

Las fuentes del saber docente, límites y posibilidades en la formación profesional del maestro

The sources of teacher knowledge, limits and possibilities in the professional training of teachers

Wilberth Suescun Guerrero
wilberthmeister@gmail.com

Aníbal Ramón León Salazar
aleonsalmorro@gmail.com
Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Mérida, estado Mérida, Venezuela

Artículo recibido: 23/10/2017
Aceptado para publicación: 15/11/2017



Resumen

El propósito del trabajo fue descubrir las fuentes del saber de los maestros y el impacto de ese hallazgo sobre su consideración como profesionales. Se quiso hallar, en las voces de los propios educadores, las claves del oficio, saber y las condiciones de la profesión. Se emplearon historias de vida y autobiografías en el contexto de la educación formal y la cultura escolar, optando por entrar en la revisión fenomenológica, en la desafiante inmersión cualitativa. Herramientas metodológicas diversas (entrevistas abiertas, transcripción, codificación y análisis a través del Programa AtlasTi) abrieron espacio para contrastar la fuente experiencial (vida del maestro como aprendiz, formación universitaria), la institucionalizada (influencia laboral), la disciplinar y personal. Luego se definieron dimensiones, categorías, registrando tendencias importantes, destacando la predominancia de unas fuentes sobre otras.

Palabras clave: saber docente, profesionalidad del docente, formación, saber de la experiencia.

Abstract

The purpose of this study was to discover the sources of the teachers' knowledge and the impact of this finding about their considerations as professionals. We wanted to search, in the own voices of educators, the clues of the profession, knowledge and the condition of the work. We employed life histories and autobiographies as means of data collection in the context of formal education and school culture, and also opting through phenomenal revision in qualitative involvement. Diverse ethnological means were used (open interviews, data transcription, coding, analysis through Atlas-Ti) to expand grounds to contrast experiential sources (life of teachers as learner, university training), institutionalized (work life influence), the proper teaching field and personal life. Then, we defined dimensions and categories, registering important trends, and showing the predominance of one source over the others.

Keywords: source of knowledge, teacher life, profession, school culture.

Introducción

El trabajo que aquí se presenta es el producto resumido de una investigación más amplia. Explorar y develar las fuentes del saber docente fue el intento de respuesta a un estribillo escuchado con distintas palabras y tonos en las décadas andadas en los campos de la docencia y la formación humana. Esta cancioncilla (escuchada permanentemente, o a veces entonada más temprano o más tarde por quienes estudian y viven la educación) dice más o menos así: “una cosa es lo que enseñan en la Universidad y otra muy diferente es lo que uno vive en la Escuela”, “en la carrera a uno lo llenan de teorías pero la práctica es otra cosa”, “¡ay!, es que lo más importante se aprende con la experiencia, hasta que usted no vive la experiencia no sabe nada de educar”.

En otras palabras, se ha instalado en la mentalidad docente la idea de que el proceso profesionalizador- vale decir: los estudios universitarios que certifican la titulación profesional de maestros y maestras- no dan asidero al saber de los docentes. Es una creencia muy común asumir que el saber docente no se afina en las teorías conocidas, en las ciencias de la educación que le sirven de base al ejercicio pedagógico, sino que se elabora verdaderamente en el campo, en la escuela, con niños y niñas, a partir de las demandas que le son propias y del éxito con que se da respuesta a esas demandas.

Por la recurrencia de esa melodía, y confrontando personal y teóricamente conceptos como vocación, profesionalidad, la representación social que se tiene del educador, el estudio respondió a la necesidad de saber de dónde entonces proviene aquello que saben los profesores y que configura su experticia, cualificación profesional, técnica, científica y social. Para ello se estudió cuidadosamente el nivel de predominancia que tenían, como *fuentes*, las adquisiciones, certezas, convicciones, conceptos y decisiones profesionales.

La clave hipotética inicial fue si el saber del docente era todo aquello generado a partir de los estudios de la carrera docente y su comprobación en el espacio laboral; o si, muy por el contrario, era la derivación de *teorías implícitas*, generadas por la larga historia escolar como estudiantes de quienes luego serían profesores. Incluso se admitía que podía ser un juego mixto de ambas tensiones, lo que hacía falta era conocerlo, codificarlo, precisarlo tan detalladamente como fuera posible... En suma, esta investigación quiso precisar, con toda la imprecisión que le es intrínseca a los asuntos humanos, ¿cuál es el origen del saber que amalgaman los educadores para actuar como actúan, decidir, pensar y enseñar como lo hacen?

Y ese hallazgo, esa aproximación, permitió, desde el rol compartido de *formador de formadores* que tienen los actores involucrados de este estudio, comprender mejor los límites y posibilidades por los cuales se ha de definir a los maestros como profesionales o no hacerlo. Teóricamente posibilitó un examen para legitimar a la docencia y/o el magisterio como aquello que social, científica y culturalmente ha sido definido como *profesión*. Recuérdese que una profesión es el campo en el que confluyen: una estructura de saberes instituidos como ciencias y disciplinas (técnicas, procedimientos y discursos), una comunidad unificada bajo esos saberes en instancias gremiales o colegiadas y el reconocimiento de su “clientela” que recurre confiada a su prestación de servicios, o adquiere sus bienes, adopta sus técnicas, o acepta sus recomendaciones y/o acciones.

Con un repaso a esa descripción mínima de lo que es una profesión muchos de quienes comprenden las limitaciones de la educación formal hallan cuestionada de entrada a la docencia. El magisterio aún se denota indefinido en sus epistemologías y tecnologías, con un discurso profuso, contradictorio y sin unificación, con gremios que sólo se limitan a la defensa reactiva de algunos derechos sociales pero que apenas tienen medianamente estructurado el saber y el conocimiento erigido para el oficio. Y con una base social que invade constantemente a los maestros, pues en un grado importante no los respeta, los minusvalora, los ve como un mal necesario y los cree prescindibles, en cuyo rol podrían actuar casi cualquier otro profesional o, según coloquialismo, “cualquier hijo de vecino”.

