento: Trabajar con las ideas con que cada uno llega a esta jornada.

2^{do} momento: Entrega del texto de la fundamentación para seleccionar conceptos y comentarlos.

3^{er} momento: Cierre: evaluación reflexiva de la producción de esta jornada.

3. Implementación:

1^{er} momento (30 minutos)

Consigna: ¿Cuáles son las ideas con las que Uds. llegan hoy acá, respecto de cuáles serían para Uds. las características o condiciones de los docentes que van a formar a los futuros ciudadanos, en este contexto de crisis?

Modalidad:

a) De manera individual, cada uno escribe en el papel color rosa lo primero que se le ocurre a modo de asociación libre.

b) En grupo, poner juntas las ideas que consideren que pueden agruparse por:

- lo que es el docente en el momento actual.
- lo que debería ser un docente en el momento actual.

c) Puesta en común de esta producción grupal.

(Se toma nota en la pizarra o papel afiche de lo que es común y de lo diferente).

2^{do} momento (30 minutos)

a) Entrega de la hoja con el texto.

- b) Señalar, en grupo, los conceptos claves.
- c) Comentar lo señalado.

3^{er} momento (30 minutos)

- a) Cierre: entregar papel verde.
- b) Dictar la frase incompleta:

Se necesitan nuevos docentes, con las siguientes características:

.....

para formar ciudadanos diferentes.

(Se explica que es como un aviso que saldrá por diferentes medios de comunicación. Se solicita que se aprovechen las perspectivas de todos los participantes, las de cada uno y las reflexiones teóricas sobre el texto entregado).

Comentarios finales evaluando la jornada

El Taller contó con la asistencia de 46 docentes, maestros, profesores y directivos de todo el país