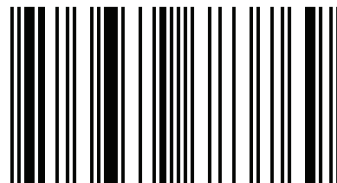


Intersubjetividad y eticidad en biografías educativas de profesores

Este libro presenta una investigación de recorte eminentemente cualitativo y de soporte filosófico, con recurso a la producción de biografías educativas guiadas por las ideas de eticidad e intersubjetividad. La metodología cualitativa permite dar cuenta de fenómenos en los que las personas y el sentido intencional de su acción están implicados, y que determinan decisivamente el curso de la praxis y el mundo producido por su medio; así, los elementos biográficos, personales, reflexivos y narrativos son fundamentales para acceder al sentido de los fenómenos sociales y educativos. El acceso a la realidad subjetiva e individual de la persona implica tener en cuenta el hecho de que percepciones, significados y creencias orientadoras de la acción son determinantes en la producción y comprensión de fenómenos complejos que transcurren a lo largo de periodos de tiempo considerables y de los cuales resulta la autoproducción del sujeto del conocimiento y de la acción.



Profesor e investigador. Doctor Europeus: Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas (Univ. de Granada; registro: Univ. de Coimbra) Licenciado y Master en Filosofía (Univ. de Coimbra). Director: DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES. Colaborador: Grupo de Investigación AREA (Univ. de Granada), y miembro del IEF (Univ. de Coimbra).



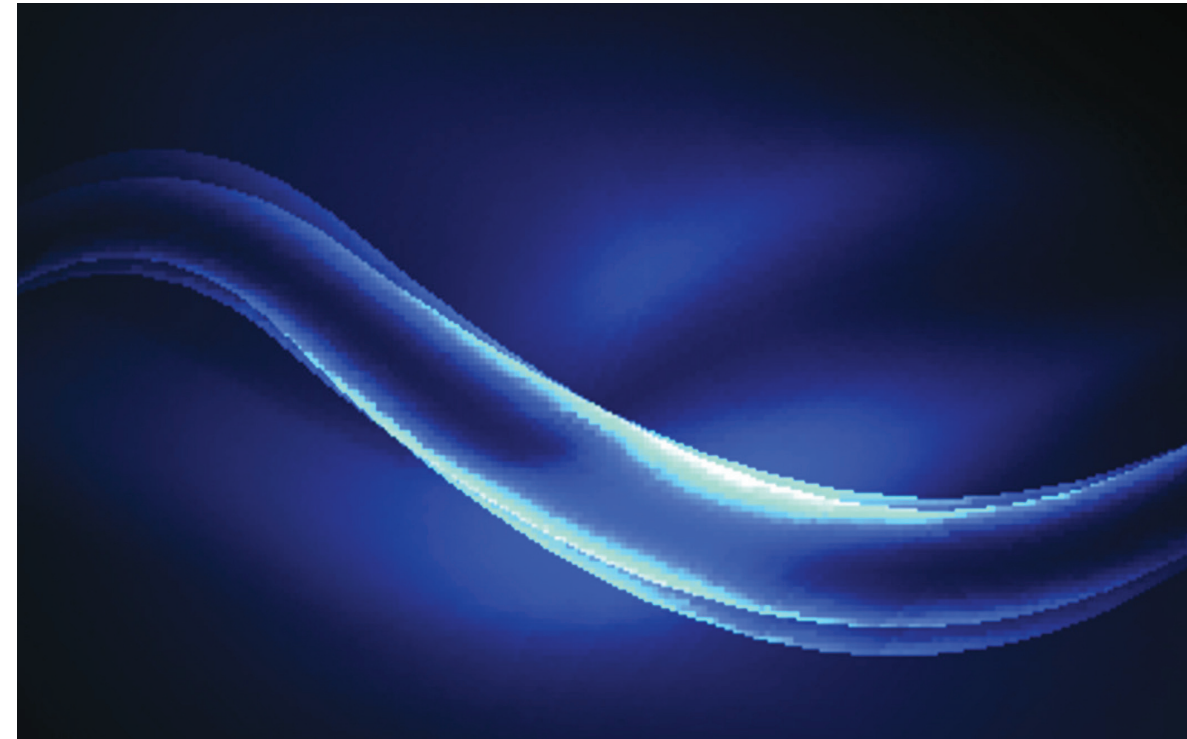
978-3-639-68376-9

editorial académica española

Intersubjetividad y eticidad

Sadio Ramos

ead
editorial académica española



Fernando José Sadio Ramos

Intersubjetividad y eticidad en biografías educativas de profesores

Vol. 1

Fernando José Sadio Ramos

Intersubjetividad y eticidad en biografías educativas de profesores

Fernando José Sadio Ramos

**Intersubjetividad y eticidad en
biografías educativas de profesores**

Vol. 1

Editorial Académica Española

Imprint

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:

Editorial Académica Española

is a trademark of

International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page

ISBN: 978-3-639-68376-9

Zugl. / Aprobado por: Granada, Universidad de Granada, 2014

Copyright © Fernando José Sadio Ramos

Copyright © 2018 International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

All rights reserved. Beau Bassin 2018

*Intersubjetividad y eticidad
en biografías educativas de profesores
Vol. 1*

Fernando José Sadio Ramos

Contenidos del Vol. 1

Contenidos del Vol. 1	5
Agradecimientos	11
Introducción general	13
I Parte – Marco teórico	21
Capítulo 1 – La persona: intersubjetividad y eticidad	21
1. Introducción.....	21
2. La persona como intersubjetividad en el Personalismo de Maurice Nédoncelle.....	25
2. 1. El punto de partida: la reciprocidad de las consciencias.....	25
2. 2. El método de Maurice Nédoncelle.....	31
2. 3. La persona como relación.....	42
2. 4. Una Ontología de la persona.....	52
2. 4. 1. Condiciones fundamentales.....	52
2. 4. 2. Enfoque personalista de las categorías de cantidad y causalidad.....	63
2. 4. 3. Causalidad, relación y alteridad.....	75
Capítulo 2 – Estructura formal de la ética: la concepción de Immanuel Kant	86
1. Introducción.....	86
2. La cuestión ética y práctica.....	88
3. Para una ética formal.....	91
4. El deber y el imperativo categórico.....	94
4. 1. La buena voluntad.....	94
4. 2. El deber.....	96
4. 3. El imperativo categórico.....	100
a) Su carácter formal y <i>a priori</i>	100
b) Formulación del imperativo categórico.....	104
i) Mandamientos e imperativos.....	104
ii) Tipos de imperativos.....	106
iii) Formulaciones del imperativo categórico.....	108
4. 4. La autonomía de la voluntad y la libertad.....	113
Capítulo 3 – La eticidad de la profesión docente	115
1. Eticidad e intersubjetividad.....	117
2. Formación y desarrollo profesional.....	132

Capítulo 4 – Fundamentación epistemológica de la investigación: perspectivas de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer.....145

1. Hacia una comprensión dialógica y reflexiva.....	146
2. La consciencia de la historia efectual.....	149
3. La experiencia hermenéutica.....	167
4. El lenguaje como fundamento de la consciencia de la historia efectual.....	176

II Parte – Marco metodológico.....185

Capítulo 5 – Diseño de la investigación.....185

1. Planteamiento de la investigación.....	185
1. 1. Problema planteado en la investigación.....	187
1. 2. Cuestiones orientadoras de la investigación.....	188
1. 3. Objetivos de la investigación.....	189
2. Metodología de la investigación.....	189
2. 1. Objeto de estudio.....	189
2. 2. Perspectivas metodológicas.....	192
2. 2. 1. Metodología de la investigación cualitativa.....	192
2. 2. 2. Criterios de selección y características de la población de muestra.....	205
2. 2. 2. 1. Criterios de selección de los colaboradores.....	205
a) Adhesión voluntaria al proceso de la investigación.....	207
b) Intersubjetividad y relación educativa.....	211
c) Posición en la carrera profesional.....	211
d) Sexo.....	212
e) Otras fuentes de diversificación de la población de muestra.....	212
2. 2. 2. 2. Presentación sumaria de la población de muestra del estudio.....	213
a) Colaboradores en las entrevistas semiestructuradas.....	214
Esther.....	214
Jorge.....	214
Leonor.....	214
Lola.....	215
Luis.....	215
Manuel.....	215
Nazareth.....	215
Soledad.....	216
Thessa.....	216
Vega.....	216

b) Colaboradores en el grupo de discusión.....	216
Beatriz.....	216
Débora.....	217
Norma.....	217
Sara.....	217
Sílvia.....	218
2. 2. 2. 3. Cuidado ético en la investigación.....	218
2. 2. 3. La investigación biográfico-narrativa. Las biografías educativas.....	222
2. 2. 4. Técnicas e instrumentos utilizados en el estudio.....	238
2. 2. 4. 1. La entrevista semiestructurada.....	243
2. 2. 4. 1. 1. Condiciones de realización y protocolo de la entrevista semiestructurada.....	247
2. 2. 4. 2. El grupo de discusión.....	254
2. 2. 4. 2. 1. Condiciones de realización y protocolo del grupo de discusión.....	261
2. 2. 5. Instrumentos y procesos complementarios de recogida de informaciones.....	266
2. 2. 6. Procedimientos de análisis e interpretación de los discursos suscitados.....	267
2. 2. 6. 1. El <i>corpus</i>	267
2. 2. 6. 2. <i>Modus operandi</i> del análisis de contenido.....	268
a) Elaboración de las biografías educativas.....	269
b) Elaboración de la visión del sujeto-grupo de colaboradores.....	270
2. 2. 6. 3. Codificación y categorización.....	277
a) Determinación de las unidades de registro y codificación.....	277
b) Categorización.....	281
i. Proceso de elaboración de las categorías.....	281
ii. El sistema de categorías.....	285
ii. a) Caracterización de la categoría <i>eticidad</i> y sus subcategorías.....	286
ii. b) Caracterización de la categoría <i>intersubjetividad</i> y sus subcategorías.....	289
ii. c) Caracterización de la categoría <i>formación y desarrollo profesional</i> y sus subcategorías.....	290
2. 2. 6. 4. Interpretación e inferencia.....	291
2. 2. 7. Validación de las conclusiones.....	294
2. 2. 8. Calidad de la investigación.....	299
2. 2. 8. 1. Criterios de calidad.....	300

a) Credibilidad de la selección de información.....	300
b) Fiabilidad.....	301
c) Validad.....	305
i) <i>Autenticidad</i>	308
ii) <i>Presupuestos de validad hacia el discurso de los informantes</i>	309
iii) <i>Validación comunicativa</i>	311
d) Triangulación.....	311
e) Ética de la investigación.....	313
III Parte – Marco interpretativo	317
Capítulo 6 – Análisis e interpretación de la investigación	317
1. Análisis e interpretación de los datos de la población de muestra.....	317
a) Edad de los colaboradores (N=15).....	320
b) Sexo de los colaboradores (N=15).....	322
c) Nacionalidad de los colaboradores (N=15).....	323
d) Sector de actividad de los colaboradores (N ₁ =17).....	324
e) Nivel de enseñanza de los colaboradores (N ₂ =24).....	326
f) Tareas de los colaboradores (N ₃ =40).....	329
g) Centros de trabajo de los colaboradores (N ₄ =17).....	333
h) Tiempo de servicio de los colaboradores (N=15).....	335
i) Tipo de vínculo de los colaboradores (N=15).....	339
j) Habilitaciones académicas de los colaboradores (N=15).....	342
2. Reconstitución de las biografías educativas.....	345
2. 1. Observaciones previas.....	345
2. 2. Biografías educativas.....	349
a) Reconstitución de la biografía educativa de Esther.....	349
b) Reconstitución de la biografía educativa de Jorge.....	360
c) Reconstitución de la biografía educativa de Leonor.....	367
d) Reconstitución de la biografía educativa de Lola.....	384
e) Reconstitución de la biografía educativa de Luis.....	390
f) Reconstitución de la biografía educativa de Manuel.....	400
g) Reconstitución de la biografía educativa de Nazareth.....	415
h) Reconstitución de la biografía educativa de Soledad.....	430
i) Reconstitución de la biografía educativa de Thessa.....	447
j) Reconstitución de la biografía educativa de Vega.....	464
k) Reconstitución de la biografía educativa de Beatriz.....	475
l) Reconstitución de la biografía educativa de Débora.....	488

m) Reconstitución de la biografía educativa de Norma.....	500
n) Reconstitución de la biografía educativa de Sara.....	521
o) Reconstitución de la biografía educativa de Silvia.....	534
2. 3. Validación de las biografías educativas por las expertas.....	555
2. 3. 1. Visión de conjunto de las biografías educativas presentada por las expertas.....	555
2. 3. 2. Las biografías educativas vistas individualmente por las expertas.....	565
a) Esther.....	567
Comentario de Ruth.....	567
Comentario de Patricia.....	567
b) Jorge.....	570
Comentario de Ruth.....	570
Comentario de Patricia.....	570
c) Leonor.....	571
Comentario de Ruth.....	571
Comentario de Patricia.....	571
d) Lola.....	573
Comentario de Ruth.....	573
Comentario de Patricia.....	573
e) Luis.....	574
Comentario de Ruth.....	574
Comentario de Patricia.....	575
f) Manuel.....	578
Comentario de Ruth.....	578
Comentario de Patricia.....	578
g) Nazareth.....	580
Comentario de Ruth.....	580
Comentario de Patricia.....	581
h) Soledad.....	583
Comentario de Ruth.....	583
Comentario de Patricia.....	583
i) Thessa.....	585
Comentario de Ruth.....	585
Comentario de Patricia.....	586
j) Vega.....	589
Comentario de Ruth.....	589
Comentario de Patricia.....	590
k) Beatriz.....	593

Comentario de Ruth.....	593
Comentario de Patricia.....	594
l) Débora.....	595
Comentario de Ruth.....	595
Comentario de Patricia.....	596
m) Norma.....	598
Comentario de Ruth.....	598
Comentario de Patricia.....	599
n) Sara.....	602
Comentario de Ruth.....	602
Comentario de Patricia.....	603
o) Sílvia.....	606
Comentario de Ruth.....	606
Comentario de Patricia.....	607

Agradecimientos

A María

Llegado el momento de concluir esta larga y difícil etapa de realización de la presente Tesis Doctoral, quisiera mostrar mi agradecimiento a todas aquellas personas que me han apoyado de una u otra forma y que han contribuido a que el resultado de tantas horas de trabajo, esfuerzo, reflexiones, ... sea una realidad.

A mi Director de Tesis, el Dr. D. Francisco Hinojo Lucena, por su continuo apoyo, disponibilidad, acertados consejos, paciencia infinita, sabiduría y buen hacer para ayudarme y resolver mis dudas en todo momento, a pesar de su más que apretada agenda. Por su esfuerzo para que completara con éxito esta etapa de mi formación como investigador. Por su asesoramiento, gestión y por tantas recomendaciones que han culminado con la plasmación en papel de este trabajo.

Al Dr. D. Tomás Sola Martínez, Director del Programa de Doctorado de la Universidad de Granada *Curriculum, Profesorado e Instituciones Educativas (Código 705/5)*, por todo su imprescindible apoyo no solamente en la prosecución de nuestro trabajo, estando siempre presente para todas las cuestiones y necesidades planteadas en este largo proceso (desde el inicio del mismo hasta su cierre), sino que a él debo también el haber podido iniciar el mencionado Programa de Doctorado, ya que sin su colaboración, buen hacer y su sabiduría esto no hubiera sido posible.

A todo el profesorado que de manera tan desinteresada y generosa se prestó a colaborar conmigo durante muchísimas horas para que fuera posible la realización de las entrevistas, la formación y realización del grupo de trabajo y la realización de los informes de expertos. Sin su inestimable colaboración esta tesis nunca hubiera podido ser realizada y todo lo que podemos decir se queda corto. ¡Muchísimas gracias/ muitíssimo obrigado, Esther, Beatriz, Débora, Jorge, Leonor, Lola, Luis, Manuel, Nazareth, Norma, Patricia, Ruth, Sara, Sílvia, Soledad, Thessa y Vega!

Quiero agradecer al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada –en particular– y a la Facultad de Ciencias de la Educación y a la Universidad de Granada el que desde el primer momento me acogieran como alumno

en el programa de doctorado y que me dieran todas las facilidades que me han prestado para hacer realidad mi doctorado.

No me voy a olvidar del personal de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada por su profesionalidad, amabilidad y buen hacer y por facilitar cualquier petición realizada por mi parte dentro del ámbito de su competencia. Quiero mencionar expresamente a Dña. Margarita Ramírez Reyes y a Dña. Nieves Rodríguez López.

Debo también agradecer a la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* de Portugal, que tuvo a bien concederme durante dos años una Beca de Investigación para la realización de la Tesis doctoral.

En este mismo sentido agradecer a mi institución, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), por su apoyo durante un curso académico liberándome de un cuarto de la docencia para que pudiera dedicar mayor tiempo a la realización de esta investigación.

A María, Nereia, Talia († 2017) y Amélie por todo el tiempo que les he robado, pero siempre beneficiando de su presencia solícita.

A mi entrañable amiga Encarnación López de Arenosa Díaz por su inestimable ayuda y su cariño.

Al Dr. D. Juan Ortiz Molina, por el apoyo inestimable con el Excel.

A la Dra. Dña. Pilar Cáceres Reche, por su total disponibilidad para los diversos pedidos que se le hicieron.

El magisterio del Dr. D. Miguel Baptista Pereira († 2007) sigue activísimo y pertinente, como prueba de su excepcional estatuto de profesor y filósofo, en vida y más allá de ella.

Decisiva, la intervención de María revisando la totalidad del documento con el objetivo de que no se procediera a ningún atentado a la lengua de Cervantes. Le sería imposible solucionar todos los fallos de nuestro débil dominio del idioma español y cualquier reparo que se pueda hacer a nuestro fárrago se debe totalmente a nuestra inepticia. Ya en lo que toca al soporte continuo que ha permitido que esta tesis haya visto la luz del día no obstante la odisea que ha sido realizarla, no cabe aquí más que indicarlo y dejar el resto en el silencio.

Introducción general

Este libro es constituido por el contenido de una Tesis doctoral de la que hemos mantenido el esencial de su texto, suprimiendo los Anexos que soportaban en su momento original el movimiento de la presentación e interpretación de la investigación efectuada.

A efectos de publicación bajo esta forma de libro, le hemos reducido el título original, manteniendo su esencia. Las condiciones de edición y la extensión de la investigación efectuada han llevado a la división del trabajo en dos volúmenes.

La Tesis consiste en una investigación basada en un planteamiento eminentemente cualitativo y de soporte filosófico, en la que destacamos, en el dispositivo metodológico, la producción de biografías educativas, entrevistas semiestructuradas, grupo de discusión e informes de expertos. La elección de la Metodología Cualitativa para el desarrollo de nuestro trabajo responde a la necesidad de dar cuenta de un campo de fenómenos, en los que las personas y el sentido intencional de su acción están implicados fundamentalmente, y determinan decisivamente el curso de la praxis y el mundo producido por su medio; la perspectiva paradigmática de nuestra elección de esa metodología presupone que los elementos biográficos, personales, reflexivos y narrativos son fundamentales para acceder al sentido de los fenómenos sociales, en general, y a los educativos, en particular, razón por la que el lenguaje y la hermenéutica son requeridos. El acceso a la realidad subjetiva e individual de la persona implica tener en cuenta el hecho de que percepciones, significados y creencias orientadoras de la acción son determinantes en la producción y comprensión de fenómenos complejos que transcurren a lo largo de periodos de tiempo considerables y de los cuales resulta la autoproducción del sujeto del conocimiento y de la acción. La producción de biografías educativas es particularmente adecuada a este desiderato, en la medida en que posibilita la producción de material reflexivo que exprese la comprensión e interpretación efectuadas por los sujetos, tanto de sus acciones, como de las modificaciones introducidas por el proceso de reflexión en su proceso auto-poiético (Josso, 1991: 14; Pineau; Le Grand, 2002: 3-4; Bertaux, 2005: 7-15).

El título original de la Tesis es *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un*

grupo de profesores. Procuramos que el mismo contuviera de la forma más precisa, concisa y clara el contenido del trabajo.

La investigación cuenta con la colaboración inestimable de 15 docentes, profesionales de los diferentes niveles educativos (desde Educación Preescolar hasta Educación Superior), unos perteneciendo al sistema educativo español –Esther, Jorge, Lola, Luis, Nazareth, Soledad, Thessa y Vega– y otros al sistema educativo portugués – Beatriz, Débora, Leonor, Manuel, Norma, Sara y Sílvia–. Su participación y los términos en los que se procesó confirman la pertinencia de la Metodología Cualitativa para el trabajo de investigación, es decir, para obtener acceso a la fuente de sentido de la acción constructora de la persona y del mundo social. Los referimos bajo pseudónimos para mantener su anonimato, pero la revelación de su persona asume plenamente el estatuto del rostro del otro que nos interpela y convoca a ser.

Coadyuvando la investigación para el desarrollo del proceso de triangulación de resultados, contamos con la imprescindible y generosa colaboración de 2 expertas, Patricia y Ruth, que son también referidas anónimamente bajo pseudónimos.

El trabajo que compone el *corpus* de la investigación, cuyo contenido presentamos ahora en forma de Tesis Doctoral, corresponde a un tema que nos despierta un especial interés desde que comenzamos nuestra formación universitaria y ha continuado después durante el desarrollo de nuestra ya dilatada labor profesional en el sistema educativo portugués, primero en el campo de la Educación Básica (5º y 6º años de escolaridad) y de Bachillerato (10º a 12º años), y después en el de la Educación Superior.

Queremos además destacar que bastantes de las materias que impartimos a nuestro alumnado y formandos (profesorado y funcionarios) tienen todo que ver tanto con la eticidad como con la intersubjetividad en el campo educativo y el sociopolítico.

Nuestra preocupación con el tema pasa también por nuestra labor directiva durante 6 años en un centro (Instituto D. João V, en Louriçal – Portugal) en que lidiábamos a diario con cerca de dos mil personas y en el que poníamos en práctica las perspectivas de educación integral de la persona y de ecología educativa que nos han formado en nuestros primeros 5 años de docencia, en el Colegio de S. Miguel (Fátima – Portugal).

A soportar esta praxis profesional, así sintetizada, debemos referir la formación esencial en el campo del Personalismo y de la filosofía en general, durante los 9 años de nuestra frecuencia de la Facultad de Letras de la Universidad de Coimbra y bajo el influyente magisterio del filósofo Miguel Baptista Pereira.

Nuestro trabajo sobre el Personalismo de Maurice Nédoncelle ha constituido nuestra habilitación investigadora a la realización de la Tesis Doctoral, para cuyo proyecto y desarrollo es esencial con sus nociones de persona, intersubjetividad, reflexividad, eticidad e historicidad, razones por las que lo he retomado en su estatuto de fundamento teórico principal.

La investigación a cuya introducción procedemos ahora se basa en un conjunto de presupuestos de matriz esencialmente filosófica, de los que se destaca la definición de la persona como intersubjetividad originaria y fundante. De ellos se deduce una filosofía de la educación dialógica e intersubjetiva, con la correlativa noción de educación y de sus fines orientados por la promoción de la persona en su ser/ eticidad.

A la afirmación y explicitación de esos presupuestos, corresponde el estudio empírico que realizamos. De esta manera, el concepto-base de intersubjetividad opera en un estatuto fundacional y se proyecta/ integra en el plan empírico, otorgando sentido a una práctica docente ética y ciudadana. Procedemos, así, a una investigación basada en un modelo teórico dialógico y hermenéutico, en cuyo transcurso se produjeron biografías educativas de 15 profesores teniendo en cuenta los conceptos originados en esa filosofía de la educación.

Los presupuestos de orden filosófico en que se fundamenta teóricamente el modelo de esta investigación se enuncian concisamente en las siguientes premisas que pensamos ser las que mejor corresponden a la dignidad ética, ontológica y metafísica atribuible al hombre en cuanto persona. En el plan de esa dignidad originaria se han radicado los conceptos de praxis e historicidad en cuanto son trazos estructurales del ser-en-formación propio al hombre, reconociendo así la formación como proceso ontológico fundamental de un ser que se desarrolla global e integralmente (Fabre, 2006: 23).

Entendemos la persona como un ser relacional, intersubjetivo e histórico, simultáneamente singular y capaz de abarcar

reflexivamente la totalidad de la realidad, es decir, capaz de ser una perspectiva universal (Nédoncelle, 1963: 38-42; 1942: 96-98, *passim*; 1957: 259; 1953: 196). La utilización sistemática de la reflexividad ejercida sobre la narración y la biografía es entonces un medio formativo e investigativo central en la investigación que desarrollamos.

Concebimos la educación como relación intersubjetiva, de cariz eminentemente ético, siendo sus fines esenciales los de posibilitar el crecimiento, la promoción y la emancipación de la persona. En ese sentido, la calidad ética y ciudadana del educador y del profesor debe ser vista como esencial en la prosecución de esos fines de la educación. Afirmamos así la necesidad de defensa de una educación y de una escuela que promuevan la persona de aquellos que la integran en los aspectos que hemos referido, idea que soporta nuestra investigación. En cuanto espacio de crecimiento interpersonal, educación y escuela son igualmente continuos prácticos espaciales y temporales de carácter ético, basados en la relación cara-a-cara y su esencia ética, como nos lo enseñó Emmanuel Levinas.

A estos presupuestos se añade igualmente la necesaria vinculación de la educación, de su discurso y del discurso científico sobre la misma a la praxis, entendida como instancia de producción y transformación de la realidad por medio de valores constituyentes e integrantes de un deber-ser de orden futuro que la persona y la sociedad postulan y prosiguen. Por esta vía, el lenguaje conveniente a la educación no se puede limitar a la producción de enunciados indicativos y de constatación, afines a un entendimiento positivista del discurso científico sobre la misma. Con anterioridad, el discurso educativo se sitúa en el plan de enunciados performativos y de actos de habla, por medio de los cuales el social y la acción ganan realidad. Si es cierto que la educación se concreta en fenómenos de orden factual, espaciotemporales, el núcleo que la anima es del orden de la libertad, del deber-ser y de los valores. En nombre de ese núcleo esencial, se postula la transformación y superación de la situación presente de modo a que prosiga con la humanización del hombre patente en su esencial ser-en-formación. Entre el discurso del ser y el discurso de la acción tiene su lugar la educación, de donde deriva la necesidad de enmarcarla en un discurso que dé cuenta reflexivamente, tanto de su conceptualización y estructuración

racional, como de la articulación de las acciones con los fines y valores orientadores del acto educativo.

De lo expuesto anteriormente, se deduce la afirmación de la necesidad de tener en cuenta, en el proceso educativo, el cuidado ético con la formación personal de sus intervinientes, sean ellos el alumnado, el profesorado, el Personal de Administración y Servicios y otros miembros de la comunidad educativa. Una perspectiva de educación completa se entenderá en la perspectiva de promoción de competencias (inter)personales, y será susceptible de ser desarrollada en los más diversos contextos educativos y formativos, en particular bajo la perspectiva de formación permanente a lo largo de la vida. Tanto en la formación de profesorado, inicial o continua, como en la educación del alumnado que integra los diferentes niveles de los sistemas educativos, el cuidado ético con la formación personal y social de sus integrantes debe ser una constante, con el fin de que se formen personas capaces de pensar y de actuar en el plan personal, social y de ciudadanía de modo autónomo y emancipado, orientados por valores de la dignidad del hombre y de su traducción en los Derechos del Hombre. De entre los diferentes actores que integran el sistema educativo, asume particular relieve en nuestra investigación la persona del profesor y es en ella que concentramos nuestro estudio. Procediendo de este modo, vemos en el ser profesor un múnus orientado por la exigencia ética de promoción del alumno en la integralidad de su ser personal, en una línea en que las ideas de servicio (Reboul, 1982: 19; 130-131; Veiga, 2005: 182; 176-177) y de responsabilidad (Levinas, 1965; 1974) ganan un relieve considerable.

Un entendimiento del sentido y de los fines de la educación acorde con estos presupuestos implica que, en su esencia, la educación se juega en la relación intersubjetiva y dialógica entre el yo y el tú, sobre el trasfondo originario del nosotros intersubjetivo en cuanto espacio ético, ontológico y metafísico de formación de las personas en relación. Esta formación tiene como trazo ontológico propio la historicidad, la cual se traduce en el reconocimiento del estatuto de permanente incompletud y de continuo proceso de advenimiento de ser como caracterizador de la persona. Se inserta así en el proceso de la persona la práctica en cuanto actividad de transformación inmanente de lo agente y orientada ética y moralmente.

De los estatutos de la persona y de la educación definidos a partir de esta perspectiva, deberá el polo constituido por el profesor aparecer como un elemento merecedor de especial atención en la personalización de la persona. El cuidado ético con su formación personal se asumirá como una preocupación mayor en las acciones que ocurran en el espacio-tiempo educativo/formativo si se quiere promover a la persona en las posibilidades que su dignidad ética, metafísica y ontológica comporta.

Para esta perspectiva relacional y práctica de la realidad social constituida por la educación, se requiere una perspectiva epistemológica y metodológica que asuma el carácter central del sujeto del conocimiento en la producción del conocimiento y la referencia de este a ese mismo sujeto. Esto implica en último análisis la asunción del carácter de autoconocimiento propio de toda actividad gnoseológica humana. La idea de reflexividad, esencial en la elaboración de biografías educativas, asume explícitamente la tesis de la omnipresencia del sujeto en el real conocido y en el conocimiento del real, en dirección al propio acto constitutivo y original del surgimiento del sujeto ético-práctico. Como tal, la dimensión epistemológica de la reflexividad deberá corresponder isomórficamente a la reflexividad narrativa en la biografía educativa del profesor, hecho de que el estudio empírico y su dispositivo metodológico dan cuenta.

De lo que se ha expuesto hasta aquí deriva la idea originaria que ha presidido esta Tesis Doctoral. En su concretización, asumió un papel relevante la reconstitución de biografías educativas de profesores, centrando las mismas en el rol desarrollado por las categorías de intersubjetividad y eticidad en la formación y ejercicio de su profesionalidad, entendidas como condición necesaria para la promoción de la persona del alumno, cualquiera que sea el nivel de enseñanza en el que se trabaje. El estudio realizado retira su pertinencia de la reconocida necesidad de que los profesores se asuman como contribuyentes para un desvelamiento de horizontes de sentido y respectiva apertura de posibilidades prácticas de humanización libre de la persona, un imperativo existencial e histórico (Freire, 2003: 10).

La Tesis, en su versión original, está organizada en 2 volúmenes, comportando diferentes partes y capítulos que pasamos a presentar.

En el primer volumen, recogido casi integralmente en este libro, podemos encontrar 5 partes así estructuradas.

La I Parte constituye el Marco teórico. En él recogemos los componentes esenciales de la base teórica, esencialmente filosófica, que soporta la investigación y de que hemos dado un resumen anterior al explicitar los fundamentos principales de nuestra Tesis.

La organizamos en 4 capítulos.

Los capítulos 1 e 2 versan sobre la fundamentación filosófica de la cuestión antropológica y ética en general, desarrollando el primero, las bases filosóficas de una concepción intersubjetiva de la persona (a partir del pensamiento personalista de Maurice Nédoncelle) y el segundo, una visión formal de la ética (presentando la concepción ética de Immanuel Kant).

El capítulo 3 se dirige al tratamiento de la eticidad de la profesión docente, refiriendo cuestiones del ser-profesor y su eticidad, pertinentes para el diseño y el curso de nuestra investigación.

El capítulo 4 trata sobre las perspectivas hermenéuticas de orden dialógico, lingüístico y práctico, abiertas por Hans-Georg Gadamer, sobre las que basar epistemológicamente la elección de la metodología cualitativa en el proceso de esta investigación y el respectivo diseño metodológico.

La II Parte presenta el Marco metodológico. Contiene el Capítulo 5 y contempla el diseño de la investigación, en su planteamiento, metodología, población de muestra, así como procedimientos técnicos, hermenéuticos y éticos. El dispositivo metodológico permite ver la estructura lógica de la investigación, sus componentes metodológicos y los procedimientos de control y criterios de calidad.

La III Parte, Marco interpretativo, presenta en el Capítulo 6 el trabajo hermenéutico y de discusión ejercido sobre los discursos de nuestros colaboradores. Podemos asistir al análisis, interpretación y discusión de los datos de la población de muestra, de las biografías educativas reconstituidas y del análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas y del grupo de discusión.

La IV Parte está dedicada a las Conclusiones generales y contiene el Capítulo 7, constituido por el Informe final de la investigación. Tiene 2 componentes. La primera, presenta las respuestas a las cuestiones orientadoras de la investigación. La

segunda, contiene una conclusión y perspectivas de investigación futura.

La V Parte está constituida por las Referencias realizadas en la elaboración de la Tesis.

La Tesis original contiene también, como referimos, un segundo volumen, en el que podemos encontrar todos los Anexos (la VI Parte). Ahí, se incluyen todos los anexos necesarios, producidos en la investigación realizada, y destinados a documentarla, a saber: Anexo 1: Protocolos de la entrevista semiestructurada y del grupo de discusión; Anexo 2: Entrevistas – Transcripción de las entrevistas semiestructuradas individuales; Anexo 3: Grupo de discusión – Transcripción del texto del grupo de discusión; Anexo 4: Informe de experta: Ruth; Anexo 5: Informe de experta: Patricia; anexo 6: Matrices de reducción de las entrevistas semiestructuradas y del grupo de discusión; Anexo 7: Lista de gráficos y tablas; Anexo 8: Cuestionario biográfico. No incluimos esos componentes en este libro por cuestión de espacio y dado, también, que ellos podrán venir a ser publicados de forma autónoma dada la riqueza de los materiales que los integran.

Una última nota para referir que la lengua española es utilizada de acuerdo con las normas de 2012 de la Real Academia Española de la Lengua y que los textos redactados en portugués no siguen el *Acordo Ortográfico de 1990* (impuesto por los sucesivos gobiernos portugueses desde esa fecha, pero que es ilegal, ya que no fue ratificado por la totalidad de los países signatarios).

I Parte – Marco teórico

Capítulo 1 – La persona: intersubjetividad y eticidad

1. Introducción

En el capítulo 1 presentamos una concepción de la *persona* como *intersubjetividad originaria y fundante*. Por su medio, se trata, por un lado, de fundar un entendimiento de la ética a partir de la referencia a la alteridad del otro¹ y, por otro, de comprender el

¹ En el próximo capítulo presentaremos la visión formal de la acción ética o moral desarrollada por Immanuel Kant, en la que basamos nuestro entendimiento del tema debido a sus ventajas conceptuales y prácticas: (a) formalidad, (b) practicidad y (c) referencia fundamental a la persona. O sea, el ser una ética que (a) no está sujeta a la variación de posiciones concretas que los sistemas de pensamiento conlleven en la definición material de una ética, (b) corresponde al carácter práctico del hombre y (c) comporta un elemento imprescindible en una ética, el estar referida al respeto de la persona en sí misma, independientemente de los valores materiales concretos defendidos, y presuponiendo a la intersubjetividad como su estructura fundamental (aunque no tematizada como tal por Immanuel Kant, pero no menos presente). Obviamente así al problema insoluble en el marco de nuestro trabajo de obtener una noción material de ética susceptible de complacer a los inúmeros puntos de vista que esta dimensión del ser hombre conlleva y obtenemos un concepto capaz de aplicarse en su formalidad a los diversos sentidos presentados tanto en las visiones teóricas del tema cuanto en los discursos de nuestros colaboradores.

Ya cuanto a los términos de *ética* y de *moral* habría que precisar su sentido en esta tesis, debido a la referencia kantiana adoptada. De acuerdo con los presupuestos de las diferentes filosofías, esos términos cobran sentidos idénticos o diversos cuanto a su contenido material (Cabral, 1999: 335). No los distinguiremos esencialmente en nuestro trabajo, dado que lidiamos con diversos autores que, por supuesto, no uniformizan necesariamente su vocabulario unos con los otros (Cabral, 1999: 335). No obstante las posibles diferenciaciones que ambos puedan comportar para cada filósofo, hay efectivamente un campo semántico común, definido desde luego en su etimología (ella misma portadora de problemas), constituido por la referencia a las costumbres o modos de proceder del hombre (Cabral, 1999: 334-335). En ese sentido, conforme indica Roque Cabral a quien seguimos en estos apuntes semánticos (Cabral, 1999: 334-335), podemos encontrar en la etimología de *ética* dos términos: a) el primero, de sentido descriptivo, es *éthos* que designa la costumbre, el uso, la manera (exterior) de proceder; b) el segundo, *éthos* tiene sentido normativo y expresa la vinculación al sujeto, siendo su significado el de la morada habitual, la cueva de un animal, la manera de ser, el carácter. Por el primer término, la ética está cercana a la moral, cuyo origen etimológico *mos, moris, mores* refiere los hábitos, las costumbres, los usos. La palabra *ética* recoge en sus diversas concepciones la doble etimología, acentuando uno u otro de sus significados originales en sus aplicaciones concretas, encontrándose así visiones normativas y visiones descriptivas de la misma (Cabral, 1999: 334-335), pero siempre en refiriéndose a la acción intersubjetiva de la persona. Partiendo de la señalada sinonimia entre *ética* y

carácter ético de la persona a partir de su referencia intersubjetiva fundamental. La promoción ética de la persona se juega en el espacio de la intersubjetividad, donde se enmarca el concepto de *eticidad* que busca traducirla. Definimos entonces este concepto de *eticidad*, soportado por el contenido de este capítulo, como correspondiendo a la *estructura ética del hombre en cuanto persona*; así, buscamos dar cuenta del *carácter ético* que constituye a la persona en su ser más propio, bajo el presupuesto fundamental de la relación intersubjetiva que instituye a la persona *como persona*, o sea, *como ser práctico-ético que cuida de, y es responsable por su ser relacional*. Como tal, la eticidad se encuentra como carácter señalado de la relación en general, y de la relación pedagógica, en particular y por supuesto, y tiene implicaciones en la dimensión política y ciudadana de la persona, entendida siempre como ser en relación fundamental con el otro.

Hablar de *eticidad* en el contexto de esta tesis implica traer a colación algunos elementos de la reflexión filosófica que pasamos a exponer brevemente.

En primer lugar, hay que desarrollar una concepción del ser de la persona a partir de la idea de *intersubjetividad*. Una concepción del hombre en cuanto *persona* ha de definirse a partir de la relación interpersonal, entendida de modo fundamental, originario y constituyente. *Ser persona* es estar referido en su esencia a la *otra persona*, la cual es la fuente de sentido para la acción del sujeto personal, sobretodo a nivel ético, pero no solo; la *educación* como actividad particular señalada de la praxis humana cae, igualmente, dentro de la influencia o causalidad intersubjetiva, en términos de Maurice Nédoncelle. El componente antropológico lo elaboramos presentando las líneas pertinentes de la obra de Maurice Nédoncelle en lo que concierne a la concepción intersubjetiva de la persona. Este autor, a partir del telón de fondo de la intersubjetividad como marca del ser de la persona, nos aporta elementos susceptibles de ser integrados en una concepción de la persona humana de raíz ética y educativa. Maurice Nédoncelle procede a la afirmación de un principio originario de la Filosofía, el de la colegialidad y relacionalidad del hombre entendido como ser concreto, situado,

moral (Cabral, 1999: 335), esta dimensión y referencia interpersonal es esencial ya que desde su principio la acción o conducta moral corresponde a una experiencia que ocurre en un grupo y sus individuos (Renaud; Renaud, 1999: 956) en mutua presencia.

histórico, singular e inmerso en el mundo del que tiene que ocuparse y en el que se ocupa de su ser en relación con los otros (Pereira, 1988: 131-132; 1986). En eso, ha buscado contribuir para la superación de la egología moderna, inaugurada por René Descartes, en la línea de los esfuerzos teóricos filosóficos del Pensamiento Nuevo, o Dialógico, y del Personalismo, de los que hay que destacar nombres como los de Martin Buber, Franz Rosenzweig, Hermann Cohen, Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier y Ferdinand Ebner, asociados a los de Martin Heidegger y su idea de *existencia*, de Edmund Husserl y la idea de *intencionalidad*, así como al de Karl Jaspers y su idea de *comunicación* y muchos otros movimientos filosóficos y teológicos (Pereira, 1988: 131-132; 1986: 5-167).

En estrecha relación con lo dicho anteriormente, hay igualmente lugar a convocar la idea de *praxis* o *práctica*. Ésta significa que el hombre tiene su específico modo de ser como *ser práctico*², es decir, que es el ser que tiene que hacerse/ producirse a sí mismo (Silva, 1997: 66-68; Freire, 1998: 27-28), hacer ese designado por *praxis*, y del que la ética es una componente esencial (Aristóteles, 2004: 1140b1). Una concepción del hombre basada en la noción de *ser práctico* comporta la definición del hombre como un *ser no terminado*, lo que implica que es una *tarea para sí mismo*, un *ser virado hacia el futuro* y un *ser en constante riesgo de fallarse en su realización personal* (Gehlen, 1987: 35-36); así, en cuanto modo de ser antropológico, la eticidad corresponde a la característica esencial de un ser inacabado, tarea para sí mismo, futurizante y en riesgo. En un registro orgánico, estamos así frente a un ser dotado de lo que Johan Friedrich Blumenbach ha intuido como un *nisus formativus* (Serrão, 2002: 18) y Immanuel Kant y Johann Gottfried von Herder como una *fuerza formadora (bildende Kraft)* (Serrão, 2002: 18) que le posibilita dirigirse a ser-sí-mismo. Tal explicita la idea de *problematicidad radical* que Max Scheler atribuye al ser del hombre (Scheler, 1957: 24; Serrão, 2002: 12), trazo derivado precisamente de su *libertad ontológica* originaria y no-objetivable (Jaspers, 1978: 61-64; Mirandola, 2008: 53-61). La eticidad, en este sentido correspondiente al ser esencial del hombre, es la expresión primera de su *carácter práctico*, de su historicidad e inacabamiento perenne, entregado a su *cuidado* ontológico y humanizador (Heidegger, 1986:

² Fundamento ontológico del *ser-en-formación* y de la *educabilidad* esencial del hombre.

262-263). El pensamiento de Maurice Nédoncelle nos desarrollará estos temas, como veremos en este capítulo.

Esta noción de ser práctico se concreta de modo particularmente notable en la educación. La educación, en particular, y la formación, en general, corresponden al proceso de *humanización del hombre* (Freire, 1998: 27-28); como tal, corresponden al referido *ser práctico* del hombre (Gehlen, 1987: 35-36; Silva, 1997: 66-68) y a su ser esencialmente *formable* (Honoré, 1990; 1992), dando así a la formación y a la educación su dimensión de proceso ontológico del *ser que se forma global e integralmente* (Fabre, 2006: 23; Freire, 1998: 27-28). De este modo, pretendemos destacar la densidad ontológica y ética de la formación y de la educación, viéndolas como un trazo esencial del hombre en cuanto ser práctico en los términos referidos anteriormente. En consecuencia, la formación y la educación corresponderán al ser esencial del hombre, siendo expresiones primeras de su carácter práctico, de su historicidad y de su constante inacabamiento, a cargo de su cuidado ontológico y humanizador (Heidegger, 1986: 229-282).

Finalmente, este entendimiento ontológico de la educación y de la formación debe corresponder a un entendimiento holístico de su esencia, residente en el sujeto propio de la educación, la persona en su totalidad. Concebida de forma holística, la persona se encuentra en el origen de la definición de la finalidad esencial de la educación como siendo la formación integral de la persona del alumno (Coménio, 1976; Casares García, 1997: 90-126; Quintás, 2002), a fin de que sea un *hombre completo* como quiere Olivier Reboul (Reboul, 1982: 193).

En ese sentido, la concepción intersubjetiva de la persona que recogemos en el pensamiento de Maurice Nédoncelle y que pasamos a presentar es la base de un entendimiento ético de la educación y de este concepto de eticidad, suministrando los fundamentos de la perspectiva que subyace al diseño básico de nuestra investigación, diseñada y desarrollada en la segunda parte de este trabajo y concretada en las dos siguientes.

2. La persona como intersubjetividad en el Personalismo de Maurice Nédoncelle³

2. 1. El punto de partida: la reciprocidad de las consciencias

El gran tema del pensamiento de Maurice Nédoncelle fue la *intersubjetividad*, lo cual ha tratado a partir de la noción de *reciprocidad de las consciencias* (Renaud, 1999: 1084-1087). Esta noción se articula íntimamente con la de *amor*. El amor es la realidad esencial y, según este autor, hasta en la simple percepción del otro se encuentra un acto de amor en la medida en que se acoge la existencia del otro y ésta se ofrece a nuestra percepción. Y el amor supondrá la *fidelidad* a la voluntad inicial de acogimiento y promoción del otro. Al par de estas nociones, el pensamiento de Nédoncelle se caracteriza por afirmar la primacía de la *persona* y del *sentido*, lo que asume particular relevancia en un tiempo en que las filosofías de lo impersonal dominan y en que se puede constatar y proclamar que se tendrá sobrepasado la filosofía de la persona (Whal, 1958: 330; García Cuadrado, 2010). El pensamiento de Maurice Nédoncelle pone en destaque la especificidad ontológica de la persona, encaminándose en el sentido de demostrar el carácter inconmensurable de la persona frente a la naturaleza y, por ende, como no pudiendo tener su origen en ésta. Todavía, esa irreductibilidad de la persona a la naturaleza no implica la recusa de aquello que hay de natural en el hombre. Bien por el contrario, en el pensamiento de Maurice Nédoncelle, el hombre aparece como tarea a realizar, amenazado en su íntimo por el riesgo del fracaso que pende sobre su proceso de humanización. La personalización pasa por la asunción del aspecto natural y sensitivo del hombre y es precisamente en esa elevación de la naturaleza a la persona que reside la dignidad ontológica y metafísica del hombre.

La obra inaugural del pensamiento de Maurice Nédoncelle, *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne* (1942) nos enseña el núcleo de la filosofía nédoncelliana, de cuyas tesis su restante obra se puede considerar como el desarrollo y ampliación. Obra sistemática, densa y difícil, en ella Maurice Nédoncelle estudia la persona a partir de la noción de la *reciprocidad*

³ N.: 1905; †: 1976.

de las consciencias, por medio de la que pretende ir más allá del punto de vista egóide y subjetivista moderno (Silva, 1997: 70) que considera a la persona apenas como *consciencia de sí*. Para este autor, «la perception d'autrui est solidaire de la perception de soi» (Nédoncelle, 1942: 8) y, en tomando la primera como punto de partida de su Filosofía, se construye un pensamiento que incluye igualmente a esta última (Nédoncelle, 1942: 8). A esta obra se siguió *La personne humaine et la nature* (1943). Concebida originalmente como siendo la cuarta parte de *La réciprocité des conscientes*, razones de equilibrio y de ritmo han llevado el autor a publicarla separadamente (Nédoncelle, 1963: 9). En esta obra, Nédoncelle revela una actitud predominantemente negativa para con los conceptos tradicionales de la Ontología, dada su incapacidad para traducir la realidad personal. En su opinión, el sustancialismo de cariz cosista de que adolece la Ontología tradicional y sus conceptos fundamentales (ser, identidad, causalidad, etc.) no permite vehicular el contenido de una realidad relacional e histórica como la de las personas humana y divina. En esta obra, el autor se esfuerza por meditar esos conceptos y reconducirlos al suelo natal que les da sentido. Posteriormente, en las últimas obras publicadas por el filósofo, esta reacción negativa será mitigada, hablándose mismo en *ontología personalista*. Tal solo ha sido posible, gracias al esfuerzo desarrollado en esta obra para repensar en un otro sentido las nociones esenciales de la Ontología. *La personne humaine et la nature* será editada nuevamente en 1963, siéndole añadido un riquísimo prefacio y un apéndice, pasando el título a ser *Personne humaine et nature. Étude logique et métaphysique*.

Una marca esencial, definidora de todo el ser humano, es su carácter individual, único, irrepetible, no subsumible en la generalidad de un concepto específico. La diferencia está inscrita en el núcleo de cada uno de nosotros, haciendo de cada uno un perfecto absoluto. Gracias a la reflexividad de la razón, somos capaces de superar esa unicidad e irreductibilidad para abrimos a horizontes ilimitados, integrando en nuestra diferencia todo lo que nos trasciende. Aristóteles ha expresado esta idea al decir que el alma puede tornarse todos los seres (Aristóteles, 1947a: 431b 20). Maurice Nédoncelle, con su idea de la persona como *perspectiva universal* (Nédoncelle, 1942: 96-98; *passim*; 1963: 38-42; 1957: 259; 1953: 196), da cuenta del sentido de esa expresión, contradictoria en

apariencia, y busca captar el carácter de vocación única de la persona encarnada, limitada espaciotemporalmente, así como de su capacidad de transponer reflexivamente los límites que se le plantean⁴. Podemos, pues, escucharle definir a los seres personales como aquellos que son «capable de se placer au point de vue des autres et de concevoir le point de vue de tous les points de vue». (Nédoncelle, 1942: 96). Universal y personal son estrechamente articulados por el autor de una forma dialéctica propia a la consciencia humana: «L'universel est la capacité d'étendre la présence d'une conscience à toute la réalité, et de se rendre presente toute la réalité, selon une perspective singulière. Universel et personnel sont deux notions inséparablement unies à la conscience humaine» (Nédoncelle, 1942: 67). La persona es realidad encarnada capaz de infinito⁵. La persona no solamente se universaliza por la reflexividad de la consciencia, sino que también lo hace por su capacidad de entregarse y de así comulgar con la alteridad; «La personne est un être appelé à se posséder pour se donner; elle est une substance singulière et concrète capable d'universalité; si l'on préfère, elle est un individu destiné à une communion totale et d'autant plus individuel qu'il devient plus total» (Nédoncelle, 1960: 33). Retomaremos la noción de perspectiva universal más adelante.

Maurice Nédoncelle insiste en la afirmación de que la persona como realidad colegial es el aspecto más importante en «dans la structure du monde» (Nédoncelle, 1961: 7). Es a partir de la persona y de las relaciones intersubjetivas que el filósofo considerará toda la filosofía (Jerphagnon, 1978: 100) y su propio pensamiento será la expresión del esfuerzo para explicitar reflexivamente ese tema. En ese sentido, la filosofía de Maurice Nédoncelle puede ser designada de *personalista*⁶, compartiendo con todas las variantes de la correspondiente corriente filosófica la afirmación del valor

⁴ La idea de perspectiva, originaria de Ortega y Gasset, es criticada por Maurice Nédoncelle por, según su entender, no permitir ese proceso de universalización reflexiva por el que la comunidad con la totalidad es posible (Nédoncelle, 1963: 139-141).

⁵ En el texto “O que a moral ou a religião podem trazer à Psicanálise”, Maurice Nédoncelle dice del hombre que «é rico de potencialidades infinitas; é capaz de Deus, capaz de tudo» (Nédoncelle, 1951: 89).

⁶ Es el propio filósofo quien termina aceptando la etiqueta, bien que diciendo que todas las etiquetas tienen su peligro: «il nous est difficile de refuser cette étiquette [de Personalista], bien que toutes les étiquettes aient leur danger» (Nédoncelle, 1960: 5; interpolado nuestro). En otra obra, llega incluso a decir «J'aime ma liberté et je n'aime pas les étiquettes» (Nédoncelle, 1961: 158). V. también Nédoncelle, 1970a: 251.

específico, absoluto y trascendente de la persona humana. En el seno de las filosofías personalistas, Maurice Nédoncelle tiene un lugar distinto (Lacroix, 1968: 115) debido a la intención metafísica que anima su pensamiento desde su obra seminal *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne* (Lacroix, 1968: 115; Sciacca, 1955: 472). El valor interior y espiritual de la persona humana, negado por tantas filosofías coetáneas (Lacroix, 1968: 115), es sagrado para Maurice Nédoncelle y su pensamiento busca conservar intacta esa dimensión (Lacroix, 1968: 115; Sciacca, 1955: 472), razón por la que Henry Duméry lo designa como un *personalismo espiritual* (Duméry, 1956: 118; Sciacca, 1955: 472). La dimensión espiritual y metafísica demarca así a Maurice Nédoncelle de la tendencia dominante del Personalismo ligado a Emmanuel Mounier y a la revista *Esprit*, que preconizaban un comprometimiento político de la persona y de la filosofía (Lacroix, 1968: 115). Para Maurice Nédoncelle, la autenticidad de la relación interpersonal solo tiene lugar –y así mismo de forma intermitente– en la díada o relación yo-tú, la única forma de acceder a una verdadera reciprocidad (Nédoncelle, 1942: 27). Todo el agrupamiento humano que sobrepase la díada impide la reciprocidad de las consciencias y es visto por el filósofo como rebajando la persona al nivel del infra-personal y del infra-razonable⁷. La actividad política es relegada por Maurice Nédoncelle para un plan nítidamente inferior y en este aspecto su pensamiento presenta una importante carencia. En la obra de 1961 *Conscience et Logos. Horizons et méthodes d'une philosophie personaliste*, dice el autor que «nous ne pouvons en bonne logique réclamer le respect de la personne humaine dans l'action morale et dans l'organisation de la société sans être d'abord convaincus que la personne est un aspect fondamental de la réalité» (Nédoncelle, 1961: 8). Anteriormente a la Moral y a la Política, viene la Metafísica. El pensamiento de Maurice Nédoncelle elabora exhaustivamente esta última especialidad filosófica, dedicando a aquellas apenas 2 textos incluidos en *Conscience et Logos. Horizons*

⁷ Carta de Maurice Nédoncelle a Carlos Díaz, con fecha de 7/2/1973 (Díaz; Maceiras, 1975: 112). La desconsideración de la política puede verse desde 1942: «Il est d'une légèreté inconcevable d'oublier que l'*homo politicus* est une marionnette. Très peu d'esprits arrivent sur ce point à la lucidité, au 'désenchantement' (...). Ils s'imaginent qu'ils ont un pouvoir alors qu'ils sont menés et utilisés comme des jouets par un va-et-vient sans fin. La vérité est que nous sommes soumis aux essais troubles de la nature, cet architecte étrange» (Nédoncelle, 1942: 170).

et méthodes d'une philosophie personaliste –«Morale sociale de la personne» y «L'activité de la personne dans la nature»– y otro integrante de *Vers une philosophie de l'amour et de la personne* – «L'indigence spirituelle du devenir collectif et de son histoire»–. En el campo teológico, es de destacar el texto «Personne et communauté dans l'Église», incluido en la obra *Le chrétien appartient à deux mondes* (Nédoncelle, 1970b: 141-160). Es muy poco, sin duda, pero eso es una opción deliberada del autor coherente con sus fundamentos filosóficos y posiciones personales (García Cuadrado, 2010). Esta faceta apolítica de su filosofía le ha valido la crítica acerba de Carlos Díaz (Díaz; Maceiras, 1975: 111-117). Su esfuerzo original por pensar metafísicamente la realidad personal (entendida en sentido colegial), elaborando categorías nuevas o alargando y depurando el alcance de las nociones tradicionales, justifica por sí solo un lugar prominente del Personalismo metafísico y espiritual de Maurice Nédoncelle en el pensamiento contemporáneo (Renaud, 1999: 1084) [no obstante su deliberada modestia y discreción (García Cuadrado, 2010)] y su convocación para el desarrollo de los presentes temas del Marco teórico de nuestro trabajo.

El entendimiento que Maurice Nédoncelle presenta de su concepción intersubjetiva de la persona requiere que pasemos a referir otro sector del pensamiento con el que su filosofía también tiene relación, la Filosofía del Espíritu francesa.

Relativamente a ésta, la proximidad de la filosofía de Maurice Nédoncelle se establece a partir de su carácter metafísico. Bien que esa corriente de pensamiento filosófico incluya una enorme variedad y diversidad de filosofías, todas tienen en común su oposición al Cientismo y al Positivismo, la afirmación del valor autónomo e irreductible de la Filosofía, el predominio de la Metafísica en el ámbito filosófico y el rol primordial de la consciencia como apertura al mundo, al otro y al absoluto. Articulados objetivamente en torno de la imponente colección “Philosophie de l'Esprit”, creada y dirigida por Louis Lavelle y René le Senne en las ediciones Aubier, los pensadores de la Filosofía del Espíritu francesa buscan reaccionar frente a la amenaza totalitaria de la Ciencia, del Positivismo y del Estado (Ferreira, 1971: 266), afirmando el valor absoluto de la persona humana y de su consciencia. Para ellos, dicho valor solo puede ser conservado y respetado por la reflexión filosófica, única instancia capaz de explicitar y aclarar el sentido de la existencia

humana. Así, esta defensa de la dignidad y autonomía de la persona humana aproximan a estos pensadores del Personalismo, a pesar de su recusa de las etiquetas (Nédoncelle, 1957: 239)⁸.

La proximidad del pensamiento de Maurice Nédoncelle a esta corriente filosófica se hace también por los temas que aborda y el método empleado, a saber:

a) el método reflexivo, que busca destacar en la experiencia de la consciencia y en sus fenómenos las estructuras esenciales que les dan sentido;

b) la idea de una experiencia metafísica por medio de la cual el absoluto irrumpe en la consciencia;

c) el espíritu como apertura intencional a la alteridad en todos sus niveles;

d) el valor metafísico y axiológico de la persona humana;

e) la ecuación establecida entre la reflexión filosófica y el valor y el destino del hombre.

Hombres inmersos en una misma tradición espiritual –en este caso, la filosofía francesa que remonta a René Descartes y en la que pontifican nombres como Maine de Biran y Henri Bergson–, se han encontrado frente a una misma situación histórica de profunda perturbación e incredulidad motivada por la revelación de toda la capacidad destructora del ídolo científico y técnico. El regreso del sujeto a la interioridad de su consciencia es una reacción paralela a la de René Descartes, en el siglo XVII, cuando se encontró colocado frente al desmoronar de un mundo en el que el hombre no encuentra lugar; ese regreso equivale también al reconocimiento de una verdad profundamente humana, cíclicamente olvidada y recuperada: es, en el interior de la persona, en la consciencia que reside la verdad y no en el mundo exterior, que es mudo frente a la exigencia de sentido que la consciencia humana encarna. Más allá de René Descartes, es Agustín de Hipona y Sócrates quienes se perfilan como telón de fondo de la respuesta que los hombres de la Filosofía del Espíritu francesa y Maurice Nédoncelle han dado a la llamada que proviene de su época histórica, buscando llamar la atención para la diferencia representada por el ser humano, no abarcable por la axiomática científica y por la eficacia técnica.

⁸ La lectura que Januário Torgal Ferreira hace de Louis Lavelle, en el artículo referido (Ferreira, 1971), acentúa precisamente esta dimensión.

Maurice Nédoncelle se demarca a sí mismo relativamente a los pensadores de la Filosofía del Espíritu francesa a partir de un tema que considera exclusivo suyo, la causalidad intersubjetiva⁹. Es él propio quien lo afirma, en el texto de la conferencia proferida en Turín, el 28 de noviembre de 1964, conmemorando los 30 años de la colección *Philosophie de l'esprit* (Nédoncelle, 1970a: 267-281). Ahí, el filósofo señala la ausencia y el olvido de ese tema en el pensamiento de los tres corifeos del movimiento, Louis Lavelle, René Le Senne y Jean Nabert: «la causalité intersubjective (...) est comme oublié dans leurs œuvres (...). Je crains qu'ils n'aient éludé un problème sur lequel pesait peut-être à leurs yeux une malédiction héritée de Hume et de Kant. Le procès de la causalité physique a fait méconnaître l'intérêt philosophique de l'influence qu'une conscience peut exercer sur une autre conscience. Or il me semble pour ma part qu'aucune antinomie (et spécialement celle de l'un et du multiple) ne peut être résolue tant de nous n'aurons pas scruté la réciprocité des consciences. (...) le courage philosophique consiste peut-être aujourd'hui à réviser le procès de la causalité et surtout à pousser plus loin l'examen de la causalité intersubjective» (Nédoncelle, 1970a: 280-281)¹⁰. En síntesis, Maurice Nédoncelle se demarca frente a esta corriente filosófica por el primado dado a la constitución de la persona, ser en relación con la alteridad—divina y humana—, y a su consubstanciación en la noción de causalidad intersubjetiva.

2. 2. El método de Maurice Nédoncelle

Abordar la cuestión del método en el pensamiento filosófico de Maurice Nédoncelle implica que previamente se concedan unas palabras a su vinculación con el cristianismo, ya que sus tesis filosóficas contienen una profunda referencia a temas oriundos de este contexto religioso. Su modo de posicionarse filosóficamente frente al rol que desempeña la religión cristiana en el desarrollo de una reflexión racional es relevante para, en un segundo momento de esta sección, abordar la metodología puesta en práctica el autor en la

⁹ Tema desarrollado por Maurice Nédoncelle a partir de la influencia que reconoce haber sido ejercida sobre sí por el pensamiento de Henri Bergson (1970a: 243-249).

¹⁰ El autor afirma lo mismo frente a la Filosofía Reflexiva de Michele Federico Sciacca (Nédoncelle, 1976 : 608).

producción de sus tesis filosóficas propias [sin que se contaminen los campos teológico y filosófico (Renaud, 1999: 1087)].

La importancia que la influencia del fondo cristiano tiene en el pensamiento de Maurice Nédoncelle es visible cuando se confronta su concepción de la mirada y del amor con la de Jean-Paul Sartre. Las respuestas que estos autores dan a esa temática son diametralmente opuestas y esa oposición pasa también por la actitud frente al problema de Dios. El amor en Jean-Paul Sartre fracasa, no teniendo otras alternativas que no sean el sadismo y/o el masoquismo (Sartre, 1982: 410-482; Nédoncelle, 1953: 57-62; Rafferty, 1971: 26-27). En Maurice Nédoncelle, es promoción mutua del yo y del tú, y está ya presente en la percepción del otro como don y acogida. En Jean-Paul Sartre, la mirada es esencialmente objetivadora y amenazante (Sartre, 1982: 298-349), hasta homicida, según Roger Mehl (Mehl, 1981: 136). «La différence ne tient ni à la puissance de l'analyse ni à la profondeur de la réflexion. Elle tient à la diversité des enracinements. Elle tient au fait que ces deux pensées se meuvent dans des patries différentes. Enracinée dans l'Évangile qui constituait pour lui malgré son mystère l'évidence dernière, M. Nédoncelle ne pouvait que se diriger vers une philosophie de la lumière et de l'espérance. C'est dans cet enracinement qu'il a trouvé l'intelligence nécessaire pour dissiper les opacités les plus redoutables, et même celles de la sensation séparatrice» (Mehl, 1981: 136). La concepción intersubjetiva de Maurice Nédoncelle será siempre deudora del enraizamiento en el Cristianismo (Renaud, 1999: 1087).

La finitud marca todo lo que es humano, desde el propio hombre hasta sus obras y, evidentemente, entre éstas, el pensamiento (el filosófico desde luego, pero no solo esta actividad reflexiva humana). El hombre está siempre situado, lanzado en una circunstancia que no ha elegido y a la que no domina. Es determinado antes de poder determinarse a partir de sí mismo. La finitud del hombre y de su consciencia es así un dato radical de su condición. De todas las obras humanas, la Filosofía es la que más revela esa finitud humana pues, como quiere Maurice Blondel (de quien se reclama Maurice Nédoncelle en este punto), en ella se juega el hombre entero y no un objeto limitado como el de cualquier ciencia (*apud* Nédoncelle, 1956: 77). Siendo auténtica, la Filosofía debe llevar al hombre a reconocer su radical finitud y limitación, a la manera socrática (Nédoncelle, 1974: 99-118; Platão, 1984: 21c-23c)

así como la inmensidad de cosas que le superan, como pretendía Blaise Pascal, a quien nuestro autor sigue en este punto (Nédoncelle, 1956: 74; Pascal, 1972: nº 72 y 233); Maurice Nédoncelle llega a parafrasear el pensamiento de Blaise Pascal en estos términos: «la dernière démarche de la raison, de *ma* raison, sera toujours de m'ouvrir à une infinité des choses et d'êtres qui la dépassent» (Nédoncelle, 1961: 213; Pascal, 1972: nº 267). En este sentido, el Cristianismo tiene desde luego un significado y una importancia filosóficos en la medida en la que obliga a la Filosofía «à prendre conscience de son insuffisance congénitale» (Nédoncelle, 1956: 74).

El filósofo tiene que asumir esa finitud y facticidad, reconociendo con Hans-Georg Gadamer que «como seres finitos, siempre venimos de mucho antes y llegamos a mucho después» (Gadamer, 1984: 539). El diálogo que se puede entablar con el pensamiento de Hans-Georg Gadamer es referido por el propio Maurice Nédoncelle quien refiere que «l'herméneutique conduit inévitablement à un débat sur la philosophie chrétienne» (Nédoncelle, 1971: 204). Como seres históricos, «estamos incluidos en un acontecer de la verdad, y cuando queremos saber lo que tenemos que creer, nos encontramos con que hemos llegado demasiado tarde» (Gadamer, 1984: 585). La historicidad de la comprensión en su desarrollo es reforzada en esta nueva cita de Hans-Georg Gadamer en la que se refiere también que «En realidad, no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, en la sociedad y el estado en que vivimos. (...) *los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser*» (Gadamer, 1984: 344). El acto filosófico reposa en la pertenencia previa a una tradición que nos domina de modo pre-reflexivo. De esa pertenencia hacen parte las creencias y la fe de un individuo, las cuales están «au-delà de l'acte philosophique» (Nédoncelle, 1956: 75) y que no pueden confundirse con él (Nédoncelle, 1956: 75). Toda la persona del pensador y su circunstancia están implicadas en el acto de pensar; «l'exercice de la raison ne se sépare pas de la vie du raisonneur. Le philosophe est un homme; dans tous les actes où il vit en homme, il juge; dans tous les jugements il développe – bien ou mal – sa personnalité d'être

raisonnable. Quand il fait de la philosophie, il s'efforce d'être impartial, mais il serait absolument utopique de croire qu'il n'emporte pas avec lui, jusque dans l'intimité de son opération critique, la substance de ses convictions religieuses, ou areligieuses, ou irrégieuses» (Nédoncelle, 1956: 93). Por eso, el filósofo dice que la Filosofía «ne peut dépasser ses présupposés» (Nédoncelle, 1956: 101) y que el acto filosófico original presupone que el filósofo «doit, sans tergiverser, reconnaître qu'il s'accorde un point de départ indémontrable» (Nédoncelle, 1942: 16). En este sentido, pensar no es rechazar los prejuicios (en el sentido gadameriano del término), sino tornarlos conscientes y asumirlos, desvelando sus fundamentos (Gadamer, 1984: 365). No se puede pensar a partir de la nada, haciendo tabla rasa del pasado y de sus mediaciones, sino a partir de él (Nédoncelle, 1956: 92; 97; Pascal, 1972: nº 282). En este sentido, el filósofo puede ser visto como siendo «l'homme qui entreprend de confronter toutes ses ressources en vue de parvenir à la vérité» (Nédoncelle, 1956: 89). En ese esfuerzo, la asunción de la finitud humana se alarga prospectivamente, pues nuestro pensamiento, no siendo absoluto, podrá solamente sondear el misterio del ser y determinar orientaciones (Nédoncelle, 1956: 87; Duméry, 1956: 118; Patry, 1964: 515). Así, el Cristianismo tendrá valor para el pensamiento si lo incita «à frayer des voies nouvelles et non pas à se dispenser de penser» (Nédoncelle, 1956: 90).

Este es el papel que la fe cristiana tiene en Maurice Nédoncelle. Abre pistas y adelanta soluciones que el ejercicio de la razón busca aclarar y desarrollar, suministrando argumentos racionales que las demuestren en su verdad. El filósofo asume su dependencia [«L'indépendance absolue supposerait que la conscience est seule dans l'être» (Nédoncelle, 1956: 94)] frente a las condicionantes que le determinan, pero proclama su autonomía (Nédoncelle, 1956: 95) por medio de la reflexividad o transcendencia de la razón; «l'aveu d'insuffisance équivaut à découvrir un besoin réflexivement inévitable et inefficace de vie surnaturelle, c'est-à-dire d'un état non seulement transcendant mais supérieur à toutes les capacités d'une créature, quelle qu'elle soit» (Nédoncelle, 1956: 74). Esta función de acogida del trascendente «nous oblige (...) à faire de notre réflexion une réponse implorante à la grâce de Dieu» (Nédoncelle, 1956: 74).

El límite de la Filosofía, mismo el de aquella de carácter cristiano, es «l'intimité existentielle de l'interpellation» (Nédoncelle, 1956: 99). La Filosofía tiene como objeto las ideas abstractas, no las personas (Nédoncelle, 1974: 204). «Un philosophe ne nomme pas les personnes. Elles sont pour lui un abîme sans fond. Il appartient à d'autres que lui de les désigner. L'historien et le théologien ont à connaître de Jésus dans sa vie terrestre, le philosophe ne connaît que les idées dont Jésus est le centre de rayonnement» (Nédoncelle, 1956: 99-100). En contrapunto a esta visión del filósofo, del teólogo podemos decir que él «a une attitude bien plus interpellative que le philosophe. Il pense pour ainsi dire au vocatif, il est porté dans une prière; en tout cas, il pense dans un courant de perception historique; la Révélation est événement et l'événement dominant est la venue du Christ. Or le philosophe ne s'occupe pas des noms propres, et il regarde de biais les événements. Il n'examine que les idées et les abstraits des faits ou des personnes, même quand il étudie les idées qui rayonnent des personnes et l'histoire de ces idées» (Nédoncelle, 1974: 215 ; 1970a: 37). El valor de la Filosofía reside solamente en su capacidad para preparar la interpelación personal; «La philosophie ne vaudrait pas une heure de peine si elle ne préparait l'interpellation» (Nédoncelle, 1956: 101). Por eso, la oración asume una importancia filosófica, según nuestro autor : «c'est-elle qui nous révèle le mieux l'intersubjectivité inhérente à la conscience, le fait que "l'homme n'est homme que parmi les hommes"» (Nédoncelle, 1962: 41).

El pensamiento de Maurice Nédoncelle contiene bases de fundamentación de un pensamiento racional y crítico en el que la experiencia humana se puede captar de forma rica y sustantiva en su intencionalidad y axiología, más allá de puntos de vista positivistas y mecanicistas.

Al principio de su obra mayor, *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*, Maurice Nédoncelle refiere el modo como, a su entender, debe el filósofo ejercer su múnus. El filosofar se hace en un incesante movimiento pendular entre la *experiencia*, por medio de la que el hombre echa sus raíces en el ser, y la *reflexión racional*, que visa destacar las estructuras esenciales constitutivas del enraizamiento ontológico (Nédoncelle, 1942: 15; 16). Tal modo de proceder da origen a la utilización en su obra, por un lado, del *método fenomenológico*, con el que busca revelar y

extraer las estructuras metafísicas presentes en los fenómenos que afectan al hombre y, por otro, de la *dialéctica de la intuición y de la reflexión*, por la que el filósofo intenta elucidar racionalmente lo vivido y experimentado por la conciencia.

Dicho procedimiento trae consigo, desde luego, el problema de su validez. ¿En nombre de qué podemos aceptar las conclusiones de semejante modo de proceder? En *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*, Maurice Nédoncelle enuncia las grandes líneas según las cuales se puede responder a esta cuestión.

El primer paso que el filósofo debe dar para que su pensamiento sea válido y serio es, «sans tergiverser, reconnaître qu'il s'acorde un point de départ indémontrable» (Nédoncelle, 1942: 16). El filosofar exige un *salto* (Nédoncelle, 1942: 16) en dirección a un punto de partida que no se puede demostrar, no por deficiencia del sistema o del pensamiento del autor, sino por la propia *condición humana finita y situada*.

Pero ¿no entramos así en el reino de las afirmaciones gratuitas y publicitarias? Esta posibilidad y riesgo serán puestos de lado, o por lo menos, atenuados, por el ejercicio posterior de la reflexión y del análisis; «la justification (...) résultera d'un ensemble d'indices convergents qui nous apportera l'analyse» (Nédoncelle, 1942: 16).

En otro texto, Maurice Nédoncelle refuerza esta idea diciendo que «il faut opter en philosophie et quand il s'agit d'options aussi fondamentales les arguments préalables ne suffisent pas; il faut les compléter par l'immense vérification des conséquences, à commencer par la cohérence et l'ampleur du système dont l'option aura posé les principes» (Nédoncelle, 1976: 605). La Filosofía asume, pues, para Nédoncelle un carácter *hipotético-deductivo y axiomático* basado en referencias de carácter intuitivo y experiencial por parte del sujeto.

Para el autor la Filosofía asume la forma esencial de la Metafísica, y es en relación con ésta que él define sus ideas acerca de la Fenomenología y del estatuto de los conocimientos obtenidos a partir de su utilización. Dada la fecundidad de esas perspectivas para la definición de un discurso racional que verse sobre el sentido de la acción humana y del mundo a crear por medio de ésta, presentamos a continuación esas ideas¹¹.

¹¹ Para profundizar este asunto, v.: Lefèvre (1975: 81-84; 1978: 156-158); Chien (1970: 33-36).

Maurice Nédoncelle entiende la Fenomenología como «une description qui, de niveau en niveau, cherche à atteindre les racines de l'apparaître» (Nédoncelle, 1977: 162). En cuanto a la Metafísica, el autor nos dice que es «l'ensemble raisonné des résultats auxquels nous pouvons parvenir quant à l'existence et la nature du réel ultime et de la connaissance qui nous pouvons en prendre» (Nédoncelle, 1977: 162). En otra formulación, la Metafísica es «un effort pour obtenir une perception de l'absolu et pour en analyser le contenu» (Nédoncelle, 1970: 37). De este modo, la Metafísica «implique la détermination virtuelle des conditions subjectives et objectives de toutes choses» (Nédoncelle, 1970a: 37) y la tentativa del espíritu efectuar «une mise en ordre des expressions successives d'une intuition totalisante» (Nédoncelle, 1970a: 37). Siendo eso, se acerca así a una *descripción* (Nédoncelle, 1977: 162; 1970a: 39) de las estructuras fundamentales de la realidad que son intuitas por la consciencia. La metafísica supone que la consciencia puede captar el absoluto a través de una experiencia fundamental, posible porque la consciencia y el ser se articulan originalmente en el *cogito*, de forma que en toda la experiencia o sentimiento humanos existe ya un mínimo de universalidad y necesidad absolutas; «en toute expérience humaine il y a une amorce d'universalité et de nécessité absolues qui empêche la séparation radicale de la conscience et de l'être» (Nédoncelle, 1970a: 39). El propio *cogito* es un acto metafísico de afirmación de la conciencia y del ser, como pretendía la Filosofía del Espíritu francesa, de la que hemos visto ser Maurice Nédoncelle vecino por muchos temas de su pensamiento y por la importancia dada al método del pensamiento, el método reflexivo. Éste busca destacar en la experiencia de la consciencia y sus fenómenos las estructuras esenciales que les dan sentido, la idea de una experiencia metafísica mediante la cual el absoluto irrumpe en la consciencia humana.

Señalamos, también, algunas críticas dirigidas al método fenomenológico de Nédoncelle:

a) Carlos Díaz (Díaz; Maceiras, 1975: 121-123), recusa el título de *fenomenológica* cuando es aplicada a la Filosofía de Maurice Nédoncelle, en nombre de una idea de Fenomenología como ciencia rigurosa y sin prejuicios, lo que no es pretendido por el autor de ningún modo, antes al contrario, como estamos señalando; b) Charles Lefèvre (1975: 71-102; 1978: 156-158), así como Lucien Jerphagnon (Jerphagnon, 1976: 401-410), plantean reticencias relativamente al pasaje de la Fenomenología a la Metafísica.

La consciencia que se descubre como existente se ve como el blanco de un don gratuito que la establece en el ser. Así, la Metafísica «se déploie dans l'entre-deux comme un processus de rapatriement, ainsi que l'a bien vu Platon. Ce qui en elle est stable, c'est, grâce à la fin saisie dans le commencement, l'orientation qui fixe de plus en plus par choc en retour les structures acquises dans la totalité (...). Elle n'est donc pas seulement une interrogation et une attente, mais un établissement initial qui permet un progrès» (Nédoncelle, 1970: 38; subrayado nuestro). En otras palabras, en el pensamiento nédoncelliano, «l'antizipazione costituisce già presenza» (Valenziano, 1965: 101; Nédoncelle, 1961: 182-214).

La deducción racional vendrá en apoyo de la intuición inicial de la consciencia: «l'intégralité visée (...) n'implique pas nécessairement une déduction totale; la déduction en métaphysique est un instrument opératoire de forme hypothético-disjonctive» (Nédoncelle, 1970: 37). Tiene como función explicitar lo que es dado de forma confusa y no-temática en la consciencia. Así, la Metafísica nunca forma un sistema cerrado y completo, sino que permanece como una construcción axiomática e hipotético-deductiva (Nédoncelle, 1974: 209; 1956: 104; 1976: 605; 1961: 162), que busca integrar cada vez más en sus categorías racionales lo vivido de la consciencia. La Metafísica «s'exprime dans la détermination des catégories qui sont les attributs les plus généraux de la réalité mais dont la nécessité réciproque n'est pas épuisé par une logique de l'inclusion ni même toujours accessible à cette logique» (Nédoncelle, 1970a: 38). Los datos primitivos, cuando conceptualizados, son designados por el autor como *categorías de la experiencia* (Nédoncelle, 1974: 190).

La raíz absoluta del ser buscada por la Metafísica se encuentra con la raíz última del aparecer que la Fenomenología intenta dilucidar. Entre ambas pueden establecerse algunas relaciones.

Según Maurice Nédoncelle, la separación que se considera existir entre la Fenomenología y la Metafísica proviene de un acto arbitrario (1977: 163) mediante el cual se atribuye «plus ou moins inconsciemment à la phénoménologie un sujet et un objet infrarationnels, par exemple le sentiment immédiat et aveugle, tandis que la métaphysique serait faite de raison pure et d'objectivité sans intuition du réel» (Nédoncelle, 1977: 163; v. también 1963: 17). Para el autor, hay efectivamente una relación entre Fenomenología y

Metafísica, que formula diciendo que la Fenomenología ni siempre es Metafísica, pero que toda la Metafísica es fenomenológica (Nédoncelle, 1970a: 39), lo que exige una colaboración íntima de una y otra en aquello que tienen de común, justificándose mismo el que se hable de una *Fenomenología ontológica* (Nédoncelle, 1977: 163). Efectivamente, nuestras experiencias contienen una estructura universal que supera la subjetividad singular y superficial y se conecta al fondo mismo de la realidad (Nédoncelle, 1977: 163; 1970a: 39; 1957: 240-242). Correlativamente, el absoluto puede ser dado en los propios fenómenos, concretamente en la experiencia metafísica de la conciencia que se descubre en el ser como tarea y destino a realizar. «La métaphysique n'est pas fatalement au-delà des phénomènes. Il y a une expérience qui est réflexion, un apparaître qui n'est pas toujours sensible ni en circuit fermé de signification, une genèse de sens qui se poursuit en profondeur et une réalité qui nous devance pour s'offrir à nous. Le contact avec l'absolu peut être en-deçà, dans ou au-delà de l'apparaître» (Nédoncelle, 1977: 163). Se justifica pues decir que «l'au-delà de l'expérience est encore une expérience: celle d'une régulation qui provoque notre dépassement; donnée par l'absolu, elle nous fait communier à lui en dépendance de lui» (Nédoncelle, 1970a: 39). El acto metafísico, por medio del que la conciencia se inserta en el ser y se eleva reflexivamente al *Lógos* transcendente que la originó, efectúa una unión íntima entre la Fenomenología y la Metafísica, tan íntima que no se puede disociar (Nédoncelle, 1977: 163-164). El filósofo tiene que relacionar ambos métodos (Nédoncelle, 1977: 163; 1963: 16), describiendo reflexivamente las estructuras captadas a nivel de la experiencia filosófica de la inserción de la conciencia en el ser. Así, «la description phénoménologique du travail métaphysique se confond à la limite avec la métaphysique même» (Nédoncelle, 1970a: 39).

El segundo tema metodológico postulado por Maurice Nédoncelle para el trabajo filosófico es el de la *dialéctica de la reflexión y de la intuición* (v. Chien, 1970: 36-38; Nakamura, 1973: 116-140). Para el autor, la Filosofía va más allá de la reflexión, articulándose estrechamente con la intuición en los términos que pasamos a describir. «*Nous sentons* qu'il n'y a pas de philosophie sans réflexion, mais il n'est pas évident que la philosophie ne soit qu'une réflexion» (Nédoncelle, 1961: 157; subrayado nuestro). La Filosofía es más que una reflexión susceptible de ser encuadrada en

un conjunto de reglas formales de tal modo que bastaría al pensador aplicarlas mecánicamente para alcanzar sus proposiciones. Hay un «*goût intellectuel, sans lequel il serait impossible de penser correctement, de même qu'il serait impossible de bien apprécier un tableau si l'on était dépourvu de goût esthétique. La raison est le goût du vrai et l'esprit de discernement ne se mettra jamais tout entier dans un stock de règles formelles*» (Nédoncelle, 1956: 93). Acá y allá de la razón hay lugar para la función del espíritu genéricamente llamada de *intuición* en la tradición especulativa occidental. La *noesis* de Platón, la *evidencia* de René Descartes, el *coeur* de Blaise Pascal, la *ciencia intuitiva* de Baruch Espinosa, la *intuición* de Henri Bergson, las *evidencias sensibles al corazón* de Albert Camus, constituyen ejemplos señalados de la misma y de su rol destacado en filosofías concretas. Para nuestro autor, un sistema es siempre abierto –todo el sistema reposa en una intuición injustificable en su totalidad y como tal constituye un *exceso no-axiomatizable* en las reglas del sistema–. «L'unité d'une philosophie est avant tout dans une *expérience globale*, elle se déploie dans une succession d'images et des schèmes avant de se fixer dans une ligne de raisonnement. *La meilleur part de la compréhension et de l'invention ne s'axiomatise pas*; or il est impossible de bannir la compréhension et l'invention de la philosophie même. C'est pourquoi l'unité d'un système est ouverte et repose sur une intuition» (Nédoncelle, 1970a: 120).

El método reflexivo es verdaderamente filosófico cuando él «*passé des réflexions à la réflexion, c'est-à-dire à la connaissance de l'acte qui la constitue en tant que réflexion*» (Nédoncelle, 1961: 164). Así, el acto reflexivo descubre al sujeto de la reflexión. El sujeto se capta a sí mismo como fuente de la reflexión, como *sujeto* propiamente dicho. El dato primitivo es el *cogito*, en cuanto posición de un sujeto articulador del ser y del pensar en un acto metafísico originario. «Il est donc nécessaire que nous soyons représentés dans l'acte réflexif et que nous y entrions: la conséquence immédiate de cette nécessité est que nous ne pouvons le tenir pour impersonnel; *il ne peut pas ne pas être le fait d'un sujet, il ne peut pas ne pas comporter un minimum d'intuition du sujet par le sujet, une pensée de la pensée*, qui soit plus primitive que le retour de la pensée sur elle-même et qui en exprime simplement la clarté naissante, c'est-à-dire la transparence pour elle-même» (Nédoncelle, 1961: 164; subrayado nuestro).

Como intencionalidad, la consciencia está por esencia referida a la ineliminable alteridad, sea a nivel de la «heterogénéité logique» (Nédoncelle, 1961: 171), de la «réalité d'un non-moi» (Nédoncelle, 1961: 171) o de la «présence d'un toi» (Nédoncelle, 1961: 171). Maurice Nédoncelle nos enseña como esta última forma de alteridad está siempre presente en el acto reflexivo, por más solitario que él se presente.