Es necesario también resaltar que esta investigación estuvo, como correspondía, circunscrita y enmarcada en elaboraciones teóricas previas, tuvo sus antecedentes y referentes conceptuales sobre los que apenas puede hacerse un repaso breve antes de bosquejar los resultados y conclusiones fundamentales. Uno de los trabajos clásicos que sirvió conceptualmente fue el hecho por Dan Lortie sobre los profesores de escuela en la década de los 70s intitulado “*Schooltacher. An sociological study*”. En este trabajo el investigador estadounidense señaló con vastedad cómo la profesión de los maestros estaba muy influida por las historias que traían de su propia vida estudiantil. Parecía obvio: si un maestro o profesor había permanecido por años en la escuela en su rol de alumno, cuando transpusiera al de educador llevaría consigo muchas de las más importantes claves de actuación, juicio y comprensión que las que podría alcanzar teorizando o leyendo sobre pedagogía en sus estudios profesionales.

Lortie (1975) encontró que había mucho de contexto cultural compartido, que la docencia había estado generando un saber culturalmente fuerte que invadía y arrojaba individualmente al maestro; por cierto, lo sigue haciendo. A pesar de ser un estudio sociológico, en esa evidencia se encuentra también una arista que se ata a la interpretación del interaccionismo simbólico. Según Blumer (1981), el interaccionista simbólico, contrario al sociólogo, da supremo valor al componente interpretativo que el ser humano, dotado de un “sí mismo”, emplea para actuar dentro de un marco social. La cultura, los sistemas, los roles, establecen condiciones para la actuación del individuo, pero no la determinan. Pues éste, por su propia naturaleza interpretativa, por la calidad de las situaciones que vive, se respalda y actúa sobre símbolos construidos, instrumentos interpretativos, claves de comprensión sujetas a su realidad y a las demandas que le son propias.

De allí que también se examinaron como base teórica de la investigación otras hipótesis que apuntaban a la noción progresiva del saber de los maestros, su necesaria adaptabilidad, lo cual cobra validez cuando se reconoce al saber como producto de los procesos de aprendizaje. Es que los maestros llegan a ser lo que son porque aprendieron a serlo, de manera que hay inexpugnables procesos ligados a la inteligencia y la cognición como base de su saber (Restrepo, 2004, Gauthier 2005 y 2006, Mayorga, 2013).

Otras referencias teóricas también abordadas resaltan la noción sistémica del saber docente, el carácter adaptativo, las conexiones primordiales con el espacio laboral (el conocimiento del “territorio”: la escuela). Se ha confirmado que “los saberes están íntimamente relacionados con la cuestión del trabajo docente en el medio escolar, con su organización, su diferenciación, su especialización, y con las limitaciones objetivas y subjetivas...” (Tardif y Gauthier, 2008:160). Estos autores denuncian, a partir de sus estudios, la certeza despechada de que los docentes no protegen su campo profesional pues, atribulados, padecen “una profunda amnesia individual y colectiva” (Shulman, 2001:180).

En distintas investigaciones se repasa la noción del docente experto (Berliner, 1986, Leinhardt, 1987, Bransford, 2005, León y Gonzalez 2007, Marcelo, 2009), la adquisición de las competencias pedagógicas y la inmersión que cada sujeto que ingresa a este mundo va alcanzando por fases y en función de la estructuras creadas (Vaillant, 2009). Tanto se ha llegado a aceptar, por cierto, la potencia de la escuela misma como formadora de los maestros en sus espacios, que existen en la historia de la formación docente antecedentes importantes para intentar generarla en su mismo interior. Para decirlo en términos sencillos, la formación de los maestros debería hacerse al interior de la escuela. Incluso, de manera más atrevida, Silberman (1971) llegó a proponer que a los maestros se les reclutara y formara desde que estaban en la fase de preescolar o en los primeros grados de su escolarización, puesto que es allí donde encontrarán la esencia del acto de educar del que luego serán partícipes.

En la exploración teórica que se empleó como marco también se halló con recurrencia la condición *plural* del saber (Tardif, 2004) y su categoría *progresiva* y *adaptativa* (Restrepo, 2004, Gauthier, 2006), la cercanía o alejamiento a las conceptos de profesionalidad y profesionalismo (Contreras Domingo, 1997, Gimeno Sacristán, 1990, 1995). Los principios de *eficiencia* y *experticia* que se revisan continuamente (Chen y Tsui, 2002, Bransford, 2005), que chocan con la mirada escrutadora y de evaluación de los estudiantes, jefaturas académicas, los padres o encargados se repasan también en la teoría.

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

En otra interpretación, Porlan (1998:77) llega a reconocer que, a pesar de las estructuras formalizadas y el apoyo de distintas disciplinas para las carreras de formación docente, a veces es mucho más poderosa la fuerza de *modelos implícitos* “que guardan más coherencia con el *peso de la tradición* que con el avance de las ciencias de la educación”.

En síntesis, el marco de teorías que intenta ubicar dentro de las ciencias de la educación las claves del saber docente, sus fuentes de origen, su naturaleza social, cultural, es vasto y puede bien abordarse desde la sociología en complemento con el interaccionismo simbólico, desde la revisión de las teorías del aprendizaje humano hasta las miradas sociohistóricas de la cultura escolar. Todo por cuanto el propósito de este trabajo estaba impulsado por el interés de conocer las fuentes del saber y desde allí determinar o valorar la condición profesional de los educadores, que no se ha decretado únicamente por haber sido configurada como una carrera universitaria sino que transita un espacio de legitimación social, epistemológica, técnica, científica y ética.

Descripción metodológica

Las referencias conceptuales y teóricas sirvieron de piso a las recolecciones, elaboraciones y análisis de los datos obtenidos y consolidados con métodos cualitativos propios de un estudio fenomenológico: historias de vida y autobiografías. En un trabajo circular, resumido en las propuestas de Glasser y Strauss (2003) como “análisis comparativo constante”, se fueron extrayendo de los relatos orales y escritos, categorías que resultaban como fuentes novedosas o verificadas en la revisión teórica.

La premisa inicial era descubrir, asentados en relatos autobiográficos e historias de vida narradas con minuciosidad, las fuentes del saber docente. Ello sólo era posible adentrándose en la historia y la esencia de los maestros, sin soslayo de las propias reflexiones que salían del espejo de los investigadores como docentes, tratando de construir una nueva narrativa de la profesión. Fue un trabajo interrumpido, asaltado por distintas limitaciones, invadido por subjetividades, pero no por ello desprovisto del rigor que requería una investigación formal hecha con propósitos académicos.

Siendo un trabajo de naturaleza cualitativa el número de informantes resulta un dato menor porque la base verdadera de sujetos involucrados permitió consolidar una “muestra teórica” o *theoretical sample*, es decir, una base de información que con independencia del número, representaba la saturación completa de la información, el registro sostenido de evidencias comunes o no comunes pero ya en fases finales desprovista de novedad. En último caso, si al lector le interesa el dato específico, la base de informantes estuvo alrededor de doce personas.

El procedimiento de construcción de historia de vida se respaldó en conversaciones de entrevista abierta en la que se iban repasando con el informante, sin un guión cerrado pero con indicadores generales, *espiraladamente* preguntas como las que siguen: ¿qué necesita saber un educador?, ¿qué hiciste en la clase de ayer?, ¿puedes detectar dónde aprendiste eso?, ¿puedes descifrar cuándo y por qué empezaste a actuar así?, ¿quién o qué cosa te enseñaron a actuar como profesor de la manera que actúas?, ¿qué has aprendido en la medida que has avanzado en tu experiencia profesional?, ¿cómo lo hacías antes y por qué lo haces así ahora?... entre muchas otras. Para la autobiografía se solicitaron textos más abiertos que igualmente recorrían esas preocupaciones. De allí que, una vez que se grabó en dispositivos digitales y se tomaron apuntes de esas conversaciones, o se recibieron documentos digitales o manuscritos autobiográficos, se empleó como herramienta de apoyo a la categorización el Programa Atlas.Ti para el análisis de datos cualitativos. Usando como corpus la transcripción de una data superior a 400 páginas que aglutinaban transcripciones completas de las historias de vida y textos autobiográficos se realizaron esquematizaciones, discusiones e interpretaciones con el rigor propio de una investigación académica. Finalmente, habiendo aglutinado y organizado ese gran esquema de conceptos

se realizaron las posteriores discusiones y contrastes teóricos, los análisis críticos y las reflexiones propias de una investigación pedagógica.

Resultados

Una vez que se abordó a los sujetos, se les entrevistó, se esperó por sus textos de carácter autobiográfico, se transcribieron, codificaron y analizaron las historias de vida y las autobiografías (lo cual no estuvo desprovisto de multiplicidad de obstáculos), se advirtió que el proceso de investigación había estado trabajando sobre cinco dimensiones, ramificadas desde los supuestos teóricos de la investigación y emergidas de la experiencia misma de consulta y acercamiento a los informantes.

Estas cinco dimensiones resultaron ser campos comunes que operaban como ejes temáticos, sobre los que rotaban distintas categorías, su aparición no fue secuencial ni tuvo regularidad temporal. Algunos ejes/dimensiones fueron seguramente más prominentes en ciertos informantes que en otros, o según los instrumentos de recolección de información, por los que su aparición fue irregular, pero se verificaron con suficiente propiedad en el proceso de análisis comparativo constante que se refirió metodológicamente. Antes de describirlas se enuncian como títulos:

- a. Dimensión: Conexiones con la Docencia.
- b. Dimensión: Caracterización de la Docencia.
- c. Dimensión: Maestros como Aprendices.
- d. Dimensión: Influencia Profesional.
- e. Dimensión: Influencia Laboral

Primeramente, la dimensión sobre la que discurrían gran parte de los datos, expresiones, discusiones observadas y analizadas fue denominada “*Conexiones con la docencia*”. De un grupo de categorías emergentes en historias de vida y autobiografías se confluía en una conexión de maestros y maestras al ser docente más que al saber. Se observó y acentuó que para los educadores la docencia requiere más actitudes, comportamientos, disposiciones personales y anímicas, que conceptos, comprensiones y saberes. Para los informantes responder cuánto tiempo llevaban enseñando, por qué, cómo y en qué circunstancias habían elegido la carrera docente (de donde surgió como respuesta una heterogeneidad asombrosa), los saberes adquiridos por su cuenta, sus cualidades, sus energías vocacionales; todo ello, parecía estar rotando sobre su manera de conectarse con el oficio, de ser maestros y maestras profesionales, educadores con independencia de la opción nominal que se eligiera.

La manera de conectarse al ser docente más que al saber reveló, entre otras muchas cosas, el valor que tienen la emotividad en las interacciones con los estudiantes, puesto que el encuentro didáctico es sobre todo un contacto de humanos plenos de subjetividad: niños, niñas y jóvenes que se sienten a prueba como personas en formación y adultos que han sido investidos de autoridad y carácter formal como interventores de ese proceso, que también son sacudidos por eventos, situaciones, afectos y aprobaciones.

Al mismo tiempo, de ese encuentro se reivindican, validan, ponen a prueba cualidades personales que en otro campo profesional serían complementarias; pero que allí terminan siendo centro de la configuración de un ser profesional, pues, como se llega a decir en alguna parte del trabajo, la docencia es una personalidad profesional o, invirtiendo, el docente es un profesional con una personalidad marcadamente influyente en sus competencias y saberes.

De esta dimensión también sobresalió el constante desafío autodidáctico que encuentran los educadores, ya que en las primeras etapas parecen hallarse solos sin respuestas frente a la abrumadora tarea conjunta de enseñar, acompañar afectivamente a los estudiantes, custodiarlos en el aula, evaluarles, responder a las familias por su desarrollo y a la escuela por su comportamiento (disciplina), preparar metodológicamente contenidos, planes de trabajo... El educador empieza a reconocer que necesita aprender por sí mismo, se lo exigen los estudiantes, familias, la escuela toda pasa como un tren desbocado sobre el que debe montarse andando. Lo

asisten las dudas, le empiezan a resultar como referencias de éxito sus mismas maestras del pasado, se pregunta cómo hacerlo con colegas, busca en internet, revisa tutoriales, espera recetas, trucos. Todo ello lo testimoniaban los informantes como vía hacia un aprendizaje en su propio entorno.