La reflexión nace de la *interrogación* (Nédoncelle, 1961: 171) y de la *negación* (Nédoncelle, 1961: 172). Una y otra aparecen como manifestaciones de una «volonté d'être impartial» (Nédoncelle, 1961: 172), visando revelar, más allá de nuestro punto de vista, el «droit de l'autre ou des autres en nous» (Nédoncelle, 1961: 172). En particular, la interrogación puede ser *duda*, es decir, «monologue critique» (Nédoncelle, 1961: 171), o *llamada*, es decir, «attente d'un dialogue» (Nédoncelle, 1961: 171). Una y otra son formas de superar nuestras limitaciones y abrimos a nuevas realidades e ideas (Nédoncelle, 1961: 172). La primera, bajo la forma del anonimato, conduce a los otros puntos de vista correctores de los nuestros, lo que atesta la presencia implícita de los otros incluso en el monólogo crítico y (aparentemente) solitario (Nédoncelle, 1961: 172). La llamada es por sí misma el testimonio de la superación de la autosuficiencia del yo, quien busca en el otro la solución para el problema que se le plantea (Nédoncelle, 1961: 172). Por su vez, la negación es también «condition d'impartialité» (Nédoncelle, 1961: 172) al revelar los límites de un punto de vista, pero «ajoute quelque chose d'original: elle nous informe qu'une injustice a été commise. Elle représente tous les êtres que nous n'avons pas et tout l'être que nous ne sommes pas» (Nédoncelle, 1961: 172-173; subrayado nuestro).

La negación y su protesta son necesarias para corregir lo que se afirmó y colocó inicialmente (Nédoncelle, 1961: 173). «La négation et la critique, qui paraissent à l'expérience superficielle les instruments de la démesure individuelle, *deviennent pour qui (...) en cherche l'orientation finale, les prodromes de la communion des esprits*» (Nédoncelle, 1961: 173; subrayado nuestro).

Por detrás del deseo de *imparcialidad*, y también del de *generalidad* (Nédoncelle, 1961: 173-174), de la reflexión se perfilan los otros seres, los otros cognoscentes y la unión de todos en el otro supremo, de acuerdo con la hipótesis metafísico-religiosa de Maurice Nédoncelle que afirma, para concluir, que así la reflexión lleva al

sujeto de «soi à soi, de soi aux autres et à l'Autre» (Nédoncelle, 1961: 174).

2. 3. *La persona como relación*

La categoría de la relación, que este autor ve como constitutivo de la persona, puede considerarse como un tema relevante de la reflexión a lo largo del siglo XX, en asociación a la cuestión del ser, como pasamos a ver brevemente. Se puede encarar la Filosofía desarrollada en ese siglo como una *vuelta al ser* (Pereira, 1967: 5). Un rápido repaso por las principales obras entonces publicadas permite constatar una ingente preocupación ontológica del hombre contemporáneo, que traduce la búsqueda de un sentido auténtico para la existencia humana, amenazada en su íntimo por fuerzas liberadas en el transcurso del desarrollo de una relación técnica del hombre con el Mundo y consigo mismo¹². Correlativamente a la tendencia para replantear la cuestión del sentido del ser, surge también en primer plano el sujeto que plantea esa cuestión como ser eminente y vía de acceso privilegiada para el ser (Heidegger, 1986). Todo esto no es nuevo. La tradición del pensamiento filosófico occidental vincula desde sus orígenes el ser y el hombre. En la Filosofía griega, determinación inaugural del espacio de lo pensable para el hombre occidental, «Aristóteles viu o objecto da filosofia na totalidade, entendida como coincidência de todas as coisas no mesmo aspecto fundamental a que chamamos ser. A via humana de acesso a este fundamento supremo de todas as coisas é o *nôus*» (Pereira, 1967: 8). A partir de aquí, nunca más se disoció el espíritu y el ser. «A noção de espírito ficou para sempre vinculada à totalidade das coisas, ao universo, visto ser “capax universi”» (Pereira, 1967: 9). La razón humana es así «o lugar próprio do aparecimento ontológico» (Pereira, 1967: 12). La concepción de ser y la concepción de hombre se implican mutuamente, son mismo una unidad originaria: por un lado, «a ideia de homem só se determina quando nele se espelhar ou revelar uma concepção do Ser» (Pereira, 1967: 19) y, por otro, «toda a visão do ser é um humanismo» (Pereira, 1967: 30). La razón

¹² En este particular, merece siempre destaque el pensamiento de Martin Heidegger, que se presenta como una denuncia viva de los peligros a los que el hombre se expone por comprenderse a sí mismo y al Mundo como realidades a dominar, calcular y explotar (Heidegger, 1984a: 9-48; 1980a: 99-146).

humana atinge de modo finito la totalidad del ser a través de experiencias fundamentales (de las que la Filosofía nos ofrece inúmeros ejemplos, desde el espanto aristotélico a la angustia heideggeriana, por ejemplo), que le revelan «a separação ontológica» (Pereira, 1967: 32) y generan la necesidad de salir de sí misma y trascenderse al infinito. «Pensar o ser é pensar a pessoa» (Pereira, 1986: 15), por lo que la Ontología tendrá que ser personal (Pereira, 1986: 32). La persona es ontológica en la medida en la que se cuestiona por el sentido del ser (Pereira, 1986: 33). Más, podemos decir que «só a pessoa é ontológica, porque vive e pode explicitar a sua relação constituinte ao ser» (Pereira, 1986: 33). La misma puesta en relieve del hombre en cuanto el ente que tiene su ser en la relación con el ser es el tema del pensamiento de Martin Heidegger, en particular en su obra fundamental, originalmente publicada en 1927, *El Ser y el Tiempo* (Heidegger, 1986). El autor intentó expresar esa relación mutuamente constitutiva del ser y del hombre por medio del término exótico de *Dasein* (ser-ahí) pero, de acuerdo con Miguel Baptista Pereira, «não é necessário abandonar o termo clássico “pessoa” para recuperarmos o ser esquecido, pois a realidade histórica, social e dinâmica do ser pessoal implica a transcendência de todos os esquemas abstractos e intemporais, dos sistemas absolutos, das objectivações e categorias desencarnadas do espírito e do mundo egocêntrico, pois o ser pessoal realiza a complexa estrutura do ser-no-mundo, é *Da-sein*» (Pereira, 1986: 21)¹³.

Al meditar la esencia del hombre, Martin Heidegger promueve la *relación* a un nivel ontológico y sagrado (Pereira, 1986: 81), relación que es constitutiva de la persona, conforme Miguel Baptista Pereira enseña al referirse a las especulaciones trinitarias medievales (Pereira, 1986: 26ss) y al permitirnos entonces entender la categoría de *relación* en su estatuto ontológico. En particular, Miguel Baptista Pereira enseña como el pensamiento de Ricardo de San Víctor revela en la noción de persona lo que Martin Heidegger piensa ser propio del *Dasein*. Ricardo de San Víctor propuso como constituyente de la persona la idea de *existencia incommunicable* (Pereira, 1986: 27); Miguel Baptista Pereira refiere como, «Decompondo a palavra “existência”, Ricardo vê em “sistere” o modo de ser concreto e único da pessoa e na partícula “ex” a relação à origem donde provém, o que

¹³ Puede verse la interpretación que Miguel Baptista Pereira hace del pensamiento de Martin Heidegger en este mismo texto (Pereira, 1986: 64-81).

permite definir “ex-sistere” como característica básica da pessoa nestes termos: “ser em si a partir de Outrem” ou a relação da pessoa às pessoas, que são a sua origem, pertence à determinação da pessoa» (Pereira, 1986: 27).

Así la relación adquiere un estatuto ontológico. La Ontología tradicional manifiesta una orientación sustancialista (Pereira, 1986: 81; 1990a: 160). En ella, la categoría de la *relación* ocupa un lugar ínfimo (Pereira, 1986: 81; 1990a: 160), definido de vez por Aristóteles en su obra *Categorías* (Aristóteles, 1946: 6a 35-8b 20). La especulación trinitaria de la Edad Media ha promovido, según Miguel Baptista Pereira, la categoría de *relación* «à altura da *ousia* ou *substantia*, a um princípio e fundamento originários mas sem influência na ontologia, que seguia, submissa, a hierarquia do quadro categorial aristotélico» (Pereira, 1986: 81; 1990a)¹⁴. Miguel Baptista Pereira refiere también que se puede encontrar en Aristóteles, en *De Anima* (Aristóteles, 1947a: 431b 20) otra idea de relación no incluida en la tabla de las Categorías: «é a relação da alma a todas as coisas, a relação de percepção ao percebido, do pensamento ao pensado» (Pereira, 1986: 81-82; 1990a: 160-161). El ser en sí de la sustancia aparece entonces en la luz de la relación entre el hombre y el ser y no el contrario (Pereira, 1986: 82; 1990a: 161).

La idea de relación adquirirá en su devenir a lo largo de los siglos XIX y XX una *importancia creciente*, dirigiéndose tanto hacia el plan *intersubjetivo* (en el siglo XIX, en Friedrich Heinrich Jacobi, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Johann Gottlieb Fichte, Ludwig Feuerbach, Karl Marx y en los ideales sociopolíticos de fraternidad y solidaridad; en el siglo XX, podemos verla en el Personalismo, en el Existencialismo, en la Fenomenología y en el Pensamiento Dialógico), como hacia el plan *ontológico* (destaque para Martin Heidegger y Jean-Paul Sartre¹⁵) (Pereira, 1986: 82-90; 1990a: 160-167). La propia evolución de la ciencia puso en relieve la importancia fundamental de la categoría de relación, en concreto, al darse cuenta de la incapacidad de la categoría de sustancia para explicar lo que pasa a nivel atómico. Como dice Gaston Bachelard hablando del

¹⁴ Puede verse también Joaquim Cerqueira Gonçalves (Gonçalves, 1980: 185-194), que pone en relieve el giro ontológico de la categoría de relación efectuado por los pensadores cristianos.

¹⁵ «La relation des régions d'être est un jaiissement primitif et qui fait partie de la structure même de ces êtres» (Sartre, 1982: 38).

átomo, «é inútil levar a análise até isolar sob todos os pontos de vista um objecto único, porque, segundo parece, no mundo da microfísica, o único perde as suas propriedades substanciais. Só há, portanto, propriedades acima – não abaixo – dos objectos microscópicos. *A substância do infinitamente pequeno é contemporânea da relação*» (Bachelard, 1984: 16-17; subrayado nuestro). Hablando del mismo tema, nota Werner Heisenberg que la Ciencia moderna, al intentar explorar los confines ínfimos de la materia, ha colocado el hombre «sozinho em frente de si próprio» (Heisenberg, 1981: 21; 22). Hoy día, la ciencia no nos permite «de modo algum, considerar “em si” os elementos constitutivos da matéria, originariamente concebidos como última realidade objectiva; a ciência moderna ensina-nos que eles fogem a toda a determinação objectiva no espaço e no tempo, de modo que, em última análise, só podemos tomar como objecto da nossa ciência o nosso conhecimento destas partículas. (...) *o objecto da investigação não é a natureza em si mesma, mas a natureza subordinada à maneira humana de pôr o problema*» (Heisenberg, 1981: 23; v. también 1975: 167-177). Las fórmulas matemáticas de la Física actual no representan la Naturaleza «mas o nosso próprio saber acerca dela» (Heisenberg, 1981: 24). Somos, así, llevados a una nueva imagen de la Naturaleza que no es «propriamente (...) uma imagem da natureza, mas (...) *uma imagem da nossa relação com a natureza*. (...) O objectivo desta ciência é (...) a rede das relações entre homens e natureza, a rede das relações pelas quais nós, como seres vivos dotados de corpo, somos parte dependente da natureza e, ao mesmo tempo, como homens, a tornamos objecto do nosso pensamento e da nossa acção. A ciência já não é um espectador colocado em frente da natureza, mas reconhece-se a si mesma como parte da interacção entre homem e natureza» (Heisenberg, 1981: 27-28).

El pensamiento de Maurice Nédoncelle presenta los mismos motivos que venimos destacando con este análisis de la categoría de relación, como pasamos a poner en relieve. No se tratará tanto de presentar la totalidad de la doctrina nédoncelliana de la persona sino de delinear el tema de *la persona como relación* en orden a fundamentar la concepción ética que soporta nuestra investigación.

La referencia personal es inevitable para Maurice Nédoncelle (Nédoncelle, 1942: 7). La referencia personal surge como «une nécessité pratique de l'intellect» (Nédoncelle, 1942: 7) y hasta los

impersonalismos no se hurtan a esa necesidad práctica. Estas posiciones filosóficas constituyen, ellas mismas, uno de los modos posibles de la persona comprenderse, concretamente, a partir de aquello que ella no es (Nédoncelle, 1942: 7), pero en esa negación aún siguen expresando la libertad de ser que caracteriza la persona en su ser radical. La tesis impersonalista reposa, en el fondo, en una contradicción, ya que es la persona que se afirma negándose a sí misma (Nédoncelle, 1942: 7; 1957: 76; 1974: 2; 287ss.).

Al nivel cotidiano, la persona se presenta de múltiples modos, que podríamos abstractamente reducir a dos. Uno de ellos consiste en el hecho de que ella se conecta con otras realidades y primordialmente con otras personas. El otro, es ser consciencia de sí, un ser que se sabe existente (Nédoncelle, 1942: 7-8). La reflexión filosófica tradicional, bajo el efecto de una Ontología concebida a partir del primado de la substancia autárquica e independiente y que relegaba la categoría de la relación para un lugar insignificante, a privilegiado en la concepción de la persona la noción de consciencia de sí. La persona sería el individuo dotado de reflexión, que busca unificarse a lo largo de la dispersión provocada por el tiempo. Por eso, para el autor, los personalismos no han sido sino monadologías, en los que la comunicación aparece como un momento secundario, derivado, evanescente y frecuentemente difícil de concebir y de explicar (Nédoncelle, 1942: 8).

En su concepción, Maurice Nédoncelle acepta a la persona como consciencia de sí, pero considera que el hecho primitivo en el ser personal es la apertura ilimitada y relacional a la totalidad del ser y, originariamente, a las otras personas. La consciencia es caracterizada por la intencionalidad que la refiere ineluctablemente al otro. De aquí, deriva la definición de la persona como *perspectiva universal*, que ya hemos referido anteriormente. Cada persona es única, irrepetible e insustituible. Como tal, ocupa un lugar singular en el ser y es un evento ontológico inédito, presente en todas sus manifestaciones. Pero, por el hecho de ser consciencia, apertura a sí y al otro, la persona tiene una vocación universal ya que puede trascender reflexivamente sus límites y comprender su punto de vista como *un* punto de vista, así como puede comprender los puntos de vista de los otros seres que no ella (Nédoncelle, 1942: 96; *passim*; 1963: 38-42; 1957: 75; 259; 1953: 196). La reflexividad de la consciencia torna a la persona *capax universi*; siendo ella misma,

puede ser simultáneamente todas las cosas, de modo análogo a la perspectiva aristotélica que hemos referido anteriormente. En el fenómeno fundamental de la reciprocidad va implícito el *saber*, ya que la reciprocidad es generadora de una consciencia colegial que resulta de la transformación de dos perspectivas universales por vía del amor (Nédoncelle, 1942: 18), consciencia esa en la que todo puede tornarse todas las cosas (Nédoncelle, 1963: 98). Evidentemente, esta universalidad no está realizada, terminada. Es, antes, vocación, proyecto, tarea a cumplir. La persona es un ser que tiene que tornarse en aquello que es auténticamente. Es libertad para ser-sí-misma, pero el sí-misma es un ideal que apela a su libertad a partir de un lugar futuro. La apertura que define la persona se realiza eminentemente cuando su referencia es el otro; de ahí, el punto de partida afirmado cuando Maurice Nédoncelle dice que «tout porte à croire que la perception d'autrui est solidaire de la perception de soi, et qu'en prenant notre point de départ en celle-là nous sommes sûrs d'englober celle-ci» (Nédoncelle, 1942: 8)¹⁶. Para Maurice Nédoncelle, el filósofo debe procurar describir lo que se pasa en la afición recíproca para de ahí retirar las estructuras metafísicas constitutivas de la personalidad (Nédoncelle, 1942: 9). El psicológico no es un accidente fortuito, sino la manifestación de una realidad esencial que la razón debe destacar (Nédoncelle, 1942: 9; 1963: 27). La fenomenología de las relaciones personales nos lleva a la constitución metafísica de la persona, proyecto que nuestro autor puso en práctica en la obra *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*. Posteriormente, en *La personne humaine et la nature* (en su primera edición, publicada en 1943, inmediatamente

¹⁶ En un estudio redactado cuando joven (en 1926, con 20/21 años) y conservado inédito hasta 1970, altura en la que fue incluido en *Explorations personalistes*, Maurice Nédoncelle aún defiende un punto de vista idealista, en el que el punto de partida es el yo y el otro aparece en un lugar secundario, derivado de la voluntad y del amor del yo [«aimer l'autre en moi pour lui; par suite, mon moi est le fondement de ma connaissance et de ma volonté de l'autre» (Nédoncelle, 1970a: 26)]. El otro es conocido solamente por analogía (Nédoncelle, 1970a: 27-29; 36). Maurice Nédoncelle nunca se ha pronunciado sobre la razón del cambio de una posición solipsista para una posición en la que la relación con el otro viene inicial y originariamente afirmada, pero es legítimo pensar que tal se debe al Cristianismo, como defiende Lucien Jerphagnon (Jerphagnon, 1971: 401). En el párrafo 26 de *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*, Maurice Nédoncelle rechaza el conocimiento del otro por medio de la analogía, bien que reconozca que esta operación tiene valor cuando se aplica a la relación cotidiana (Nédoncelle, 1942: 34-36).

a seguir a la obra inaugural del pensamiento nédoncelliano) intentó elaborar la «logique du personnalisme» (Nédoncelle, 1942: 322) definida en la primera obra, transformando las categorías ontológicas tradicionales en *categorías de la persona* (Nédoncelle, 1942: 322), es decir, revelando el potencial de sentido que estaba por revelar en esas nociones y que es susceptible de expresar una realidad relacional e histórica como la de la persona.

La reciprocidad de las consciencias instituye la colegialidad como definidora de la persona. Ser-persona es estar necesariamente referido a la alteridad en general y primordialmente a la otra persona. Tal puede ser visto fenomenológicamente en las relaciones humanas cotidianas, v. g., en el desarrollo de la consciencia personal del niño (Nédoncelle, 1974: 9-11). Es la llamada de los otros lo que revela al niño quien es él, llevándolo a descubrirse como querido por los otros que le han dado el ser.

La comunidad con el otro, el *nosotros*, comporta ya un mínimo de percepción de sí por parte del sujeto, pero esa percepción no es independiente de la percepción del otro. El yo, el tú y el nosotros son momentos integrantes de la persona y pretender aislarlos y explicarlos apenas a partir de uno solo de ellos equivaldría a mutilar una realidad rica y compleja, no-objetivable por definición y aún menos según perspectivas reductoras. De ahí que Maurice Nédoncelle tome como punto de partida fundamental la *colegialidad*; ésta integra, sin reducirlos, todos los elementos constitutivos de la realidad personal: (a) el ser individual, único, irreplicable, inconmensurable de la persona, así como (b) el tú (finito e infinito) al que está inexorablemente referida y también (c) la relación diádica y recíproca en la que ambos tienen su ser y fuera de la cual son inexplicables. El nosotros hace acontecer una comunidad heterogénea en la cual sus miembros se identifican a través de la relación con el otro (Nédoncelle, 1942: 39-47; 61-85; *passim*; 1963: 34-36; 1957: 43-44). La experiencia concreta nos enseña que esa reciprocidad, entendida en un sentido pleno, es intermitente (Nédoncelle, 1942: 9) y no va más allá del nivel de la diáda, de la relación yo-tú. La multitud gregaria, la sociedad en general, los grupos superiores a dos personas no son, según Maurice Nédoncelle, capaces de producir una auténtica relación personal caracterizada por la reciprocidad (Nédoncelle, 1942: 13; 27-29; 1957: 45-47). En la vida cotidiana, son muchos los obstáculos que se interponen entre las personas (tareas

concretas a realizar, roles y estatutos sociales, intereses egoístas o colectivos, etc.) y que la impiden captarse y recibir en su unicidad y propiedad irreductibles e inéditas. La tendencia corriente es la de reducir el otro a nuestros esquemas anticipativos o al rol social que desempeña, objetivarlo en las cualidades que lo manifiestan, siempre parcial y limitativamente (Nédoncelle, 1942: 10ss; 1957: 48ss; 1953: 48; 1974: 2; 111; 1970a: 134-135). Pero en la diáda, el otro es visto y es aceptado como el ser único y auténtico que es, más allá de las cualidades en las que se expresa (Nédoncelle, 1942: 11-12). La persona se caracteriza por una diferencia esencial entre lo que es auténticamente y sus manifestaciones; éstas son siempre una reducción del exceso que ella es originariamente. La *diferencia personal* equivale así a la *diferencia ontológica* ser/ ente (Pereira, 1986: 22). La persona es libertad de ser que trasciende todas las determinaciones que se da a sí misma en el drama de su existencia encarnada en el teatro de la Naturaleza y de la Sociedad. Captarla en sí misma está reservado solamente al amor que caracteriza la reciprocidad humana y, a un nivel fundamental, a la reciprocidad humano-divina. El amor es así la realidad esencial. Maurice Nédoncelle lo define como *voluntad de promoción mutua* (Nédoncelle, 1957: 15ss; 1942; Renaud, 1999: 1086-1087) y considera que está presente en todas las relaciones humanas, incluso en la simple percepción fugaz del otro. En verdad, percibir al otro implica de la parte del sujeto el querer que el otro sea, implica acogerlo y aceptarlo como existente, mismo que en seguida se contradiga este movimiento y surja la aversión que culmina en el odio. La percepción es ya un acto de amor (Nédoncelle, 1942: 16; 36; 76-77; *passim*; 1963: 29-31; 1957: 28-30; 1974: 16). Pero el amor pleno quiere promover al otro en su ser, llevarlo a ser más, incluso generarlo, y debe ser recíproco y mutuo (Nédoncelle, 1957: 48ss). El ideal absoluto y completo del amor sería la creación de un tú por el yo, pero tal solamente ocurre en la relación Dios-hombre. Al nivel de las relaciones puramente humanas, las personas ratifican y desarrollan un ser que les fue otorgado previamente por el Tú que las ha creado absolutamente. Mismo en la relación paternal, el efecto (hijo) suplanta absolutamente las causas (padres) por el hecho de ser una promesa única e inaudita, una libertad inconmensurable de ser alguien diferente y autónomo de los padres. Para Maurice Nédoncelle, está aquí la señal de intervención del Tú absoluto, ya que

la persona no puede ser producida por nada de lo que existe, sea la Naturaleza o la Sociedad (Nédoncelle, 1942: 88ss; 1963: 37: 150; 1961: 10; 128).

El ser propio de la persona es comunicarse; esa comunicación, que la define esencialmente, es doble:

a) por un lado, es comunicación de su propia existencia, que la hace conocer y amar;

b) por otro, es el don voluntario que hace de sí y que la lleva a acoger el otro (Nédoncelle, 1942: 48-49).

En este comunicarse, la persona se da al otro para que éste sea plenamente. La persona es llamada a poseerse para darse (Nédoncelle, 1942: 49; 1957: 75; 1974: 25; 1950: 59-60; 1960: 33). El movimiento de apropiación del yo es naturalmente centrífugo, esta bajo la égida del otro. Este es la fuente del yo (Nédoncelle, 1942: 67-70), le apela a ser-sí-mismo, a poseerse como dijimos, pero con el fin de darse al otro. Como dice el autor en otro paso, «Le vrai moi n'est pas un centre qui ramène tout à soi, mais un centre qui se réalise par d'autres centres» (Nédoncelle, 1950: 60). En la reciprocidad humano-divina, el apelo es más radical, ya que es creación ontológica de un yo por el Tú absoluto.

La persona no es una realidad simple sino una entidad compleja que implica varias dimensiones (Nédoncelle, 1942: 100-102). El *yo* en el que la persona se presenta puede ser considerado en cuatro aspectos referidos y analizados por Maurice Nédoncelle.

En primer lugar, el *yo objetivo*, que corresponde al modo como el sujeto se expresa en sus cualidades naturales y prácticas; cada persona es constituida por un conjunto de cualidades expresivas en las que su ser se objetiva.

El yo objetivo es posibilitado por el *yo positivo* o *empírico* que corresponde genéricamente a la percepción que el sujeto tiene de sí. Esta es la capacidad de en cada momento el yo conocerse y juzgarse en sus expresiones y objetivaciones, más allá de sus cualidades expresivas y apuntando para una subjetividad pura.

Profundizando en el análisis, podemos ver, en tercer lugar, que el yo, caracterizado por ser incompleto e inacabado, busca ser algo, realizarse y expresarse, dirigirse para un término último, simultáneamente inevitable y oscuro, que corresponde a su ser auténtico y que es la norma que le permite juzgarse en cada momento. A este ideal que cada persona intenta realizar a lo largo de

su vida, lo llama Maurice Nédoncelle *yo ideal* (Nédoncelle, 1942: 102; 1957: 121-134; 1963: 31-34; 1977: 27; 1953: 48). Esta dimensión de la persona es la fuente del conflicto (que define esencialmente la persona) entre lo que somos y lo que tendemos a ser. El yo ideal es la marca profunda de la historicidad humana, pues corresponde al ser que aún no somos, pero en el que debemos tornarnos. Somos ya lo que seremos, pero de modo *complicado*, en el sentido etimológico de la palabra. A nuestra libertad está cometida la tarea de *explicar* (una vez más, en el sentido etimológico del término) temporalmente aquello que yace en nosotros como ser virtual. El yo ideal es entendido por el autor como otorgado por Dios en el momento de la creación. Es la esencia personal que la existencia concreta, encarnada y determinada espaciotemporalmente va revelar por medio de la acción de la persona. La libertad de la persona tendrá como misión ratificar esa esencia, asumiéndola; aún, como libertad que es, el hombre puede recusarla e incluso rebelarse contra ella, rechazarla o destruirla. El yo ideal tiene un sentido eminentemente intersubjetivo, ya que nos es revelado por el otro. En el encuentro con el otro, con cada persona y, en particular, en la verdadera relación del amor y de la reciprocidad, el otro nos enseña aspectos que llevamos implícitos en nosotros. El encuentro intersubjetivo es la ocasión en la que el yo ve en los otros aspectos de sí que le son desconocidos y que, a partir de los otros, apelan a su ser más íntimo. Así, el advenio pleno de la persona solo se puede hacer en interacción con el otro, en un juego hecho de aproximaciones y de alejamientos por medio de los que su ser se revela y se desarrolla. La relación intersubjetiva ejerce una *causalidad creadora*, que da origen a algo nuevo y autónomo que es el ser de la persona (Nédoncelle, 1942: 20-23; 41-43; 67-70; 96-98; *passim*; 1957: *passim*; 1974: 145-153). En la relación recíproca, ambos sujetos se personalizan, interactuando e influenciándose mutuamente, de un modo tal que la causalidad de la Naturaleza no permite comprender.

El yo ideal expresa, en último análisis, un cuarto aspecto, el *yo divino* que, a través de todos los yo ideal que crea, realiza su ser [«Dieu se connaît dans chaque moi» (Nédoncelle, 1963: 150)]. El último aspecto de la personalidad es el yo divino, creador a partir de la nada de las personalidades encarnadas. El yo ideal es, en el sujeto, la presencia del Tú absoluto que le llama a ser e íntima su libertad a asumir el ser que le es otorgado. A través de la Naturaleza que es, a

un solo tiempo, obstáculo y trampolín para la personalización (Nédoncelle, 1942: 129-177; 1963: 43-45), la libertad de la persona tiene que responder al apelo que suena en su íntimo llamándola a sí, esto es, en último análisis, a la comunión con todas las personas en su origen absoluta y trascendente. La comunión final es escatológica y, según Maurice Nédoncelle, nuestra razón puede presentirla y debe orientar su acción con fe en ese sentido último, realizador pleno de la personalidad humana (Nédoncelle, 1942: 207-318; 1957: 73-99; 235-269).

2. 4. Una Ontología de la persona

Desde sus primeras obras filosóficas, Maurice Nédoncelle, condujo un proceso destinado a superar las limitaciones de la Ontología tradicional, de matriz cosista y substancialista, y tendente a revelar las potencialidades residentes en ella para expresar el ser más importante de la realidad, la persona definida en términos de colegialidad y relación. Desarrolló así una lógica del personalismo, como hemos referido anteriormente (Nédoncelle, 1963). Esa lógica del personalismo permite efectuar una depuración de las categorías ontológicas refiriéndolas a la persona y desarrollando posteriormente una ontología personalista (Nédoncelle, 1970a: 41-47; 1974; Chien, 1970: 70-73; Jerphagnon, 1976: 401-410; Lefèvre, 1975: 93ss; De Beer, 1976: 39-56; Lacroix, 1981: 99-112; Pereira, 1986: 143-144.). En ese proceso se deshace el equivoco ontológico permitiendo acceder a la identidad personal sin mezclarla con el dominio de la Naturaleza. Al mismo tiempo, se sitúa la causalidad en su lugar propio, la esfera personal, correspondiendo al ejercicio de la libertad del yo que se procura realizar en la aventura y en el riesgo de su existencia encarnada y relacional.

De acuerdo con su método, Maurice Nédoncelle desarrolla su Ontología de la persona tratando de la relación personal en una perspectiva fenomenológica, para exponer las estructuras metafísicas que justifican esa relación (Nédoncelle, 1974; De Beer, 1976: 40-45).

2. 4. 1. Condiciones fundamentales

Para Maurice Nédoncelle, hay tres exigencias de base para el desarrollo de una Ontología de la persona.

La primera condición dice respecto al punto de partida. El *cogito* es para Maurice Nédoncelle la síntesis originaria del ser y del pensar y, por lo tanto, es la vía privilegiada para reflexionar sobre el ser. Hay en él una coincidencia primordial e indisoluble del ser y de la consciencia la cual es, de este modo, la instancia que debe ser interrogada sobre el sentido del ser. El *cogito* tiene un sentido eminentemente metafísico pues es posición de un ser que se sabe existente y que tiene que ser sí mismo. «Cette ontologie doit partir du donné ontique qui est nôtre: la révélation de l'être m'est donnée dans et par la conscience personnelle, non pas sous forme de projection idéelle mais au cœur du je lui-même, intérieurement à son expérience, donc sous une forme qui a quelque chose d'intuitif parce que l'acte de connaissance y coïncide avec la position du réel» (Nédoncelle, 1970a: 42; v. también: 46; 57). En el *cogito*, el ser es captado como ser (Nédoncelle, 1970a: 275), en una revelación originaria e insustituible. El acceso a la Ontología se hace a través de la experiencia metafísica del *cogito*, la cual tiene una dimensión simultáneamente personal y ontológica (Nédoncelle, 1970a: 46) y nos suministra una intuición fundamental (Nédoncelle, 1970a: 46); «En me réalisant comme moi, je suis obligé non seulement de découvrir l'être en moi mais mon moi dans l'être» (Nédoncelle, 1970a: 46). El individualismo y el subjetivismo no son problema, ya que la consciencia es capaz de universalidad, es poder de superar las limitaciones de su perspectiva y de comprender las perspectivas de otras consciencias y, en último análisis, de todo lo que existe. La reflexión crítica rechaza las escorias oriundas de la individualidad encarnada para abarcar y comulgar con otros puntos de vista; «le je dans sa singularité la plus inaliénable se dévoile aussitôt comme une universalité virtuelle» (Nédoncelle, 1970a: 43). La consciencia reflexiva es capaz de esta apertura ilimitada porque está originariamente referida a la alteridad, en particular a la de la otra consciencia. La relación con el otro constituye a la persona, por lo que el *cogito* implica en la realidad un *cogitamus*, una asociación de consciencias que se saben y se quieren como existentes. «L'être du je n'est pas réductible à l'étant ou existant séparé, il se conjoint d'emblée à un tu, qui lui-même n'est pas une simple forme a priori de son auto intuition, mais une source *a posteriori* – ou plutôt *a simultaneo* –, si bien qu'en ce réseau est déjà présente toute réalité

comme en une promesse d'association ou de genèse partiellement réalisée en fait et illimitée en droit» (Nédoncelle, 1970a: 43).

En la base de la Ontología de la persona está pues la «expérience personnelle, c'est-à-dire du cogito et de ses liens intersubjectifs» (Nédoncelle, 1970a: 64). Entre estos, abulta la conexión con el tú divino, por medio de la cual somos pensados y queridos. El *cogito* es relación con la alteridad, pero esa relación depende de una alteridad más fundamental, presente en el más íntimo del yo, y sin la cual nada subsistiría. «Dans le donné ontique et originaire, il y a la présence de l'étant par excellence qui est Dieu» (Nédoncelle, 1970a: 43). El yo y el tú no se bastan a sí mismos. El acto metafísico encarnado en la consciencia lleva a la descubierta de un acto primero que la posibilita; «l'acte accompli par la conscience est en même temps une fenêtre sur l'acte de Dieu en elle et (...) c'est l'acte de Dieu qui rend possible l'autoposition de l'acte de la conscience» (Nédoncelle, 1970a: 98). La vía que lleva del yo a Dios es problemática y, a bien decir, sobrepasa las meras capacidades demostrativas de la razón para entrar el campo de la fe filosófica. Maurice Nédoncelle intentó elaborarla en *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne* y en un texto incluido en *Conscience et Logos. Horizons et méthodes d'une philosophie personaliste*, titulado «Un chemin philosophique vers Dieu», pero esa temática sobrepasa ampliamente el ámbito de este capítulo en su función de fundamentación onto-epistemológica de nuestra investigación. Aceptada en este momento como exigencia fundamental, dice Maurice Nédoncelle que no obstante esa presencia ser frecuentemente el objeto de un trágico olvido, es todavía la realidad por excelencia, presente en todo, y sin la cual nada subsiste. «La condition primordiale de l'ontologie est en cet absolu qui se dérobe à notre possession mais qui fonde notre personne et dont l'absence phénoménale est due précisément à sa densité nouménale, autrement dit à son omniprésence métaphysique: Il n'est inaccessible que parce qu'il a accès en tout» (Nédoncelle, 1970a: 43).

Finalmente, el ser revelado a la/ por la consciencia es un acto de Dios: «le domaine ontologique qui s'ouvre à la pensée, en tant que présence universelle de l'être et à l'être, est découvert comme un acte de l'Étant divin qui universalise l'être de tout étant» (Nédoncelle, 1970a: 43-44).

Asentadas estas condiciones, este autor desarrolla una Ontología de la persona que presupone en su objeto la diferencia ontológica. Encontramos en ella frente a frente el ser y el ente, el acto de ser y el ser en acto. La reflexión ontológica no puede eliminar esta diferencia y se edifica en un va y viene entre el ser y el ente (Nédoncelle, 1970a: 44). Para Maurice Nédoncelle, en oposición a Martin Heidegger (Heidegger, 1986) y en la línea de Emmanuel Levinas (Levinas, 1974; 1965) hay que afirmar perentoriamente el primado del ente y, aún más, el de Dios, ente supremo, fuente del ser y de los entes (Nédoncelle, 1970a: 44). Para Maurice Nédoncelle, el ser no es un valor último, siendo superado por el ente, en particular, la persona. «Aucun personnalisme et a fortiori aucun théisme ne peut accepter la subordination heideggérienne de l'étant à l'être» (Nédoncelle, 1974: 96). El valor de la persona debe ser continuamente afirmado y no la podemos anular o transformar en pieza de un engranaje anónimo que instrumentaliza ciegamente sus elementos (Nédoncelle, 1974: 96-97). «Faire de l'être une valeur ultime, ce serait détruire le monde des étants et n'en garder qu'une ombre dans un phénoménisme sans contenu» (Nédoncelle, 1974: 97). Además de la persona, también los valores ónticos, con destaque para la comunión intersubjetiva, no pueden ser subordinados o puestos en el mismo plano del ser. «Promu au rang d'une valeur ultime, l'être serait mis à part des valeurs ontiques, puis on y engloutirait autant que faire se peut les étants. (...) on sacrifierait ainsi l'originalité de la communion des étants à la limitation de leur communication par l'être» (Nédoncelle, 1974: 97). Por el contrario, es el ser el que debe estar referido a la comunión, en la cual debe ser integrado por la realización plena de la persona y del Universo. Finalmente, y en la secuencia de lo dicho, el ser no puede ser último pues para eso tendría que ser «la perfection illimitée qui en ferait la valeur des valeurs» (Nédoncelle, 1974: 97), es decir, Dios.

Maurice Nédoncelle señala dos sentidos envueltos en la palabra *ser*. El término, «ou bien il signifie la particularité de nos moi et de chaque "être", ou bien la communauté nécessaire, l'unité cachée de tous les moi, de tous les êtres dans l'être, en dépit de leurs séparations et de leurs exclusions» (Nédoncelle, 1970a: 35). Así, el ser es un trascendental (Nédoncelle, 1970a: 35), supra-categorial, del cual los seres monádicos, los únicos existentes, participan (Nédoncelle, 1970a: 36). Por esta comunidad ontológica, Dios, como

Creador absoluto del ser (Nédoncelle, 1970a: 35), está presente en nuestros seres (Nédoncelle, 1970a: 35).

Estas ideas presentadas por Maurice Nédoncelle en su juventud (el texto originario al que nos hemos referido, bien que dado a conocer de forma alargada en 1970, data todavía de 1926) fueron en seguida alteradas, profundizadas y, en algunos casos, rechazadas por el devenir del pensamiento del autor; en particular, el monadismo que se refirió fue literalmente pulverizado por el punto de partida intersubjetivo. Otras ideas tuvieron curso diferente, como sea la conexión de la persona y de la Metafísica que entonces afirmó (Nédoncelle, 1970a: 36) y que no más cesará. Será una convicción permanente de Maurice Nédoncelle que «L'êtré et la personne coïncident dans l'absolu» (Nédoncelle, 1963: 13), que existe una presencia íntima (Nédoncelle, 1963: 13) «de la forme personnelle à l'êtré de l'êtré et à la perception de l'êtré» (Nédoncelle, 1963: 13). Ya la idea de *ser* tendrá una historia diferente en el pensamiento del autor; después de esta afirmación del ser en el doble sentido del ente y de la relación de los entes, el ser será el objeto de la crítica de *La personne humaine et la nature* (publicado originalmente en 1943, pero con versión más completa en 1963: *Personne humaine et nature. Étude logique et métaphysique*) para ser finalmente recuperado sin reservas en las obras más tardías. Ora, no obstante el recorrido atribulado de esa noción, es precisamente la idea de *relación*, ya afirmada en 1926, que irá a constituir el núcleo de la Ontología de la persona.

¿Que “es” el ser? Es, en primer lugar, el acto de *existir* (Nédoncelle, 1970a: 44) realizado por algo que designamos, por esa razón, como *ente*. *Ser*, en el sentido de *existencia*, implica la posición de una afirmación absoluta (Nédoncelle, 1974: 83) que, una vez analizada, da origen a «la plus épaisse obscurité» (Nédoncelle, 1974: 83). Por un lado, es el acto de ser, la existencia; pero, por otro, también designa el ser en acto, lo existente. Así, conviene definir de inmediato, con el fin de tornarlos operatorios, los términos que permitan disminuir esa obscuridad. *Ente* es aplicable a la «individualité concrète, qui a sa forme la plus parfaite dans la personne et qui inclut une universalité au moins virtuelle» (Nédoncelle, 1974: 83). *Ser* designará, a su vez, la «relation primordiale de chaque étant avec lui-même et avec les autres étant»

(Nédoncelle, 1974: 83). Esta relación existe sin ser subsistente como el ente (Nédoncelle, 1974: 83).

La diferencia *ontológica* es así colocada luego en el punto de partida y a ella se van a suceder otras dos formas de diferencia que designaremos de *teológica* y *óntica*. Por la primera, se pretende abarcar dos direcciones según las cuales el ente supremo se diferencia de todo lo demás por el hecho de ser su origen absoluto: en relación al ente y en relación al ser. Con la segunda expresión, se busca traducir la demarcación existente entre dos tipos de ente, la persona, por un lado, el ente mundano, por otro.

Como acto realizado por los entes, el ser pertenece a todos y a ninguno en particular, por lo que presenta un cierto «anonymat qui constitue l'homogénéité de sa notion» (Nédoncelle, 1970a: 44). No se desprende de aquí que el ser sea impersonal, pues él tiene relación con la persona y ésta con todos los otros entes; así, el ser y el ente no-personal participan de algún modo en el proceso de personalización a través de la persona como relación universal. El ser «est le rapport sous-jacent aux étants, lesquels peuvent être infra-personnels ou personnels; mais les étants, et par suite l'être lui-même, n'étant jamais sans rapport avec la personne, ne peuvent en ce sens être appelés impersonnels» (Nédoncelle, 1970a: 44).

El ente fue definido como el individuo concreto y se consideró que es realizado eminentemente por la persona. La preminencia óntica de la persona se debe al hecho de que es consciencia de sí, al hecho de ser un ente que se sabe existente y que tiene permanentemente que tomar a su cargo al ser que le fue otorgado, ratificándolo y desarrollándolo ilimitadamente en sí y en los otros entes a los que está referida; «c'est en effet le propre d'une personne d'avoir à se donner l'être qu'elle reçoit» (Nédoncelle, 1970a: 56). La relación a su propio ser caracteriza a la persona y la demarca de los restantes entes mundanos. El ente mundano se inserta en un sistema de *ligaciones* con los otros entes y consigo mismo, sistema ese que *es recibido y sufrido sin ser asumido* (Nédoncelle, 1970a: 44, nota). La persona, por el contrario, está en *relación* con su ser, que es simultáneamente *recibido y querido primordialmente* (Nédoncelle, 1970a: 44, nota). *Ser* para la persona es, en último análisis, *asumir su ser y tornarse responsable por él y por el ser de todo en general* (Nédoncelle, 1970a: 57). Ética y Ontología están originariamente imbricadas, podemos mismo decir que su separación es un acto

derivado y secundario. Asumir su ser y tomar a cargo y promover simultáneamente el ser de los otros entes es la tarea esencial de la persona, que la torna un destacado y señalado en términos éticos y metafísicos. La persona es un ente en diálogo consigo mismo, y ese diálogo se funda en el ser (Nédoncelle, 1970a: 44). El sentido del ser es entonces la relación del ente consigo mismo y con los otros entes.

La relación que caracteriza al ser se desarrolla también entre los entes. El ser es la comunicabilidad de los entes entre sí (Nédoncelle, 1970a: 44-45; 53; 1974: 84; *passim*), «Il est le médiateur de la communauté universelle, il est le “nous” d’avant le “nous”» (Nédoncelle, 1970a: 45). La relación de los entes es constitutiva del ser, «l’être est cette relation même» (Nédoncelle, 1970a: 45; v., también, 53). El ser solo tiene sentido porque existen los entes capaces de reconocerlo como ser (Nédoncelle, 1974: 84; 132; 378). De aquí, deriva la subordinación del ser al ente (Nédoncelle, 1974: 84; 1970a: 44; 46; 47; 57; 58; 82-83).

Como podemos ver, el ser es definido como *relación fundamental*, sea del ente consigo mismo, sea de los entes entre sí. La oposición a la Ontología tradicional de raíz aristotélica puede delinearse según estos tres aspectos: «1° l’être n’est pas opposé à la relation mais identifié à une relation; 2° cette relation n’est pas un accident; 3° elle n’est pas non plus l’ens minimum» (Nédoncelle, 1970a: 58, nota 4).

El ser atesta la existencia de un régimen de separación, exterioridad y dispersión. Hay una distancia entre los entes y en el propio ente, la quiebra de una armonía originaria. «Le fait qu’il y ait de l’être implique une distance dans l’étant et entre les étants. Il y a eu rupture de la réalité, il y a eu création – au sens le plus fort – des étants que nous sommes» (Nédoncelle, 1974: 84). La separación de los entes es la condición de la comunicabilidad que los caracteriza (Nédoncelle, 1974: 134) y que la persona realiza en grado supremo. «Toute conscience personnelle est donnée d’une tendance irrépressible à opérer des communications dans un milieu interpersonnel. Le misanthrope n’échappe pas à la règle: fuir dans le désert est encore une manière de se déclarer. On peut exprimer ce fait constant en disant que la personne humaine est soumise par nature à un régime de communicabilité» (Nédoncelle, 1974: 131). La separación caracteriza a los entes de tres formas diferentes. Los divide en su propio interior (Nédoncelle, 1974: 134), los dispersa

(Nédoncelle, 1974: 134) y «les projette hors de la source créatrice» (Nédoncelle, 1974: 134), anunciando de este modo su transcendencia (Nédoncelle, 1974: 134). La comunicabilidad del ser aparece, sin embargo, también como inversión de este régimen, superando la separación a través de las «communications concrètes qui orientent les étants vers leur communion transcendante» (Nédoncelle, 1974: 134). El yo está separado de los otros entes, personales y mundanos, y los descubre como afectados por el mismo régimen (Nédoncelle, 1974: 84). También él mismo se descubre como separado de su ser propio. No es todo lo que puede ser, la contingencia se insinúa en todo su ser, pero al mismo tiempo su existencia proclama un origen absoluto a partir del cual ha venido al ser (Nédoncelle, 1974: 84; 99-101). «Par le vide universel que recèle initialement la relation, nous découvrons la communauté des étants mondains dans ce qu'elle a de paradoxal et d'éclairant tout à la fois: nous sommes des créatures soumises à un Créateur, des étants qui ont leur source dans un Êtant qui échappe à leur condition» (Nédoncelle, 1974: 84). El ser se revela como «la marque extérieure de la finitude de l'étant» (Nédoncelle, 1974: 84) y tiene una doble cara; por un lado, es separación y distancia, pero, por otro, es condición para la realización de sí mismo (Nédoncelle, 1974: 84). El destino del ente se juega en el ser, es una aventura trágica que tanto puede culminar en la supresión de los obstáculos, como puede encallar y zozobrar en ellos (Nédoncelle, 1974: 84-85). Por este aspecto de tarea, aventura y riesgo el ser tiene un aspecto histórico y práctico (v. también Gehlen, 1987: 35-36).

Para comprender esta dimensión, hay que proceder a una precisión de conceptos, distinguiendo una dimensión ontológica de la dimensión cronológica de la relación. Se ha dicho que el ser es relación *primordial* de cada ente consigo mismo y con los otros entes. Maurice Nédoncelle va reservar el uso del adjetivo “primordial” para designar el aspecto esencial e invariable del ser. «Est primordial ce qui est métaphysiquement attaché à cette relation et ne peut s'en dissocier sans que disparaisse l'être même» (Nédoncelle, 1974: 85). La relación primordial permanece siempre presente en el devenir del ente. Pero este sufre transformaciones y alteraciones de su ser, justificándose la introducción de la distinción entre los aspectos *primitivo* y *derivado* de su ser, para traducir las variaciones de orden cronológico que le afectan (Nédoncelle, 1974: 85). «L'être primitif, par rapport à l'être primordial, est déjà un être

acquis, puisqu'il est reçu. Et il y a un être dérivé qui s'acquiert au fur et à mesure de la carrière de l'étant. Il s'acquiert fatalement et l'étant le reçoit sans même s'en apercevoir, comme on reçoit l'ombre qui accompagne les pas» (Nédoncelle, 1974: 85). Admitir la historicidad del ser implica aceptar la modificación del ser. Pero ¿cómo conciliar el ser adquirido con el ser primordial? ¿Cómo explicar el aumento de los entes y el aumento de ser manteniendo la unidad de la Ontología? La superación de las dificultades presentadas por estas cuestiones se hace considerando que el ser adquirido mantiene las características del ser primordial; «l'accroissement de l'être, bien qu'il apporte une nouveauté à l'être, ne modifie pas sa condition de base qui est d'être une relation primordiale de l'étant avec lui-même et avec les autres étants» (Nédoncelle, 1974: 133). Cualesquiera que sean las vicisitudes que influyen y determinan el ser de un ente, él continúa a respetar su definición esencial, lógica y metafísicamente primera (Nédoncelle, 1974: 85).

¿Qué estatuto tiene la relación que define el ser? ¿Es interior o exterior a los términos en presencia? ¿Serán los entes los términos entre los cuales la relación se establece? Al afirmarse el primado del ente relativamente al ser, ¿no se afirma también su anterioridad? La admisión de las relaciones como exteriores a los entes conduce a dos aporías extremas. Por un lado, la exterioridad de las relaciones torna los términos inalcanzables y no son integrables en ellas, lo que nos conduce al agnosticismo. Por otro, los términos son suprimidos y anulados en el tejido de las relaciones, lo que genera una contradicción, pues al afirmarse la irreductibilidad del ente, se le niega (Nédoncelle, 1974: 85-86).

Estas dificultades revelan, según Maurice Nédoncelle, que el problema está mal colocado. En su Ontología, la dificultad es superada afirmando un régimen originario de los entes en comunión o relación recíproca, un régimen del diálogo de las consciencias, en suma, del amor, donde la individualidad de cada uno y la comunión con los otros son mantenidos (Nédoncelle, 1974: 86). Este régimen es trascendente frente al orden del ser y de la Naturaleza y, como tal, es indecible (Nédoncelle, 1974: 86). Al definir el ser como relación primordial entre los entes, el pensamiento se coloca de inmediato en la exterioridad, olvidándose de que la comunión del ente con el ente es, ella sí, la relación primordial, en un sentido arqueo-escatológico. El ser como relación es primordial «pour l'étant à distance de l'étant»

(Nédoncelle, 1974: 86), pero esa relación no se basta a sí misma, pues «elle est subordonnée à l'étant. On peut concevoir l'étant sans l'être, bien que l'expérience ne le rencontre pas dans ce monde; mais on ne peut concevoir l'être sans l'étant. Ce qui est vrai, c'est que l'être ne survient pas dans l'étant à un moment donné mais l'accompagne perpétuellement. Il faut donc affirmer simultanément l'être et l'étant mais limiter la voracité de l'être et celle de l'étant qui lui correspond par un fond à la fois unifiant et divers qui soutient les termes et leurs relations en tant qu'ils émergent dans l'extériorité mondaine où nous les analysons. La communion de soi avec soi est intuitive; la communicabilité et la communication sont analysables et ce sont elles seules qui concernent l'être ou l'étant dans l'être» (Nédoncelle, 1974: 86)¹⁷.

La separación de los términos es real, pero ellos y sus relaciones tienen su fundamento originario en los entes que trascienden la dialéctica y el lenguaje de los conceptos. Los entes se revelan mediatemente en las relaciones y sus términos, que son así un espejo y un símbolo de la interioridad inexprimible e inobjetivable del ente. Como tal, no pueden ser absolutizadas y tomadas como independientes, olvidando su relatividad y su fundamento (Nédoncelle, 1974: 86)¹⁸.

Con esta solución de las dificultades referidas anteriormente ¿no habremos creado otra dificultad, la de admitir otra relación subyacente a la relación ontológica? Aparece ahora una relación óntica, una comunión, trascendente a la relación ontológica del ente consigo mismo y con los otros entes, relación esa que no comporta exterioridad, separación y distancia a transponer. Estamos frente a un régimen doble de la relación que, como *relación ontológica*, se juega en la exterioridad y, como *relación óntica*, visa una génesis recíproca de las consciencias, una relación de alteridad sin exterioridad, un *nosotros* pleno (Nédoncelle, 1974: 375). Esta dificultad es aparente, pues surge solamente si olvidamos nuestra condición de criaturas finitas, encarnadas e inacabadas. La persona es vocación y libertad (Nédoncelle, 1974: 376), ente que tiene a su cargo la responsabilidad por su ser. La persona es, como consciencia de sí, un ente que sabe que su ser presente no agota su ser total y, así, tiene que ejercer su

¹⁷ Para el problema de la comunicabilidad y de la comunicación: Nédoncelle, 1974: 131-144; para la comunión: Nédoncelle, 1974: 131; 153.

¹⁸ Para la dialéctica y el diálogo: Nédoncelle, 1970a: 79-83.

libertad creándose en promoción mutua con otras libertades. Esta promoción es siempre insuficiente y está polarizada por una coincidencia perfecta de voluntades en una comunión última en la que los obstáculos serán inexistentes. Hasta entonces, el régimen de la persona como criatura se somete a la separación y a la exterioridad que, a un tiempo, son condición de realización de su ser y amenaza al mismo. A la libertad cabe asumir, enfrentar y superar o sucumbir al riesgo. La duplicidad de la relación se torna más inteligible si efectuamos esta distinción y establecemos cada una de las relaciones en su nivel. La relación ontológica comporta, efectivamente, la exterioridad y el intervalo entre los entes. El ser es la señal de «un écart de soi-même à soi-même, à autrui et à Dieu» (Nédoncelle, 1974: 377), es revelación de «une imperfection dans nos personnes et entre elles» (Nédoncelle, 1974: 377) que «distend la communauté des étants et constitue pour chaque étant non seulement une dualité intime mais un monde qui lui advient aussitôt en tiers» (Nédoncelle, 1974: 377). Pero este no es el único rostro del ser. El ser es también un «appel à supprimer l'intervalle» (Nédoncelle, 1974: 377) revelado, llevándonos a invertir esa distancia y a integrarla en nuestro destino final, nuestro ser propio y en comunión (Nédoncelle, 1974: 377). La relación óptica es la propia intersubjetividad en la que las personas se efectúan y realizan (Nédoncelle, 1974: 378), identificándose en su forma perfecta con una génesis recíproca de las consciencias. Aquí, estamos frente a «une zone d'intimité non conceptualisable» (Nédoncelle, 1974: 379) sino conceptualizante, pues es ella que justifica la relación ontológica (Nédoncelle, 1974: 379), pudiendo decirse que es «la relation de la relation» (Nédoncelle, 1974: 379).

El ser es también *unívoco* pues «la relation primordiale s'entend de façon identique dans tous les étants et (...) il y a une communicabilité mutuelle de tous les étants» (Nédoncelle, 1974: 94 ; 1970a: 45). Si el ser es unívoco, ya lo mismo no puede decirse de los entes. Estos son *análogos* en la medida en la que «chacun d'entre eux est irréductible aux autres, bien qu'il puisse entrer en communication et (...) en communion avec les autres par la connaissance et l'amour» (Nédoncelle, 1974: 94 ; 1970a: 45).

El régimen del ser es el régimen de la *comunicabilidad*. Esa comunicabilidad aparece primero en la relación del ente consigo mismo que nos revela el *nosotros* primitivo de la persona finita con la

persona infinita. La distinción entre el yo empírico y el yo ideal muestra su relación a una fuente transcendente de la cual dimana una llamada al ser. La comunidad humano-divina simbolizada en el yo ideal es lo más íntimo de la interioridad del ente y está patente en la relación del ente consigo mismo (Nédoncelle, 1974: 91). La relación con los otros entes es la segunda forma que la comunicabilidad reviste. «C'est le nous d'avant le nous» (Nédoncelle, 1974: 92) perfecto, un tejido de relaciones recibido por los entes antes de que se expresen en él (Nédoncelle, 1974: 92). La expresión de los entes irá a alterar estas relaciones, insertando en los *nosotros* primitivos aspectos derivados posteriores que irán transfigurando el ser recibido primordialmente (Nédoncelle, 1974: 92), prefigurando así el *nosotros* perfecto de la comunión y de la génesis recíproca de las consciencias.

2. 4. 2. Enfoque personalista de las categorías de cantidad y causalidad

Maurice Nédoncelle se opuso a la posibilidad de la Ontología tradicional ser capaz de traducir la realidad personal, entendida de forma colegial, como hemos referido. Su oposición se tradujo en un proceso de crítica de esa Ontología por medio del cual puso en relieve la posibilidad de entender sus categorías de modo alternativo, refiriéndolas al terreno de la persona entendida intersubjetivamente. En ese proceso, asume destaque el sentido que Maurice Nédoncelle atribuye a las nociones de cantidad y de causalidad, claves para entender su pensamiento sobre la noción colegial de la persona y la influencia mutua intersubjetiva.

En cuanto a la categoría de *cantidad* (Nédoncelle, 1963: 127-143), el autor opera una conversión en el entendimiento de esa categoría al insertarla en el dominio personal y en su concepción de persona. La cantidad en la Naturaleza reposa en la exclusión y repulsión de los entes y solo *simbólicamente* puede expresar la persona en sus concreciones de uno y múltiplo. En la relación interpersonal ocurre una transubstanciación de la cantidad, ya que en la colegialidad el uno y el múltiplo se concilian misteriosamente, sin que uno se sobreponga al otro o lo elimine. La comunión interpersonal mantiene unitariamente la unidad, multiplicidad y pluralidad de sus miembros, realidad que el autor busca traducir con

la idea de *identidad heterogénea* (Nédoncelle, 1942: 39-47; *passim*; 1963: 13; 34-36; 1957: 43-44).

La persona se caracteriza por la comunicación y referencia al otro. El ser personal no puede concebirse sin la interacción con otro, interacción por medio de la cual uno y otro advienen a sí mismos. Un yo aislado, sin referencia a un tú, una consciencia cerrada sin apertura a la alteridad, son inconcebibles. «Si (...) la conscience connaît et aime d'autres consciences, elle est à la fois elle-même et plus qu'elle-même. Il n'y a même de je que s'il y a un toi: il n'y a de je et de toi que s'il n'y a un nous. Ainsi le moi et le toi coïncident en vertu d'un illogisme pour la logique impersonnelle: la perception surmonte le semblant de contradiction. (...) l'autre que le moi (...) n'est pas synonyme de non-moi (...) car il n'est plus un concept. L'autre ne serait non-moi que dans la perspective de l'extériorité, qui est précisément étrangère à celle de la perception intersubjective» (Nédoncelle, 1963: 97). En la relación intersubjetiva, las consciencias se identifican en su diferencia, se tornan ellas mismas a través de las otras consciencias, siendo la identificación tanto mayor cuanto mayor fuera la individualidad de cada uno, como lo expresa la noción de *identidad heterogénea* referida anteriormente. La relación es auténtica solamente cuando se establece entre seres diferentes y únicos; «il n'y a pas de communion personnelle sans hétérogénéité croissante. Les idées typiques ou générales n'ont pas de place dans l'essence de la personne» (Nédoncelle, 1963: 98). La abolición de las diferencias instauro el reino del mismo, de lo indiferenciado, en fin, del caos, que ni mismo en la Naturaleza se verifica. Al contrario, en el campo personal, ocurre otro fenómeno distinto y digno de notar, que el autor refiere en los siguientes términos: «l'identité personnelle suppose une causalité intersubjective qui provoque l'identité: on veut l'autre comme sujet; il est ainsi notre volonté, et notre volonté se veut par et pour lui» (Nédoncelle, 1942: 42). Ser-sí-mismo es querer que el otro sea-sí-mismo y quererse y ser en él y por él. La persona no es así susceptible de ser considerada a la manera de una cosa en su identidad exclusiva, aislada y no relacional. «L'individu exclusif peut être considéré comme une chose. Car il est un moi qui veut se séparer et se refuser ou qu'on veut essayer de séparer et d'utiliser. Même si l'homme ne peut se quitter totalement, il peut toujours essayer de le faire. Le moi ou celui qui s'en sert peuvent tendre à constituer l'individualité à part, et à la soumettre à la loi de l'insularité, c'est-à-

dire au tiers exclu» (Nédoncelle, 1963 : 96-97). La consciencia personal, contrariamente, es relación a todo, puede incluso tornarse todo, está prometida a una comunión universal (escatológica) superadora de las exterioridades y oposiciones naturales. «Que dans la nature il ne soit pas possible pour une chose d'en devenir une autre en restant elle-même, c'est ce qui fonde l'autorité du tiers exclu en ce domaine. Par exclusion, rien en effet ne peut devenir tout: cet arbre n'est pas celui-ci. Dans la communion personnelle, au contraire, tout peut devenir tout» (Nédoncelle, 1963: 98).

Considerando la persona, tanto podemos decir que es unidad como pluralidad, según el modo de encararla. «Une dualité est inhérente au moi, même quand il s' imagine être seul. Son initiative est un début réel; pourtant il se rattache à un vouloir antérieur qui le fait être. Une société s' agite en nous, elle provoque la poussée de notre subjectivité même. Et par cette créature que nous sommes il y a la création que nous faisons de nous-même et au-dehors de nous-même. Le moi se saisit comme nécessité, mais il est la nécessité d' un acte qui est tourné à son tour vers la pluralité. On voit combien se mêlent l' un et le multiple dans le moi, l' un n' y est que l' intériorité, la face autonome du plusieurs» (Nédoncelle, 1963: 138). Ser persona es ser un centro de acción recíproca en la que se cruzan las causalidades de los otros, bajo la égida del otro absoluto que les hace ser. La propia persona es pluralidad, yo ideal (presencia del tú absoluto) progresivamente objetivado y determinado en el devenir temporal que lo contrae como yo objetivo y yo empírico.

Nos hemos trasladado a pleno centro de la noción de *causalidad*. La historia de este concepto es, en el fondo, la historia de la propia Metafísica. A sus vicisitudes corresponden las de ésta, y viceversa. Los períodos áureos y de recesión son paralelos. De Aristóteles a Maurice Nédoncelle, la noción de causa tiene una historia tan rica cuanto atribulada, a lo largo de la cual fue sujeta a todo tipo de consideraciones y de críticas. No cabiendo en el ámbito de nuestro trabajo trazar ese recorrido, señalamos apenas el resultado final de la crítica kantiana a esa categoría, por medio de la cual se le proscribe la aplicación cognitiva por parte de la Metafísica y se la reduce al concepto de legalidad de la Naturaleza, tema de la Ciencia objetiva (Kant, 1985).

Maurice Nédoncelle no comparte este punto de vista, como pasamos a ver. En su entender, las críticas de David Hume (1902) y

de Immanuel Kant (1985) han lanzado sobre la causalidad una *maldición* (Nédoncelle, 1970a: 280) que no permite ver el interés filosófico de la influencia intersubjetiva (Nédoncelle, 1970a: 280). Nuestro autor emprende una revisión del proceso de la causalidad y particularmente en lo que concierne a su funcionamiento en el campo personal (Nédoncelle, 1970a: 281). «Tant qu'il y aura des philosophes, ils parleront de cause, de substance et de fin. Mais ces notions discréditées par un physicisme désuet subissent aujourd'hui une crise et doivent être repensées» (Nédoncelle, 1957: 268). Esa revisión se hace, fundamentalmente, en tres textos en los que la causalidad es explicitada según su sentido intersubjetivo (Nédoncelle, 1963: 145-161; 1974: 145-153; 1977: 25-36).

El primer aspecto que se destaca en el tratamiento de este problema por Maurice Nédoncelle es la asociación entre la libertad y la causalidad de la persona. Mientras que la Naturaleza estudiada por la Ciencia obedece a un determinismo que su legalidad patenta, la persona es libertad de ser y de hacer/ayudar a ser. Solamente un ser libre, no determinado ineluctablemente por otros seres, puede ser auténticamente *causa* de algo. Como tal, solamente a nivel de la persona se puede hablar de *causalidad*, mientras que en la Naturaleza impera la *legalidad determinística*.

La libertad de la persona debe ser entendida según dos sentidos: (a) como *libertad primitiva* del yo en Dios (Nédoncelle, 1963: 145) y (b) como *libertad derivada*, esto es, la respuesta que el yo da a su ser en la existencia encarnada (Nédoncelle, 1963: 148-149).

El ser originario del yo implica una situación compleja. Por un lado, es el objeto de un don, una gracia, que es su propio ser y su esencia. Pero, por otro, tiene que determinar, realizar esa esencia. El yo ideal es dado, pero el don se polariza por la necesidad suprema de consentir y ratificar la esencia atribuida. Ser es recibir su esencia y tener que dar su consentimiento a sí mismo. El tener que quererse a sí mismo es la libertad primitiva de la persona. «Le fait primitif de la connaissance est la saisie d'un moi capable de s'approcher de son essence absolue et de fabriquer sa propre absoluité. Cela suppose que la situation primitive du moi est complexe; par un aspect elle est donnée, par un autre elle est à déterminer. La liberté est le nœud même de cette contradiction; elle est la nécessité de déterminer la donnée primitive. La liberté initiale est une spontanéité complaisante

à elle-même; impliquée si profondément dans l'acte qui nous fait être, elle est presque confondue avec l'appel de l'être; c'est pourquoi elle ressemble à une grâce. Car l'image constituante du moi est la grâce d'une naissance pure, que nous subissons et à quoi nous consentons en même temps. (...) c'est la part de nous-même qui est divine: une essence dont l'essence est de se ratifier» (Nédoncelle, 1963: 145). Esta situación primitiva respeta también la reciprocidad constitutiva de la persona. Ella no se establece entre un yo y un tú finito, sino entre el yo y el tú divino que le ha dado el ser y en el que existe (Nédoncelle, 1963: 145). La reciprocidad humana tiene su modelo en esta situación originaria en la que el yo ideal mantiene la comunión con su fuente; la reciprocidad de las personas encarnadas es posibilitada por esta reciprocidad ejemplar y absoluta. «La liberté ne vient pas seulement au moi qui se tourne vers autrui; elle résulte avant tout du principe d'existence auquel ce moi est associé en lui-même, et avec lequel il forme un nous primitif tout à fait distinct des amitiés terrestres. C'est en quelque sorte le minimum d'union métaphysique et de vision en Dieu qu'il ne peut jamais éliminer de son être, quel que soit le devenir de cet être» (Nédoncelle, 1963: 145-146). Ni esta unión ni el yo ideal pueden ser destruidos o aniquilados por la libertad del yo. El yo ideal es el querer de Dios en el yo y éste no puede disponer de él (Nédoncelle, 1963: 147). La imagen ideal del yo «est notre premier bien, celui que le mal ne peut atteindre» (Nédoncelle, 1963: 147) cualesquiera que sean las vicisitudes que le advengan en su devenir temporal. El yo ideal es nuestra identidad más profunda, que vamos determinando históricamente según aspectos siempre nuevos que, todavía, no lo agotan. A nuestra libertad incumbe ser fiel a esa esencia eterna e indestructible, desvelándola en su riqueza inmensa (Nédoncelle, 1963: 147). La libertad primitiva de la persona, como consentimiento al ser, se asocia a la libertad derivada como respuesta que la esencia da a sí misma en el tiempo (Nédoncelle, 1963: 148). La incertidumbre, el riesgo, la aventura y la contingencia se inscriben en el ser de la persona (Nédoncelle, 1963: 148). Lanzada en la existencia, tiene que transponer el intervalo inmenso que la separa de su ser ideal y de la comunión con Dios, superando obstáculos, sucumbiendo a dificultades, errando por caminos sinuosos, dudando y angustiándose en encrucijadas. La necesidad de ser-sí-misma la obliga a decidir sobre su destino (Nédoncelle, 1963: 148), aceptando y/o recusando

las alternativas que se le ofrecen; «à la liberté du oui se mêle désormais non seulement une liberté du non, mais une forme de la liberté du non qui implique la possibilité de se refuser à soi-même et l'obligation de remplir le béant écart d'un avenir vide de nous-même et vide de Dieu» (Nédoncelle, 1963: 148-149). De este modo, en la esencia del yo se repercute la respuesta práctica e histórica que él da a sí mismo; la existencia queda incluida en la esencia y la modifica (Nédoncelle, 1963: 148). Lo que el yo hace de sí mismo al explicitar temporalmente su esencia la contrae en aspectos siempre nuevos e inéditos, que van revelando su identidad ideal y/o le alejan de ella. La discontinuidad y la contingencia son las marcas propias de la libertad derivada (Nédoncelle, 1963: 149). Entre el asentimiento a sí mismo de la libertad necesaria y la posibilidad de la persona de ser fiel o infiel a su ser existe una discontinuidad esencial que el devenir pleno del yo debería colmar. Mientras no lo hace y tal no ocurre, la dualidad caracteriza esencialmente a la persona, separada de sí misma por la condición misma de su encarnación; «Que cette deuxième forme de liberté soit en discontinuité avec la première, c'est indéniable. Elle est la marque incompréhensible de la créature humaine, le stigmate de sa condition. Il y a dans notre être une fissure, un cassure même» (Nédoncelle, 1963: 149). Los obstáculos naturales se erguen poderosamente en ese espacio de sí a sí y estimulan la libertad derivada a transponerlos, rescatándose de este modo a sí misma y al universo (Nédoncelle, 1963: 149). «L'harmonie simple est abolie. Toute restauration éventuelle de l'unité ne peut être que sinueuse, ultérieure, et exigera une virtuosité divine» (Nédoncelle, 1963: 149). Residiendo el ser originario del yo en la reciprocidad con el tú divino, la respuesta de la libertad derivada a la esencia del yo se reflejará también en esta reciprocidad, moldándola conforme la respuesta dada. «Le nous conséquent formé par la réponse de l'âme à Dieu est un second état de nous-même, aussi réel que le nous antécédent. Celui-ci ne peut être supprimé, mais l'interprétation contingente que le moi peut se donner de lui-même, de Dieu et du monde, modifie chaque fois le rapport que l'individualité positive forme avec son idéal, c'est-à-dire le nous conséquent» (Nédoncelle, 1963: 150). La modificación *no es recíproca, sino unilateral*. El yo ideal y la voluntad de Dios no se alteran por el hecho de que, por ejemplo, el yo se rebelde (Nédoncelle, 1963: 150). Lo que ocurre es un alejamiento, operado por el yo, de la

visión de sí mismo en Dios, tornándose así opaco para su ser más propio. El nosotros inicial, formado por el yo y por Dios, se queda oscurecido y velado por la voluntad rebelde e infiel (Nédoncelle, 1963: 150-151). La libertad derivada «C'est une liberté qui peut se tourner contre la liberté» (Nédoncelle, 1963: 151), pero que nunca podrá destruir la libertad primitiva; «Il subsiste en elle un minimum de garantie indestructible qui est l'image primitive du moi. La liberté mauvaise reste suspendue à la liberté qui veut la liberté» (Nédoncelle, 1963: 151). La existencia de alternativas es la condición necesaria para el ejercicio de la libertad. Las alternativas existen en posibilidad en la Naturaleza, pero cabe a la libertad humana desarrollarlas y completarlas. La existencia de caminos ya definidos invalidaría la acción libre, tornándola la resultante de un conjunto mecánico de fuerzas; la libertad «n'est pas une option entre deux directions toutes faites ni un choix sans motifs, ni le résultat d'une simple lutte de motifs. Quand les routes sont toutes faites, les carrefours le sont aussi: la conscience personnelle a fléchi, il n'y a plus de choix, mais un parallélogramme de forces» (Nédoncelle, 1963: 151). Prosiguiendo con la misma idea de libertad no determinada, Maurice Nédoncelle afirma que «La liberté consiste donc surtout dans la position des alternatives et non dans leur enregistrement. La nature en fournit l'ébauche et c'est nous qui les acheverons. (...) Nous trouvons les voies à demi tracées, et nous les complétons» (Nédoncelle, 1963: 152). Elegir entre varias alternativas es *condición de la libertad*, pero su verdadero fin «est l'invention et l'achèvement de notre innéité» (Nédoncelle, 1963: 152). La esencia recibida tiene que ser desarrollada y es en el encuentro con la Naturaleza, en la que la persona encarnada se inserta, que ese proceso ocurre. Elegir es apenas el medio de que se sirve la libertad de la persona para su propia invención (Nédoncelle, 1963: 152). Al elegir, la libertad humana está plena de *negación*, tanto en el aspecto subjetivo como objetivo. Subjetivamente, hay que elegir entre actuar o no actuar –es la *libertad de ejercicio*– (Nédoncelle, 1963: 152), que determina la actitud del sujeto frente a aquello que lo solicita (Nédoncelle, 1963: 153). Pero la libertad es más que esto «pouvoir de disjonction formelle» (Nédoncelle, 1963: 153), es también *libertad de especificación* del contenido del acto de elección, opción entre la pluralidad de objetos presentes al sujeto y que no pueden ser mantenidos en su totalidad por el acto libre (Nédoncelle, 1963: 152;

154). En la Naturaleza, reina la exclusión y la impenetrabilidad, la coexistencia y la comunión no son posibles, hay que elegir y rechazar en cada momento (Nédoncelle, 1963: 152-155). Pero el espíritu revela una tendencia opuesta. En el espíritu, y sobretudo en su realización suprema en Dios, todo puede ser conservado y mantenido como tal, sin exclusión. En lugar de seguir la tendencia disyuntiva de la libertad de especificación, que culmina, en su extremo inferior, en la libertad de ejercicio (Nédoncelle, 1963: 154), la libertad divina no tiene que «sacrifier pour choisir» (Nédoncelle, 1963: 154), sino que puede dirigir su atención sin límites para todo y elegir varias cosas simultáneamente (Nédoncelle, 1963: 154). Esta misma experiencia es entrevista por el espíritu humano en su capacidad normal de recogimiento, mediante la manutención y coexistencia de cosas diferentes en sí (Nédoncelle, 1963: 154-155). Caracterizada la libertad personal como capacidad de causar, de modo inventivo y creador, el ser de la persona, es fácil ver que en la Naturaleza no existe causalidad, sino apenas legalidad determinística. La causalidad es como una piedra preciosa que, después de lapidada por un maestro, es colocada en su engaste propio, la persona. En la Naturaleza no existe causalidad eficiente, sino *deficiente*, sin poder transitivo (Nédoncelle, 1963: 155). El principio del tercer excluido y la legalidad natural se conyugan en su fuerza de negación; no pudiendo coexistir simultáneamente, las formas naturales se suceden unas a las otras, ocupan sucesivamente el lugar de las que les han antecedido, y así indefinidamente (Nédoncelle, 1963: 155). Lo que fue generalmente identificado como “causalidad” natural se reduce, según nuestro autor, a tres cosas incipientes:

a) «*La constance d'une consécution ou d'un accompagnement*» (Nédoncelle, 1963: 155), que fue perfectamente identificado por David Hume (1902);

b) la comunicación de una cualidad (Nédoncelle, 1963: 155-156), entendiendo aquí “comunicación” en sentido opuesto al de “comunión”; aquel es tomado aquí como un proceso que envuelve un espacio y una inercia a superar (Nédoncelle, 1963: 156) transmitiendo a través de esa distancia una cualidad, lo que ocurre efectivamente en la Naturaleza;

c) la emergencia de algo nuevo por la alteración o fusión de las cualidades naturales (Nédoncelle, 1963: 156); hay una semi-continuidad entre las formas anteriores y las nuevas (Nédoncelle,

1963: 156), y la Naturaleza revela así una fuerza tenaz de organización y producción de formas que no son perfectamente individuales, a pesar de que tiendan para la individualidad (Nédoncelle, 1963: 156); aún estamos muy acá de la alteridad propiamente dicha, sin la que no hay causalidad auténtica (Nédoncelle, 1963: 156; 1977: 25-36).

Solamente se puede hablar en causalidad eficiente refiriéndola a la persona. «Une personnalité est la conscience autonome non seulement de l'image divine qui est en elle, mais de tous les actes qu'elle a volontairement accomplis et toutes les influences d'autrui qui ont pu s'exercer sur elle. Toutes ces causes composent notre être; et l'image idéale que nous avons de notre autonomie n'est pas seulement initiale, elle résulte encore d'innombrables présences que nous avons subies ou à plus forte raison accueillies» (Nédoncelle, 1963: 156-157). La interacción de las personas es realmente eficiente, produce o revela algo inaudito y sin comensurabilidad con lo que ya existía. Más allá de esto, otras oposiciones pueden delinarse entre la causalidad personal y la legalidad natural:

a) en ésta, tenemos una regularidad determinada, mientras que aquella nos presenta respuestas imprevisibles (Nédoncelle, 1963: 157);

b) en la causalidad natural, antecedentes y consecuentes son pasivos, palco de una acción que no viene de ellos mismos, al paso que en la causalidad personal encontramos términos activos, pues «l'effet est une personne, qui est cause elle-même» (Nédoncelle, 1963: 157);

c) la existencia del antecedente implica necesariamente el consecuente, que «est comme saturé quand il se détache et apparaît» (Nédoncelle, 1963: 157); lo mismo no ocurre en las personas, pues jamás éstas se quedan saturadas por otras (Nédoncelle, 1963: 157); la persona es capacidad ilimitada de acogida de otras influencias y éstas no se originan mecánicamente (Nédoncelle, 1963: 157).

La causalidad personal puede ejercerse en la producción de cualidades expresivas de la persona (en sí misma y en las otras), pero no puede crearla en sentido absoluto. Tal es la diferencia decisiva entre la causalidad divina y la de las criaturas. «Dieu seul crée des consciences et elles agissent les unes sur les autres une fois qu'elles existent déjà. Nous ne sommes pas capables de susciter un moi nouveau mais seulement de l'orienter et de contribuer au devenir de

son essence. Il faut d'abord que cette essence ait été lancée sous forme d'un moi initial dans et par le Toi divin. Nous ne pouvons en ce sens produire autre chose que des qualités expressives» (Nédoncelle, 1963: 158).

Además de este aspecto espiritual superior, la causalidad humana produce cualidades espaciotemporales externas (Nédoncelle, 1963: 159) como las obras de la Técnica y de las Bellas-Artes. Éstas corresponden a la manifestación externa de la persona, que inscribe su influencia en la Naturaleza de forma objetiva y autónoma. Simbólicas, las obras manifiestan a la persona en aquello que le es inferior, son como una encarnación espiritual (Nédoncelle, 1963: 159; 165-169; 1961: 63-107; 1960: 22-37).

En su teoría estética, entre otras dimensiones, Maurice Nédoncelle pone de relieve un entendimiento de la obra de arte como un producto demiúrgico, productor de realidades *casi substanciales* (Nédoncelle, 1960: 22-31) y como un centro *casi personal* (Nédoncelle, 1960: 31-37).

Por el primer aspecto, la *casi substancia* del obra de arte, se señala el hecho de que, en el arte, el hombre no crea a partir de la nada, *ex nihilo*, sino que da continuidad a la realidad existente animándola y tratando de producir una individualidad nueva y plena (Nédoncelle, 1960: 22-23). Si bien que no hay producción a partir de la nada, en el arte se crean realidades que son dotadas de una unidad autónoma e individual y por eso pueden ser consideradas casi una substancia (Nédoncelle, 1960: 23). Todo el arte aspira a producir un individuo *sui generis* (Nédoncelle, 1960: 24), «unique, original et agissant» (Nédoncelle, 1960: 24). El arte no llega nunca a alcanzar este desiderato de forma plena, ya que la obra necesita de la presencia de la persona que la ejerce y disfrute para que exista en esa misma relación (Nédoncelle, 1960: 29-30); «l'œuvre n'est créée que pour être recréée; elle ne se maintient en elle-même que par un emprunt perpétuellement renouvelé à notre substance humaine (...). Sans notre complicité bienveillante et notre illusion consentie elle s'effondre» (Nédoncelle, 1960: 30). La limitación ontológica del obra de arte adviene de la finitud humana frente a la capacidad creadora de Dios; «C'est que Dieu seul est créateur au sens fort du mot. Nous ne pouvons tirer un être du néant, nous ne pouvons lui donner qu'une existence virtuelle» (Nédoncelle, 1960: 30).

El segundo aspecto que ponemos de relieve apunta para la concepción de la obra de arte como un centro *casi personal*. Maurice Nédoncelle refiere que el artista procura superar a la naturaleza dando existencia a una realidad superior a la de la naturaleza viva, dotada de individualidad capaz de universalidad, a la manera de la persona (Nédoncelle, 1960: 31). No obstante el fracaso de crear una realidad subsistente en sí misma, como hemos referido, el artista procura crear un ente dotado de una individualidad superior a la de los seres vivos (plantas y animales) (Nédoncelle, 1960: 31); «Le “soi” de l’œuvre n’est pas au niveau animal: c’est vraiment un milieu personnel qu’il apporte avec lui. Il cristallise des émotions et des représentations, comme une conscience. Il semble percevoir des valeurs universelles et les absorber à tel point que son comportement soit tout entier en accord avec elles» (Nédoncelle, 1960: 31). La obra de arte entra así en un circuito de relación con el público, que pone de relieve, en primer lugar, su individualidad y unicidad y, en segundo, la relación única que entrafia con las personas, pareciendo entrar en comunicación con ellas (Nédoncelle, 1960: 31-32).

Por estos caracteres, se señala una proximidad y semejanza de la obra de arte con la persona, tal como la entiende Maurice Nédoncelle. En los trazos según los cuales este pensador define la persona asumen particular relieve la colegialidad y la perspectiva universal. Recordando esos trazos, retomamos una cita anterior por medio de la cual Maurice Nédoncelle refiere que la persona se entrega a sí misma como una «substance singulière et concrète capable d’universalité» (Nédoncelle, 1960: 33), que la torna un ente señalado en la medida en que es «un individu destiné à une communion totale et d’autant plus individuel qu’il devient plus total» (Nédoncelle, 1960: 33).

Aplicando estas características de la persona a la obra de arte, el autor señala, inicialmente, que hay efectivamente una diferencia señalada entre la obra de arte y la persona en la medida en la que «l’œuvre est une essence incapable de d’aboutir à l’existence. Elle est plus qu’un possible, mais l’intention qui l’a conçue ne réussit pas à la faire naître. C’est un enfant qui ne peut quitter le sein de sa mère et dépasser pour ainsi parler le stade de l’embryon» (Nédoncelle, 1960: 33-34). La obra de arte tiene un valor universal y eso es lo que justifica que Maurice Nédoncelle la considere un centro casi personal (Nédoncelle, 1960: 34). El lenguaje del arte, bien que localizado en

una circunstancia social, cultural e histórica concreta y específica, tiene todavía la capacidad de trascenderla en el tiempo y en el lugar y de comunicarse con otras circunstancias, superando así su finitud inicial y universalizándose potencialmente (Nédoncelle, 1960: 34). Las obras de arte son definidas por Maurice Nédoncelle como siendo «des ubiquités pensantes, des mystères nus, des chiffres ouvertes» (Nédoncelle, 1960: 34). Avanzando en el razonamiento para fundamentar su carácter potencialmente universal e infinito, el filósofo dice que de ellas «en émane même une conscience d'infini qu'un être humain serait souvent incapable d'avoir et de rayonner avec autant d'intensité. Bien des exemplaires de notre espèce semblent en effet vivre sans aucun souci qui dépasse leur finitude; ils sont apparemment absorbés par les tâches prosaïques de la vie quotidienne. En revanche les individus qui sont les œuvres d'art déclarent à tout venant l'immanence de l'infini dans le fini. Une cathédrale ou une cantate ne sont pas nous: elles ne mangent pas, ne travaillent pas et ne se battent pas; mais leurs moindres parcelles témoignent qu'un monde de valeurs existe supérieur au nôtre et incorporé en elles. Dès que nous sommes en leur présence, nous percevons une *aura* de mystère, nous sortons de nous-mêmes et de nos objectifs limités» (Nédoncelle, 1960: 34-35).

No solamente la obra de arte manifiesta así el universal y el infinito de forma potencial a los humanos que con ella se relacionan y la recrean. También se presenta como una realidad en la que coinciden –a la manera de la persona que es siempre más que aquello que es un momento dado debido a su historicidad y multiplicidad interna– aquello que ella es como realidad finita y concreta y aquello que ella puede ser (Nédoncelle, 1960: 35). Diversamente de la persona, esas dos dimensiones parecen coincidir en simultáneo, como si se hubieran superado las instancias intermedias de realización que la persona tiene que recorrer en su acceso a sí misma (Nédoncelle, 1960: 35).

Finalmente, Maurice Nédoncelle refiere su concepción de la obra de arte a la estética kantiana, discutiendo el carácter no-conceptual y no subsumible bajo conceptos universales y científicamente demostrables de la experiencia estética; ésta es siempre individual pero busca la aprobación universal, sin ser todavía factible de demostración lógica y científica (Nédoncelle, 1960: 36). Para el autor, esto es señal de que Immanuel Kant habría intuido una

estética personalista dándose cuenta de que, por un lado, la obra de arte comparte con la persona su estatuto de individualidad y unicidad, más allá de los conceptos generales, al mismo tiempo que, en segundo lugar, contiene una llamada universal que simboliza la posibilidad de la comunicación recíproca de las consciencias (Nédoncelle, 1960: 36-37). En ese sentido, «le mode d'être de l'œuvre est quasi personnel» (Nédoncelle, 1960: 36).