En resumidas cuentas, en la investigación se detectó el empeño por identificar saberes, orígenes de la experticia del educador que desembocaron en precisiones sobre el ser docente. También los visos vocacionales e identificaciones personales de los maestros que demostraban cómo el ser había subsumido la noción técnico profesional del saber. Por ello se mostraron tan profusos en identificar situaciones que tuvieron impactos emotivos en su interacción con los estudiantes, integraron asuntos como la elección del oficio y su antigüedad en éste como herencias defendibles, bases de identificación que les permitían sentirse sólidamente como educadores.

La segunda dimensión, “*Caracterización de la Docencia*”, apareció en el relato (escrito y oral) como una constante alusión a los elementos que identifican a un educador. Claro que algunos de esos elementos se estaban pidiendo deliberadamente, como cuando se preguntaba qué debía saber un profesor, qué creían saber como profesionales para tratar de llevar a cabo con éxito su labor pedagógica. Otros parecieron irrumpir, por lo que se identificó y analizó esta dimensión de manera más amplia y se estructuró en categorías que se presentaron así: a) “Saberes Necesarios” (un inventario abierto de expresiones sobre el saber fundamental del oficio docente), b) “Reflexión en la acción” que aludía a la inmanente necesidad del maestro pensar sobre la marcha del hacer docente y c) “Docencia complaciente ¿Hedonismo en la práctica pedagógica?” como una deriva del hacer de los docentes en los tiempos y contextos de la investigación.

Para detenerse a explicar la primera de las categorías de esta dimensión, es necesario señalar que los “*Saberes Necesarios*” que se presentaron y discurrieron por los distintos relatos, escritos y orales, fueron de una riqueza y variedad de lo más descollante. Es que ese inventario de saberes disciplinares, pedagógicos, que suele ser común en las taxonomías sobre el saber docente, o en las construcciones de perfiles profesionales, lo contrapusieron alusiones tan genuinas como saberes “de control y dominio”, “saberes de interacción social y liderazgo” o “saberes vocacionales”. Y aunque específicamente no los denominaran así muy cerca estuvieron cuando apuntaron que un educador debe “saber que su trabajo no es vano”, “saber que trabajan con seres humanos”, “eso es algo que debe saber el profesor: saber cómo controlar el comportamiento”. En suma, la docencia culturalmente, al interior de su espacio formal, ha derivado unos saberes que no necesariamente son los que aglutina el discurso de las ciencias de la educación, pues éstas los trascienden agregando más esferas de influencia que la propia relación didáctica y el desarrollo de procesos cognitivos.

En lo referido a la “*Reflexión en la acción*” ésta se nutre de interrogantes, inquietudes, surge de darle vuelta al hacer de los maestros y a sus impactos reales, con independencia de su dramatismo o simplicidad. De la enorme data recogida, esa forma de caracterizar a la docencia se muestra en revelaciones que son sutiles, fugaces, y sobre las que se debe estar muy atento para desvelarlas. Por su infrecuencia concreta en los datos analizados, se patentará como una práctica efímera, más infrecuente en la mayoría de los sujetos y también atada al sentir, a una sensibilidad. La reflexión del docente, como una forma de sensibilidad, también consustancia el saber con el ser.

Por otra parte, se llegó a caracterizar la docencia desde una base de discurso que coquetea con el hedonismo, puesto que el signo de los tiempos ha relajado la tensa jerarquía de la docencia, aunado a la ganancia de espacios y derechos que han tenido las jóvenes generaciones. Al educador le atrae la idea de ser hoy pedagógicamente más complaciente, negociador, muy tentado a suprimir exigencias o liberar obligaciones, dispuesto a abdicar frente a lo que exige y ofrecer elecciones. Aunque se hiciera involuntariamente fue digna de resaltar la coincidencia permanente de un discurso abierto, ligero, sobre la responsabilidad docente en consonancia con las necesidades, derechos y preferencias estudiantiles, con evitar el tedio, con ser más dinámicos. Hay toda una declaración de principios que fue suficientemente codificada y que motiva a continuar investigando.

Las últimas tres dimensiones del estudio se corresponden con hipótesis teóricas sobre la búsqueda primordial en las que se montó esta investigación: “*Maestros como Aprendices*” “*Influencia Profesional*” e “*Influencia Laboral*” terminan por ser las fuentes del saber docente que la teoría misma ha promulgado en distintos estudios y sobre los cuales en el proceso de investigación se trató de interrogar a las docentes constantemente.

El repaso teórico del origen del saber de los docentes encuentra de manera preponderante alusiones a la experiencia estudiantil o escolar – de aprendiz-, los estudios universitarios en docencia que tienen carácter profesionalizador y las experiencias de socialización laboral, el encuentro con los espacios formales de educación.

Por eso dentro de los resultados del estudio, cuando se refiere a la influencia de la base de saber que un docente adquirió de su vida como estudiante se está trabajando con la dimensión “*Maestros como Aprendices*”, en ella por cierto se hablan de las influencias escolares, de los modelos de actuación valorados como exitosos, o de los que en contraposición le señalaron caminos que no debía tomar, aquella docencia que enseñaba *lo que no se debía hacer*, por lo que de recuerdos estelares se generaron modelos de actuación que se imitan o adecúan según la experiencia lo vaya exigiendo.

Pero la vida estudiantil no fue exclusivamente escolar, de manera que el estudiante también iba educándose en casa, con su familia, y las influencias familiares obran igualmente como marcas de éxito, pues la familia podía ser contralora de quien en aquel momento como estudiante pretendía alcanzar los objetivos escolares, el éxito escolar. Dentro de las muchas evidencias del trabajo fue emblemática la referencia de una maestra quien, vigilante del orden de los niños con sus cuadernos de notas, reveló que no había derivado esa preferencia de los estudios, ni la vida laboral, sino sus severos padres quienes le pegaban por las manos si no cuidaba sus propios cuadernos. Y como ésta otras revelaciones de que, frente a la tribulación de los profesores noveles, el comodín de la historia propia juega un papel preponderante.

Al analizar y resaltar, dentro del marco de categorías a la cuarta dimensión, “*Influencia Profesional*” el foco estuvo puesto sobre todos los impactos relevantes del proceso de profesionalización, a lo que se llamarían los estudios profesionales o el proceso de legitimación formal para la docencia a través de estudios universitarios. Esa focalización permitió descubrir que el maestro o maestra jerarquiza dentro de los contenidos aprendidos las asignaturas con mayor incidencia práctica. Asimismo los procesos de formación profesional son una oferta cada vez más heterogénea, por lo que puede hablarse de varios tipos de profesionalización (el pregrado, los postgrados, los diplomados, cursos y otros estudios). La formación que se experimenta en la universidad permite la reinención de la persona misma, como la educación hace parte del campo de “ciencias humanas”, se configura ideológica y valorativamente al ciudadano antes que al técnico de un campo social.

La formación profesional permite contrastar discurso con acción, confronta el juego de miradas y enfoques, perspectivas teóricas que se arropan de sensibilidad política, utopía, y el docente registra esa vastedad de influencias como un bagaje que le permite reconocerse integrante de un universo simbólico en plena consolidación. Como pocas profesiones a los egresados de las carreras pedagógicas los asiste una voluntad crítica muy elevada que denuncia, como se observa en gran parte de este trabajo, insuficiencias formativas en sus estudios: bien por negligencia misma de las instituciones formadoras de docentes para llevar sus planes de estudio, o bien por debilidades en su concepción. El docente reniega de una institución que no le dio respuestas automáticas, recetas de resolución al conflictivo universo de la vida escolar, y ello lo denuncia como insuficiencia formativa, aun cuando en no pocas ocasiones la insuficiencia es más compleja y tiene diversidad de responsables, incluidos los propios maestros.

En consecuencia, la valoración del proceso de formación profesional como fuente del saber docente, se extenderá a distintas superficies que revisan la adopción de modelos, la exaltación de filosofías educacionales que son discurso testimonial o que expresan proyectos vitales. También hay una revisión alerta y permanente de los contrastes de teoría y práctica, puesto que al educador le resulta difícil traducir la producción de las teorías derivadas de las ciencias de la educación para hacerlas parte de su arsenal de actuación y comprensión del *hecho* y del *acto* educativo (Zambrano, 2006). Sin embargo, siendo las carreras docentes relativamente nuevas en el mundo de las ofertas académicas, se pudo descubrir que han generado una base consolidada como fuente de saber, ya que permiten reconstrucción del discurso, agregan apreciaciones técnico-didácticas, insertan carga valorativa y axiológica, imprimen revisión ética, social y política a los procesos educativos.

Por último, la dimensión por excelencia, la que se constituyó en la más potente fuente del saber de los docentes descubierta en este trabajo, fue la “*Influencia Laboral*”. En un primer momento pareció una obviedad, la mayor base de origen de los conocimientos que un docente necesita están en su propio campo de trabajo,

en las aulas, actores, en los códigos de la cultura escolar. Pero ello fue trascendido como obviedad porque el campo laboral fue determinado como muy influyente a partir de manifestaciones poco o nada codificadas y categorizadas.

Por ejemplo, fue registrada e interpretada como fuente de saber en esta dimensión la enorme accidentalidad y contingencia de la vida escolar, las ingratitudes de una burocracia escolar que se vuelve cruel con el sometimiento a sus esquemas plenos de contradicciones; todo ello moldea y enseña al educador de modos que no lo hacen otras influencias. La realidad escolar por cierto no es pura y aséptica, está permeada por las problemáticas sociales, también son problemáticos los desafíos a la subjetividad, las pruebas a la sensibilidad docente, de lo cual se desprende que el aprendizaje del educador alcanza acá fértiles terrenos.

Todo se aglutina y revuelve en los espacios laborales dando relevancia al universo de experiencias interactivas con muchos actores, que sobre y dentro de la escuela, han ido marcado un determinado modo de hacer y comprender, por lo que se constituyen en una fuente del saber. Las familias, padres y madres, los mismos estudiantes y colegas con mayor recorrido, vigilan consciente e inconscientemente la validez de las prácticas de quienes se van integrando poco a poco en la escuela. Eso explica por qué los afanes renovadores, los cambios sustanciales inspirados en teorías pedagógicas, no suelen ser sencillos de materializar en las escuelas.

En el campo de influencia laboral se producen apoyos y acompañamientos pero también se derivan directrices y orientaciones, de manera que la carrera docente tiene una naturaleza inicial subordinada, incluso tutelada, que se afina en interacciones institucionales complejas donde hay diversos juegos de poder, integración, consolidación de equipos, fusiones o aislamientos. Todo lo cual, es bueno subrayar, la hace la fuente de saber docente por excelencia, frente a la cual la resistencia y oposición es más bien tímida. Se pudo comprobar de maneras directas o indirectas que la influencia laboral institucionalizada se desarrolla con un esquema casi industrializado, pues quienes no participan de su engranaje son “tritурados” con mayor o menor sutileza, desplazados a cargos administrativos, mudados de áreas, niveles, asignaturas y algunas veces de escuela.

Una vez repasados, *grosso modo*, los resultados cualitativos de la investigación, es necesario advertir que en el trabajo *in extenso* se encuentra una descripción detallada, etnográfica, sujeta en la revisión y la riqueza de las subjetividades compartidas, habladas y escritas a lo largo de varios meses e incluso años. La riqueza mayor de ese texto es principalmente la que se afina en testimonios que aquí, por razones de espacio, no se comparten. De ese caudal de información presentada como resultados en este artículo pueden extraerse, comprensiva y reflexivamente, conclusiones de carácter teórico que se discuten con base en las teorías previamente consultadas.