2. 4. 3. Causalidad, relación y alteridad

La causalidad solo tiene sentido cuando es referida a la persona. La persona es esencialmente relación a la alteridad y así desarrolla su ser. La relación con el otro y con la alteridad en general es entonces generadora de ser, por lo que cabe ahora dilucidar el rol que desempeña en esa generación.

La relación con el otro tanto puede ser encarada desde el punto de vista del ente como desde el punto de vista del ser. En el primer caso, estamos frente a la comunión intersubjetiva, en la que los entes se encuentran en plena reciprocidad, mientras que en el segundo nos deparamos con la comunicación de los entes a través del ser, la cual supone precisamente lo contrario, la separación de los entes. Mediados por el ser, los entes se encaminan teleológicamente para la comunión (Nédoncelle, 1974: 145).

En ambas formas de la relación tiene lugar el adviento de algo, la promoción mutua de los entes en su ser; en la relación ontológica (los entes con el ser), se trata del ser adquirido temporalmente, en la relación óptica (los entes con los entes), de la génesis recíproca de las consciencias. Lo mismo es decir que la relación es dotada de un dinamismo y de una transitividad que justifica la reflexión sobre la causalidad que tiene lugar en ella y por ella. Esta cuestión es por demás compleja e irreductible a los esquemas heredados de las explicaciones causales empleados en las ciencias naturales al nivel fisicoquímico y biológico, pero la reflexión filosófica la tiene recalcada, sin asumirla explícitamente como su cuestión propia (Nédoncelle, 1974: 145); «nous ne réussissons jamais à percer le secret de la causalité intersubjective. Le fait de base n'est pas douteux: nous constatons que nous sommes créés et que nous pouvons influer les uns sur les autres. Mais le pourquoi et le comment de ce fait restent cachés» (Nédoncelle, 1974: 145) ¿Cómo

explicar metafísicamente la influencia de una consciencia sobre sí misma y, por encima de todo, sobre las otras?

La dificultad del tema está relacionada, en primer lugar, con las limitaciones del propio conocimiento. El conocimiento reflexivo es naturalmente ajeno a la realidad, ya que tiene que petrificarla en conceptos inmutables (mientras que la realidad es móvil) y generales (al paso que el real es compuesto por seres únicos e irrepetibles (Nédoncelle, 1974: 145-146). Esto que se dice de la realidad en general, se aplica con particular justeza a la realidad personal (Nédoncelle, 1974: 146). La persona es capacidad de universalidad, por lo que el peligro del subjetivismo y de la incomunicabilidad de la experiencia del ente singular se queda considerablemente reducido. «La faculté de l'unique n'est pas exercée adéquatement par l'analyse intellectuelle, mais elle n'entraîne pas le solipsisme. (...) La relation à autrui est événement unique mais elle est communication d'autrui et à autrui. (...) La singularité personnelle n'est pas diminuée par l'ampleur de sa visée: elle ne s'achève au contraire que par l'universalité de son horizon théorique et pratique» (Nédoncelle, 1974: 146).

Otra dificultad viene a refrenar el entusiasmo que la respuesta dada inicialmente podría provocar. La propia experiencia personal es un misterio envuelto en una bruma difícilmente disipable. «Notre expérience est opaque pour elle-même; nous pouvons transmettre quelque chose de nous-mêmes mais nous ne pouvons penser adéquatement notre action à notre niveau» (Nédoncelle, 1974: 147). Nuestro autor considera que tal no legitima el escepticismo y agnosticismo de David Hume (Nédoncelle, 1974: 147). Maurice Nédoncelle adhiere a las posiciones de Nicolás Malebranche y de Gottfried Wilhelm von Leibniz a este respecto, sustentando que solo la intervención de un ente superior, de quien dimana primeramente la causalidad de que las personas son capaces (la cual podemos constatar en la experiencia cotidiana) puede permitir comprender (Nédoncelle, 1974: 147). La causalidad intersubjetiva se revela, tal como las personas y su reciprocidad, irreductible a los poderes de la Naturaleza y exige así «une option d'ordre religieux» (Nédoncelle, 1974: 147).

Maurice Nédoncelle pasa a elaborar las estructuras metafísicas presentes en la causalidad personal por medio de una descripción fenomenológica. Fenomenológicamente, la causalidad intersubjetiva

presenta esta sucesión de hechos: «1) Une intention active du moi; 2) un comportement expressif de cette intention; 3) la perception par autrui de ce comportement; 4) la modification de l'esprit d'autrui et de son comportement en réponse à l'acte du moi; 5) la perception par le moi de cette réponse» (Nédoncelle, 1974: 147).

Maurice Nédoncelle advierte para dos obstáculos que este esquema general puede provocar si no los tenemos presentes. El primero es el de podernos llevar con facilidad a la explicación analógica de la percepción del otro (a la que el autor se opone con vehemencia, como referimos anteriormente). Además de este obstáculo, puede también separarse inadvertidamente el cuerpo y el espíritu y entregar al primero el rol principal en la causalidad intersubjetiva (Nédoncelle, 1974: 147). Señalados estos dos escollos, el análisis de los casos concretos puede entonces efectuarse con base en este esquema general; «Ainsi, l'intention active peut ou non s'accompagner d'une volonté expresse d'influer sur autrui; le comportement expressif peut être plus ou moins spontané ou volontaire, etc.» (Nédoncelle, 1974: 147-148).

Como la relación se hace a dos niveles, óntico y ontológico, también la causalidad de una y de otra presentará diferencias. En el primero, estamos frente a la comunión directa del ente con el otro ente. Uno y otro comulgan en su ser inédito y único, sin obstáculos de permeabilidad y sin mirar a las cualidades de uno y de otro. Cada uno quiere al otro como él mismo, un ente original e irrepetible, una irrupción pura de la novedad en el mundo. La coincidencia de las voluntades que caracteriza el régimen de la comunión es intermitente en la vida de las personas encarnadas, pero incluso así es real y ocurre auténticamente. Cierto es que, por veces, se da la ilusión de la comunión, pero la prueba de la separación natural y ontológica permitirá separar las falsas de las verdaderas comuniones. La causalidad del ente es, en último análisis, una génesis recíproca de las consciencias. «La causalité de l'étant est liée à l'intuition quand l'influence est directe: le moi saisit l'altérité de son partenaire dans ce qu'elle a de original et d'unique, il renouvelle le nous qui existe entre eux par son rayonnement actif. Le corps d'autrui est alors transparent par rapport à l'esprit qui l'anime. Mais il est évident que nous n'avons cette intuition et ne parvenons à cette action que d'une manière inchoative, ou que, si elles si développent, ce ne sera que par intervalles, à des moments privilégiés, souvent après des efforts et

des tâtonnements. Encore ces sommets de la rencontre auront-ils à trouver dans le temps qui les suivra une confirmation ou une sorte de contre-épreuve qui contribuera à éliminer les pseudo-intuitions et à démystifier les pseudo-influences» (Nédoncelle, 1974: 148). En el régimen del ser, como exterioridad y separación, la mediación es esencial. No captamos al otro directamente y en sí mismo, sino mediado por cualidades y aspectos naturales; aquí, el cuerpo tiene un lugar privilegiado, ya que (1) se entromete entre las consciencias y (2) es opacidad a la visión directa, del mismo modo que (3) es la sede de la sensación separadora [la sensación separadora es uno de los conceptos fundamentales de la última obra de Maurice Nédoncelle (Nédoncelle, 1977)]. La intuición da lugar a la percepción y, así, su alcance disminuye considerablemente. El ser que separa es también comunicabilidad y fundamento relacionante. Así, la comunicación puede tener lugar, primero, a través de la asimilación y, después, de la expresión o proyección de la persona en las cualidades naturales a las que su encarnación la vincula. «Mais le plus souvent la médiation de l'être se glissera dans le circuit causal de l'étant. (...) Il est évident que dans la vie quotidienne nous devinons autrui plus que nous ne nous transportons en lui; la séparation des consciences remplit la plus grande partie de nos rapports avec lui, bien que cette séparation ne soit jamais complète et s'établisse sur un fond d'unité initiale ou résiduelle. Le corps d'autrui devient alors pour nous un paquet d'apparences en quelque sorte neutres. Nous nous approprions les apparences en les interprétant comme si elles provenaient de nous, nous les assimilons à ce que nous savons de notre expressivité quand nous la matérialisons en la regardant dans un miroir, en l'écoutant dans l'écho de notre voix ou en touchant notre propre corps. Nous intériorisons ces données en les lestant de notre cénesthésie et nous projetons le tout derrière le rideau physique de cet autrui largement inconnu et que nous reconstruisons à notre image et ressemblance. En conséquence, notre action sur autrui sera habituellement liée non à une intuition pleine mais à une perception qui en raccourcit la portée. Les apparences corporelles nous serviront d'instruments pour agir sur autrui et celui-ci sera considéré lui-même comme une chose» (Nédoncelle, 1974: 148). Es en el régimen del ser que tienen su justificación la percepción analógica del otro y el primado dado al cuerpo en la comunicación. Estos aspectos tomados, sin más, como autosuficientes, generan dificultades para la explicación de la

relación con el otro; situados en el régimen ontológico, son fecundas hipótesis explicativas pues sus límites y, consecuentemente, sus posibilidades teóricas están definidos y no inducen en apariencias dialécticas, en el sentido kantiano del término (Nédoncelle, 1974: 148). La unicidad y originalidad de la persona no es, todavía, accesible en este régimen, por lo que la búsqueda de la intuición del otro y de la reciprocidad mutuamente promotora de las consciencias se debe sobreponer al régimen ontológico. Lo mismo es reafirmar la subordinación del ser al ente como fuerza propulsora de una reflexión ontológica válida para comprender la persona. Si el otro no es tratado al modo de una cosa, «s'il échappe dans notre représentation à la contamination de la causalité mécanique pour retrouver l'aimantation d'une causalité vraiment interpersonnelle, c'est que nous aurons essayé par une induction tâtonnante de remettre la chaîne de nos connaissances et de nos actions analogiques au contact de l'intuition et au service d'une promotion aimante des consciences. La subordination de l'être à l'étant, l'intégration de celui-là à celui-ci auront alors joué un rôle utile au destin des personnes» (Nédoncelle, 1974: 148-149).

El autor define cuatro «axiomas qui régissent la causalité intersubjective» (Nédoncelle, 1974: 149) y que constituyen su dimensión metafísica:

a) En la causalidad intersubjetiva hay una intención de sincronizar la acción de las consciencias, engendrándose mutuamente; esta sincronización tiende, en su grado máximo, para la eternización de esa acción¹⁹;

b) la causalidad personal es una influencia o radiación, en la que el efecto no abandona la causa y vice-versa; el contacto espiritual trasciende las limitaciones y obstáculos separadores de la materia y de la sensación²⁰;

¹⁹ «Dans cette causalité il y a d'emblée une visée synchronique dans la diachronie: la conscience-mère et la conscience-fille tendent à s'engendrer finalement l'une l'autre» (Nédoncelle, 1974: 149). En el mismo sentido, puede verse: «Soit que la genèse commence dans la succession comme dans l'influence d'une conscience-mère sur une conscience-fille, soit qu'elle se produise dans la création d'une personne par Dieu, elle tend à synchroniser les consciences et à éterniser leur action réciproque» (Nédoncelle, 1970a: 61). Y, en la obra final del autor, estos dos textos: Nédoncelle, 1977: 85-89; 95-103.

²⁰ «L'effet ne quitte pas le contact de la cause et c'est pourquoi il vaudrait mieux appeler la causalité des personnes un rayonnement ou une influence. Même lorsqu'il y a interruption des rapports entre humains et que joue cruellement la distance physique ou

c) la causalidad personal se ejerce simultáneamente en los dos sentidos; la acción de una consciencia sobre la otra no significa que ésta esté sufriendo pasivamente esa acción; del mismo modo, la superioridad de una consciencia no implica la inferioridad de la otra y menos aún que ésta no pueda influenciar la primera (Nédoncelle, 1974: 149);

d) de aquí se retira el último axioma, que niega la superioridad de la causa frente al efecto ; en la relación personal el efecto tiene la misma dignidad que la causa; la causa no puede, consecuentemente, ser superior al efecto²¹.

La causalidad puede ser ordenada en la siguiente tabla:

a) En primer lugar, la causalidad creadora de Dios, que hace surgir de la nada las consciencias con su querer y que les da la posibilidad de entrar en comunión consigo (Nédoncelle, 1974: 150; 1970a: 60-61);

b) a continuación, la causalidad de las personas encarnadas, que se influyen mutuamente y tienden para la comunión a través de la reciprocidad que las caracteriza (Nédoncelle, 1974: 150);

c) finalmente, la “causalidad” de la materia que se traduce en la dispersión y separación de los entes, ligados entre sí por conexiones legales no-transitivas; el contacto es esporádico y se

morale, une empreinte demeure qui est toute différente du choc et de l'éloignement de deux boules de billard, que le contact s'est intériorisé; le monde infra-humain ne nous en apporte qu'une métaphore dans l'hystérésis électromagnétique ou une ébauche dans la mémoration vitale» (Nédoncelle, 1974: 149). Veáanse también estas dos citas: «La cause-fin n'y abandonne pas l'effet et l'effet ne peut être complètement sevré d'elle. Plutôt que d'une production détachable, il s'agit d'un rayonnement continu dont les interruptions ne sont qu'apparentes et dont l'effacement est superficiel» (Nédoncelle, 1970a: 61); «la causalité s'exerce comme un rayonnement de l'amant» (Nédoncelle, 1977: 22).

²¹ «La supériorité ontologique de la cause par rapport à l'effet devient discutable dans l'ordre intersubjectif. Une philosophie personaliste ne peut accepter cette proposition de Proclus: “Tout être qui en produit un autre est d'ordre supérieur à son produit”. Proclus ne démontre pas de façon satisfaisante que la cause et l'effet ne peuvent être égaux; il appuie alors son raisonnement sur un postulat implicite, à savoir que l'absence totale de hiérarchie est impensable; (...) Mais pourquoi n'y aurait-il pas des causes réciproques? L'impossibilité de donner une primauté à une personne plutôt qu'à une autre est-elle absurde? En revanche, Proclus a raison de soutenir que la cause ne peut être inférieure à son effet. “Si un être pouvait rendre un autre plus parfait que lui, il se conférerait à lui-même cette perfection avant de la donner à son dérivé.” En dépouillant la phrase de l'égoïsme sacré qu'elle semble suggérer, elle recèle une vérité incontestable: donner à l'autre une perfection qu'on n'a pas, c'est l'inventer et l'acquiescer soi-même» (Nédoncelle, 1974: 149-150).

traduce en movimientos espaciotemporales, de los cuales está ausente toda la interioridad, y que se pueden enmarcar en la ley de la acción-reacción newtoniana²².

La persona está sumergida, por su aspecto encarnado, en el régimen ontológico de la comunicación. Por medio del ejercicio de su libertad, tiene la posibilidad de asimilar las cualidades naturales y expresarse en ellas. La fidelidad a su ser libre e indeterminado exige que la persona se dé a sí misma sus determinaciones, obedeciendo a la norma ideal e indestructible que ella constituye para sí misma; la noción de *fidelidad* aparece así como inseparable del proceso de *personalización* del hombre, que tiene que pasar a través de un infinito para reunirse a sí mismo (Nédoncelle, 1953: 192; García Cuadrado, 2010), tarea imposible de realizar sin la fidelidad a su esencia.

La expresión de sí en sus cualidades es influenciada por la acción de las otras personas que le revelan aspectos no explicitados de su yo ideal. En este régimen de comunicación, van produciéndose entonces cruces de cualidades que dan origen a díadas en las que las consciencias llevan a un grado elevado su reciprocidad esencial. La comunicación no es suficiente, todavía. Debe estar referida a un horizonte más fundamental, el de la comunión intersubjetiva en la que los miembros de la díada se quieren promover mutuamente en su ser original y único. La causalidad está, así, al servicio del adviento de la persona. Como ésta es libertad, está sujeta al riesgo del fracaso, pero ese es el precio a pagar por la dignidad metafísica de tener que darse a sí misma su ser. La libertad tiene una garantía suprema, que es la de ser originaria y eternamente el término de un querer inalterable. Este querer la preserva de cualquier atentado a su esencia primitiva por parte de la libertad derivada ejercida por el yo finito y la orienta escatológicamente para una comunión trascendente en la que todas las consciencias y todos los entes en general se saben queridos por el tú absoluto y se quieren en ese querer (Nédoncelle, 1974: 151-153).

²² «Enfin il y aurait l'émanation de la matière, qui est dispersion. Ici l'effet quitte sa cause, il y a perte de contact, il n'y a plus de causalité forte mais une fragmentation spatio-temporelle. La transitivité tend à disparaître: il ne reste que des conditions déterminantes. Par rapport à son antécédent, l'événement peut se déployer encore avec une sorte d'indépendance et de nouveauté, ce que certains traduisent par l'adjonction du hasard à la nécessité. Il y a connexion, non implication; légalité, non intériorité» (Nédoncelle, 1974: 150-151).

La causalidad efectuada por la relación intersubjetiva es posible porque en ella está presente la alteridad. Es bajo la influencia del otro que él mismo se altera y podemos hasta decir que él mismo no puede permanecer él mismo cuando está presente el otro (Nédoncelle, 1977: 25). El dinamismo que caracteriza el ser personal adviene del hecho de que la alteridad se manifiesta en todas las facetas y dimensiones de la vida personal. Maurice Nédoncelle analiza la alteridad del yo, de Dios, de la Naturaleza y del otro y su rol en la génesis de la persona.

Ya a nivel del yo se verifica la alteridad. El yo se da cuenta de su carácter esencialmente incompleto y de que tiene que hacer algo de sí mismo. Toda la vida de la persona es un proceso dirigido, conscientemente o no, en el sentido de un crecimiento biológico, psíquico y espiritual. La consciencia sabe, temáticamente o no, que no está concluida, que es tarea a realizar. Es llamada a ser a partir de sí misma. Comporta en sí su propia alteridad, bajo la forma del conflicto entre lo que ella es y lo que tiene que ser, su imagen ideal. El ser del yo está así polarizado por un futuro utópico que procura actualizar y encarnar en su existencia. La temporalidad originaria de la consciencia manifiesta así un dinamismo recapitulativo que imbrica en sí aquello que cotidianamente se desdobra como pasado, presente y futuro. La duración de la consciencia es, a un solo tiempo, revelación en el ahora de aquello que tenemos que ser, revelación posible apenas porque de algún modo ya somos nuestro ser más auténtico (Nédoncelle, 1977: 28). «Je deviens autre que je ne suis quand je veux me saisir, je suis obligé de passer par la répétition constante d'un cadre de connaissance, d'action et de sentiment, qui est un nouvel aspect de moi à réaliser. Ce cadre est fait de deux pièces: la forme d'un moi tendanciellement vide qui me précède et le contenu tendanciellement nouveau qui se présente pour la remplir. Du fait que la forme se répète, elle introduit dans son altérité une continuité; du fait que le contenu se renouvelle, il insère son altérité dans une continuité» (Nédoncelle, 1977 : 26). La aproximación que la persona hace de sí misma revela, como se puede ver, una duplicidad equívoca y ambigua. Es, al mismo tiempo, una *continuidad discontinua* –algo que permanece y que unifica aspectos nuevos y diversos–, y una *discontinuidad continua* –la novedad y la diversidad se deparan con una permanencia arcaica–. La alteridad, para ser tal, debe primar por la novedad e irrepetibilidad puras, lo que

no ocurre plenamente en esta alteridad de la consciencia individual. Así, la alteridad de que hablábamos «n'est qu'une semi-altérité par laquelle nous nous devançons pour nous rejoindre» (Nédoncelle, 1977: 26). La forma de semi-alteridad intrapersonal, que revela al yo que *aún no es aquello que debe ser* (Nédoncelle, 1977: 27) es al final el yo ideal, irreductible al yo empírico o fenomenal (Nédoncelle, 1977: 27). Este *aún no* traduce nuestra radical finitud y contingencia. No existimos necesariamente, y mismo nuestra existencia está permeada de limitación e indefinición (Nédoncelle, 1977: 27; 1974: 99-118). La limitación es condición de posibilidad de la libertad que también nos define. Nuestra autonomía deriva de nuestra indeterminación determinable; «Nous recevons la forme d'altérité intra-personnelle et nous ne pouvons lui échapper, mais c'est par elle que nous sommes un moi vivant, capable de poser des actes comme nôtres» (Nédoncelle, 1977: 27). La alteridad en nosotros desempeña así una causalidad en la génesis de nosotros mismos. Es «une causalité subsidiaire dont le rôle est de nous renvoyer à notre décision qui s'exprime dans le jeu dynamique des actes et des contenus» (Nédoncelle, 1977: 27). Así, libertad y causalidad muestran una vez más su imbricación. La persona se da a sí misma sus determinaciones (Nédoncelle, 1977: 27) y, como tal, es responsable por sus actos. Esta responsabilidad tiene un sentido metafísico último, ya que en cada acto libre se juega el futuro del universo, el incremento o la disminución del ser; «c'est une responsabilité métaphysique: on n'est comptable que de son acte, mais la largeur d'un acte est l'univers» (Nédoncelle, 1942: 123).

La libertad de la persona se juega en el ser, o sea, en la exterioridad que define todo el ente creado. El *no ser aún lo que será* equivale a una distancia entre nosotros y nosotros, distancia esa que incumbe a la libertad transponer. La consciencia de esa separación es simultáneamente la posibilidad y la exigencia de superarla, pues tener consciencia de un límite y de una frontera solo es posible a quien lo puede sobrepasar o a quien ya lo haya sobrepasado. La exterioridad es entonces la marca y la promesa de su superación e indica un allá que apela a nosotros y nos da el norte. Nuestro ser auténtico nos obliga a procurar autónomamente la coincidencia con nosotros mismos suprimiendo la inadecuación, expresándonos totalmente en las cualidades naturales e integrando el ser en el régimen óptico de la comunión plena con el querer que nos

haya querido anárquica y eternamente; «l'êre est l'écart qui nous vient de Dieu en nous séparant de Lui; il est la marque de la créature par rapport à son Créateur, et le masque du Créateur qui apparaît à la créature. Mais l'écart est fertile: il conditionne notre retour à Dieu et il le conditionne dans le respect de notre libre causalité. Dans le "pas encore" qui nous rappelle perpétuellement notre inadéquation nous avons la capacité et même l'obligation de conquérir notre autonomie: n'est-ce pas grâce à l'inadéquation que nous pouvons nous poser par nous-mêmes en coïncidant avec le vœu du Créateur? L'êre n'est donc pas opposé à l'étant, il est au contraire ce par quoi l'étant que nous sommes peut faire coïncider la volonté créatrice et la volonté créée» (Nédoncelle, 1977: 28-29). La libertad nos revela así «la plénitude de l'altérité et de la causalité» (Nédoncelle, 1977: 29) en Dios. El yo ideal es al final la presencia de Dios en el yo, un tú transcendental absolutamente otro que nos hace ser dándonos nuestra esencia y libertad y garantizándonos su indestructibilidad y recuperación escatológica plena. «Ainsi sommes-nous conduits de la semi-altérité en nous à un Autre au-dessus de nous, dont elle était la messagère. (...) Il est l'Êtant ou monade suprême qui se révèle dans l'insatisfaction même des étants ou monades mondaines. C'est lui qui par la médiation de l'êre nourrit les étants et se révèle de cette manière comme leur cause totale. L'Autre qui est dès lors pour nous le visage de Dieu nous soutient dans l'existence et nous veut tant que nous sommes» (Nédoncelle, 1977: 29). Él es el *Lógos* que nos habla en el Mundo y en nuestro espíritu, intimándonos a ser nosotros mismos (Nédoncelle, 1977: 29; 1961: 223-237; 1974: 128-130).

La Naturaleza aparece también como otra relativamente a la persona. Su tipo de alteridad es distinto de los que referimos anteriormente. Distante de la alteridad divina, está más próxima de la alteridad personal por su aspecto de criatura y resulta entonces ambigua. El ente natural presenta un esbozo frágil de alteridad, particularmente de la alteridad que se puede vislumbrar en la consciencia y de aquella que se verifica en la relación intersubjetiva. La característica dominante del ente natural es su autosuficiencia exclusivista y hermética que lo priva de la relación con los otros entes. Mientras que la persona, por el acto metafísico originario del *cogito* reflexivo, es unicidad capaz de universalidad y relación con todas las cosas, el ente natural no es capaz de transcender los límites de sí mismo, sea el caso del mineral inerte o mismo el del ser vivo,

vinculado indisolublemente a la supervivencia en un medio estructurado según sus intereses instintivos o que es el vehículo de una fuerza irracional que le lleva a anular su carácter individual en favor de la supervivencia del colectivo de la especie. La existencia natural es regida por un *conatus* perseverante, incapaz de altruismo y de transcendencia. La exterioridad y la incomunicabilidad rigen el ser del ente natural, mientras que en la persona son *instrumentos* al servicio de su personalización (Nédoncelle, 1977: 30). La causalidad ejercida por esta alteridad incipiente, inmersa en la uniformidad de los géneros y de las especies, es deficiente e inacabada. La alteridad de la Naturaleza está resumida al papel de *ocasión* ofrecida a la libertad de la persona para su advenimiento (Nédoncelle, 1977: 30).

La causalidad solo es efectiva cuando la alteridad es real. Además de la alteridad divina, esta condición solo es cumplida por la alteridad humana presente en la relación intersubjetiva. El yo y el tú en relación constituyen cada uno un evento único, original e insustituible, son inconmensurables con cualquier medida o padrón que les pretendamos aplicar, no son subsumibles en la generalidad de un concepto, son, en fin, una manifestación perfectamente inédita de la voluntad infinita de Dios que en ellos se realiza. Así, allá de la alteridad trascendente de Dios, solo en la persona humana se encuentra algo de *otro* capaz de influenciar y ser influenciado cuando está en presencia del otro. La influencia recíproca, en el sentido de una voluntad de promoción mutua, atraviesa todos los encuentros humanos, desde la simple percepción del otro hasta la génesis recíproca de las consciencias en el amor diádico (Nédoncelle, 1977: 31-34). Es cierto que la libertad puede perderse y degenerar, pero el primado cabe siempre a la reciprocidad y a la voluntad de que el otro sea. La maldad es siempre secundaria y derivada y no puede nunca alcanzar la libertad primitiva de la persona y de la comunión de todo en el espíritu divino (Nédoncelle, 1974: 16). La relación con el otro es causal porque el otro es realmente otro frente a mí, se me presenta como novedad que llama a mi ser. Esa alteridad no es alienidad, porque somos todos idénticos en la unidad suprema del querer que nos haya creado. El yo ideal de cada persona es, así, la faz de un tú infinito capaz de mantener en sí la totalidad de las personas sin destruir su individualidad. En ese tú, todas las separaciones y rebeldías son rescatadas de su ser lapso. La promoción mutua de las consciencias «suppose la médiation d'une forme d'altérité

interpersonnelle, et non plus seulement intra-personnelle, où l'*alius* est devenu l'*alter ego*. Le moi idéal de la forme intra-personnelle est alors synonyme du toi. Il y a donc fusion des perspectives mais il n'y a pas confusion; il y a image de soi en autrui, mais sans qu'il y ait similitude; il y a convergence des vœux, mais sans que cessent la différenciation et le respect des libertés. Le nous devient causal, mais à condition d'avoir émergé par consentement mutuel d'un être qui n'en était que le prodrome préfiguratif dans la vocation des étants» (Nédoncelle, 1977: 33).

En el nosotros diádico, en el que los entes personales comulgan uno del otro, la alteridad no comporta la exterioridad que definía la alteridad presente en la relación ontológica. Ésta es superada e integrada en la comunión óntica, encontrando así su sentido en una «finalité constitutive des étants au-delà de l'efficience de l'être» (Nédoncelle, 1977: 34).

Capítulo 2 – Estructura formal de la ética: la concepción de Immanuel Kant²³

1. Introducción

Trata este capítulo de desarrollar nociones básicas de ética que posibiliten el desarrollo de una estructura categorial de análisis, en la componente empírica de la investigación, del entendimiento de la ética revelado por la población de muestra. La primera dificultad que se nos plantea cuando abordamos este tema de la acción humana es su inmensa variabilidad, divergencias y contradicciones, oriundas de factores personales, socioculturales e históricos. Tal variabilidad no resulta de algo extrínseco, por ende, accidental y eliminable, a la acción humana, sino que emana de su propia esencia. Actuar éticamente implica la elección por parte de la libertad de valores que orienten el agente y tal constituye un proceso él mismo generador de un diferir casi infinito de posibilidades disponibles para la libertad. Dicha multitud de perspectivas torna casi imposible el establecer un punto de partida basado en la defensa de una ética específica y los correspondientes valores materiales a tener en cuenta y la orientación [racional, a la manera de Immanuel Kant, emotiva, según Max

²³ N.: 1724; †: 1804.

Scheler (Scheler, 1955) o de una razón cordial como Adela Cortina (Cortina, 2007)] a darle. En ese sentido, optamos desde el inicio por tener en cuenta en nuestra investigación la concepción formal de la ética de Immanuel Kant (Soromenho-Marques, 1995: 14), por permitir destacar la estructura en sí de la acción ética, sin atender a los objetos concretos y materiales que puedan ser visados por la intencionalidad de la libertad. Así, podemos buscar en una posible variedad considerable de sujetos y sus modos de estar y actuar en el mundo hacia sí mismos y los otros, una estructura general de la acción ética que cubra diferentes posibilidades de uno definirse por medio de esa acción.

Otro elemento en favor de nuestra elección en el Marco teórico de la ética defendida por Immanuel Kant se encuentra en su referencia fundamental a la *persona*. Como veremos, la acción ética se define en su fundamento principal por referencia a la persona. Las diferentes formulaciones del imperativo categórico comportan elementos que son útiles en términos de desarrollo de la perspectiva formal de una ética, como sean la universalidad y la autonomía, sin referencia material susceptible de críticas a su misma materia de la acción. Entre ellos abulta la introducción de la persona como fuente y límite absoluto de consideración del sentido de la acción y de las reglas que la orientan. En ese sentido, resulta coherente con nuestro fundamento personalista la defensa de la persona, al par que no defiende ningún valor en concreto que pueda impedir la consideración de otras perspectivas éticas que los sujetos integrantes de la población de muestra defiendan o manifiesten.

Finalmente, otro elemento en favor de la pertinencia de la ética kantiana consiste en su insistencia en el carácter práctico del sujeto humano, es decir, verlo como ser responsable por la producción de ser generando un mundo de la libertad y autonomía del hombre. Para Immanuel Kant, además del reino de la Naturaleza, sometido a las leyes necesarias y universales de las que se encargan las respectivas ciencias y la razón pura teórica (Kant, 1985), existe un reino de la libertad, originado por el hombre y su acción autónoma, de cuyas leyes es responsable la razón pura práctica (Kant, 1983; 1960; Deleuze, s. d.: 78). El trazo fundamental de la acción humana que asciende a la libertad consiste en superar la dominación de la componente natural e instintiva del ser humano y traer a la existencia un mundo ordenado de leyes racionales y libres que le es opuesto. En

ese sentido, el hombre es un ser que es tarea para sí mismo y a su libertad está cometida la realización de su ser por medio de su acción, la acción ética en el caso que nos ocupa en este trabajo. Esta perspectiva es concordante con la base fundamental relativa a la persona definida en el capítulo 1, y no solo, como veremos al tratar de las perspectivas hermenéuticas de Hans-Georg Gadamer convocadas a nivel epistemológico y con consecuencias metodológicas en la elección de un abordaje cualitativo en esta tesis (Capítulo 4).

En suma, la ética kantiana, corresponde a una perspectiva de la acción humana que no está sujeta a la variación de posiciones concretas que los sistemas de pensamiento conlleven en la definición material de una ética, al mismo tiempo que corresponde al carácter práctico del hombre y comporta un elemento imprescindible en una ética concordante con nuestra elección personalista de base, que es la de estar referida al respeto de la persona en sí misma, independientemente de los valores materiales concretos defendidos.

Tomaremos como base en este capítulo la exposición hecha por Immanuel Kant en su obra *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, dado que no se trata de exponer el pensamiento ético kantiano en toda su extensión –refiriéndolo a la Razón Pura y consecuente desarrollo de la temática moral en la Razón Práctica–, sino de traer a colación su entendimiento concreto de la ética y permitir establecer bases teóricas sobre las cuales desarrollar perspectivas analíticas e instrumentos metodológicos necesarios a nuestra investigación.

2. La cuestión ética y práctica

Según Immanuel Kant, hay cuatro cuestiones fundamentales que el hombre se plantea sí mismo y a las que debe responder por medio de su conocimiento y acción. El texto clásico en el que se refiere a la Filosofía reza lo siguiente:

«No que concerne à Filosofia como conceito geral (in sensu cosmico), porém: também se lhe pode chamar uma *ciência acerca das máximas supremas do emprego da nossa razão*, na medida em que se entender por máxima o princípio interno da escolha entre vários fins.

Portanto, a Filosofia no seu significado último é a ciência da relação de todo o conhecimento e uso da razão com o fim da razão humana, ao qual, como ao supremo²⁴, todos os outros fins estão subordinados e têm de se reunir nele para [consequirem] a unidade.

O campo da Filosofia nesta acepção universal abre-se às seguintes perguntas:

1. *Que posso saber?*
2. *Que devo fazer?*
3. *Que me é permitido esperar?*
4. *Que é o homem?*

À primeira pergunta responde a *Metafísica*, à segunda a *Moral*, à terceira a *Religião* e à quarta a *Antropologia*.

No fundo, porém, poder-se-ia contar tudo isto como Antropologia, porque as três primeiras perguntas referem-se à última» (Kant, 1972: 25/ 73-75; v. también Kant, 1985: 639-642; (Barata-Moura, 1970: 138-145).

La ética corresponde así a la respuesta dada a la segunda cuestión y trata de orientar la acción del hombre que se gobierna libremente a sí mismo. Para Immanuel Kant, la filosofía adquiere un sentido marcadamente ético y se vincula como tal a la acción práctica del hombre (Guillermit, 1987: 14-16). En ese sentido, la filosofía según su concepto general «é a ciência dos fins últimos da razão humana» (Kant, 1970a: 24/57), concepto que le garantiza su dignidad o valor absoluto (Kant, 1970a: 24/57), su valor intrínseco y autónomo (Kant, 1970a: 24/57) y de ahí el valor de los restantes conocimientos del hombre (Kant, 1970a: 24/57). Por medio de la referencia a los fines últimos de la razón humana, la dimensión práctica y ética entran de pleno en la filosofía al exigirse un «empenhamento vital» (Barata-Moura, 1970: 65) y concediéndose el primado a la razón pura práctica (Kant, 1983: 134; 1985: 639-649). Escuchando aún a Immanuel Kant, nos dice el autor que «O filósofo práctico, o mestre da sabedoria através da doutrina e do exemplo, é o verdadeiro filósofo. Porque a Filosofia é a Ideia de uma sabedoria perfeita, que nos mostra os fins últimos da razão humana» (Kant, 1970a: 24/ 63-67), es decir, la *conveniencia del saber con el destino del hombre* (Barata-Moura, 1970: 67 citando a Immanuel Kant). La Idea tiene en

²⁴ En la versión francesa de esta obra, se traduce mejor esta frase: «la fin ultime [Endzweck] de la raison humaine, fin à laquelle, en tant que suprême, toutes les autres fins sont subordonnées» (Kant, 1970a: 25).

Immanuel Kant una función reguladora, o sea, funciona como un ideal que regula un plan a realizar y desarrollar en la acción sin nunca terminarse o alcanzarse plenamente (Kant, 1985: 307-324; 448; 533-549; Lacroix, 1979: 21; Barata-Moura, 1970: 65; Abbagnano, 1978: 135). Los fines últimos de la razón son: 1) La libertad de la voluntad del hombre frente a la necesidad de la Naturaleza; 2) la inmortalidad del alma; 3) la existencia de Dios como garante del soberano bien, unión de la felicidad del ser natural y de la santidad del ser moral del hombre (Kant, 1983: 121-147; 1960: 93-118; 1985: 325-531; 635; Barata-Moura, 1970: 137; Baudart, 2002: 69). Esos fines actúan como ideas reguladoras y no constitutivas a nivel del conocimiento teórico (Kant, 1985: 325-571), pero adquieren sentido ético y moral como postulados de la razón práctica dando sentido, en cuanto creencias racionales y de orden pragmático, a la acción del hombre (Kant, 1983: 136-160; 1960: 93-118; 1985: 633-656).

Como se refiere en el primer texto citado, relativo a las cuestiones de la filosofía, no obstante la distinción de cuatro cuestiones, ellas son efectivamente referibles a una en especial, la cuestión del ser del hombre o cuestión antropológica. Eso ocurre porque el hombre, más que un ser que plantea cuestiones, es él mismo una cuestión para sí mismo (Laín Entralgo, 2002; Coreth; 1985; Gevaert, 1984; Moltmann, 1976; Scheler, 1957; Le Fanu, 2009). En la terminología de Joseph Gevaert, es un ser problemático (Gevaert, 1984: 14). Immanuel Kant enuncia así explícitamente la cuestión del ser del hombre como envolvente de todas las otras que él, filosóficamente, pueda formular²⁵ y como contribuyendo todas ellas para la respuesta a esa misma cuestión antropológica. La filosofía contiene «Na sua radicalidade, o interesse pelo homem» (Barata-Moura, 1970: 139) y los saberes que se produzcan son *saberes del hombre* en el doble sentido objetivo y subjetivo del genitivo; por un lado, son saberes del hombre en la medida en la que lo tienen como objeto y versan *sobre* él y su mundo (Barata-Moura, 1970: 139); por otro, son saberes elaborados por el hombre, que es así su sujeto (Barata-Moura, 1970: 140); en ese sentido, en la filosofía tendríamos que ver con el hombre como objeto y como sujeto de estudio, asumiéndose entonces como una actividad

²⁵ En este autor el cuestionar en esa dirección ontológica no es proseguido en toda su amplitud, siendo preterido en favor de explanaciones no-ontológicas, como se puede ver en la obra *Antropología del punto de vista pragmático* (Kant, 1970b).

constitutiva del hombre y en la que su dimensión ética resalta al hacerse a sí mismo en esa actividad constitutiva (Barata-Moura, 1970: 140).

La cuestión del ser del hombre es la cuestión esencial de la Antropología Filosófica y puede vincularse a la orden adoptada por Sócrates *¡Conócete a ti mismo!*, el precepto inscrito en el templo de Apolo en Delfos, de acuerdo con Martin Buber y Bernhard Groethuysen (Buber, 1949: 5; Groethuysen, 1982). Esa pregunta es la pregunta (Barata-Moura, 1970: 143) y corresponde a la mayor preocupación del hombre, para quien «ser homem é o problema e o destino» (Barata-Moura, 1970: 143), por lo que la humanidad del hombre aparece como una conquista ética (Barata-Moura, 1970: 145). En otros términos, el hombre como ser práctico (Gehlen, 1987: 35-36) es un ser que cuida de su ser y se hace a sí mismo conociendo la realidad exterior, actuando, esperando y conociéndose a sí mismo (Silva, 1997: 66-68). Pero todo esto corresponde a una sola realidad antropológica, el cuidado del hombre consigo mismo en todas las dimensiones de su actividad. Como tal, considerando el caso de la ética, estamos frente a una dimensión del ser-hombre en la que su hacerse a sí mismo es fundamental y que corresponde con una respuesta a la cuestión de qué es el hombre para sí mismo. En concreto, una respuesta ligada con su definición en resultado de su misma acción o, en la terminología originalmente aristotélica, de su praxis o acción inmanente (Aristóteles, 2004: 1140b1).

La ética corresponde para Immanuel Kant al producto de la razón humana que ejerce la libertad fundamental que caracteriza al hombre en cuanto ser inmerso en la Naturaleza y de la que se autonomiza por esa misma libertad (Kant, 1983; 1960; 1985; Jordão, 1992: 77-78; Deleuze, s. d.: 36-39; 78-80), constituyéndose como persona libre y autónoma (Kant, 1960; 1983; Guillermit, 1987: 47-48).

3. Para una ética formal

La cuestión ¿Qué debo de hacer? corresponde a la necesidad que tiene el hombre de actuar y conducirse. A partir de ella se enuncian los principios que han de hacer con que sea posible concebir, explicar y orientar una conducta para que sea moralmente y éticamente aceptable y válida. Así, encontramos en el pensamiento

de Immanuel Kant una preocupación mayor con la definición de los principios fundamentales que reglen la acción del hombre, entendido como ser ético-moral libre y autónomo [Freitag, 1989: sección a)]. Para el autor, y a semejanza de su filosofía del conocimiento, interesará efectuar la deducción/ análisis reflexivo o regresivo de las condiciones de posibilidad (Kant, 1985: 119-124; Verneaux, 1967: 168-181; Vancourt; 1980: 32; Lacroix: 1979: 86) de la vida moral y ética, para lo que es fundamental buscar sus aspectos y condiciones formales y no atender a los aspectos materiales del contenido de la acción. No se tratará tanto de proponer valores concretos y materiales cuanto de establecer las estructuras formales de la acción ético-moral. Como resultado de ese trabajo, emergerá la persona, su autonomía y libertad frente al determinismo de la Naturaleza y la construcción de su destino libre como trazo esencial de pensamiento (Kant, 1960; 1983; Guillermit, 1987: 47-48; Deleuze, s. d.: 36-39; 78-80).

Para Immanuel Kant, el primer cuidado en la elaboración de la filosofía –en este caso, de una filosofía moral– es el de efectuar la distinción entre los elementos empíricos *a posteriori* y los elementos racionales *a priori*, de modo a constituir un saber puramente racional que no se mezcle con los saberes de orden empírico (Kant, 1960: 9). La cuestión de que parte, en sus palabras, asume como siendo «da mais extrema necessidade elaborar um dia uma Filosofia Moral que seja completamente depurada de tudo o que possa ser somente empírico e pertença à Antropologia» (Kant, 1960: 9). Dicha necesidad le parece evidente teniendo en cuenta el modo como se encara comúnmente el *deber* y las *leyes morales* (Kant, 1960: 9), que presupone su exigencia de universalidad y necesidad absoluta, fundándose *a priori* en la razón y no dependiendo de circunstancias empíricas, particulares y contingentes que le retiren su valor incontestado de fundamento de la obligación (Kant, 1960: 9-10). «Toda a gente tem de confessar que uma lei que tenha de valer moralmente, isto é como fundamento duma obrigação, tem de ter em si mesma uma necessidade absoluta; que o mandamento: “não debes mentir” não é válido somente para os homens e que outros seres racionais se não teriam que importar com ele, e assim todas as restantes leis propriamente morais; que, por conseguinte, o princípio da obrigação não se há-de buscar aqui na natureza do homem ou nas circunstâncias do mundo em que o homem está posto, mas sim *a priori* exclusivamente nos conceitos da razão pura, e que qualquer

outro preceito baseado em princípios da simples experiência, e mesmo um preceito em certa medida universal, se ele se apoya en principios empíricos, num mínimo que seja, talvez apenas por um só móbil, poderá chamar-se na verdade una regla práctica mas nunca una lei moral» (Kant, 1960: 9-10). En ese sentido, las leyes morales no pueden contener ningún elemento de orden empírico si quieren valer como tal, reclamando para sí mismas un valor de necesidad absoluta y apodictica *a priori* (Kant, 1960: 10). Las referencias empíricas concretas pervierten las propias costumbres (Kant, 1960: 11) y la elaboración de la filosofía moral debe pasar entonces necesariamente por la búsqueda de los principios residentes *a priori* en la razón (Kant, 1960: 10-11). La ley moral debe ser absolutamente válida en sí misma, imponiéndose a la voluntad por sí misma y no por mero accidente o conformidad exterior de la acción con la norma (Kant, 1960: 11). Para ser tal, debe tener su origen en una filosofía pura, en la que no se mezclen principios puros y principios empíricos (Kant, 1960: 11). Esa filosofía pura se consubstancia en una Metafísica de las Costumbres que tiene como objeto «investigar a fonte dos princípios práticos que residem *a priori* na nossa razão» (Kant, 1960: 10) y preservar las costumbres de la perversión originada por la carencia de universalidad y necesidad absolutas (Kant, 1960: 11). Siendo el principio de la acción ética la voluntad, podemos también definirla como teniendo que «investigar a ideia e os princípios duma possível vontade *pura*, e não as ações e condições do querer humano em geral» (Kant, 1960: 12).

Para poder atingir este desiderato, Immanuel Kant elabora una *fundamentación* de la Metafísica de las Costumbres, en la que procede a la «busca e fixação do *princípio supremo da moralidade*» (Kant, 1960: 14), el deber entendido de modo absoluto e incondicionado (Kant, 1960; 1983). En la presentación que haremos de ese trabajo veremos como el sistema ético kantiano se define de modo puramente formal y *a priori*, es decir, no busca definir cual es el bien concreto empírico para el hombre y cuales son las reglas para alcanzarlo; eso es lo que caracteriza a las éticas tradicionales (Kant, 1960: 35-44) que, por eso, padecen en su entender de tres debilidades que las inutilizan en su pretensión de validez. Son ellas el: a) Ser empíricas y *a posteriori*, por lo que les falta universalidad y necesidad; b) ser hipotéticas y condicionales, trazos que les retiran valor intrínseco y absoluto y les concede apenas valor relativo de

medios para determinados fines; c) ser heterónomas, determinadas por instancias exteriores a la razón y a la acción mismas (Kant, 1960). En ese esfuerzo, nos interesará poner en relieve la pretensión y exigencia de universalidad que presiden a las leyes y a las acciones morales y el rol fundamental de la persona como fundamento de las mismas (Kant, 1960; Jordão, 1992: 78).

4. El deber y el imperativo categórico

La acción ética asienta en la existencia de la voluntad por medio de la cual el hombre se determina y actúa, eligiendo en su conducta las direcciones correspondientes a los móviles que toma como referentes de la misma. La razón está encargada de dirigir e influenciar la voluntad en su elección de la conducta, por lo que es *razón práctica* (Kant, 1960: 19). La condición del ejercicio de la voluntad es la libertad, es decir el no estar determinado a actuar necesariamente y determinísticamente y poder elegir en cada momento la dirección hacia la que dirigir la conducta (Abbagnano, 1978: 144). Estos postulados son esenciales si queremos que la acción ética y moral tenga sentido y si queremos responsabilizar a los individuos por sus actos, suponiendo de su parte una causalidad libre por medio de la cual se introduce en el mundo una serie de fenómenos que no hubieran ocurrido si no fuera la intervención de ese agente libre y dotado de querer que les ha dado origen (Mosterin, 1987: 141-142; Blondel, 1993). La ética kantiana presupondrá estas ideas en su desarrollo (Kant, 1960; 1983), como pasamos a exponer en seguida.

4. 1. La buena voluntad

El primer concepto a referir es el de *buena voluntad* (Kant, 1960: 15-20) que se revela necesario para introducir el principio de toda la moralidad, el deber.

Para el autor, el concepto de *buena voluntad* corresponde a la sola cosa que se puede considerar como buena ilimitadamente (Kant, 1960: 15; Abbagnano, 1978: 149-150; Vancourt, 1980: 32-33; Lacroix, 1979: 87) y es un concepto ya residente incluso en el buen sentido común natural (Kant, 1960: 20); cualquier otra característica, atributo, don o facultad del hombre, por muy meritorio o útil que

pueda ser, puede igualmente ser origen de prejuicio o daño si no es dirigido por una voluntad buena (Kant, 1960: 15-16); la necesidad de una buena voluntad dirigida por principios moralmente dignos es esencial para que todo cobre valor moral, ya que intrínsecamente son desprovistos de tal valor, que solo incumbe a dicha buena voluntad (Kant, 1960: 16).

El valor de la buena voluntad no reside en nada de extrínseco a sí misma, sino apenas en su mismo querer; «A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-sòmente pelo querer, isto é em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se se quiser, da soma de todas as inclinações» (Kant, 1960: 16-17). Consideraciones de carácter utilitario no son capaces de conferir o retirar cualquier valor a la buena voluntad (Kant, 1960: 17); para Immanuel Kant, mismo que nada se pudiese alcanzar por medio de la buena voluntad, que se frustrasen todas sus intenciones, su valor intrínseco seguiría intacto ya que es valiosa por sí misma (Kant, 1960: 17).

Esto levanta la cuestión de la finalidad de la razón y de la buena voluntad ya que esta independencia de su valor frente a aquello que por su medio se pueda adquirir la torna poco recomendada para la conservación y el bien-estar de los hombres, en suma, para su capacidad de generar la felicidad (Kant, 1960: 17-18); el uso práctico o moral de la razón no resulta comprensible frente a lo exigido por la Naturaleza, que sería mucho más adecuada para dirigir instintivamente la conducta de los hombres (Kant, 1960: 18). Como tal, la finalidad de la razón práctica no será la de garantizar la supervivencia y satisfacción de las necesidades naturales del hombre, cosa más alcanzable por medio del instinto, sino la de actuar sobre la voluntad (Kant, 1960: 19; «se (...) a razão nos foi dada como faculdade prática, isto é, como faculdade que deve exercer influência sobre a *vontade*, então o seu verdadeiro destino deverá ser produzir uma *vontade*, não só *boa* quiçá como *meio* para outra intenção, mas uma *vontade boa em si mesma*, para o que a razão era absolutamente necessária, uma vez que a natureza de resto agiu em tudo com acerto na repartição das suas faculdades e talentos. Esta vontade não será na verdade o único bem nem o bem total, mas terá de ser contudo o bem

supremo e a condição de tudo o mais, mesmo de toda a aspiração de felicidade» (Kant, 1960: 19-20).

4. 2. *El deber*

Llegados a este punto, es el momento de llamar a colación el concepto de *deber*, que para Immanuel Kant «contém em si o de boa vontade» (Kant, 1960: 21) en su gratitud desinteresada (Kant, 1960: 20). Como pasamos a ver en las próximas páginas, el deber se caracterizará a partir del puro *respeto* hacia la ley moral (Abbagnano, 1978: 150-151; Vancourt, 1980: 33-34; Baudart, 2002: 89-90), y es el elemento decisivo en la vida y acción moral y ética, y de ese *sentimiento* moral esencial [Kant, 1960: 25-26 y nota (+): 26-27; 1983: 88-89; 104; 175-176; Vancourt, 1980: 34; Lacroix, 1979: 94] se anticipa el carácter categórico y autónomo de ese concepto fundamental. La acción que se oriente por fines exteriores a la razón, sean ellos de utilidad, conveniencia o de cualquier otro orden, y que no se atenga en su transcurso al puro respeto a la ley moral, no puede ser considerada como moralmente y éticamente válida, sino antes contaminada por elementos provenientes del instinto, de las inclinaciones o apetitos e intereses sensibles del sujeto de la acción. La acción moral presentará, en un primer análisis, el carácter de conformidad con el deber pero, en un análisis más profundizado, habrá que distinguir la moralidad propiamente dicha (la acción practicada *por* puro respeto a la ley moral, sin más intervención de otros intereses patológicos) y la legalidad (la conformidad meramente exterior de la acción con la ley moral, en la que pueden coincidir intereses sensibles del sujeto con la prosecución de acciones que estén de acuerdo con la ley moral) (Kant, 1983: 94-95; Abbagnano, 1978: 150; Vancourt, 1980: 33; Lacroix, 1979: 92); valor moral solo lo tendrán las acciones que se efectúen *por* puro respeto y obediencia al deber, carácter que se puede garantizar en última instancia solamente cuando una acción va en contra del interés inmediato del sujeto (Kant, 1960; 1983), tesis que ha valido innúmeros reproches de *rigorismo* y falta de humanidad a la ética de Immanuel Kant (Vancourt, 1980: 33; 45-46; Lacroix, 1979: 92; Abbagnano, 1978:

147) y que permite mismo al autor sospechar de la existencia empírica de actos verdaderamente morales (Kant, 1960: 36)²⁶.

El primer punto a tener en cuenta consiste en la distinción entre *moralidad* y *legalidad* (Abbagnano, 1978: 150; Vancourt, 1980: 33). Para Immanuel Kant, habrá que considerar en el estudio del concepto de deber la relación que los diversos tipos de acciones del hombre puedan tener con ese concepto.

Excluyendo de inmediato, por la obviedad de su carácter no-ético, las acciones contrarias al deber (Kant, 1960: 21), Immanuel Kant pasa a analizar otras relaciones del actuar con el deber en las que se da el cumplimiento del mismo.

Un primer punto, de análisis fácil de efectuar, dice respecto a las acciones que los hombres practican y que están conformes al deber pero hacia las cuales las inclinaciones naturales no son propicias, y que resultan así de la intervención de otra tendencia (Kant, 1960: 21); podemos considerar como ejemplo de este caso el cumplimiento general de las leyes civiles por parte de los ciudadanos, hecho que puede ser motivado en parte considerable por el temor de las consecuencias de su no cumplimiento.

Ya un segundo caso levanta cuestiones de más difícil resolución por el análisis. Puede que se verifiquen acciones conformes al deber y que además correspondan a los intereses y tendencias egoístas del sujeto; en estos casos, bien que la acción se presente exteriormente de acuerdo con el deber, no se puede garantizar que su móvil haya sido el respeto por éste, pudiendo antes suponerse que el interés propio haya sido la fuerza motriz del actuar (Kant, 1960: 21). El ejemplo elegido por Immanuel Kant coloca a un comerciante que vende sus productos de forma justa a sus clientes, no discriminando a nadie, cumpliendo en ese actuar tanto la condición de conformidad con el deber como la de satisfacción de su interés y motivación personal y egoísta (Kant, 1960: 21). Esta acción no cumple con la exigencia de puro respeto por el deber en la medida en

²⁶ Estudios hechos relativamente al poder de la motivación intrínseca relativamente a la motivación extrínseca han reforzado el punto de vista kantiano y su creencia en una motivación autónoma, basada en sí misma, rechazante de la posible sabotaje de la motivación por el recurso a la sobrejustificación (Lepper; Greene; Nisbett, 1973). También os trabalhos de Robert Titmuss, *The Gift Relationship: From Human Blood to Social Policy* (1997) y de Lauren Gross, *Altruism, Fairness and Social Intelligence: Are Economists Different?* (2005) para desarrollar la cuestión de la gratuidad y autonomía de la conducta.

la que en su ejecución se mezcla la posibilidad de que sea solamente por deseo de no resultar perjudicado por las reacciones de los clientes, que se sientan defraudados por su actuación, y consecuente no obtención de beneficio que el comerciante actúe en conformidad con el deber (Kant, 1960: 21).

La consideración de acciones de carácter real e indiscutiblemente moral surge cuando se consideran aquellas situaciones en las que la persona actúe de acuerdo con el deber, pero en las que no haya ninguna posibilidad de satisfacción de cualquier inclinación o tendencia natural y realización de un interés egoísta (Kant, 1960: 22). Para fundamentar esta posición, entre diversos ejemplos del mismo sentido, Immanuel Kant analiza el hecho de la conservación de la vida por parte de la generalidad de las personas. El autor considera que la conservación de la vida es un acto *conforme al deber* pero que es practicado *por deber* (Kant, 1960: 22). Efectivamente, conservarse la vida es un deber para el cual existe además una inclinación inmediata natural (Kant, 1960: 22), lo que retira desde luego el valor moral al hecho de que habitualmente las personas conserven su vida (Kant, 1960: 22). Habría, según el autor, valor realmente moral en la conservación de la vida apenas en aquellos casos en los que la persona hubiese perdido por completo el interés, placer y esperanza en la conservación de la vida, pero siguiese manteniéndola exactamente por el deber de su conservación (Kant, 1960: 22). Este ejemplo es acompañado del análisis de otros deberes más, como sean la caridad (Kant, 1960: 22-23), la búsqueda de la felicidad (Kant, 1960: 23-24) y el amor (Kant, 1960: 25), concluyéndose en todos ellos que en los correspondientes actos que las personas desarrollan relativos a esos temas se puede presuponer que las máximas o reglas que nordean la acción carezcan de valor moral por poder estar presente en ellos la inclinación personal y egoísta y no el puro respeto al deber como móvil de la conducta (Kant, 1960: 22).

Avanzando en el análisis de la noción de deber, Immanuel Kant establece en seguida que el valor moral de una acción practicada por deber es garantizado por el principio meramente formal, *a priori*, que orienta la voluntad, independiente del resultado, *a posteriori*, que derive de la acción (Kant, 1960: 25). En este sentido, el autor señala que apenas la máxima que preside a la acción practicada por deber le puede atribuir valor moral y no el fin que se

alcance por su medio (Kant, 1960: 24). Para evaluar moralmente esa máxima hay que considerar el principio que orienta la voluntad en la acción; según Immanuel Kant ese valor moral debe abstraer de los objetos que puedan motivar la facultad de desear para quedar con el simple *principio del querer o de la voluntad* que ha presidido al acto (Kant, 1960: 24-25). De ningún modo una acción practicada por deber puede ser considerada moral por los resultados materiales obtenidos por su medio, sino apenas por el principio formal del querer (Kant, 1960: 25; 36); «Em que é que reside pois este valor, se ele se não encontra na vontade considerada em relação com o efeito esperado dessas acções? Não pode residir em mais parte alguma senão no *princípio da vontade*, abstraindo dos fins que possam ser realizados por uma tal acção; pois que a vontade está colocada entre o seu princípio *a priori*, que é formal, e o seu móbil *a posteriori*, que é material, por assim dizer numa encruzilhada; e, uma vez que ela tem de ser determinada por qualquer coisa, terá de ser determinada pelo princípio formal do querer em geral quando a acção seja praticada por dever, pois lhe foi tirado todo o princípio material» (Kant, 1960: 25).

Un último punto en el análisis del deber lleva Immanuel Kant a efectuar una definición puramente formal del deber, ligándolo al puro sentimiento de respeto por la ley [Kant, 1960: 25-26 y nota (+): 26-27; Vancourt, 1980: 34; Lacroix, 1979: 93-96; Baudart, 2002: 89-90]. Para eso, parte de la siguiente definición de deber: «*Dever é a necessidade de uma acção por respeito à lei*» (Kant, 1960: 25). A esta definición se sigue en un primer momento el rechazo de la atribución del sentimiento de respeto hacia los objetos resultantes de la acción, por los cuales se puede sentir inclinación, pero no respeto, ya que son meros efectos y no actividad de una voluntad (Kant, 1960: 25). En el mismo sentido, en un segundo momento, refiere el autor que no es posible sentir respeto por cualquier inclinación del yo o del otro, sino apenas aprobarla, en aquel caso, o estimarla, en éste, si es favorable a los intentos del yo (Kant, 1960: 25). Tomando como adquirido el principio formal determinante de la voluntad, establecido anteriormente, resta admitir en conclusión que «Só pode ser objecto de respeito e portanto mandamento aquilo que está ligado à minha vontade somente como princípio e nunca como efeito, não aquilo que serve à minha inclinação mas o que a domina ou que, pelo menos, a exclui do cálculo na escolha, quer dizer a simples lei por si

mesma» (Kant, 1960: 25). Tal corresponde apenas a la *ley moral* – considerada objetivamente– y al *puro respeto* por la ley moral – considerado subjetivamente– (Kant, 1960: 25-26). Así, como principio subjetivo del querer [Kant, 1960: 26, nota (*)], la máxima que confiere valor moral a la acción debe tener como única característica afirmar la necesidad de la obediencia a la ley moral o práctica por sí misma –considerada como principio objetivo del querer [Kant, 1960: 26, nota (*)]–, independientemente de los resultados o efectos posibles de la acción (Kant, 1960: 26).

Este extremo nos lleva, para concluir el tratamiento de la noción de deber, a una definición formal del *bien moral* (Kant, 1960: 26) que el autor considera ser entonces la «*representação da lei em si mesma*» (Kant, 1960: 26), y no cualquier resultado que se pueda alcanzar por medio de la acción (Kant, 1960: 26). Esto solo es posible a un ser racional (Kant, 1960: 26) y traduce lo que en una persona racional subordina y determina la voluntad, confiriéndole valor en sí mismo y no en consecuencia de los resultados de la acción (Kant, 1960: 26). El respeto en Immanuel Kant remite para el efecto de la ley moral o práctica sobre la persona, que se siente así subordinada *a priori* a ella [Kant, 1960: 26-27, nota (+)]. Tal subordinación se traduce en ese efecto de la ley en el sujeto que es el respeto, subordinación que Immanuel Kant ve como señal de la autonomía o libertad de la persona, ya que tal resulta de un acto de la voluntad que quiere que sea efectiva para sí misma la ley moral [Kant, 1960: 26-27, nota (+)].

4. 3. El imperativo categórico

Venimos hablando de la ley moral, o práctica, que debe determinar por sí sola la voluntad que desencadena la acción. Es llegado el momento de definir en qué consiste esa ley, lo que nos lleva al momento siguiente en esta exposición de la ética kantiana, referente al *imperativo categórico*.

a) Su carácter formal y a priori

Un momento previo en la exposición del imperativo categórico consiste en explorar el sentido formal *a priori*, y su independencia relativamente a las consecuencias materiales concretas constituidas

por los efectos de la acción, que vino siendo reconocido en la ley moral, y radicar en él la universalidad como característica de la ley moral (Kant, 1960: 27-30; Baudart, 2002: 27-28).

Immanuel Kant empieza por poner en relieve el hecho de que el trabajo anterior, que retiró cualquier referencia concreta que los efectos de la acción pudiesen tener para conferir valor moral a la voluntad, ha dejado como resultado la pura estructura en sí de la ley moral, consistente en la universalidad/ universalización de la máxima que determina el querer (Kant, 1960: 27-28). «Uma vez que despojei a vontade de todos os estímulos que lhe poderiam advir da obediência a qualquer lei, nada mais resta do que a conformidade a uma lei universal das acções em geral que possa servir de único princípio à vontade, isto é: devo proceder sempre de maneira que *eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal*. Aqui é pois a simples conformidade à lei em geral (sem tomar como base qualquer lei destinada a certas acções) o que serve de princípio à vontade, e também o que tem de lhe servir de princípio, para que o dever não seja por toda parte uma vã ilusão e um conceito quimérico» (Kant, 1960: 27-28). La voluntad debe querer que la máxima que la orienta en su acción se universalice, esto es, que sea válida en cualquier circunstancia idéntica en la que se aplicase, para que esa máxima y las acciones a las que dé origen tengan valor moral; por el contrario, una máxima que presupusiese que su sentido pudiese ser diferente de acuerdo con circunstancias materiales contingentes y de conveniencia se destruiría a sí misma en su pretensión de valor moral (Kant, 1960: 28-30). Actuar con base, por ejemplo, en una máxima que prohíba la mentira en el acto de prometer significa querer que en toda y cualquier circunstancia la mentira en la promesa sea condenada y proscrita, sin contemplaciones exceptuantes o de reserva mental; efectivamente, no se puede actuar bajo la determinación de una máxima según la cual ella pueda ser válida en ciertas circunstancias si conviene al sujeto y no serlo cuando ya no convenga por sus resultados para éste, ya que eso implicaría en último análisis que el contenido de la máxima se destruiría a sí mismo, autorizando su contrario y negando su valor absoluto (Kant, 1960: 28-30); si a la afirmación del valor de la promesa sería y no mentirosa es acompañada de la autorización de mentir en ciertas circunstancias, no hay más que aplicar la regla anterior de la universalización de la máxima para constatar que todos

los sujetos estarían habilitados a aplicarla en el mismo sentido y esto, en último análisis, autodestruye la máxima, ya que el valor de confianza que debería introducir en las acciones sería inexistente (Kant, 1960: 28-29). En sentido contrario, aplicar el principio de la universalidad/ universalización de la máxima subordinante de la voluntad implica asumir y querer que ésta sea el principio de una legislación universal, en la que no caben consideraciones de conveniencia utilitaria para las acciones de las personas y se produzca antes un orden en el que dichas máximas asuman un estatuto de validez absoluta similar al de las leyes de la Naturaleza (Kant, 1960: 29-30). La buena voluntad y el recto querer moralmente buenos en sí (Kant, 1960: 29-30) serán entonces los que tengan como referencia necesaria de las acciones el puro respeto a la ley práctica, en el que consiste el deber, independientemente de efectos o posibles resultados que de aquellas puedan advenir (Kant, 1960: 30).

Las consideraciones anteriores relativas a la ética kantiana han sido obtenidas a partir del análisis del conocimiento moral posibilitado por la razón vulgar que, para Immanuel Kant, revela la naturaleza moral del hombre que, mismo en su nivel común y no filosófico alcanza las nociones morales requeridas a la orientación de su conducta en un sentido ético, respetador de los valores necesarios a su mejoramiento personal (Kant, 1960: 30-33). En la línea de la filosofía socrática (Platão, 1984; Kant, 1960: 30), el autor presume que la razón vulgar no carece (Kant, 1960: 30; Vancourt, 1980: 31; 32; Lacroix, 1979: 86; 88; Guillermit, 1987: 14-16; Deleuze, s. d.: 42) «nem [de] ciência nem [de] filosofia para que (...) saiba o que há a fazer para se ser honrado e bom, mais ainda, para se ser sages [*sic*] e virtuoso. Podia-se mesmo já presumir antecipadamente que o conhecimento daquilo que cada homem deve fazer, e por conseguinte saber, é também pertença de cada homem, mesmo do mais vulgar» (Kant, 1960: 30-31; interpolados nuestros). Tal le parece mismo una señal admirable de la superioridad de la «capacidade prática de vulgar» (Kant, 1960: 31) frente a la «capacidade teórica no entendimento humano vulgar» (Kant, 1960: 31) y que plantea la exigencia de entrar en la definición filosófica pura de los principios de la moralidad (Kant, 1960: 33); «a *razão humana vulgar*, impelida por motivos pròpriamente práticos e não por qualquer necessidade de especulação (que nunca a tenta, enquanto ela se satisfaz com ser

simples sã razão), se vê levada a sair do seu círculo e a dar um passo dentro do campo da *filosofia prática*» (Kant, 1960: 33).

Todavía, la noción de deber que fue obtenida anteriormente no es de naturaleza empírica (Kant, 1960: 35; Morujão, 1999a: 128), sino que remite para una noción racional que hay que fundamentar de modo más profundo en seguida. Efectivamente, es posible pretender que, no obstante la verificación de acciones conformes al deber, sea dudoso que ellas se procesen por deber y tengan así el necesario valor moral (Kant, 1960: 35). El escepticismo o cinismo moral pueden encontrar en esta seria posibilidad su fundamento (Kant, 1960: 35-36) e Immanuel Kant no pelea con sus pretensiones de que no haya conductas verdaderamente morales en la acción del hombre (Kant, 1960: 36). «Na realidade, é absolutamente impossível encontrar na experiência com perfeita certeza um único caso em que a máxima de uma acção, de resto conforme ao dever, se tenha baseado puramente em motivos morais e na representação do dever» (Kant, 1960: 36). La inexistencia de acciones verdaderamente morales no retira el valor propio y meritorio en sí mismo de la moral y de la ética y sus valores; el no haber un acto correspondiente a la justicia o a la amistad no anula esos valores y el valor de su exigencia para la conducta humana manifestado por el deber de atenderlos (Kant, 1960: 37); «mesmo que nunca tenha havido acções que tivessem jorrado de tais fontes puras, a questão não é agora de saber se isto ou aquilo acontece, mas sim que a razão por si mesma e independentemente de todos os fenómenos ordena o que deve acontecer; de forma que acções que o mundo até agora talvez não deu nenhum exemplo, de cuja possibilidade poderá duvidar até aquele que tudo funda na experiência, podem ser irremitamente ordenadas pela razão» (Kant, 1960: 37). Esta necesidad confiere a la moral y al deber una validez racional *a priori*, independiente y anterior a la experiencia, fundándola en la «ideia de uma razão que determina a vontade por motivos *a priori*» (Kant, 1960: 37). La validez absoluta del deber no depende entonces de la experiencia y existencia concretas de los objetos a que dice respecto, debiendo de buscarse en la razón ella misma (sea ella la de los seres humanos o de cualquier ser racional en general) (Kant, 1960: 38; Morujão, 1999a: 128). Así, «porque as leis morais devem valer para todo o ser racional em geral, é do conceito universal de um ser racional em geral que se devem deduzir» (Kant, 1960: 43).

b) Formulación del imperativo categórico

Sentada esta fundamentación racional pura *a priori* del deber, el principio de la universalidad/ universalización de las máximas que presiden al querer abre ahora el camino para la formulación de la ley moral por parte de Immanuel Kant bajo el concepto de *imperativo categórico*.

i) Mandamientos e imperativos

En un primer momento estableceremos la necesidad de hablar de *mandamientos e imperativos* a los que *obligar* la acción del hombre. En seguida, enseñaremos sus diversos tipos para quedar finalmente con las tres formulaciones que del imperativo categórico nos da el autor.

La presentación empieza por establecer la exigencia del concepto de voluntad o razón práctica como obligante y determinante de la conducta de un ser que no cumple necesariamente con los principios racionales (Abbagnano, 1978: 143); debido a su doble estatuto de ser racional y sensible o natural, el hombre presenta en sus acciones la obediencia a dos tipos de móviles, sean ellos los impulsos sensibles [las inclinaciones o la «dependência em que a facultade de desejar está em face das sensações» Kant, 1960: 45, nota (*)] o las representaciones racionales [los intereses o la «dependência em que uma vontade contingentemente determinável se encontra em face dos princípios da razão» Kant, 1960: 45, nota (*)]. En ese doble estatuto se basa la necesidad de la conducta del hombre ser determinada por mandamientos y los correspondientes imperativos (Kant, 1960: 44-45; Lacroix, 1979: 86).

La naturaleza presupone el dominio de las leyes que regulan todos los fenómenos (Kant, 1960: 44), y en cuanto ser natural, el hombre está igualmente sometido a ese dominio y a su necesidad ineluctable y determinística. Todavía, como ser racional, tiene además la prerrogativa de guiarse según su voluntad, que corresponde a la «capacidade de agir *segundo a representação* das leis, isto é, segundo princípios» (Kant, 1960: 44). La voluntad surge entonces para responder a la necesidad de un ser racional, que se

representa los principios o leyes que se le aplican, derivar de ellos sus acciones, y por eso ella es razón práctica (Kant, 1960: 44).

En el caso de un ser racional en el que la voluntad sea necesariamente determinada por la razón, tenemos acciones coherentes y correspondientes con el bien prescrito por la razón (Kant, 1960: 44); en la terminología kantiana, «Se a razão determina infalivelmente a vontade, as acções de um tal ser, que são conhecidas como objectivamente necessárias, são também subjectivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher *só aquilo* que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer como bom» (Kant, 1960: 44). La desobediencia no es posible a un tal ser necesariamente determinado por el bien, que es infaliblemente realizado en su praxis²⁷.

Ya otro es el caso del hombre, para quien la conducta no se presenta así necesariamente determinada. La voluntad del hombre no coincide con la razón del modo descrito anteriormente, por lo que su acción puede derivar de dos tipos de móviles, tanto en obediencia a los principios de la razón moral como a las inclinaciones sensibles (Kant, 1960: 44). Para el hombre, la desobediencia a la razón y el seguimiento de las inclinaciones, mismo en el caso de que sean contrarias y hasta lesivas de sus intereses más elevados y dignos, es una posibilidad permanentemente en abierto y por eso la determinación de su acción emana de la *obligación* (Kant, 1960: 44); una vez más, en las palabras de Immanuel Kant, «se a razão só por si não determina suficientemente a vontade, se esta está ainda sujeita a condições subjectivas (a certos móveis) que não coincidem sempre com as objectivas; numa palavra, se a vontade não é *em si* plenamente conforme à razão (como acontece realmente entre os homens), então as acções, que objectivamente são reconhecidas como necessárias, são subjectivamente contingentes, e a determinação de uma tal vontade, conforme a leis objectivas, é *obrigação* (...); quer dizer, a relação das leis objectivas para uma vontade não absolutamente boa representa-se como a determinação da vontade de

²⁷ Esta voluntad plenamente coincidente con la razón y con el bien es *santa* y sobrepasa, en consecuencia, a la condición humana y su referencia al deber y a la obligación (Kant, 1960: 84; 1985: 648; Abbagnano, 1978: 156; Lacroix, 1979: 103); «A vontade, cujas máximas concordem necessariamente com as leis da autonomia, é uma vontade *santa*, absolutamente boa» (Kant, 1960: 84).

um ser racional por princípios da razão, sim, princípios esses porém a que esta vontade, pela sua natureza, não obedece necessariamente» (Kant, 1960: 44).

En esta situación ético-ontológica del hombre, se introducen los conceptos de *mandamiento* e *imperativo*, que Immanuel Kant define del siguiente modo: «A representação de um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se *Imperativo*» (Kant, 1960: 45). En la formulación de un imperativo se presupone la intervención del verbo *deber* para traducir la situación no necesariamente conforme de la voluntad con la razón cuando de su actuar; con ese verbo se pone en relieve la obligación al par que la posibilidad que tiene una voluntad de no doblarse a la misma, en cuanto se afirma explícitamente aquello que sería prácticamente bueno de realizarse, o no, por medio de la acción (Kant, 1960: 45); como tal, no valen para una voluntad perfectamente buena como la divina, que no se puede obligar ya que su acción es necesariamente determinada por la representación del bien (Kant, 1960: 46), sino tan solo para una voluntad imperfecta como la de un ser como el hombre (Kant, 1960: 46).

ii) Tipos de imperativos

Sentadas las condiciones ético-ontológicas del hombre que le tornan un ser de condición obligable por su naturaleza de no coincidencia entre la voluntad y la razón, condición esa que exige que su conducta obedezca a mandamientos de la razón formulados en imperativos, Immanuel Kant efectúa una distinción entre los diversos tipos de imperativos existentes de modo a establecer a qué tipo vincular la formulación del deber y de la moralidad que preside a la acción ética, tal y como la venimos caracterizando.

El autor distingue dos tipos de imperativo a los que subordinar la acción humana. Por un lado, tendríamos los imperativos hipotéticos, por otro, el imperativo categórico (Kant, 1960: 46; Abbagnano, 1978: 144-145; Vancourt, 1980: 35). Los primeros, corresponden a aquellas formulaciones de mandamientos que comandan la acción de forma hipotética, es decir, «representam a necessidade prática de uma ação possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira)»

(Kant, 1960: 46). Ya en lo que concierne al imperativo categórico, es definido por el autor como «aquele que nos representasse a acção como objectivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade» (Kant, 1960: 46). Explicitando el sentido de la distinción, Immanuel Kant precisa que «No caso de a acção ser apenas boa como meio para *qualquer outra coisa*, o imperativo é *hipotético*; se a acção é representada como boa *em si*, por conseguinte como necessária a uma vontade em si conforme à razão como princípio dessa vontade, então o imperativo é *categórico*» (Kant, 1960: 47).

Los imperativos hipotéticos valen como prescripciones de las acciones necesarias *en caso de* querer alcanzarse un determinado fin, que puede ser *posible* (son entonces principios problemáticos) o *real* (caso en el que tenemos un principio asertórico-práctico) (Kant, 1960: 47). Las ciencias presentan inúmeros ejemplos de estos imperativos, que valen según aquello que se quiera alcanzar por su medio, como sean los empleados por los médicos en su actividad profesional frente a sus pacientes; a este tipo de imperativos hipotéticos, llama Immanuel Kant imperativos técnicos o reglas de la destreza (Kant, 1960: 48; 50); otro campo de la actividad humana sometido a dichos imperativos es el de la búsqueda de la felicidad, bien generalizado en su diseminación pero aun así se mantiene el carácter hipotético de sus imperativos pragmáticos (o consejos de la prudencia) (Kant, 1960: 50), ya que todos los medios que se puedan prescribir para alcanzar la felicidad están condicionados por los fines que le elijan como deseables por su capacidad de proporcionar el máximo de bien-estar a la persona (Kant, 1960: 48-49). Propio de todos estos principios es el hecho de que obligan la voluntad a partir del querer del fin de la acción; si se quiere el fin de la acción se quiere igualmente el medio prescrito por el imperativo (Kant, 1960: 51-51), con una diferencia de grado de evidencia existente entre los imperativos técnicos y los imperativos de la destreza (en los primeros el medio se impone de forma más evidente y operativa que en los segundos, ya que una operación técnica –por ejemplo, dividir una línea en dos partes– resulta más evidente que, por ejemplo, la definición de felicidad que pertenece más al dominio de la imaginación que de la razón, según el autor) (Kant, 1960: 51-53).

El imperativo categórico a su vez prescribe el valor de la acción bajo la forma de un principio apodíctico-práctico ya que la

presenta como absolutamente necesaria por sí misma y en sí misma, sin relación con cualquier otra intención o finalidad (Kant, 1960: 47). En ese estatuto, es verdaderamente el *imperativo de la moralidad* (Kant, 1960: 49) ya que comanda la acción de modo categórico: «sem se basear como condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, ordena imediatamente este comportamento. (...) Não se relaciona com a matéria da acção e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom na acção reside na disposição (...), seja qual for o resultado» (Kant, 1960: 49). El valor de la acción prescrita no depende del fin que se quiera alcanzar por su medio ni tiene referencia a un fin en concreto al que realizar por medio de la acción; comanda absolutamente la acción a realizar, independientemente de todo tipo de consideración que se pueda plantear. Según Immanuel Kant, por su carácter *a priori* y racional, resulta difícil encontrar dicho imperativo en los ejemplos que se puedan aportar a partir de la experiencia, pudiéndose suponer que bajo cualquier ejemplo que se presentara como aparentemente categórico estuviese en realidad disfrazado un imperativo hipotético (Kant, 1960: 54); por ejemplo, considera el autor una posible prescripción del deber de no hacer promesas engañosas y concluye que mismo en este caso podríamos suponer que la validez de este principio, por muy categórico que pudiese presentarse, estuviese dependiente del recelo de avergonzarse uno que fuese detectado en tal acto (Kant, 1960: 54).

Sentado esto, Immanuel Kant pretende buscar el imperativo categórico de forma totalmente *a priori* e independientemente de la experiencia (Morujão, 1999a: 128), de modo a poder establecer una auténtica *ley práctica* y ya no un mero principio (Kant, 1960: 54); como ley práctica, el imperativo que se busca *comanda incondicionalmente* y «não deixa à vontade a liberdade de escolha relativamente ao contrário do que ordena, só ele tendo portanto em si aquela necessidade que exigimos na lei» (Kant, 1960: 55).

iii) Formulas del imperativo categórico

Ya en un momento anterior de la presentación de la ética kantiana hemos referido la estructura general de la formulación del imperativo categórico obtenida a partir de la formalidad de la

voluntad, considerada independientemente de los móviles y efectos de su acción; en ese sentido, se quedó como principio de la voluntad la conformidad con una ley universal, que implica que su querer deba de ejercerse en el sentido de que la máxima de su acción constituya una ley universal (Kant, 1960: 27-28).

En este punto se retoma esa tesis, establecida ahora como hemos referido en términos de la pura razón. Immanuel Kant razona partiendo de la distinción anterior entre los imperativos hipotéticos y el categórico. Así, explica que el carácter *a posteriori* y empírico de los primeros hace con que su contenido no sea conocido *a priori* y de forma puramente racional, mientras que el segundo debe permitir acceder, por su mismo análisis, a su contenido (Kant, 1960: 56). Establecido que fue anteriormente que el imperativo no podría contener «além da lei, senão a necessidade da máxima que manda conformar-se com esta lei, e não contendo a lei nenhuma condição que a limite, nada mais resta senão a universalidade de uma lei em geral à qual a máxima da acção deve ser conforme, conformidade essa que só o imperativo nos representa como propriamente necessária» (Kant, 1960: 56).

De aquí resulta la primera formulación del imperativo categórico en términos de la *universalidad de la ley moral*: «*Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo querer que ela se torne uma lei universal*» (Kant, 1960: 56). Analizando el contenido de este imperativo, Immanuel Kant trae a colación el concepto de naturaleza como reino de leyes universales que determinan los fenómenos (Kant, 1960: 57), y por su intermedio reformula el imperativo obteniéndose entonces el siguiente enunciado: «*Age como se a máxima da tua acção se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza*» (Kant, 1960: 57). Se introduce así el concepto de voluntad legisladora autónoma *a priori* (Lacroix, 1979: 85), que corresponde a la noción de libertad constitutiva del hombre por medio de la cual se puede producir un reino de leyes morales prácticas que reglan el mundo humano de la sociedad y de la historia (Kant, 1960: 93-117; 1983; 1985; Deleuze, s. d.: 36-39; 78-80). Aplicando el principio de la moralidad que constituye el imperativo categórico, obtenemos la exigencia de que las personas actúen queriendo que las máximas de sus acciones se apliquen universalmente sin excepción; un acto cometido según una máxima que se exceptúe en alguna circunstancia no tiene valor

moral, encontrándose antes bajo el dominio de la inclinación y del interés sensible, que por muy legítimos que sean para las conveniencias de las personas no dejan de ser desprovistos de valor moral intrínseco, según los presupuestos ético-filosóficos kantianos (Kant, 1960: 57-62).

Para profundizar el sentido del imperativo categórico, explicitando en nuevas formulaciones su sentido y contenido plenos, Immanuel Kant tiene que establecer, en seguida, que tal principio absoluto de la moralidad existe, de forma *a priori* y totalmente independiente de la experiencia (Kant, 1960: 62-63). Para cumplir con ese desiderato, avanza en el razonamiento en dirección al establecimiento del imperativo categórico –en cuanto establece la necesidad de un ser racional evaluar sus acciones según máximas que puedan constituirse como leyes universales–, tal y como fue formulado en este primer momento, en la estructura misma de la razón práctica, es decir de la voluntad (Kant, 1960: 64). Una vez establecido ese carácter racional puro de la ley moral, es posible deducir dos nuevas formulaciones basadas en la idea de la *humanidad como fin absoluto* y de la *voluntad como legisladora universal* (Kant, 1960; Abbagnano, 1978: 152-153; Vancourt, 1980: 35).

Por su carácter racional puro, la filosofía práctica debe atenerse al deber-ser, no a lo que acontece o sucede empíricamente (Kant, 1960: 64); el hecho de que un acto moral nunca haya ocurrido no implica que sea desprovisto de valor en sí mismo (Kant, 1960: 37). Es por lo tanto tarea de la filosofía práctica determinar «as leis do que *debe acontecer*, mesmo que nunca aconteça, quer dizer leis objectivas-práticas» (Kant, 1960: 64). Leyes de esta naturaleza presuponen una relación de determinación de la voluntad por la sola razón y así la existencia del imperativo categórico debe ser establecida por un análisis *a priori* que revele un fin absoluto e incondicionado que se imponga a la voluntad a partir de la razón; Immanuel Kant encamina entonces su razonamiento en el sentido de encontrar ese fin que valga absolutamente en sí mismo y al cual la voluntad se subordine de forma *a priori* debido a su presencia en la razón ella misma (Kant, 1960: 65-66). Dicho fin absoluto se revelará en la *persona*, cuyo concepto entrará en la segunda formulación del imperativo categórico (Kant, 1960: 68), como veremos en un momento.

Para llegar a la noción de persona en su valor absoluto, Immanuel Kant efectúa un análisis de los conceptos de *fin* y de *medio* (Kant, 1960: 65-66).

El hecho de que la voluntad o razón práctica [facultad exclusiva de seres racionales²⁸ (Kant, 1960: 65)], sea «a facultade de se determinar a si mesmo a agir *em conformidade com a representação de certas leis*» (Kant, 1960: 65), lleva a la introducción del concepto de *fin*. Este aparece como el principio objetivo por medio del que los seres racionales se autodeterminan (Kant, 1960: 65) y difiere del concepto de *medio*, que corresponde a aquello que «contém apenas o princípio da possibilidade da acção, cujo efeito é um fim» (Kant, 1960: 65). El concepto de fin, en el sentido que referimos de principio objetivo determinante del querer de los seres racionales, si es dado apenas por la razón, es válido para todos esos seres y le corresponde entonces un estatuto objetivo (Kant, 1960: 65).