Conclusiones primordiales de la investigación

Primera Conclusión:

El saber profesional de los docentes se aquilata en un recorrido vital. La experiencia estudiantil infantil y adolescente, la escolaridad, tienen peso importante, a veces incluso más que los estudios profesionales, pero finalmente lo que se impone como mayor fuerza o incidencia es la fuente laboral.

En esta conclusión inicial que describe en cuatro líneas el resultado de la investigación, los descriptores importantes son la historicidad del saber, su contextualidad, el peso de la tradición y la reivindicación de la *cultura escolar*. Para decirlo en términos más sencillos, una fuente importante del saber de los maestros, tanto que debería ser objeto de los estudios profesionales, es el carácter histórico y contextual de lo que ya saben sobre la escuela, la enseñanza, el papel o los roles que como maestros tienen, incluso antes de plantearse el estudio o la inclusión en carreras pedagógicas. Ignorar que el maestro comenzó a configurarse en su propia condición de estudiante, de alumno de escuela o de liceo, incluso en su propia dimensión de hijo, impide abordar las necesarias reconfiguraciones de las teorías que luego se vuelven implícitas y profundas.

Desconocer el contexto de las culturas escolares, tanto el global o general como los particulares de cada región, espacio y momento histórico, dificulta la reformulación en las miradas y la renovación del ejercicio profesional. Viñao (2002) admite que la cultura escolar está “sedimentada” que no se pone en entredicho, que los

actores de la escuela la comparten como forma de certeza institucional. Tal vez ello tenga que ver con cierta línea quejumbrosa del discurso pedagógico y su producción que denuncia a los educadores como reacios a cambiar, como profesionales con incoherencias entre la acción y las palabras.

Lo que terminará por ocurrir, y ocurre, es que al educador frágilmente profesionalizado, cuyos estudios en muchos casos le hacen sentir que después de la graduación “no sabe nada” de lo que tiene que saber, lo terminará arrojando invasivamente el universo laboral donde operará un reencuentro, una reminiscencia con lógicas enquistadas en su cosmovisión. También Lortie (1977) habló de cultura latente configurada en las escuelas, una que sostiene la ritualidad escolar, las reglas del juego incontrovertibles. Vaillant y Marcelo (2015:38), por su parte, emplean la metáfora del filtro, para señalar que “esas creencias e imágenes personales generalmente permanecen inalteradas (...) y acompañan a los docentes en sus prácticas. (...) mediante los cuales dan sentido a los conocimientos y experiencias con los que se encuentran”.

Dar, desde los estudios profesionales, un repaso, un bosquejo a la propia vida previa de quien será educador, con especial atención a los hitos de su formación escolar primaria, mucho ayudaría a transformar desde dentro a una institución como la escuela, tan denunciada y exigida.

Segunda conclusión:

Como experiencia de vida, la actitud personal: elecciones, preferencias, disposición reflexiva, intereses, estilos, entre otras actitudes y valores que configuran la personalidad individual del docente también se revelan como expresiones de un saber profesional.

Aunado a esa presión vital de la propia historia, o concatenado con ella, aparecen por supuesto las expresiones de identidad particular del docente, las preferencias y su manera de ser educador. De esta forma es preciso que se recojan, en la reflexión del maestro en formación, los atributos de su persona para enfocar la labor emocional, mental (en modo de razonamiento pedagógico) y moral. En la investigación pudo encontrarse que, por la propia esencia del acto educativo, lo que termina por generarse son personalidades con caracteres profesionales o, dicho de otra forma, que la carrera docente es una profesionalidad personal. De allí que muchos que están familiarizados con ambientes escolares reconozcan también las luces y oscuridades del celo personal, del estilo marcado de maestros y maestras para presentarse y revelarse en su hacer y actuar como formadores, de allí la aparición de diversas tipologías. Aquel refrán de cada *maestrillo tiene su librito* se reinventa con la idea de que cada maestrillo tiene su estilillo, su personilla, su sutileza o aspereza como sujetos, hombres y mujeres antes que tecno-didáctas o científicos educativos.

Tardif (2004:17), lo ilustró con un juego de palabras bastante poderoso, “los maestros, *se convierten en lo que son de tanto hacer lo que hacen*”, destacando con ello esa relación que emanó de los testimonios ya destacados, ser y saber docente se consustancian, se funden.

Tercera Conclusión:

En la consolidación del saber docente la fuente empírica, la vivencia personal, tiene una incidencia sostenida no sólo por la subjetividad. Dado que el sujeto educador es también un sujeto histórico, social y cultural, algunas de sus creencias están reforzadas o soportadas en el signo de cultura.

Desafortunada o afortunadamente según se vea, una personalidad no es sólo el producto de experiencias íntimas o aisladas, familiares o de la singularidad vecinal y local.. Una personalidad es también un producto social y cultural, histórico, en su amplitud y sentido. Con audacia Heller, llegó a decir que (1977: 334) “el saber sobre el que se basa el pensamiento cotidiano no es casi nunca personal, sino está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de vida de las generaciones anteriores”. Por eso en los maestros también operan la adecuación, asimilación y no pocas veces la adopción acrítica de las modas, tanto en lo discursivo como en lo técnico y a veces hasta en lo reflexivo o interpretativo.

Es conocido que, en distintos momentos, a muchos educadores les ha sido sencillo nadar con la corriente y, en el contexto atribulado de su profesión, tratar de poner etiquetas o marcos de referencia más o menos comunes a los problemas y situaciones que encuentran en las escuelas en general y en las aulas en particular. Por eso en el pasado se diagnosticó a infinidad de niños escolares como hiperactivos, niños índigo, y más recientemente se les ha estigmatizado como autistas (con un espectro que es tan amplio que abarcaría a todos los sujetos) o diversos funcionales. Aunque el ejemplo es limitado se quiere ilustrar cómo el tiempo y la cultura van reformulando los discursos de los maestros, sus comprensiones de la educación, incluso sus énfasis o esfuerzos más denodados. Una de las evidencias más incontrovertibles es la aparición de una interpretación hedonista de las nuevas claves pedagógicas.