El concepto de *fin* puede ser encarado según diversas perspectivas, originando entonces los correspondientes conceptos. Si se mira al concepto de *fin* en su perspectiva de *principio subjetivo del querer* tenemos el *móvil* (Kant, 1960: 65); si se encara en cuanto *principio objetivo del querer* obtenemos el *motivo* (Kant, 1960: 65). Esta distinción fundamenta según el autor la diferenciación entre *fines subjetivos* –asientes en *móviles*– y *fines objetivos* –basados en *motivos*– que, como fue referido en el párrafo anterior, son válidos para todos los seres racionales (Kant, 1960: 65). (Kant, 1960: 65). Con base en estas precisiones, Immanuel Kant establece que estamos frente a *principios prácticos formales* si los despojamos de sus fines subjetivos y frente a *principios prácticos materiales* si los consideramos referidos a fines subjetivos y los consecuentes móviles (Kant, 1960: 65). Las acciones que se basen en fines materiales, dependientes de sus efectos, son relativos y comandados por imperativos hipotéticos (Kant, 1960: 65-66).

La pregunta que se sigue dice respecto a la existencia de algo absolutamente válido en y por sí mismo, incondicional e indiscutiblemente determinante de la voluntad y, como tal generador de un imperativo categórico o ley práctica (Kant, 1960: 66).

²⁸ De los que solamente conocemos al hombre (Kant, 1983: 24).

Efectivamente, para Immanuel Kant es posible indicar tal realidad incondicionada y absoluta en su dignidad y valor moral en el hombre y en los seres dotados de razón, fines necesarios en sí mismos y nunca medios para cualquier otra cosa: «O homem, e, numa maneira geral, todo o ser racional, *existe* como fim em si mesmo, *não só como meio* para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas ações, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ser considerado *simultâneamente como fim*» (Kant, 1960: 66).

Esta dignidad de fin en sí mismo y nunca de medio para cualquier otra finalidad caracteriza a los seres racionales en cuanto *personas* (Kant, 1960: 67; 81). Toda inclinación o necesidad del hombre, que pueda estar en el origen de sus acciones y objetos adquiridos en el curso de éstas, está marcada por la contingencia y condicionalidad de los medios; lo mismo se puede decir de los seres de la naturaleza, que por eso son *cosas* (Kant, 1960: 66). Ya la persona en cuanto fin objetivo en sí mismo no puede nunca ser tomada como medio por lo que pone límites al arbitrio y genera el respeto del agente (Kant, 1960: 67).

Sentados estos principios, es entonces posible a Immanuel Kant referir que se puede indicar un fin universal y necesario en sí mismo, que determine absolutamente la voluntad humana y constituya entonces un principio objetivo y una ley práctica universal de la voluntad (Kant, 1960: 67); para tal, se afirma el fundamento del principio de la moralidad: «*A natureza racional existe como fim em si*» (Kant, 1960: 67). A partir de ahí, el principio fundamental de la moralidad puede formularse entonces de acuerdo con esta segunda versión: «*Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultâneamente como fim e nunca simplesmente como meio*» (Kant, 1960: 68).

Analizando las características del principio de la moralidad así definido, Immanuel Kant desarrolla los pasos necesarios para establecer su tercera formulación. En ese esfuerzo el autor pone en relieve que el *principio de la humanidad/ naturaleza racional como fin en sí mismas* (Kant, 1960: 70; 1983: 145; Jordão, 1992: 78; Vancourt, 1980: 36; Baudart, 2002: 90), establecido en el momento anterior, no es de origen empírico, sino racional (Kant, 1960: 70). Efectivamente, dicho principio no puede ser referido a la experiencia

porque (a) es *universal* al decir respecto a todos los seres racionales y en ese ámbito ninguna experiencia es determinante (Kant, 1960: 70) y (b) es *objetivo*, ya que la humanidad de que se trata no es un fin subjetivo de los hombres, sino que es una ley que determina todos los posibles fines subjetivos de estos, carácter que solamente puede residir en la razón pura (Kant, 1960: 70).

Por la primera formulación del imperativo categórico, se había puesto en relieve la *universalidad* de la ley, que fundamenta objetivamente la regla de la acción (Kant, 1960: 70-71). Ya por la segunda, fue destacado el fin subjetivamente válido, el de la *persona o ser racional como fin en sí mismo* (Kant, 1960: 71, 1983: 145). De aquí, deduce Immanuel Kant la tercera formulación del imperativo categórico, que pondrá en relieve que la voluntad de un ser racional debe ser entendida como voluntad legisladora universal para que haya concordancia entre la voluntad y la razón práctica universal (Kant, 1960: 71). Dicho principio de la moralidad afirma entonces la «*ideia da vontade de todo o ser racional concebida como vontade legisladora universal*» (Kant, 1960: 71). Relacionado con la formulación inicial, obtendríamos la siguiente versión sintética del imperativo categórico: «nunca praticar uma acção senão em acordo com uma máxima que se saiba poder ser uma lei universal, quer dizer só de tal maneira que *a vontade pela sua máxima se possa considerar a si mesma ao mesmo tempo como legisladora universal*» (Kant, 1960: 75). La legislación aplicable al mundo moral tiene como autora a la propia razón, en su dimensión de voluntad que se auto-determina a partir del respeto al deber y, por eso, el imperativo categórico puede ser llamado *principio de la autonomía de la voluntad* (Kant, 1960: 74); cualquier otro principio de una acción que no se adecúe a estos presupuestos, releva de la *heteronomía* (Kant, 1960: 74), o sea la razón y la voluntad actuando a partir de intereses y móviles exteriores a sí mismas y dependientes de instancias empíricas, contingentes y *a posteriori*, luego, de validez hipotética y limitada.

4. 4. La autonomía de la voluntad y la libertad

La tercera formulación del imperativo categórico nos introduce entonces en los temas de la *autonomía y libertad de la voluntad*, con que terminaremos esta exposición de la ética kantiana. Vemos en ella las ideas de sumisión, obligación y determinación, pero en resultado

del querer propio de la voluntad que se somete/ se obliga y se determina a sí misma de forma autónoma y, por consecuencia, libre ya que las acciones que de ahí resultan constituyen un mundo del cual ella es la legisladora y en el que hay fines incondicionados y absolutos en sí mismos, las personas (Abbagnano, 1978: 144-147; 151-154; Vancourt, 1980: 37; Lacroix, 1979: 95-96; Barata-Moura, 1970: 166-170).

En Immanuel Kant la idea de libertad es entendida en el sentido de *autonomía* o autodeterminación, es decir, de obligación a la que uno se determina por sí mismo (Kant, 1960: 93-94; 1983: 46-47; 57; *passim*; Lacroix, 1979: 73-75; Abbagnano, 1978: 142; 146; 150-151). La no-coincidencia de la voluntad con la razón (Abbagnano, 1978: 143), característica del hombre, exige que aquella se someta a las determinaciones residentes en ésta, pero lo propio de un ser libre y digno es que la sumisión sea un acto autónomo, por el que se determine a sí mismo y no a partir de instancias exteriores (heterónomas); en consecuencia, la acción moral será también aquella que no se produzca en resultado de inclinaciones sensibles y teniendo en vista productos o efectos exteriores al puro deber y sus contenidos racionales *a priori* (universalidad, humanidad como fin y voluntad legisladora). En ese sentido, el autor refiere que «A vontade não está pois simplesmente submetida à lei, mas sim submetida de tal maneira que tem de ser considerada também como *legisladora ela mesma*, e exactamente por isso e só então submetida à lei (de que ela se pode olhar como autora)» (Kant, 1960: 71).

El mundo moral definido de acuerdo con los presupuestos teóricos que venimos exponiendo constituye según Immanuel Kant un *reino de los fines* (Kant, 1960: 74) propio, distinto del de la Naturaleza y sus leyes mecánicas y determinísticas, en el que la libertad, o autonomía, como esencia de las personas o seres racionales, en cuanto fines absolutos, es el fundamento de la ley (Kant, 1960: 81-82; Baudart, 202: 30-31). El concepto de *reino* es entendido por el autor como «a ligação sistemática de vários seres racionais por meio de leis comuns» (Kant, 1960: 74; v. también Kant, 1985: 644; 646; Lacroix, 1979: 103). En el caso de las personas entendidas como sujetos de ese mundo práctico-moral, podemos abstraer de sus factores individuales e intereses contingentes y, con base en los principios definidos, quedarnos con una estructura universal racional que configure ese reino de los fines que las integre

en conjunto (Kant, 1960: 74-75). Esa integración tiene como referencia suprema la ley a la que seres racionales o personas deben de someterse y obligarse, la de tratarse a sí mismos y a los otros siempre simultáneamente como fines en sí mismos y nunca como medios (Kant, 1960: 75; Baudart, 2002: 30-31); con base en esa ley, es posible «uma ligação sistemática de seres racionais por meio de leis objectivas comuns, isto é um reino» (Kant, 1960: 75) en el que su relación sea la estructura fundamental (Kant, 1960: 75), bien que de naturaleza ideal (Kant, 1960: 75).

La voluntad legisladora que está en el origen del concepto de reino de los fines y que consubstancia la autonomía y libertad confiere a los seres racionales o personas una *dignidad* ética, moral y ontológica; efectivamente, un ser que «não obedece a outra lei senão àquela que ele mesmo simultâneamente dá» (Kant, 1960: 76) es dotado de *dignidad*, o sea no puede ser intercambiado por realidades equivalentes (propio de las cosas que tienen un *precio*) sino que supera cualquier equivalencia o precio (Kant, 1960: 76; Lacroix, 1979: 95) y vale por sí mismo de modo absoluto e incondicionado. Tal valor solo puede advenir de la propia moralidad, por medio de la cual se concibe un ser que vale como fin en sí mismo y se genera un ser que es «membro legislador no reino dos fins» (Kant, 1960: 77). En ese sentido, «a moralidade, e a humanidade enquanto capaz de moralidade, são as únicas coisas que têm dignidade» (Kant, 1960: 77) e que pueden suscitar el respeto (Kant, 1960: 78). O, dicho de otra forma, «*Autonomia* é pois o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional» (Kant, 1960: 78) y la voluntad que le corresponde solo puede ser absolutamente buena (Kant, 1960: 79-80).

Capítulo 3 – La eticidad de la profesión docente

En este capítulo, procedemos al desarrollo teórico de conceptos susceptibles de enmarcar la eticidad propia a la profesión docente en cuanto caracterizada por su intersubjetividad fundamental. Se articulan esas contribuciones teóricas a partir de los términos *eticidad*, *intersubjetividad* y *formación y desarrollo profesional*, estructuradores del análisis de los discursos obtenidos junto de nuestros colaboradores en la investigación. Dichos términos hacen parte constitutiva de nuestra definición de la eticidad de la persona,

propuesta luego de entrada en esta tesis, en el capítulo 1, y que transcribimos aquí por cuestiones operativas: «Definimos (...) este concepto de *eticidad*, soportado por el contenido de este capítulo [1], como correspondiendo a la *estructura ética del hombre en cuanto persona*; así, buscamos dar cuenta del *carácter ético* que constituye a la persona en su ser más propio, bajo el presupuesto fundamental de la relación intersubjetiva que instituye a la persona *como persona*, o sea, *como ser práctico-ético que cuida de, y es responsable por su ser relacional*. Como tal, la eticidad se encuentra como carácter señalado de la relación en general, y de la relación pedagógica en particular y, por supuesto, que tiene implicaciones en la dimensión política y ciudadana de la persona, entendida siempre como ser en relación fundamental con el otro». En el mismo capítulo 1 hemos desarrollado, a partir de la perspectiva personalista de Maurice Nédoncelle, las características prácticas de la persona en cuanto ser definido por causalidad intersubjetiva y por la acción histórica, es decir, como ser en proceso de formación y desarrollo por medio de la praxis y en interacción fundamental con el otro.

Perseguir diversos aspectos conceptuales implicados en esta definición de la persona en su relevancia y traducción para la profesión docente es el tema principal de este Capítulo 3 del Marco teórico. En ese sentido, hablamos de estos conceptos radicándolos en aspectos de la profesión susceptibles de estar presentes en los discursos obtenidos de la parte de los colaboradores que integran nuestra población de muestra por medio de la investigación cuya estructura se aclara en el Marco metodológico. Nos referimos a la dimensión ética de la profesión docente, que se encuentra en su esencia y práctica. En virtud de estos presupuestos, la profesión docente surge, en su entendimiento y práctica, marcada por los trazos de la relacionalidad e intersubjetividad, así como por la intencionalidad axiológica relativa a las personas en relación, propia de la acción ética. Estos trazos confieren a la educación un carácter ético y teleológico, refiriéndola a un sentido a realizar por medio de la praxis, siendo su contenido esencial determinado por la presencia de la otra persona como su referencia fundamental (Severino, 2006), por lo que se trata de una actividad personal por excelencia (Rogers, 1984: 14-20). Esto confiere a la profesión docente, por participación, la marca esencial de la *eticidad*, correspondiente al desarrollo intersubjetivo de las personas como seres estructuralmente formables

(Honoré, 1990: 22), históricos y prácticos, es decir, dotados de una causalidad ético-ontológica, conforme a lo desarrollado en el Capítulo 1. No se agota, por supuesto, la complejidad de la realidad de la profesión docente y de la educación en esta perspectiva sino que se da cuenta de algo fundamental en su estructura ético-ontológica, que la investigación intentará captar en los discursos de los colaboradores en la misma.

1. Eticidad e intersubjetividad

Pensar la profesión docente a partir de una perspectiva intersubjetiva de personas en relación [«Educação consiste, essencialmente, em relação» (Tolovi, 2009: 7)] implica pues verla desde un inicio como correspondiendo a actividades humanas –la educación y la formación– en las que la eticidad, en general, y la ética, en particular, se encuentren presentes de un modo esencial e ineludible. En ese sentido, pensar la profesión docente bajo esa perspectiva significa colocar la idea de *relación pedagógica* (Vicente, 1988; Postic, 1984; Cunha, 1996: 53-68; 95-96) y de *encuentro intersubjetivo* (Vicente, 2008: 469; Reboul, 1992: 86; 1982; Gusdorf, 1970; Prohaska, 1981; Steiner, 2005: 15; Wanjiru Gichure, 1999: 261-263; Seiça, 2003: 21) y *dialógico* (Buber, 1959: 237; Tolovi, 2009: 7; 16; 17-18) en el primer plan de su entendimiento y práctica y conferirle una esencial intensidad y compromiso éticos (Baptista, 2005; Silva, 1997: 163-167; Tolovi, 2009). En un primer abordaje al sentido de la profesión docente, podríamos así decir que «A educación é en si mesma unha experiencia ética» (Ortega Ruiz, 2005: 27). Ejercer la profesión docente implica entonces el efectuar esa experiencia ética contenida en la relación pedagógica.

Esta concepción de la educación como relación intersubjetiva conlleva así un carácter marcadamente ético. Es todavía posible profundizar algo más en la causalidad intersubjetiva que ahí tiene lugar y sentar que la relación intersubjetiva tiene dimensión estructuralmente educativa y enseñante. En otras palabras, el ser-en-relación de la persona es en sí mismo ético y educativo a la vez, de una forma esencial e ineludible, por lo que la educación y la formación son en sí mismas éticamente configuradas en su esencial relacionalidad. Esta visión integrada de intersubjetividad, eticidad y

educación define a la profesión docente como imbuida de un exigente estatuto ético, moral y deontológico. *Ser profesor*, en este punto de vista, se convierte en una profesión dotada de una densidad ética destacada (Wanjiru Gichure, 1999: 39-42; Seiça, 2003: 21-23). De ese modo, se confiere a la profesionalidad del profesor una dignidad y densidad axiológicas señaladas, próximas de un verdadero *misterio* como quieren Georges Gusdorf (Gusdorf, 1970: 316) y Georg Steiner (Steiner, 2005: 11), en la línea de la visión agustiniana del Maestro (Santo Agostinho, 1998), figura que hasta nuestros días «reste le modèle du professeur» (Buber, 1959: 228-229) como personaje carismático (Estrela, 1991: 581-582).

Esto que venimos de referir ha sido sentado de forma particularmente relevante por Emmanuel Levinas (Levinas, 1965) en su visión de la intersubjetividad en términos éticos y educativos. Este autor establece en su pensamiento filosófico el primado de la ética (Levinas, 1965: 51), a la que define a partir «de la relation d'homme à homme» (Levinas, 1965: 51). A esta relación esencial la considera como comportando, además de la significación y de la justicia, la *enseñanza* (Levinas, 1965: 51). La relación ética por la que el sujeto se vincula responsablemente al otro aparece, así, como un *hecho original de la educación*, por lo que su señalado registro de densidad ética se afirma desde el principio (Levinas, 1965: 51; Arendt, 2000: 37-48; Romero Sánchez; Pérez Morales, 2012). En otras palabras, *la intersubjetividad se define como educación en su mismo origen metafísico*. La relación intersubjetiva es vista por Emmanuel Levinas como implicando un exceso del otro frente al sujeto y sus categorías y capacidades, situación que considera ser lo que constituye la esencia de la educación (Levinas, 1965: 22). El otro se presenta al sujeto en la relación cara a cara y esa presentación es en sí misma *expresión* dirigida al sujeto como *discurso* (Levinas, 1965: 22): «le contenu premier de l'expression, est cette expression même» (Levinas, 1965: 22). Esa expresión es excesiva relativamente a cualquier idea que de ella se formara el sujeto, como hemos referido: «Aborder Autrui dans le discours, c'est accueillir son expression où il déborde à tout instant l'idée qu'en emporterait une pensée» (Levinas, 1965: 22). Ese exceso frente a la capacidad del sujeto corresponde a la presencia de la *educación* como marca propia de la relación intersubjetiva; en esta se recibe del otro algo que sobrepasa la capacidad del sujeto: «C'est donc *recevoir* d'Autrui au-delà de la

capacité du Moi; ce qui signifie exactement: avoir l'idée de l'infini» (Levinas, 1965: 22). Tener la idea del infinito en que el otro consiste significa también para este autor el hecho originario de *la enseñanza*²⁹: «cela signifie aussi être enseigné» (Levinas, 1965: 22). La relación intersubjetiva es una relación ética en su esencia y se consubstancia como discurso que enseña y enseña aquello que el sujeto no puede contener previamente en sí, el otro mismo: «Le rapport avec Autrui ou le Discours, est un (...) rapport éthique, mais ce discours accueilli est un enseignement. Mais l'enseignement ne revient pas à la maïeutique. Il vient de extérieur et m'apporte plus que je ne contiens» (Levinas, 1965: 22). El discurso y la palabra dirigida al otro son enseñanza y aportan más que aquello que el sujeto ya contenía en sí mismo (Levinas, 1965: 22; 71-72; 73). La enseñanza en sí misma, antes de consubstanciarse en contenidos concretos de diverso orden, es de orden ético y consiste en la presencia intersubjetiva de personas que así se enseñan aquello que no poseían con antelación, la presencia misma del otro en su exterioridad o Maestría (Levinas, 1965: 73). En ese sentido, el «profesor é *mestre e mestre de Mestres*» (Veiga, 2005: 194), en la medida en la que, «muito para além do pedagogo, o Mestre é aquele que obriga alguém a educar-se» (Pires, 1989: 5).

Hemos sentido en los párrafos anteriores los fundamentos esenciales que confieren a la educación –y a sus profesiones, por ende– su particular densidad axiológica y ética en virtud de la relación y causalidad intersubjetivas que en ella se procesan. Toda otra consideración sobre éticas y deontologías/ códigos deontológicos determinados y específicos que puedan definirse en los sistemas educativos concretos radica en este hecho fundamental de la *intersubjetividad educativa* y asume por eso un estatuto derivado frente a esta eticidad esencial y originaria constitutiva de la persona. La profesión docente se define entonces por este hecho primario de la relación interpersonal en la que el ser persona del profesor y del alumno se juegan. Por lo tanto, obras como *Pourquoi des professeurs?*, de Georges Gusdorf, o *Qu'est-ce qu'apprendre?*, de Olivier Reboul, se presentan como *fundamentales* en el sentido de que van a la esencia del fundamento de la educación y de la causalidad interpersonal que en ella se juega de modo radical,

²⁹ Lo que confiere su sentido fundamental a las afirmaciones de la profesión docente como *madre de las profesiones* (Wanjiru Gichure, 1999:234-235).

preparando alumnos y profesores para el advenimiento de humanidad y de auto-descubierta que en ella se produce, antes de cualquier otro proyecto concreto y definido (Gusdorf, 1970; Reboul, 1982). Bajo tales perspectivas, las escuelas pueden ser así entendidas como los *talleres de humanidad* o *de hombres* que quería João Amós Coménio (Coménio, 1976: 146; 155), en los que el *servicio del alumno* es fundamental (Reboul, 1982: 19; 130-131; Veiga, 2005: 182; 176-177), con todo lo que esa obligación conlleva de opciones ético-deontológicas y políticas (Reboul, 1982: 130).

La dimensión ética fundamental de la profesión docente que presentamos anteriormente radica originariamente en el carácter intersubjetivo que caracteriza a la persona y en el hecho de que la relación con el otro es educación y causalidad intersubjetiva. Transpuesto este fundamento ontológico y metafísico para el cotidiano práctico e institucional del ejercicio de la profesión, en sus circunstancias específicas concretas, encontramos una presencia constante y multimodal de las cuestiones éticas. Estas son planteadas a partir de cualquier hecho o aspecto decurrente de la concreción de los actos educativos por medio del relacionamiento entre sus más variados actores confiriéndole un estatuto ético-moral excepcional y tornándola en ese sentido una profesión de tenor marcadamente ético (Baptista, 2005; Seiça, 2003: 21-23; Tom, 1984; Strike; Soltis, 1985; Veiga, 2005: 171-196; Socket, 1993: 1-17; Cunha, 1996: 104; 110-112; Wanjiru Gichure, 1999), que reclama de sus miembros una señalada competencia ética (Perrenoud, 1999: 135-147; Golan; Fransson, 2009; García García, 2010; Seiça, 2003: 21; Perfis Gerais, 2001: II; García López; Sales Ciges; Moliner García; Ferrández Barrueco, 2009: 201-203; Gairín Sallan, 2011) y autonomía práctica (Martínez Bonafé, 2004). Como refiere Maria Teresa Estrela, «Poucas profissões implicam problemas tão complexos e delicados sob o ponto de vista ético como a profissão docente» (Estrela, 1991: 581; v. también Golan; Fransson, 2009: 45). Si entonces, cuando se escribieron estas palabras, se podía referir que en Portugal [y de modo similar en España (Wanjiru Gichure, 1999: 63-126)] el estatuto de los temas éticos y deontológicos de la profesión docente y respectiva reflexión a nivel de las Ciencias de la Educación tenía un carácter marginal (Estrela, 1991: 581) y que a la formación de profesionales de la educación y formación nos les confería la debida visibilidad (Estrela, 1991: 581; Sanger, 2008: 169), la verdad es que

esa situación ha cambiado de forma señalada, pudiendo mismo decirse que desde los años 90 del siglo pasado el tema moral en la educación se ha tornado popular (Tirri, 2010: 153). De los casos esporádicos en los que esos temas y reflexión detenían un estatuto señalado [como es el caso de la *Escola Superior de Educação* del *Instituto Politécnico de Coimbra*, en Portugal (Ramos, 2008; 2011; 2010; Sadio, 2011; Reis; Ramos; Cunha, 2007)], podemos constatar hoy día una presencia marcada de estos temas tanto en la reflexión como en la formación de docentes en las instituciones que cuidan de su formación. Podemos inclusivamente encontrar reflexiones que se aproximan en su fundamentación filosófica de la perspectiva intersubjetiva que asumimos como esencial en esta tesis y respectiva investigación, como es el caso de la reflexión de Isabel Baptista (Baptista, 2005), en seguimiento de la línea filosófica abierta por Adalberto Dias de Carvalho, en la Universidade do Porto, en Portugal, y también en perspectivas éticas y deontológicas en las que la alteridad del alumno y la relación son promovidas al primer plano (Monteiro, 2005: 71-73; Cunha, 1996: 51-137; Veiga, 2005: 171-196; Banner Jr.; Cannon, 1997: 35-49; Fons; Segura, 2010: 121-132) o son reconocidos en su carácter de un nosotros colectivo, mismo que lejano del primado constitutivo del otro (Caetano, 2011; Monteiro; Cunha; Sá; Moraes, 2011: 929-930) que defendemos en esta tesis mediante su fundamentación teórica personalista.

Los problemas éticos planteados en la profesión docente son de diverso orden y multimodales. Esencialmente, radican todos en la relación intersubjetiva esencial a la educación y formación, debido a la presencia cara a cara de sus actores y a la referencia intencional de las acciones pedagógicas al desarrollo de las personas (Estrela, 1991: 581), al hecho de que en esa relación permite la entrada en escena del poder pedagógico ejercido por el profesor y por ende carente de auto- u hetero-limitación (Veiga, 2005: 184-186; Cunha, 1996: 93-97), así como en el carácter axiológico de la acción educativa y formativa, que nunca es neutra en términos de valores a realizar y de mundo a desarrollar por su medio (Freire, 2003; 1974a; 1974b; Veiga, 2005: 63-120). En ese sentido, asumir la necesidad de una reflexión ética de carácter crítico por parte de los profesionales de la educación y de la formación es esencial (Galichet, 2011; Tolovi, 2009) y nuestra presente investigación basada en la producción de biografías educativas va en ese sentido.

Se trataría, en un primer momento de presentación del tema – que no del orden de la reflexión a efectuar, que es una tarea continua y sin fin en la carrera y profesionalidad del docente–, de asumir que la educación implica una orientación axiológica que estructura toda su praxis; no siendo neutra la educación, cualquier intento de presentarla como tal (por ejemplo, disfrazada de cientificidad técnica o de tecnicidad científica) constituye una disimulación de orden ideológico que visa llevar a cabo de forma disfrazada un determinado proyecto de dominación de unos por otros (Freire, 2003; 1974a; 1974b; Santos, 2008). La consciencia del carácter profundamente axiológico (ético, político, estético, etc.) de la acción docente y sus consecuencias al nivel de las personas y de las comunidades en las que actúa el docente debe resultar de este ejercicio crítico y reflexivo de asunción de la no-neutralidad de la educación y aspectos con ella conexos (sistemas educativos, profesionalidad, currículos, etc.).

El siguiente aspecto a considerar en esa reflexión ética que afirmamos viene implícito en el punto anterior y se relaciona con el desarrollo y formación de las personas que se hace por medio del ejercicio de la profesión docente (Estrela, 1991: 581; Cunha, 1996: 86; 110-111) en el transcurso de la causalidad intersubjetiva que la caracteriza. Tratándose de proceder al desarrollo y formación de personas, las cuestiones de índole ética y moral están desde el inicio presentes de forma ingente en el acto educativo y deben ser encaradas crítica y reflexivamente; en particular, compitiendo a la educación promover el desarrollo y la formación de niños y jóvenes (Estrela, 1991: 581), las cuestiones éticas surgen de forma particular dada la asimetría esencial que caracteriza la relación pedagógica cualquiera que sea su nivel. En la línea de lo advertido por Emmanuel Levinas como siendo lo propio de lo ético, es decir, la asimetría de la relación intersubjetiva que obliga al sujeto de la acción a obedecer al otro del que es responsable (Levinas, 1965; 1974), se puede señalar en la relación pedagógica la responsabilidad mayor del docente por su alumno, el cual –sobretudo, como niño o joven– depende del docente que asume así un poder ejemplar superior (Cunha, 1996: 110-113; Veiga, 2005: 189-196; Steiner, 2005) de determinar su humanidad (Gusdorf, 1970; Veiga, 2005: 189-196) de forma contenida y ética (Buber, 1959: 233-234). En ese sentido, la consciencia ética y deontológica docente debe presuponer

un poder libre de refrenarse y no hacer daño al otro³⁰ de cuya promoción en su ser es responsable, respetando el fin absoluto de su persona, como nos han enseñado Maurice Nédoncelle e Immanuel Kant en los dos capítulos anteriores de este trabajo. Ser profesor implica entonces estar dotado de un poder de naturaleza espiritual (Reboul, 1982: 130), poder ese que se recibe tanto del alumno (Gusdorf, 1970) como de la sociedad, de la que proviene el mandato para ejecutar la función docente (Reboul, 1982: 130-131), de donde deriva un estatuto de agente doble del profesional docente (Reboul, 1982: 130). Dotado de ese poder, el docente debe entonces concienciarse de que el poder de que está investido es un *servicio* (a) al alumno y (b) a la sociedad (Reboul, 1982: 130). En el transcurso del ejercicio de ese poder pueden surgir numerosos conflictos posibles debiendo su resolución ser siempre orientada por la idea de primado del alumno (Cunha, 1996: 81-83), pero también por la de servicio a la sociedad (Reboul, 1982: 130-131).

La defensa del primado de la persona del alumno al servicio de la que se encuentra el profesor debe afirmarse debido a la idea de un sentido profundo y trascendente de humanidad que hay que promover por medio de la educación y en ella. «É por isso que a lei, os direitos e qualquer código deontológico têm que atender continuamente aos interesses humanos – discernindo, através da discussão honesta, o que efectivamente promove o sentido profundo da humanidade, no seu conjunto, e de cada qual, perspectivando a unicidade de cada pessoa» (Veiga, 2005: 180). Ese valor indisponible e intocable es «a dignidade da pessoa humana – talvez o único valor plenamente absolutizável, dentro do âmbito do conhecimento humano» (Veiga, 2005: 181). Esa dignidad, como nos enseñó Emmanuel Levinas, está mayormente vinculada a la otra persona y debe sobreponerse a cualquier otra consideración de carácter profesional concreto; «Identificada a actividade profissional, descobrem-se os interesses profissionais a defender e as injunções morais da ética profissional – que implica a abertura aos valores, entre os quais o outro ocupa um lugar central, de acordo com o valor absoluto da pessoa humana» (Veiga, 2005: 181).

Así, los actores educativos, y los docentes –en general, independientemente del nivel de enseñanza en el que se sitúen–, son

³⁰ Posibilidad siempre en abierto, por supuesto (Estrela, 1991: 585).

en este sentido agentes que vehiculan y transmiten valores de forma señalada, determinando el mundo de las personas en el que transcurre la práctica educativa y que deben asumir responsablemente por medio de la autoridad de su ser ético y profesional (Arendt, 2000: 37-48; Buber, 1959: 239; Veiga, 2005: 65-98; 184; 187-196). En ese sentido, la consideración de la persona del profesor, entendida como una realidad *en construcción* (Cavaco, 1993: 29), debe ser una preocupación particularmente relevante en los programas de formación de docentes y en los sistemas educativos (Breuse, 1984: 144-153); en particular, la preocupación ética y deontológica resulta importante para el desarrollo de la dignidad de la persona del profesional en sus dimensiones fundamentales: «A dignidade da pessoa encontra-se basicamente dependente da sua consciência e comportamentos éticos. E, por consequência, a dignidade do profissional encontra-se totalmente ligada à sua consciência e comportamento deontológicos, os quais, e esse é o fulcro do argumento, enformarão directamente a consciência e o comportamento científico e pedagógico. Um docente mais ético será, certamente, um melhor cientista e um melhor pedagogo» (Cunha, 1996: 91). Teniendo esa importancia en la determinación del ser del otro con el que está en relación, el profesor persigue simultáneamente su propio desarrollo personal y profesional en el que el sentido de su acción ética debe ser asumido reflexiva y críticamente (Ralha-Simões, 2009). Ese desarrollo personal y profesional es marcado por la emergencia y presencia constante de relevantes cuestiones éticas y deontológicas por lo que la formación personal y social del docente debe ser tenida en cuenta en los procesos de preparación para la docencia, tanto en términos de formación inicial como continua o en servicio. Autores tan diversos como Georges Gusdorf (Gusdorf, 1970), Olivier Reboul (Reboul, 1982), Georg Steiner (Steiner, 2005), Pedro d'Orey da Cunha (1996), Édouard Breuse (Breuse, 1984), Juan Carlos Lago Bornstein (Lago Bornstein, 1989), Carlos Alberto Torres (Torres, 2000), Manuel Alte da Veiga (Veiga, 2005), Elydio Neto (Neto, 2002), Isabel Baptista (Baptista, 2005), Isabel Alarcão (Alarcão, 2003), Aline Seiça (Seiça, 2003), José Manuel Santos (Santos, 2008), Maria Teresa Estrela, Joana Marques, Francisco Alves y Mariana Feio (Estrela; Marques; Alves; Feio, 2008), Vera Corrêa y Carlos Alexandre (Corrêa; Alexandre, 2011), Matthew Sanger (Sanger, 2008), Adela Zahonero Rovira y Mario Martín Bris

(Zahonero Rovira; Martín Bris, 2012), Francesc Imbernón Muñoz (Imbernón Muñoz, 2011) así como Ana Paula Caetano y Maria de Lourdes Silva (Caetano; Silva, 2009) y Agostinho Reis Monteiro, asumiendo la posición del Consejo de Europa (Monteiro, 2001: 238-239), insisten en el rol insustituible de la persona del profesor en el desarrollo de la relación pedagógica y en la transmisión de valores que en ella ocurre.

En el mismo sentido, se pueden indicar trabajos de investigación empírica que ponen en relieve la docencia como acción ética y deontológica (en perspectiva cualitativa, próxima de la nuestra Seïça, 2003) o la necesidad y práctica de formación ética del profesorado (Feio; Caetano, 2011; Caetano, 2011; Carpm; Pasinato; Ferreira; Matos, 2011; Beckford, 2010; Golan; Fransson, 2009; Marques, 2009; Caetano; Silva, 2009; García López; Sales Ciges; Moliner García; Ferrández Barrueco, 2009; Vicente Rodríguez *et al.*, 2006) y posibles instancias intervinientes (Mattos; Pasinato; Boff, 2011), los aspectos de determinación de la persona del alumno por parte de la persona del profesor y de su acción axiológica (Gonçalves; Azevedo; Alves, 2013; Casares García, 2001; Pedro; Cunha, 2011; Cunha, 1996: 110-113; Veiga, 2005: 189-196; Neto, 2002: 41-54; Ralha-Simões, 2009: 56), el pensamiento ético de los docentes y pedagogos (Monteiro; Cunha; Sá; Moraes, 2011; Marques; Moreira; Gamboa, 2011; Gonçalves, 2011; Silva, 2011; Pereira, 2011; Wünsch; Behrens, 2011; Ranckel; Mimesse, 2011) y su deontología (Santos, 2008; Silva, 1997; Pintassilgo, 2002), los valores y creencias de futuros docentes y pedagogos (Casares García, 2001; Ribeiro; Queirós; Freire-Ribeiro, 2011; Costa; Santos, 2011) o su razonamiento ético (Kohlmeier; Saye, 2012), la ética de la investigación educativa (Costa, 2011) o la enseñanza multicultural y su exigencia de éticas plurales y diversas (Vieira; Araújo, 2011) y finalmente la consideración de los derechos y deberes de los profesores en la perspectiva del alumnado (Rodrigues, 2012). En Portugal, merece destaque el proyecto “Pensamento e formação ético-deontológicos de professores”, desarrollado en la Universidad de Lisboa, bajo la coordinación de Maria Teresa Estrela, con amplia producción a la que recorremos en nuestro trabajo (textos de Maria Teresa Estrela, Ana Paula Caetano, Francisco Cordeiro Alves, Aline Seïça, Maria de Lurdes Silva, Joana Marques).

Una fuerte conciencia profesional y la correlativa ética y deontologías deben ser asumidas, entonces, como un aspecto esencial de la profesionalidad docente en toda su complejidad y dimensiones (Baptista, 2005; Monteiro, 2011; 2008; 2005; 2004; s. f.; Cunha, 1996: 51-137; Veiga, 2005; Galichet, 2011; Maia, 2011; Espírito Santo, 2011; Julk; Santos; Stival; Withers, 2011), desarrollando un trabajo de explicitación y asunción de valores necesarios a la acción informada y consciente de los docentes (Boavida, 2011; Serra, 2011). En esta perspectiva, los docentes son agentes particularmente relevantes de transformación social por medio de la relación pedagógica que promueven (Downie, 1999; Caetano; Silva, 2009) y por medio de la que buscan contribuir para el advenimiento en la realidad del deber ser (Galichet, 2011).

En correlación, podemos encontrar propuestas concretas de éticas profesionales y deontologías/ códigos deontológicos (Domingo Moratalla, 2008; Monteiro, 2004; 2005; Cunha, 1996: pp. 51-116; Lino; Macara; Cunha, 2011) o simplemente levantamientos de los valores propios de los docentes y sus códigos de conducta (Tirri, 2010; Seïça, 2003: 23-28). Encontramos así un amplio campo de definición de una *ética profesional*, centrada en el bien o en el carácter profesional definidores de las motivaciones para ser un buen profesional, o de una *deontología*, formuladora de los deberes y obligaciones para el ejercicio de la profesión (ser un buen profesional) (Martins, 2011: 850), entendidas como distintas o susceptibles de ser vistas sin distinción, como ocurre por ejemplo con Agostinho Reis Monteiro (Monteiro, 2005: 24-29). En cualquier caso, que se opte por cualquiera de las alternativas, habría siempre que tener presente la distinción hecha por Manuel Alte da Veiga entre códigos de valores y códigos deontológicos, subrayando que el código de valores es transcendente (Veiga, 2005: 183-184), lo que nos remite para el fundamento de los valores en la persona.

En la línea de lo defendido en el entendimiento de la ética en el capítulo 2, donde nos encaminamos en el sentido de una ética formal, no nos detenemos en este capítulo en esos documentos y propuestas concretos, sino seguimos defendiendo la estructura ética fundamental de la praxis educativa, como afirmamos. La búsqueda del *quid* de la moral y de la ética debe, en la perspectiva que tomamos aquí, sobrepasar el mero abordaje normativo y descriptivo (Sanger, 2008: 173; 175-178) y radicarse en la intersubjetividad esencial constitutiva

de la persona. Hay, todavía, razones empíricas que también recomiendan ese abordaje descriptivo y empírico, en la medida en que es susceptible de producirse la contaminación de una visión ética de la profesión con aspectos ideológicos e intereses de orden económico y político actuales. En ese sentido, se encamina Christiane Peyron-Bonjan, que efectúa una crítica de esos códigos determinados en los que la idea de derechos, de normas y de normalización sustituye a la de valores (Peyron-Bonjan, 2011: 86) y la idea de ética se utiliza como una máscara para cubrir todas las imperfecciones e intereses sociales (Peyron-Bonjan, 2011: 95). Es cierto que la Organización Internacional del Trabajo y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura han establecido la necesidad de dichos documentos básicos reguladores del comportamiento de los profesionales de la educación en términos fuertes: «Códigos de ética devem ser estabelecidos pelas organizações dos professores, dado que estes códigos contribuem, em grande medida, para assegurar o prestígio da profissão e o exercício dos deveres profissionais, em sintonia com princípios acordados» (OIT/ UNESCO, 2008: 11-12). Todavía, esto no siempre ocurre, mayormente dada la dependencia de los profesionales de la educación de entidades patronales y su estatuto de asalariados, sin control pleno de las condiciones en las que transcurre su actividad; frecuentemente, la profesión docente se caracteriza por ser ejercida en la dependencia de una autoridad –pública o privada– de la que depende el profesor para el desarrollo de su actividad (Cunha, 1996: 105; Gimeno Sacristán, 1995; Sarramona López; Noguera Arrom; Vera Vila, 1998).

Portugal es un caso particularmente significativo de cuán lejos se puede ir en el rechazo de la autonomía profesional y que consideraremos aquí brevemente para aclarar nuestra opción por referir la eticidad de la profesión con independencia de los procedimientos normativos concretos, específicos e interesados. Siendo el profesor un asalariado, trabajando por cuenta de otro, las normas deontológicas (deontologías y códigos deontológicos) a las que se somete provienen de la entidad patronal, el gobierno en el caso de los docentes funcionarios o trabajadores públicos, las entidades propietarias de las instituciones educativas particulares y cooperativas. En el caso portugués, en consonancia con esto, existe un Estatuto profesional aplicable a la carrera docente pública

(educadores infantiles y profesores de primaria, secundaria y bachillerato), en cuyo articulado se definen exhaustivamente los deberes de aquellos a quienes se aplica (ECD, 1990; 2012; véase también *infra* la nota 33), y las entidades privadas lo definen en sus contratos de trabajo³¹. En el caso de los docentes del sector público, se les aplica además el decálogo contenido en los *Princípios Éticos da Administração Pública* (PEAP, s. f.). Hay tentativas de definir, a partir de los profesionales, un código deontológico a aplicar a la profesión, como se puede ver en la reflexión pedagógica y deontológica presente en los trabajos de Pedro d'Orey da Cunha (Cunha, 1996: 117-137) o de Agostinho Reis Monteiro (Monteiro, 2004: 111-145) o en la propuesta de la Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI, s. f.), pero no vigoran de modo global en la profesión, por lo que lo aplicable es el documento estatutario referido³².

La cuestión deontológica se resume, en este país y cuanto al grueso de la comunidad docente, integrante del sistema público de enseñanza, a la imposición por parte de las entidades patronales de

³¹ Hay, por lo menos, una excepción de aplicación en Portugal de los principios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y de la Organización Internacional del Trabajo, aplicada por la Asociación de Profesionales de Educación de Infancia, de definición de una “Carta de Principios para una Ética Profissional” (APEI, s. f.). En el sector particular y cooperativo de enseñanza impera aún más la imposición de normas éticas y deontológicas por parte de la entidad patronal por medio de los contratos firmados con sus trabajadores.

A su vez, en España y en el mismo sentido, el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias publicó un Código deontológico de los profesionales de la educación (CGCODLFLC, 1996). En 2010, surge el Código deontológico de la profesión docente (CGCODLFLC, 2010). Otras propuestas podrían señalarse igualmente pero siempre en el mismo sentido privado y voluntario dependiente de la adhesión de los profesionales a una asociación o institución.

³² Al par, refiérase que en España, sigue en curso un proceso reivindicativo (por ejemplo, v. SPPF, 2008) tendiente a la promulgación de un estatuto aplicable a la carrera docente, pero sin efectos hasta el momento [no obstante propuestas concretas como la del Ministerio de Educación y Ciencia español (MEC, 2007; sección deontológica: art. 48º, páginas 19-20) y la afirmación de una «futura ley sobre la función docente» (LOMCE, 2013: 9)] por lo que sigue la misma idea del docente como funcionario sometido a las normativas generales de la administración pública (EBEP, 2007: página 3 y arts. 52º-54º) mientras que el docente perteneciente al sector privado se encuentra bajo la reglamentación propia a su institución contratante y al respectivo sector económico. Las propuestas privadas de códigos deontológicos son igualmente posibles de encontrar, con el mismo efecto práctico-social (por ejemplo, Mallart Navarra, 2011 o Tiana Ferrer, 2011).

una deontología establecida en un Estatuto de la Carrera Docente cada vez más implementado en situaciones de dominación de la clase docente y por medio del que se puede constatar la propia secundarización de la presencia del alumno de las preocupaciones deontológicas a cargo de la tutela de los docentes, como enseñaremos.

Vale la pena señalar tanto la profusión aplastante de deberes contenidos en el Estatuto de la Carrera Docente en el cambio sufrido en la versión de 2007³³ como sobretudo el lugar subalterno que en él ocupa el alumno como sujeto primero del acto educativo y de la preocupación del profesor.

En la ley fundamental que regla el sistema educativo portugués –Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986)– es asumido plenamente que el profesor y los centros educativos contribuyen de forma decisiva para que produzcan cambios sociales y personales. El sentido fundamental de la acción educativa es el *desarrollo global de la personalidad*, al par del *progreso social* y la *democratización de la sociedad* (LBSE, 1986: art. 1º, nº 2). En esa asunción, el legislador portugués se hizo cargo de la definición presente en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, en particular cuando se afirma que la educación debe visar el pleno desarrollo de la personalidad humana (DUDH, 1978: art. 26º). De igual modo, la Constitución de la República Portuguesa asume ese sentido del desarrollo de la personalidad (CRP, 2005: art. 73º)³⁴, definiéndola del

³³ No tienen fin las revisiones (en 2013 se iba ya en la décima segunda alteración en 23 años –es decir, una media de ¡más de un cambio a cada 2 años!–) de este documento fundamental pero las posteriores a 2007 no han cambiado el contenido deontológico de que nos ocupamos aquí. Dado que los documentos legales alterados se publican sendas veces apenas con las alteraciones introducidas, las versiones del Estatuto de Carrera Docente que referimos son tanto la original como la de 2012, donde se pueden consultar integralmente.

³⁴ Refiérase que la Constitución Española afirma la misma finalidad educativa del desarrollo integral de la persona (CE, 2011: art. 27º), principio que es igualmente, y en consecuencia, asumido en las diversas leyes reguladoras de la educación y del sistema educativo del país [por ejemplo: LODE, 1985: art. 1º, §1; art. 2º, a); art. 6º, §2, a); LOGSE, 1990: página 28927; 28929; art. 1º, §1, a); art. 2º, §3, a); art. 14º, §3; art. 7º, §1; art. 9º, §2; art. 19º, h); LOCE, 2002: páginas 45190, 45191; art. 1º, a); art. 2º, §2, a); art. 7º, §6; art. 10º, §5; art. 12º, §1; art. 15º, §1; art. 22º, §1; art. 34º, 1; art. 52º, §1; art. 79, g); LOE, 2006: páginas 3, 4, 7, 10; art. 1º, b) y f); art. 2º, §1, a); art. 5º, §1; art. 12º, §2; art. 14º, §3; ; art. 16º, §2; art. 42º, §3; art. 66º, §1; art. 71º, §§1, 2, 3; art. 91º, §1, e); art. 132º, g); LOMCE, 2013: art. único, *passim*]. Señalar igualmente la misma afirmación del sentido fundamental de la educación por la Organización Internacional

modo que la Lei de Bases do Sistema Educativo expande en su articulado general (LBSE, 1986).

La finalidad de la promoción integral de la persona del alumno fue en particular asumida en toda su fuerza en la deontología de la profesión docente³⁵ definida en las primeras versiones de su estatuto y hasta la revisión ocurrida en 2007, en la que sufre un cambio en la importancia atribuida.

Véase la fórmula entonces adoptada en la redacción del primer deber pedagógico de los docentes: «2 - Decorrendo da natureza da função exercida, cujo desempenho deve orientar-se para níveis de excelência, são deveres profissionais específicos do pessoal docente: a) Contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade» [ECD, 1990: art. 10º, nº 2, a)]. Esta formulación fue mantenida a lo largo de las revisiones siguientes hasta que se asiste a un cambio significativo y radical en la versión de 2007, en vigor hasta este momento; referir que la versión de 2012 integra el tema de la evaluación de desempeño del personal docente en el Estatuto de la Carrera Docente (ECD, 2012), subrayando aún más su vertiente disciplinaria y controladora.

del Trabajo y de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization en su recomendación relativa al Estatuto de los Profesores (OIT/ UNESCO, 2008: 26).

³⁵ No hay un código deontológico de la profesión docente en Portugal sino una deontología expresada en normas prescriptivas contenidas en el Estatuto de la Carrera Docente o las vertidas en los contratos de trabajo de los centros de enseñanza particulares y cooperativos. Con base en esos documentos, los profesionales asumen su responsabilidad ética y deontológica. Hay tentativas de crear un Colegio de la profesión o de avanzar con la creación de un código deontológico, afirmando la necesidad de vincular la deontología y la autorregulación de las profesiones de la educación; este último tema fue tratado en una conferencia (9 y 10 de noviembre de 2012) en la que Agostinho Reis Monteiro figuró como coordinador científico, bajo la idea de que este instrumento permite a la profesión adquirir responsabilidad y prestigio (Lusa, 2012). Idea errada y falsa en lo que concierne a la responsabilidad, que se asume como inexistente. Las prescripciones que reglan los trabajadores en funciones públicas y los profesores, del sector público y privado son suficientes para determinar la exigencia, hasta disciplinar y criminal, de esa responsabilidad. Si bien que se pueda decir que «um estatuto não substitui um código deontológico» (Estrela, 1991: 584), no se puede omitir la eficacia de aquel. Un colegio regulador del acceso a la profesión es, todavía, una entidad muy apetecible dado el número de potenciales asociados dependientes del mismo.

En los deberes generales, la formulación presente a partir de 2007 contiene una sola referencia al alumno como instancia definidora del sentido del acto educativo, presentada del siguiente modo de índole administrativa y disciplinaria: «h) Conhecer, respeitar e cumprir as disposições normativas sobre educação, cooperando com a administração educativa na prossecução dos objectivos decorrentes da política educativa, no interesse dos alunos e da sociedade» [ECD, 2012: art. 10º, nº 2, h)]. Aquí, se verifica la dilución de la finalidad educativa mayor, colocada en último lugar en el articulado jurídico y bajo la noción más equívoca y tecnocrática de *interés del alumno y de la sociedad* que son dirigidos por la referencia al *conocimiento, respeto, cumplimiento* de las *disposiciones normativas* y a la *cooperación* con la *administración educativa* [ECD, 2012: art. 10º, nº 2, h)].

Esto es acompañado por un extensísimo, prolijo y repetitivo rol de deberes profesionales específicos de carácter deuteronomico, multiplicados de forma señalada y en el que predominan deberes de naturaleza administrativa y controladora del docente³⁶. Exactamente aquello que no debería ser un código deontológico (Mallart Navarra, 2011: 11; Nervi Haltenhoff, 2004: 83). Donde teníamos un solo artículo con 9 líneas pasamos a tener el mismo artículo 10º con 8 líneas relativas a los deberes generales, que en seguida se multiplica por 3 sub-artículos suplementarios relativos a deberes específicos: 10º A –deberes hacia los alumnos, con 10 líneas–, 10º B –deberes hacia la escuela y otros docentes, con 8 líneas– y 10º C –deberes hacia los padres y encargados de educación, con 5 líneas–. Una jungla prescriptiva de naturaleza heterónoma (en oposición a lo prescrito por la Organización de las Naciones Unidas para la

³⁶ Del vicio deuteronomico padece igualmente el referido Código deontológico de los profesionales de la educación (CGCODLFLC, 1996) y el Código deontológico de la profesión docente (CGCODLFLC, 2010). Ya el borrador del Estatuto del Funcionario Docente No Universitario no padece de ese vicio (MEC, 2007: art. 48º, páginas 19-20). Señalemos, todavía, en el Código deontológico de los profesionales de la educación la asunción primera, en la Introducción, del *alumno/ educando en general* como «punto principal de referencia, base de la deontología de educadores y pedagogos» (CGCODLFLC, 1996) y la afirmación del «aprendizaje y formación integral de la persona» (CGCODLFLC, 1996). En el Código deontológico de la profesión docente podemos leer la afirmación del derecho a la educación por parte del alumno (CGCODLFLC, 2010: §1.1.) y de la formación integral del alumnado (CGCODLFLC, 2010: 1. Introducción; §1 – Compromisos y deberes en relación con el alumnado - §1.2.).

Educación, la Ciencia y la Cultura y la Organización Internacional del Trabajo), a la que hay que añadir la pletórica multiplicación paralela de las funciones del docente, colocando la docencia, otrora la función principal (ECD, 1990) en un plan absolutamente secundario e ínfimo, suplantada por un larguísimo conjunto de otras tareas propensas a pervertirse de forma burocrática y administrativa [en un total de catorce líneas integrantes del nº 3 del artículo 35º (ECD, 2012: art. 35º)].

Es entonces solamente en esos suplementos al artículo 10º que surgen referencias a la formación integral del alumno.

La primera, en el art. 10º A, línea b): «*b*) Promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade (...)

» (ECD, 2012: art. 10º A). La segunda, en el art. 10º C, en su línea a): «*a*) Respeitar a autoridade legal dos pais ou encarregados de educação e estabelecer com eles uma relação de diálogo e cooperação, no quadro da partilha da responsabilidade pela educação e formação integral dos alunos» (ECD, 2012: art. 10º C). En este último caso, la escuela pública asume en su deontología alguna subordinación a la autoridad parental relativa a la educación de los alumnos, acentuando y subrayando en ese sentido lo formulado en la Constituição da República Portuguesa (CRP, 2005: art. 36º, 5; art. 67º, 2c).

Es de notar también y para terminar esta breve referencia al Estatuto de la Carrera Docente portugués formulado a partir de 2007 la ausencia de referencia a la formación integral en el art. 10º B, relativo a los deberes hacia los profesores y la escuela: no es un deber del profesorado y de la escuela la cooperación en la formación integral del alumno, según el legislador de entonces hasta la última versión conocida. Queda establecido el manantial normativo controlador administrativo del docente y del que la eticidad y causalidad intersubjetiva se hallan distantes.

2. Formación y desarrollo profesional

Las nociones de historicidad y de praxis, así como la de reflexividad, desarrolladas en la perspectiva personalista que adoptamos (Capítulo 1), soportan ontológicamente la idea de construcción de la persona del profesor (Cavaco, 1993: 29; Ralha-

Simões, 2009: 55) «que não pára de *crescer*» (Veiga, 2005: 193) y de que pasamos a tratar en seguida. Un ser histórico y práctico se desarrolla a lo largo del tiempo vital en virtud de su acción intersubjetiva y como tal, la profesión docente se revela marcada profundamente por las ideas de formación y desarrollo. La construcción intersubjetiva de la persona ocurre en el tiempo, merced de la acción desarrollada por la persona. En ese proceso personal se concreta la formación y desarrollo profesional del docente, que se revela una realidad compleja y multifacética. Tal proceso conduce a la emergencia de una *profesionalidad* propia, de la que podemos decir, con José Gimeno Sacristán, que es «a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor» (Gimeno Sacristán, 1995: 65). Encarado desde ese punto de vista, el ser profesor adquiere una densidad y dignidad específicas ya que «(...) a identidade do professor se constrói ao longo do seu agir, um agir que é reflexivo, e como tal autenticamente filosófico, isto é: não se limita a ser um espelho onde é reflectido um pensamento ou sistema filosófico vindo do exterior, mas é o próprio professor que sistematiza, responsabilmente, a riqueza da sua experiência» (Veiga, 2005: 34). Ser profesor es ser un agente que condensa la realidad en el punto concreto de su existencia, contribuyendo así para el surgimiento de nuevas realidades personales y sociales en virtud de esa acción reflexiva. Dicha perspectiva exige en consecuencia que la noción de responsabilidad ética sea convocada para corresponder al poder que esta libertad de hacer ser implica cuanto al propio y a los otros, como se presentó en los párrafos anteriores. Esto implica que el docente pauté su conducta por una profunda reflexividad en orden al desarrollo de un proceso de «descoberta – progressiva – da sua identidade como docente» (Veiga, 2005: 184). La formación y el desarrollo profesionales presuponen, así, la eticidad y carácter práctico de la persona como ser formable y en desarrollo histórico para ser/ tornarse sí-misma. En el caso, tornarse profesor es resultado de un largo proceso de continuo crecimiento (Marcelo, 2009: 13), de desarrollo personal y profesional que pasa por la auto-descubierta, espíritu crítico y capacidad de reflexión (Ralha-Simões, 2009: 56).

Un primer punto a tener en consideración dice respecto al entendimiento de la profesionalidad docente en la que se destaque primordialmente su dimensión ética.

Tomando como base las recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo y de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization para los profesores (OIT/ UNESCO, 2008), con fecha de 1966 para los docentes en general y de 1997 para los de la enseñanza superior, referimos el modo como se define la actividad docente a partir de la noción de *profesión* que se exige para el entendimiento de la misma. Así, tenemos para los profesores en general la siguiente formulación: «O ensino deveria ser considerado como uma profissão cujos membros prestam um serviço público; esta profissão exige dos educadores não apenas conhecimentos profundos e competências particulares, adquiridos e mantidos através de estudos rigorosos e contínuos, e um sentido das responsabilidades pessoais e colectivas que devem ser assumidas com vistas à educação [*sic*] e bem-estar dos alunos a seu cargo» (OIT/ UNESCO, 2008: 26). Para los docentes de la enseñanza superior, encontramos esta postulación: «Ensinar no ensino superior é uma profissão: é uma forma de serviço público que requer docentes com grandes capacidades de conhecimento e competências especializadas adquiridas e mantidas através de estudos e pesquisas rigorosos ao longo da vida; requer, igualmente, senso profissional e responsabilidade institucional para a educação e bem-estar dos estudantes e da comunidade no seu todo, assim como alcançar altos padrões profissionais nas actividades de estudo e pesquisas» (OIT/ UNESCO, 2008: 55-56).

Pedro d'Orey da Cunha refiere las siguientes características como constituyentes requeridos para que una actividad sea considerada una profesión: «que essa actividade se baseie num corpo de saberes organizados sistematicamente e passíveis de serem transmitidos; que os agentes dessa actividade se organizem em sociedades científicas próprias e associações; (...) que possuam um código de ética, ou uma deontologia» (Cunha, 1996: 101).

En sentido idéntico a las posiciones que señalamos se posiciona Christine Wanjiru Gichure discutiendo largamente el concepto de profesión (Wanjiru Gichure, 1999: 160-213). Las ideas fundamentales para que una actividad se incluya entre las profesiones son en su entender: «1º una base sistemática de saber o

especialización; 2º fines claros y definidos; componente científico del saber (científico desde el sistema de las ciencias positivas); 4º estandarización» (Wanjiru Gichure, 1999: 180). Desarrollando los requisitos sociológicos para la definición de una actividad como profesión, la autora señala los siguientes: 1) *Saber científico especializado* (Wanjiru Gichure, 1999: 188); 2) *Titulación que garantiza la posesión de conocimientos especializados* (Wanjiru Gichure, 1999: 189); 3) *Servicio social* (Wanjiru Gichure, 1999: 189-192); 4) *Autonomía* (Wanjiru Gichure, 1999: 193); 5) *Organización de los profesionales* (Wanjiru Gichure, 1999: 194-195).

De referir que el elemento relativo al saber profesional y su institucionalización científica apuntado por ambos autores referidos asume un estatuto señalado en la consideración profesional, en este caso, de la docencia (Ramos; Ferraz; Barreto; Cruz, 2011: 662).

Todas estas afirmaciones que postulan a la docencia como profesión resultan importantes en la medida en que ella es proclive, en virtud de su desarrollo histórico y de su transcendencia sacerdotal propia (Estrela, 1991: 581-584), a atribuciones de características otras que no las de una profesión propiamente dicha, como sea la idea de *vocación* o de *misión*. Bien que presente en el múnus docente, la afirmación de principio de su profesionalidad debe ser postulada a fin de tener también en cuenta sus condiciones de trabajo, sus intereses y su estatuto de trabajador, fuera de contextos de explotación laboral del docente [con lo que la consideración de estos aspectos como concesiones a intereses corporativistas, como hace Pedro d'Orey da Cunha, no resulta aceptable en un marco de respeto por la persona del trabajador y por sus derechos fundamentales (Cunha, 1996: 77-79)]. Teniendo eso en cuenta, en esta perspectiva se produce «a afirmação e conquista *do carácter propiamente profissiona* do docente. Este não é um missionário, é agora costume dizer-se, nem um mercenário, mas um profissiona pago, com direitos inalienáveis. A função de docente não é uma vocação, mas uma profissão» (Cunha, 1996: 77-78). Las exigencias éticas a defender en virtud de la eticidad de la profesión no quedan, todavía, en suspenso por esta perspectiva laboral. Tienen su soporte mismo en la eticidad de la profesionalidad docente, como hemos referido en la sección anterior, y no necesitan del recurso a la idea de vocación, en cualquier versión en la que esta se presente (Cunha, 1996: 78) o a las ideas de misión o asistencia (Cunha, 1996: 101). Dicho de otro modo,

la ética se presenta como elemento propio y substancial del profesionalismo docente (Silva, 1997: 165-166).

Ese aspecto no resulta irrelevante, antes es por donde se puede solucionar alguna posible dificultad estructural, sobre todo cuando se consideran otros entendimientos de la docencia que le contestan su estatuto de profesión integral y plena en favor de una desprofesionalización, susceptible de basarse en un saber de carácter plenamente positivista, al par que reconocen que no es deseable que el hecho de estar frente a una actividad/ saber práctico o moral que lidia primordialmente con personas se considere una profesión estrictamente dicha; se puede decir que «a educação é uma actividade em que a profissionalização integral não seria possível nem conveniente. Atribuir um valor excessivo à sistemática utilização de um aparato teórico em profissões que têm como objectivo provocar mudanças nas pessoas acaba por ser muito pouco benéfico para essas mesmas pessoas» (Tedesco, 2000: 152). Efectivamente, por comparación con profesiones en el sentido estricto del concepto, basadas en saberes de naturaleza positivista y experimental, «grande número de decisões que o docente tem de assumir baseiam-se em opções éticas, normas culturais, apreciações subjectivas e teorias de fraca corroboração empírica» (Tedesco, 2000: 152). Teniendo esto en cuenta, la discusión de naturaleza sociológica alrededor del concepto de profesión docente –con su consideración como una semi-profesión (Gimeno Sacristán, 1995: 63; 71-73; Seiça, 2003: 19-21; Wanjiru Gichure, 1999: 194-195)– queda superada, para nuestro punto de vista, con la introducción de la exigencia ética y deontológica (Martínez Navarro, 2010), reivindicativa de los valores (Larrosa Martínez, 2010: 49; Day, 2007), y de su autonomía (Santos Guerra, 1997: 11-13), con el consecuente rechazo del estatuto de mero aplicador de conocimientos (Santos Guerra, 1997: 15-19) y del «educational “technicist”» de que fala Joseph Beckford (Beckford, 2010: 24).

Si cambiamos la perspectiva del saber y lo entendemos en un sentido hermenéutico y en conexión con la práctica, como desarrollamos en el próximo capítulo de esta tesis, resulta que la consideración de la docencia en el sentido de la desprofesionalización presupone la aceptación de las pretensiones hegemónicas de los paradigmas de saber de índole positivista y tecnocrático, al par que salvaguardan los aspectos práctico-morales

que caracterizan estrictamente la profesión docente. En esta perspectiva, no hay necesidad de considerar la docencia a partir de exigencias positivistas de entendimiento del saber y su consideración como profesión, a partir de los criterios adelantados anteriormente, no es problemática. Ser profesor es una profesión que moviliza un saber de orden práctico y hermenéutico, relacionado con un mundo a producir por medio de la acción humana, como pretendía, por ejemplo, Paulo Freire (Freire, 2003; 1974a; 1974b).

En ese sentido, la cuestión de la identidad profesional docente pasa por una pléthora de conceptos (Monteiro, 2004: 11) que visan discutir, relativizar y enmarcar su especificidad hacia profesiones de índole más tecnicista y positivista. De esos conceptos –como sean los de *desprofesionalización*, *semi-profesión*, *reprofesionalización*, *nuevo profesionalismo*, *casi-profesión*, *en proceso de profesionalización*, *profesionalismo abierto* (Monteiro, 2004: 11)– resalta, en lo que nos interesa aquí, el hecho de que revisten una importancia heurística importante al poner en relieve la dimensión no tecnicista y no positivista de la docencia y la vinculación que establecen con su sentido ético primordial y señalado. Como tal, es dar relieve a las afirmaciones de Agostinho Reis Monteiro que postula la necesidad de superar la idea de la profesión docente marcada por «um *profissionalismo funcionalista*, centrado no cumprimento do ‘programa’ obrigatório e sua didáctica» (Monteiro, 2004: 16). El comienzo de tal superación puede hallarse en el «*profissionalismo reflexivo*, fundado na reflexão sobre a prática e na capacidade de tomar decisões adequadas» (Monteiro, 2004: 16), pero este autor –de modo certero y pertinente– refiere el hecho de que tal visión, si bien que marcada por mayor amplitud en su visión de la profesión y por «uma implicação maior no acto pedagógico» (Monteiro, 2004: 16), se queda atrapada en el entendimiento de la «responsabilidade profissional (...) ao nível da execução» (Monteiro, 2004: 16). La plena superación de esta limitación se encuentra en la exigencia de un *profesionalismo ético* (Monteiro, 2004: 16), que el autor establece como debiendo estar centrado en el «direito à educação e [n]a deontologia consequente» (Monteiro, 2004: 16). La presencia ética se encuentra en la misma necesidad de un «fortalecimiento de la profesión» (Nervi Haltenhoff, 2004: 76) por medio de la educación ética que no se rinda al tecnicismo positivista (Nervi Haltenhoff, 2004).

La misma idea de afirmación ética de la docencia se puede encontrar en el estudio de Jaume Sarramona López, Joana Noguera Arrom y Julio Vera Vila, en el que se procede a una larga presentación de la docencia en sus características fundamentales de afirmación en cuanto profesión y en cuanto al prestigio originado por su calidad (Sarramona López; Noguera Arrom; Vera Vila, 1998). Los autores se refieren también a la docencia como teniendo «una indudable dimensión moral no sólo porque actúa sobre las personas, sino porque lo hace precisamente sobre su misma dimensión moral, ya que pretende su bien de manera íntegra. Una deontología profesional supone, pues, asumir la responsabilidad de las propias acciones, siempre bajo la perspectiva que han de ir encaminadas al bien del educando» (Sarramona López; Noguera Arrom; Vera Vila, 1998: 123).

Más profesiones educativas se posicionan, refiérase, en el mismo sentido de afirmación de su calidad por medio de la ética profesional y de un código deontológico, como es el caso de los educadores sociales (Pantoja Vargas, 2012). Antes, todavía, de estos fundamentos de esa visión de la profesión, defendemos aquí la intersubjetividad y la eticidad esenciales de la persona y su proceso, es decir, hay que profundizar en un sentido radical hacia los fundamentos onto-antropológicos y metafísicos sobre los que entender la educación, como lo presentamos por medio de la perspectiva personalista desarrollada en el Capítulo 1 y de la hermenéutica presente en el próximo capítulo de la disertación.

Como colofón de lo expuesto anteriormente en lo que concierne a la vinculación esencial de la educación, de la reflexión y de la ética (Tolovi, 2009), pasamos a referir algunas contribuciones específicamente volcadas sobre las nociones de desarrollo profesional y de práctica reflexiva, que hemos introducido a partir de la historicidad práctica y de la reflexividad de la persona. Fundamental resulta, como venimos defendiendo, la persona y su proceso, en lo que podemos ver la profesión como mucho más que un tecnicismo pedagógico y didáctico; antes, se trata de un proceso de formación y descubierta personal y de su utilización en la práctica y desarrollo profesional (Mañú Noain; Goyarrola Belda, 2011: 99-100); presupone, en lo que concierne a la noción de profesor reflexivo, la afirmación de la «consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e

não como mero reproduutor de ideias e práticas que lhe são exteriores» (Alarcão, 2003: 41). La reflexión biográfica aparece aquí como importante en el desarrollo de la identidad y evolución del profesional (Day, 2007: 134-137; Marcelo García, 1999: 155-156; Alarcão, 2003: 52-54) y en el potenciar de su formación ética/deontológica (Sadio, 2011; Ramos; Ortiz Molina, 2010), importante componente de la identidad profesional del docente (Muñoz Mancilla, 2014: 92-93). El profesional debe estar en el centro de la educación y de sus sistemas, hecho que se reconoce ampliamente en términos internacionales, tanto colocando al profesor en el centro de la agenda educativa (OEIECC, 2008: 92-93) y en la atención a su desarrollo profesional (Schleicher, 2012: 72-77; OECD, 2014, *passim*) y a la importancia de reconocerlos en su actividad y en su responsabilidad en ella (OECD, 2014: *passim*). El proceso de desarrollo profesional de los docentes es reconocidamente vinculado al ejercicio de su responsabilidad en la profesión, como afirman Raúl Eirín Nemiña, Herminia María García Ruso y Lourdes Montero Mesa: «Más allá del conocimiento necesario y el aprendizaje de las habilidades necesarias para enseñar, derivadas de los acercamientos técnicos, nuestra idea se centra en los procesos cognitivos y emocionales, en el uso de imágenes de crecimiento en vez de cambios en el comportamiento, en la búsqueda de la introspección, destacando la interacción de personas con contextos y enfatizando el control del profesor sobre su propio desarrollo profesional» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 11). La necesidad de tener en cuenta ese aspecto en las políticas educativas es señalado por los autores poniendo en relieve el hecho de que «el desarrollo profesional debe considerarse un proceso continuo y dilatado en el tiempo, que comienza en la formación inicial y finaliza cuando el profesor se jubila» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 11).

Siendo un proceso para toda la vida, corresponde al desarrollo de la persona en su historicidad práctica y comporta toda una vinculación a su eticidad, que debe ser tenida en cuenta seriamente en el entendimiento de la profesión por parte de todos sus actores, lo que implica la puesta en primer plan de la idea de autonomía y por consecuencia de participación en todo lo que concierne a la profesión y a su actividad. En la opinión de los autores anteriormente referidos, «Los profesores deben considerarse como aprendices activos que

construyen sus propios significados de la participación activa de procesos de desarrollo profesional. Por tanto, aquellos acercamientos que los consideran receptores pasivos de ideas e instrucciones presentan escasas posibilidades de éxito. Debería contemplarse un rol más activo de los profesores en el diseño y la implementación de iniciativas orientadas a su desarrollo profesional» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 11). Eso supone que sean «tratados como profesionales» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 11) y que deban «tener un papel significativo en los procesos de cambio que se producen en la escuela, para lo que precisan de un clima que reconozca sus aportaciones, puntos de vista y se estimule su participación» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 11). Tal supone igualmente que «el desarrollo profesional se sitúe en la práctica docente cotidiana, más que en alejadas teorías sobre contextos lejanos» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 11). La referencia centrada «en el conocimiento profesional directo que los profesores tienen» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 11) se impone, teniendo en cuenta «las fases y ciclos vitales de los profesores» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 11) si se quiere producir el «cambio y mejora en las escuelas» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 11). En último análisis, aplicar el axioma marxista en la paráfrasis de los autores: «Es interesante pensar en abstracto pero actuar localmente, en la realidad próxima y el contexto de cada uno» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 11). El conocimiento profesional de los docentes puede emanar tanto de su condicionamiento social (Fernández Cruz, 2006: 89-92), como de su formación profesional y de su experiencia (Fernández Cruz, 2006: 92-95) y asume una dimensión práctica relevante y considerable (Fernández Cruz, 2006: 92-97).

El desarrollo de la profesionalidad docente puede ser visto mediante la definición de fases y estadios, definidos de diversas formas por varios autores e investigadores (Fernández Cruz, 2006: 70-88), que así buscan enmarcar la infinita variación del desarrollo humano y profesional en la carrera docente. El modelo de Michaël Huberman resulta «el más representativo» (Fernández Cruz, 2006: 76) y presupone 5 ciclos de desarrollo profesional:

1) Inicio de la carrera (3 años de ejercicio profesional); periodo de inducción y socialización profesional, de tanteo y supervivencia,

de choque entre las creencias previas a la profesión y su desarrollo concreto, pero en el que el entusiasmo frente a la descubierta e integración profesionales asume relieve (Fernández Cruz, 2006: 76-77);

2) estabilización (de 4 a 6 años de carrera); se asiste a la construcción de la identidad profesional, efectuándose una apuesta en el ser profesor como carrera con el consecuente desarrollo de la autonomía y dominio de la maestría pedagógica y atención a los resultados de la actividad docente más que en la supervivencia (Fernández Cruz, 2006: 77);

3) diversificación/ cuestionamiento (entre los 7 y los 25 años de ejercicio profesional; las ideas de diversificación, cambio y activismo y el replanteamiento crítico e interrogante, así como experimental e innovador y auto-evaluador son dominantes; es un periodo largo y muy diversificado, en el que se destacan diferentes variedades de posicionamientos frente a la profesión (Fernández Cruz, 2006: 77);

4) serenidad/ conservadurismo (de los 25 a los 35 años de carrera); las ideas de tranquilidad y de equilibrio son dominantes, correspondiendo al acumen de la profesionalidad del docente y de su seguridad de actuación, al par de un posible conservadurismo (Fernández Cruz, 2006: 77-79);

5) preparación a la jubilación (entre los 35 y los 40 de trabajo docente); abandono y retirada asumen destaque, como resultado del abandono gradual de las responsabilidades (Fernández Cruz, 2006: 79).

Al par de la autonomía, el proceso de desarrollo profesional del docente presupone como hemos referido en este capítulo la vinculación al proceso histórico-práctico de la persona y de su desarrollo. Se puede relacionar el desarrollo profesional al desarrollo personal a partir del momento en el que el profesor soluciona los problemas que su acción le plantea de forma holística e integrada en lo que concierne al alumnado y a su persona; eso conlleva un «saber analizar» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 6) que permite «determinar los aprendizajes que se deben realizar en cada momento, es aprender a decidir qué es lo que conviene aprender-enseñar. Cuando esto se produce de forma interactiva, es decir, sobre las decisiones que toma el profesor hacia sus alumnos, así como las propias decisiones sobre sus propias necesidades de formación y

posibilidades de desarrollo profesional, en ese momento hablamos de desarrollo profesional ligado al desarrollo personal» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 6). La consideración del «profesor como persona» se impone (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 6) y, una vez más, la importancia de la pesquisa biográfica y la reflexión que ella conlleva son afirmadas (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 6) y corresponden a «un cambio metodológico importante» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 6) y hasta a «un nuevo paradigma dentro de la investigación educativa» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 6), que se apoya «en los relatos biográficos y las narrativas de los docentes como fórmulas para acceder a su conocimiento» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 6) y así poder generar mejoras en su entendimiento y actuación profesional (Drake, 2006). La idea de la persona del profesor como principal “recurso” educativo surge entonces como destacada y como debiendo ser promovida (Marcelo García, 1999: 37-44; Breuse, 1984: 147-148).

La práctica reflexiva se presenta como una exigencia fundamental para la concretización de esta visión del docente autónomo y participativo en lo que concierne a los procesos relacionados con su actividad profesional. En ese sentido de reivindicación de autonomía y de participación, surge la necesidad de una visión crítica del pensamiento del profesor, que cuestione los fundamentos radicales de su acción y profesión; «A prática reflexiva que faz justiça à especificidade da profissão docente não só necessita de ser apenas “ampla” ou “vasta” no seu conteúdo, mas também necessita de ser suficientemente “profunda”. Com esta “profundidade” pretendo dizer que a prática reflexiva deve ir para além do nível de ação até ao nível das crenças, das ideias, do conhecimento e dos objetivos subjacentes – ou da autocompreensão – e da teoria educacional subjectiva. Só deste modo é que o “pensamento” dos professores pode ser genuinamente *crítico*» (Kelchtermans, 2009: 91). Entonces, pueden los docentes [y otros profesionales, como ha enseñado Donald Schön –ingeniería, arquitectura, gestión, psicoterapia y planeamiento urbano (Schön, 1995)–] concienciarse de las razones subyacentes a su actuación y asumirse como agentes reflexivos en su acción (Holly; McLoughlin, 1989: 294); «When asked why they taught as they did, people often could bring to their own awareness (...) the reasons for their

behavior, *even though they had not been conscious of these reasons at the time*» (Holly; McLoughlin, 1989: 294). En el mismo sentido podemos escuchar a Clem Adelman reivindicando la presencia de la reflexión como estructuralmente integrante de la actividad docente; «Teaching, like nursing, engineering, journalism, politics, design, playing musical instruments or painting, is an activity which entails reflection on what one has done in order to become more accomplished. This kind of reflection on doing has been called “practical reasoning”. It is a form of reasoning in which envisaged ends are considered jointly in order to improve practice. Whatever our criteria for judging effectiveness, such practical reasoning cannot be spelt out in operational terms, but only in terms of teachers’ reflective understanding of their own practices with regard to specific areas of curriculum, assessment and pedagogy» (Adelman, 1989: 175). La necesidad de marcos conceptuales y de apoyo de supervisores con los cuales desarrollar la reflexividad se revela, todavía, crucial para promover la práctica reflexiva (Deaton, 2012). Con Elsa Meinardi, podríamos considerar que el desarrollo profesional debería promover la recuperación «[d]el saber, “[d]el oficio” de los docentes experimentados y comprometidos con los proyectos de retención con calidad de los aprendizajes» (Meinardi, 2009: 2); o sea, ser visto como «una actividad de formación en la cual se trata de recuperar el conocimiento práctico de los docentes que realizan buenas experiencias en la escuela, con las necesidades formativas de los futuros profesores, construyendo un saber que parta de la reflexión sobre los problemas detectados en la práctica (Schön, 1992). Así, la práctica reflexiva debe inscribirse en una relación analítica con la acción, ya que la idea de practicante reflexivo se constituye dentro de un paradigma integrador y abierto (Perrenoud, 2004). Sin embargo, la argumentación en relación con la práctica reflexiva –como menciona el autor– no puede ser universal. Hay que tener en cuenta la especificidad de cada oficio y cómo se conjuga en él el paradigma reflexivo. Formar un principiante reflexivo implica conocer la práctica y sobre la práctica, pues se trata de recuperar la experiencia como fuente de apropiación de saberes» (Meinardi, 2009: 2). En un trabajo empírico cualitativo con una temática vecina de la abordada en este capítulo, Aline Seiça va en el mismo sentido de exposición de las creencias y presuposiciones de los profesores que presiden su praxis, de naturaleza ética y deontológica (Seiça, 2003).

Ya en el campo de la formación, la combinación de las estrategias y de la práctica reflexivas con la idea de autonomía ha posibilitado el desarrollo axiológico de futuros docentes en el trabajo formativo y formador de Margarida Fadanelli Simionato (Simionato, 2011), perspectiva que se puede reforzar en términos reflexivos con el trabajo de Ana Paula Caetano, en el que reflexividad, participación y contextualización son principios fundamentales (Caetano, 2011). La importancia de la participación y reflexión de los formandos, apoyados por el supervisor, es puesta en relieve por Hugo Alexandre Lopes Menino y Florentino Blázquez Entonado (Lopes Menino; Blázquez Entonado, 2012). Ya Carlos Marcelo García nos permite asociar este conocimiento práctico a su desarrollo profesional y en su estatuto de estructurante de su acción; «(...) *El conocimiento práctico de los profesores orienta su conducta*. (...) “el conocimiento práctico personal” de los profesores (...) alejado de la erudición, surge como consecuencia del desarrollo profesional de los docentes, guía y organiza su conducta y aúna otras construcciones como las creencias, principios, concepciones, etc.» (Marcelo García, 1987: 119; véase también Day, 2007: 95-117; Martínez Sánchez, 1997: 9-21; Seïça, 2003). Como tal, presupone una perspectiva constructivista (Marcelo, 2009: 10) y colaborativa (Marcelo, 2009: 11; 1999: 162-164; Villar Angulo, 1992; Ribeiro, 2011), la experiencia y la praxis bajo la idea de aprendizaje significativo y de largo plazo (Marcelo, 2009: 10) en contextos concretos y específicamente determinados (Marcelo, 2009: 10-11), la idea de práctica reflexiva y reflexión (Marcelo, 2009: 11; 1999: 153-166; Villar Angulo, 1992; Moreira, 2011) y la supervisión (Marcelo García, 1999: 164-166; Alarcão, 2003: 60-75; Moreira, 2011; Hamido, 2010); «O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão sobre a sua experiência» (Marcelo, 2009: 11) y de su propia práctica (Ponte; Serrazina; Sousa; Fonseca, 2003) y desarrollando la investigación y la producción de conocimientos relativos a su profesión (Estepa Giménez, 2011; Zeichner, 1993: 21). La misma idea del profesor como práctico reflexivo aparece defendida por Kenneth Zeichner, poniendo en relieve sus virtudes (Zeichner, 1993: 13-28), al par que señala algunas limitaciones en la implementación del concepto originadas en la no asunción plena de la autonomía de los docentes en el

desarrollo crítico de su proceso de formación y en la insistencia en el profesional aislado sin recurso a perspectivas colaborativas y dialógicas (Zeichner, 1993: 22-24), idea que es afirmada como esencial por Margarida Fadanelli Simionato (Simionato, 2011) y por Elsa Meinardi cuando considera el desarrollo profesional «como un proceso continuo sustentado en las necesidades prácticas de los docentes, que implica la participación y la reflexión sobre el desempeño, y que constituye un proceso de construcción mediante el cual los docentes desarrollan estrategias cognitivas que les permiten valorar su trabajo profesional» (Meinardi, 2009: 2). La misma actitud crítica hacia la aplicación de la práctica reflexiva, pero con otro fundamento, puede escucharse en Tom Russell, quien señala «los peligros y trampas que surgen cuando los profesionales cambian su vocabulario, pero no sus acciones» (Russell, 2012: 88), perpetuando y reproduciendo los esquemas de actuación de que han padecido los efectos ellos mismos (Russell, 2012). Esto se aplica tanto a los futuros profesores como a sus formadores, quien debe realizar y experimentar en sí mismo el cambio paradigmático antes de sus formandos (Russell, 2012: 76). Por eso, considera el autor que el profesional reflexivo es el blanco de una promesa aún no realizada (Russell, 2012: 88), por mucho que su pertinencia para la agenda educativa se mantenga (Osterman, 1990).

Capítulo 4 – Fundamentación epistemológica de la investigación: perspectivas de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer³⁷

La orientación dada a esta investigación es de naturaleza cualitativa. Su presentación metodológica se hará en la próxima parte de la tesis, el Marco metodológico, donde se detallará su diseño metodológico, que presupone estrechamente el contenido teórico desarrollado en esta parte de naturaleza teórica. Entre los contenidos teóricos movilizados para esa fundamentación metodológica, y consecuente trabajo con nuestra población de muestra, asumen particular relevancia para la elección de una orientación cualitativa de la investigación las perspectivas epistemológicas posibilitadas por la aportación de un pensador como Hans-Georg Gadamer con su

³⁷ N.: 1900; †: 2002.

visión de la Hermenéutica. Con efecto, con base en las contribuciones de este pensador se puede fundamentar un modo no-positivista de entender y practicar las Ciencias Sociales y Humanas (y por ende el entendimiento y práctica de la Educación y sus saberes), más de acuerdo con la cuestión del sentido, reflexividad, dialogicidad, y praxis histórica y lingüística que son esenciales en los fenómenos estudiados por esas ciencias. De ese modo, se pone en relieve el sujeto ético-práctico, inserto en un contexto de naturaleza social e intersubjetiva, en el que tiene que desarrollarse y crecer relacionamente, actuando de modo auto-comprensivo y reflexivo.

1. Hacia una comprensión dialógica y reflexiva

En este capítulo dedicaremos nuestra atención a la presentación del pensamiento hermenéutico de Hans-Georg Gadamer en lo que concierne a su fundamentación epistemológica de las Ciencias Humanas y Sociales [también designadas por veces como *Ciencias del Espíritu*, dentro del marco del pensamiento historicista alemán del siglo XIX (Pereira, 1976: 70)]. Su perspectiva de la Hermenéutica Filosófica va más allá de una fundamentación restringida solamente a la cuestión de la comprensión y de la interpretación para desarrollar una epistemología de las ciencias que tienen por objeto el hombre, sus obras socio-históricas y el respectivo sentido (Gadamer, 1998; Pereira, 2000a; 2001; Taylor, 2002: 126-142; Morujão, 1999b: 777): «ciências do homem, que investigavam o mundo por ele criado – a sociedade, a história, o mundo da alma, obviamente contrapostos à natureza (binómio natureza-sociedade, natureza-história, natureza-alma – ou procuravam compreender o próprio sujeito humano agente, que se determina na acção autónomamente segundo um sentido» (Pereira, 1976: 70). En concordancia con eso, en esta sección profundizaremos en sus ideas relativas a la experiencia hermenéutica y a la consciencia de la historia efectual por su destaque de la cuestión del sentido, reflexividad y dimensión práctica del conocimiento. Fundamentales para el despliegue de su entendimiento de la comprensión resultarán las ideas de encuentro y su dialogicidad y reflexividad como trazos esenciales del trabajo hermenéutico sobre la tradición y la historia. Igualmente fundamental resultará la recusa del Positivismo y sus epígonos más o menos podridos de madurez y la defensa de un

acceso a la verdad más allá de las referencias a cánones absolutos de producción de conocimiento (Gadamer, 1984; 1998), con lo que ganan relieve las metodologías de carácter cualitativo, que visan conocer a los sujetos en su especificidad y unicidad práctica e histórica, por muchas regularidades de carácter empírico que se detecten y aporten en el transcurso de las investigaciones (Gadamer, 1998: 26). «Podemos bem admitir que todo o conhecimento histórico comporta uma aplicação de regularidades empíricas gerais aos problemas concretos que ele se coloca; ainda assim, a verdadeira intenção do conhecimento histórico não é explicar um fenómeno concreto como caso particular de uma regra geral, mesmo que esta devesse estar subordinada a uma intencionalidade puramente prática de uma eventual previsão. O seu verdadeiro objectivo – mesmo utilizando conhecimentos gerais – é antes o de compreender um fenómeno histórico na sua singularidade, na sua unicidade. O que interessa ao conhecimento histórico é saber, não como os homens, os povos, os estados, se desenvolvem *em geral*, mas, totalmente ao contrário, como *este* homem, *este* povo, *este* Estado se tornou no que é; como tudo aquilo pôde acontecer e resultar nisto» (Gadamer, 1998: 26).