Al docente de este tiempo, mayoritariamente, le interesa ser dinámico, evitar el tedio, no ser antipático al universo estudiantil, y todo ello le anima a perfilar actuaciones más democratizadas, flexibles, poco exigentes o facilitadoras. El hedonismo en lo pedagógico llega a extremos que ya Paulo Freire (1997) denunció al hablar de un educador licenciado que, en el riesgo de mal entender su pugna contra el autoritarismo, empezaba a ceder como autoridad, a disminuir la disciplina intelectual, para él tan necesaria. Lipovetsky (2000:56), llega a advertir que, sin embargo, “el esfuerzo ya no está de moda, todo aquello que implique limitación o disciplina austera es desvalorizado en beneficio del culto al deseo y a su realización inmediata”.

El maestro que deja hacer, que no incomoda, es signo de una cultura que antepone el placer y la fiesta al esfuerzo y al rigor, a la necesaria disciplina.

Cuarta Conclusión:

Los estudios profesionales forjan en los educadores (además de dominios discursivos, habilidades y técnicas), comprensiones teóricas que no siempre se amalgaman con la solidez propia de una profesión en su sentido más estricto, pero sin duda le otorgan profundidad al trayecto del magisterio.

Es un avance visible, aunque es innegable que las instituciones que forman maestros como profesionales todavía tienen mucho camino que andar para ser verdaderamente influyentes o determinantes en la consolidación de los saberes docentes. Para quienes participan en la formación docente es muy apreciable y estimulante que, en la evolución histórica de la docencia como concepto y acción social, los estudios universitarios en todas las carreras pedagógicas sigan avanzando aunque con lentitud en la solidificación o asiento del saber profesional. No hay que olvidar que las carreras docentes como parte de la oferta de formación universitaria son, en el mundo occidental, bastante jóvenes y recientes, no hay todavía una larga tradición aunque sí una base histórica, discursiva, filosófica y científica que han creado los cimientos.

Tal vez en países como Venezuela debió haber mayor esfuerzo por no borrar de la memoria la fase previa de las escuelas normales y seguir la senda de otros países que generaron escuelas normales superiores (como en Francia o, **más cerca, en Argentina y Bolivia**), pues lo que Tardiff (2012) llama el paso de la *edad de la vocación* a la *edad de la profesión* ha sido tumultuoso. Se refiere este autor a la historia de la docencia en la que, en los albores, las personas encargadas eran aquellas que sentían el llamado, quienes inspiraban respeto social y se ganaban su espacio a pulso por admiración y estima, para pasar a amplios contingentes y estructuras instituidas, demandas múltiples, e infinidad de menciones y especializaciones en el magisterio.

En la investigación lo que aparece es que los egresados universitarios recuerdan y valoran retazos de su formación profesional, algunos de los cuales se circunscriben al dominio técnico o procedimental del acto docente y otros pocos a una base de comprensión o afirmación vocacional. Para los informantes, la estructura formativa (es decir, lo que adquirieron o consolidaron estudiando sus carreras docentes) es desechada o priorizada a partir de las jerarquías que establecen: se recuerda lo que tuvo más utilidad, o facilitó la comprensión, o forjó la ideología, o mejoró la cosmovisión, o lo que se adaptó mejor a las validaciones laborales provenientes de la interacción con los sujetos del sistema escolar, sus códigos, sus prescripciones o imposiciones.

Ello se reencuentra con el debate entre Profesionalismo vs Profesionalidad, mientras el primero vendría a ser la defensa social, agremiada y política porque se reconozca a los maestros como profesionales, la segunda sería una conquista derivada de la profundidad y el rigor con los que los educadores van creando territorios, le dan un dominio científico, técnico, ético, y cultural a lo que hacen como profesionales (Contreras, 1997, Gauthier, 2005).

Lo que hay es que avanzar en una batalla todavía en desarrollo y en la que hubo hasta la fecha muchas bajas: los educadores siguen encontrando- cuando tienen la oportunidad de ejercer su profesión- modelos de eficacia contrapuestos con lo que se requirió en el estudio de la carrera docente. Si a él o a ella se le intentó favorecer una enseñanza participativa, en la escuela o a veces en la familia le anteponen una cultura del silencio y la sumisión. Si al nuevo maestro se le señaló el valor de desarrollar la autonomía, la lectura y el aprendizaje pleno de significados, sigue encontrando que lo mejor es generar dependencia, dominio de grupos, reproducción e ideas inertes (Whitehead, 1957).

Quinta Conclusión:

La mayor fuente del saber es la laboral, el educador halla certezas discursivas y operacionales por abdicaciones, resistencias o persuasiones claramente definidas en los espacios donde ejerce su profesión. Ello lo transforma muchas veces en un profesional tutelado, complaciente, con autonomía ficticia, sostenida por: aceptaciones, aprobaciones y rechazos a las demandas: de la sociedad y el Estado que tienen voces e identidades definidas (estudiantes, colegas, familias y jefes inmediatos)

Admitir o comprobar que el saber de los educadores halla como principal fuente a la escuela, más genéricamente llamada influencia laboral, no es de entrada ni bueno ni malo. Parece natural y deseable que un profesional encuentre en su espacio determinado las claves de su saber. Lo que resulta extraño, como ya se vio en toda la argumentación precedente, es que esa fuente termine siendo como una especie de oasis después de cruzar un desierto de incertidumbres y dudas, un cielo (o un infierno) derivado del pasos por todos los niveles del purgatorio.

La inmersión en la escuela, o el modelo de asimilación que algunos autores han llamado “nadar o hundirse”, para los docentes noveles, ese adecuarse a las exigencias y las maneras que la escuela instituyó casi desde su nacimiento, necesita el respaldo de la teoría, de la **ética**, de la utopía, de la militancia en una ideal de ser humano y sociedad que reconoce en la educación un camino no determinado de antemano (Gonzalez, 2005, Darling Hammond, 1999).