Hans-Georg Gadamer retoma el problema lanzado por Wilhelm Dilthey con base en la enseñanza de Martin Heidegger: la cuestión de la comprensión a nivel de las Ciencias del Espíritu; en el desarrollo de su pensamiento, asumen particular relieve la cuestión del arte, de la historia y del lenguaje como obras humanas señaladas por su carácter práctico. La comprensión tiene que ver con un tipo de verdad que precede a la definición de un método o canon absoluto, presuponiéndose que la verdad sobrepasa por exceso la verdad metodológica de las Ciencias de la Naturaleza y su metodología (Pereira, 2001: 21-22); en ese sentido, la comprensión se dirige a un tipo de verdad que no tiene nada que ver con el método una vez que lo sobrepasa. La tesis fundamental de la obra más importante de Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (Gadamer, 1984), asienta en el establecimiento de las formas que toma la comprensión, tarea que el autor centra en el análisis de la experiencia artística, histórica y lingüística. La comprensión no dice respecto solamente a textos o a la intención de un autor, sino a la verdad que se exprime en una determinada experiencia de encuentro y diálogo con el pasado y la

tradición que llega a nosotros y nos interpela (Bleicher, 1992: 160-161; Silva, 1994: 118-119; Portocarrero, 2005: 100-101), como veremos.

El autor pone la tónica en el pasado y en la atención a los prejuicios intervinientes en la tarea de la comprensión, que presupone la existencia de un acuerdo previo y de una pre-comprensión, con su carácter de familiaridad y de extrañeza, sobre el fundamento del lenguaje. Hans-Georg Gadamer critica a Wilhelm Dilthey y a Friedrich Schleiermacher lo que considera su olvido de la pre-comprensión, o sea de la obra del pasado en la constitución histórica del sujeto que interpreta; para esos autores, en su entender, el pasado surge como algo exterior al sujeto, objetivo y objetivable, olvidándose la historicidad constituyente del hombre y de su situación, de que la noción de historia efectual pretende dar cuenta. Para Hans-Georg Gadamer, la tesis de Wilhelm Dilthey y Friedrich Schleiermacher afirmaba la existencia de un abismo sin ver que a ese abismo subyace un acuerdo (un puente) o un horizonte común tejido por el lenguaje y sobre el que se puede comprender e interpretar (Gadamer, 1984; 1998; Fruchon, 1974a: 536; Bleicher, 1992: 161-164; Hekman, 1990: 144; Palmer, 1999: 207-209). En ese sentido, para Hans-Georg Gadamer el tiempo no es primordialmente un abismo que sea necesario suplantar porque separa y aleja (Gadamer, 1998: 83), sino que es en realidad el fundamento que sustenta el acontecer en el que el presente lanza sus raíces (Gadamer, 1998: 83); así la distancia temporal no es un obstáculo a sobrepasar, antes es una posibilidad positiva y productiva de la comprensión del otro (Gadamer, 1998: 83-84). La distancia en el tiempo es la única cosa que permite una expresión completa del verdadero sentido que existe en las cosas. El verdadero sentido contenido en un texto o en una obra de arte no se agota al llegar a un punto determinado ya que es un proceso infinito. Y lo es no solamente porque se vayan revelando nuevas fuentes de error y así se filtren todas las posibles distinciones de sentido verdadero, sino también porque aparecen constantemente nuevas fuentes de comprensión que revelan relaciones de sentido nunca antes sospechadas. La distancia temporal que torna posible tal filtraje no presenta una dimensión concluida pues ella misma está en proceso de constante movimiento y expansión. Junto con este aspecto negativo de filtraje operada por esta distancia surge también su aspecto positivo para la comprensión ya que ella, no solamente

elimina los prejuicios de naturaleza particular, sino que, también permite el surgimiento de aquellos que pueden mediar (o guiar) una comprensión correcta. Solo la distancia temporal permite resolver la cuestión propiamente crítica de la hermenéutica, o sea la distinción entre los prejuicios verdaderos según los cuales comprendemos y los falsos, que producen malentendidos (Gadamer, 1984: 360-370; 1998: 83-84). Así, una consciencia formada hermenéuticamente tendrá que ser también y hasta cierto punto una consciencia determinada históricamente y tornar conscientes los propios prejuicios que la guían en la comprensión de modo a que la tradición se destaque como opinión diferente y consiga así alcanzar su derecho (Gadamer, 1984: 331-377; 1998: 84-85; Pereira, 2000a: 198-199; Portocarrero, 2005: 100). La tarea de la interpretación es en buena parte la de hacer la crítica de nuestros prejuicios; la verificación experimental no puede agotar todos los prejuicios, solamente lo puede hacer la interpretación. La inserción en una situación implica la finitud, los prejuicios y la historicidad de la comprensión (Bleicher, 1992: 153-160; Silva, 1992: 135-140; Portocarrero, 2005: 98-100). La comprensión de la historia se hace a partir de ella, y nunca fuera y libre de ella (es la tesis de la consciencia del efecto histórico). La comprensión histórica es siempre diferencia y nunca reproducción, por lo que el sentido del histórico es inagotable. De este modo, se produce de la parte del autor una demarcación cerrada frente al Historicismo, para el cual, a la manera de lo pretendido por la Ilustración, se pueden eliminar los prejuicios y revivir la experiencia del otro al modo de un objeto distinto y separable del sujeto que interpreta la historia y sus productos (Bleicher, 1992: 40), como sean los textos; en esa perspectiva del Historicismo, no asumiendo que el poner reflexivamente los propios prejuicios en causa es un momento esencial en la tarea de la comprensión, lo que se hace es leer al otro bajo la luz de nuestros propios prejuicios, pensando todavía que reconstruimos la obra o el texto del autor que se analice en sí misma e independientemente de nosotros (Pereira, 2000a: 198-199).

2. La consciencia de la historia efectual

El tratamiento epistemológico del problema de la historicidad surge en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer estrechamente asociado a la temática del círculo hermenéutico que, según Martin

Heidegger, caracteriza toda comprensión humana (Heidegger, 1986: 187-199; Gadamer, 1984: 331-332; Silva, 2010: 7-10; Hekman, 1990: 152). Todo conocimiento se procesa según un movimiento circular que tiene como términos principales el *sentimiento de la situación* –que todo el estado de *ser-proyectado* en la existencia trae consigo– y la *pre-comprensión* inherente a ese sentimiento de la situación, implicándose uno y otra en un movimiento incesante. Hans-Georg Gadamer transpone para su pensamiento este tema heideggeriano y lo inserta en su perspectiva de la hermenéutica entendida en una posición de mediadora (Gadamer, 1998: 83) entre la pertenencia a la tradición y la extrañeza provocada por ésta en el intérprete cuando se confronta con el texto en que ésta le habla (Gadamer, 1998: 83); «Fundamos a tarefa hermenêutica, precisamente, sobre a tensão que existe entre a “familiaridade” e o carácter “estranho” da mensagem que a tradição nos transmite» (Gadamer, 1998: 83). El hombre que comprende, el intérprete, se encuentra incluido en un movimiento histórico que no puede poner entre paréntesis. La autoanulación del intérprete en el proceso de comprensión e interpretación históricas no es posible según Hans-Georg Gadamer, que reacciona así contra las pretensiones del objetivismo histórico de los Positivistas (Collingwood, 1981: 165-172; Gadamer, 1998: 29-44; 69-70). El intérprete, por el contrario, debe respetar la alteridad del texto que se le presenta pero, al mismo tiempo, aclarar sus propias opiniones y conceptos de modo a asumir su propia diferencia respecto al texto y, así, acceder a la experiencia de mundo que éste le vehicula (Gadamer, 1998: 69-70); «Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas» (Gadamer, 1984: 336).

Así, es posible al intérprete tornarse consciente de sus anticipaciones y controlarlas, determinando su efecto en la obra de la comprensión, permitiendo a las cosas mismas el enseñarse en su ser.

Entendiendo así la comprensión y la interpretación³⁸, vemos pues que es necesaria la pertenencia a una tradición para que sea

³⁸ Interesando aquí el establecer las bases epistemológicas de la elección de la metodología cualitativa en esta investigación (asentada en el primado del sentido y de la reflexividad y en la movilización de las correspondientes operaciones de comprensión e interpretación dirigidas a la singularidad y unicidad de los fenómenos), y no en modo

posible efectuar la comprensión de un texto. No son los prejuicios en general quienes dificultan la comprensión correcta de un texto, sino los prejuicios no aclarados y no reconocidos como tales. El proceso de comprensión sólo puede tener suceso cuando está referido a una tradición que lo soporta y presenta una estructura esencialmente circular, balanceándose entre la pertenencia a la tradición – generadora de los prejuicios– y el aclaramiento de esos mismos prejuicios –la cual es la tarea primera del intérprete y es desencadenada por el encuentro con lo nuevo, inaudito y extraño del texto–. Toda la comprensión es esencialmente basada en prejuicios (Gadamer, 1984: 337; Gadamer, 1970: 10; 25; Silva, 1995a: 307-377; 1992: 135-149; 2010: 34-38; Portocarrero, 2005: 98-100; Hekman, 1990: 152-153; Palmer, 1999: 186-187; Coreth, 1972: 38), es la enseñanza fundamental que el tema del círculo hermenéutico en Martin Heidegger nos da, según Hans-Georg Gadamer.

El reconocimiento del carácter *prejuicioso* de la comprensión insta un debate del autor con el Ilustracionismo racionalista. La argumentación de Hans-Georg Gadamer se desarrolla enseñando, en primer lugar, que solamente con la Ilustración el prejuicio se ha tornado algo de negativo y que se debe desvalorizar en la tarea de la comprensión, generándose así en último análisis el mayor de los prejuicios, el prejuicio contra todos los prejuicios (Gadamer, 1984: 337) y, en segundo lugar, defendiendo que los prejuicios son la condición de posibilidad de toda comprensión (Gadamer, 1984: 344-360; Gadamer, 1970: 10; 25; Silva, 1995a: 307-377; 1992: 135-140; 2010: 34-38; Portocarrero, 2005: 98-100; Hekman, 1990: 152-153; Palmer, 1999: 186-187; Coreth, 1972: 38).

En cuanto al primer punto, nos dice Hans-Georg Gadamer que «sólo en la Ilustración adquiere *el concepto de prejuicio* el matiz negativo que ahora tiene» (Gadamer, 1984: 337). Considerado «En sí mismo, “prejuicio” quiere decir un juicio que se forma antes de la

alguno el proceder a cualquier rechazo en sí de las metodologías objetivistas de índole explicativa, no entramos en este capítulo en el debate entre explicación y comprensión. Damos, así, como supuesto fundamental, aquí el funcionamiento fundante y primario de la comprensión y de la interpretación y dedicaremos la atención necesaria a la defensa del rol de la interpretación en la investigación cualitativa en el ámbito del Marco metodológico. Para las relaciones entre la explicación y la comprensión puede verse: Silva, 2010: 13-16; Ricœur, 1998: 159-162; 179-203; 221-236; 1987: 83-99; Palmer, 1999: 81-219.

convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes» (Gadamer, 1984: 337).

En un proceso jurídico, «un prejuicio es una predecisión jurídica antes del fallo de una sentencia definitiva» (Gadamer, 1984: 337). Para quien es objeto de tal decisión, el prejuicio limita sus posibilidades y de ahí la proximidad de la noción de prejuicio a desventaja, daño (Gadamer, 1984: 337). Pero tal connotación es derivada respecto al sentido originario, del cual no es más que el lado negativo (Gadamer, 1984: 337). «“Prejuicio” no significa pues en modo alguno juicio falso, sino que está en su concepto el que pueda ser valorado positivamente o negativamente» (Gadamer, 1984: 337).

Para la Ilustración, con su exigencia de saber total y absoluta fundamentación racional de todo el saber, y el consecuente ataque al saber no-fundamentado (sobre todo, el saber de la fe religiosa), las proposiciones que no se pueden fundamentar no pueden ser aceptadas. Fiel a su tradición cartesiana, siempre latente, no acepta nada sobre lo que pueda incidir la más leve duda o sospecha. Tal espíritu caracteriza además las Ciencias de la Naturaleza modernas. Pero las Ciencias históricas, o del Espíritu, no son homologables, por su objeto, a las Ciencias de la Naturaleza, entendida ésta como una máquina (Casini, 1971), como lo ha intentado enseñar toda la reflexión histórica del siglo XIX y de la cual abulta la figura de Wilhelm Dilthey. Así, es necesario proceder a una revisión crítica de la concepción ilustrada del *prejuicio* y mostrar que ella es en sí misma un prejuicio, tanto más grave y condenable cuanto menos es reconocido como tal.

Para Hans-Georg Gadamer, no es válida ni la posición ilustrada –contra todos los prejuicios–, ni la posición romántica –que ve en la tradición una fuente absoluta de saber y de sentido verdaderos– (Gadamer, 1984: 338-344). Una hermenéutica auténticamente histórica debe mostrar que la pretensión ilustrada de superar todos los prejuicios es ella misma un prejuicio «cuya revisión hará posible una comprensión adecuada de la finitud que domina no sólo nuestro ser humanos sino también nuestra conciencia histórica» (Gadamer, 1984: 343).

El Hombre es esencialmente finito, fáctico, situado ya en un mundo, luego, condicionado de múltiples modos. La razón humana no es absoluta, sino que siempre ha existido «como real e histórica, esto es la razón no es dueña de sí misma, sino que está siempre

referida a lo dado en lo cual se ejerce» (Gadamer, 1984: 343). Esto es valido tanto para la razón de las ciencias positivas de la Naturaleza [v. g., el *a priori*, necesario pero formal y vacío, revelado por Immanuel Kant en la *Crítica de la Razón Pura* (Kant, 1985)], como – y sobretodo– para la consciencia histórica. Posicionándose de modo contrario a lo que pensaba Gianbaptista Vico, Hans-Georg Gadamer piensa que el hecho de que en el conocimiento histórico el hombre tenga que ver apenas consigo mismo y con sus propias creaciones no facilita el propio conocimiento histórico. Bien por el contrario, «El hombre es extraño a sí mismo y a su destino histórico de una manera muy distinta a como le es extraña la naturaleza, la cual no sabe nada de él» (Gadamer, 1984: 343).

La pertenencia del hombre a la Historia forjada por otros hombres es el hecho esencial que la hermenéutica tiene que tener en cuenta; «no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos. La lente de la subjetividad es un espejo deformante. La autorreflexión del individuo no es más que una chispa en la corriente cerrada de la vida histórica. *Por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser*» (Gadamer, 1984: 344).

La hermenéutica tendrá como problema específico la distinción entre los prejuicios legítimos –aquellos que permiten una comprensión auténtica–, y los prejuicios ilegítimos –los que la impiden y obstaculizan–. El hombre, como ser finito e histórico, tiene su ser tejido y constituido por prejuicios que superan su capacidad de reflexión explícita, y cualquier teoría de la comprensión tiene que integrar en sí misma el papel desempeñado por los prejuicios en la obra de la comprensión. La pregunta central de la hermenéutica histórica se formula del siguiente modo para Hans-Georg Gadamer: «¿en qué puede basarse la legitimidad de los prejuicios? ¿En qué se distinguen los prejuicios legítimos de todos los innumerables prejuicios cuya superación representa la incuestionable tarea de toda la razón crítica?» (Gadamer, 1984: 344).

Esta rehabilitación de la noción de *prejuicio* arrastra consigo una nueva visión de los conceptos de *autoridad* y de *tradición*. Para Hans-Georg Gadamer, el concepto de «autoridad de las personas no

tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio. *La autoridad no se otorga sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella. Reposa sobre el reconocimiento y en consecuencia sobre una acción de la razón misma que, haciéndose cargo de sus propios límites, atribuye al otro una perspectiva más acertada*» (Gadamer, 1984: 347; subrayados nuestros).

La autoridad no implica, pues, un acto de obediencia y sumisión ciegas, sino que procede de un conocimiento (Gadamer, 1984: 347) que funda originariamente su supremacía.

En términos históricos, la autoridad tiene su fundamento en la *tradicición*. Este concepto ha tenido el mismo destino que los anteriores de prejuicio y autoridad: condenado y rechazado por la Ilustración, exaltado y aceptado por el Romanticismo. Hans-Georg Gadamer pretende rehabilitarlo igualmente. En ese sentido, resalta, para empezar, que «La tradición es esencialmente conservación, y como tal nunca deja de estar presente en los cambios históricos» (Gadamer, 1984: 349). A continuación, nos muestra que «la conservación es un acto de la razón, aunque caracterizado por el hecho de no atraer la atención sobre sí» (Gadamer, 1984: 349), lo que hace con que sea habitualmente la novedad la que aparece como única y preferente acción de la razón (Gadamer, 1984: 349). Pero, «esto es sólo aparente» (Gadamer, 1984: 350); en toda transformación, incluso la más radical y revolucionaria, «en medio del aparente cambio de todas las cosas se conserva mucho más del legado antiguo de lo que nadie creería, integrándose con lo nuevo en una nueva forma de validez» (Gadamer, 1984: 350).

La conservación no es un acto heterónomo de la razón, sino autónomo, es decir, es un ejercicio de la libertad de la razón que *quiere* conservar lo recibido o adquirido (Gadamer, 1984: 350) y reiterarlo. Cualquiera actitud hostil por principio respecto a la tradición desconoce profundamente el ser histórico del hombre (Gadamer, 1984: 350). Como consecuencia relativa a la hermenéutica, tenemos entonces que no somos ni extraños ni totalmente libres frente a lo transmitido (Gadamer, 1984: 350); «nos encontramos siempre en tradiciones, y éste nuestro estar

dentro de ellas no es un comportamiento objetivador que pensara como extraño o ajeno lo que dice la tradición; ésta es siempre más bien algo propio, ejemplar o aborrecible, es un reconocerse en el que para nuestro juicio histórico posterior no se aprecia apenas conocimiento, sino un imperceptible ir transformándose al paso de la misma tradición» (Gadamer, 1984: 350).

Respecto al pasado, no nos es entonces posible adoptar un comportamiento objetivo, libre de prejuicios, porque le pertenecemos ya antes de toda reflexión y voluntad. De este modo, las Ciencias del Espíritu no deben tener como modelo las ciencias positivas naturales. La hermenéutica tiene que asumir en su cuestionar la *interpelación* que la tradición lanza al intérprete (Gadamer, 1984: 350; Silva, 1994: 118-119). La determinación objetiva del contenido de la tradición no se encuentra apenas como *resultado* de la tarea histórica, sino también –y sobretodo– en el *inicio*, «como elección del tema de investigación, como estímulo del interés investigador, como obtención de un nuevo planteamiento» (Gadamer, 1984: 351).

La hermenéutica tiene pues que reconocer que la tradición y la investigación histórica constituyen una *unidad efectual* (Gadamer, 1984: 351) de la cual la consciencia histórica es un *momento* (Gadamer, 1984: 351). La tradición determina la consciencia histórica y, en este sentido, tenemos que dilucidar su *productividad hermenéutica* (Gadamer, 1984: 351; Silva, 1992: 141), no olvidando que ningún esfuerzo del hombre puede superar su finitud; luego, y en consecuencia, la transparencia total es imposible (Gadamer, 1984: 351). Toda comprensión humana es *mediata*, inagotable e interminable. De ahí que Hans-Georg Gadamer pueda decir que «en las ciencias del espíritu no puede hablarse de un “objeto idéntico” de la investigación, del mismo modo que en las ciencias de la naturaleza» (Gadamer, 1984: 353).

La hermenéutica histórica tiene, entonces, que asumir que «En las ciencias del espíritu el interés del investigador que se vuelve hacia la tradición está motivado de una manera especial por el presente y sus intereses. Sólo *en la motivación del planteamiento llegan a constituirse el tema y el objeto de la investigación*. La investigación histórica está soportada por el movimiento histórico en que se encuentra la vida misma, y no puede ser comprendida teleológicamente desde el objeto hacia el que se orienta la investigación. *Incluso ni siquiera existe realmente tal objeto*. Es esto

lo que distingue a las ciencias del espíritu de las de la naturaleza. Mientras el objeto de las ciencias naturales puede determinarse *idealiter* como aquello que sería conocido en un conocimiento completo de la naturaleza, carece de sentido hablar de un conocimiento completo de la historia» (Gadamer, 1984: 353; subrayados nuestros).

El objeto histórico se diluye a nivel de las Ciencias del Espíritu, transformándose en una mediación continua de pasado y presente: «*El comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición*, en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación» (Gadamer, 1984: 360).

De lo que queda dicho, retengamos que el *sentido* que la hermenéutica pretende restablecer surge del esfuerzo del intérprete que, motivado por el presente, se dirige hacia la tradición a que pertenece (o pretende pertenecer). Para nuestro autor, este advenio de sentido acaece a nivel de la consciencia histórica entendida en referencia al concepto de *historia efectual* (Hekman, 1990: 154-155). Con el concepto de *consciencia de la historia efectual*, Hans-Georg Gadamer pretende designar una realidad compleja relativa al ser fundamental del hombre y que, por eso, resulta hasta cierto punto ambigua (Gadamer, 1984: 16); el concepto designa «por una parte lo producido por el curso de la historia y a la conciencia determinada por ella, y por la otra a la conciencia de éste mismo haberse producido y estar determinado» (Gadamer, 1984: 16). El estudio de la noción de *historia efectual* es precedido por el análisis de la correlación entre *significado* y *distancia temporal* (Gadamer, 1998: 83; Palmer, 1999: 187-188). La hermenéutica tiene como presupuesto básico la existencia de un *acuerdo* originario. ¿Cómo es posible la manutención o el restablecimiento de ese acuerdo con el pasado? ¿El tiempo es una barrera hermenéutica o la condición de posibilidad de la comprensión?

Para Hans-Georg Gadamer, la distancia temporal tiene un significado hermenéutico (Gadamer, 1998: 83-84). Veamos como demuestra esta tesis.

«¿Cómo se inicia el esfuerzo hermenéutico? ¿Qué consecuencias tiene para la comprensión la condición hermenéutica de la pertenencia a una tradición?» (Gadamer, 1984: 360). Esta cuestión motiva el recurso al tema del *circulo hermenéutico*

(Gadamer, 1998: 70-82). Este principio de la antigua retórica es aplicado por la hermenéutica moderna, que lo ha transportado para el estudio de los textos. Según ese principio, la comprensión de un texto se procesa de acuerdo con un movimiento circular que va de los elementos al todo y de éste, por su vez, a los elementos. El círculo no repite el sentido, antes, al contrario, revela relaciones de sentido diferentes de cada vez que lo recorremos. «La anticipación de sentido que hace referencia al todo sólo llega a una comprensión explícita a través del hecho de que las partes que se determinan desde el todo determinan a su vez a este todo. (...) El movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de ésta al todo. La tarea es ampliar la unidad del sentido comprendido en círculos concéntricos. E[1] criterio para la corrección de la comprensión es siempre la congruencia de cada detalle con el todo. Cuando no hay tal congruencia, esto significa que la comprensión ha fracasado» (Gadamer, 1984: 360-361³⁹).

Competiendo a la hermenéutica y a la comprensión en general el restablecimiento del acuerdo sobre las propias cosas (Gadamer, 1984: 362), el círculo hermenéutico nos aparece como un instrumento privilegiado y el único capaz de permitir el acceso al sentido de un texto tornándolo común, más allá del «extraño y extrañante del texto» (Gadamer, 1984: 363). Toda comprensión se basa en la estructura anticipativa de la razón y del ser hermenéutico del hombre, ya postuladas por Martin Heidegger (Heidegger, 1986: 187-199). Para Hans-Georg Gadamer, la anticipación primera que nos posibilita el acceso a lo diferente del texto proviene de la tradición. La comprensión es un proceso de interacción de la tradición y del intérprete, sobre la base de la comunidad constituida por la propia tradición. Esta comunidad no está dada de una vez por todas, sino que se constituye y se enriquece en el propio movimiento de la comprensión que asume, así, un aspecto ontológico de mutua determinación del intérprete y del acontecer de la tradición (Gadamer, 1984: 363). La anticipación de sentido originada por la tradición asume inicialmente la forma de un prejuicio que Gadamer designa por *anticipación* (Gadamer, 1984: 363) o *prejuicio de la perfección* (Gadamer, 1984: 364). Según este concepto, la comprensión reside en una unidad perfecta de sentido (Gadamer,

³⁹ Interpolado nuestro debido a error de impresión de la obra. Consta “Es” en lugar de “El”.

1984: 363) que, incluso cuando se revela como insuficiente, nos lleva al esfuerzo de reconstituirla, suponiéndola como siempre dada (Gadamer, 1984:363). El intérprete acepta el texto como si éste expresase una opinión válida y coherente, incluso superior a la suya, sobre el asunto en causa, y solo cuando esa pretensión de verdad se revela como insuficiente se inicia propiamente el esfuerzo de comprender (Gadamer, 1984: 364). «El prejuicio de la perfección contiene pues no sólo la formalidad de que un texto debe expresar perfectamente su opinión, sino también de que lo que dice es una perfecta verdad» (Gadamer, 1984: 364).

Entonces, y en el sentido original de *Verstehen*, «comprender significa primariamente entenderse en la cosa y solo secundariamente destacar y comprender la opinión del otro como tal» (Gadamer, 1984: 364), y este entendimiento en las cosas mismas es posible cuando intérprete y texto tienen que ver con lo mismo, esto es, con la tradición de que se tiene una pre-comprensión (Gadamer, 1984: 364). La tradición asegura la *pertenencia* original a un sentido común y esa pertenencia se constituye bajo la forma de los *prejuicios*: «el sentido de *pertenencia*, esto es, el *momento de la tradición* en el comportamiento histórico-hermenéutico, se realiza a través de la *comunidad de prejuicios fundamentales y sustentadores*. La hermenéutica tiene que partir de que el que quiere comprender está *vinculado* al asunto que se expresa en la tradición, y que tiene o logra una determinada *conexión* con la tradición desde la que habla lo *transmitido*» (Gadamer, 1984: 365; subrayados nuestros).

La situación hermenéutica comporta pues un momento ineluctable de *familiaridad* con el asunto de que se trata y que ella misma transmite. Pero para que haya comprensión, es decir, esfuerzo para restablecer un acuerdo roto o dificultado, es menester que en esa familiaridad se mezcle un elemento de *extrañeza* que posibilite el diferir de sentido: «la conciencia hermenéutica sabe que no puede estar vinculada al asunto al modo de una unidad incuestionable y natural, como ocurre en la pervivencia de una tradición sin solución de continuidad» (Gadamer, 1984: 365).

La tarea de la hermenéutica se basa en esta *polaridad* entre familiaridad y extrañeza, buscando destacar el sentido de lo dicho en la tradición en el lenguaje por medio de la que ella nos habla (Gadamer, 1984: 365). La propia tradición se somete a esta tensión, cuyos términos son ahora la *objetividad histórica* y la *pertenencia a*

la tradición. La hermenéutica tiene su *tópos* en el punto intermedio de una y otra, por lo que «su tarea no es desarrollar un procedimiento de la comprensión, sino *iluminar las condiciones bajo las cuales se comprende*» (Gadamer, 1984: 365; subrayados nuestros). Estas condiciones no hacen, entonces, parte de *un canon infalible*, cuya aplicación mecánica bastara para efectuar la comprensión, elaborando la *pregunta* correcta, pero tienen que *estar dadas* (Gadamer, 1984: 365) en los propios prejuicios. La distinción entre los prejuicios legítimos y productivos frente a los prejuicios obstaculizadores y generadores de malentendidos (los cuales constituyen en conjunto la consciencia del intérprete) no puede efectuarse por el propio intérprete (Gadamer, 1984: 365) a no ser en la comprensión misma (Gadamer, 1984: 365).

La cuestión sobre el modo como se realiza la comprensión misma trae consigo, según este autor, la cuestión de la *distancia temporal* y de su decisiva importancia para la obra de la comprensión (Gadamer, 1984: 365-366). Entre la producción del texto y su lectura e interpretación se verifica un intervalo temporal que dificulta la comprensión y que altera el acuerdo originario, y eso es tanto más acentuado cuanto mayor sea ese intervalo en el tiempo. Esa alteración del acuerdo es consustancial a la escritura y tiene su primera encarnación en la ausencia del autor, motivo por el que Platón desvalorizaba en el *Fedro* la escritura [Platão, 1997: 122 (275e); 1984]. Para el Romanticismo, particularmente para Friedrich Schleiermacher, era posible superar ese abismo temporal y coincidir con la intención productiva originaria del autor (Schleiermacher, 2000: 36; 39; 43; 63; *passim*). Esta posición tenía su fundamento en la llamada *estética del genio*, la cual presupone la posibilidad de la congenialidad e incluso la superación de la comprensión que el autor tiene de sí mismo (Schleiermacher, 2000: 36; 39; 43; 63; *passim*). Para Hans-Georg Gadamer, la posibilidad que tiene el intérprete de comprender mejor que el autor el texto en causa no reposa en una cualquier superioridad del intérprete relativamente al autor. Esa posibilidad se basa en la «diferencia insuperable entre el intérprete y el autor, diferencia que está dada por la distancia histórica» (Gadamer, 1984: 366).

La comprensión que cada época tiene de un texto es función del interés y de las cuestiones de esa misma época y, como tal, no puede ser la misma comprensión que de ese texto tenían la época y el

público originarios. Esa comprensión hace parte del esfuerzo de la época que interpreta para comprenderse a sí misma y de ahí que el sentido de un texto interpretado por una época posterior sea siempre diferente y hasta aparentemente superior al del público o autor originarios; «este sentido está siempre determinado también por la situación histórica del intérprete, y en consecuencia por el todo del proceso histórico» (Gadamer, 1984: 366).

De este modo cuando se habla en superación del sentido y comprensión originarios que del texto tiene su autor, debe tenerse en consideración el llamado efecto de la *productividad hermenéutica del acontecer temporal* (Gadamer, 1984: 366-367; Gadamer, 1998: 84-85; 89; Silva, 1992: 141). El tiempo y la distancia temporal *producen* sentido y, como tal, «El sentido de un texto supera a su autor no ocasionalmente sino siempre» (Gadamer, 1984: 366).

La comprensión que *un* intérprete tiene de un texto no es meramente reproductiva, sino *productiva* (Gadamer, 1984: 366). De ahí que la comprensión sea siempre diferente: «*cuando se comprende, se comprende de un modo diferente*» (Gadamer, 1984: 367). El *diferir* es efectuado por el propio tiempo, que no es entonces un abismo que aleja, sino un puente ontológico y hermenéutico. «El tiempo ya no es primariamente un abismo que hubiera de ser salvado porque por sí mismo sería causa de división y lejanía, sino que es en realidad el *fundamento que sustenta el acontecer en el que tiene sus raíces el presente*. La distancia en el tiempo no es en consecuencia algo que tenga que ser superado. (...) de lo que se trata es de *reconocer la distancia en el tiempo como una posibilidad positiva y productiva del comprender*. No es un abismo devorador, sino que está cubierto por la continuidad de la procedencia y de la tradición, a cuya luz se nos muestra todo lo transmitido. No será aquí exagerado hablar de una genuina *productividad del acontecer*» (Gadamer, 1984: 367; subrayados nuestros).

El tiempo permite el apareamiento de relaciones de sentido nuevas o pasadas por alto en referencia a la producción e interpretación originarias. De ahí la dificultad natural que se siente cuando se tienen que juzgar obras contemporáneas. Relativamente a éstas, el tiempo aún no ha operado su obra de depuración de sentido, alejando las posibles fuentes de error y desvelando las auténticas o nuevas posibilidades de sentido; «un conocimiento objetivo sólo puede ser alcanzado desde una cierta distancia histórica. (...) Un

presupuesto tácito del método histórico es en general que el significado objetivo y permanente de algo sólo se hace verdaderamente reconocible cuando pertenece a un nexo más o menos concluido. (...) La distancia es la única que permite una expresión completa del verdadero sentido que hay en las cosas. Sin embargo, el verdadero sentido contenido en un texto o en una obra de arte no se agota al llegar a un determinado punto final, sino que es un proceso infinito. No es sólo que cada vez se vayan desconectando nuevas fuentes de error y filtrando así todas las posibles distorsiones del verdadero sentido, sino que constantemente aparecen nuevas fuentes de comprensión que hacen patentes relaciones de sentido insospechadas. La distancia en el tiempo que hace posible este filtraje no tiene una dimensión concluida, sino que ella misma está en constante movimiento y expansión. Junto al lado negativo del filtraje que opera la distancia en el tiempo aparece simultáneamente su aspecto positivo para la comprensión. No sólo ayuda a que vayan muriendo los prejuicios de naturaleza particular, sino que permite también que vayan apareciendo aquéllos que están en condiciones de guiar una comprensión correcta» (Gadamer, 1984: 368-369).

De este texto es de resaltar, en primer lugar, el carácter interminable e inacabado de la comprensión de los textos, que fuera ya señalado por Hans-Georg Gadamer cuando estudiara el fenómeno del *clásico*. A su propósito, señaló nuestro autor el hecho de naturaleza dialógica de que procede la obra de la comprensión. Ésta es con efecto mucho más que la mera reconstrucción de un mundo pasado en el que el texto tiene su origen. La comprensión es fruto de la consciencia que el intérprete tiene de que, por un lado, pertenece a ese mundo en el que se origina el texto, así como, por otro, de que el texto es elemento constituyente y generador del mundo en el que el intérprete habita. Y ese movimiento dialógico entre esos dos mundos –pasado y presente– funda el carácter propio de lo que llamamos *clásico*, o sea aquello que no cesa de hablar a, y en todas, las circunstancias en las que sea convocado por medio de la lectura (Gadamer, 1984: 359); en las palabras de Hans-Georg Gadamer, «en esta comprensión habrá siempre algo *más* que la reconstrucción histórica del “mundo” pasado al que perteneció la obra. Nuestra comprensión contendrá siempre al mismo tiempo la conciencia de la propia pertenencia a ese mundo. Y con esto se corresponde también la pertenencia de la obra a nuestro propio mundo.

Esto es justamente lo que quiere decir la palabra “clásico”: que la pervivencia de la elocuencia inmediata de una obra es fundamentalmente ilimitada» (Gadamer, 1984: 359).

Por otro lado, es posible señalar a partir del extracto citado que comentábamos anteriormente, en particular a partir de su frase final [«No sólo ayuda a que vayan muriendo los prejuicios de naturaleza particular, sino que permite también que vayan apareciendo aquéllos que están en condiciones de guiar una comprensión correcta» (Gadamer, 1984: 368-369)], la respuesta dada por el autor a la *cuestión crítica hermenéutica* y que es la referente a la distinción y separación entre los prejuicios legítimos o verdaderos –los que permiten comprender– y los ilegítimos o falsos – los que generan mal-entendidos–, distinción y separación que son posibilitadas por la distancia en el tiempo (Gadamer, 1984: 369). Es por intermedio de ésta que nos tornamos capaces de suspender nuestros propios prejuicios y juicios al plantear la *pregunta* (Gadamer, 1984: 369; 1998: 85-88). La pregunta nos permite, a través de la apertura de posibilidades (y de su manutención) (Gadamer, 1984: 369; 1998: 85-88), poner en relieve, tanto nuestros propios prejuicios, como aquello que nos dice el texto merced de esos mismos prejuicios. Es decir, no es posible abstraer de nuestra propia situación histórica, la que nos da acceso a otras realidades. El objetivismo histórico, v. g., de un Leopold von Ranke (Collingwood, 1981: 165-172), labora en un enorme error al presuponer dogmáticamente la existencia de un objeto histórico *en sí mismo*, sin intervención de las categorías subjetivas del intérprete. En la línea de Immanuel Kant y de la Física y Epistemologías Contemporáneas, Hans-Georg Gadamer proclama que la historia no es un objeto concluido y subsistente, sino que se encuentra vinculado a un acontecer de sentido relacional del que el intérprete participa y en el que está inmerso. Así se origina la noción de *historia efectual*, que pretende mostrar que un pensamiento verdaderamente histórico debe pensar su propia historicidad (Gadamer, 1984: 370; 16) y terminar con la noción fantasmagórica (Gadamer, 1984: 370) del “objeto” histórico (Gadamer, 1984: 16): «El verd[a]dero objeto histórico no es un objeto, sino que es la unidad de lo uno y de lo otro, una relación en la que la realidad de la historia persiste igual que la realidad del comprender histórico. Una hermenéutica adecuada debe mostrar en la comprensión misma la realidad de la historia. Al contenido de este requisito yo le llamaría

“*historia efectual*”. Entender es, esencialmente, un proceso de historia efectual» (Gadamer, 1984: 370)⁴⁰.

El *principio de la historia efectual* surge en Gadamer como fruto de la reflexión que toda la comprensión tiene de hacer sobre sí misma a fin de tomar consciencia de su propia historicidad (Hekman, 1990: 154-155). La distancia temporal, determinada por la situación hermenéutica, implica siempre la mezcla entre el pasado presente en el texto y la comprensión que de él tiene el intérprete, lo que constituye la noción de *historia efectual*. Es a partir de ésta que se pueden plantear las cuestiones ya que es ella misma quien determina lo que aparezca como cuestionable al intérprete. A la luz de esta noción, el fenómeno inmediato, si se toma como toda la verdad en su pura revelación inmediata, no puede constituir la verdad ya que se olvida el efecto de la inmersión del intérprete en el acontecer de la verdad que es la historia efectual (Gadamer, 1984: 371). La finalidad de la reflexión sobre la eficacia de la historia no es la de constituir la historia efectual como una nueva disciplina auxiliar de las Ciencias del Espíritu (Gadamer, 1984: 371), sino la de provocar una nueva *actitud* de éstas frente a sus objetos, haciendo con que obtengan una mejor comprensión de sí mismas y la consciencia de la acción de la historia efectual en toda la comprensión, esté ésta consciente o no de ella (Gadamer, 1984: 371). La consciencia de la historia efectual es ella misma un momento de la comprensión y actúa ya en la *obtención de la pregunta correcta* (Gadamer, 1984: 372). Dejamos por ahora este tema para el momento de tratar de la lógica de la pregunta y de la respuesta. Por el momento, veamos la noción de *situación* y su articulación con la de *horizonte* y la importancia de ambas para la obra de la comprensión.

El primer dato que la consciencia de la historia efectual debe tener en cuenta es el de la necesaria e ineluctable *situación* hermenéutica a que todo intérprete –y por ende el hombre– está vinculado. “Estar-situado” implica para el intérprete –y en general para todo el hombre (Heidegger, 1986: 86-127)–, el hecho de que la situación en la que existe y se encuentra no ser, por un lado, objetivable y, por otro, ser irreductible al saber que de ella se tenga. La reflexión sobre la situación es inagotable y nunca acabada: «esta inacababilidad no es defecto de la reflexión, sino que está en la

⁴⁰ Interpolado nuestro debido a error de impresión de la obra. Consta “verdadero” en lugar de “verdadero”.

esencia misma del ser histórico que somos. *Ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el no saberse*» (Gadamer, 1984: 372).

La limitación de las posibilidades de ver y de conocer efectuada por la situación y el ser-situado tiene su correlato positivo en la noción de *horizonte*, que engloba lo visible a partir de una situación dada. Así, toda situación tiene su horizonte, que la vincula y determina pero que, al mismo tiempo, la libera para la alteridad de otras situaciones. De ahí que se pueda decir que “tiene horizontes” precisamente de quien tenga la capacidad de acceder con corrección al significado de fenómenos que su horizonte determina. La hermenéutica tiene como tarea *la elaboración de la situación hermenéutica* (Gadamer, 1984: 373), es decir, «la obtención del horizonte correcto para las cuestiones que se nos plantean cara a la tradición» (Gadamer, 1984: 373).

Esta elaboración no conduce a una objetivación de la tradición, sino que, por el contrario, la libera para que surja en su alteridad frente al horizonte de la situación hermenéutica del intérprete. Éste tiene como tarea propia el “poner en juego”, destacándolos, sus prejuicios de modo a poder acceder a la pretensión de verdad del texto transmitido.

En este punto puede levantarse una cuestión, ya que de lo dicho pudiera pensarse que existen dos o más horizontes distintos y delimitados en oposición, a saber, el del intérprete, o sea el horizonte en el que vive y comprende (Gadamer, 1984: 374), y el/los que se pretende(n) comprender. Podría entonces preguntarse: ¿Será correcto hablar así, como si existieran horizontes atómicos y monádicos que se relacionaran entre sí mismos en el acto posterior de la comprensión? (Gadamer, 1984: 374) Hans-Georg Gadamer explicita la cuestión en los siguientes términos: «¿Es una descripción correcta y suficiente del arte de la comprensión histórica la de que hay que aprender a desplazarse a horizontes ajenos? ¿Puede decirse en este sentido que hay horizontes cerrados? (...) ¿Puede decirse que el horizonte del propio presente es algo tan cerrado? ¿Es siquiera pensable una situación histórica limitada por un horizonte cerrado?» (Gadamer, 1984: 374).

Gadamer responde negativamente a estas cuestiones poniendo en relieve que tanto un individuo aislado, como un horizonte cultural hermético son abstracciones que olvidan el hecho de la comunicación intersubjetiva e intercultural (Gadamer, 1984: 374). De este modo, la

noción de horizonte tiene que ser entendida del mismo modo que la de objeto histórico, es decir, afirmando la no existencia de horizontes históricos fijos y objetivables en sí mismos, sino la misma *unidad* en mutua determinación del horizonte del intérprete y la del horizonte a comprender. El horizonte se disloca y se modifica con el propio devenir de la historia y de la tradición, en perpetuo movimiento, y la consciencia histórica explícita y hace consciente ese movimiento (Gadamer, 1984: 375). Este movimiento de la tradición constituye finalmente *un único horizonte de la consciencia histórica*, la cual se distiende y participa comunitariamente en el sentido de la tradición (Gadamer, 1984: 375). En este sentido, no se puede hablar de dislocación del intérprete en dirección a una situación histórica diferente de la suya *a no ser* que tengamos presente al decir eso que cualquier dislocación significa que el intérprete tiene que tener siempre su propio horizonte y llevarlo consigo cuando se enfrenta con otro horizonte (Gadamer, 1984: 375). Esta dislocación no implica el alejamiento de sí mismo (Gadamer, 1984: 375), ya que esto implicaría el privarse de su propio horizonte de comprensión (Gadamer, 1984: 376), así como no implica la empatía con el otro o la subsunción de este bajo los padrones del intérprete (Gadamer, 1984: 375). Al contrario, la dislocación hacia el horizonte del texto a comprender eleva al intérprete a una esfera de sentido que le supera a sí mismo y a la tradición a comprender; «significa siempre un ascenso hacia una generalidad superior, que rebasa tanto la particularidad propia como la del otro» (Gadamer, 1984: 375).

En este proceso no es ni posible ni productivo el abstraer del horizonte propio del presente. Una consciencia verdaderamente histórica trae siempre consigo su propio presente (Gadamer, 1984: 376). En la comprensión de la tradición, el intérprete tiene que realizar un intenso esfuerzo para no confundir ni reducir el pasado a sus propias categorías y expectativas de sentido (Gadamer, 1984: 376). En esta mutua determinación de pasado y presente en el acto de la comprensión no es posible delimitar rigurosamente el horizonte de uno y el del otro. Para describir el proceso de comprensión del horizonte del pasado por el horizonte del presente Hans-Georg Gadamer utiliza el término de *fusión de horizontes* (Gadamer, 1984: 377; 453; 477; Silva, 1992: 127-142; 2010: 16-18; Portocarrero, 2005: 97-98; Hekman, 1990: 155-156; Taylor, 2002: 136). Teniendo en cuenta que el horizonte del presente está en constante proceso de

cambio merced de la interacción con el horizonte del pasado y consecuente puesta en causa de los prejuicios que lo constituyen, habrá que reconocer en él la presencia del pasado; es decir, por un lado, la no independencia del presente frente al pasado y, por otro, el proceso de su formación en interacción con éste. No hay, pues, horizontes sustancialmente autónomos y, en consecuencia, la obra de la comprensión asienta siempre en una mezcla entre los diversos horizontes en relación. Comprender es entonces y siempre un proceso de fusión de horizontes (Gadamer, 1984: 376-377). De esta tesis deriva también que nos es posible colocarnos fuera de la historia para obtener un horizonte único y total. Siempre estamos envueltos en el devenir histórico y, como tal, nos hace siempre falta la perspectiva total, definitiva y absoluta. Igual que con la historia, pasa lo mismo con el lenguaje –que teje la comunidad humana real antes de toda reflexión (Gadamer, 1967: 50; Fruchon, 1974a: 536; Bleicher, 1992: 161-164)– que es también una experiencia originaria de mundo que no puede ser superada y que nos constituye radicalmente en el acontecer de la verdad (Gadamer, 1984: 585); «como seres finitos siempre venimos de mucho antes y llegamos a mucho después. En el lenguaje se hace claro lo que es real para allá de la conciencia de cada uno» (Gadamer, 1984: 539).

La noción de fusión de horizontes no nos debe llevar a considerar que se pierden las diferencias entre los horizontes del presente y del pasado. Todo texto trae consigo una tensión con el presente y es tarea de la hermenéutica desarrollar conscientemente esa tensión (Gadamer, 1984: 377), proyectando un horizonte histórico que se distinga del de lo presente (Gadamer, 1984: 377). La conciencia de su propia alteridad es constitutiva de la conciencia histórica y hace con que se destaque de sí el horizonte de la tradición. Esa operación se complementa con el hecho de que la conciencia histórica es un resultado que adviene a partir de la tradición a la que se vincula. Esto trae como resultado último el que la alteridad de la tradición debe ser reintegrada en la conciencia histórica para conocerse a sí misma en la unidad producida por la fusión de horizontes (Gadamer, 1984: 377). La conciencia de la historia efectual que se realiza en la fusión de horizontes tiene pues como tarea propia superar esa misma fusión proyectando un horizonte distinto del “suyo” al mismo tiempo que destaca sus prejuicios. «En la realización de la comprensión tiene lugar una verdadera fusión

horiz3ntica que con el proyecto del horizonte hist3rico lleva a cabo simult3neamente su superaci3n» (Gadamer, 1984: 377).

3. La experiencia hermen3utica

Hans-Georg Gadamer prosigue su estudio de la consciencia de la historia efectual dilucidando, en primer lugar, el concepto de *experiencia hermen3utica* que, seg3n 3l, realiza la consciencia hist3rica.

Hemos visto que la compresi3n es una forma eminente del efecto hist3rico y que ella *se sabe a s3 misma como esencialmente efectual* (Gadamer, 1984: 414). La relaci3n de *unidad entre el efecto y el saber* ocupa ahora al autor (Gadamer, 1984: 415). Esa relaci3n no puede ser la de una identidad absoluta entre saber y ser, pues en toda la consciencia est3 presente la estructura de la *reflexividad*, la cual le permite «elevarse por encima de aquello de que es conciencia» (Gadamer, 1984: 415). Esta cuesti3n puede formularse de otro modo: «cuando hablamos de conciencia de la historia efectual ¿no nos encontramos necesariamente presos en la ley inmanente de la reflexi3n, que rompe toda la afecci3n inmediata como la que entendemos bajo el nombre de “efecto”? ¿No nos obliga esto a dar raz3n a Hegel? ¿No tendremos que admitir como fundamento de la hermen3utica la *mediaci3n absoluta de historia y verdad* tal como la pensaba Hegel?» (Gadamer, 1984: 415).

Respondiendo afirmativamente a esta cuesti3n, tendr3amos que introducir en la hermen3utica la noci3n de *infinito*, espec3ficamente, a prop3sito de la raz3n del int3rprete, lo que ya ha sido excluido anteriormente y que la propia concepci3n heideggeriana del hombre como *ser para la muerte* (Heidegger, 1986: 289-322), aceptada por Gadamer, implica. El horizonte hist3rico y finito de la raz3n hermen3utica humana, en el caso de que en ella fuera introducida la infinitud, se anular3a en favor de una autoconsciencia infinita y absoluta, y la finitud se superar3a por la infinitud del saber del esp3ritu omnipresente en la historia (Gadamer, 1984: 416). Hans-Georg Gadamer recusa estas consecuencias y supera las dificultades de la cuesti3n planteada arriba por medio de la elaboraci3n de una nueva concepci3n de la *reflexividad* de la raz3n hermen3utica. Para esta elaboraci3n contribuye un debate de Hans-Georg Gadamer con el pensamiento de Georg Wilhelm Friedrich Hegel y que termina en

el concepto de *experiencia dialéctica* (Gadamer: 1984: 429). De la dialéctica expresa en la *Fenomenología del Espíritu* de ese filósofo, Hans-Georg Gadamer subraya el carácter decisivo del *reconocimiento del tú* para la mediación de la consciencia consigo misma: «La vida del espíritu consiste (...) en reconocerse a sí mismo en el ser otro. El espíritu orientado para el conocimiento de sí mismo se ve enfrentado a lo “positivo” que se le aparece como extraño, y tiene que aprender a reconciliarse con ello reconociéndolo como propio y familiar. Resolviendo la dureza de la positividad se reconcilia consigo mismo. Y en cuanto que esta reconciliación es la tarea histórica del espíritu, el comportamiento histórico del espíritu no es ni un autorreflejarse ni una superación sólo formalmente dialéctica de la autoenajenación que le ha ocurrido, sino una *experiencia*, que experimenta realidad y es ella misma real» (Gadamer, 1984: 420-421).

No hay necesidad de presuponer cualquier infinitud de la consciencia hermenéutica mediada consigo misma en el todo del movimiento o verdad histórica, sino que solo cabe destacar el *carácter de reflexividad finita de la experiencia dialéctica que la consciencia de la historia efectual lleva a cabo*.

La consciencia de la historia efectual «tiene la estructura de la *experiencia*» (Gadamer, 1984: 421). Analizando la estructura de la experiencia, empezamos por señalar que ésta no puede ser la que es efectuada por las Ciencias de la Naturaleza. Según la epistemología de éstas, la experiencia tiene que ser impersonal y objetiva, así como reproducible indefinidamente para comprobación y control. Así, la experiencia científica pierde toda la historicidad que caracteriza la experiencia cotidiana humana (Gadamer, 1984: 421-422). El autor refiere también que en abono de esta crítica se puede añadir el análisis que hace Edmund Husserl del concepto de experiencia, intentando «ilustrar la parcialidad inherente a la idealización de la experiencia que subyace a las ciencias» (Gadamer, 1984: 422), esto es, su alejamiento del mundo de la vida. Según Hans-Georg Gadamer, es el propio Edmund Husserl quien termina por quedar dominado por esa misma parcialidad ya que el hecho de no asumir a nivel del estudio del origen de la experiencia en la donación originaria de sentido del *ego transcendental* la necesaria intersubjetividad y consecuente «idealización del lenguaje que es inherente siempre a toda adquisición de experiencia, y en la que

opera la pertenencia del yo individual a una comunidad lingüística» (Gadamer, 1984: 422). Del mismo modo, toda y cualquier teoría de la ciencia y del saber que atribuya al lenguaje el estatuto de fuente primera de los prejuicios, que impiden la constitución de un saber auténtico, no capta el carácter histórico y experiencial de la consciencia humana (Gadamer, 1984: 422-423; cf. igualmente la crítica efectuada por el autor a Francis Bacon: 1984: 423-425). El lenguaje es el *tópos* de la fusión de horizontes (Bleicher, 1992: 161-164) y esta función no puede ser echada con la simple acusación de que ella es *la fuente de todos los prejuicios*.

Para caracterizar correcta y auténticamente el concepto de *experiencia*, Hans-Georg Gadamer recurre a Aristóteles. En su entendimiento, el Estagirita presenta un entendimiento perfecto del sentido de la experiencia en su tratamiento de la *inducción* (Aristóteles, 1947b: B 19; Gadamer, 1984: 425; Pereira, 1977: 10), poniendo en relieve la validez de la experiencia en cuanto no es refutada por otra experiencia (nota esencial de la experiencia que se mantiene en los conceptos de experiencia científica y cotidiana) (Gadamer, 1984: 425). Estudiando el problema de la percepción sensible, Aristóteles pone de relieve que el conocimiento sensible – experiencial – no tiene ni el carácter individual de las percepciones aisladas ni la generalidad del concepto científico, sino una generalidad intermedia que es presupuesto necesario de toda la ciencia (Aristóteles, 1947b: B 19; Gadamer, 1984: 425-426). Esta generalidad está todavía asegurada en su unidad ya que «las observaciones individuales deben mostrar regularmente los mismos resultados» (Gadamer, 1984: 426). A partir de esta regularidad y consecuente potencial generalización específica de la experiencia podrá cuestionarse hacia las razones y fundamentos de lo que ocurre y abrir el camino al planteamiento de las cuestiones de la ciencia (Gadamer, 1984: 426). La generalidad de que hablamos no es, en consecuencia, la de la ciencia y la del concepto (Aristóteles, 1947b: B 19; Gadamer, 1984: 427). Por el contrario, la generalidad de la experiencia comporta siempre una referencia a las observaciones individuales en las que se da de un modo actual y presente (Gadamer, 1984: 427). «No se la sabe en una generalidad precedente. En esto justamente estriba la apertura básica de la experiencia hacia cualquier nueva experiencia; esto no sólo se refiere a la idea general de la corrección de los errores, sino que la experiencia está esencialmente

referida a su continuada confirmación, y cuando ésta falta ella se convierte necesariamente en otra distinta» (Gadamer, 1984: 427).

En este punto, Hans-Georg Gadamer resalta el importante elemento de *negatividad* (con lo que volvemos a su debate con el pensamiento de Georg Wilhelm Friedrich Hegel) que caracteriza la experiencia. La negatividad es la esencia del proceso de la experiencia, por lo que la experiencia en su carácter más eminente es siempre negativa (Gadamer, 1984: 428; Pereira, 1977: 10-11; Silva, 1995b: 315); esto implica que la formación de generalidades en la experiencia es un constante hacer y rehacer de las mismas merced del encuentro con nuevas experiencias que confirman y/o niegan las efectuadas anteriormente (Gadamer, 1984: 428; Pereira, 1977: 10-11; Silva, 1995b: 315; Palmer, 1999: 198). De esta negatividad esencial de la experiencia se sigue que hay una *productividad* propia de la experiencia. Con efecto, si decimos que «hacemos una experiencia con un objeto esto quiere decir que hasta ahora no habíamos visto correctamente las cosas y que es ahora cuando por fin nos damos cuenta de cómo son» (Gadamer, 1984: 428). La experiencia niega el saber anterior, generando un nuevo *saber englobante* (Gadamer, 1984: 429) y abriendo así «un nuevo horizonte dentro del cual algo puede convertirse (...) en experiencia» (Gadamer, 1984: 429). Lo suyo del experimentado –su *en-sí*– es, como lo subraya Hans-Georg Gadamer a partir de lo enseñado por Georg Wilhelm Friedrich Hegel en su *Fenomenología del Espíritu*, un *en-sí para nosotros* (Gadamer, 1984: 429). Así, la experiencia, a través de su negatividad (es decir, enseñándonos que lo que pensábamos saber no corresponde a las cosas mismas), permite que quien experimenta proceda a la unificación y al acceso a sí mismo, ya que el experimentado lo es para sí-mismo. En este punto, Hans-Georg Gadamer cita a Georg Wilhelm Friedrich Hegel cuando dice que «El principio de la experiencia contiene la determinación infinitamente importante de que para la adopción y presunción de verdad de un contenido el hombre mismo tiene que estar *en ello*, o más precisamente, que tiene que encontrar este contenido unido y en unidad con *la certeza de sí mismo*» (Hegel, *apud* Gadamer, 1984: 430). Comentando la cita, nos dice Hans Georg Gadamer que «El concepto de la experiencia quiere decir precisamente esto, que se llega a producir esta unidad consigo mismo. Esta es la inversión que acaece a la experiencia, que se reconoce a sí misma en lo extraño, en lo otro» (Gadamer, 1984: 431).

Para Hans-Georg Gadamer, hay que hacer una reserva crítica al punto de vista de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, ya que en su pensamiento la experiencia es pensada a partir del saberse a sí mismo absoluto del Espíritu. En esta perspectiva, consumándose ese saber absoluto, la experiencia se superará en la identidad final de la consciencia y de su objeto y se anula en ese movimiento. «La esencia de la experiencia es pensada aquí desde el principio desde algo en lo que la experiencia está ya superada. Pues la experiencia misma no puede ser ciencia. Está en una oposición no neutralizable con el saber y con aquella forma de enseñanza que fluye de un saber general teórico o técnico» (Gadamer, 1984: 431).

La experiencia nunca puede terminarse y producir un saber final y absoluto. Contiene, antes, y *por esencia*, la referencia constante a *nuevas* y *otras* experiencias (Gadamer, 1984: 431). «En este sentido la persona a la que llamamos experimentada no es sólo alguien que se ha hecho el que es *a través de* experiencias, sino también alguien que está abierto *a* nuevas experiencias. (...) La dialéctica de la experiencia tiene su propia consumación no en un saber concluyente, sino en esa apertura a la experiencia que es puesta en funcionamiento por la experiencia misma» (Gadamer, 1984: 431-432).

La experiencia no puede ser ahorrada a nadie, hace ella misma parte del propio ser-hombre y, en ese sentido, está conectada con la propia esencia histórica del hombre. La historicidad se encuentra también ligada a la negatividad de la experiencia que marca todo el conocimiento y el sentido común proporcionado por la experiencia (Gadamer, 1984: 432). Este saber es, en última instancia, un saber originado a partir del *padecer* (Esquilo, *apud* Gadamer, 1984: 432; Peters, 1983: 182-186) y del dolor. El sufrimiento y el dolor revelan a los hombres la esencia de su condición, sus límites constitutivos, la diferencia insuperable que los aleja de los dioses (Gadamer, 1984: 433). Este conocimiento trágico-religioso exprime la esencia de la experiencia según el pensamiento de Gadamer: «La experiencia es, pues, experiencia de la finitud humana. Es experimentado en el auténtico sentido de la palabra aquél que es consciente de esta limitación, aquél que sabe que no es señor ni del tiempo ni del futuro; pues el hombre experimentado conoce los límites de toda previsión y la inseguridad de todo plan. (...) La experiencia enseña a reconocer lo que es real. Conocer lo que es, es pues, el auténtico resultado de

toda experiencia y de todo querer saber en general. Pero lo que es no es en este caso esto o aquello, sino “lo que ya no puede ser revocado” (Ranke)» (Gadamer, 1984: 433).

Al abrir los hombres para su finitud esencial y para el carácter limitado y relativo de su poder y capacidad de previsión, en suma, revelándoles lo que es en su esencia, la experiencia no limita o coarta el futuro y la acción de los hombres. Al revés, en eso mismo les abre sus posibilidades *auténticas* de actuar, esto es, de actuar *finita y limitadamente* (Gadamer, 1984: 433-434). Toda la acción humana que pretenda escapar a estas características y pensarse como absoluta, comprende inauténticamente el ser del hombre e incrementa su alienación. Y, al contrario, abriéndose a la finitud esencial de su ser, el hombre efectúa una experiencia auténtica de su ser propio, esto es, de su *ser histórico y finito, relativo al fin* (la muerte, en Martin Heidegger, como hemos referido *supra*) (Gadamer, 1984: 434). En esta perspectiva, la muerte es entendida y vivida en la densidad que su carácter de posibilidad propiamente humana —en cuanto el hombre es el ser que *muere*, es decir el ente que muere y *sabe que muere*— implica en sí misma y en la que reside la esencia y la posibilidad del trágico (Heidegger: 1986: 289-322; Silva, 1997: 65; Pereira, 1991: 237-241).

Considerando el ámbito más limitado de la experiencia hermenéutica, el autor la refiere a la tradición, que tiene que ser experienciada como tal (Gadamer, 1984: 434). Para que eso ocurra, Hans-Georg Gadamer postula la asimilación de la experiencia hermenéutica a la experiencia del tú con base en la idea de lenguaje como acontecer de la tradición; «la tradición no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es *lenguaje*, esto es, habla por sí misma como lo hace un tú» (Gadamer, 1984: 434).

No se debe llevar esta asimilación al punto de pensar que lo que de la tradición accede a la experiencia equivale a la opinión que un tú emite. La tradición no es una manifestación vital de un tú, sino antes un *contenido de sentido* autónomo en relación a los sujetos (Gadamer, 1984: 434). Del mismo modo que el diálogo y la experiencia en general, también la tradición se muestra como una obra autónoma relativamente a los que la producen, constituyendo una esfera ideal de sentido irreductible a sus elementos o intervinientes. Esta autonomía de la tradición no invalida el que el

elemento de comunicación que interviene en la experiencia dialógica no aparezca a nivel de la experiencia de la tradición. Para Hans-Georg Gadamer, ésta es un *compañero de comunicación* al mismo título que el tú con el que dialogamos (Gadamer, 1984: 434).

La experiencia del tú tiene dos grandes trazos característicos que deben guiar el análisis de la experiencia hermenéutica. *El tú no es un objeto* que se pueda dominar, manipular y anular de acuerdo con las categorías y deseos del sujeto. El tiene una especificidad propia que le permite inclusivamente actuar relativamente al sujeto de la experiencia, el yo, pues es él mismo una libertad originaria y fundante de comportamientos y acciones, la cual debe ser respetada. En segundo lugar, y en consecuencia del primer punto, *el tú es una persona*, por lo que la experiencia que de él se tiene y el conocimiento que de ella deriva revisten un carácter *moral*; esto es, la experiencia del tú tiene como límite una dignidad inviolable y debe concurrir para un perfeccionamiento ético y ontológico del sujeto (el yo) (Gadamer, 1984: 435-437).

En este sentido, encontramos un paralelismo entre la experiencia del tú y la experiencia hermenéutica. La experiencia hermenéutica, puede ser auténtica experiencia y mantener la alteridad del tú, al mismo tiempo que se unifica a sí misma, pero debe superar dos distintas perspectivas de entendimiento del tú que le reducen en su ser y no reconocen su pretensión de verdad y de sentido (Gadamer, 1984: 434-437; Palmer, 1999: 194-201; Gadamer, 1970: 4-10).

En la primera, estamos frente a la tendencia de un determinado tipo de experiencia del tú, que lo reduce a un objeto típico, general, masificado y previsible en su comportamiento (Gadamer, 1984: 435). En este punto de vista, el otro es medio para algo que corresponde al interés del sujeto y su carácter de entidad personal se reduce al estatuto de objeto de conocimiento, indistinto de cualquier otro que la naturaleza presente (Gadamer, 1984: 435). En el campo hermenéutico, esto corresponde a la creencia en el valor absoluto del método y su correlativa objetividad y valor de verdad de sus producciones (Gadamer, 1984: 435), de que las Ciencias Sociales influenciadas por los triunfos metodológicos de las Ciencias de la Naturaleza en el siglo XVIII son un momento mayor (Gadamer, 1984: 435). Para este punto de vista, la tradición es un objeto

(Gadamer, 1984: 435), externo al sujeto que con ella no mantiene referencia (Gadamer, 1984: 435).

Otra forma de experiencia del tú, aunque viéndolo como persona, lo comprende solamente por referencia al sujeto, anulando así su alteridad propia y constitutiva y reduciéndolo a una idea preconcebida e impuesta al otro a partir del punto de vista personal del sujeto, que se conoce a sí mismo por medio del reconocimiento del otro (Gadamer, 1984: 435-436). Estamos en el campo de la dialéctica reflexiva, que pretende comprender y conocer al otro sin reconocer el carácter legítimo de sus propias pretensiones, que se mantienen a distancia (Gadamer, 1984: 436), y solamente se reconocen en referencia a las pretensiones del sujeto. Hans-Georg Gadamer da como ejemplo en este punto «la relación educativa, una forma autoritaria de la asistencia social» (Gadamer, 1984: 437). El correlato hermenéutico de esta experiencia del tú es encarnado por la llamada *consciencia histórica*. Ésta «tiene noticia de la alteridad del otro y de la alteridad del pasado, igual que la comprensión del tú toma nota del carácter personal de éste. En lo otro del pasado no busca casos de una regularidad general, sino algo históricamente único. Pero en la medida en que en este reconocimiento pretende elevarse por entero por encima de su propio condicionamiento, permanece aprisionado en la apariencia dialéctica, pues lo que realmente busca es hacerse señor del pasado» (Gadamer, 1984: 437).

Confiriendo una total alteridad al pasado, como si fuera totalmente independiente relativamente a nuestro horizonte histórico, la conciencia histórica participa del prejuicio iluminista contra los prejuicios y se torna presa de sus propios prejuicios, a comenzar por el prejuicio contra los prejuicios, como hemos referido *supra* (Gadamer, 1984: 437).

No bastan las precauciones metódicas y críticas para el intérprete poder acercarse al pasado para que evite la contaminación provocada por sus propios prejuicios, así como por sus juicios (Gadamer, 1984: 437). Hay que concienciarse antes de la historicidad constitutiva de la existencia y de la comprensión, de lo que resulta que el condicionamiento histórico y los consecuentes prejuicios aparecen como condición de posibilidad de la comprensión y del conocimiento. Comprendemos y conocemos porque estamos inmersos en el acontecimiento de la tradición y de la historia. Fuera

de ella, no habría posibilidad de comprender y conocer (Gadamer, 1984: 437).

Nos encontramos entonces frente a una tercera forma de experiencia hermenéutica, la más elevada según el autor: *la consciencia hermenéutica de la historia efectual* (Gadamer, 1984: 437), de la tesitura histórica de la existencia humana y su comprensión de mundo y de hombre. Esta experiencia tiene también como correlato un determinado tipo de experiencia del tú. Ésta es la del auténtico diálogo, en el que el tú surge no solamente en su *alteridad absoluta*, sino también –y sobretudo– en su *pretensión original y autónoma de sentido*. El yo deja así que el tú le hable, escuchándole y enseñando de este modo que está dispuesto a dejar valer la pretensión del otro, aunque ésta invalide la del propio yo y mismo que no haya ningún otro que la haga valer contra el propio yo (Gadamer, 1984: 438; Silva, 1992: 139-140; Pereira, 2003b: 10-11). A nivel de la experiencia hermenéutica «Uno tiene que dejar valer a la tradición en sus propias pretensiones y no en el sentido de un mero reconocimiento de la alteridad del pasado sino en el de que ella tiene algo que decir» (Gadamer, 1984: 438).

Comparada con la consciencia de la historia efectual, la consciencia histórica se revela entonces como estando cerrada en relación a la tradición en la medida en que bajo su (pretensa) objetividad exenta de prejuicios se inmiscuye un prejuicio no explicitado que nivela la tradición y la propia consciencia del intérprete. Hans-Georg Gadamer refiere a Friedrich Schlegel en su crítica del prejuicio cuando habla del *postulado del término medio* y del *axioma de la habitualidad*. El postulado del término medio se enuncia del siguiente modo: «todo lo que es verdaderamente grande, bueno y bello es inverosímil, pues es extraordinario, y por lo tanto, cuando menos, sospechoso» (Gadamer, 1984: 438), mientras que el axioma de la habitualidad pretende que «las cosas tienen que haber sido siempre tal y como son entre nosotros y a nuestro alrededor, porque es lo más natural» (Gadamer, 1984: 438).

En oposición a este modo prejuicioso de concebir y de actuar la consciencia histórica, la consciencia de la historia efectual no realiza esta comparación y nivelación del pasado con el presente. Al revés, es su esencia y tarea entender al pasado en su propia pretensión de verdad sin dogmatismos y en total apertura a la

experiencia que de él emana y viene a su encuentro (Gadamer, 1984: 430-439).

4. El lenguaje como fundamento de la consciencia de la historia efectual

Hans-Georg Gadamer pasa a enseñarnos que la proyección del horizonte de la consciencia de la historia efectual se hace por medio de la *pregunta* (Pereira, 2000a: 231-232; Palmer, 1999: 201-204), lo que nos coloca en el terreno originario de la fusión horizontal, el *lenguaje* (Gadamer, 1970: 14-18; 24-25; Pereira, 2000a: 231; 234; 2001: 22-23; Silva, 1995a: 181-209; Portocarrero, 2005: 97-98).

La estructura lógica de esta apertura de la experiencia a la tradición reside en la *pregunta*, que es vista por el autor como la actividad fundamental para que se hagan experiencias y como estando presupuesta en éstas (Gadamer, 1984: 439). La pregunta ejerce la negatividad de la experiencia invalidando el conocimiento que teníamos en su pretensión de saber. De este modo, tal como la negatividad de la experiencia culminaba en la consciencialización de la finitud y limitación humanas, de igual modo la pregunta culmina en una negatividad radical: en saber que no se sabe (Gadamer, 1984: 439), el viejo tema de la Filosofía proveniente de Sócrates (Platón, 1984: 20d-23b). Debido a esta proximidad de la pregunta a la experiencia hermenéutica, Hans-Georg Gadamer efectúa un análisis detallado de la esencia de la pregunta, para la cual se vale del ejemplo de la dialéctica platónica. El primer trazo a señalar respecto a la esencia de la pregunta tiene que ver con la necesidad de ésta tener un *sentido*. El sentido coloca el real bajo una cierta *perspectiva* por medio de la cual puede surgir la respuesta. Como ésta solo puede surgir si la perspectiva correcta fuera encontrada por la pregunta planteada, puede decirse que de cierto modo *la pregunta tiene ya en sí misma la respuesta y es esa misma respuesta* (Gadamer, 1984: 439). De ahí, que Hans-Georg Gadamer refiera que uno de los mayores descubrimientos del platonismo reside en el hecho de atribuir *mayor dificultad al preguntar que al contestar* (Gadamer, 1984: 439-440; Platón, 1949a: 461d-467). Para poder preguntar, es menester saber, al modo de Sócrates, que no se sabe. Los interlocutores habituales de éste ignoran su propia ignorancia y de ahí que consideren que sea más fácil la actividad de preguntar que la de

responder; no sabiendo que son ignorantes, no quieren y no pueden saber ya que, por ende, son incapaces de encontrar la perspectiva correcta mediante la cual se puede hallar la respuesta verdadera a lo que se busca; en el contexto platónico, el conocimiento de las cosas mismas, y no la mera victoria retórico-dialéctica (Gadamer, 1984: 440; Platão, 1983: 511-b-c). «Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe. Y en el intercambio cuasicómico de preguntas y respuestas, de saber y no saber que muestra Platón, se puede reconocer que para todo conocimiento y discurso que quiera conocer el contenido de las cosas *la pregunta va por delante*. Una conversación que quiera llegar a explicar una cosa tiene que empezar por quebrantar esta cosa a través de una pregunta» (Gadamer, 1984: 440).

La pregunta ejerce una función de *apertura*, por medio de la cual se suspende toda la decisión final cuanto al tema en causa; bien por el contrario, la pregunta permite que surjan y se equilibren los *pro* y los *contra*; la verdadera pregunta es esta apertura que suspende la pretensión de saber y cuyo sentido es ser esta misma apertura suspensiva (Gadamer, 1984: 440).

La pregunta es apertura, pero también tiene *límites*, que son constituidos por el *horizonte* de la pregunta. Toda pregunta es situada en un horizonte histórico, en el que radica y asienta. De este modo, no le es posible presuponer un vacío objetivo a partir del que se planteara. La pregunta siempre se hace en dirección a algo, algo que está involucrado en su *ser-planteada*. Al plantearse la pregunta, se abre el horizonte de la comprensión al mismo tiempo que se limita mediante la perspectiva que aquella conlleva en sí. Esta perspectiva se constituye sobre sus prejuicios y debe plantear en su apertura la duda correspondiente a su no-saber (Gadamer, 1984: 441).

La pregunta es también *crítica*. Abriendo los posibles accesos a las cosas mismas y suspendiendo las determinaciones en *pro* y en *contra* del tema en causa, la pregunta permite también conducir al saber *decidiendo* (en el sentido original del verbo *krinein*; Pereira, 1984: 102-103) cuál de las posibilidades abiertas revela la cosa misma (Gadamer, 1984: 442).

Otro trazo característico de la pregunta es su cariz *dialéctico*. Al suspender y comprender todas las posibilidades relativas al tema, la dialéctica profundiza igualmente el *pro* y el *contra*, lo positivo y lo

negativo, lo cierto y lo errado. De ahí su proximidad a las *disputationes* medievales y a la dialéctica aristotélica, la cual correspondía a la capacidad de investigar el contrario del ser y de averiguar si las cosas contrarias pueden ser objeto de una y misma ciencia (Gadamer, 1984: 442; Aristóteles, 1940: 1078b25), en lo que concuerda con lo expresado por Platón (Gadamer, 1984: 442; Platão, 1950). Para Hans-Georg Gadamer, esta capacidad de intentar abarcar en el saber cosas opuestas es lo propio del concepto de saber; «Saber quiere decir siempre entrar al mismo tiempo en lo contrario. En esto consiste su superioridad frente al dejarse llevar por la opinión, en que sabe pensar las posibilidades como posibilidades. El saber es fundamentalmente dialéctico. Sólo puede poseer algún saber el que tiene preguntas, pero las preguntas comprenden siempre la oposición del sí y del no, del así y de otro modo» (Gadamer, 1984: 442).

La pregunta es irreductible a un método. No es posible elaborar un canon o conjunto de reglas que permitan preguntar auténticamente. Para eso, es apenas necesario saber que no se sabe (Gadamer, 1984: 443). La dificultad se encuentra en saber *que es lo que no se sabe* (Gadamer, 1984: 443), dificultad esa que es favorecida por la opinión. Ésta, de acuerdo con el sentido originario de *doxa* [la decisión mayoritaria de una asamblea o la opinión de los sabios (Gadamer, 1984: 443; Peters, 1983: 57; 69-73)], comporta en ella misma una «particular tendencia expansionista» (Gadamer, 1984: 443), aspirando a «ser siempre opinión general» (Gadamer, 1984: 443). La existencia de dudas y la presencia de la consciencia de la ignorancia no caben aquí, por supuesto.

¿Cómo se llega entonces al no-saber y al preguntar? (Gadamer, 1984: 443) Según Hans-Georg Gadamer, la ruptura con la opinión que es característica del preguntar no puede ser provocada o producida por un cualquier procedimiento metódico reglado. El brote originario de la pregunta tiene el carácter de la *ocurrencia*, del *imprevisto* que nos alcanza *súbita e inesperadamente*, al modo del *kairós* y del *ezaiphnés* platónicos (Pereira, 1977: 14; Platón, 1950: 156d; 1949b: 341c; Gadamer, 1984: 443). La pregunta *lléganos, ocúrrenos, súrgenos, se nos plantea imponiéndosenos* y no somos nosotros quien de todo la provoca o plantea (Gadamer, 1984: 444). El preguntar es, en el sentido propio del término, un *pathós*, una *pasión* que nos arrebató al dominio de la opinión habitual y común (Gadamer, 1984: 444; Peters, 1983: 183-186; 182-183). El preguntar

pone el tema en suspenso contra la firmeza de las opiniones al descubrir todas sus posibilidades. El que sabe preguntar sabe alejarse de la opinión dominante y busca todos los argumentos que puedan hablar en favor de una opinión, no con el fin de tornar fuerte una causa débil, sino de radicar el dicho en la cosa misma de que se habla (Gadamer, 1984: 445). Los diálogos platónicos son un ejemplo de este *arte de reforzar*, asistiéndose en ellos, además de la atención a los interlocutores, a la interacción de sus opiniones desarrollada en el transcurso del diálogo mismo. Estamos así frente al desarrollo del *lógos* mismo, que es mucho más que las opiniones particulares de los interlocutores, es el *acontecer de la cosa misma* (Gadamer, 1984: 445-446; Ricœur, 1998: 111; Bleicher, 1992: 319; Pereira, 2003b: 10-11).

La conexión de la pregunta con el diálogo nos enseña que no es una metáfora hablar de *diálogo hermenéutico* con el texto. Originariamente, la interpretación que logra entrar en diálogo con el texto dirige su tarea para el medio propio y auténtico de la comunicación originaria de sentido, el lenguaje, en el que ocurre el preguntar y el responder que vivifica el texto (Gadamer, 1984: 446; Bleicher, 1992: 160-161; Silva, 1994: 118-119).

Para profundizar esta realización originaria, Hans-Georg Gadamer analiza la *lógica de la pregunta y respuesta*, que antes de él, y además de Platón (Platão, 1993: 80a-85d), ha sido desarrollada por Robin George Collingwood (Collingwood, 1981: 325-342). Hans-Georg Gadamer parte de la suposición de que la transformación de un texto en objeto de interpretación significa que éste «plantea una pregunta al intérprete» (Gadamer, 1984: 447). En esta medida, la obra de la interpretación depende constantemente de la pregunta planteada, pudiéndose incluso decir que la comprensión de un texto va al par con la comprensión de esa pregunta (Gadamer, 1984: 447). Estando la comprensión estrictamente vinculada al *horizonte hermenéutico* conquistado por el intérprete, se sigue que éste equivale al *horizonte del preguntar* (Gadamer, 1984: 447) que determina el sentido del texto. La elaboración del horizonte del preguntar implica para la interpretación la necesidad (y el efecto) de retroceder relativamente al texto y simultáneamente de trascenderlo: «el que quiere comprender tiene que retroceder con sus preguntas más allá de lo dicho; tiene que entenderlo como respuesta a una pregunta para la cual es la respuesta. Retrocediendo así más acá de lo

dicho se pregunta necesariamente *más allá* de ello. Un texto sólo es comprendido en su sentido cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente también otras respuestas posibles» (Gadamer, 1984: 448).

De este modo, las Ciencias del Espíritu, en general, y la hermenéutica en particular, dependen de una *lógica de la pregunta*, que busca, no tanto desarrollar un procedimiento metódico general aplicable a objetos típicos y subsumibles en la formalidad de un método, como estudiar las *condiciones de posibilidad* o los *fundamentos ontológico-hermenéuticos de la pregunta*. Para eso, Hans-Georg Gadamer empieza por reconocer en Platón un precursor que no tuvo seguidores en la elaboración de una lógica de la pregunta, además de referir la contribución de Robin George Collingwood que ha intentado instaurar esa lógica como método propio de la Historia (Collingwood, 1981: 325-342). En la lectura que Hans-Georg Gadamer hace del pensamiento del historiador británico, todo acontecimiento histórico es entendido como la ejecución de una intención residente en sus actores determinantes que así responden a una cuestión planteada por la situación en la que viven y actúan. Competerá al intérprete (aquí, al historiador) hacer la pregunta correcta al actor indicado para obtener la respuesta auténtica, esto es, aquella que exprime la verdadera intención que ha presidido los acontecimientos. Dando el ejemplo de la batalla de Trafalgar, podemos pensarla como planteando a sus intervinientes una cuestión específica. El historiador debe encontrar esa cuestión y formularla para obtener la respuesta adecuada. A partida, y según Robin George Collingwood, solo interesa la cuestión planteada por la situación al almirante Nelson, pues, como vencedor, ha conseguido imponer su plan, resultado que su oponente ha fracasado en obtener de su parte (Gadamer, 1984: 449). Esta posición es caracterizada por la existencia de un punto débil, según Hans-Georg Gadamer (Palmer, 1999: 203). Debemos distinguir entre el curso de los acontecimientos y los planes, por más elaborados que sean, de los intervinientes en la acción histórica (Gadamer, 1984: 449; 450). El intérprete no debe considerar únicamente estos últimos ya que la realidad los sobrepasa constante e ineluctablemente (Gadamer, 1984: 449-450). Para que podamos presuponer esa coincidencia entre el curso objetivo de los acontecimientos y su dimensión subjetiva, Hans-Georg Gadamer considera que tendríamos que aceptar la posición de Georg Wilhelm

Friedrich Hegel, según la cual ciertos individuos desempeñan el rol de elegidos del Espíritu Absoluto y son, así, universal-históricos (Gadamer, 1984: 450). Tal no se corresponde todavía con la realidad; si bien que podamos suponer que a ratos muy raros tal coincidencia de planes de individuos y curso de la historia se pueda producir, la experiencia habitual nos enseña que lo más común y lo regularmente verificable es el continuo cambio de planes para que la acción se acomode a lo requerido por las situaciones concretas y específicas. Si se puede verificar esto a nivel de la experiencia de la acción humana cotidiana, más imperioso se torna reconocer que es un paralogismo alargar la idea de coincidencia de planes y acontecimientos al todo de la Historia, tal como lo hace Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Gadamer, 1984: 450).

Tal como la Historia, también el texto comporta un exceso de sentido relativamente a lo que su autor tuvo presente al producirlo (Gadamer, 1984: 450). El primer movimiento del comprender se orienta para el sentido del texto mismo (Gadamer, 1984: 450). Tal no debe, todavía, llevarnos a confundir este sentido con las vivencias de su autor, por lo que hay que buscar *el sentido del texto mismo* (Gadamer, 1984: 450-451) sin pretender identificarlo estrictamente con esas vivencias. La reconstitución de las ideas de un autor es algo totalmente diferente de las mismas vivencias psicológicas y esa pretensión está imbuida del ideal naturalista, aceptado por el Historicismo, de explicar los fenómenos reconstruyéndolos experimentalmente (Gadamer, 1984: 451).

¿Bajo qué condiciones es posible la tarea de obtener la pregunta que desvela el horizonte en el que surgen las cosas mismas de que habla el texto? (Gadamer, 1984: 451)

Para Hans-Georg Gadamer, posicionándose al contrario de lo que pensaba Gian-Baptista Vico, el intérprete tiene su tarea sobremanera dificultada dado que trata de manifestaciones humanas y éstas se pautan por la pertenencia a un horizonte inagotable de sentido (Gadamer, 1984: 451). La comprensión actualiza las diferentes posibilidades de sentido a través de la continuación del acontecer histórico, constituyendo el efecto de una tradición continua. «Toda actualización en la comprensión puede entenderse a sí misma como una posibilidad histórica de lo comprendido. En la finitud histórica de nuestra existencia está el que seamos conscientes de que, después de nosotros, otros entenderán cada vez de manera

distinta. Para nuestra experiencia hermenéutica es incuestionable que la obra misma es la que despliega su plenitud de sentido al paso que se va transformando su comprensión; (...). La reducción hermenéutica a la opinión del autor es tan inadecuada como la reducción de los acontecimientos históricos a la intención de los que actúan en ellos» (Gadamer, 451-452).

En la continuidad del acontecer de sentido, el intérprete es *interpelado por el texto*. La pregunta correcta que plantear al texto no es el hecho primero y fundamental sino la provocación lanzada por éste al intérprete; «Lo que hay al principio es más bien la pregunta que el texto nos plantea a nosotros, nuestra propia afección por la palabra de la tradición, de modo que su comprensión implica siempre la tarea de la automediación histórica del presente con la tradición. Así pues, en realidad la relación entre pregunta y respuesta queda invertida. Lo transmitido, cuando nos habla –el texto, la obra, una huella– nos plantea una pregunta y sitúa por lo tanto nuestra opinión en el terreno del abierto» (Gadamer, 1984: 452).