La docencia, por más que tenga una base de saber corporativo, debe seguir persiguiendo la autonomía. No únicamente por reafirmación de caracteres o rasgos personales, sino porque la precede una base epistemológica que respalda las comprensiones didáctica, psicológica, lingüística, histórica y antropológica del oficio docente. De otra manera lo que seguirá apareciendo es esa especie de *Big Brother* de Orwell, en el que, inconscientemente la mayoría de los maestros termina por abdicar para ser empleado, admitido, validado y reconocido por un supraorganismo vigilante y tutelador/tutelante que hoy se llama Estado docente o empresario empleador, quienes a través del currículo, la comunidad educativa, el perfil de las competencias para el desarrollo de un tipo de persona dirigen a los educadores a distancia, a control remoto.

Aunque en el estudio hasta aquí presentado se observen algunas licencias por el estilo de prosa empleado, es necesario reafirmar que prácticamente todas las aseveraciones presentadas no son el producto de opiniones o reflexiones al voleo, sino que se desprendieron de un proceso de investigación hecho por varios años, con la serenidad y a veces la parsimonia que a la profesión docente le parecen vedadas. ©

Wilberth Suescun Guerrero. Licenciado en Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes en el año 2001. Experiencia en formación docente en el Programa de Profesionalización Docente de la misma universidad desde el año 2005. Profesor de planta en Metodología de la Enseñanza para la Educación Básica desde 2008. Con estudios concluidos e investigación en el Doctorado en Educación, a la fecha de publicación de este artículo en los trámites para el título.

Aníbal Ramón León Salazar. Doctor en Educación. Docente e investigador de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Miembro del Centro de Investigaciones en Lectura, Escritura e Innovaciones Socioeducativas (CENDILES) y del Grupo de Investigaciones e Innovaciones Socioeducativas (GISE).

Bibliografía

- Bransford, Jhon; Darling-Hammond, Linda & LePage, Pamela (2005). *Preparing teachers for a changing world* (pp. 1-39). S. Francisco: Jossey Bass.
- Chen, Y.Ch. y Tsui K.T., (2002) “*Multimodels of Teacher Effectiveness: Implications for Research*”. En *The Journal of Educational Research*, 92(3), (pp141-150).
- Contreras Rodrigo, José (2013) “*El saber de la experiencia en la formación inicial del Profesorado*”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3) 125-136.
- Darling-Hammond, Linda, Berry, B., Haselkorn, D., & Fideler, E. (1999). *Teacher recruitment, selection and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers*. In L. DarlingHammond (Ed.), *Teaching and a learning profession* (pp. 183-232). San Francisco: JosseyBass.
- Freire, Paulo (1997). *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gauthier, Clemon (2006) “*La política sobre formación inicial de docentes en Quebec*”. *Revista Educación* N° 340.(pp. 165-184)
- Gebran, Raimunda (1996). “*A identidade de um bom professor, o ser e o fazer*”. En *Didática*. Sao Paulo, 31, (pp 29-45)
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (2003). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. New York. Aldine de Gruyter. (pp. 262)
- González Sanmamed, Mercedes (1995) “*Biografía y aprendizaje de la enseñanza: implicaciones para la formación del profesorado*” En *Curriculum*, 10-11. (Pp. 117-134)
- Leinhardt, Gaea and others (1987) “*Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers*”. En: *Curriculum Inquiry*, Vol. 17, No. 2, pp. 135-176 Published by: Blackwell Publishing on behalf of the Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto.
- León, Aníbal (2007). “*El ser profesional del docente venezolano*”. *Revista Teoría y Didáctica 2de las Ciencias Sociales*. Mérida, Venezuela, Año N° 12 (pp.189-213)
- León, Aníbal; Rojas, C, y González R (2007). *Estudio del perfil del docente de Educación Básica. Un análisis factorial. Vicerrectorado Académico (ULA)*. Mérida, Venezuela. Publicaciones CODEPRE. Consejo de Publicaciones.
- Lipovetsky, Gilles (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. (J. Vinyoli y M. Pendax Trad.). Barcelona, España: Editorial Anagrama.

- Lortie, Dan (1977). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago and London The University of Chicago Press.
- Marcelo, Carlos (2009) “*Los comienzos en la docencia, un profesorado con buenos principios*”. En Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado, Año 13, N° 1 (Pp, 1-26).
- Mayorga, Liliana (2013) *Saberes docentes y relaciones colaborativas entre el profesorado de algunas escuelas básicas de Santiago de Chile*. Tesis Doctoral, España: Universidad de Extremadura, Departamento de Ciencias de la Educación.
- Porlan, Rafael y Rivero Ana (1998). *El conocimiento de los profesores*. Una propuesta formativa en el área de las ciencias. Sevilla: España. Diada Editores.
- Restrepo, Bernardo (2004). “*La investigación acción educativa y la construcción del saber pedagógico*”. En Educación y Educadores, Universidad de la Sabana, N° 7 (pp 45-56)
- Shulman, Lee (2005). “*Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma*”. Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado, Año 9, N° 2.
- Silberman, Charles (1971). *Crisis in The Classroom, The Remaking of American Education*. New York: Vintage.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid España. Narcea Ediciones
- Tardif, Maurice (2012) *El oficio docente en la actualidad*. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. Conferencia en el marco del Seminario Internacional de Políticas Docentes: Formación, regulaciones y desarrollo profesional. Organizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPEE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Tardif, Maurice y Gauthier, Clermont. (2008). *El maestro como “actor racional”*: racionalidad, conocimiento, juicio. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.) (2005b). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp.309-354). México DF: FCE
- Vaillant, Denise (2009) “*Políticas de Inserción a la Docencia en América Latina: la Deuda Pendiente*”. En Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado, Año 13, N° 1, (Pp 27-41).
- Whitehead, Alfred (1957). *Los fines de la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Zambrano, Armando (2006). “*Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja*”. En EDUCERE. Año 10 N° 33, abril mayo junio. (pp, 225-232).