El carácter paradójico de la experiencia hermenéutica se hace patente en esta tesis. En lugar de constituir un objeto mudo al cual planteamos nosotros las cuestiones (tal como ocurre en las Ciencias de la Naturaleza), es el texto el que nos interpela y coloca en causa. Frente al texto, nuestra opinión se queda en suspenso, cuestionada, desvelada en su carácter de una entre las muchas respuestas posibles. Así *negados* por la tradición somos obligados a acceder a nosotros mismos a través de la mediación efectuada por esa negación. Esto es seguido después por el esfuerzo de comprender el sentido del texto en sí, lo que se realiza por medio de preguntas tendentes a reencontrar su cuestión originaria, de modo a poder responderse a la cuestión que nos dirige el texto. Todavía, no es posible reconstruir el horizonte originario, abstracción hecha del acontecer de sentido que éste ha originado y en el que estamos incluidos. «La reconstrucción de la pregunta a la que se supone que responde el texto está ella misma dentro de un hacer preguntas con el que nosotros mismos intentamos buscar la respuesta a la pregunta que nos plantea la tradición. Pues una pregunta reconstruida no puede encontrarse nunca en su horizonte originario. El horizonte histórico descrito en la reconstrucción no es un horizonte verdaderamente abarcante; está a su vez abarcado por el horizonte que nos abarca a nosotros, los que

preguntamos y somos afectados por la palabra de la tradición» (Gadamer, 1984: 452).

Así siendo, la hermenéutica no se puede quedar por la mera reconstrucción. Tiene que superarla intentando inclusivamente cuestionar aquello que para el autor no era cuestionable y que por eso no fue pensado por él, pero que debe ser tenido en cuenta para el planteamiento de la pregunta (Gadamer, 1984: 452). La fusión de horizontes exige que se recuperen los conceptos del pasado de modo a que contengan también nuestro propio concebir (Gadamer, 1984: 453), esto es, entenderlos como respuesta a una pregunta capaz de tornarse ella misma una pregunta planteada a un horizonte de sentido más vasto que el originario (Gadamer, 1984: 453). De este modo, la comprensión de un texto pasa necesariamente por la pregunta. La pregunta suspende las pretensiones de verdad del intérprete, tornándolas posibilidades de sentido al mismo título que las del texto y haciéndolas surgir a todas en su ser posible de respuestas a una cuestión (Gadamer, 1984: 453-454). La lógica de la pregunta y de la respuesta, que asimila la interpretación a una conversación, sitúa la fusión de horizontes efectuada por la experiencia hermenéutica en su medio propio, el lenguaje (Gadamer, 1984: 456; Palmer, 1999: 207-211; Portocarrero, 2005: 97-98); «Es verdad que un texto no nos habla como lo haría un tú. Somos nosotros, los que comprendemos, quienes tenemos que hacerlo hablar a través con nuestra iniciativa. Sin embargo, (...) este hacer hablar propio de la comprensión no supone un entronque arbitrario nacido de uno mismo, sino que se refiere, en calidad de pregunta, a la respuesta latente en el texto. La latencia de una respuesta implica a su vez que el que pregunta es alcanzado e interpelado por la propia tradición. Ésta es la verdad de la conciencia de la historia efectual» (Gadamer, 1984: 456).

La fusión de horizontes nos convierte pues a nosotros mismos en un diálogo (Gadamer, 1984: 457; Ricœur, 1998: 111), tema a partir del cual Hans-Georg Gadamer intenta acercarse a las *tinieblas del lenguaje* (Gadamer, 1984: 457), mostrando que el acuerdo originario sobre el cual asienta la comprensión es el mismo lenguaje que revela las cosas en sí (Gadamer, 1984: 457-458), recuperando a su modo la tesis del lenguaje como revelación del ser de su maestro Martin Heidegger (Heidegger, 1986: 207-213; 1984b; 1980b: 73-75; Pereira, 2003b: 12-13; Fruchon, 1973; 1974a; 1974b; 1974c). «Igual que uno se pone de acuerdo con su interlocutor sobre una cosa,

también el intérprete comprende la cosa que le dice su texto. Esta comprensión de la cosa ocurre necesariamente en forma lingüística (Bleicher, 1992: 161-164), pero no en el sentido de revestir secundariamente con palabras una comprensión ya hecha; la realización de la comprensión, ya se trate de textos o de interlocutores que le presentan a uno el tema, consiste justamente en este llegar a hablar la cosa misma» (Gadamer, 1984: 457). Es condición fundamental para este hablar la cosa misma el carácter común y compartido del lenguaje a partir del cual una conversación o un diálogo son posibles (Gadamer, 1984: 457; Pereira, 2003b: 10-11). En el desarrollo del proceso dialógico y conversacional, los interlocutores «van entrando (...) bajo la verdad de la cosa misma, y es ésta la que los reúne en una nueva comunidad» (Gadamer, 1984: 458). En el sentido más propio de la experiencia hermenéutica posibilitada por la historia efectual, no estamos en un proceso en el que uno imponga su punto de vista al otro (Gadamer, 1984: 458), sino que se asiste a un proceso de dimensión práctica y ética⁴¹, en el que ocurre «una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo el que se era» (Gadamer, 1984: 458).

⁴¹ Para un tratamiento de la dimensión ético-práctica de la hermenéutica, véase: Gadamer, 1998; también, Silva, 2007; 1997; 1995b; 2010: 3-7; 1995a: 46-57; 1994: 101-102; 109-110; Warnke, 2002. Para la repercusión de la hermenéutica en las éticas aplicadas y deontologías profesionales, v. Portocarrero, 2012.

II Parte – Marco metodológico

Capítulo 5 – Diseño de la investigación

En esta parte de nuestro trabajo –organizada en un solo capítulo, subdividido en las correspondientes secciones– se presenta el diseño de la investigación realizada. Por ende, se incluye aquí el dispositivo metodológico mediante el cual se hizo el estudio, planteando:

- a) La investigación en su estructura lógica;
- b) las diversas componentes metodológicas de la misma: metodología estrictamente dicha, así como las técnicas e instrumentos de investigación y de tratamiento de los discursos¹ producidos y pasos dados en el desarrollo del dispositivo metodológico;
- c) los procedimientos de control y criterios de calidad tenidos en cuenta en la investigación.

1. Planteamiento de la investigación

Asumiendo los presupuestos filosóficos *personalistas* y *dialógicos, éticos* y *hermenéuticos* desarrollados anteriormente en el Marco teórico contenido en la I Parte, el estudio empírico se propuso transportarlos para su ámbito de molde a utilizarlos como soporte de inteligibilidad de los discursos suscitados. Por medio de esta operación, se efectúa el análisis de la importancia de los mismos, así como la determinación de su fecundidad para el entendimiento y práctica de la profesión docente, en cuanto ésta es un continuo práctico-espaciotemporal eminentemente *relacional, intersubjetivo* y de *intencionalidad axiológica*. Estos aspectos confieren a la educación y a la formación en general, así como a las profesiones que les corresponden, un carácter eminentemente *ético*, por un lado, y *teleológico*, por otro, ya que las acciones en las que se concretan se

¹ Habiendo elegido para nuestro trabajo perspectivas epistemológicas y metodológicas basadas en el lenguaje –y no puntos de vista de carácter positivista–, en lugar de lo habitualmente referido como *datos* utilizamos el término *discurso* (Alonso, 1999: 229). Conservaremos el término *datos* solamente en el contexto del análisis de los elementos caracterizadores de la población de muestra, de tenor más objetivo e incluso cuantitativo.

refieren siempre a un *sentido a realizar* y en el que el *otro* se presenta permanentemente como *referencia última de las mismas* (Severino, 2006). De ahí se comprende la *eticidad*² esencial de la profesión y su vinculación a la *praxis*, es decir, en cuanto ésta es una actividad del hombre que dice respecto, por un lado, a un mundo humano a realizar y desarrollar, o sea, a algo que no es pero que queremos que advenga mediante nuestra actividad y, por otro, al desarrollo de las personas en relación merced a su esencial formatividad (Honoré, 1990: 22) y eticidad, es decir, a su estructura histórica y praxiológica o, en otros términos, a su causalidad ético-ontológica.

Qué importancia y formas asume este modo de ver la educación en la reflexión hecha por los docentes participantes y colaboradores³ en nuestro estudio es lo que buscamos determinar por medio de esta investigación, para la que se produjo el diseño de que pasamos a dar cuenta.

En una breve nota previa al desarrollo del Marco metodológico, destacamos el tenor cualitativo de la investigación, situándola en una perspectiva paradigmática según la cual los elementos biográficos, personales, reflexivos y narrativos – fundamentales para acceder a los fenómenos sociales, en general, y educativos, en particular– deben ser leídos e interpretados dentro de marcos teóricos y de dispositivos y contextos interpretativos que superen la simple narración en primera persona y los enmarquen en conceptos y teorías susceptibles de alargarles/ destacarles el sentido atribuido por los actores sociales (Bolívar Botía, 2002; Moen, 2006: 7). Por esa perspectiva, de raíz hermenéutica, nos alejamos de las

² Entendemos el término *eticidad* en el sentido del carácter ético que constituye a la persona (y por ende al docente) en su ser más propio, bajo el presupuesto fundamental de la relación intersubjetiva que instituye a la persona *como persona*, es decir *como ser práctico-ético que cuida de, y es responsable por su ser relacional*. Como tal, la eticidad se encuentra como carácter señalado de la relación en general (ética en su esencia), y de la relación pedagógica, en particular y por supuesto, y tiene también implicaciones en la dimensión política y ciudadana de la persona, siempre en relación con el otro. V. Capítulo 1 para la cuestión ética fundamental y el Capítulo 3 para la dimensión ética fundamental de la profesión docente.

³ En esta investigación asumimos el estatuto participante y colaborativo de los docentes que la integran, derivado de una presuposición pragmática residente en carácter fundamental que asumen para su desarrollo y de otra ético-ontológica asiente en la concepción de persona subyacente a la misma y que exige la asunción de su dignidad esencial. En ese sentido, son designados como *participantes* y *colaboradores*, demarcándonos así de las visiones de la población de muestra como constituida por *sujetos* de un proceso investigativo al que no son absolutamente esenciales.

pretensiones de objetividad del positivismo y de sus epígonos sin todavía entrar en el campo de una perspectiva de modos narrativos de conocimiento y exponernos a su potencial clausura idiosincrática (Bolívar Botía, 2002) e impresionista, por interesantísimas y prolijísimas que sean sus pesquisas ofertadas, una vez producidas, a la interpretación libre y juicio crítico del lector [Wong, 2011; Bourdieu, 1993; en el mismo sentido, actúa Claude Lanzmann en su monumental obra histórica cinematográfica *Shoah* (1985), así como en el documento del mismo orden pero más reducido –que no menos importante y significativo– *Sobibor* (2001) (Lanzmann, 2013)]. Al investigador está cometida la tarea de proponer un *sentido* a los resultados de su investigación, propiciando al mismo tiempo todos los elementos de la investigación que permitan la actividad de contraste de sus tesis y conclusiones y así colocar en su sitio a la individualidad y subjetividad, a la que no se trataría por ende de silenciar (Bolívar Botía, 2002; Myrdal, 1976) sino de enmarcar y controlar intersubjetivamente por la comunidad científica. Por esta vía, queda abierto el camino para lo que Edmundo Balsemão Pires, siguiendo a Heinz von Foerster, plantea en términos de «*respostas éticas fundadas no conceito de responsabilidade do observador pelo modo como atribui sentido às suas descrições*» (Pires, 2007: 202; subrayado nuestro).

1. 1. Problema planteado en la investigación

El problema del cual partió la investigación fue el de determinar *qué importancia asume la intersubjetividad y la eticidad en la práctica profesional y en la formación de los profesores que integran el estudio tal y como fue captada en sus biografías educativas*.

Se buscó verificar qué relieve asumía la toma de consciencia de la intersubjetividad y eticidad constituyentes de la persona en el proceso formador y formativo del profesor, tal y como se puede verificar en el *proceso y productos* de esta investigación, a saber:

a) La entrevista semiestructurada biográfico-educativa, su realización y su producto final –un discurso/ texto–, validado por el propio entrevistado y tratado analíticamente en su contenido por el investigador;

b) el grupo de discusión, su proceso y el discurso/ texto producido por medio de su desarrollo y validado igualmente por sus miembros participantes, igualmente en su contenido tratado analíticamente por el investigador;

c) las biografías educativas que elaboramos a partir de aquellos discursos.

En a) y b) los autores del discurso ejercen predominantemente su poder de expresión, enunciación y validación (con el poder inicial de *cuestionar* ejercido por el investigador), quedando c) a la responsabilidad del investigador, a quien incumbe transportar esas voces autorales y sus discursos al forum de la racionalidad intersubjetiva de la comunidad investigadora bajo la forma de la disertación doctoral. Se cumple así lo señalado por Antonio Bolívar Botía cuando refiere que «La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de *mutación de los textos del campo a los textos para el lector*. El investigador recrea los textos de modo que el lector pueda “experimentar” las vidas o acontecimientos narrados. Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos, de acuerdo con las pautas cambiantes que suelen regir en la comunidad científica en cuestión» (Bolívar Botía, 2002: 18). Como tal, y de acuerdo con lo ya señalado por Sócrates, la palabra –objetivada– del autor escapa a su control y pasa a pertenecer al dominio público con todas las consecuencias y peligros –incluso los extremos– de dicho proceso de autonomización de la palabra y de la obra en general [Platão, 1997: 122 (275e); 1984]. Debido a esa contingencia, se plantean serias cuestiones de carácter ético-moral al investigador, que se obliga a actuar hacia sus colaboradores con total decencia y contención, objetividad y honestidad en las operaciones efectuadas sobre sus discursos y los productos originados por su intermedio.

1. 2. Cuestiones orientadoras de la investigación

Para proceder al tratamiento del *problema* enunciado y encontrarle la correspondiente respuesta, partimos de las siguientes *cuestiones orientadoras de la investigación*, en las que la preocupación se dirigió hacia la determinación del rol de la intersubjetividad y eticidad en el entendimiento y práctica de la

profesión docente revelado por el grupo de profesores integrantes de la población de muestra⁴.

Las formulamos así:

1. ¿Qué importancia dan a la intersubjetividad y a la eticidad, en su concepción de la profesión docente (tanto en lo que revelan de su entendimiento como de su práctica), los profesores que integran el estudio?

2. ¿Qué determinación atribuyen a la intersubjetividad y a la eticidad en sus procesos de formación y desarrollo personal y profesional⁵?

1. 3. Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación que conducimos fueron los siguientes:

1. Determinar qué forma asume la intersubjetividad en la formación/ desarrollo personal y profesional y en el entendimiento y práctica profesional de la docencia revelados por los docentes participantes en la investigación.

2. Determinar qué forma asume la eticidad en la formación/ desarrollo personal y profesional y en el entendimiento y práctica profesional de la docencia revelados por estos docentes.

2. Metodología de la investigación

En orden a tratar el problema planteado, responder a las cuestiones orientadoras y alcanzar los objetivos propuestos, definimos el dispositivo metodológico que pasamos a presentar en las secciones siguientes.

2. 1. Objeto de estudio

En términos epistemológicos, en la caracterización de un saber, hay que definir previamente de qué objeto se trata en ello. Así,

⁴ Para mantener la vinculación al discurso metodológico habitual se utiliza este término sin todavía abdicar de entender a sus elementos integrantes como participantes y colaboradores y no números y entidades sujetas a un proceso técnico y maquinal que se les aplicaría del exterior.

⁵ V. *infra* sección 2.1. *Objeto de estudio* para el sentido dado a este término.

podemos decir acerca de qué va ese saber y a qué región epistemológica de la realidad dice respecto, al mismo tiempo que lo delimitamos relativamente a otras regiones de las que no se habla ni se sabe en ese saber.

Constituye el *objeto* de nuestro estudio el *discurso*⁶ de los docentes entrevistados, lo cual versa sobre su *praxis docente y su proceso de formación*, desde el comienzo en una carrera de preparación para la docencia, pasando por su entrada en la profesión y su desarrollo profesional hasta la recogida de los discursos mediante esta investigación.

En virtud de las innúmeras posibilidades que se nos planteaban de acceso de los docentes colaboradores en la investigación –los cuales presentan una amplitud etaria muy grande, pertenecen a dos países distintos y han pasado por diversos cambios de leyes educativas y sistemas de formación de profesores– a la profesión y de adquisición de lo exigido en cada momento sociohistórico para ser considerados como *profesionales*, tomamos el término *proceso de formación* según la comprensión más amplia posible. Así entendemos en esta investigación el término *proceso de formación* como abarcando *todo el recorrido que comprende la entrada en una carrera de formación de docentes –o que diese acceso a la docencia–, la profesionalización docente –inicial, en servicio y continua– y el transcurso de la inserción y el desarrollo en la profesión docente por parte del entrevistado*.

En ese proceso se ha dado especial relieve al referencial de la *intersubjetividad* y de la *reflexión* y la *formación ética* a partir de las perspectivas personalista, dialógica, ética y hermenéutica desarrolladas en el Marco teórico. Tal destaque tiene su lugar en el

⁶ Como hemos señalado *supra* (nota 1), utilizamos el término *discurso* en lugar del término *datos*, para evitar el carácter positivista contenido en este último. En efecto, la idea de *datos* remite para el *positum* o *puesto* de la concepción positivista de realidad (Morujão, 2000: 358), al paso que nuestra fundamentación praxiológica y lingüística presupone una realidad constituida por la acción de los sujetos mediante el uso del lenguaje y del símbolo significante socialmente. Entendemos el término *discurso* en un sentido general como «La estructura de una producción lingüística cualquiera» (Canales; Peinado, 1999: 288), en la que sentido, racionalidad, pensamiento, realidad y palabra se contienen e implican, de acuerdo con el complejísimo étimo de *Lógos* (Sumares, 1997: 1440-1442; Heidegger, 1984a: 250-261). El discurso es entonces *la expresión verbal, superior a la frase, considerada en una extensión total, como un ámbito global de sentido* (Navarro; Díaz, 1999: 206) y en la que se puede detectar la organización del sentido en un nivel global y holístico.

análisis efectuado sobre ese objeto de estudio determinado por medio de los discursos suscitados y plasmado en los correspondientes productos de la investigación.

El acceso al objeto de estudio y su determinación se hizo mediante *la objetivación de la reflexión en el discurso de los participantes* realizando entrevistas semiestructuradas y mediante la realización de un grupo de discusión, a partir de los cuales se elaboraron las biografías educativas de los docentes colaboradores. De ambos procedimientos, el discurso –transformado en texto por su fijación por medio de la escritura (Ricoeur, 1998: 154; 124-125) –, resultaron *textos discursivos*, a los que se sometió posteriormente al respectivo *análisis de contenido*. Con ese proceso, en el que presuponemos metodológicamente las sugerencias hermenéuticas de Paul Ricoeur relativas al rol mediador imprescindible del texto en la comprensión reflexiva de sí mismo que el sujeto efectúa o que un intérprete desarrolla sobre el mundo presente en el texto (Ricoeur, 1998: 33-35; 129-131; 170-171; 125-129; Pereira, 2003a: 53-62; Portocarrero, 2005: 75; Silva, 2002: 47-50; Teixeira, 2004: 291-292), pretendemos alcanzar una objetividad y exterioridad suficientes del discurso y del texto en su autonomía frente a la inaccesibilidad de la subjetividad del sujeto, de modo a que sea posible tratarlo lógicamente y científicamente [(en su objetividad lingüística y no naturalista (Pereira, 1994: 60)]. Una vez exteriorizado y objetivado el discurso en el texto, es posible a un observador tratarlo de forma objetiva, así como posibilitar a su autor un grado de autoconsciencia y reflexión mediada dialógicamente. Tal perspectiva nos lleva a utilizar como equivalentes en nuestro texto los términos *discurso* y *texto*, ya que éste se presenta entonces como la objetivación material de aquel. Por otro lado, se pone en evidencia la idea de Hans-Georg Gadamer relativamente a la naturaleza lingüística del objeto de conocimiento, así como sus implicaciones en términos de filosofía práctica y de una racionalidad de carácter praxiológico (Gadamer, 1984; 1998; Silva, 2007; Carvalho, 1994: 93-100; Bolívar Botía, 2002; Sandoval Casilimas, 1996).

2. 2. *Perspectivas metodológicas*

2. 2. 1. *Metodología de la investigación cualitativa*

Correlativamente al objeto, hay que tener en cuenta qué método y encuadramiento metodológico se utiliza para conocerlo. Esta correlación es doble, ya que del método utilizado se extrae un determinado objeto de estudio, es decir, objeto y método se implican mutuamente en su existencia epistemológica. De acuerdo con el método utilizado, podemos acceder a determinadas regiones epistemológicas de la realidad y éstas exigen, a su vez, que determinados procedimientos se utilicen para que se pueda conocerlas.

De acuerdo con el objeto de estudio, las preguntas orientadoras y los objetivos que hemos planteado, la metodología utilizada fue de índole *cualitativa*⁷. Tomando como tipo ideal las cinco características que Robert Bogdan y Sari Biklen (Bogdan; Biklen, 1994: 47-51) consideran como propias de la investigación cualitativa, y aplicándolas a nuestro trabajo, podríamos presentarlo del siguiente modo.

En primer lugar, hemos tenido en cuenta como *fuerza directa* (Bogdan; Biklen, 1994: 47-48) para la suscitación (Van der Maren, 1996: 84-85) de los discursos, y de acuerdo con el problema planteado, un elemento esencial del contexto de la relación educativa, el *docente*. A este aspecto se suma el hecho de que sea el *investigador el instrumento principal* (Bogdan; Biklen, 1994: 47-48) en la medida en que es éste quien suscita los discursos mediante su intervención en el «encuentro dialógico» (Delgado de Colmenares, 2008: 17) con los participantes en el estudio (Van der Maren, 1996: 84-85) y es éste quien determina el análisis de lo obtenido merced a su entendimiento del fenómeno estudiado (Bogdan; Biklen, 1994: 48). Con Flor Delgado de Colmenares, podríamos decir que «en la

⁷ La naturaleza cualitativa del estudio se mantuvo igualmente a nivel de las técnicas de tratamiento de los discursos obtenidos, como referiremos en su momento. Todavía, recurrimos a operaciones de cuantificación en el tratamiento de los datos de la población de muestra y en un nivel elemental de estudio e interpretación de las unidades de registro obtenidas en el ámbito del análisis de contenido. La opción tomada en favor del cualitativo no es, por lo tanto, excluyente de otros tipos de abordaje, sino recomendada, como intentamos fundamentar, tanto en esta parte del trabajo como en el Capítulo 4 del Marco teórico, por la naturaleza del objeto de estudio y sus exigencias más relevantes.

investigación cualitativa, el investigador es el lugar donde la información se convierte en significación y en sentido, dado que la unidad del proceso de investigación en última instancia no está ni en la teoría ni en la técnica, ni en la articulación de ambas, sino en el investigador mismo» (Delgado de Colmenares, 2008: 14).

En segundo lugar, es una investigación *descriptiva* (Bogdan; Biklen, 1994: 48-49), en la que la palabra es esencial en la constitución del objeto de estudio. El mundo humano y social, y el mundo educativo en consecuencia, son el palco de interacciones de sujetos desarrolladas por medio del lenguaje y del intercambio de significados y respectiva interpretación y es allí donde se debe buscar la naturaleza del objeto de la ciencia, en el tejido de significaciones lingüísticamente constituidas y articuladas (Bruner, 1986: 55-105; Delgado de Colmenares, 2008). El estatuto de la palabra, bajo la forma de *narrativa* o sea *la calidad* «estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato» (Bolívar Botía, 2002: 5; Bruner, 1986: 11-16), es decisivo en esta forma de entender la ciencia, trayendo al primer plano la subjetividad y su esencial e inherente intersubjetividad. Por un lado, como refiere Antonio Bolívar Botía, «La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social» ya que «La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad» (Bolívar Botía, 2002: 4; Berger; Luckmann, 1983) comportando, por eso, una verdadera ontología (Bruner, 1986: 55-105). Por otro, aún según palabras de Antonio Bolívar Botía, «un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento» (Bolívar Botía, 2002: 4). En nuestra perspectiva, conforme a lo desarrollado en el Marco teórico en la presentación del pensador personalista Maurice Nédoncelle, habría que ir aún más lejos y, al par de la colocación de la subjetividad en su estatuto originario y primero, proceder a la afirmación de su estructural constitución ético-ontológica intersubjetiva, proceso acompañado por las perspectivas dialógicas abiertas por la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer.

A esta característica se añade, en tercer lugar, el hecho de interesarnos *sobretudo* el *proceso* (Bogdan; Biklen, 1994: 49-50) de *reflexión* de nuestros participantes objetivado en el texto originado en su discurso y aquello que él revele de su apropiación subjetiva personal de relación intersubjetiva y la eticidad implicadas en su profesión. Este aspecto nos lleva a suscitar discursos largos por medio de entrevistas semiestructuradas de modo a que los colaboradores desarrollasen su pensamiento con el mayor detalle y elementos posibles.

Una cuarta nota se prende con el hecho de que el *raciocinio inductivo* (Bogdan; Biklen, 1994: 50) detiene el primado en el análisis del contenido de los discursos, bien que apoyado en contenidos de orden teórico previos utilizables como un factor más para la necesaria triangulación y validación de los resultados y conclusiones (Van der Maren, 1996: 84; Huberman; Miles, 1991: 425-428).

Finalmente –pero no menos importante–, es de vital importancia el *significado* y el *sentido* (Bogdan; Biklen, 1994: 50-51) que los participantes dan a sus acciones y vidas, ya que éste es decisivo para la comprensión de los fenómenos de naturaleza humana y social. Las personas, caracterizadas esencialmente por la intersubjetividad e interrelación con el otro, desarrollan su ser en esa sociabilidad originaria en la que su praxis tiene lugar, regida por los sentidos y significados que ellas le atribuyen y por los que van creando el espacio social. Así, «El interés central de la perspectiva cualitativa en la investigación social y por ende, en la investigación educativa se expresa en: el sujeto, la subjetividad, los significados y los espacios de mediación simbólica» (Delgado de Colmenares, 2008: 11). Por medio de los discursos narrados es posible acceder a zonas de la realidad social inaccesibles a otros modos de conocer marcados por la evicción de la subjetividad y captar «la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal» (Bolívar Botía, 2002: 6).

Esta opción metodológica se justifica en virtud de pretender acceder a la realidad subjetiva e individual de la persona, en la que percepciones, significados y creencias orientadoras de la acción son determinantes en la producción y comprensión de fenómenos

complejos que transcurren a lo largo de periodos de tiempo considerables y de los cuales resulta la autoproducción del sujeto del conocimiento y de la acción (Van der Maren, 1996: 71-72; 103; Delgado de Colmenares, 2008). Por ello, la utilización de procedimientos metodológicos de carácter cuantitativo fue remitida, desde el inicio, a un estatuto residual por no permitir captar esa realidad en su forma propia y en su riqueza. En la realidad social, teniendo a las personas como su soporte y fundamento, los elementos oriundos de la subjetividad y de la visión del mundo que ésta entraña son decisivos y no se puede captar el sentido de la acción de los sujetos si se omite eso. La cuantificación y generalización parten exactamente de la exclusión de estos componentes ontológicos y como tal no nos dan esa realidad praxiológica de la que la educación es particularmente deudora (Van der Maren, 1996: 97-100). Al contrario, los procedimientos cualitativos asientan precisamente su intención en la atención a esos elementos no generalizables ni universalizables por medio de la cantidad pero que –como constantes antropológicas– son todavía universales en su ser singular o en su universalidad concreta. Además, al estar vinculados a la praxis, obedecen al sentido –que incluye la intención, creencias, valores, ideologías y visiones de mundo, etc.– que los actores atribuyen a su acción y, como tal, reclaman la intervención de la comprensión e interpretación, las cuales deben sobreponerse a la explicación (Bolívar Botía, 2002: 6).

Más aún, en esta perspectiva de conocimiento científico, la racionalidad está vinculada a principios éticos de atención al otro como persona si queremos acceder al sentido de su acción. En palabras de Pedro Laín Entralgo, eso correspondería a «Tratar humanamente outro homem», lo que «exige necessariamente conhecer de algum modo – em última análise, imaginar, conjecturar – o sentido das suas palavras e dos seus actos, e crer com maior ou menor grau de certeza subjectiva no sentido que lhe atribuímos» (Laín Entralgo, 2002: 170).

En el campo de la Educación, y para lo que nos ocupa, pasamos a referir igualmente la contribución de Adalberto Dias de Carvalho y su propuesta de una Hermenéutica de la Educación como salida superadora del *cientismo* y del *panlogicismo epistemológico* hacia un modelo de científicidad integrativo de práctica reflexionada de los saberes prácticos y del rigor científico y racional (Carvalho,

2007: 295-305). Esencial en esta perspectiva es la recusa de la «posição de exterioridade relativamente ao campo das significações de referência» (Carvalho, 2007: 301). El ejercicio de la crítica reflexiva sobre la práctica permite la movilización de una «metodologia científica que surge como aberta, o enquadramento da empatia, da interacção, do urgentismo e do intuicionismo dos actores educativos» (Carvalho, 2007: 300) capaz de, por los «procedimentos utilizados e as conclusões alcançadas por estes (...) desestabilizar os limites da canónica cientista» (Carvalho, 2007: 300). La intervención de principios y metodologías racionales y de la crítica reflexiva permite además la superación de los «princípios das convicções da intersubjectividade pela correcta fundamentação das axiomáticas trans-subjectivas» (Carvalho, 2007: 300). Como espacio de interacción de sujetos, la educación exige más perspectivas de comprensión, de las que abulta el *saber pedagógico* (Carvalho, 2007: 297) de sus actores, apoyado en una *reflection-in-action* (Schön, 1995) o práctica reflexionada (Zeichner, 1993: 13-28). «O saber pedagógico é, então, o resultado de uma prática projectiva de mediação, refractária a uma obsessiva objectivação na exacta medida em que esta última visa a redução da realidade dos processos educativos à dimensão de um objecto de investigação com a consequente ocultação dos sujeitos dentro dos limites das suas próprias sombras que são justamente o Método e o Objecto no quadro de uma soberania racionalista» (Carvalho, 2007: 298) abierta por la epistemología cartesiana (Descartes, 1978; 1902; Carvalho, 1988: 33-54; Alquié, 1987) y de sus sucesores modernos. El cambio de perspectiva científica aquí exigido postula la proclamación de la «validade da afirmação do valor da crítica hermenêutica» (Carvalho, 2007: 303) como medio de acceso al saber relativo a la educación. En este paso, según Adalberto Dias de Carvalho, se procede a una demarcación hacia el *objetivismo* sin caer en el *perspectivismo*, así como del *dogmatismo* sin caer en el *nihilismo* (Carvalho, 2007: 303). «A intersubjectivação e a contextualização – duas dimensões centrais da educação – encontram, entretanto, os seus direitos de cidade e, com elas, a conciliação dialéctica entre sentidos (mais subjectivos) e significados (mais objectivos), o que representa um ganho em termos de viabilização conjunta dos processos de personalização (idiosincráticos) *versus* processos de universalização (objectivantes)» (Carvalho, 2007: 303). Más aún, además de las

nociones de *sentido* y de *significado* referidas en la cita anterior, se perfila en el plan epistemológico y metodológico la noción de verdad en su referencia a los sujetos práticos y cognoscentes más que a las disciplinas que la pudieran dominar exclusivamente y de forma privilegiada. «Esta nova postura passará a valorizar, deste modo, mais as relações dos diferentes sujeitos com a verdade – reconhecidos aqueles como actores do saber e, por esta via, da cena educativa – do que as relações das várias disciplinas com essa mesma verdade (...). O saber é agora o saber próprio e o saber dos outros, todos reconhecidos como sujeitos que, consumindo e elaborando saberes, se constituem antropologicamente, construindo os seus próprios lugares na sociedade» (Carvalho, 2007: 303-304). Caminamos hacia la afirmación prioritaria de un saber elaborado por un «yo dialógico» que por «su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo» desarrolla un «juego de subjetividades [que], en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento» (Bolívar Botía, 2002: 4; interpolado nuestro).

En esta perspectiva propuesta por Adalberto Dias de Carvalho, encontramos toda una nueva actitud hacia la lógica científica en sí misma. En ella está en causa, más que un perfeccionamiento de la reflexión pedagógica o de la investigación educativa⁸ por lo que se tiene en cuenta no tanto a los presupuestos de su funcionamiento como a sus propósitos prácticos (Carvalho, 2007: 304). En ese sentido, se trata de «garantir e consolidar, inclusive com as abordagens científicas, o perfil antropologicamente consequente da educação para a dignidade dos seus actores e, em todas as circunstâncias, para a afirmação ética dos seus destinatários perante as práticas e os saberes, concebidos ambos como cimento e estrutura da sua humanidade, nomeadamente em situações delicadas de relação com o poder e de fragilidade inquietante dos limites» (Carvalho, 2007: 304).

⁸ No hemos utilizado el neologismo *educacional*, prefiriendo mantener el más clásico *educativo* para designar tanto los efectos del acto de educar como el saber temático sobre ese mismo acto y sus fenómenos. Así, *educativo* cubrirá tanto el saber o los actos sobre la educación como la práctica de la educación y sus efectos. Señalamos, todavía, la asunción opuesta a la nuestra de que, por ejemplo, José María Quintana Cabanas se hace defensor (Quintana Cabanas, 2002: 59-60).

Se trataría entonces de una «efectiva ruptura de paradigmas não tanto de saberes mas, sobretudo, de atitudes perante e com os saberes» (Carvalho, 2007: 304), asumiendo la responsabilidad de los actores sociales en la generación del mundo social emanado de su acción y por esa vía del rol de los valores y de la intencionalidad y libertad en la acción (Carvalho, 1992; Braga, 2014), rechazando así los reduccionismos ontológicos excluyentes de la presencia y de la libertad humana en el conocimiento (Braga, 2014).

Este entendimiento más alargado del valor de la ciencia y de sus racionalidades se empezó a desarrollar desde el inicio del siglo XIX, con la idea de que a los fenómenos humanos se les aplicara más bien la *comprensión* y la *interpretación* que la *explicación* naturalista, en el curso del pensamiento hermenéutico (Gadamer, 1984: 223-330; 1998; Ricœur: 1998: 83-111; 159-162; 179-203; 221-236; 1987: 83-99; Palmer, 1999: 81-219; Silva, 2010: 13-16; Laín Entralgo, 2002: 163-172; Bolívar Botía, 2002).

En ese sentido, las Ciencias de la Naturaleza y su modelo epistemológico no serían la sola medida de la científicidad. Habría más bien otras formas de racionalidad correspondientes a fenómenos regidos por el *sentido* y que necesitarían de otra aproximación epistemológica de naturaleza hermenéutica y fenomenológica (Gadamer, 1984; 1998; 1970; Ricœur, 1998: 43-81; 83-111; Palmer, 1999: 81-219; Pereira, 1994; 2000a; 2000b; 2001; 2002; Carvalho, 2007: 301-304; Delgado de Colmenares, 2008; Bolívar Botía, 2002; Sandoval Casilimas, 1996), como hemos destacado en los capítulos dedicados a las aportaciones de Hans-Georg Gadamer, por un lado, y a Maurice Nédoncelle y Immanuel Kant, por otro, todas sobre el presupuesto esencial de la intersubjetividad de la persona, sujeto práctico del conocimiento.

Con esta perspectiva, pretendemos enmarcar nuestro estudio bajo el ámbito de los cambios de paradigma metodológico que a lo largo del siglo XX fueron limitando las pretensiones hegemónicas de la visión positivista y mecanicista que se desarrolló en la Edad Moderna y Contemporánea (Bachelard, 1976; Geymonat, 1961; Watkins, 1990; Blanché, 1983; Loose, 1998; Hübner, 1993; Pereira, 1988; 1989). Pretendemos así tomar la investigación educativa fuera del ámbito de paradigmas científicos de tenor positivista y cientista y verla como *práctica de significación* (Delgado de Colmenares, 2008: 6), dando seguimiento a un proceso de «subversión paradigmática,

expresada por la emergencia de reivindicar al ser humano como sujeto pensante, actuante, creador y constructor de su vida y de la vida social total, frente al sometimiento a un mundo que lo margina como persona y lo reconoce como objeto eficiente y capaz de ejecutar una técnica y producir bienes económicos. Esta emergencia se afianza por la necesidad de la comprensión cualitativa del sujeto con sus pensamientos y creencias; afectos, actitudes y valores; prácticas, productos simbólicos y significados como constructor de su existencia» (Delgado de Colmenares, 2008: 6) y consecuentemente por un entendimiento más rico del hombre y de su actividad científica e investigadora en todas sus dimensiones, incluso las de la creación y de la estética, así como de la ética (Maduro; Rodríguez, 2008; Pereira, 2002; 1989; 1988; Seïça, 2003).

Bien que la historia de la ciencia nos enseñe la presencia del debate cualitativo/ cuantitativo desde el inicio de la Filosofía Occidental (Conde, 1999), el predominio hegemónico del cuantitativo se produce a lo largo de la Edad Moderna en la secuencia de obras como las de Galileo Galilei, René Descartes o Isaac Newton para citar solamente a las figuras máximas. Todavía, el siglo XX, mayormente por medio de contribuciones como las de Werner Heisenberg y su *principio de la incertidumbre* o la de la *relatividad* de Albert Einstein, se inició un cambio de perspectiva del que aún hoy somos deudores y que ha posibilitado, a lo largo de ese proceso, acceder a un rango destacado la noción de *relación* sobre la noción de *sustancia* (Bachelard, 1984: 16-17), revalorizar al papel del *sujeto* omnipresente en todo conocimiento y determinando decisivamente el modo como el objeto se nos presenta, así como el concepto de *perspectiva* en el conocimiento (Conde, 1999). De alguna manera, el resultado más señalado de este proceso de desarrollo paradigmático de la ciencia ha sido el de poner en destaque la actividad científica como *autoconocimiento* (Heisenberg, 1981; 1975). Como se desprende, es la sombra tutelar de Immanuel Kant quien está en el origen de este proceso con su revolución copernicana y la consecuente puesta en relieve del sujeto en la constitución del objeto de conocimiento y de las formas que este asume (Kant, 1985).

En la visión epistemológica común presente en los debates relativos a las Ciencias Sociales y Humanas, a la oposición cuantitativo/ cualitativo se asocia una secuencia de características

opuestas e irreconciliables, de las que Andrés Dávila nos da cuenta de la siguiente forma: al cuantitativo se asociaría la secuencia «números-exterior-explicación-facticidad», al paso que al cualitativo se le seguirían las ideas de «palabras-interior-comprensión-virtualidad» (Dávila, 1999: 69). Esta visión opuesta generaría el confrontamiento entre posiciones dogmáticas y excluyentes, con su “ismo” ideologizante presente –“cuantitativismo” y “cualitativismo”– (Dávila, 1999: 69). De esta oposición hasta su radicalización dicotómica presente en la distinción ontológica entre *calidad* y *cantidad* va un paso, pero este autor no ve necesidad de mantenerla en cuanto tal, pues es posible una relación dialéctica de transformación mutua de una en la otra (Dávila, 1999: 69-70). Su intención es la de rechazar la visión simplista que asignaría al cuantitativo el número y la precisión, mientras que al cualitativo se asociaría la palabra y el impreciso, de donde se obtendría la equivalencia entre cantidad y precisión y entre calidad e imprecisión (Dávila, 1999: 70). De este punto de vista, el recurso al *lógos* sería propio de un pensamiento inferior y los saberes y objetos de conocimiento no reducibles o subsumibles en fórmulas cuantitativas no merecerían el estatuto de *cientificidad* realmente desarrollada, digna y válida. Así, puede hablarse con el autor que venimos refiriendo de un “imperialismo cuantitativista” (Dávila, 1999: 70), del que la Modernidad nos ha dado sendos ejemplos del desarrollo de la Ciencia de la Naturaleza y su triunfo técnico imparable. Frente a este punto de vista, el cualitativo sería apenas, en las palabras de Alfonso Ortí, «el agujero negro de *lo no cuantitativo*» (Ortí, 1999: 88), un resquicio subjetivista, ideológico y precientífico propio de saberes inmaduros (Ortí: 1999: 88).

Pero, en la verdad, lo que hay que atribuir al cualitativo –y a la investigación que lo asuma como característica propia de su investigación de «construcción social elaborada por los individuos en sus actos de habla (individuales o colectivos)» (Miranda, 1999: 121)– frente al cuantitativo, es la presencia de la *reflexividad* (Giddens, 1992: 29-30; 1996: 132-134) que se verifica en los planes fundamentales del *objeto* de estudio, del *método* operativo y del *contexto* (Miranda, 1999: 121-122).

Por un lado, la reflexividad es parte integrante de las *prácticas discursivas* (Miranda, 1999: 121) y como tal surge en cuanto «vía de acceso al objeto de (...) análisis» (Miranda, 1999: 121).

Por otro, la reflexividad aparece en el plan del método pues observador y observado se imbrican estrecha e íntimamente en la medida en la que la fundamentación esencial de la investigación cualitativa es una especie de actualización analógica del principio de incertidumbre de Werner Heisenberg, «el principio de inclusión del observador en la observación, la conciencia de que lo observado lo construye un observador» (Miranda, 1991: 121). En el caso de la investigación educativa, la exterioridad positivista del objeto menos sentido tiene ya ahí «o investigador constrói e reconstrói incessantemente o objecto e, simultaneamente, está nele implicado» (Carvalho, 1994: 88). Más aún, justifica decirse que el objeto es «un objecto-proyecto porque é algo que se constrói» (Carvalho, 1994: 86), ya que en el campo de la educación en cuanto práctica y ciencia estamos en el plan de la realización del hombre en cuanto *projecto* de ser, en cuanto ser en recorrido de *humanización* por medio de la praxis formadora (Carvalho, 1994: 77; 1992: 154-158; Heidegger, 1986; Honoré, 1990).

Finalmente, según Noya Miranda, habría que tener en cuenta una tercera entrada en escena de la reflexividad, la reflexividad provocada por el *contexto*, en la medida en que los actores sociales condicionan el sentido atribuido a sus acciones al contexto en el que las mismas transcurren y la reconstrucción hecha por el investigador mediante su intervención se pauta por producir otros contextos concretos pero no coincidentes con los primeros, es decir los de la acción de los sujetos cuya acción se estudia (Miranda, 1999: 122). Esto implica que las acciones sociales y los actos de habla de los sujetos en contexto social se inserten en un nivel no coincidente con aquel en el que hablan de ellas en el contexto de una investigación, por ejemplo, en una entrevista o discusión en grupo (Miranda, 1999: 122). La elaboración reflexiva del contexto es igualmente de tener en cuenta en el seguimiento de la acción, marcada por la reflexividad, en la medida en que la nueva acción se tornará deudora del sentido atribuido a la actividad social anterior, conforme a la perspectiva de Anthony Giddens referida anteriormente (Giddens, 1992: 29-30; 1996: 132-134). Las situaciones sociales objetivas nunca coinciden con el sentido que les es atribuido por los sujetos (Miranda, 1999: 123; Giddens, 1996: 134-136) y esta atribución es fundamental para la determinación que estos den a su acción, no determinada, en consecuencia, por la situación objetiva (Miranda, 1999: 123). En el

mismo sentido, la cuestión de la reflexividad es esencial en el entendimiento de los fenómenos de naturaleza social –y de los relacionados con la educación, por fuerza mayor, en virtud de su necesaria praxicidad, es decir, referencia a la producción de realidades humanas y sociales– ya que en estos el sentido, el discurso y la perenne y constante incorporación de ambos en la praxis generando nuevos fenómenos de ellos dependientes, son la marca distintiva por excelencia de un mundo nuevo a crear (Santos, 1989: 87-99; 1990: 50-58). Como refieren Manuel Canales y Anselmo Peinado, a propósito del discurso social, «La práctica social no es nunca, tan sólo, discursiva; pero toda práctica social necesita del discurso, de una organización particular del sentido, el cual, a su vez, ha de desconocerse a sí mismo como práctica, ha de desconocer sus orígenes. Entre las prácticas sociales y el discurso hay siempre una interacción; el segundo no es mera emanación de las primeras, sino que retorna sobre aquellas; lo que, entre otras cosas, significa que el cambio social no es ajeno al sentido, y que cuando éste se rompe en las prácticas sociales, la necesidad de recuperarlo puede abrir un proceso social de ruptura encaminado a la constitución de nuevas condiciones sociales que garanticen un sentido también nuevo» (Canales; Peinado, 1999: 288).

Por eso, para lo que concierne a nuestro estudio, es fundamental el entendimiento de la reflexividad en el sentido de Anthony Giddens (Giddens, 1992: 29-30; 1996: 132-134), es decir, en cuanto *una dinámica constante de incorporación en el real del acto y de su producto, originando por su vez nuevas prácticas*, entendimiento ese que vinculamos a los contenidos desarrollados en el Marco teórico relativos a la noción de la persona como *perspectiva universal*, a la *dialogicidad*, así como a la *praxis* e historicidad humanas, que abordamos en las perspectivas abiertas por Maurice Nédoncelle, Immanuel Kant y Hans-Georg Gadamer, así como en el capítulo sobre la eticidad de la educación. Convergimos así con Daniel Bertaux cuando refiere el retorno de la consciencia sobre la existencia por la mediación de los actos de que dan testigo abundante la Filosofía y la Sociología (Bertaux, 2005: 13).

Esta referencia esencial a la reflexividad y a su estructura fundamentalmente *mediada discursiva* y *simbólicamente* resulta aún útil en otro sentido, el que dice respecto a la posición del sujeto que conduce la investigación [“observador”] respecto de los fenómenos

que estudia y los individuos que los originan y constituyen [“observados”] y a la validez de las conclusiones obtenidas. La no-creencia en una realidad constituida separadamente y existente en sí misma, independientemente de los sujetos que la producen mediante su acción mediada discursiva y simbólicamente resulta fecunda epistemológicamente en dos sentidos que pasamos a precisar.

En primer lugar, permite anular y superar la distinción exterior/interior en la posición del “observador” y del “actor” sociales, ya que la significatividad de la acción resulta en esta perspectiva de una articulación de la dialogicidad o interacción de ambos en la investigación realizada, la cual funciona como mediadora de las producciones discursivas obtenidas con recurso a sus procedimientos técnicos y metodológicos (Canales; Peinado, 1999: 288). Esto resulta particularmente fecundo sobretodo para la principal técnica utilizada en las pesquisas de naturaleza cualitativa, el grupo de discusión (pero lo mismo podríamos decir para la entrevista individual, que es todavía un diálogo y nunca un monólogo), como nos lo dicen Manuel Canales y Anselmo Peinado: «El trabajo de análisis no supone (...) la mera “aceptación” acrítica de los enunciados de un observador interno; por el contrario, el análisis del discurso requiere la confrontación previa de varios observadores internos, entre sí, y de éstos con el observador externo (situación de grupo) » (Canales; Peinado, 1999: 288), a quien incumbe la tarea de analizar y reducir críticamente el discurso producido en la actividad investigadora concreta (entrevista individual o del grupo de discusión).

Esta perspectiva posibilita, después, la superación de la creencia ingenua en la coincidencia del sentido de una acción con el que reconozcan sus agentes (Canales; Peinado, 1999: 288), es decir, que la «conciencia sería aquí el criterio del sentido» (Canales; Peinado, 1999: 288); «El análisis del discurso, por el contrario, al postular el análisis de las producciones lingüísticas con que trabaja, no erige a la conciencia en un juez del sentido, sino que resitúa a éste –el sentido– en el terreno de la estructura de aquéllas (las producciones concretas)» (Canales; Peinado, 1999: 288).

Estas perspectivas epistemológicas de sentido integrador, superadoras de la tradicional división gnoseológica entre sujeto y objeto (Hartmann, 1945: 87-88; Delgado de Colmenares, 2008; Bolívar Botía, 2002; Pires, 2007), nos presentan una visión del conocimiento y de la realidad como dependientes ontológica y

epistemológicamente de los sujetos que se encuentran en su origen, en virtud de la mediación simbólica y reflexiva que caracteriza a esos fenómenos. «Mediado por lo simbólico, lo social sólo puede existir en unos sujetos que lo producen, y lo portan (lo crean y lo creen)» (Canales; Peinado, 1999: 288-289).

Tal no implica ceder al relativismo y desistir por completo de la búsqueda de conocimientos validos ya que la realidad simbólica y discursiva así generada puede ser contrastada por medio de la propia verificación intersubjetiva de los procesos y productos de investigación desarrollados [lo que trae cada vez más a colación la ética de la investigación (Pires, 2007: 202)], en un proceso *in fieri* nunca terminado y nunca susceptible de ser considerado como absoluto (Maduro; Rodríguez, 2008).

En consecuencia, las perspectivas metodológicas correspondientes deben revestir el mismo sentido integrador y holístico, permitiendo la convocatoria de todas las contribuciones teóricas y epistemológicas susceptibles de soportar el trabajo de interpretación y posible eventual emergencia teórica (Maduro; Rodríguez, 2008: 15) a desarrollar sobre los resultados obtenidos a partir del material discursivo producido en el decurso de la investigación y asociarse así a la restante labor interpretativa efectuada.

Como hemos señalado, y sin entrar en el meollo de una discusión sobre el estatuto epistemológico de las *ciencias de la educación* o de la *investigación educativa* (conforme la tradición a la que nos refiramos, la francófona o la anglófona) (Carvalho, 2007: 296), el entendimiento de la acción humana –en los fenómenos sociales en general y en el fenómeno educativo, en particular y cuanto a lo que más interesa a esta investigación– propio del Positivismo y del Cientismo mecanicistas y objetivistas [vigorosos en el triunfo tecnócrata y positivista hodierno, por mucho que se decrete su debilitamiento (Delgado de Colmenares, 2008) o su postergación por un paradigma post-positivista (Maduro; Rodríguez, 2008: 1)], es pautado por un carácter reduccionista en la asimilación de aquella a un objeto *positivo*. De este modo, se opera el olvido y anulación del estatuto de ciencia *moral* o *práctica* que debe ser reconocido al discurso racional sobre el social y el educativo ya que versa sobre la realidad en proceso, los valores directores de la acción y el proyecto antropológico que en ellas se juega (Carvalho, 1988; 1992; 2001;

Vicente, 1988; Delgado de Colmenares, 2008; Quintana Cabanas, 2002: 15-63). Frente a esto, es defendible el *retorno de las pedagogías* (Carvalho, 1992: 51) y, en particular, la asunción explícita de una *dimensión filosófica*, de índole *humanista* y revalorizadora del sujeto y de la persona (Delgado de Colmenares, 2008), en el entendimiento científico de la educación y de la formación en general. Tal exige la afirmación de nuevas perspectivas metodológicas, en las que el pluralismo de contribuciones de naturaleza reflexiva y racional, hermenéuticas y fenomenológicas y el trabajo de análisis del lenguaje en su dimensión *pragmática* (Austin, 1970; Searle, 1980; Ricœur, 1988) sean admitidos por sí mismos y no evaluados por su carácter más o menos mimético frente a la epistemología y metodología de inspiración positivista y pragmatista (Silva, 1991; Delgado de Colmenares, 2008; Bolívar Botía, 2002). Tal perspectiva no significa, todavía, una pérdida de racionalidad y de rigor científico –al revés, permite el desarrollo de una racionalidad más rica y compleja, en la que no se desperdician experiencias y perspectivas de mundo y de hombre (Santos, 2000; 1990: 36-58), valorándose «las prácticas cotidianas particulares y el entendimiento de lo humano desde la intersubjetividad y la interdisciplinariedad» (Delgado de Colmenares, 2008: 7). Puede así postularse que «el ser de la educación se construye y reconstruye subjetivamente en el encuentro intersubjetivo con los otros en lo escolar y social, entendidos éstos como escenarios dinámicos productores de prácticas de significación, en los que la investigación cumple un papel primordial» (Delgado de Colmenares, 2008: 7).

Las reflexiones de orden metodológico desarrolladas anteriormente se retomarán, a continuación, particularizándolas de manera operacional en lo que concierne a las técnicas utilizadas en nuestra investigación y al modo de interpretación del material discursivo inducido en la investigación.

2. 2. 2. Criterios de selección y caracterización de la población de muestra

2. 2. 2. 1. Criterios de selección de los colaboradores

En esta sección de capítulo nos referiremos a la elección de los participantes y colaboradores en esta investigación, poniendo de

relieve los criterios de elección y refiriendo algunas cuestiones problemáticas que una investigación de carácter cualitativo comporta por su propia naturaleza y las que ésta, en particular, tuvo que enfrentar.

La cuestión fundamental a tener en cuenta es la de determinar, en el contexto en el que se sitúa el problema investigado, cuáles son los *informadores pertinentes*, es decir, «susceptibles de fournir l'information recherchée» (Van der Maren, 1996: 320). Efectivamente, el hecho que querer saber algo acerca de un universo específico trae consigo un problema inicial, que es el de acceder a sus elementos y el acceder de forma válida, o sea, de forma a que ellos sean representativos de ese mismo universo y puedan suministrar información relevante y significativa. Cuando ese conjunto es de dimensión considerable, nos es posible acceder a todos ellos; «dans beaucoup de cas, l'ensemble des individus à propos desquels on veut tenir un discours est hors d'atteinte, soit parce qu'ils sont trop nombreux et qu'on n'a ni les moyens ni le temps de tous les interroger, soit parce qu'ils ne sont pas disponibles pour diverses raisons» (Van der Maren, 1996 : 321). En este caso –que es el nuestro– se plantea la necesidad de obtener una *muestra*, una parte de ellos, que pueda ser representativa del conjunto.

Si bien que en nuestro estudio hablamos de una “población de muestra”, este último término debe ser temperado mediante un entendimiento de su carácter, no como representativo de un universo, pero como designando a informadores pertinentes capaces de producir material susceptible de entender el problema estudiado (Van der Maren, 1996: 320). El autor a que venimos siguiendo, Jean-Marie Van der Maren, sugiere incluso que se asocie al término muestra los atributos *teórica* o *racional* para designar el hecho de que no son efectivamente elegidos por su representatividad canónica sino por esa capacidad que se le reconoce para generar los discursos y textos que vengán a ser objeto de análisis por el investigador (Van der Maren, 1996: 320; 311). A esto mismo se refiere también Daniel Bertaux cuando nos dice igualmente que «Dans l'enquête de terrain, la notion d'échantillon “statistiquement représentatif” n'a guère de sens; elle est remplacée par celle de “construction progressive de l'échantillon” (le *theoretical sampling* de Glaser et Strauss, 1967⁹)»

⁹ *The Discovery of the Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

(Bertaux, 2005: 27). En la misma línea se pronuncia Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson, señalando que «En la investigación cualitativa no interesa la representatividad» (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 33) y que el valor de una investigación se puede alcanzar en casos únicos o de pequeña dimensión numérica (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 33), para terminar refiriendo que es la propia idea de generalización que pierde el sentido ya que la subjetividad que se busca conocer no es por definición generalizable (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 33). Aún en el campo de denominaciones a este respecto, podemos encontrar referida esta situación por medio de los términos *muestreo opinático o intencional* por medio del que se busca afinar la representatividad de la población con la que se trabaja (Hinojo Lucena, 2006: 225).

Teniendo todo eso en cuenta, no recurriremos a esos atributos de representatividad canónica, pero presupondremos en este trabajo la reserva planteada por Daniel Bertaux y Jean-Marie Van der Maren, señalando el hecho de que, al final, en este estudio la *[población de] muestra* coincide con el *universo*, ya que las conclusiones que vengamos a obtener son válidas para este conjunto y sólo él, no siendo por lo tanto, replicables en cuanto tales o generalizables, como señalado por Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson.

a) Adhesión voluntaria al proceso de la investigación

La constitución de nuestro grupo de participantes tuvo en su base un elemento de adhesión de forma *voluntaria* a la investigación (Van der Maren, 1996: 325). En la elección de los participantes buscamos que presentaran la máxima diferenciación y variación posibles (Bertaux, 2005: 29-31), o sea, que sus características variaran bastante, al modo de una muestra por *cuotas* (Van der Maren, 1996: 322). Tuvimos en particular consideración en los contactos con los futuros colaboradores la búsqueda de variación según el sexo, la diferente situación en la carrera profesional y el trabajar en diferentes niveles de enseñanza. Otros trazos característicos de la población de muestra son derivados de la conveniencia habida en el proceso de su constitución, como sean la pertenencia a dos sistemas educativos nacionales distintos, los diferentes entornos laborales –medio rural y urbano y sector privado o público de los centros educativos–, la edad, las tareas desarrolladas

en la profesión, el tipo de vínculo laboral y las habilitaciones académicas y profesionales. Detallaremos estos aspectos más adelante.

Junto de quién obtener la información fue pues para nosotros el paso esencial. Todavía, el hallar personas disponibles –en numerosos aspectos– para participar y involucrarse seriamente en la investigación y sus tareas fue un proceso acompañado de una serie de aspectos que lo tornaron una tarea particularmente compleja, tanto para el investigador como para las personas de contacto con los colaboradores. De ahí que, antes de avanzar más en la exposición de las características de los participantes en nuestra investigación y del proceso de su selección, queramos dejar una palabra de aprecio para su inmensa generosidad en formar parte de la misma y de hablar de sí mismos. Eso supuso de su parte un considerable gasto de tiempo, el arreglo de agendas personales, la disponibilidad para revelarse públicamente en frente a otro y tal hecho es un factor fundamental a tener en cuenta en un trabajo de esta naturaleza, en la que las personas sean su mismo tema. La misma palabra de aprecio va para las personas de contacto que han facilitado el acceso a algunos colaboradores –potenciales y actuales– ya que sin su compromiso serio y su implicación interesada no podríamos contar con preciosas contribuciones a esta investigación.

La importancia de estos aspectos condicionantes la pudimos comprobar en varias ocasiones y a propósito de diferentes pretextos, pero se ha revelado particularmente relevante en cuatro tipos distintos de dificultades que se han planteado en el decurso de la suscitación y recogida de los discursos.

Una, está relacionada con las dificultades en obtener la validación pronta de las entrevistas –nunca se ha conseguido ese desiderato rápidamente–, hecho en el que siempre nos encontramos con el conflicto entre lo que solicitábamos a nuestros colaboradores y la presión de sus muchas tareas cotidianas personales y profesionales (esto fue aún más relevante en el caso de los profesores portugueses, ya que la situación que entonces se vivía en el sistema educativo portugués era realmente negativa y asediante para sus profesionales).

Otra, se revela en la (in)disponibilidad de algunas personas para asumir compromisos, que en algunos casos llevó a que lo acordado fuera anulado, como en el caso de tres hombres (profesores portugueses) comprometidos en participar en el grupo de discusión y

que faltaron a la sesión de trabajo (uno por motivo de participación en una matanza de cerdo, los otros sin dar razones de su ausencia), y de otro hombre –español, de esta vez– que se hurtó a última hora a la realización de la entrevista semiestructurada, sin dar igualmente razones para tal comportamiento y habiendo la persona de contacto y el investigador hecho el desplazamiento expreso a su casa. Es de referir que estos incidentes revistieron un serio incomodo personal para las personas que contactaron esos potenciales colaboradores, transcurriendo la última recusa precisamente en frente de la persona de contacto, con quien ese posible entrevistado tenía una relación bastante cercana y de mucha confianza, que se resintió de ese hecho a partir de ahí.

Una tercera, se prendió con el hecho de que el confrontarse con el larguísimo discurso grabado y transcrito –a lo largo de diversos días– no haya correspondido a la autoimagen de una de las personas entrevistadas –una entrevista notable de contenido, sea dicho de pasaje–, quien ha recusado asumir en consecuencia ese discurso, proponiéndonos –de forma sorprendente– que lo rehiciéramos por nuestra iniciativa y nuestros criterios, lo que recusamos tajantemente, como es de suponer. Hubo que suprimir esa entrevista y la consecuente elaboración a partir de ella por imposibilidad de incluirla en el material integrante de los Anexos que integran la versión original de la tesis y ofrecerla a las verificaciones de otros investigadores. En consecuencia, no se pudo elaborar la respectiva biografía educativa que, todavía y de forma paradójica, estaría autorizada por la persona entrevistada si rehiciéramos su discurso. La indecisión e indefinición de esa persona a eso aconsejó, por tentadora que fuera la adquisición de esa otra biografía educativa.

Finalmente, la posibilidad de que el texto de esta tesis pudiera estar disponible en una institución específica y que fuera leído por alguien de sus relaciones profesionales específicas, hizo con que otra entrevistada, profesora de enseñanza superior, recusara la utilización de su entrevista, esta ya validada y una vez empezado el proceso de elaboración de la biografía educativa. Aquí, el hecho que puso en marcha la recusa fue un cambio de dirección de Departamento científico, que revolucionó las relaciones de poder y por ahí las relaciones entre algunos docentes del mismo.

Así que el hecho de que se haya podido contar con todo el material producido en colaboración con nuestros participantes es muy

gratificante y revelador de un compromiso y entrega señalados por su parte, hecho extensible a las personas de contacto.

En el proceso de selección de nuestros colaboradores es de suprema importancia el hecho de la *relación interpersonal*. Esto ha sido fundamental al pretenderse que una persona nos diese a conocer su vida y se expusiera (Measor; Sikes, 1992: 213-217; 221-223). Además, ha sido igualmente esencial que la persona se encontrara motivada por un deseo autónomo de pasar por nuevas situaciones y hacer experiencias personales en las que el resultado no era, en una primera mirada, previsible ni necesariamente gratificante. Como tal, una experiencia como ésta nos hace ver cómo son precarias y no necesariamente fundadas muchas pretensiones de objetividad en las que la relación intersubjetiva da lugar a procedimientos metodológicos estrictamente mecánicos y abstractamente desenraizados de la realidad humana que los genera y da sentido. Esto es una riqueza de la investigación cualitativa y no una limitación o un defecto. Además, la prolongación de la relación interpersonal entre el investigador y los participantes en la investigación, así como con su medio, constituye un criterio de validez de estos trabajos (Delgado de Colmenares, 2008: 14).

Los participantes fueron buscados y seleccionados fundamentalmente según dos vías. Una, el conocimiento que de ellos ya tenía el autor de esta investigación, en virtud de anteriores contactos personales y profesionales, tanto en España como en Portugal. La otra, mediante las referidas personas de contacto, que nos han suministrado la posibilidad de acceder a esas personas y poder contar con su colaboración. En todos los casos, la relación intersubjetiva –directamente por parte del investigador o indirectamente por parte de personas intermediarias–, desarrollada anteriormente, ha sido el factor decisivo en orden a poder contar con la colaboración voluntaria de estas personas en el estudio y la consecuente exposición personal de sus vidas a la que han procedido. Es de referir igualmente que la relación intersubjetiva con los participantes a los que no teníamos inicialmente acceso se desarrolló rápidamente a lo largo del proceso de contacto, preparación, realización y validación de la entrevista.

La adhesión voluntaria fue así el hecho primero en nuestra búsqueda de colaboradores en la investigación.

b) Intersubjetividad y relación educativa

No planteándose la cuestión de una representatividad de la población de muestra de nuestro estudio, como hemos referido anteriormente, se buscó todavía conseguir alguna variación, al modo de una muestra por cuotas, por parte de nuestros colaboradores, como pasamos a explicar.

La búsqueda y selección de los participantes en el estudio se hizo también a partir de los presupuestos teóricos relacionados con la intersubjetividad de la persona y con el entendimiento de que la educación es esencialmente *relación* y que, por ende, ésta es una característica presente en cualquier nivel de enseñanza o forma de educación de que se trate (formal, no-formal e informal). Si bien que en ciertos niveles ella se presente como aparentemente más destacada relativamente a los contenidos científicos y pedagógicos del acto de educar, no deja nunca de ser el elemento fundamental a partir del cual el hecho de educarse y formar tiene su lugar (Levinas, 1965: 22; 71-73; Steiner, 2005; Gusdorf, 1970; Postic, 1984; Reboul, 1982; Vicente, 1988; Pereira, 1986) y que tuvimos en cuenta en primer lugar. En ese sentido, buscamos, en segundo lugar, a profesores de diversos niveles de educación, desde el infantil hasta el universitario para que participaran en nuestro estudio. Contamos así con docentes que integran todos los niveles de enseñanza, desde la educación infantil hasta la universitaria.

c) Posición en la carrera profesional

En tercer lugar, procuramos que nuestros participantes en el estudio se encontrasen en diversos estadios de su carrera profesional, o sea, que estuvieran empezando esta misma, que estuviesen en medio de ella o en su final, incluso en la jubilación.

De este modo, nos fue posible reunir a una cierta diversidad de posiciones de docentes en el sistema educativo y fases de la carrera que nos permitiesen relacionarlas según las categorías de análisis de su discurso desarrolladas en el estudio.

d) Sexo

Se buscó también conseguir una representación por parte de los hombres, pero esto ha resultado poco prolífico. La sobrerrepresentación de mujeres en la profesión, asociada a una mayor disponibilidad revelada por éstas para participar en las tareas solicitadas, hizo que la mayoría de los participantes en la investigación sean de ese sexo.

e) Otras fuentes de diversificación de la población de muestra

La población de muestra presenta otros factores de variación en su constitución. Dichos factores ya no son resultado de la búsqueda deliberada de colaboradores según los criterios preestablecidos para su constitución, sino que han surgido por la conveniencia de los colaboradores disponibles y que han aceptado participar.

De ahí que se pueda constatar, en primer lugar, la variación de la población de muestra según dos países. Contamos en nuestro estudio con la participación de profesores de Portugal y de España, lo que nos ha permitido contar con más personas y la consecuente constitución de una población de muestra más grande. Una aplicación secundaria del presupuesto teórico de la intersubjetividad de la persona y de la relacionalidad de la educación viabiliza igualmente esta composición ya que el hecho educativo fundamental no sufre variación de un país a otro. Por otro lado, de ese alargamiento resultó la obtención de importantísimas variaciones de perspectivas de las personas colaboradoras, de acuerdo con las circunstancias sociales de sus países tal y como se reflejaban en los respectivos sistemas educativos, perspectivas esas que han resultado particularmente importantes para la temática de nuestro trabajo, como referiremos en su momento.

Otras variaciones en las características de la población, no anticipables, pero surgidas convenientemente y que contribuyen en mucho para enriquecer su composición, están relacionadas con:

- a) La localización de los centros de trabajo, en medio rural o urbano;
- b) el conjunto de tareas lectivas desarrolladas por el docente además de la enseñanza;

- c) el sector en el que se sitúa el centro educativo, a saber, público o privado;
- d) el tipo de vínculo laboral mantenido, es decir, de carácter definitivo o precario.
- e) las habilitaciones académicas y profesionales del docente colaborador.

Detallaremos todos estos aspectos cuando hablemos del tratamiento de los datos de la población de muestra realizado en el ámbito del Marco interpretativo, poniendo de relieve su importancia en las conclusiones ahí sacadas.

2. 2. 2. Presentación sumaria de la población de muestra del estudio

Como resultado de estos criterios y condicionantes, pudimos contar con quince participantes en el estudio (N=15) que integran todos los niveles de enseñanza (algunos de ellos integran/ han integrado varios, a la vez o sucesivamente), desde la Educación Infantil hasta la Superior y se encuentran en fases muy diversas de la carrera docente, desde el inicio hasta la jubilación.

El grupo de discusión ha contado solamente con mujeres (tres hombres contactados y comprometidos con la tarea han fallado, como se dijo), y las entrevistas individuales tuvieron la colaboración de tres hombres y siete mujeres.

De Portugal, han participado siete profesores (seis mujeres y un hombre) y de España contamos con ocho profesores (dos hombres y seis mujeres).

De los colaboradores en la investigación, diez fueron entrevistados individualmente y cinco han participado en el grupo de discusión.

De todos se ha procedido a la reconstitución de la respectiva biografía educativa, tomando como base tanto las entrevistas como el grupo de discusión, al par que se movilizaban los conocimientos obtenidos por otras vías y que permitían enriquecerlas y validarlas de algún modo.

Tenemos a los siguientes participantes presentados en las dos secciones que se siguen, caracterizados, de forma breve, y referidos a partir de un pseudónimo que les atribuimos nosotros para garantizar

el anonimato de las personas y mantener la confidencialidad de sus datos e informaciones.

a) Colaboradores en las entrevistas semiestructuradas

En las entrevistas semiestructuradas y respectivas biografías educativas, pudimos contar con estos diez participantes:

Esther

Sexo: mujer.
Fecha de nacimiento: 15 de agosto de 1933.
Nacionalidad: española.
Nivel de docencia: inicialmente, Educación Primaria y después Enseñanza Superior Universitaria, en España, estando ya jubilada.
Tiempo que llevó trabajando como docente: 50 años.
Trabajó siempre en medio urbano y en el sector público, con vínculo laboral permanente.

Jorge

Sexo: hombre.
Fecha de nacimiento: 31 de octubre de 1963.
Nacionalidad: española.
Nivel de docencia: Educación Primaria, en España.
Tiempo que lleva trabajando como docente: 20 años.
Trabaja en medio urbano y en el sector público, con vínculo laboral permanente.

Leonor

Sexo: mujer.
Fecha de nacimiento: 23 de enero de 1964.
Nacionalidad: portuguesa.
Nivel de docencia: Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Enseñanza Superior Politécnica, en Portugal.
Tiempo que lleva trabajando como docente: 22 años.
Trabaja en medio urbano y en el sector privado, con vínculo laboral permanente, acumulando funciones docentes en el sector público (Enseñanza Superior Politécnica).

Lola

Sexo: mujer.
Fecha de nacimiento: 11 de diciembre de 1976.
Nacionalidad: española.
Nivel de docencia: Educación Infantil, en España.
Tiempo que lleva trabajando como docente: 5 años.
Trabaja en medio rural, en el sector público, con vínculo laboral permanente.

Luis

Sexo: hombre.
Fecha de nacimiento: 1964.
Nacionalidad: española.
Nivel de docencia: inicialmente, Enseñanza Secundaria Obligatoria, después, Enseñanza Superior Universitaria, en España.
Tiempo que lleva trabajando como docente: 20 años.
Trabaja en medio urbano y en el sector público, con vínculo laboral permanente.

Manuel

Sexo: hombre.
Fecha de nacimiento: 21 de octubre de 1964.
Nacionalidad: portuguesa.
Nivel de docencia: Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Enseñanza Superior Politécnica, en Portugal.
Tiempo que lleva trabajando como docente: 22 años.
Trabaja en medio urbano, en el sector público, con vínculo laboral permanente, y acumula funciones docentes en Enseñanza Superior Politécnica.

Nazareth

Sexo: mujer.
Fecha de nacimiento: 24 de agosto de 1967.
Nacionalidad: española.
Nivel de docencia: desde Educación Infantil hasta 6º de Primaria, en España.
Tiempo que lleva trabajando como docente: 14 años.

Trabaja en medio urbano, en el sector público y mantiene un vínculo laboral precario.

Soledad

Sexo: mujer.

Fecha de nacimiento: 19 de junio de 1974.

Nivel de docencia: Educación Primaria, en España.

Tiempo que lleva trabajando como docente: 7 años.

Trabaja en medio rural, en el sector público y con vínculo laboral permanente.

Thessa

Sexo: mujer.

Fecha de nacimiento: 11 de febrero de 1971.

Nacionalidad: española.

Nivel de docencia: Educación Primaria, en España.

Tiempo que lleva trabajando como docente: 8 años.

Trabaja en medio rural, en el sector público y con vínculo laboral permanente.

Vega

Sexo: mujer.

Nacionalidad: española.

Fecha de nacimiento: 1 de diciembre de 1969.

Nivel de docencia: Universidad, en España.

Tiempo que lleva trabajando como docente: 14 años.

Trabaja en medio urbano, en el sector público y mantiene un vínculo laboral permanente.

b) Colaboradores en el grupo de discusión

En el grupo de discusión, han colaborado con nosotros las siguientes personas:

Beatriz

Sexo: mujer.

Fecha de nacimiento: 18 de diciembre de 1963.

Nacionalidad: portuguesa.

Nivel de docencia: ha impartido clases inicialmente en Enseñanza Secundaria Obligatoria y ahora trabaja en Bachillerato, en Portugal.

Tiempo que lleva trabajando como docente: 22 años.

Trabaja en medio rural, en el sector público, pero empezó su carrera docente con 1 año de servicio en un centro educativo público, acumulando funciones lectivas en otro centro educativo privado, al que se cambió con dedicación completa durante los 2 años siguientes. Tiene vínculo laboral permanente.

Débora

Sexo: mujer.

Fecha de nacimiento: 29 de enero de 1980.

Nacionalidad: portuguesa.

Nivel de docencia: Educación Infantil, en Portugal.

Tiempo que lleva trabajando como docente: 1 año y 9 meses (consideramos 2 años o cursos lectivos).

Trabajó en medio urbano, en el sector privado y con vínculo laboral precario, habiendo incluso ingresado en el paro.

Norma

Sexo: mujer.

Fecha de nacimiento: 25 de mayo de 1956.

Nacionalidad: portuguesa.

Nivel de docencia: Educación Primaria, en Portugal.

Tiempo que lleva trabajando como docente: 30 años.

Trabaja en medio rural, en el sector público, con vínculo laboral permanente.

Sara

Sexo: mujer.

Fecha de nacimiento: 9 de septiembre de 1961.

Nacionalidad: portuguesa.

Nivel de docencia: Educación Primaria, en Portugal.

Tiempo que lleva trabajando como docente: 23 años.

Trabaja en medio rural, en el sector público y con vínculo laboral permanente.

Sílvia

Sexo: mujer.

Fecha de nacimiento: 18 de agosto de 1961.

Nacionalidad: portuguesa.

Nivel de docencia: inicialmente, Educación Infantil, después, Bachillerato, en Portugal.

Tiempo que lleva trabajando como docente: 24 años.

Trabaja en medio urbano, en el sector público y tiene un vínculo laboral permanente.

Como podemos verificar en una primera observación, la gran mayoría de la población de muestra tiene una experiencia docente considerable. En este momento, más de la mitad (ocho) lleva trabajando más de veinte años (llegando una a los treinta y otra a los cincuenta), mientras que otros tres participantes tienen más de una década de ejercicio de la profesión, otras dos se encuentran en el segundo quinquenio de trabajo y dos en el primer, habiendo una incluso empezado a trabajar. Como se puede ver, el grueso de nuestros colaboradores puede ser referido, a partir de estos datos, a un ciclo de vida profesional de los docentes de *puesta en cuestión, diversificación y cuestionamiento*, así como de *serenidad/conservadurismo* (Fernández Cruz, 2006: 77-79; Huberman, 1992: 43-46; 49-51; 1989; Loureiro, 1997: 124-125), lo que los habilita particularmente en términos de su relevancia como población de muestra para esta investigación.

2. 2. 3. Cuidado ético en la investigación

En términos de ética de la investigación [Bogdan; Biklen, 1994: 75-78; OIT/ UNESCO, 2008: 62 (§29); 63-64 (§33); 64 (§34, al. d)], hemos procedido como describimos a continuación.

A todos nuestros colaboradores se les ha precisado que la tarea, además de voluntaria (Bogdan; Biklen, 1994: 75), comportaría una absoluta confidencialidad y anonimato (Bogdan; Biklen, 1994: 77; Cohen; Manion; Morrison, 2007: 63-69; Fernández Cruz, 2006: 188; 2010: 22) de sus datos personales, así como un derecho inalienable del entrevistado a su discurso, el cual sólo se utilizaría con su consentimiento y validación y nunca en caso de que lo rechazara total o parcialmente, o en el que hubiese la más mínima reserva a algo en

la transcripción del discurso. Dado que la actividad investigadora iría a procesarse en una parte de forma grupal, los elementos que integraron el grupo de discusión se han comprometido igualmente a hacer reserva de sus identidades hacia el exterior.

La exigencia de reserva y de confidencialidad hacia estos datos personales se hizo extensiva a las personas de contacto, quienes están cometidas a respetar igualmente el anonimato de nuestros colaboradores.

Por otro lado, de la parte del investigador se puso también la necesidad de asegurar el anonimato de las expertas colaboradoras con sus informes analíticos de la plausibilidad y fiabilidad de las biografías educativas de los que nos hemos socorrido para efectos de triangulación de resultados obtenidos.

La voluntariedad de la participación, así como el suministro de las informaciones y discursos hecho por nuestros colaboradores, tendría, según nuestras conversaciones previas a la realización de las entrevistas individuales y del grupo de discusión, la idea-guía de que un autoconocimiento y una formación se producirían mediante la participación en este estudio (base del modo como utilizamos el concepto de biografía *educativa*, que referimos *infra*, en la sección 2. 2. 3.), lo que se reconoció como conseguido posteriormente de una forma positiva por parte de los participantes en el mismo. A este propósito, se tuvo el cuidado de señalar, desde el inicio y de una forma muy particular para la constitución del grupo de discusión, los efectos posibles de descubierta personal que este ejercicio autobiográfico puede traer y que en ciertos casos no son positivos. Bien que advertidos, los participantes se han dispuesto a colaborar. Hemos dado así cumplimiento, en primer lugar, a la exigencia de no exponer los participantes a riesgos innecesarios y de limitarlos en caso de que ocurriesen y, en segundo lugar, de buscar que hubiese ganancias en términos de desarrollo personal de los colaboradores por medio de su involucramiento en la pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994: 75; Fernández Cruz, 2006: 188; 2010: 22).

En los dos casos que hemos referido anteriormente en los que tal efecto negativo se produjo y las biografías educativas no se han podido reconstituir, se destruyó el material generado, tanto el registro de audio como el escrito.

Los colaboradores en el estudio fueron informados previamente, de modo general y en abstracto, de todo el ámbito de la

investigación en la que se iban a asociar, y se les detallaron las temáticas a abordar en las entrevistas y en el grupo de discusión y sus objetivos. Dimos así seguimiento a la exigencia de un acuerdo claro y explícito a cerca de la investigación y sus términos (Bogdan; Biklen, 1994: 77; Fernández Cruz, 2006: 188; 2010: 22). Por cuestión de espontaneidad y autenticidad en las respuestas, no hemos, aún, procedido a la divulgación de los protocolos de las entrevistas semiestructuradas y del grupo de discusión, hecho que también se les comunicó. Por eso, los colaboradores no tuvieron, previamente a la producción concreta de la entrevista y de la discusión, conocimiento específico de las preguntas a plantear, hecho que sólo ocurrió en las respectivas sesiones de trabajo.

Hemos aún que acrecentar que, en este campo de la ética de la investigación, e intentando mantener al máximo el respeto hacia la autonomía y la privacidad de nuestros colaboradores entrevistados, nunca se ha procedido en la validación del discurso de las entrevistas, a la comparación entre la versión inicial grabada y transcrita y la que fue devuelta como válida y correspondiente al pensamiento y voluntad del entrevistado, por lo que se destruía la versión inicial transcrita, cuando llegaba la nueva versión revisada.

Por lo que respecta a la grabación de la entrevista, fue igualmente borrada en seguida a este último acto de validación.

El tratamiento respetuoso se pautó así por la máxima transparencia y sin uso de cualquier proceso de disimulación o trampa hacia nuestros colaboradores verificando posibles cambios de opiniones o de formulación de ideas de su parte (Bogdan; Biklen, 1994: 77; Fernández Cruz, 2006: 188; 2010: 22).

El producto final de este trabajo conjunto y colaborativo, consumado en la tesis, es debido a los participantes en el estudio, presuponiéndose todavía que la responsabilidad total por los materiales producidos y las conclusiones extraídas es sola y total del investigador y que en nada corresponde a un juicio sobre las personas colaboradoras en la investigación. Asumimos así toda la responsabilidad por aquello que concluimos con el material elaborado a partir de la –imprescindible para la viabilidad de la pesquisa (Goodson, 1992a: 14; 1992b: 76-77)– contribución de los colaboradores dada a la pesquisa (Bolívar Botía, 2002: 18), incluso en los casos en los que eso pudiera no venir al encuentro de lo que pudiésemos o deseásemos obtener. Eso ha sido particularmente

visible y relevante en algunos momentos que inclusivamente han producido algunos conflictos interpretativos con aspectos de los informes de triangulación hechos por las expertas Patricia y Ruth. Procuramos así ser auténticos e imparciales al redactar los resultados (Bogdan; Biklen, 1994: 77) y minimizar los peligros señalados por Platón respecto de la autonomía adquirida por la palabra objetivada y separada del autor que queda, consecuentemente, indefensa [Platão, 1997: 122 (275e); 1984].

Otro punto relevante que se nos planteó en términos de la ética de la investigación y que está en la secuencia de lo dicho anteriormente fue la decisión de no entregar la biografía educativa reconstituida al colaborador para que la conociera antes de concluir y leer la tesis. En resultado de esta decisión, dicho conocimiento solo tuvo lugar una vez terminado el proceso de doctorado en el que la tesis se inserta. Esta decisión tiene como soporte la idea de manutención de la libertad académica del investigador, que así se defiende de la posibilidad de que cuestiones de autoimagen y autoconcepto —perfecta y enteramente legítimos, por cierto— de los colaboradores pudiesen inducir a conclusiones o producir condicionamientos del trabajo del investigador, aprisionándolo así en la visión propia de alguno o algunos de ellos (Bolívar Botía, 2002: 16). Por esta vía, cumplimos así, igualmente, con la exigencia de transparencia, autenticidad y responsabilidad antes referida (Bogdan; Biklen, 1994: 77).

Un último punto a referir sumariamente en este momento se prende con la suposición de verdad y sinceridad por parte de nuestros colaboradores de que partimos y que ha presidido como opción no solamente teórica sino también ética en el estudio de los discursos suscitados. Mismo el recurso a la confrontación efectuado en la triangulación por investigador y por informante no la pone en causa, habiéndose planteando a las expertas colaboradoras Ruth y Patricia (referidas *infra*, en este capítulo) apenas la cuestión de la plausibilidad y fiabilidad de los discursos reconstituidos como biografías educativas y no la validación de la verdad de los hechos reportados o referidos. Como veremos por estos informes y por nuestro trabajo en el Marco interpretativo y en el Informe final, la *interpretabilidad* esencial de la acción humana y sus discursos es inmensamente variable y no es posible una verdad única e ineludible

cuando se trata de lidiar con fenómenos de la región práctico-ontológica constituida por lo social y humano.

A estos efectos, la cuestión de la verdad y/o validez (o verosimilitud) se presenta como un campo donde la ética y la epistemología se imbrican estrechamente. En la sección dedicada específicamente a los criterios de calidad, desarrollaremos el tema de la validez, pero en este punto referimos que a estos efectos tenemos en cuenta en esta investigación los siguientes criterios de *verdad narrativa* (Fernández Cruz, 2006: 186), desarrollados en dicha sección: a) *sinceridad*; b) *verdad subjetiva*; c) *veracidad*; d) *transferibilidad*.

2. 2. 3. *La investigación biográfico-narrativa.* *Las biografías educativas*

La recogida y producción de *biografías educativas*¹⁰ se adecúa particularmente al desiderato de conocer nuestro objeto epistemológico, en la medida en que posibilita la producción de material reflexivo que exprese la comprensión e interpretación efectuadas por los sujetos, tanto de sus acciones, como de las modificaciones introducidas por la reflexión en su proceso autopoietico¹¹ (Josso, 1991: 14; Pineau; Le Grand, 2002: 3-4;

¹⁰ Recurrimos al concepto propuesto por Pierre Dominicé (Dominicé, 1984; 1990; 2000) y retomado por Christine Josso (Josso, 1991), reteniéndolo e interpretándolo a efectos de captar solamente el aspecto *educativo* de la historia personal de los sujetos del estudio, así como su efecto formativo y formador para esos sujetos; de este modo, evitamos una posible ambigüedad contenida en el término *historias de vida* y su implícito sentido global relativo a la totalidad de la historia personal. A este efecto, la *biografía educativa* designa la producción de un relato de vida centrado en un aspecto –la relación del biografiado con la educación en cuanto docente–, relato ese cuya producción genera en el biografiado un proceso reflexivo y práctico mediado por ese mismo discurso, y que es posteriormente analizado por el investigador.

¹¹ En el sentido de desarrollo y autotransformación de la persona, sin que con eso se entienda el término *poiesis* (producción) en el sentido de acción transitiva, de generación de una obra exterior al sujeto de la acción. La *praxis* (acción inmanente) está vinculada, por ejemplo, en Aristóteles (Aristóteles, 2004: 1140b1) e Immanuel Kant (Kant, 1983; 1960), a la moral y a la ética y el término *poiético* referido en el texto es entendido en ese sentido de la autotransformación del sujeto. En ese sentido, el término *poiético* puede surgir en múltiples composiciones, como sea en la expresión plutarquiana *etopoético* con la que se refiere a la formación de la manera de ser (*éthos*) de los sujetos al ponerse sus conductas (*éthos*) a prueba (Plutarque, 1964: 153b; Foucault, 2005: 227; para los étimos griegos, Cabral, 1999: 334-335 y Peters, 1983: 85; 193-194; 195), o en referencias a la auto-producción del sujeto en la literatura

Bertaux, 2005: 7-15; Dominicé, 1990; 2000; 2006; 2010; Gijón Puerta, 2010; Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut, 1999; Delory-Momberger, 2003; Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez; Rodríguez Sabiote, 2002: 117; Bolívar Botía, 2002; Fernández Cruz, 2006, 157-161; 2008: 23-28; 2010, 17-22); en eso, se posicionan cercanas a otros procedimientos basados en la narración y en el dialogo que visan los mismos efectos reflexivos e productores de una consciencia personal/ profesional acrecida (Ferreira-Alves; Gonçalves, 2001; Clandinin; Steeves; Chung, 2008; Fabián Vitarelli, 2008; Moreira, 2011). Tomaremos las biografías educativas en un doble sentido epistemológico de *procedimiento metodológico* y de *objeto sobre el que se ejerce la investigación* y de las que resulta una apropiación reflexiva que explicita el sentido de la acción del sujeto biografiado (Bolívar Botía, 2002: 7), posibilitada por la mediación dialógica del investigador, por el «juego de subjetividades» (Bolívar Botía, 2002: 4) instituido en la producción del conocimiento y su producto de naturaleza discursivo-textual. En la perspectiva general de esta tesis, nos aproximamos con este modo de entender la reflexión de los docentes colaboradores de cariz predominantemente hermenéutico y filosófico (en la línea de lo desarrollado en el Marco teórico), un elemento que creemos necesario tener en cuenta en sus procesos de auto/hetero-formación a lo largo de la vida/ carrera profesional (Veiga, 2005: 33-43) y en el que la narración y el dialogo (Clandinin; Steeves; Chung, 2008; Fabián Vitarelli, 2008), la reflexión y el razonamiento práctico y ético intervengan sistemáticamente (Cunha, 1996: 99; Adelman, 1989: 173-182; Seïça, 2003: 82-83).

Además de las exigencias y características que señalamos anteriormente como propias de la investigación cualitativa, en la noción de *persona* presente en la fundamentación filosófica y teórica de esta investigación, realizada en el Marco teórico, se encuentran implicados algunos trazos esenciales que recomiendan igualmente el recurso a la producción de *biografías educativas* como procedimiento metodológico. Nos referimos a la *intersubjetividad* y a sus dimensiones de *historicidad* y de *reflexividad*, aliadas a la

relacionada con la formación y educación (Fabre, 2006: 243-245;), sin que con eso se refiera a la *poiesis* o producción aristotélica, es decir la acción transitiva, como referimos. La educación y la formación participan, así de un modo ambiguo, de ambos términos, pero su referencia ética se sobrepone y la refiere primeramente a la *praxis* aristotélica (Fabre, 2006: 244-245).

dialogicidad de la comprensión. Del cruce de estas nociones resulta la necesidad de adopción de un procedimiento metodológico –y correspondientes técnicas de trabajo investigador– mediante el cual sean captados los procesos de reflexión de un sujeto intersubjetivo que confiere sentido a su acción y se desarrolla en el tiempo, lo que se puede obtener mediante tal procedimiento metodológico. Las biografías educativas reconstituidas están centradas en el desarrollo de la eticidad de los docentes entrevistados, es decir, centrándonos en el análisis de la dimensión personal¹² y profesional en su dimensión ética, al mismo tiempo que se pone de relieve la respectiva reflexión/ comprensión/ interpretación manifestada por el entrevistado en su discurso.

La captación de la historia viva (Van der Maren, 1996: 308) de las personas tiene particular relieve en la investigación cualitativa por el hecho de que nos permite, en la medida en que es posible captar el devenir procesal histórico de la acción, acceder al modo cómo la persona construye su vida mediante el significado que da a sus acciones y al todo de su vida, en último análisis (Bertaux, 2005: 7-8; Webster; Mertova, 2007: 1-2; Moen, 2006: 6). Nos quedamos así bien lejos del *cajanegrismo*, para utilizar la expresión de Mario Bunge (Bunge, 1981: 18-23; 64-66; 75-86) y nos encontramos en el plan de las explicaciones que presupongan la necesidad de interpretar el sentido de la acción de las personas y su construcción de un mundo práxico, no mecánico. La defensa de perspectivas de este orden exige la superación de posiciones positivistas y mecanicistas que no den cuenta de la riqueza, unicidad, singularidad e intencionalidad de la acción humana, sin todavía abandonar la pretensión de racionalidad conceptual y reflexiva que busque interpretar y comprender el modo «cómo los humanos dan sentido a lo que hacen» (Bolívar Botía, 2002: 10). La superación de la dicotomía objetividad/ subjetividad se impone para que se acceda a «las evidencias originarias del mundo de la vida» (Bolívar Botía, 2002: 6), como quería Edmund Husserl (Husserl, 2008: 59-63). De ese modo, podemos acceder por medio del relato a los significados de las acciones de los actores sociales, que se tornan «el foco central de atención» (Bolívar Botía, 2002: 6).

¹² "Personal" debe ser entendido de acuerdo con la concepción de persona que soporta este trabajo de investigación, es decir, como intersubjetividad y relacionalidad.

A efectos de la captación de esa historia viva, se han desarrollado esos procedimientos titulados *historias de vida*¹³ y que pueden definirse de forma minimalista con Daniel Bertaux como existiendo a partir del momento en el que «il y a description *sous forme narrative* d'un fragment de l'expérience vécue» (Bertaux, 2005: 14). Genéricamente, se caracterizan por ser «des récits construits pour fin de la recherche, à la demande du chercheur, et portant spécifiquement sur des périodes précises de la vie ou sur des activités particulières» (Van der Maren, 1996: 308-309). Así siendo, se presentan como «des morceaux d'autobiographies dirigées, produites sur demande, a fin de permettre au chercheur de mettre en évidence la dynamique d'une évolution et de l'interaction entre le sujet, ses rôles, son milieu, sa culture et les institutions» (Van der Maren, 1996 : 309).

Se encuentran aquí, de este modo, todos los aspectos propios de la investigación cualitativa, de los que destacamos la omnipresencia de la reflexividad en todos los sentidos que hemos referido anteriormente y el hecho de que el investigador es aquí el elemento articulador fundamental, en cuanto «aquél que construye y cuenta la historia (...) por medio de un relato, donde a menudo deja oír su voz» (Bolívar Botía, 2002: 19). Esto hace particularmente relevante la necesidad de acautelar la demostración de la validez de la investigación por medio de la inclusión de «*evidencias y argumentos* que apoyen la plausibilidad de la narración ofrecida» (Bolívar Botía, 2002: 19). Así, se afirma la importancia de la verdad narrativa por medio de la insistencia en verosimilitud, inteligibilidad y plausibilidad (Sandelowski, 1991: 164).

Las biografías educativas que reconstituimos han sido originadas en la interacción de los informantes y del investigador (Van der Maren, 1996: 309; Penneff, 1990: 103) mediante el procedimiento de la entrevista semiestructurada y del grupo de discusión de los que se extrae posteriormente su información pertinente a ese efecto. Así, de alguna manera, se justifica designar la biografía educativa como un *intertexto* (Van der Maren, 1996: 310) en el que se cruzan «la perception que l'auteur a de son souvenir, (...) la cohérence que l'auteur a besoin de donner au fil de son existence, (...) l'image de son existence qu'il souhaite projeter, et les

¹³ Otros términos se pueden hallar, como son el de *récits de pratique* (Van der Maren, 1996: 308), versión corta de *récits de pratique en situation* (Bertaux, 2005: 13).

justifications de ses actes qu'il désire présenter aux autres, le tout dans un contexte donné» (Van der Maren, 1996: 310). Esto nos remite para el hecho ya apuntado de que la realidad social es construida mediante los significados que sus actores atribuyen a sus acciones, o sea, es una realidad práxica y no natural o dada positivamente. En ese sentido, se puede decir con Daniel Bertaux que eso es fundamental: «Ce phénomène de multiples perceptions d'une même réalité est fondamental: la perception qu'un acteur élabore d'une situation donnée constitue pour lui *la* réalité de cette situation; et c'est en fonction de *cette* perception, et non de la réalité objective que chercher à connaître le sociologue, que l'acteur social sera amené à agir. Même les perceptions les plus éloignées de la réalité sont "réelles dans leurs conséquences"» (Bertaux, 2005: 28).

Este aspecto es de subrayarse. El «relato autobiográfico inducido por el investigador» (Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez; Rodríguez Sabiote, 2002: 117) corresponde a una realidad marcadamente subjetiva emanada de «una perspectiva personal y privada del mundo, que eventualmente, [*sic*] incluso podrá resultar irreal y desajustado a lo que objetivamente fueron los hechos (...) dado que el sujeto habla de sí mismo desde su visión evolucionada de lo que fueron sus condicionantes y experiencias vitales, y ante un interlocutor que estimula o inhibe su narración orientando el discurso hacia determinadas temáticas y centros de interés relacionados con el problema objeto de estudio» (Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez; Rodríguez Sabiote, 2002: 118). No se pretende así «elaborar un relato objetivamente verdadero de los hechos, sino un relato subjetivo que refleje fielmente cómo el sujeto ha vivido y ha sentido desde su subjetividad los acontecimientos» (Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez; Rodríguez Sabiote, 2002: 118). Se trata de un proceso de auto-descubierta y de revelación de la autobiografía de la persona ante el otro (investigador), por lo que la posibilidad de la escenificación está siempre presente en la relación entre investigador y entrevistado (Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez; Rodríguez Sabiote, 2002: 118).

Con este procedimiento metodológico se busca así obtener un *material ejemplar* (Carino, 1999), o sea pertinente para el problema planteado en la investigación, lo que nos remite una vez más para la importancia de la constitución de la población de la muestra, según el relieve de su participación en el objeto de estudio (Van der Maren,

1996: 311) y aquello que se podría llamar, siguiendo a Daniel Bertaux, el *capital d'expérience biographique* (Bertaux, 2005: 29).

El procedimiento metodológico que recurre a las historias de vida y a las biografías como medio de obtener conocimiento sobre lo social y lo humano plantea desde el punto de partida determinadas cuestiones.

La primera que se coloca, de forma radical, se relaciona con la posición del investigador (Santamarina; Marinas, 1999: 257), cuya presencia en la situación de inducción y producción de las biografías es fundamental y para la que hay que advertirse permanentemente para controlar sus efectos. No se trata de anularlos, por imposibilidad de que eso ocurra, sino de controlarlos y tematizarlos de forma reflexiva y explicitándolos permanentemente, sea en el diálogo interno del investigador consigo mismo en el trascurso del proceso investigador, sea en los momentos de producción de materiales y textos expurgando al máximo esos efectos.

Una otra, es su vinculación con temas secundarios de naturaleza social, lo que hace con que su utilización haya surgido sobretodo en épocas socialmente marcadas por crisis y cambios y por la exigencia de nuevas perspectivas de trabajo. Esto ha conducido a que a lo largo del siglo XX –y podríamos añadir de lo que llevamos del XXI– se haya generado aquello a que Cristina Santamarina y José Miguel Marinas llaman el *síntoma biográfico* y Pierre Dominicé el *imperativo biográfico* (2006), cuyos resultados se pueden ver en la producción de una cantidad enorme de trabajos sobre, v. g., cuestiones de identidad o de rescate de modos tradicionales de vivir, distribuidos por diversos periodos históricos de diverso tono, sea el del antropologismo conservacionista, de atención a la marginación o al estudio de las sociedades complejas (Santamarina; Marinas, 1999; Penneff, 1990; Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez; Rodríguez Sabiote, 2002: 116; Bolívar Botía, 2002: 3-5; Goodson, 1992a: 1-17; 1992b; Serra Desfilis, 2013), en la exigencia de asociar la pesquisa biográfica a la formación para la intervención educativa en las sociedades actuales (Dominicé, 2006; 2000) o en el desarrollo de la identidad personal en nuestras sociedades complejas (McAdams, 2001). Como concreción de esta tendencia que va más allá de la simple investigación se genera, en las palabras de Gaston Pineau, una *pesquisa-acción-formación existencial* (Pineau, 2006: 329-343), y puede hablarse del *movimiento biográfico* (Pineau: 2006: 329-343).

No siendo nuevo en la historia, ya que la atención biográfica se encuentra desde la época clásica en obras señaladas, hasta obligatorias (por ejemplo, Plutarque, 1964; Diógenes Laercio, 2008; Platão, 1980), todavía debe señalarse este movimiento hacia la biografía significativa, que se puede considerar como «un nuevo paradigma dentro de la investigación educativa» (Eirín Nemiña; García Ruso; Montero Mesa, 2009: 6), como hemos referido en el Capítulo 3. En lo que concierne al profesorado, eso surge en una parte considerable asociado al problema del *malestar docente* originado por las situaciones de sobre-estrés que se ejerce sobre ese grupo profesional, merced a la conjugación de múltiples factores de la sociedad contemporánea (Mónica, 2014a; 2014b; Amiel; Misrahi; Labarte; Héraud-Bonnaure, 1984; Héraud-Bonnaure, 1984; Roy, 1984; Guitton, 1984; Esteve, 1992; Hargreaves, 1999: 24-30; Lopes, 2004; 2001: 285-304; 1992; Jesus, 2000: 231-283; Cortesão, 2000: 17-20; Picado, 2007; Travers; Cooper, 1996; Dworkin, 1987; Dortu, 1990: 19-36; David; Quintão, 2012; Patrão; Santos-Rita, 2012; Rita; Patrão; Sampaio, 2010; Cunha, 2008: 28-44; Maldonado Aibar; Villar Angulo, 1999; Camacho González; Padrón Hernández, 2006; UA, 2012; Oliveira, 2012; UNESCO, 1998: 69-72; Visão, 2012; Público, 2012; Niza, 2012: 46-48), pero también para el estudio muy diseminado de aspectos relacionados con la profesionalidad e identidad docentes (v., v. g., Cruz, 2011: 704-713; Cavalcante, 2011: 1146-1153; Dumbrajs; Keinonen, 2011; López de Maturana Luna, 2010; Salido Olivares, 2010; Ocaña Fernández, 2006; Ocaña, 2006; Seïça, 2003: 94-96; Moita, 1992; Fontoura, 1992; Ben-Peretz, 1992; Clávele, 2007; Cavaco, 1993; Vieira, 1999; Bueno; Chamlian; Sousa; Catani, 2006; Veiga, 2005; Álvarez; Porta, 2008; García Gil; Pérez Colodrero, 2014; Mónica, 2014a; 2014b). Tal presión resulta particularmente visible en los profesores portugueses que colaboran en nuestro estudio en virtud del contexto socio-profesional y político en el que se encontraban entonces, como veremos en sus discursos.

En lo que concierne a las historias de vida y las biografías, destacamos de su definición general como *relatos*, el hecho de elaboración, mantenimiento y trasmisión de la memoria, así como el hecho de que surgen a petición de alguien y se producen en el mismo proceso de investigación (Santamarina; Marinas, 1999: 258). Por ende, en las historias de vida y las biografías (educativas) no se trata tanto de acceder a la verdad de los hechos, pero sí de abrir el hecho

social «a sus planos discursivos. El valor subjetivo de los relatos es precisamente el valor más original, el fenómeno social que la historia de vida permite que exista y circule, por entre los sentidos de una colectividad o época. Es lo que avala la radicalidad de la expresión de F. Ferrarotti (...): la vía de la subjetividad es la que permite reconstruir el alcance objetivo, esto es real, completo, de una conciencia de grupo y de época» (Santamarina; Marinas, 1999: 258). Como tal, se trata de captar otra dimensión de lo social, la de las representaciones y del sentido y ya no tanto la de los fenómenos estudiados a nivel objetivo, positivo y científico, lo que implica la posibilidad de que esos fenómenos sean captados en sus significaciones y sentido de forma diversa por aquellos que habitan y viven lo social (Santamarina; Marinas, 1999: 259). Esto abre la posibilidad de la existencia de formas diversas de ver e interpretar la realidad social con las consecuentes repercusiones prácticas [v. investigación de Linda Hargreaves (Hargreaves, 2011; Hargreaves; Cunningham; Hansen; McIntyre; Oliver; Pell, 2007)] ya que la conciencia es por esencia actuante y generadora de realidad por su misma presencia intersubjetiva en el mundo (Pires, 2007: 210-211).

A estos aspectos habría que añadir otros relativos a «la utilidad, el sentido de atender a las historias de vida de la gente» (Santamarina; Marinas, 1999: 258) que además, de la cuestión de la subjetividad, levantan también cuestiones *éticas* y *políticas* (Santamarina; Marinas, 1999: 259) y las correlativas opciones. En efecto, el procedimiento metodológico de las historias de vida permite que aquellos que no tienen acceso a los medios convencionales y académicos del saber, y que además estén por su posición social excluidos del acceso a esos medios, *tengan su ocasión de decir y dar su palabra*, de enunciar su experiencia y de tener su «*experiencia de enunciación*» (Santamarina; Marinas, 1999: 259) y hacer oír su voz (Goodson, 1992a: 10), muchas veces ignorada sistemáticamente como ocurre con los profesores (Moen, 2006: 9-10) (para un análisis de la relevancia del poder en las organizaciones sociales, véase la perspectiva etnográfica de Lorenzo Delgado; Trujillo Torres; Sola Martínez, 2005). Le es facilitada así la posibilidad de la experiencia de la *autoría* (Bolívar Botía, 2002: 7) con la consecuente capacitación que el dar su palabra faculta al sujeto. Como veremos, esta utilidad y correspondiente efecto práctico se reveló profundamente en el discurso de los profesores

colaboradores en esta investigación, asumiendo un aspecto casi catártico en el caso de los docentes portugueses como referimos anteriormente.

Las biografías constituyen un discurso inicial, pero dan origen por su vez a otro y «nuevo discurso: el que construimos con nuestro informe, con nuestra interpretación» (Santamarina; Marinas, 1999: 267). Esto nos remite para la cuestión de la interpretación, tanto del discurso inicial del participante como del que el investigador se hace cargo a partir de aquél, y que constituye un proceso omnipresente desde el inicio de la investigación. «El proceso de interpretación, en el sentido en que se practica en la investigación cualitativa, implica que las hipótesis se ponen al final. Y, consiguientemente, la interpretación se pone en marcha desde el principio. Quiere decir que en la observación de un problema ya se inicia el proceso de interpretación. Las hipótesis interpretativas se entienden como una dirección de exploración, no como una relación supuesta entre variables estáticas. Cuando elegimos un problema y los sujetos que lo narran, sus conflictos, fracturas, diferencias pueden ser vistos como elementos estructurales que componen un todo, o pueden verse como un texto que habla por sí mismo. Pero el proceso de comprensión supera ambos modos» (Santamarina; Marinas, 1999: 269). El proceso hermenéutico se centra en el texto mismo, entendido como objetivación autónoma y comprensiva de la subjetividad de la persona que participa en la investigación (Ricœur, 1998: 33-35; 129-131; 170-171; 125-129; Pereira, 2003a: 53-62; Portocarrero, 2005: 75; Silva, 2002: 47-50; Teixeira, 2004: 291-292). Citando a Cristina Santamarina y José Miguel Marinas, se puede decir que «La hermenéutica supone que el texto ya está dado, que el circuito de la producción ha concluido y que lo que uno hace es descubrir sentidos ocultos precisamente *en* ese texto. (...) Lo que hace el intérprete es tratar de ver en los enunciados ya producidos qué sentidos había de los que no nos habíamos dado cuenta. La historia se reduce al texto entendido como productor de sucesivos sentidos. (...) cuando se sigue este modelo hermenéutico se prefieren pocas historias, pero analizadas muy en detalle, en profundidad, viendo sentidos ocultos, analizando los *lapsus*, todo ese tipo de elementos que tienen que ver con una comprensión intensiva» (Santamarina; Marinas, 1999: 270).

Las biografías educativas que integran esta investigación fueron reconstituidas por el investigador a partir del discurso

integrante de las entrevistas semiestructuradas y el del grupo de discusión, realizados y validados con posterioridad por los respectivos colaboradores. Siguiendo la terminología utilizada por María Teresa Pozo Llorente, José Gutiérrez Pérez y Clemente Rodríguez Sabiote (2002: 120-121) para designar las fases canónicas establecidas para ese proceso, pasamos por:

1) La *fase inicial de preparación* que, a partir del planteamiento de los intereses de la investigación y de la definición de sus marcos teórico y metodológico, así como del diseño completo de la investigación y de los protocolos de entrevista (semiestructurada y grupo de discusión), se dirige hacia la selección concreta de los colaboradores susceptibles de integrarla cabalmente, tanto por su correspondencia a los criterios de la población visada como por la efectiva integración en el trabajo a desarrollar.

2) La *fase de recogida* de los discursos por medio de la realización y grabación de las entrevistas y del grupo de discusión, y su complemento con la adquisición de otra información posible de aclarar los discursos obtenidos.

3) La *fase de almacenaje, análisis e interpretación* de los discursos, en la que se transcriben las grabaciones, se validan esas transcripciones por parte de los colaboradores, y de la consecuente reconstitución de las biografías educativas y su interpretación, en sí mismas y triangulándolas con los otros medios y recursos elegidos para esa operación en esta investigación.

4) La *fase final* de elaboración del informe, de la responsabilidad total del investigador. Lo hemos elaborado con recurso al análisis cualitativo de contenido¹⁴, desarrollado por *vía sintetizadora* (Flick, 2005: 194), destacando, en el cuerpo de los textos de las entrevistas y del grupo de discusión, las grandes *categorías temáticas* contenidas en el protocolo de entrevista y del grupo de discusión y procediendo a la *paráfrasis* del texto, rechazando el material no significativo o inútil por su redundancia y agrupando de forma diegética los pasajes del mismo sentido, concordantes y concatenables narrativa y lógicamente (Flick, 2005: 194). Sobre este informe se ejerce posteriormente el trabajo de interpretación y retirada de conclusiones sobre el rol de la

¹⁴ Retomamos este tema más adelante, en el punto 2. 2. 6. 2. *Modus operandi del análisis de contenido*.

intersubjetividad y de la eticidad presente en esas biografías educativas.

En las biografías educativas reconstituidas a partir de las entrevistas son los siguientes los grandes temas categoriales articuladores:

- 1) *Sinopsis del recorrido profesional;*
- 2) *motivos para ser profesor;*
- 3) *finalidades y razones de la educación;*
- 4) *realización personal y profesional en la docencia;*
- 5) *intersubjetividad y alteridad;*
- 6) *valores de la educación;*
- 7) *experiencias de sentido/ el mundo en la escuela;*
- 8) *formación ética;*
- 9) *dilemas y conflictos éticos;*
- 10) *encuentros intersubjetivos.*

Ya en lo que concierne a las biografías educativas que se han reconstituido con base en el grupo discusión han sido definidos estos grupos categoriales de temas:

- 1) *Expectativas en cuanto al trabajo del grupo de discusión;*
- 2) *finalidades y razones de la educación;*
- 3) *realización personal y profesional en la docencia;*
- 4) *ética e intersubjetividad.*

Tenemos, así y en resultado de estos procesos, un conjunto de quince biografías educativas. Diez se han producido a partir del discurso de la entrevista individual y otras cinco a partir del discurso del grupo de discusión. Si aquéllas, por su vinculación a una entrevista individual, son homologables a ésta, ya éstas últimas asumen un carácter distinto por ser producidas mediante la extracción de contenidos individualizables a partir de un discurso colectivo, al par que corresponden a una manifestación del carácter individual e intersubjetivo de la persona y a un acceso a sí mismo mediado por el otro y su palabra. De ambos conjuntos se obtiene una masa de información crítica relevante sobre la profesión encarada bajo las ideas de intersubjetividad y eticidad.

En el material recogido y producido a partir de ese texto inicial se tuvieron en cuenta tres dimensiones de la persona del profesor en el ámbito de las cuales se buscó obtener/ producir información. Ellas son:

- La dimensión reflexiva y cognitiva;

- la dimensión intersubjetiva/ relacional/ ética;
- la dimensión ciudadana/ cívica/ sociopolítica.

El objetivo esencial de las biografías educativas producidas toma relieve, adoptando operativamente la clasificación propuesta por António Nóvoa (Nóvoa, 1992: 21-23), a partir de dos órdenes de objetivos convergentes para nuestro propósito.

La conjunción de la categoría de *intersubjetividad* con el *proceso de formación del profesor* permite conciliar la prosecución de *objetivos de naturaleza práctica* (en el sentido moral y ético de actividad inmanente de transformación de la persona), los cuales visan la *formación de la persona del profesor*, con *objetivos de naturaleza emancipadora*, centrados en el *análisis crítico de aspectos de ciudadanía y de los valores presentes en el entendimiento y práctica de la profesión* por parte del docente entrevistado. La transformación ético-práctica de la persona del profesor ocurre en un contexto social y sus acciones educativas tienen un alcance político y ciudadano (en el sentido plenamente etimológico de ambas palabras), de tal modo que hasta la omisión o la inacción son acciones de ámbito social en último análisis y de alto relieve ético y moral. De esto, Hannah Arendt (Arendt, 2008) y Philip Zimbardo (2008) nos han brindado con brillantes análisis.

En la línea del entendimiento del concepto de *reflexividad* desarrollado por Anthony Giddens (Giddens, 1992: 29-30; 1996: 132-134), se ve en ésta una *dinámica constante de incorporación en el real del acto y de su producto, originando a su vez nuevas prácticas*. De este modo, epistemológicamente, una característica de la noción de *persona* utilizada en esta investigación –*perspectiva universal* (Nédoncelle, 1942: 96, *passim*; 1953: 196; 1957: 75, 259; 1963: 38-42)– nos permite la comprensión del sentido de los discursos obtenidos a un nivel ontológico, manteniendo a un solo tiempo la singularidad y la unicidad de la persona, a la vez que ese sentido se proyecta con un ámbito universalizante a través de la noción de *reflexividad*, propiedad esencial de la consciencia humana, pero siempre en la presuposición de la mediación simbólica del texto y de su mundo (Ricœur, 1998: 33-35; 129-131; 170-171; 125-129), mediación necesaria debido al hecho de la transparencia del sujeto para sí-mismo no ser absoluta (Ricœur, 1998: 29; 33; 35-36)¹⁵. Esta

¹⁵ No dejamos de señalar el posible e interesante diálogo posible de ser establecido a propósito de esta noción nédoncelliana con la estructura comunicativa con el universo

perspectiva permite fundamentar ontológica y epistemológicamente la adopción de las biografías educativas como procedimiento metodológico, asumiendo *la presencia ineluctable del sujeto en el real conocido y en el conocimiento del real*, incluso en los casos en que éste se presente como impersonal y objetivo en el sentido positivista del término (Nédoncelle, 1942: 7; 1957: 76; 1974: 2, 287ss; Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut, 1999). Al mismo tiempo, funciona como un soporte más en apoyo de la pertinencia a conceder a los miembros integrantes de la población de muestra de un estudio cualitativo, ya que se puede hablar de una *universalidad concreta* de cada persona en sustitución de una universalidad numérica, estadística y sustituible, verberada por los Personalistas y pensadores de corrientes afines, como la Filosofía del Espíritu francesa.

El medio de acceso al objeto de nuestro estudio fue la narración efectuada por el docente entrevistado relativamente a su experiencia pasada y situación/ proceso actual. El proceso de recogida de discursos mediante la entrevista semiestructurada permitió un acto de suspensión del objeto de reflexión, en orden a destacar/ construir su sentido en la vida del docente y, fue complementado posteriormente, a través de la mediación interpretativa efectuada cuando de la reflexión segunda destinada a la validación del contenido transcrito de la entrevista por parte del participante y colaborador. Con este procedimiento reflexivo-comprensivo-interpretativo se intentaron reducir los efectos de la ilusión de la transparencia de los actos subjetivos y de los datos integrantes de la consciencia para el mismo sujeto, posibilitando al docente desarrollar una hermenéutica crítica de sus propias representaciones por la mediación simbólica del registro de la entrevista. La insistencia de Hans-Georg Gadamer en la naturaleza lingüística del objeto de conocimiento y en el carácter reflexivo de la comprensión, nos permitió fundamentar epistemológicamente este procedimiento, a lo que se añade metodológicamente la perspectiva hermenéutica de Paul Ricœur relativa a la objetivación operada por la producción del texto discursivo, que posibilita la comprensión de sí y la del intérprete (Ricœur, 1998: 33-35; 129-131; 170-171; 125-129; Pereira, 2003a: 53-62; Portocarrero, 2005: 75; Silva, 2002: 47-50; Teixeira, 2004: 291-292) y la superación del ideal de transparencia

que José Ortega y Gasset atribuye al hombre que se torna conciente de sus circunstancias (Ortega y Gasset, 2005: 21; 1980: 183-187; 198; 205).

absoluta de la reflexión no mediada simbólicamente y textualmente (Ricoeur, 1998: 29; 33; 35-36).

La intervención dialógico-mediadora del investigador se hizo a través de la creación de la propia situación de entrevista, en la cual el docente se pronunció reflexivamente, produciendo un discurso analizado posteriormente. Se buscó, así, alcanzar últimamente el objetivo fundamental de posibilitar una auto-conscienciación profunda del docente participante del estudio al retornar a éste su discurso vertido y analizado en esta tesis y, por ende, añadiendo una función educativa y formadora a esta experiencia.

Una cuestión epistemológica que se plantea a propósito de la investigación cualitativa, en general, y de la investigación biográfico-narrativa, en particular, es la del estatuto de validez de los conocimientos que produce. En el caso de esta investigación, la primera de las observaciones que hay que hacer dice respecto al hecho de que sus conclusiones valen para su población de muestra –coincidente aquí con el universo–, por lo que no se plantea la cuestión de la generalización y menos aún de la universalización de sus resultados. Al final, estamos en el plan de un acto singular, no generalizable por esencia (Penneff, 1990: 75), no contrastable empíricamente y muy propenso a especulaciones (Penneff, 1990: 76) por lo que se justifica decir que «Los criterios habituales (validez, generalización, fiabilidad) de legitimación han empezado a tambalearse» (Bolívar Botía, 2002: 5) y que ese proceso es potenciado particularmente por la investigación biográfico-narrativa (Bolívar Botía, 2002: 5).

Además de eso, nuestro problema epistemológico tiene que ver con el hecho del modo en que nuestros entrevistados interpretan y verbalizan su praxis, por lo que la cuestión de la validez externa y de la verificación no se plantea (cuando mucho, se podría poner relativamente a la verificación de algunos hechos objetivos sociales que refieran en su discurso), quedando como criterio de validez fundamental *la coherencia interna de su discurso vertido en texto*. Estamos así en el plan de obtención de la *opinión biográfica del locutor*, que nos da un sentimiento global y un juicio autobiográfico (Penneff, 1990: 122): «l'autobiographie, c'est l'évaluation subjective du passé en fonction de l'avenir probable» (Penneff, 1990: 123). Es decir, estamos en pleno plan de la praxis y de las opciones de acción

que el sujeto de la acción, la persona, se plantea frente a una *trayectoria* de vida y un mundo a desarrollar.

No hablamos también aquí de “hipótesis” –si lo hiciéramos sería en un registro meramente metafórico–, reservando ese término en sentido estricto para los conocimientos de las ciencias exactas y naturales y para conocimientos basados en estrictos dispositivos matemáticos e hipotético-deductivos. Con Daniel Bertaux, preferimos hablar de «*interprétation plausible*, plutôt que d’une explication au sens strict» (Bertaux, 2005: 32), dando así la plenitud posible al sentido de las hipótesis como *direcciones de exploración interpretativa* de los textos referido por Cristina Santamarina y José Miguel Marinas (Santamarina; Marinas, 1999: 269). En ese sentido, hemos recurrido en términos de procesos de triangulación de resultados a la intervención de dos observadoras externas a la población de muestra –una investigadora y una docente– que han analizado las biografías educativas en términos de la *plausibilidad* y *fiabilidad* de lo relatado en ellas.

Todavía, como se refiere en diversas ocasiones en este trabajo al presentar sus fundamentos epistemológicos, así como sus procedimientos metodológicos y técnicos, debemos subrayar el hecho de que –bien que válidos para este grupo de trabajo– los resultados obtenidos con él pueden revelarse fecundos para la exploración de otros grupos y problemas afines que se puedan plantear, sobretodo si se puede ver su carácter *ejemplar* en su unicidad, preocupación fundamental de los modos narrativos de conocimiento (Bolívar Botía, 2002: 8-10). Aquí reside la importancia de la sugerencia de la utilización de la *comparación* como «un moyen puissant de consolider une interprétation et d’en augmenter la portée potentielle: il n’y a rien de tel qu’un changement de terrain pour mettre à l’épreuve une interprétation construite initialement à propos d’un terrain spécifique» (Bertaux, 2005 : 33). Así que los conocimientos obtenidos en este tipo de pesquisas cualitativas se pueden validar siempre provisionalmente por el examen de otros y la manutención de aquéllos que se hayan revelado los mejores hasta el momento (Bertaux, 2005: 33). Por lo que concierne a la *generalización*, subrayaríamos –en la línea de la idea de *perspectiva universal* presente en la I Parte de este trabajo– con Daniel Bertaux el hecho de que «C’est en découvrant le général au coeur des formes particulières que l’ont peut avancer dans cette voie» (Bertaux, 2005: 34). Eso se

hace *comparando*, buscando las *recurrencias* y mediante la *saturación* progresiva (Bertaux, 2005: 34).

Un resultado derivado de este proceso que –no siendo objetivo primordial de este estudio, pero que es esperable, dice respecto al propio proceso formativo y formador del autor de la investigación–, puede ser visto en el informe final con las conclusiones de la investigación. El rol mediador de los profesores participantes en la formación del autor y todo el proceso de desarrollo de la investigación fue relevante y en él se concretiza igualmente la dialogicidad y el ser-en-relación de la persona que subyace a este trabajo. El proceso desarrollado fue, pues, y de acuerdo con la fundamentación filosófica que se adelantó, dialógico/ intersubjetivo y hermenéutico, centrado en la persona vista como ser de/ en relación.

No fue, todavía, posible abstraer de la referencia a los contextos concretos y específicos de la profesionalidad, los cuales fueron introducidos por el docente colaborador siempre y cuando los percibió y se concibió de ellos como relevantes para su proceso de formación y profesionalidad. Se (re)introdujo así el carácter social de las biografías educativas (Bertaux, 2005: 11ss; Pineau; Le Grand, 2002: 4; Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut, 1999: *passim*; Foucault: 1984: 70-75; Beijgaard; Meijer; Verloop, 2004), no obstante interesar primordialmente en esta investigación el elemento *personal*, colocando en plan derivado los elementos social/ cultural/ organizacional e institucional de la acción humana [pero no olvidando en su importancia fundacional onto-epistemológica, ya que los discursos individuales comportan una referencia inevitable al discurso social en el que se originan las organizaciones sociales (Bronstein; Gaillard; Piscitelli, 1999: 379-398)].

El aspecto social presente en las biografías educativas está en el origen de los siguientes criterios de naturaleza interpretativa que tuvimos en cuenta cuando de su reconstitución, a saber:

1) La pertenencia del biografiado a una cultura profesional, con sus modos propios de ver y valorar el mundo, la sociedad y la profesión.

2) El cuidado en articular y organizar el discurso del entrevistado por medio de un hilo conductor narrativo, diacrónico y temático de modo a conferir unidad al relato biográfico.

3) La referencia a los contextos profesionales, sociales y políticos susceptibles de dar sentido al relato.

4) El rol de las creencias y representaciones en la configuración de la visión de mundo y la praxis del sujeto, independientemente de la realidad de los hechos que se sitúen virtualmente en el horizonte de esas creencias y representaciones y el modo distinto como otros sujetos puedan verlos y evaluarlos.

5) El rol de los otros en la definición y presentación de los valores y puntos de vista manifestados, sea en el caso más directo del investigador/ entrevistador, sea el de los otros en el caso del grupo de discusión.

2. 2. 4. Técnicas e instrumentos utilizados en el estudio

Nuestra investigación se ha basado en la utilización de las técnicas de investigación y los correspondientes instrumentos metodológico-técnicos que pasaremos a referir a continuación.

Una técnica de investigación puede definirse, para efectos de clarificación operatoria de conceptos, como «un procedimiento operacional para producir datos y/ o transformarlos de acuerdo con determinadas reglas» (Navarro; Díaz, 1999: 196). A efectos de recoger y generar discursos sobre los que trabajar para obtener respuesta al problema de partida y a las cuestiones orientadoras planteadas y cumplir con los objetivos de la investigación, hemos trabajado con nuestros colaboradores en términos individuales y grupales. Con las personas, individualmente tomadas, utilizamos la entrevista de tipo semiestructurado, mientras que en términos colectivos trabajamos con ellas mediante el grupo de discusión. En ambos casos, el protocolo utilizado contiene preguntas de carácter abierto y se aplicó de forma flexible, adecuándolo al curso del proceso de diálogo, fuera éste el de la entrevista individual o el diálogo colectivo del grupo de discusión. A partir de las entrevistas individuales y del grupo de discusión se han elaborado biografías educativas (como referimos *supra*), que constituyen otro acervo de información añadido al proveniente del análisis de contenido a que los textos de las entrevistas individuales y del grupo de discusión fueron sometidos.

Como ocurre con todo conocimiento, y por supuesto de forma más visible y asumida en las investigaciones de tipo cualitativo, la *reflexividad* es un carácter siempre presente. En los procedimientos técnicos adoptados este extremo se puede verificar igualmente, por lo

que llamamos la atención para ese aspecto desde ya en lo que concierne al dispositivo metodológico-técnico. Como señalan Manuel Canales y Anselmo Peinado, la utilización de técnicas de investigación depende siempre del sustento de una fundamentación teórica en términos epistemológicos y metodológicos, so pena de no ser más que «un confuso conjunto de procedimientos canónicos» (Canales; Peinado, 1999: 288). En el mismo sentido se pronuncia Jean-Marie Van der Maren cuando advierte, en primer lugar, para el hecho de que un catálogo de procedimientos protocolarios puede ser un instrumento extremadamente útil para el investigador (Van der Maren, 1996: 127-128) si el «recouvre un vaste inventaire et s'il est conçu en déclarant ses *a priori*» (Van der Maren, 1996: 128), caso en el que permite que el investigador haga «des choix éclairés, (...) [elabore] la stratégie de recherche la plus performante et (...) [tome] ses décisions» (Van der Maren, 1996: 128; interpolados nuestros). Pero, puede que la ausencia de estas condiciones cambie el discurso metodológico y produzca dos *perversiones*: la primera, más frecuente y menos dañosa, es la de entenderlo como «une liste de recettes qu'il conviendrait de suivre pas a pas sans avoir à réfléchir à ce qu'on fait: c'est la liste de contrôle (check-list) sensée assurer à la fois la rigueur et le succès. Cette perversion du discours méthodologique conduit ceux qui la suivent à une illusion tranquille pendant qu'ils sont occupés aux opérations techniques de la recherche: ils croient bien faire. Mais elle les laisse en plan au moment final: aucune liste de contrôle ne fournit les clefs imaginatives qui permettent d'interpréter les résultats. On dira alors de cette recherche qu'il s'agit d'une recherche bien faite mais "plate", banale, sans apport» (Van der Maren, 1996 : 128). Hay aún otra perversion a referir y que es «moins innocente: la suite des recettes devient une norme impérieuse qu'il faut suivre si l'on veut atteindre au succès, si l'on veut être publié» (Van der Maren, 1996: 128). Para el autor, tal reverencia hacia las normas metodológicas sólo se justifica si se trata de replicar otros trabajos con el fin de verificar sus resultados (Van der Maren, 1996: 128). En conclusión, refiere el autor que «une trop grande rigidité méthodologique est un impérialisme qui empêche les découvertes: les progrès n'ont jamais été possibles que lorsque des écarts ou des innovations par rapport aux normes méthodologiques permettaient de soutenir nouvelles hypothèses» (Van der Maren, 1996 : 128). Esto nos acerca, en último análisis, al contexto de las

reflexiones epistemológicas de un Thomas Kühn y su tesis relativa al modo de progresar de la ciencia (Kühn, 2000) y, más radicalmente, del de la posición de Paul Feyerabend sobre la necesidad de tener un «modelo *exterior* de crítica» (Feyerabend, 1993: 38), ya que desde dentro no se puede descubrir (Feyerabend, 1993: 38); no se trata, para este autor, de «substituir um conjunto de regras gerais por outro conjunto semelhante» (Feyerabend, 1993: 39), sino de enseñar que «*todas as metodologias, mesmo as mais óbvias, têm os seus limites*» (Feyerabend, 1993: 39) y entonces defender la tesis de que «*o anarquismo ajuda a obter progressos em qualquer dos sentidos que queiramos escolher*. Mesmo uma ciência respeitadora da lei e da ordem só poderá ser bem sucedida se permitir que de quando em quando tenham lugar movimientos de tipo anarquista» (Feyerabend, 1993: 34), para concluir que «é evidente que existe apenas *um* princípio susceptible de ser defendido em *todas* as circunstâncias e em *todas* as fases da evolução humana. O princípio: *qualquer coisa serve*» (Feyerabend, 1993: 34).

En el caso específico del conocimiento de tipo social¹⁶, estas visiones críticas de los límites de los procedimientos metodológicos deben ser referidas y su alcance ser señalado desde un inicio, en particular cuando están implicados procesos en los que el sujeto de la investigación se encuentra inmerso en la producción y generación de las informaciones sobre las que va a trabajar, como sean los que convocamos para nuestra investigación y que presuponen la presencia física directa y el diálogo con el participante fuente de la información deseada para el estudio a desarrollar. Esta presencia del investigador –entendido aquí ahora de forma imperfecta como sujeto del conocimiento, ya que efectivamente el verdadero sujeto de la investigación es dialógico e intersubjetivo (Bolívar Botía, 2002: 4)– la queremos dejar señalada refiriendo ahora una vez más las palabras de Manuel Canales y Anselmo Peinado a propósito específico de las técnicas utilizadas en una investigación: «La aplicación de la técnica pivota siempre sobre el investigador, que no solo no se borra en ella, sino que viene a ocupar su lugar. (...) la mediación técnica no es nunca ajena al sujeto observador ni al objeto observado, y que entre ambos términos no existe la distancia de lo preconstituido. Sujeto y

¹⁶ En la Física Atómica, Werner Heisenberg demostró que no es solo este tipo de conocimiento a estar dotado del carácter de la reflexividad (Heisenberg, 1981; 1975), pero hay que recordar la contribución kantiana y su giro copernicano (Kant, 1985).

objeto se constituyen, por el contrario, en la observación» (Canales; Peinado, 1999: 288).

Las consecuencias de la reflexividad y de la mediación simbólica que constituyen los fenómenos de carácter social se hacen sentir en un aspecto esencial, el de los cánones y protocolos a los que frecuentemente se pretende reducir la utilización de técnicas de investigación. Con efecto, si tenemos en cuenta, por un lado, el hecho de que los fenómenos de naturaleza social son el producto de sus actores, sus creencias y representaciones y, por otro, que su conocimiento es igualmente fruto de la intervención del “observador” en el fenómeno que se trata de “observar”, resulta de esto que la pretensión de elaborar normas procedimentales canónicas y protocolarias a las que atenerse estrictamente se queda profundamente coartada y que hay que proponerse un nuevo sentido a esas normas de procedimiento investigativo. Con Manuel Canales y Anselmo Peinado, diríamos que «las propias características de la metodología y de la técnica centradas en la subjetivización de ambas y del análisis por el investigador, hacen prácticamente imposible todo manual canónico. El investigador ha de “ocupar” (hacerse un lugar como sujeto) la técnica y reflexionar sobre ella. Se aprende haciendo y mirando lo que hacemos, pues la técnica (...) no reposa tanto en una serie de procedimientos precodificados, cuanto en posiciones que ha de asumir y regular un sujeto. (...) Se trata, en definitiva, de mostrar una situación, reflexionando sobre sus condiciones de posibilidad y su consistencia, de modo que otro pueda ocuparla» (Canales; Peinado, 1999: 289).

En este sentido, puede hablarse incluso en una invención creadora y estética característica del trabajo del investigador cualitativo (Maduro; Rodríguez, 2008: 1; 17) al desarrollar «sus propios modos de analizar los datos, seleccionando o combinando métodos en función del problema de estudio o del marco teórico de partida» (Maduro; Rodríguez, 2008: 13), de lo que resulta una pléora plural de los «métodos propuestos» (Maduro; Rodríguez, 2008: 13) y respectiva plantilla de reglas procedimentales, que reclama una actitud a la vez crítica y ética por parte de aquel (Maduro; Rodríguez, 2008: 17-18).

Teniendo lo anterior en cuenta, se puede considerar que la terminología que recurre a conceptos como *sujeto* y *objeto* resulta manifiestamente corta, ya que estamos frente a un objeto de saber

que se constituye en el preciso momento en que el investigador y sus informantes entablan su contacto e interacción.

Ese contacto y esa interacción son de naturaleza lingüística y, por ende, su modo de existencia es discursivo y textual, generado por un proceso de diálogo. Como su resultado gnoseológico, podemos decir que «Narrativas de gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social» (Bolívar Botía, 2002: 5) por lo que el modelo tradicional asiente en la dicotomía y substancialidad ontológicas del sujeto y del objeto (Pires, 2007) queda corto y limitado. De acuerdo con lo que ya adelantamos en el marco teórico, el objeto de conocimiento debe ser entonces perspectivado a partir de su naturaleza lingüística (Gadamer, 1984) y el acto gnoseológico entendido como una *fusión de horizontes* (Gadamer, 1984: 376-377). La intervención del texto actúa como ocasión de objetivar ese objeto de conocimiento a través de la *mediación reflexiva del texto* (Ricœur, 1998: 33-35; 129-131; 170-171; 125-129; Pereira, 2003a: 53-62; Portocarrero, 2005: 75; Silva, 2002: 47-50; Teixeira, 2004: 291-292).

El contacto e interacción entre el investigador y sus informantes comporta también un *discurso social* correspondiente, basado en procesos conversacionales fundantes y estructurantes de las organizaciones y de los discursos que de ellas surgen y en ellas subsisten (y por supuesto, en el discurso social relativo a la educación, en particular el relativo a sus aspectos éticos). Como refieren Víctor Bronstein, Juan Carlos Gaillard y Alejandro Piscitelli, «Una mera organización social surge a partir de un proceso conversacional. Los participantes aceptan las consecuencias del diálogo en el que se crea una organización. Pero lo único que hacen en este momento fundacional es conversar. Conversar de una manera particular, pero sólo conversar. Una vez iniciada la conversación: ¿dónde existe una familia, o dónde existen las Naciones Unidas?

La respuesta es realmente inesperada y se verifica en cualquier ejemplo que podamos dar de creación de una organización: una organización *existe en el lenguaje*» (Bronstein; Gaillard; Piscitelli, 1999: 381). Y por supuesto y fuerza mayor, el discurso de nuestros colaboradores comporta estas mismas características de ser deudor de un discurso social, por lo que la objetivación de su pensamiento y concepciones son igualmente de naturaleza lingüístico-discursiva, en este caso, convertidas en un objeto textual.

Un último punto a destacar en la caracterización del estatuto de las técnicas empleadas tiene que ver con su vinculación a un procedimiento de producción y generación de discursos de modo reglado, a partir de un intento de investigación que tiene lugar dentro de un marco teórico y epistemológico determinado por un investigador. Las técnicas son así «dispositivos de producción y regulación del habla investigada. Ésta es siempre “provocada” –para y por el investigador–, en el seno de un marco comunicacional determinado» (Canales; Peinado, 1999: 294). Recurriendo a la terminología adelantada por Jean-Marie Van der Maren, en nuestro caso estaríamos más bien en el ámbito de discursos *suscitados*, distinguiéndolos del material *invocado* y *provocado* en virtud del carácter relacional e interactivo de aquéllos, producidos entre un investigador y sus colaboradores, mientras que estos últimos o son constituidos previamente a la pesquisa (datos de archivos, por ejemplo) o son determinados de avance e impuestos a los informantes (tests, por ejemplo) (Van der Maren, 1996: 82-83). Asumiendo esto, la reflexividad sigue siendo determinante en la investigación y en el conocimiento, en general, y en el científico, en particular.

2. 2. 4. 1. La entrevista semiestructurada

Como hemos referido anteriormente, y de acuerdo con la perspectiva metodológica adoptada, la técnica de recogida de discursos en orden a la elaboración de las biografías educativas fue la *entrevista semiestructurada*.

Se pueden encontrar muchas formas de clasificar las entrevistas, por ejemplo, con base en la forma cómo son dirigidas, el grado de apertura de las cuestiones y su vinculación a esta o aquella ciencia humana y social (Alonso, 1999: 228). En nuestro caso, optamos por realizar un tipo de entrevista en la que las cuestiones fueron planteadas de acuerdo con un guión previo, correspondiente a las cuestiones teóricas y epistemológicas de la investigación, pero que permitiera al entrevistado una completa libertad de respuesta, de acuerdo con su pensamiento, valores, creencias, personalidad, etc., entrevista a la que se denomina frecuentemente como *semiestructurada* por su estatuto intermedio entre la de tipo estructurado y la no-estructurada, con las innumerables variaciones de grado en la estructuración de su protocolo (Verma; Mallick, 1999:

123; Flick, 2005: 77-97). Con Manuel Canales y Anselmo Peinado, seguimos esta designación, entendiéndola como equivalente a *abierto* o *semidirectiva*, pero correspondiente a una entrevista en la que se examine sistemáticamente y a fondo una temática, sin todavía utilizar el término “en profundidad” por la inexistencia de “superficie” en estos fenómenos (Canales; Peinado, 1999: 295). En la misma línea de divergencia de denominaciones se encuentra Jean-Marie Van der Maren, que, bien que clasificando a este tipo de entrevista como *estructurada*, la caracteriza como comportando cuestiones que piden respuestas abiertas (Van der Maren, 1996: 313).

Se busca mediante este procedimiento metodológico de conversación lógicamente articulada entre dos interlocutores, de los que uno dirige y registra el evento «con el propósito de favorecer la producción de un discurso *conversacional, continuo y con una cierta línea argumental* –no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo– del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación» (Alonso, 1999: 228). La *narración conversacional* (Alonso, 1999: 228) así obtenida es una realidad intersubjetiva, social y comunicativa en su naturaleza procedimental y permite acceder, por medio de la palabra, no a hechos comprobables objetivamente, pero sí a una «experiencia personalizada, biográfica e intransferible» (Alonso, 1999: 228).

La opción por la entrevista semiestructurada dimanó de la fundamentación establecida en el Marco teórico, a saber, el interés en destacar y conocer la persona del profesor mediante su autorreflexión y discurso. Así, utilizamos este tipo de entrevista en la medida en que posibilita en grado muy señalado la expresión libre y la reflexión personal del docente. Entendemos, por lo tanto, el recurso a este tipo de entrevista como necesario y justificado en la medida en que se trataba de poner en relieve las razones y motivaciones orientadoras de la praxis del profesor, así como de obtener información encuadrada en una fundamentación teórica y epistemológica, sus cuestiones orientadoras y respectiva operacionalización de las mismas (Lima, 1987: 26; Alonso, 1999; Van der Maren, 1996: 312).

El lanzamiento de las cuestiones permitió este último desiderato, al mismo tiempo que la apertura dada a las respuestas nos hizo posible el alcance del primer intento. Por un lado, las cuestiones planteadas al entrevistado corresponden al marco general de esta investigación y como tal buscan ver en qué medida se puede

encontrar información en la biografía del entrevistado, sus experiencias, valores, concepciones y creencias respecto de la profesión. Por otro lado, el momento de actualización del discurso del docente que se produce en la realización de la entrevista cuando responde a las cuestiones planteadas, así como su trabajo reflexivo, cuando de la validación de la misma añade un valor *expresivo* y *pragmático* al proceso (Alonso, 1999: 226). De esta manera, al permitir que el sujeto manifieste su visión de la problemática sobre la cual fue cuestionado, accedemos al modo como construye y reconstruye los significados relacionados con su acción profesional, en el caso de esta investigación.

Como *proceso comunicativo*, la entrevista permite extraer *información contenida en la biografía de una persona* (Alonso, 1999: 225), situándose en consecuencia en el plan de la *función expresiva* del lenguaje, según la concepción de Roman Jakobson (Jakobson, 1963; Alonso, 1999: 225-226). Es cierto que en la narración que se hace hay recurso a la *función referencial* al hablar de las cosas o referentes (Jakobson, 1963; Bolívar Botía, 2002: 17) pero surgen igualmente y asumen particular relieve otras funciones, la *función modal* –correspondiente a lo que se piensa de las cosas (Bolívar Botía, 2002: 17) – y la *función de acto o pragmática* –que visa «alterar el estado del oyente» (Bolívar Botía, 2002: 17). El primado de estas funciones se debe al hecho de que estamos frente a la *subjetividad* en su grado más acentuado, la cual se expresa en sus características más individuales y personales, a las que se trata exactamente de conocer mediante la *narración* que de ella se hace y de la que, por un lado, la propia narración efectuada es parte integrante y, por otro, es en esa misma narración que la subjetividad se inserta y conoce (Alonso, 1999: 226). Como tal, la entrevista –en sus versiones de carácter más abierto y entre las que señalamos la entrevista semiestructurada– permite «obtener informaciones de carácter *pragmático*, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas sociales» (Alonso, 1999: 226). Esta intención pragmática se dirige a captar un discurso que pueda ser actualizable en una práctica, lo que implica que en las cuestiones se tenga en cuenta no solamente aquello que piensa el sujeto sobre un asunto, sino también aquello que hizo, hace o haría el sujeto respecto del mismo en virtud de su toma de posición hacia ello. Por este motivo, la entrevista no se sitúa

apenas en el orden del hacer puro, ni en el del decir puro, más bien en el del *decir que es un hacer* [el *lógos pragmático* aristotélico (Aristóteles, 2005; Brandão, 2011; Mazzali, 2008) o la *función comunicativa* del lenguaje de Roman Jakobson (Jakobson, 1963)], objeto de la Pragmática de Charles William Morris (Alonso, 1999: 226-227; Morris, 1985).

La pragmaticidad se refleja igualmente sobre la validez de la entrevista, la cual no es evaluable según los criterios positivistas y cientificistas típicos, pero sí por sus «resultados finales, por la riqueza heurística de las producciones discursivas obtenidas en ella» (Alonso, 1999: 229), así como por la «posibilidad de recoger y analizar saberes sociales cristalizados en discursos que han sido construidos por la práctica directa y no mediada de los sujetos protagonistas de la acción» (Alonso, 1999: 229). En verdad, no se pueden asignar reglas fijas y absolutas sobre el procedimiento de la entrevista y el comportamiento del entrevistador, así como no se puede someter ese proceso interlocutorio a criterios de contrastación y falsificación y, finalmente, la entrevista no es generalizable ni universalizable en sus resultados (Alonso, 1999: 229). Esa ausencia de reglas y procedimientos estandarizados lleva a que la validez y productividad de la entrevista venga a basarse en las propias características personales del entrevistador, de las que se destacan la habilidad, sensibilidad, cultura y capacidad de reflexión y decisión para llevar a cabo ese trabajo (Alonso, 1999: 236; Marcelo, 1987: 163; Flick, 2005: 94).

Como medio de investigación sobre los fenómenos situados socialmente, mismo que los presentemos en este nivel en el que estamos planteando esta investigación, el de la persona intersubjetivamente entendida, este procedimiento metodológico puede complementarse con el recurso a otro procedimiento, el de los grupos de discusión. En estos, se trata igualmente de conocer, no los comportamientos de los actores, sino las representaciones de los sujetos respecto de los objetos de estudio (Alonso, 1999: 227). Hemos utilizado entonces, también, como técnica de recogida de discursos el grupo de discusión, a fin de dotarnos de un instrumento más de producción de discursos y consecuentes triangulaciones metodológica y de niveles combinados (Cohen; Manion; Morrison, 2007: 142) de los mismos.

Una última nota, aplicable a la entrevista e igualmente a los grupos de discusión, para poner en relieve el hecho de que el valor de la información obtenida por medio de la entrevista –y del grupo de discusión por supuesto– compensa de modo sobranante el dispendio de recursos exigido por ese proceso metodológico-técnico, mayormente, la gran inversión en tiempo de los colaboradores y del entrevistado. Todos sus pasos previos, de desarrollo y de conclusión implican una dedicación en términos de tiempo y esfuerzos (Verma; Mallick, 1999: 122-123), pero el beneficio es impagable e imprescindible.

2. 2. 4. 1. 1. Condiciones de realización y protocolo de la entrevista semiestructurada

Las entrevistas transcurrieron individualmente. Ese procedimiento tiene su justificación esencial en el hecho de que el centro de nuestro análisis es la persona concreta a entrevistar y no un grupo, ya constituido o a constituir, y sus interacciones.

El modo de conducción de las entrevistas tuvo una índole predominantemente libre para el entrevistado, una vez planteada la cuestión, reservándose entonces la acción del entrevistador para pequeñas intervenciones destinadas a profundizar aspectos relevantes para la temática a analizar en la sesión de trabajo (Alonso, 1999: 232-236; Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut, 1999). Tal procedimiento buscó tener en cuenta y respetar al máximo la autonomía de los participantes en el estudio, no olvidando nunca el hecho de que la situación de entrevista «is a social, interpersonal encounter, not merely a data collection exercise» (Cohen; Manion; Morrison, 2007: 361) y buscando por eso que fuera conducida cuidadosamente y con sensibilidad (Cohen; Manion; Morrison, 2007: 361; Flick, 2005: 94). La estrategia para la intervención del investigador se basó esencialmente en dos posibilidades de desarrollo: la sugerencia de conceptos/ temáticas relacionados con el sujeto tratado y el pedido de profundización de ideas y reflexiones manifestadas por el entrevistado. De acuerdo con eso, el orden de las cuestiones establecido en el protocolo de las entrevistas fue frecuentemente alterado, para corresponder al curso del pensamiento y discurso del entrevistado, como se puede ver en las respectivas transcripciones de entrevistas (Flick, 2005: 94-95).

El problema, cuestiones orientadoras y objetivos de esta investigación, nos plantearon la necesidad de acceder a componentes de la personalidad íntima de los entrevistados, abarcando su modo de ver y percibir el mundo en términos racionales, emocionales y afectivos, y la expresión de sus estados de alma, contradicciones, dudas, perplejidades, conflictos, etc. Esto ha exigido del entrevistador la movilización de competencias de entrevista en las que la *actitud de escucha* fuera dominante y generara una *manifestación de receptividad* en orden a *estimular el compromiso y la expresión* de los colaboradores (Van der Maren, 1996, 312). Se tuvo el máximo cuidado en garantizar el respeto por el ritmo del entrevistado, no perturbando la exposición de su pensamiento y haciendo las intervenciones mínimas requeridas para explicitar o completar ideas, lanzando las cuestiones inclusivamente cuando era el momento adecuado según el discurso del entrevistado y no según un orden rígido del protocolo (Van der Maren, 1996: 313-314; Flick, 2005: 94-95).

Al mismo tiempo, hubo también un respeto total por la agenda personal del entrevistado, realizando la entrevista en tiempo y sitio por sí determinados, procurando que no se le causara estrés, incomodidad o sentimiento de obligación no deseada.

El desarrollo de las competencias de entrevista referidas anteriormente fue posible ya que el investigador es también un profesional de la educación y lleva más de veinte años en la docencia y formación, habiendo recorrido predominantemente a lo largo de su actividad profesional a la utilización de métodos de facilitación de actividades en grupo y de orientación formativa y formadora individual y grupal, en los que la actitud de reserva por parte del formador y de estimulación de la participación autónoma de los aprendices es lo fundamental. Esto no permite desestimar el dominio de las técnicas de entrevista, pero es esencial para que éstas no sean más que un procedimiento mecánico vacío e inauténtico (Van der Maren, 1996, 312-313).

Las entrevistas transcurrieron en los más diversos contextos, desde el despacho personal del docente entrevistado, su casa o la del entrevistador hasta sitios públicos elegidos por los colaboradores, según su disponibilidad y el apañó que la elección de un sitio les pudiera traer.

Teniendo en cuenta los presupuestos teóricos y epistemológicos de esta investigación, se definió el protocolo de entrevista que pasamos a presentar y explicar.

En una primera parte del trabajo, se empezaba por una presentación del docente a entrevistar y del investigador, así como con el desarrollo de la relación entre entrevistado y entrevistador mediante una breve conversación informal de contextualización y preparación de la persona entrevistada para su tarea. Se le subrayaba el hecho de que, sobre las temáticas a tratar, no hay respuestas ciertas o verdaderas de modo apodíctico y necesario, que antes lo que se buscaba era su opinión, creencias, valores y visión de la profesión y su dimensión ética. Esta fase contuvo igualmente la obtención de algunas informaciones concretas y personales susceptibles de ser utilizadas en la producción de la biografía educativa y análisis de la entrevista.

A esto se siguió el pedido de que el entrevistado hiciera una sinopsis de su recorrido de vida personal, ciudadano y profesional. Se le solicitaba que indicara momentos-llave en ese recorrido en términos de definición de valores/ caminos/ proyectos y reflexión acerca del respectivo sentido.

Una vez completados estos procedimientos iniciales, se pasaba al planteamiento de las cuestiones específicas. Se las indica, con la respectiva temática subyacente y las pistas que el entrevistador se planteara anteriormente para explicitar y tematizar aspectos relevantes que la respuesta podría traer a colación.

En ningún caso fue necesario recurrir a más de una sesión de trabajo, durando las entrevistas obtenidas entre veinte y cinco y cincuenta minutos, de acuerdo con el ritmo del entrevistado, grado de desarrollo a que procedió en el tratamiento de los temas, su capacidad de síntesis y nivel de reflexión acerca de las temáticas propuestas.

El conjunto de cuestiones y temas tratados en la entrevista fue el siguiente:

1. ¿Qué motivos le han llevado a ser profesor?

Tema – Motivación para el ingreso y permanencia en la profesión.

Se pretende profundizar el sentido de esa motivación, así como analizar y reflexionar sobre el sentido del recorrido personal y profesional entre la entrada en la profesión y la fecha de realización de la entrevista. Se dio espacio para la exploración y profundización

reflexiva de: a) el modo cómo se realizó la elección de la profesión y la inserción en la misma; b) las dificultades sentidas y su superación; c) las expectativas satisfechas y/ o frustradas y su modo de encararlas; d) los valores/ caminos y proyectos definidos; d) los factores intervinientes en los momentos críticos y decisivos de definición/ mudanza/ transformación personal y profesional, con especial atención al rol de la *relación con el otro*.

2. *¿Qué finalidades/ razones de ser ve en/ para su profesión?*

Tema – El *ser profesor* y los fines de la educación.

El trabajo desarrollado tenía como objeto la exploración de los siguientes aspectos: a) concepción de la esencia y naturaleza de la educación y sus fines; b) entendimientos de la educación con los que el docente se identifique y sus razones; c) sentido y razones del *ser profesor*, con referencia especial a la actualidad social e histórica de la profesión; d) congruencia y acción consecuente (y sus dimensiones) con ese entendimiento de la educación.

3. *¿En qué medida se realiza personal y profesionalmente en su actividad docente?*

Tema – La reflexión sobre el desarrollo personal y profesional de los docentes entrevistados generado por medio del ejercicio de la profesión docente.

Se buscaba captar la reflexión del docente acerca de la contribución del ejercicio de la profesión docente para su crecimiento personal y profesional, determinando en qué medida la promoción de su persona se articula con ese ejercicio y si sería concebible para él otra realización personal y profesional. Razones de satisfacción y de insatisfacción con la profesión, su actual contexto, condiciones y posibilidades de ejercicio, así como las perspectivas de futuro de la misma; fueron igualmente explorados y tenidos en cuenta el autoconocimiento de los docentes y los factores motivacionales (autónomos y heterónomos) del desarrollo y involucramiento personal. En lo que concierne al desarrollo profesional, la clarificación de los fines de la educación y de su contribución para la praxis docente, así como la motivación (autónoma y heterónoma) de ese proceso.

4. *¿Qué lugar atribuye a la relación con el otro (alumno, colega y otros miembros de la comunidad educativa) en su práctica profesional?*

Tema – Intersubjetividad/ relación/ alteridad y su importancia para el desarrollo de la persona entrevistada.

Nos centramos en los siguientes aspectos:

- a) la persona y su constitución intersubjetiva;
- b) sentidos de la alteridad (interpersonal e intrapersonal) y su lugar en la estructura de la persona;
- c) importancia de la relación con el otro (alumnos, colegas y los otros miembros de la comunidad educativa) en el ejercicio de la profesión docente para el desarrollo personal y profesional de los profesores colaboradores.

Estos aspectos nos concedieron elementos para determinar qué *cuidado*¹⁷ deontológico, relacional y qué dimensiones de la práctica de la ciudadanía habitan los docentes entrevistados.

5. *¿Por qué valores pugna en su práctica docente/ qué valores la orientan?*

Tema – Formación ética y eticidad; valores (deontológicos, ciudadanía, Derechos del Hombre) presentes en la práctica educativa de los docentes entrevistados.

Se buscaba determinar cuál es la importancia y el rol que asume la eticidad en el proceso de desarrollo personal y profesional de los docentes entrevistados. Se intentó determinar:

- a) procesos de razonamiento ético, crítico y complejo, no-dogmático;
- b) la afirmación y fundamentación de criterios axiológicos;
- c) la relativización, perspectivación y descentramiento de cuestiones y asuntos;
- d) procesos de universalización de criterios y productos de la reflexión;
- e) práctica reflexiva, destacando la conexión y consecuencia entre las dimensiones de la reflexión ética en/ sobre/ para la acción.

¿Qué valores defienden estos profesores en su práctica educativa, qué lugar ocupan y qué rol desempeñan en su desarrollo personal y profesional? ¿Qué dimensión revisten esos valores en el pensamiento y en la acción de estos docentes, tanto teniendo en cuenta la actividad docente como la relación con el otro? Los valores y procesos de la ciudadanía democrática y de los Derechos del Hombre (dignidad, libertad, representación, participación,

¹⁷ En el sentido dado al término *cura* por Martin Heidegger (1986: 229ss), pero dando a la relación con el otro el estatuto *personal* que no tiene en el pensamiento de este autor. Mantenemos el uso de este término en las subcategorías de análisis de contenido del discurso de los docentes colaboradores en este estudio.

construcción y toma de decisión, negociación y resolución de conflictos, producción de consensos, intervención social y política) serán considerados y analizados en su relieve para el desarrollo personal y profesional de los docentes. El horizonte social y político contemporáneo asumía aquí una función heurística.

6. *¿Qué acontecimientos/ ocurrencias en su actividad docente le hacen reflexionar y cuestionarse a sí y a la sociedad/ mundo?*

Tema – Objetos de preocupación y reflexión personal y profesional de los profesores integrantes del estudio.

La circunstancia organizacional, social, histórica y política tiene/ puede tener reflejos en la práctica docente, proporcionando ocasiones y temas para el desarrollo personal y profesional en los aspectos anteriormente referidos. ¿Qué hechos (subjetivos y/ o objetivos) interpelan a los docentes y qué efectos tienen en la eticidad de su reflexión y práctica docente, así como en su desarrollo personal y profesional? Se buscó determinar si en el modo como enfoca el participante su entendimiento de la docencia de las materias específicas de que está encargado, así como si en su desarrollo de las tareas que le están asignadas además de las clases, se da alguna apertura a las cuestiones actuales de ciudadanía en general.

7. *¿Qué formación personal y social/ ética ha tenido en su carrera académica y profesionalizante?*

Tema – Formación ética del docente.

y:

8. *¿En su recorrido profesional, ha tenido formación ética en las diferentes modalidades de actualización que ha efectuado?*

Tema – Formación continua del docente en el campo ético.

Ambas cuestiones pretenden saber si y qué formación ética, moral y/ o deontológica –no específicamente con esos nombres en la designación de las asignaturas, centros o módulos de formación, etc.– han tenido nuestros colaboradores, tanto en la carrera de habilitación para la docencia, como en su formación continua profesional y a lo largo de la vida (cualquiera que fuera ese tipo de actualización y mejora personal y profesional a que el colaborador procediera). Se buscó saber si habían tenido –o no– alguna formación específica en el campo ético mientras hicieron su carrera y durante su formación profesional. Además, se pudo saber más en concreto de sus preocupaciones por formarse autónomamente en esta materia, mismo y sobre todo en la ausencia de formación académica y profesional

específicamente volcada para ellas. Dada la vecindad de ambas cuestiones, fueron frecuentemente asociadas. Todavía, entendemos separarlas en el protocolo debido a la posibilidad de formaciones académicas y profesionalizantes en las que estas preocupaciones estén contempladas específicamente.

9. *¿Qué problemas de carácter ético-moral y de ciudadanía se le plantean en su profesión y su cotidiano profesional? ¿Cómo los resuelve y soluciona?*

Tema – Contribuciones de los hechos cotidianos y profesionales para el desarrollo de la eticidad del docente.

En qué medida los eventos a los que está sujeto y en los que participa por su pertenencia a este colectivo y a su actividad diaria contribuyen al desarrollo de la consciencia moral, del carácter y de la ética del docente.

10. *En su formación, ¿qué encuentros intersubjetivos fueron significativos para Ud. y por qué? ¿Qué profesores lo han marcado y por qué? ¿Qué alumnos suyos lo han marcado y por qué?*

Tema – Intersubjetividad y encuentro intersubjetivo.

Una vez planteadas estas cuestiones, se encerraba la entrevista y se iniciaba el proceso de transcripción cuidadosa (Cohen; Manion; Morrison, 2007: 365) y envío del texto –en archivo informático para que pudieran modificarlo con facilidad y sin control por parte del investigador– al entrevistado, para la respectiva validación mediante la lectura y alteración de aquello que entendiera no corresponder con su pensamiento (Flick, 2005: 228). Como hemos referido anteriormente, por motivos éticos de respeto por la autonomía y privacidad de los entrevistados, en ningún caso procedimos a la comparación entre la versión inicial y la que nos fue devuelta, destruyéndose en el acto de sustitución la primera versión, así como la grabación de la entrevista.

Este proceso de validación llevó su tiempo en virtud de las agendas y tareas de los colaboradores, pero todos lo han realizado. Además, han revelado, en conversaciones informales mantenidas, tanto una vez terminada la realización de la entrevista, como en encuentros posteriores, cuánto de gratificante y esclarecedor les había resultado el ejercicio al que habíamos procedido en conjunto, apreciación que es extensiva a las colaboradoras en el grupo de discusión a propósito de su tarea, desarrollada según los mismos procedimientos operacionales.

Un aspecto particularmente relevante de este proceso de validación, hecho a distancia del entrevistador y por medio del texto objetivador del discurso oral que otrora se produjo, es su contribución en términos de disminución de los efectos que la reflexividad de estos fenómenos puede generar. En verdad, la entrevista se produce en el ámbito de una relación intersubjetiva, en la que es legítimo suponer que el entrevistado tenga algunas expectativas relativamente a aquello que el investigador desea y pretende, y modele su discurso en función de eso (Callejo, 60-61) o escenifique su discurso (Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez; Rodríguez Sabote, 2002: 118) o, mismo, que surja el problema de la transferencia (Penneff, 1990: 17). Si la elección de los colaboradores se hizo buscando a personas que no dependiesen en nada del investigador y que fuesen conocidas por su estabilidad personal y de carácter, la posibilidad de estos riesgos ocurrieren seguiría siendo, todavía, siempre real. La autonomía de discurso de los participantes fue efectiva, como se pudo comprobar por su comportamiento en el transcurso de la entrevista. Ésta, por su vez, al ser considerablemente larga, confiere inclusivamente más probabilidades de que esa autonomía sea un hecho efectivo ya que posibilita al entrevistado olvidarse de los eventuales condicionamientos iniciales y entregarse espontánea y auténticamente a la tarea, desarmando algunas eventuales cautelas y defensas que pudieran haber existido. Finalmente, la autonomía quedó también protegida por las circunstancias en las que se procedió a la validación del texto por parte de los colaboradores.

2. 2. 4. 2. El grupo de discusión

Para Manuel Canales y Anselmo Peinado, esta técnica de investigación es la principal de las técnicas cualitativas (Canales; Peinado, 1999: 288). Resulta de la combinación de una situación grupal –una situación de interrelación cara-a-cara y pública (Callejo, 2001: 65-69)– y de un procedimiento dialógico, la entrevista, lo que, frente a nuestros presupuestos teóricos y epistemológicos, la torna particularmente relevante para esta investigación. Por un lado, tenemos un procedimiento que permite obtener *discursos* mediante el cambio de palabra establecido en proceso conversacional que ocurre entre los interlocutores, pero, por otro, esos discursos son

caracterizados por ser ellos mismos el resultado del diálogo intersubjetivo y, por ende, corresponderán por naturaleza a algo en lo que la intersubjetividad y el carácter social del discurso están presentes de modo señalado. Dicho de otro modo, sin la situación colectiva y social en la que la circulación y flujo de palabra se produce, no tenemos medio de obtener tales discursos. Se presupone, en consecuencia, que el producto trae la marca del colectivo que lo originó, pero, a su vez, que él se incorporará en las concepciones y creencias de los participantes en el diálogo, que pasarán a hacerlo, de algún modo, suyo y propio o, por lo menos, modificarán algo de sus concepciones y creencias en virtud de ese proceso dialógico y superador de las individualidades tomadas en sí mismas (Gadamer, 1984: 439-447; Canales; Peinado, 1999: 292; Van der Maren, 1996: 314), a empezar por la del investigador (Callejo, 2001: 10, 13). O sea, tienen el carácter esencial de la relación intersubjetiva que Maurice Nédoncelle subrayaba, así como de auténtica experiencia del tú, como refiere Hans-Georg Gadamer (como hemos visto en el Marco teórico de esta Tesis).

Así que, procurando definir esta técnica de investigación social, habría que referir el hecho de que ella se encuentra en la vecindad de otras que utilizamos igualmente en este trabajo (entrevista semiestructurada e historias de vida, en el sentido que les hemos dado de biografías educativas) y que se caracterizan por trabajar *con el habla* (Canales; Peinado, 1999: 289; Callejo, 2001: 17). A diferencia de aquellas, marcadas por su perspectivación más individualizante y diádica, el carácter grupal trae consigo la posibilidad de hacer surgir discursos sociales sobre las cuestiones planteadas, discursos esos más o menos ideológicos y comunes, pero que resultan de interés para conocer de qué modo un grupo –en el caso de esta técnica, un grupo creado para este efecto específico y que se disuelve después de realizada la tarea para la que se creó– ve esas mismas cuestiones y los problemas que ellas aportan (Canales; Peinado, 1999: 290).

El concepto de *discurso social* trae consigo el hecho de que hay universos de sentido previos, de orden social, en los que los individuos y los grupos producen su(s) sentido(s), hecho ese que implica que el sujeto no domina plenamente o no es totalmente consciente del alcance de lo que dice (Canales; Peinado, 290-291). Citando a estos autores, «sí toda producción discursiva implica

sustitución de significantes y acoplamiento al sentido, el sujeto no sabe lo que dice; cuando hablamos, no sabemos lo que decimos, pues no somos dueños de la estructura que genera nuestro decir (...). (...) El sujeto parlante es dueño de sus opiniones, pero no de la estructura que las genera. Por eso, el orden social no es consciente (lo que es requisito, por otra parte, de su funcionamiento, como es requisito que desconozcamos lo que decimos para que el lenguaje pueda seguir funcionando en nosotros» (Canales; Peinado, 291). El trabajo del grupo de discusión aparece entonces como condición de reproducción y reordenamiento del sentido; aquello que en el grupo de discusión es conversación es, para estos autores, equivalente en la entrevista al diálogo consigo mismo, es decir, el tomarse a sí mismo como otro. Del conjunto de estos procesos se origina un campo semántico desarrollado en toda su extensión bajo la forma del *texto* que es producto del trabajo grupal (Canales; Peinado, 1999: 291). El trabajo del grupo de discusión permite entonces crear un material verbal –el texto, portador del sentido que se trata de dilucidar– en el que se objetivan las subjetividades autónomas, de modo intersubjetivo y socializante, por medio de la *situación discursiva y comunicacional* en la que se traduce la situación grupal producida (Canales; Peinado, 1999: 290, 291). Este resulta en último análisis ser el trazo esencial de la definición del grupo de discusión: a) *ser el resultado de la construcción de una situación cuyo fin es el de provocar una conducta simbólica (habla, discurso)* y b) *como diálogo, construir un contenido a partir de la construcción de una relación* (Callejo, 2001: 24-25).

Otra importancia relevante del grupo de discusión reside en sus implicaciones a efectos de la reflexividad, ya señalada con anterioridad. Ésta se encuentra conectada con la consciencia de las consecuencias de la acción de investigar y de ser investigado y, como tal, será tanto mayor cuanto sean mayores los intereses y motivación de los sujetos investigados para la tarea que les incumbe (Callejo, 2001: 59). Esa consciencia puede desdoblarse en diversas dimensiones, de las que destacamos aquí la *intersubjetiva*, aquella que articula el participante en la investigación con el investigador. En este campo debemos poner en relieve la expectativa que aquel tiene relativamente a la acción del investigador y que puede plantear cuestiones de hasta qué punto este último influencia el discurso obtenido (Callejo, 2001: 60-61).

Es igualmente importante poner de relieve que una interacción fuerte del grupo de discusión puede disminuir la influencia del observador en el observado (Callejo, 2001: 62) [pero nunca hasta el punto de que ellos dejen de estar efectivamente en una situación de observación (Callejo, 2001: 62)], así como puede ayudar a la verificación y contrastación mutua de lo dicho por los participantes (Penneff, 1990: 80). Esta perspectiva dialógica y reflexiva acentúa y permite la participación e integración de los investigados –que así se constituyen en colaboradores en un sentido fuerte del término– en el proceso de investigación. Tal resulta importante en una perspectiva cualitativa de investigación ya que las personas que se estudian, si no son tratadas en cuanto tales, se escapan y no proporcionan informaciones relevantes para la investigación; por eso, resulta tan importante integrarlos en el proceso de investigación (Callejo, 2001: 63) y ponerlos en el estatuto reflexivo de coinvestigadores (Bolívar Botía, 2002: 7).

Caracterizando el grupo de discusión, son de señalar los siguientes aspectos relativos a su formación y constitución.

En primer lugar, le subyace la preposición básica de que «la discusión es un modo de producción de la verdad (“de la discusión nace la luz”)» (Canales; Peinado, 1999: 292).

En seguida, como fenómeno *grupal*, hay que referir que el grupo de discusión no es un grupo natural, constituido en sí mismo con anterioridad al trabajo discursivo que el investigador le atribuye en la pesquisa que efectúa. Su carácter artificial es de destacar, y el éxito de la tarea que se le encarga está pendiente de esa misma artificialidad y construcción *ad hoc* para la investigación en causa. Por ello, su constitución se debe a la intervención de un agente exterior, que realiza esa pesquisa y crea el grupo de discusión de acuerdo con un proyecto y le atribuye la tarea de carácter conversacional colectivo. Así, el grupo de discusión es una conversación *grupal* y su existencia coincide con, y se limita a esa misma conversación, que es su tarea específica. Además, y por ende, no debe ser un grupo constituido previamente y en el que sus miembros hayan entretejido relaciones estables y fijas anteriores a su reunión, para que no se contamine la producción del texto, su tarea y razón de ser.

El grupo registra en su seno, además, un juego entre la tarea que se le pide que ejecute y el hecho gratificante del habla y del tener

algo que decir sobre la cuestión planteada. A esto se le añade la constitución del grupo como un espacio de opinión autorizada, al que se le pide que emita opiniones pertinentes sobre un tema y, por eso, conciliando el poder de hablar con la autoridad de verificar intersubjetivamente las opiniones emitidas por sus miembros, controlándolas, verificándolas, adecuándolas o informándolas en el proceso conversacional discursivo. En la línea del pensamiento de Paulo Freire, hay aquí –como en la producción de historias de vida– un ejercicio del poder autoral de *decir su palabra* y de *examinarla y asumirla* que es de relevar en su capacidad de promover la autonomía y responsabilidad personales e intersubjetivas (Freire, 1974a; 2003; 1974b: 85-122; Vicente, 1995: 376; 380; 387-389; 391-393; 403; Freire, 2009: 153; 154; Canales; Peinado, 1999: 292-293; Bolívar Botía, 2002: 7; Dominicé: 2000: 129-145; Santos Gómez, 2010: 78-81) y –por ¿qué no decirlo?– políticas.

El grupo de discusión se asume también como procedimiento de investigación de aquello que es *grupalizabile*, o sea *objetos discursivos* a los que el discurso de los participantes genera y da existencia (Callejo, 2001: 19). En nuestra investigación, se trata, en este particular, de acceder a aquello que un colectivo intersubjetivo piensa y al modo como interpreta su realidad profesional en el aspecto ético que hemos definido. Esto se manifiesta de forma particularmente visible en el surgimiento en el análisis de contenido de unidades de registro de naturaleza colectiva e intersubjetiva, como se puede ver en el Marco interpretativo.

Como fenómeno *discursivo*, otro punto que hay que destacar en el grupo de discusión es el hecho de que su constitución y existencia se debe a la intervención del investigador que lo convoca para que, sobre el telón de fondo de un lenguaje y discurso compartido debido a la pertenencia a una sociedad, se desarrollen las diferentes contribuciones de los individuos en interacción conversacional y para que, en ese proceso, den origen a un producto autónomo y distinto de los posibles discursos individuales previos o independientes del hecho grupal. El carácter dialógico del proceso discursivo es entonces patente en el hecho de que el grupo de discusión, en el momento de su funcionamiento y desarrollo de su tarea, constituye una totalidad irreductible a la mera suma de los individuos que lo integran, por lo que el resultado conversacional, que es el texto final, supera a las opiniones que ellos pudieran haber

tenido aisladamente y fuera del proceso conversacional. En el proceso dialógico e interactivo, los *yo* individuales se constituyen en elementos procesales que se encaminan para la producción del texto como resultado colectivo, a la manera de un *yo colectivo e intersubjetivo*. Las individualidades y singularidades son integradas entonces en un nivel distinto, conformador de una entidad colectiva y supraindividual, accesible mediante el texto en el que se manifiesta y se concreta (Canales; Peinado, 1999: 293-294). En ese sentido, el discurso como objeto científico es inaccesible sin la mediación del *nosotros intersubjetivo* que se constituye procesalmente en la reunión (Callejo, 2001: 24).

Otro aspecto a subrayar de esta dimensión colectiva del trabajo producido con recurso a la técnica del grupo de discusión dice respecto a su potencialidad para recoger *topói* o lugares-comunes del discurso social, en la medida en que se constituye como un espacio topológico de convergencia de las subjetividades pero que así se revelan en su intersubjetividad (Canales; Peinado, 1999: 296).

Por esa vía, se debe establecer también una distinción de esta técnica hacia la entrevista de grupo, de la que, en rigor, el grupo de discusión es completamente distinto. Así, el investigador, bien que determinando la situación conversacional establecida mediante este último proceso de investigación, no participa activa y directamente en ella. De ahí, una diferencia decisiva que hace con que en la entrevista en grupo se trate de lidiar con el habla individual y la escucha grupal. «Se escucha en grupo, pero se habla como entrevistado singular y aislado. Se tiene la referencia de lo dicho por los demás participantes, pero predomina artificialmente, como producto del dispositivo técnico, el “punto de vista personal” (pues es lo que se espera de cada uno de los asistentes)» (Canales; Peinado, 1999: 296). Este aspecto diferencial concede a la técnica del grupo de discusión una mayor espontaneidad de los participantes y le permite gozar de una cierta no-directividad, no total, evidentemente, ya que incluso el silencio del investigador puede ser visto como directivo (Callejo, 2001: 17; 28). En ese sentido, la espontaneidad tiene un límite señalado, el de que por un lado nos encontremos en un procedimiento *interrogativo* y por otro, en cierta medida, en la *provocación* de una discusión (Callejo, 2001:127), por lo que la no-directividad se puede mirar como un mito (Callejo, 2001: 127-128) o, más radicalmente aún, como una maniobra ideológico-política

(Snyders, 1978). Todavía, hay que reconocer que se verifica la existencia de un *marco abierto para el discurso* en el que resulta posible el surgimiento de un discurso situado y contextualizado frente a otros discursos instituidos en otras instancias (Callejo, 2001: 128). Se debe, todavía, reconocer al grupo de discusión una mayor flexibilidad, apertura y menor directividad que a otras formas de utilización del grupo como fuente de información, como sean los grupos focalizados y las entrevistas profundas en grupo (Callejo, 2001: 17).

El grupal se recubre de particular importancia para la investigación por los siguientes aspectos epistemológicos:

a) Un primer aspecto a destacar es de cariz pragmático y se prende con el hecho de que la práctica de esta técnica de investigación va por delante de la teoría; al ser irreductible a una definición, formalización y a un protocolo canónico absolutos y estrictos, solo le queda entonces como trazo indiscutible la grupalidad, por lo que su modo de ser es el de una *práctica* y una *vía para conocer* y no una finalidad en sí misma (Callejo, 2001: 18-19; 21; 22); así, estamos frente a una práctica que se desarrolla más como un *proceso in fieri*, de permanente adaptación a la propia práctica de investigación y a las exigencias que ésta plantea (Callejo, 2001: 30), en lo que es perfectamente concordante con las características generales de la investigación cualitativa y aún incluso de la ciencia en general, si atendemos a Paul Feyerabend (1993);

b) un segundo aspecto se relaciona con el hecho de que esta técnica supera la distinción gnoseológica sujeto/ objeto y da lugar a la existencia y reconocimiento de sujetos activos, dotados de capacidad de actuar en función del sentido que dan a la realidad social, o sea estamos frente a realidades epistemológicas que son *sujetos* y tenemos a la observación como una *relación entre sujetos* (Callejo, 2001: 18-19);

c) Un tercer aspecto tiene que ver con el hecho de que el objeto de conocimiento, el discurso, sea accesible en el propio proceso de su producción y circulación del lenguaje entre los participantes (Callejo, 2001: 18-19) y exista exactamente en la medida en que esa situación de discusión se mantenga por medio del hablar y del diálogo de sus miembros (Callejo, 2001: 22; 44), tornándolo un *discurso dialógico* (Callejo, 2001: 23) pero que hay, todavía, que fijar y sustanciar en el *texto*.

2. 2. 4. 2. 1. *Condiciones de realización y protocolo del grupo de discusión*

Basamos nuestro trabajo de conducción del trabajo con el grupo de discusión en las indicaciones prácticas contenidas en los textos ya citados de Manuel Canales y Anselmo Peinado (Canales; Peinado, 1999: 297-311) y de Javier Callejo (Callejo, 2001), dentro del marco más alargado y adelantado anteriormente de que en este tipo de investigaciones cualitativas no hay procedimientos canónicos absolutos, pero que hay que conformarlos a los objetivos de la investigación y a las circunstancias específicas que el decurso de ésta plantee en cada caso, en lo que se justifica plenamente la idea de Javier Callejo de que la técnica del grupo de discusión es *una práctica que hay que aprender en la práctica* (Callejo, 2001: 9).

Caracterizamos anteriormente de modo sumario la población de muestra de nuestro grupo de discusión. Subrayamos aquí nuevamente que la población con quien hemos trabajado en el grupo de discusión no fue constituida en virtud de criterios estadísticos, sino de criterios *estructurales* y teniendo en cuenta la máxima diversificación y variación que se pudiera conseguir (Canales; Peinado, 1999: 298; 299; 302). Además de esos criterios, esa población –en la línea de lo que caracteriza frecuentemente a lo cualitativo– ha sido igualmente determinada por la conveniencia de disponibilidad de las personas, su accesibilidad y adhesión voluntaria. Esos criterios hicieron, en último análisis, con que el grupo de discusión fuese constituido por el número mínimo recomendado (Canales; Peinado, 1999: 300), hecho que se reveló extremadamente conveniente para el trabajo producido, ya que la profundización de la temática planteada fue muy acentuada. Efectivamente, ese número de participantes ha posibilitado que cada una de ellas pudiera explanar su punto de vista sobre la cuestión que se planteaba y llevarla a un detalle de exploración que no se pudiera alcanzar si tuviéramos que escuchar a más personas envueltas en la tarea. De este modo, nos encontramos con que nuestro grupo de discusión se puede considerar representativo, ya que de lo dicho se pudo además señalar su *saturación* (Callejo, 2001: 77-79; Bertaux, 2005: 34; Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 33) en el sentido en que se ha llegado a un punto en el que no se tornaba necesario proseguir la discusión del tema en virtud del agotamiento de las cuestiones

planteadas parcialmente y del conjunto de la discusión ella misma (Callejo, 2001: 109-114). Se pudo llegar a ver, en el conjunto de la discusión, un modo común de entendimiento por parte del grupo del objeto investigado (Callejo, 2001: 113), además reconocido explícitamente en el texto recogido.

Entre las participantes no había relación constituida previamente, siendo la relación con el investigador su trazo común. Ésta ha sido decisiva para el reclutamiento de las colaboradoras y, si bien que ésta fuera en tiempos marcada por una cierta jerarquía, las características personales y de carácter de las colaboradoras, así como la dinámica autónoma y espontánea de la discusión la anularon por completo.

El trabajo a realizar –la producción de un texto para esta investigación, personalizada entonces por el investigador, y su desarrollo en una biografía educativa– se presentó desde el inicio como gratificación suficiente para nuestras colaboradoras en la investigación. Con efecto, el interés del tema planteado fue motivación suficiente para su adhesión al proyecto y la tarea ha correspondido a sus expectativas y deseos iniciales. Se procedió, todavía, al regalo de una agenda y de un libro a cada una a título de recuerdo, al par que se tomó café y agua como acompañamiento liberador durante la discusión, con lo que seguimos los consejos referidos por los textos que tuvimos –mayormente– en cuenta para este trabajo (Canales; Peinado, 1999; Callejo, 2001).

Por conveniencia y elección de las participantes, la tarea de discusión tuvo lugar en un sábado, por la tarde, en la casa del investigador. El espacio físico fue una división de la casa en la que se disponía de una mesa amplia, alrededor de la cual se dispusieron las participantes y el material de apoyo a la discusión (papel, bolígrafos, dos grabadoras digitales dirigidas en sentidos diferentes para corrección de algún problema de captación que algún momento de la discusión pudiera presentar, opción que se reveló muy pertinente en el momento de la transcripción).

Se desarrolló la tarea durante dos horas, tiempo en el que la discusión reveló como decimos la saturación del tema y de la que concluimos haber alcanzado la posición del grupo, más allá de la de las participantes aisladamente, pudiéndose decir que se habían constituido entonces como un grupo real frente al investigador, a lo que él representa y a la situación inconsistente inicial (Callejo, 2001:

131). En ese particular, se reveló como plenamente adecuado lo señalado por Manuel Canales y Anselmo Peinado relativamente a la dinámica del grupo de discusión (Canales; Peinado, 1999: 306-311) y Javier Callejo (Callejo, 2001: 131).

En cuanto a la intervención del investigador y su modo de procesarse nos referiremos a ella ya en seguida, al describir el protocolo de trabajo del grupo de discusión. Todavía, destacamos de inmediato su focalización permanente en obtener un texto, un resultado de la tarea propuesta y no el hecho de la relación entre las participantes del grupo de discusión (Callejo, 2001: 115, 117), lo que se buscó mediante la utilización del procedimiento socrático e interrogativo destinado a *hacer hablar* sin adelantar ninguna opinión propia, pero buscando dar nacimiento a las de los interlocutores (Callejo, 2001: 116). En eso es pertinente apuntar una vez más la necesidad del investigador haber desarrollado antes competencias de facilitación de discusiones en grupo, con la consecuente paciencia y reserva que exige el hacer/ dejar transcurrir una discusión y sacar de ella lo máximo de su potencial y tornarla productiva, características a las que nos hemos referido anteriormente, en la sección relativa a la entrevista semiestructurada.

Con el protocolo propuesto para la tarea del grupo de discusión buscamos tratar exactamente de los mismos temas abordados en las entrevistas semiestructuradas, pero con el valor diferencial y añadido de la dialogicidad extendida que este procedimiento permite al poner en contacto a diversos interlocutores que debaten y profundizan un tema propuesto por el investigador.

A semejanza de lo ocurrido en las entrevistas individuales, la sesión de trabajo empezó con una fase de presentación de las participantes y del investigador. El hecho de la presentación de las participantes se justificó particularmente aquí, teniendo en cuenta que las participantes no se conocían previamente o solamente se habían visto ocasionalmente en algún entorno social de la ciudad en la que transcurrió la sesión de trabajo (Coimbra, Portugal). A la tarea de presentación personal, se siguió el suministro de algunas informaciones específicas de las entrevistadas al investigador, que fueron después tenidas en cuenta en el análisis del texto producido. A esto se siguió la tarea que se presentará *infra*, en la exposición del protocolo del grupo de discusión.

El procedimiento técnico fue el siguiente. Una vez realizada la sesión de trabajo (fue prevista para durar entre noventa y ciento veinte minutos, terminando por obtenerse un total de ciento veinte minutos de trabajo específico sobre el tema y respectiva tarea propuesta), se procedió a la celosa transcripción de la conversación (Cohen; Manion; Morrison, 2007: 365) y su envío a las participantes, a fin de que se pronunciaran sobre la misma en el sentido de su aprobación o rechazo de alguna parte. Ningún reparo fue hecho, en apoyo de lo ya señalado anteriormente relativo a la saturación de la discusión y su correspondencia con una posición grupal y colectiva asumida. Una vez aprobada y validada la transcripción, se borró la grabación de la discusión y se procedió al tratamiento del texto y, posteriormente, a la reconstitución de las biografías educativas de las participantes.

El trabajo de discusión transcurrió teniendo en cuenta las siguientes pistas, indicaciones y cuestiones planteadas al grupo de participantes.

Previamente a la discusión propiamente dicha, se propuso a las participantes que se pronunciaran sobre sus *expectativas en relación al trabajo a desarrollar en el grupo de discusión*.

Una vez hecho esto, se les propuso la tarea a realizar por el grupo de discusión, empezando por subrayárseles que ellas detentaban el poder de la palabra y de que el investigador estaba allí para escucharlas en aquello que quisieran producir y compartir en el grupo y su discusión. Se destacó la inexistencia de respuestas ciertas o preestablecidas en alguna supuesta validez y verdad absolutas, sino antes el hecho de que lo que se pretendía obtener era su palabra y visión acerca de los temas planteados.

A continuación, se dio inicio a la discusión, lanzando la temática a debatir y las primeras cuestiones de acuerdo con el protocolo que se presenta a seguir.

Esa temática la formulamos del siguiente modo:

A. Temática general a debatir: el ser profesor y la relación pedagógica

Para permitir la desenvoltura de las participantes y la fluidez de la discusión, se les lanzó una primera ronda de discusión para que se pronunciaran sobre los *motivos* por los que son docentes, las *finalidades* que ven en la profesión y su nivel de *realización personal* en la profesión elegida. Subyacente a este tercio de la tarea, estaban

las siguientes cuestiones y temas, igualmente contenidos en el protocolo de la entrevista semiestructurada:

1. *¿Qué motivos les han llevado a ser profesoras?*

Tema – Motivación para el ingreso y permanencia en la profesión.

2. *¿Qué finalidades/ razones de ser ven en/ para su profesión?*

Tema – El ser profesor y los fines de la educación.

3. *¿En qué medida se realizan personal y profesionalmente en su actividad docente?*

Tema – Reflexión sobre el desarrollo personal y profesional de los docentes entrevistados mediante el ejercicio de la profesión docente.

El grado de empeño puesto en la tarea hizo con que no haya sido necesario que el investigador interviniera en la discusión nada más que para lanzar, una vez que otra, algún tema de los previstos para ser abordados en la discusión. Las participantes han hecho surgir espontáneamente en su discusión la gran mayoría del contenido de las cuestiones y temas que se presentan a seguir y que hacían parte del protocolo previo definido para la tarea a desarrollar entonces. Hemos de referir que, subyacente a los temas adelantados en este protocolo, se encuentran las pistas que las mismas cuestiones incluidas en las entrevistas semiestructuradas comportan y que puede ser visto en la respectiva sección de este capítulo y que se presentan resumidamente en seguida.

4. *¿Qué lugar atribuíis a la relación con el otro (alumno, colega y otros miembros de la comunidad educativa) en vuestra práctica profesional?*

Tema – Intersubjetividad/ relación/ alteridad y su importancia para el desarrollo de las participantes del grupo de discusión.

5. *¿Por qué valores pugnáis en vuestra práctica docente/ qué valores la orientan?*

Tema – Formación ética y eticidad; valores –deontológicos, ciudadanía, Derechos del Hombre, etc.– presentes en la práctica educativa de las docentes entrevistadas.

6. *¿Qué acontecimientos/ ocurrencias en vuestra actividad docente os hacen reflexionar y cuestionaros a vosotras y a la sociedad/ mundo?*

Tema – Objetos de preocupación y reflexión personal y profesional de las participantes en el grupo de discusión.

7. *¿Qué formación personal y social/ ética habéis tenido en vuestra carrera académica, profesionalizante y en formación continua?*

Tema – Formación ética de estas docentes.

8. *¿Qué problemas de carácter ético-moral y de ciudadanía se os plantean en vuestra profesión y vuestro cotidiano profesional? ¿Cómo los resolvéis y los solucionáis?*

Tema – Contribuciones de los hechos cotidianos y profesionales para el desarrollo de la eticidad de las participantes.

9. *¿En vuestra formación, qué encuentros intersubjetivos fueron significativos para vosotras (y por qué)? ¿Qué profesores os han marcado (y por qué)? ¿Qué alumnos vuestros os han marcado (y por qué)?*

Tema – Intersubjetividad y encuentro intersubjetivo.

El último tercio de la tarea del grupo de discusión suponía, en primer lugar, la realización de un breve resumen y síntesis de las conclusiones más generales, que funcionó como un momento de validación por el grupo de la tarea realizada entonces. Esto fue hecho por el investigador que, en seguida, pidió al grupo que evaluara la dinámica de la reunión frente a las expectativas que traían, cómo se han sentido y cómo había corrido la tarea. Las colaboradoras han sido unánimes en reconocer, tanto en esta ocasión como en encuentros habidos después, que había sido gratificante y que les resultaba esclarecedora la realización de esta tarea.

2. 2. 5. Instrumentos y procesos complementarios de recogida de informaciones

A los instrumentos de recogida de discursos que hemos presentado se añaden unas pequeñas cuestiones conteniendo el pedido de informaciones biográficas de los entrevistados, y que fue presentado en la fase inicial de realización de las entrevistas y de la discusión en grupo.

Las cuestiones fueron en parte cumplimentadas por el investigador con informaciones ya detenidas sea por conocimiento directo de los informantes, sea por datos provistos por las personas de contacto.

Se solicitaron los datos personales que se enumeran a continuación:

- a) nombre completo;
- b) sexo;
- c) fecha de nacimiento;
- d) nacionalidad;
- e) habilitaciones académicas y profesionales;
- f) sector a que su centro de trabajo pertenece (público o privado);
- g) nivel(es) de docencia;
- h) asignaturas/ tareas docentes y lectivas;
- i) tiempo que llevaba trabajando como docente;
- j) local(es) de trabajo;
- k) tipo de vínculo laboral;
- l) residencia;
- m) dirección de correo electrónico;
- n) teléfono.

Este instrumento de recogida de información se destina a cumplir cuatro necesidades de la investigación:

- a) En primer lugar, a obtener informaciones que integren las biografías educativas, sin gastar tiempo en obtenerlos en el proceso específico de entrevista o discusión;
- b) en segundo lugar, a enriquecer los datos conocidos de la población de muestra e integrar un primer tratamiento de los mismos;
- c) en tercer lugar, a funcionar como elementos a correlacionar en el proceso de análisis y retirada de conclusiones del discurso de los docentes colaboradores y de las biografías educativas;
- d) finalmente, a permitir la manutención del contacto con los participantes.

2. 2. 6. Procedimientos de análisis e interpretación de los discursos suscitados

2. 2. 6. 1. El corpus

El discurso transcrito de las entrevistas semiestructuradas y del grupo de discusión, validado por los docentes intervinientes, constituye así el *corpus* del análisis e interpretación.

Nuestro objeto de estudio se torna accesible mediante los *textos* en los que se objetiva el *discurso* de los docentes colaboradores en la investigación. Tanto a partir de las entrevistas

semiestructuradas, como a partir del grupo de discusión, se produjeron documentos de naturaleza textual, a los que hay que hacer hablar posteriormente mediante diversos procedimientos analíticos. En términos metodológicos están disponibles variadísimas técnicas y procedimientos susceptibles de ser utilizados de acuerdo con la perspectiva del investigador y la fundamentación teórica, epistemológica y metodológica que adopte.

En nuestro trabajo sobre ese *corpus* hemos recorrido a un diálogo entre la hermenéutica, por un lado, y el análisis cualitativo de contenido, por otro. Las secciones siguientes abordan los procedimientos técnicos adoptados en términos del desarrollo del análisis de contenido y sus procesos de codificación y categorización, así como del proceso de interpretación e inferencia.

2. 2. 6. 2. *Modus operandi del análisis de contenido*

En nuestra investigación, hemos optado por utilizar en el análisis textual el análisis (cualitativo) de contenido a fin de poner en relieve el sentido presente en los textos obtenidos de nuestros informantes. Buscamos en las páginas siguientes enseñar los procedimientos adoptados en su práctica de modo a conferir al análisis efectuado la calidad requerida en términos científicos e dotarla del carácter *sistemático, objetivo, replicable* y *válido* que la debe caracterizar (Andréu Abela, 2000: 2). Estos términos caracterizadores del proceso de análisis de contenido serán el tema más alargado de una sección posterior, dedicada explícitamente a los criterios de calidad, precisándose entonces su sentido en esta investigación, dados sus presupuestos de base. Todavía, podemos adelantar por este momento que asumirán el siguiente sentido general:

a) En lo que concierne a la objetividad, la tomamos como lo que «se refiere al empleo de procedimientos que puedan ser utilizados por otros investigadores de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación» (Andréu Abela, 2000: 2);

b) ya en cuanto a lo sistemático, lo tomamos como «referencia a pautas ordenadas que abarquen el total del contenido observado» (Andréu Abela, 2000: 2);

c) reproducible o replicable refiere lo que permite la reproducción de sus procedimientos, en lo que depende estrictamente de los dos criterios anteriores y de su buen desarrollo (Andréu Abela, 2000: 2-3).

d) lo válido está dependiente de lo anterior y consistirá en el carácter del acuerdo interno de los resultados y procedimientos y del acuerdo externo con la realidad textual primaria y, en último análisis, con los restantes elementos de validación externa del discurso que sea posible colegir.

Dos formas diversas de análisis cualitativo de contenido han sido desarrolladas a lo largo de la investigación.

a) Elaboración de las biografías educativas

Una de esas formas se destinó a dar origen a las biografías educativas y, por eso, tiene una marcada intención individualizadora, a que nos hemos referido cuando del tratamiento de los procesos de elaboración de aquellas (*supra*, punto 2. 2. 3., casi *in fine*).

De acuerdo con lo planteado entonces, en la reconstitución de las biografías educativas nos hemos socorrido de la *interpretación sintetizadora* (Flick, 2005: 194) de los textos de las entrevistas y del grupo de discusión, con la subsecuente recomposición del texto biográfico. Para eso, ha sido necesario proceder a un análisis de contenido y extraer, en el seno del *corpus* constituido por los textos de las entrevistas y del grupo de discusión, las *categorías temáticas* presentes en el protocolo de entrevista y del grupo de discusión y proceder a partir de ahí a la *paráfrasis* del texto, echando fuera el material no significativo o inútil en su redundancia y componiendo diegéticamente los extractos que van el mismo sentido, concordantes y encadenables en términos narrativos y lógicos (Flick, 2005: 194). En este proceso de análisis del contenido las categorías fueron definidas *a posteriori* (Vala, 2003: 111), sobre el telón de fondo del marco teórico previo desarrollado. De éste, destacamos la importancia de la idea de que la realidad humana, una y diversa, es marcadamente inaudita, novedosa, irrepetible y sorprendente por lo que, visando aprehender biografías individuales, habría que abrir metodológicamente los procedimientos a esas características.

Por comodidad del lector, retomamos aquí las categorías referidas en el punto 2. 2. 3., a saber:

Categorías presentes en las biografías educativas oriundas del texto de las entrevistas:

- 1) *Sinopsis del recorrido profesional;*
- 2) *motivos para ser profesor;*
- 3) *finalidades y razones de la educación;*
- 4) *realización personal y profesional en la docencia;*
- 5) *intersubjetividad y alteridad;*
- 6) *valores de la educación;*
- 7) *experiencias de sentido/ el mundo en la escuela;*
- 8) *formación ética;*
- 9) *dilemas y conflictos éticos;*
- 10) *encuentros intersubjetivos.*

Categorías presentes en las biografías educativas originadas en texto el grupo discusión:

- 1) *Expectativas en cuanto al trabajo del grupo de discusión;*
- 2) *finalidades y razones de la educación;*
- 3) *realización personal y profesional en la docencia;*
- 4) *ética e intersubjetividad.*

b) Elaboración de la visión del sujeto-grupo de colaboradores

La otra forma de análisis cualitativo de contenido, más formalizada en términos operatorios y que caracterizamos a continuación, visó estructurar analíticamente la interpretación de todo sentido presente en los textos de las entrevistas y del grupo de discusión por forma a obtener una visión conjunta del modo como el sujeto personificado por el grupo formado por los colaboradores integrantes de la población de muestra ve el rol de la intersubjetividad y de la eticidad en su ser profesor, sin por eso dar origen a un cuerpo individualizable de esas visiones y concepciones.

Ya en cuanto al análisis referido anteriormente, y sobretodo en lo que concierne a este, lo efectuamos manualmente en virtud de la sutilidad, complejidad, matices y elevadísimo grado de desarrollo de los discursos elaborados por nuestros colaboradores, que escapan a las posibilidades de configurar mecánicamente el análisis porque exigen permanentemente la intervención de la interpretación por parte del investigador.

La primacía dada a la interpretación asumida plenamente por el investigador en todos los momentos del análisis de contenido saca su justificación de diversas observaciones.

En primer lugar, hay que referir que textos del tipo de los que integran el *corpus* de análisis contienen innumerables *posibilidades de habla* por lo que intentamos, con la lectura mediante diferentes perspectivas, sacar el máximo de contenido presente en el discurso de nuestros colaboradores entrevistados y encajarlo en las categorías definidas según los procedimientos a que nos referiremos en su momento. La versión en términos meramente técnicos y operativos de un material textual de este calibre es insuficiente y nunca permite dispensar la intervención de la lectura y juicio crítico del investigador a quien compete el hecho último de la interpretación y comprensión críticas del texto (Maduro; Rodríguez, 2008: 19). Los diversos sentidos posibles, sus convergencias y divergencias, se tornan así más captables.

En segundo lugar, la mecanización de procesos de interpretación de textos de esta naturaleza choca con otra dificultad de monta originada en sus dimensiones expresiva –de afectos, opiniones, creencias y valoraciones– y pragmática –actuar sobre la voluntad y las disposiciones del otro–, innumerables veces mucho más relevantes que la dimensión factual que los discursos también tienen y que se presta más al tratamiento mecánico del discurso (Bolívar Botía, 2002: 17).

Estas dificultades son extensivas al propio proceso de categorización en sí mismo, ya que el propio pensamiento conceptual puede ser encarado como una máquina, pero la capacidad de juego hermenéutico del investigador en tiempo real y reconstituyendo constantemente sus conclusiones y haciendo intervenir simultáneamente diversos medios (incluso cuantitativos) posibilita el desarrollo de dicho proceso (Bolívar Botía, 2002: 17).

Las características señaladas en estos discursos hicieron con que hubiera que desarrollar un constante trabajo de análisis conceptual y textual en orden a determinar el sentido de los términos y de las expresiones empleadas, así como el de las porciones y de la totalidad del texto generado por el discurso de nuestros entrevistados, verificando sus dimensiones denotativas y connotativas, sus relaciones internas, etc., siendo este trabajo esencial en la posterior

categorización de los discursos y determinación y codificación de las respectivas unidades de análisis (unidades de registro y de contexto).

El análisis de contenido a que procedemos para obtener esta visión de conjunto de nuestros colaboradores encuentra su razón de ser primera en las premisas que hemos sentado con la fundamentación, realizada en el desarrollo de los presupuestos teóricos dialógicos y hermenéuticos presentes en el Marco teórico de este trabajo. Hemos así sentado *a priori* categorías derivadas de esas perspectivas teóricas y epistemológicas, que fueron aplicadas a los discursos, pero en un proceso de confronto abierto a la posibilidad de cambios y modificaciones en el decurso del análisis que acaso se revelasen pertinentes, así como a la posibilidad de enriquecimiento por medio de la incorporación de nuevas categorías o elementos analíticos de orden *a posteriori* (Flick, 2005: 123). En lo que concierne a los procesos categoriales, no hubo necesidad de cambiar, alterar o crear nuevos elementos, habiéndose revelado el sistema de categorías suficiente para dar cuenta de los discursos suscitados. Pasamos a indicar esas premisas en relación con la caracterización de la técnica.

En primer lugar, estamos en el plano de los *textos*, de naturaleza lingüística, cuya utilización nos sitúa desde luego en el plano de las metodologías cualitativas (Navarro; Díaz, 1999: 177). En esos textos intentamos captar y observar *acciones* (entendidas como *actos de habla*) de nuestros colaboradores, acciones esas que – en nuestra investigación – son consideradas independientemente de los posibles y eventuales hechos originados por ellas mismas (Navarro; Díaz, 1999: 177-178). Esa captación y observación se hizo en el cuadro de un Marco teórico dialógico y hermenéutico que nos posibilita la *interpretación* de esas acciones que *expresan* el *sentido* atribuido a aquellas por la subjetividad de nuestros colaboradores (Navarro; Díaz, 1999: 178). Esa interpretación se ejerce entonces sobre las *expresiones-objeto* que integran los textos suscitados. Con Pablo Navarro y Capitolina Díaz, en el texto a que nos venimos refiriendo, distinguimos éstas de las *expresiones-acto* que las producen; por eso, en cuanto *expresiones-objeto* oriundas de *expresiones-acto*, se pueden tratar objetivamente en sus características y relaciones y referirlas al *sistema expresivo* en el que se sitúan de forma virtual (Navarro; Díaz, 1999: 178). Tal tratamiento es posible sobretodo debido a la transcripción escrita del discurso –

inicialmente oral– de nuestros colaboradores (Navarro; Díaz, 1999: 179). En esta pesquisa, el sistema expresivo al que referimos esas expresiones-objeto es el pensamiento, expresado textualmente, de nuestros entrevistados.

La proximidad de esta forma de análisis a otras perspectivas de análisis textual se queda por la existencia y utilización del texto. Así, al referirnos al contenido de los textos producidos en el trabajo con nuestros colaboradores, no lo vemos como algo meramente interno al texto y susceptible de interpretaciones inmanentes del mismo. Antes, lo vemos como *instrumento* (Navarro; Díaz, 1999: 179) de algo exterior, en este caso, la persona de nuestros entrevistados, frente a los cuales el texto desempeña una función *pragmática* de formación ética de su subjetividad (*etopoiesis*, en la expresión plutarquiana), asumida por ellos al aceptar participar en esta investigación. En ese sentido, el análisis de contenido nos aparece investido de la función de «establecer las conexiones existentes entre el nivel sintáctico (...) de ese texto y sus referencias semánticas y pragmáticas» (Navarro; Díaz, 1999: 180).

El recurso al análisis de contenido –tal como sucede con cualquier otra técnica o mismo metodologías de investigación– debe hacerse mediante su inserción en un cuadro o marco interpretativo conceptual y teórico que permita dar sentido al material textual disponible (Navarro; Díaz, 1999: 180; Flick, 2005: 123; Moen, 2006: 7). Sucede lo mismo que con la observación científica, que debe ser guiada por teorías e interpretaciones teóricas en el cuadro de las cuales los “hechos” cobran sentido y sin embarcar en la creencia ingenua en la existencia de “hechos brutos” (Virieux-Reymond, 1972, 98-99); los hechos científicos son producto de una construcción teórica, conceptual y técnico-instrumental (Huisman; Vergez, 1974: 56-58) y lo mismo se puede decir del conocimiento en general, del que nunca está ausente la interpretación y del que justifica decirse, por lo tanto, que «Todo o ser para nós é *ter sido interpretado*» (Jaspers, 1978: 87).

El procedimiento analítico a que nos venimos refiriendo se hace así en interacción dialéctica entre el nivel analítico y el nivel interpretativo, que se potencian mutuamente y de forma productiva (Navarro; Díaz, 1999: 180). Así, reafirmamos la visión *instrumental* del análisis de contenido «–como medio productor de evidencias interpretables desde un nivel teórico relativamente autónomo–»

(Navarro; Díaz, 1999: 180-181), pero siempre buscando instituir una *dinámica texto-análisis-interpretación* en la que el texto y sus análisis sean la fuente criterial de la interpretación basada en el meta-texto analítico producido (Navarro; Díaz, 1999: 181). La actividad analítica genera, de este modo, *preguntas más que respuestas* (Navarro; Díaz, 1999: 182).

Un otro aspecto tenido en cuenta en el análisis de contenido efectuado dice respecto a la dialogicidad intrínseca al texto analizado. En un texto determinado, en el que alguien comunique con alguien, directa o indirectamente, siempre están presentes diversas subjetividades a la vez: la subjetividad del hablante, la idea o imagen que éste tiene de aquél a quien se dirige el discurso, así como la idea o imagen que supone que su interlocutor tiene de él mismo (Navarro; Díaz, 1999: 182). Como tal, la comunicación humana siempre se rige por la idea de influir en el otro (Navarro; Díaz, 1999: 182), o la causalidad intersubjetiva, como le llamó Maurice Nédoncelle (1970a: 243-249; 1974: 145-153). De ese proceso, resulta el *cambio mutuo*, tanto *del que habla en el habla*, como *del a quien se habla en el habla*. Una vez más, se señala la reflexividad, a un nivel complejo, como marca de los fenómenos abordados en las Ciencias Sociales y Humanas; por un lado, la reflexividad se presenta en la relación comunicativa entre el yo y el tú, en el sentido en el que la referimos anteriormente; por otro, hay aún que tener en cuenta la reflexividad oriunda del contexto en el que el hablante sitúa su discurso y el fenómeno comunicativo que en él se concreta (Navarro; Díaz, 1999: 182-183).

El procedimiento de análisis de contenido que hemos adoptado se hizo de la forma que pasamos a referir en las páginas siguientes.

A efectos de poder realizarse ese análisis es esencial, en primer lugar, tener en cuenta el problema, las cuestiones, el objeto y los objetivos de la investigación. A partir de esto, es posible poner en acción un conjunto de intuiciones teóricas iniciales a las que buscar verificar mediante los métodos y técnicas adoptados. Éstas configurarán un marco de interpretación del material suscitado, y trabajarán siempre en un movimiento continuo y dialéctico de va y viene entre la definición teórica y epistemológica *a priori* de una estructura conceptual a la que referir ese material textual y los resultados de la interpretación de ella misma, que se integran a la perspectiva teórica inicial completándola y/ o cambiándola según se

concluya. La traducción de estas intuiciones teóricas iniciales en los objetivos de la investigación se encontrará en el cuadro de categorías que presentaremos y explicaremos posteriormente.

Un segundo punto consiste en establecer el *corpus* textual del análisis. Nuestro corpus textual es de orden *suscitada* (*producida*, en la terminología de Pablo Navarro y Capitolina Díaz) y se encuentra totalmente en los textos de las entrevistas y del grupo de discusión. Este tipo de material suscitado corresponde a «lo que ocurre cuando los textos a analizar son generados como resultado de la propia intervención del investigador, que provoca la expresividad de los sujetos sometidos a examen mediante grupos de discusión, entrevistas en profundidad, respuestas abiertas a cuestionarios, ensayos, o de alguna otra forma. El resultado final será la obtención, por medio del procedimiento que sea, de un conjunto de textos en principio adscribibles a determinados sujetos (individuales o colectivos)» (Navarro; Díaz, 199: 192).

En lo que concierne al *corpus* textual para esta forma de análisis de contenido de que tratamos en esta sección, una vez constituido fue sujeto a análisis y extracción del contenido en las respectivas matrices (Van der Maren, 1996: 400) de reducción de contenido (Flick, 2005: 193; Cáceres Reche; Aznar Díaz; Hinojo Lucena, 2007: 58), las cuales se elaboraron de acuerdo con el sistema de categorización establecido *a priori* que, todavía, estaba abierto al surgimiento de posibilidades de categorización u otras unidades de análisis *a posteriori*, como hemos señalado y volveremos a referir adelante. Una vez terminada esta fase, pasamos al tratamiento interpretativo del material obtenido en orden a extraer las respectivas conclusiones (Van der Maren, 1996: 400-401).

Además de estas componentes del *corpus* textual, nos hemos dotado igualmente de un conjunto de *información adicional, extratextual*, como hemos referido anteriormente. Esta información comporta no solamente otros datos sobre nuestros colaboradores, como también respecta al contexto en el que trabajan y viven y al contexto educativo y sociopolítico de su país. Siempre que ha sido necesario para iluminar algún punto esta información fue convocada, intentando utilizarla de forma sobria y sin polemizar (por ejemplo, todo lo que concierne a la situación política, social y laboral de los profesores portugueses). Esta información extratextual resulta «vital (...) para su [del *corpus*] ulterior examen. Se trata de información

acerca de los autores, el contexto de producción, etc., de los textos. Es conveniente que el investigador especifique con el mayor cuidado este tipo de informaciones extratextuales que van a permitirle no sólo establecer conexiones teóricas importantes, sino también organizar el propio proceso de análisis» (Navarro; Díaz, 1999: 192; interpolado nuestro).

En concordancia con nuestras premisas teóricas, entendemos aquí el análisis de contenido como no estando limitado, de ningún modo, al dominio del cuantitativo, pero como pudiendo ser utilizado en el plan de la investigación cualitativa, como señala Jorge Vala cuando da la razón a quienes, como Klaus Krippendorff, proponen una definición alargada de análisis de contenido retirándole la estricta referencia a la cuantificación introducida inicialmente por Bernard Berelson (Vala, 2003: 103).

Por eso, el análisis de contenido del *corpus* se desarrolló de forma *cualitativa*, dando primado al *descriptivo* (para la superioridad del análisis cualitativo de contenido, v. Callejo, 2001: 156-158; la ventaja intuitiva de tratamiento cualitativo de los discursos puede verse en Van der Maren, 1996: 450).

Este análisis de contenido realizado puede caracterizarse igualmente por los siguientes aspectos (Vala, 2003: 108; 118-120; Navarro; Díaz, 1999: 194):

a) Es un *análisis de ocurrencias*, poniendo en relieve la frecuencia de los objetos –cuanto más frecuente es una referencia más probabilidad de que sea importante para el entrevistado (Huberman; Miles, 1991: 386)–, pero sin dejar de tener en cuenta el prestar atención a que muchas veces una sola ocurrencia puede ser más significativa que muchas (Callejo, 2001: 158);

b) es un análisis *evaluativo*, buscando los atributos de los objetos y las actitudes reveladas por el entrevistado hacia ciertos objetos del discurso;

c) y es también un análisis *asociativo*, visando destacar la asociación y/ o disociación de los objetos bajo el presupuesto de que eso corresponde a la organización del pensamiento del autor del discurso.

2. 2. 6. 3. *Codificación y categorización*

En el ámbito del cuadro de nuestra fundamentación teórica y de los objetivos definidos para la investigación, y en el ámbito igualmente del respectivo *corpus* suscitado, fueron determinadas las unidades de análisis (de registro y de contexto), realizada su codificación y se hizo la clasificación y categorización del contenido (Vala, 2003: 109-116).

a) Determinación de las unidades de registro y codificación

Esto nos coloca plenamente en el trabajo de codificación del material obtenido. Es la fase del análisis propiamente dicho, no tan delicada como la elección de las categorías, pero portadora de muchos más problemas en términos de operaciones (Vala, 2003: 113; Coffey; Atkinson, 2005), desde la lectura inicial del fragmento de texto a la decisión de codificarlo de tal o cual forma, decisión esa que nunca asume una forma apodíctica y absolutamente necesaria.

Esta fase empieza determinando las unidades mínimas de sentido, las *unidades de registro*, para proseguir con el establecimiento de las *unidades de contexto*.

En lo que concierne a las unidades de registro, se trata de «establecer las unidades básicas de relevancia (de significación, en el sentido más amplio da la palabra) que el investigador se propone extraer del corpus» (Navarro; Díaz, 1999: 192).

Las unidades de registro, como segmentos mínimos de sentido, pueden ser del orden de la palabra, oración, hasta el fragmento más o menos extenso, de acuerdo con la problemática teórica, los objetivos y método definidos por el investigador (Vala, 2003: 114). Múltiples posibilidades de dividir el texto se plantean en este particular. Escuchando a Pablo Navarro y Capitolina Díaz, podemos distinguir tres líneas estratégicas según las que hemos procedido a ese análisis división textual, a saber, procesos de orden:

- a) *sintáctico*;
- b) *semántico*;
- c) *pragmático*.

«En principio, cada unidad de registro es un tipo de segmento textual claramente discernible (por procedimientos sintácticos – palabras, frases delimitadas por puntos–, semánticos –términos,

conceptos– o pragmáticos –turnos de conversación, cambios en su dinámica–), y cuyas ejemplificaciones en el corpus pueden ser exhaustivamente identificadas. Cada tipo de unidades de registro debe *cubrir* un cierto aspecto del corpus considerado relevante en la investigación. Estas clases de unidades deben ser, pues, no sólo *extensivamente exhaustivas* , sino también *intensivamente exhaustivas* » (Navarro; Díaz, 1999: 192).

Es posible una articulación más compleja y alargada de esas unidades de registro, a empezar en la más típica y sencilla que es la palabra-término, particularmente adecuada a los textos de naturaleza factual y en los que predomine la *función referencial* del discurso, descriptora del «estado de cómo son las cosas» (Bolívar Botía, 2002: 17; Jakobson, 1963), y a terminar en los fragmentos más o menos extensos de discurso, en los que predominen la *función modal* , a respecto de lo que pensamos de las cosas, y/o la *función de acto* , concerniente a la alteración del estado del oyente, según las palabras de Antonio Bolívar Botía (Bolívar Botía, 2002: 17).

Jorge Vala distingue la posibilidad de que las unidades de registro sean de tipo *formal* o *semántico* , incluyendo en aquella tipología, por ejemplo, la *palabra* o la *frase* y en ésta el *tema* o *unidad de información* (Vala, 2003: 114), para referir en seguida que, si bien que puedan coincidir ocasionalmente la unidad lingüística con la unidad de información, tal no es todavía necesario (Vala, 2003: 114).

En nuestro trabajo, dados los caracteres del material discursivo obtenido y su complejidad, nos hemos visto frecuentemente frente a fragmentos de texto con una extensión considerable y que son la manifestación presentadora y explicativa del punto de vista y juicio del participante sobre el tema visado, lo que es otra más de las razones por las que hemos recurrido al análisis manual de los discursos producidos.

Pero sólo esto –detectar las más elementales unidades de sentido textual, las unidades de registro– resulta muy pobre y elemental, por lo que hay que ir más adelante en el proceso de análisis, localizando las unidades de registro en el lugar del texto y/o sistema/estructura de pensamiento en que aparecen, así como su ocurrencia simultánea o no con otras unidades de registro, o aún entonces relacionarlas con información extratextual recogida (Navarro; Díaz, 1999: 193). A eso se llama *unidades de contexto* , el

«segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registro» (Vala, 2003: 114) y con las que hay que relacionar las primeras y elementales unidades de registro. Estas unidades son importantes en términos de garantizar la validez y fidelidad del trabajo analítico y su extensión es directamente proporcional a las dificultades relacionadas con la validez interna del análisis (Vala, 2003: 114; Andréu Abela, 2000: 13). Ese segmento más extenso de contenido que caracteriza a la unidad de contexto es entonces «un marco interpretativo –más restringido que el corpus en su totalidad– de la relevancia de las unidades de registro detectadas por el análisis» (Navarro; Díaz, 1999: 193). Tal como las unidades de registro, las unidades de contexto dependen igualmente del marco teórico y metodológico de la pesquisa definido por el investigador. En el caso de las unidades de contexto que hemos determinado en nuestra investigación, su carácter es mixto, es decir, tienen una vinculación de naturaleza *a priori* con el marco teórico estructurante del sistema de categorías de análisis, así como otra esencialmente *a posteriori* ya que han emergido del trabajo analítico de determinación de las unidades de registro; su emergencia se produjo en un proceso dialéctico que osciló entre la codificación de unidades de registro y su articulación en las unidades más amplias de contexto.

Las unidades de registro pueden constituir una red articulada, incluso jerárquicamente. Una unidad de contexto puede resultar ser una unidad de registro en un contexto superior. Las unidades de contexto determinan (al menos en parte) el sentido de las unidades de registro que engloban. Podremos ver eso en las Tablas 3, 4 y 5 incluidas en el Marco interpretativo y en las que se puede ver la totalidad del sistema de categorías y de las unidades de contexto.

Las unidades de contexto pueden definirse por dos *criterios*: *textual* y *extratextual* (Navarro; Díaz, 1999: 193). El criterio textual se conecta con algo semiótico (sintáctico, semántico o pragmático) definido para las unidades de registro englobadas en la unidad de contexto. El criterio extratextual, por su vez, se relaciona con las informaciones coledidas por el investigador. Aquí, se hace la conexión del textual con el medio social y sus características (Navarro; Díaz, 1999: 193).

El trabajo de codificación resulta en la siguiente presentación numérica de cada unidad de registro concreta: 1. 1. 1. 1.. Los

números significan el diferente puesto en el edificio de la codificación, a saber:

- El primer número designa la *categoría*.
- El segundo refiere la *subcategoría*.
- El tercer nombra a la *unidad de contexto*.
- El cuarto corresponde a la *unidad de registro*.

Concluido este trabajo de determinación de las unidades de análisis, se pasa a la *codificación de las informaciones* propiamente dicha.

Las informaciones son constituidas por las unidades de registro en su adscripción a las respectivas unidades de contexto, cuya relación se expresa por medio de un código por el que se puede descifrar el diferente nivel y lugar ocupado por una información generada en el trabajo de análisis. Su *tópos* es la matriz –de reducción de contenido, en la perspectiva en la que hemos desarrollado nuestra pesquisa– donde se puede ver condensada toda la información obtenida.

Se verifica una considerable diferencia de naturaleza entre estas informaciones ya trabajadas conceptualmente, tal y como las percibimos en la respectiva matriz de reducción de contenido, y el texto en “bruto” con el que nos deparamos inicialmente. Una misma masa de informaciones en bruto puede generar distintas informaciones analíticas, de acuerdo con los criterios definidos para la investigación (Navarro; Díaz, 1999: 194) por lo que las unidades de registro, una vez determinadas, pueden constituirse en uno o más textos alternativos e independientes hacia el texto originalmente fijado. «El proceso de “codificación” consiste pues, básicamente en la adscripción de todas y cada una de las unidades de registro detectadas en el corpus a sus respectivas unidades de contexto» (Navarro; Díaz, 1999: 194) definidas analíticamente por los referidos criterios textual y extratextual, es decir, del contenido inmanente al texto y del exterior al mismo y generado mediante informaciones obtenidas por el investigador a partir de otras fuentes (Navarro; Díaz, 1999: 193).

La codificación hace parte del análisis, pero no lo es, sino que más bien se asume como la organización de los discursos cualitativos (Coffey; Atkinson, 2005: 45-46), vinculando códigos, categorías discursivas y conceptos teóricos (Coffey; Atkinson, 2005: 46). Como tal, es un trabajo en el que hay colocar la tónica en el aspecto

intelectual y no en el uso de máquinas (Coffey; Atkinson, 2005: 46). «La codificación puede concebirse como una manera de relacionar nuestros datos con nuestras ideas acerca de ellos» (Coffey; Atkinson, 2005: 46), cumpliendo la función heurística que Amanda Coffey y Paul Atkinson le atribuyen (Coffey; Atkinson, 2005: 46).

En este proceso, la codificación aparece a la vez como una mixtura (Coffey; Atkinson, 2005: 49) de:

a) Reducción y simplificación (Coffey; Atkinson, 2005: 47) de los discursos, proceso que permite recuperarlos (Coffey; Atkinson, 2005: 48) en conexión con una estrategia analítica y heurística (Coffey; Atkinson, 2005: 46);

b) complicación de los discursos (Coffey; Atkinson, 2005: 49), operación por medio de la que la «codificación no [es apenas] la reducción de los [discursos] a una serie de denominadores comunes más generales sino que se [usa] para expandir, transformar y reconceptualizar los [discursos] abriendo más posibilidades analíticas» (Coffey; Atkinson, 2005: 49; interpolados nuestros) e interpretativas.

A partir de la operación de codificación, así entendida, pueden las unidades de registro ser relacionadas según su ocurrencia, evaluación y asociación (Vala, 2003: 108; 118-120; Navarro; Díaz, 1999: 194).

b) Categorización

La categorización es el paso siguiente en el proceso, en el que clasificamos las unidades de registro (una vez codificadas e interpretadas en las respectivas unidades de contexto) según similitudes y diferencias definidas de acuerdo con los criterios que están en la base de las categorías. Una vez creadas las unidades de categoría, pueden aplicarse plena y definitivamente los procedimientos de ocurrencia, evaluación y asociación referidos a propósito de las unidades de registro.

i. Proceso de elaboración de las categorías

La categorización fue definida *a priori*, como se señaló anteriormente, pero sin cerrar la puerta a la emergencia de categorías, u otras unidades de análisis, *a posteriori* (Vala, 2003: 111), lo que no

ocurrió por el hecho de que el sistema de categorías se reveló capaz de contener en sí el material textual de los discursos constitutivos del *corpus*. Mantuvimos siempre esta actitud de apertura al alargamiento, cambio y/o alteraciones en el sistema por el hecho de que la realidad humana es eminentemente práctica, o sea, inédita y novedosa. Esto fue lo recomendable para hacer hablar a los textos obtenidos junto de nuestros colaboradores y hacer más eficaz la contrastación de los discursos obtenidos con nuestros presupuestos teóricos y así sacar lo máximo que pudimos de la información presente en el *corpus*.

La definición *a priori* de categorías de análisis permite utilizar desde un inicio la fundamentación teórica y epistemológica establecida, mediante la cual se puede entender los discursos producidos. La realidad bruta no tiene sentido y sólo lo obtiene cuando se le aplican teorías y modelos teóricos mediante los cuales interpretarlos [hasta en el caso de la Física (Halbwachs, 1973: 96-98), de que recobramos la pertinente idea de Gaston Bachelard –que bien que haya sido aplicada a la Física es todavía generalizable a todo el saber humano y respectivos instrumentos técnicos de carácter físico o conceptual– de que un instrumento científico es una «*teoría realizada, concretizada*» (Bachelard, 1976: 34)].

Pero, por otro lado, los discursos obtenidos en el cuadro de una investigación versando sobre la realidad humana y social, se caracterizan por su capacidad de sorprender, tanto en virtud de lo inesperado e imprevisible, como de lo que deriva de la acción humana que acrecienta realidad a lo existente. De aquí, la actitud de apertura metódica a la categorización *a posteriori*.

El cuadro de categorías definido fue sometido al test crítico-reflexivo de su *validez interna*, de modo a asegurar su *calidad*. En eso, fue examinado relativamente a su *exhaustividad* y *exclusividad* (Vala, 2003: 113; Navarro; Díaz, 1999: 194). Por este último carácter se entiende que «uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria» (Vala, 2003: 113). Ya por el primero se entiende que «todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias» (Vala, 2003: 113). En el mismo sentido se pronuncian Pablo Navarro y Capitolina Díaz: «se entiende que las categorías deben ser *exhaustivas* –toda unidad de registro o subcategoría debe quedar incluida en alguna categoría–, y mutuamente *excluyentes* –ninguna unidad de registro o subcategoría debe pertenecer a más de una categoría del mismo nivel–» (Navarro; Díaz, 1999: 194).

Jean-Marie Van der Maren detalla un poco más este último aspecto, al asociar la exhaustividad e integralidad de las unidades de registro con su *integridad* (Van der Maren, 1996: 137). En verdad, siendo imposible lidiar con la totalidad del texto –ya que incluso la información pertinente sería contaminada por el ruido de otra que no lo sea (Van der Maren, 1996: 406)– hay que proceder a una selección del material significativo para el problema estudiado [lo que torna la exhaustividad relativa y no absoluta (Van der Maren, 1996: 137)], pero esta selección exige un esfuerzo no solamente epistemológico y metodológico, sino incluso ético de la parte del investigador. En verdad, y en primer lugar, hay que seleccionar no solamente los fragmentos de información significativos para la investigación, también aquellos que presenten complicaciones para la demostración de las tesis anticipadas por el investigador y que puedan incluso refutarlas (Van der Maren, 1996: 137); Jean-Marie Van der Maren advierte que no se trata de limpiar el *corpus* para que se amolde a las conveniencias del investigador (Van der Maren, 1996: 137). En segundo lugar, hay que mantener los fragmentos *completos, íntegros*, es decir, no eliminar los elementos que cambian –aunque muy sutil e inadvertidamente– su sentido y los tornan no amoldables a las ideas previas y preconcebidas, lo que implica que haya casos en los que se tenga que mantener el *co-texto* de esos fragmentos (Van der Maren, 1996: 137-138). Esto –al par que lo que diremos más adelante sobre las unidades de registro y su dimensión– es un argumento más a favor de nuestra opción por efectuar el análisis de contenido manualmente, ya que el tratamiento mecánico se adecúa más particularmente a las unidades de registro equivalentes a palabras-término (Navarro; Díaz, 1999: 192; Callejo, 2001: 157) o a pequeñas expresiones anticipables de forma unívoca y sin la complejidad de una evaluación y tomada de posición hacia la realidad por parte de un sujeto (Maduro; Rodríguez, 2008: 19).

Pablo Navarro y Capitolina Díaz precisan este tema, en otros términos, a su vez, refiriendo que el test de validez según la exhaustividad de las unidades de registro se debe entender no solamente en el sentido *extensivo*, sino que también en el *intensivo* (Navarro; Díaz, 1999: 192).

De estas aportaciones, quedamos con una misma idea, la de que hay que retener en una categoría determinada todas las unidades

de registro que le correspondan y que ellas no puedan ser atribuidas a otra categoría.

Esto nos remite una vez más abundar en la presencia del investigador como intérprete ya que, de un investigador para otro que efectúe la pesquisa sobre el mismo material obtendremos casi seguramente clasificaciones diferentes. Aquí, se plantea la cuestión de la *fidelidad* (intercodificadores e intracodificador) en la operación de codificación (Vala, 2003: 117). Si, en el caso de esta investigación no se trata de la fidelidad intercodificadores, ya la fidelidad *intracodificador* fue una preocupación constante del investigador, a la que se intentó mantener, tanto por medio de un cuidado y revisión constantes del análisis efectuado, como por una definición operatoria de los conceptos correspondientes a las categorías de modo a que pudieran ser permanentemente controladas por el autor y por otros investigadores. Esto se hizo incluso pensando en posteriores investigaciones con este material discursivo y otro que le añadiremos y cuyo proceso de recogida viene transcurriendo en los últimos años. La cuestión de la fidelidad implica un fuerte registro hermenéutico con la utilización sistemática de la *interpretación*, operación a la que nos volveremos a referir más adelante.

Hemos optado por dirigir el análisis de contenido hacia los contenidos *manifiestos* del discurso (Van der Maren, 1996: 408), ya que se trataba de determinar qué pensamiento, razones, significados, motivaciones, etc., atribuían nuestros colaboradores a su praxis y etopoética y pensamos que buscar eso pasa por analizar su discurso explícito tal y como ellos lo han presentado. Además del hecho de que esta opción del investigador (Van der Maren, 1996: 408) revista una naturaleza teórica relativa a la pertinencia para la praxis del sistema de pensamiento y de valores de la persona (con lo que *no* negamos que haya muchos otros tipos de motivaciones no explícitas, inconscientes y no transparentes en la conducta y comportamiento humanos), ella se caracteriza esencialmente por ser de naturaleza *ética*, ya que a la apertura, generosidad, disponibilidad, compromiso y entrega con que nuestros colaboradores nos han regalado no sería honesto arrogarnos el estatuto de intérprete autorizado de elementos no-dichos y ocultos en su pensamiento y praxis.

El análisis de contenido así entendido se basa en el presupuesto que «les enoncés d'un discours sont des unités complètes en elles-mêmes sur lesquelles des opérations peuvent porter» (Van der Maren,

1996: 414). Siguiendo a Jean-Marie Van der Maren, esas operaciones visarán el objetivo de «Condenser, résumer ou éclairer, systématiser le contenu de la pensée d'un ou plusieurs énonciateurs» (Van der Maren, 1996: 414) y así poder efectuar el análisis temático de los textos, determinando sus términos-clave, temas, ideas fundamentales y fragmentos de texto, de mayor o menor dimensión (Van der Maren, 1996: 414).

ii. El sistema de categorías

Los objetivos de la investigación *supra* definidos, y que recordamos transcribiéndolos en seguida, están en el origen de la categorización hecha *a priori*. Son soportados por los presupuestos teóricos dialógicos y hermenéuticos presentes en el Marco teórico, de los que destacamos las contribuciones constituidas por la concepción de persona y de ética de que son marco referencial los pensamientos sobre la persona y la ética de Maurice Nédoncelle e Immanuel Kant, así como las perspectivas desarrolladas sobre el carácter ético de la educación y de la profesión docente.

«1. Determinar qué forma asume la intersubjetividad en la formación/ desarrollo personal y profesional y en el entendimiento y práctica profesional de la docencia revelados por los docentes participantes en la investigación.

2. Determinar qué forma asume la eticidad en la formación/ desarrollo personal y profesional y en el entendimiento y práctica profesional de la docencia revelados por estos docentes.»

Descomponiendo estos objetivos, obtuvimos inicialmente tres categorías de análisis, las cuales fueron a partir de ellas divididas en quince subcategorías, como se puede ver en la Tabla 1. De la interpretación de las matrices de reducción del contenido de los discursos se obtuvieron elementos para responder al problema y cuestiones orientadoras planteados, así como dar cumplimiento a los objetivos propuestos para la investigación, tal y como se puede ver en el Marco interpretativo (III Parte) y en el Informe final de la investigación (IV Parte).

El conjunto de categorías y respectivas subcategorías respetó aún las tres dimensiones de la persona del profesor que han presidido la recogida de información, a saber, la dimensión reflexiva y cognitiva, la dimensión intersubjetiva/ relacional/ ética y la

dimensión ciudadana/ cívica/ sociopolítica, como hemos dicho anteriormente.

De la operación de combinación entre categorías y subcategorías deducidas *a priori*, resultó la siguiente Tabla 1 – Sistema de categorización del análisis de contenido¹⁸.

Tabla 1 – Sistema de categorización del análisis de contenido

Categorías	Subcategorías
1. Eticidad	1. 1. Pensamiento crítico y complejo
	1. 2. Fundamentación de criterios axiológicos
	1. 3. Relativización
	1. 4. Universalización
	1. 5. Autonomía
	1. 6. Heteronomía
	1. 7. Autoconocimiento
	1. 8. Descentración
2. Intersubjetividad	2. 1. Cuidado relacional
	2. 2. Cuidado deontológico
	2. 3. Práctica ciudadana
3. Formación y desarrollo profesional	3. 1. Fines de la educación
	3. 2. Práctica reflexiva
	3. 3. Formación integral
	3. 4. Transformación social

El cuadro presupuesto en la elaboración de este sistema es constituido por el contenido del Marco teórico presentado y desarrollado en la I Parte de esta disertación.

ii. a) Caracterización de la categoría eticidad y sus subcategorías

Con la categoría correspondiente a la *eticidad* pretendemos dar cuenta de las informaciones que se cuadran con la siguiente red de captación constante en el sentido que atribuimos al término *eticidad*

¹⁸ La separación de las categorías en el cuadro presentado tiene una fuerte componente de interpretación por parte del investigador, ya que en la realidad los procesos a que dicen respecto se implican y recubren mutuamente, como se puede ver en la explicación dada para fundamentar cada categoría y subcategoría y en el propio proceso de análisis. El riesgo de la interpretación es máximo en tal objeto de conocimiento, pero mayor aún se presenta la recompensa a obtener por su inmensa riqueza.

en el Capítulo 1: *carácter ético de la persona, entendida como ser relacional que cuida de, y es responsable por su ser intersubjetivo*. En esta categoría incluimos todas las unidades textuales que se cuadran en esta definición y respectivo proceso de constitución de la persona en su ser ético.

La subdivisión a la que hemos sometido esta categoría ha dado origen a las subcategorías que pasamos a describir.

Con la subcategoría *pensamiento crítico y complejo* pretendemos captar los discursos que correspondan con la racionalidad propia al pensamiento y acción ética, es decir, a una forma de [auto]determinación por parte del sujeto de la acción en la que esté presente el cuestionamiento de los fundamentos de la acción, así como la consideración reflexiva y la manutención en abierto de la multiplicidad de sus perspectivas, factores y elementos.

La subcategoría *fundamentación de criterios axiológicos* corresponde a otro nivel de acción ética, en la que el sujeto establece para sí mismo los criterios a los que debe obedecer un acto y la acción en general y en los que se deben fundamentar los valores que guían a ésta. Los actos traen siempre, y por lo menos, implícitos determinados valores, principios, normas, reglas orientadoras, mismo que el sujeto de ellos no esté consciente, que los reciba de una instancia heterónoma, sea por tradición o por otra vía cualquiera. Un nivel elevado de desarrollo ético y moral corresponde cada vez más a la actividad de un sujeto que es capaz de desarrollar, por sí mismo y mediante el recurso a su pensamiento autónomo, criterios que presidan la praxis. Los discursos que revelen en qué medida nuestros sujetos muestran capacidad de establecer para su acción criterios que la fundamenten y dirijan, son incluidos en esta subcategoría.

La igualdad en dignidad del Hombre no implica la homogeneidad y uniformidad. Cada persona es diferente y trae consigo un lastre de historia y cultura personal y colectiva que confieren sentido y sustancia a su praxis. Como tal, hay que continuamente hacer intervenir en el juicio ético y la acción correspondiente operaciones de relativización (singularización y concretización) de la praxis, teniendo en cuenta sus diferentes sujetos, circunstancias, intereses, motivaciones, cultura, valores personales, grupales, sociales y circunstanciales, etc. A esto corresponde la subcategoría de *relativización*.

Por su vez, la acción verdaderamente ética no debe dejar de tener en cuenta la unidad e igualdad del hombre, evitando ser discriminatoria y excluyente del otro, lo que presupone un proceso continuo de universalización de valores, principios y reglas de actuación para que aquéllas sean una realidad. A los discursos correspondientes a estos procesos los incluiremos en la subcategoría de la *universalización*.

De lo dicho a propósito de la subcategoría relativa a la *fundamentación de criterios axiológicos* se deduce lo que se incluye en las subcategorías de *autonomía* y de *heteronomía*. La acción ética propiamente dicha releva de valores, principios y reglas de actuación que el sujeto se plantee a sí mismo, o los asuma, de forma autónoma y libre, mientras que el actuar a partir de la consideración de factores prácticos heterónomos corresponde a un nivel de actuación ética y moral en la que el sujeto no desarrolla plenamente su responsabilidad y autonomía y somete su acción a una instancia externa.

Recurrimos también a la subcategoría de *autoconocimiento* para dar cuenta de un resultado al que aspira la acción ética, que es el de la formación de la persona en su ser y valor morales, hecho que implica que el sujeto se plantee el desiderato de conocerse y mejorarse a sí mismo, de acuerdo con el viejo precepto délfico y que informa toda la antropología filosófica (Groethuysen, 1982; Buber, 1949: 5).

El juicio ético y la acción correspondiente implican, a partir de nuestros presupuestos relativos a la concepción de la persona como intersubjetividad originaria, la presencia del otro en el horizonte de la praxis. Cada persona es única e irrepetible, además de que el ser humano solo existe en cada persona concreta y singular, irreductible a cualquier otro. Actuar éticamente implica que el yo y el tú se encuentren en presencia uno del otro cada uno con su perspectiva concreta que engloba intereses, deseos, motivaciones, etc., propias y distintas de las del otro, y a la que hay que comprender incluso llegando al punto de colocarse en el lugar del otro. Comprenderlos en su especificidad es esencial para el acto ético y, como tal, en la acción ética hay que proceder permanentemente al cambio de su centro de análisis, lo que captaremos en la subcategoría de la *descentración*.

ii. b) Caracterización de la categoría intersubjetividad y sus subcategorías

La categoría *intersubjetividad* se destina a incluir los discursos producidos y que conciernen a la relación con el otro o relación intersubjetiva que constituye a la persona en su ser ético y al modo como eso se concreta en el campo de la profesionalidad y biografía educativa de nuestros colaboradores. Bien que reconociendo el carácter polimorfo de concretización de esta categoría, definimos como subcategorías fundamentales *a priori* las tres que pasamos a explicar.

En cuanto a la ética, la definimos a partir de la relación con el otro. Hay ética cuando el otro está presente en la acción y cuando ésta le tiene como su referente y en su horizonte. Al revés, el actuar no-ético no tiene al otro en cuenta, pasa de él o le tiene como irrelevante, despreciable o cosa a echar o mismo a destruir. En ese sentido, la *cura* –que, para Heidegger, define al ser del hombre en cuanto ser que se encarga de su ser en sus diversas dimensiones, la de la relación con la *alteridad* incluida (Heidegger, 1986: 240-246)– de la relación, o *cuidado relacional*, se presenta como subcategoría en la que recogemos los elementos correspondientes a esa atención y respeto dirigido al otro en cuanto tal, es decir como la otra persona con la que estoy en relación por el hecho de ser hombre.

De esta subcategoría pasamos a la siguiente, la del *cuidado deontológico*, con la que nos preocupamos con la captación de aquellos discursos que se refieren a la preocupación con el deber hacia el otro, pero situándolo en el plan pedagógico y de la práctica docente y lectiva. Entendiendo la educación esencialmente con base en la relación con el otro, ella es mayormente definida por el cuidado con el ser del alumno, por lo que educar resulta ser una tarea eminentemente ética. Así, la deontología docente es, antes de más, ética y cuidado ético del otro, alumno en primer lugar, restantes actores educativos en seguida. A esta subcategoría se someten los discursos interpretables en consecuencia con lo que se dijo.

Finalmente, tenemos la subcategoría de la *práctica ciudadana*, en la que pretendemos retener la atención de los docentes colaboradores en este estudio para con la dimensión social o política, en el sentido etimológico de la palabra, de la educación, es decir, el hecho de reconocerse que cuando se educa o forma a alguien no se

limita la acción al ámbito de la díada relacional, sino que se extiende al campo más alargado de la sociedad, o de los otros en sentido más extenso.

ii. c) Caracterización de la categoría formación y desarrollo profesional y sus subcategorías

La categoría *formación y desarrollo profesional* tiene por finalidad abarcar los discursos referentes al proceso de formación del docente y respectivo desarrollo profesional, bajo el presupuesto de la eticidad y carácter práctico de la persona como ser formable y en desarrollo histórico para ser/ tornarse sí-misma.

La descompusimos en cuatro subcategorías, que se explican a continuación, y que pretenden dar cuenta de la concepción y práctica de la educación defendidas por los participantes en esta investigación.

La primera se relaciona con la consciencia por parte del docente de los *finés de la educación*. Educar es siempre educar para algo y a los docentes colaboradores se les cuestionó acerca de este aspecto de su práctica profesional y concepción subyacente.

La preocupación con el sentido de su acción educativa en sus más diversos aspectos y pretendiendo asumirla críticamente es el objeto buscado con la subcategoría *práctica reflexiva*.

Una tercera subcategoría intenta dar cuenta de los discursos que muestren si la *formación integral* del educando es procurada en su concepción y práctica educativa. Siendo la ética marcadamente etopoética o sea formación de la persona, en cuanto realidad una y total, se busca incluir en esta subcategoría la información correspondiente a una perspectiva educativa correspondiente.

Por fin, la educación comporta también una reconocida función de intervención en la sociedad, por medio de la cual se puede ver como instancia promotora de la transformación de la sociedad en un doble sentido, a saber, como productora de cambio y transformación sociales y como práctica de desarrollo y liberación de la persona *en cuanto* miembro de la *pólis*. Recoger los elementos correspondientes a esto en el discurso de nuestros colaboradores es el fin de esta subcategoría de análisis, la de la *transformación social*.

Este sistema de categorización fue traducido en las correspondientes matrices de reducción del contenido de los

discursos y por medio de las cuales los hemos interpretado e inferido las conclusiones (Huberman; Miles, 1991: 371-379).

2. 2. 6. 4. Interpretación e inferencia

A la fase que terminamos de describir se siguió la de *interpretación e inferencia*, en la que se trata de dar sentido a los resultados obtenidos accediendo a un dominio diferente, el de las realidades que los justifican (Navarro; Díaz, 1999: 195) por medio del uso de métodos adecuados. Operativamente, definamos el *método* como una «perspectiva heurística que permitiría concebir los *datos* de una investigación, así como la relación entre estos y las hipótesis que esa investigación trata de substanciar, según ciertos criterios epistemológicos» (Navarro; Díaz, 1999: 196).

Si bien que, por cuestión de tónica protocolaria se hable ahora de interpretación, esta operación es una constante en todo el trabajo de investigación, antes y después del tratamiento de los discursos y sus componentes. Todo el trabajo de estructuración del material inicial, diverso y no sistematizado, en orden a poder tratarlo presupone una permanente entrada en acción de la interpretación de modo a «*formater des réponses particulières, individuelles, dans un même système commun à l'ensemble des sujets. (...) à ce moment l'interprétation consiste en une réduction des particularités à un cadre général et manipulable. Toute système inscripteur effectue, dans ce sens, une interprétation du matériel original*» (Van der Maren, 1996 : 460). Esta interpretación es, en el caso de discursos suscitados, como es el de esta investigación, hecha por el investigador de acuerdo con las cuestiones de su investigación y con marco teórico desarrollado para ese efecto (Van der Maren, 1996: 460).

La interpretación propiamente dicha –en el sentido más comúnmente referido– se sitúa ya sobre los resultados obtenidos, sea para formular explicaciones o extraer conclusiones una vez hecho el tratamiento del material, sea para refutar o confirmar las explicaciones adelantadas (Van der Maren, 1996: 461). Comparando ambas intervenciones de la interpretación, refiere Jean-Marie Van der Maren que «Lors de la première phase, le codage, il s'agit de faire rentrer dans un même format les donnés exprimées avec plus ou moins de liberté et avec plus ou moins d'idiosyncrasie. Lors de la seconde phase, il s'agit plutôt de sortir du format utilisé dans le

traitement pour le déborder et trouver ou retrouver un sens. L'interprétation est donc d'abord réductrice, avant le traitement, pour être, après le traitement, créatrice par l'élaboration d'explications et de nouvelles questions qui transcendent la sécheresse des résultats» (Van der Maren, 1996: 461).

Hemos hecho este trabajo movilizando *métodos interpretativos*, centrados sobretudo en el nivel *semántico* del texto – en secuencia y conexión con el análisis de contenido a que hemos procedido y en el que el *análisis temático* por categorías fue fundamental–, pero pasando ahora a introducir el nivel *pragmático*, en el que la idea de que *se hacen cosas con palabras* (Austin, 1970; Searle, 1980) y que corresponde a un entendimiento de la praxis ética es, fundamentalmente, concretada en el lenguaje y discurso en el que el otro está siempre presente. En este caso, es fundamental el análisis del discurso, entendido como *la expresión verbal, superior a la frase, considerada en una extensión total, como un ámbito global de sentido* (Navarro; Díaz, 1999: 206) y en el que se puede detectar la organización del sentido en un nivel global y holístico. Por medio de esta opción de método de análisis, nos mantenemos en la perspectiva dialógica y hermenéutica de nuestro Marco teórico. Así, nuestro proceso de interpretación de los resultados resultó en un movimiento dialéctico entre el marco teórico definido y el discurso inicial de los docentes colaboradores, movimiento en el que se hizo el análisis de ese discurso, y la respectiva interpretación en una continua espiral en la que análisis e interpretación están permanentemente presentes e interactuantes (Callejo, 147).

Intentando especificar algunas indicaciones para el modo de interpretar el material de la investigación, Jean-Marie Van der Maren propone seis acotaciones que el investigador debe tener en cuenta en su labor interpretativa.

En la fase anterior a la codificación, en la que la interpretación se sitúa fundamentalmente a nivel de la codificación (Van der Maren, 1996: 466), las guías o principios a proponer son las que pasamos a enumerar. Refiérase que esas guías son igualmente aplicables en los procedimientos de garantía de la validez y fidelidad de la codificación ella misma.

1) Existencia de un léxico y documentación precisos relativos a las reglas y convenciones de la codificación;

2) coherencia constante en la aplicación de las reglas de transposición;

3) manutención de las características de los materiales discursivos antes y después de la codificación;

4) manutención de los formatos originales de los resultados de la codificación (Van der Maren, 1996: 466-467).

Subraya el autor que las reglas 3 y 4 impiden que el investigador proyecte sus propias expectativas, creencias y anticipaciones en esa operación de codificación y que el tratamiento venga, posteriormente, a evidenciar aquello que el investigador había anticipado (Van der Maren, 1996: 467).

Ya para la fase interpretativa situada después del tratamiento analítico de los discursos, propone el mismo autor las dos guías siguientes:

1) El intérprete debe respetar en su interpretación aquello que permite el contenido del discurso de sus informantes, sin que lo adapte a sus intereses y perspectivas, mismo que éstas entren en contradicción con aquel;

2) no desviar y favorecer en la interpretación sus propias perspectivas en detrimento de las de sus informantes (Van der Maren, 1996: 467).

Esto permite controlar las manipulaciones, conscientes o no, por parte del investigador (Van der Maren, 1996: 467).

Las conclusiones e inferencias a que llega el investigador tienen como finalidad explicar el problema estudiado y surgen de diversas fuentes, con destaque, en nuestro caso, para el análisis del material constante de las matrices de reducción de contenido producidas y de las biografías educativas reconstituidas, por medio del cual se pone en relieve su sentido y se efectúa alguna posible eventual emergencia teórica (Maduro; Rodríguez, 2008: 15). Esto tiene que asociarse a la referencia al conocimiento ya disponible por medio de otras investigaciones y teorías, así como al marco teórico definido (Van der Maren, 1996: 468-469), conducida sobre el trasfondo metodológico definido para la interpretación.

Otro elenco de reglas a las que atenerse en la interpretación de los discursos suscitados, es indicado por Michaël Huberman y Mathew Miles, quienes las denominan de *tácticas* (Huberman; Miles, 1991: 383) y cuyo catálogo presentamos resumidamente. No son recetas, por lo que esos autores no se detienen en detalles en la

presentación de ellas y señalan –como ya se ha referido en otras ocasiones a propósito de otros temas– que «c'est à l'usage que ces tactiques se testent» (Huberman; Miles, 1991: 383).

Esas tácticas de interpretación son presentadas por los autores referidos de forma agrupada y según sus posibles funciones y utilidad del siguiente modo (Huberman; Miles, 1991: 384; 384-414):

1) Contar, qué permite determinar la frecuencia de un fenómeno e inferir algo sobre su importancia [refiramos, todavía, una vez más los límites de este sentido meramente numérico –algo dicho una sola vez puede ser mucho más importante que aquello que se dice innúmeras veces (Callejo, 2001: 158)–];

2) para determinar las relaciones entre elementos de información se pueden levantar los temas, buscar la plausibilidad y reagrupar;

3) utilizar la metáfora [o mismo el *jugar* con las metáforas como preconizan Robert Bogdan y Sari Biklen (Bogdan; Biklen, 1994: 215)] va en el mismo sentido de las tácticas precedentes y permite elaborar visiones de conjunto de parcelas dispersas de información;

4) subdividir las variables, para obtener una diferenciación de la información;

5) en el plan de las operaciones lógicas abstractas, se recomienda la inclusión del particular en el general, la factorización [en el sentido cualitativo de búsqueda del factor explicativo de un conjunto de informaciones dispersas y diversas (Huberman; Miles, 1991: 402)], la determinación de relaciones entre las variables y la búsqueda de las variables intervinientes;

6) la construcción de una secuencia de indicios y de pruebas y la búsqueda de la coherencia conceptual y teórica se proponen a fin de obtenerse una interpretación global y coherente de la información.

2. 2. 7. Validación de las conclusiones

La cuestión de la validación de las conclusiones es una cuestión que implica un análisis en diversos niveles de reflexión. Procederemos en esta sección a la presentación de los procedimientos de validación de una forma específicamente virada para esos procedimientos en sí mismos, dejando la mirada reflexiva sobre la cuestión de la validez para la sección relativa a los criterios de

calidad de la investigación. Así, los contenidos aquí presentados serán retomados una vez más pero ya no en la perspectiva operacional sino en la reflexiva. Todavía, ambas secciones concurren para definir el modo de validar las conclusiones obtenidas.

Por lo que respecta, a su vez, a la validación de las conclusiones, Michaël Huberman y Mathew Miles proponen otro elenco de tácticas (Huberman; Miles, 1991: 414-455). Si bien que no existan cánones absolutos que permitan decir «si les conclusions sont valables et les procédures solides» (Huberman; Miles, 1991: 415), hay, todavía, algún progreso en la determinación de *orientaciones generales* (Huberman; Miles, 1991: 415) que permitan validar una pesquisa cualitativa.

Así, los autores adelantan este conjunto de tácticas referidas a sus funciones epistemológicas (Huberman; Miles, 1991: 417):

1) Con el objetivo de controlar la calidad de las informaciones, proponemos controlar la representatividad, así como las influencias del investigador y hacer la triangulación de fuentes y métodos, ponderando cuáles de las informaciones son las más fiables;

2) en orden a establecer padrones en los fenómenos son recomendadas las operaciones de contraste y comparación, de verificación de la significación de los casos atípicos y la utilización de los casos extremos;

3) el test de las explicaciones se hace rechazando las explicaciones falaciosas, reproduciendo un resultado, verificando explicaciones rivales y buscando pruebas contrarias;

4) una última táctica consiste en solicitar la reacción de los informadores.

Esta última táctica es igualmente preconizada por Jean-Marie Van der Maren que la completa con la posibilidad de solicitar a otros actores, pertenecientes al mismo sector social, que emitan juicio sobre lo que se ha obtenido con los informantes de la pesquisa y se pronuncien sobre el modo como lo ven desde su pertenencia al mismo sector (Van der Maren, 1996: 475-476).

Este mismo autor adelanta a su vez otra forma de proceder al control y verificación de las conclusiones, la de recurrir al juicio de otro investigador en el mismo campo (Van der Maren, 1996: 475).

El campo de la triangulación es también referido por Louis Cohen, Lawrence Manion y Keith Morrison. Los autores definen el término “triangulación” como sigue: «Triangulation may be defined

as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspects of human behavior» (Cohen; Manion; Morrison, 2007: 140). Ya Uwe Flick la define más alargadamente como «a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno» (Flick, 2005: 231).

La triangulación puede ser definida, entendida y practicada de múltiples formas conforme a los investigadores y especialidades implicados (Rodríguez Sabiote; Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez, 2006: 290). En este trabajo, y tomando como base la terminología de Louis Cohen, Lawrence Manion y Keith Morrison, recurrimos a diversos tipos de triangulación, adaptándolos a las necesidades de nuestra investigación, a saber:

1) *Triangulación de niveles combinados*: confrontamos informaciones obtenidas por medio de procedimientos metodológicos distintos, operando en el nivel individual y el colectivo, como las entrevistas semiestructuradas individuales y el grupo de discusión. Esta perspectiva de triangulación se puede formular en los siguientes términos de esos autores: «*Combined levels of triangulation*: this type uses more than one level from the three principal levels used in social sciences, namely, the individual level, the interactive level (groups), and the level of collectivities (organizational, cultural or societal)» (Cohen; Manion; Morrison, 2007: 142);

2) *triangulación teórica*: bien que definida por los autores en términos de contraposición de teorías, utilizamos mayormente la teoría previa como fuente de análisis de los discursos y conclusiones de ellos producidas. En su texto los autores proponen la siguiente definición: «*Theoretical triangulation*: this type draws upon alternative or competitive theories in preference to utilizing one viewpoint only» (Cohen; Manion; Morrison, 2007: 142);

3) *triangulación por investigadores y observadores*: utilizamos el juicio de una experta en investigación cualitativa y el de una docente externa a la población de muestra de nuestro estudio, como referimos más abajo. Los autores presentan esta forma de triangulación del siguiente modo: «*Investigator triangulation*: this type engages more than one observer, data are discovered independently by more than one observer» (Cohen; Manion; Morrison, 2007: 142); esta forma de triangulación es la referida

anteriormente por Jean-Marie Van der Maren en sus guías (Van der Maren, 1996: 475-476) para la validación de informaciones;

4) *triangulación metodológica*: combinamos sobretudo la utilización de diversos procedimientos metodológicos, a saber, la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión y las biografías educativas. Los autores dicen: «*Methodological triangulation*: this type uses either the same method on different occasions, or different methods on the same object of study» (Cohen; Manion; Morrison, 2007: 142).

5) *triangulación interdisciplinaria*: en nuestra investigación convocamos igualmente este otro tipo de triangulación de que nos habla Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson, en la medida en la que las teorías convocadas en el Marco teórico provienen de disciplinas variadas, de la Filosofía a las Ciencias de la Educación, enriqueciendo por ende la investigación (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 32-33).

La triangulación, como la hemos desarrollado en las dimensiones referidas, consiste en la movilización continua en el análisis e interpretación de los discursos de todos los tipos de procedimientos y fuentes susceptibles de operarla, produciendo contenidos y discursos al par que se confrontan los resultados de la interpretación e inferencia realizadas. Como criterio esencial para el suceso de esta operación epistemo-metodológica se tiene la búsqueda de la máxima coherencia entre los discursos obtenidos, analizados e interpretados y los presupuestos epistemológicos y metodológicos de la investigación. Así, su desarrollo es constante en el Marco interpretativo y en el Informe final mientras se procede a la interpretación de los discursos y se extraen las respuestas a las cuestiones planteadas en la investigación.

Hemos tenido en este trabajo estos elencos de reglas prácticas de actuación como referente de nuestro trabajo de análisis, interpretación, inferencia y validación de conclusiones. En apoyo del proceso, recurrimos igualmente a otras fuentes de información disponible, desde el conocimiento directo del investigador relativo al contenido de lo relatado hasta la información disponible en otros documentos, que se refieren siempre que se figure necesario aclarar el sentido de algo que sea dicho o complementarlo.

Siguiendo las sugerencias de Jean-Marie Van der Maren y los tipos de triangulación definidos por Louis Cohen, Lawrence Manion

y Keith Morrison, solicitamos el apoyo y la intervención de dos profesionales para proceder al análisis de la fiabilidad y plausibilidad de las biografías educativas y emitir un juicio de expertos. Buscamos a personas con la carrera docente e investigadora muy avanzadas para que pudieran emitir un juicio de valor lo más cabal y completo sobre la fiabilidad y plausibilidad que les merecería el discurso presente en las biografías educativas, es decir, en qué medida ese discurso es fiable, plausible y factible y si el mismo puede corresponder a la realidad de la profesión docente y a aquello que los profesores piensan acerca de tales temas. En esto, se ha puesto en marcha criterios de *verdad narrativa –sinceridad, verdad subjetiva, veracidad, transferibilidad–* (Fernández Cruz, 2006: 186), referidos anteriormente de forma sumaria y que destacaremos más adelante, en la sección de criterios de calidad de la investigación.

Hemos podido contar con la colaboración de dos personas, con largo currículo profesional en el campo de la docencia y de la investigación y que generosamente han accedido a leer todo el conjunto de las biografías educativas reconstituidas y a emitir su juicio de expertas sobre el material presentado.

Las designamos por pseudónimos para mantener su anonimato y confidencialidad de sus datos personales. Ambos pseudónimos han sido elegidos por una de ellas debido al significado del nombre y su adecuación a nuestras colaboradoras. Bien que habitando en ciudades españolas muy lejanas una de otra, ambas se conocen de la actividad profesional y académica, habiendo coincidido por ejemplo en diversos congresos nacionales e internacionales y realizando intercambios de materiales didácticos de su autoría.

La primera colaboradora en esta tarea, Patricia, es de nacionalidad española y profesora Catedrática del Conservatorio Superior de Música de una gran ciudad española, institución de la que fue igualmente directora. Fue por nosotros instada a que, en su doble estatuto de docente (profesión desarrollada a lo largo de 35 años) y de potencial informante de esta investigación, analizara estrictamente la imagen del profesor y sus concepciones que prepasa por las biografías educativas reconstituidas y a decir en su informe si eso corresponde a lo que la profesión posibilita que se diga a propósito de los temas y problemas que plantea.

La segunda colaboradora, Ruth, con nacionalidad española, es profesora Catedrática EU¹⁹ y directora de un Grupo de Investigación de la Universidad de otra gran ciudad española. Además de su estatuto de docente ejercido a lo largo de 27 años de servicio, desarrolla su labor investigadora en este mismo campo de estudio y ha orientado diversas tesis de doctorado y proyectos de I+D+i²⁰ donde el recurso a las metodologías cualitativas y a historias de vida tuvo un papel de relieve.

Ambos casos corresponden una vez más a lo señalado a propósito de la investigación cualitativa y del rol de la intersubjetividad en ella. Destacamos aquí la generosidad y valentía que registramos también cuando referimos la selección de los participantes en la pesquisa ya que, de forma absolutamente desinteresada y sin cualquier ánimo de recompensa, se dispusieron a leer y analizar todas las biografías educativas, redactando después el respectivo informe de la forma más celosa y diligente.

Estos dos informes se encuentran en los Anexos de la tesis (nº 4 y nº 5) y son tenidos en cuenta en el análisis e interpretación del material generado realizada en el Marco interpretativo, incrementando las posibilidades de contrastación de análisis y conclusiones por medio del recurso a la triangulación de investigadores y otros observadores (Cohen; Manion; Morrison, 2007: 142; Van der Maren, 1996: 475-476).

2. 2. 8. Calidad de la investigación

En esta última sección articulamos los principios rectores de la gestión del proceso de la investigación y presentamos los criterios de calidad que la guían. Se trata de una sección en la que recuperamos y articulamos ideas que han sido presentadas en las secciones anteriores de esta II Parte de la Tesis, y ponemos en relieve los principios y criterios por medio de los que se busca evaluar y garantizar la calidad de la pesquisa efectuada. En ellas hemos procedido a la presentación de todos los aspectos susceptibles de enmarcar metodológicamente la investigación desarrollada. Además de corresponder al diseño de la investigación en sí misma, esa presentación visa igualmente divulgar sus pasos y aspectos de modo

¹⁹ Escuela Universitaria.

²⁰ Investigación+Desarrollo+innovación.

a que se pueda verificar la pertinencia de las informaciones y conclusiones producidas y así confrontarlas en su pretensión de validez.

Esto que terminamos de referir es lo que pudiéramos considerar como siendo su soporte fundamental y general de la evaluación de la calidad del estudio efectuado, confiriendo toda la transparencia posible a la gestión de la calidad de los procesos integrantes de la investigación (Flick, 2005: 281-282; 229-230). Ello envuelve todavía diversos aspectos concretos a cuya explicitación procedemos en esta última sección del Marco metodológico.

2. 2. 8. 1. Criterios de calidad

Nuestra investigación tuvo en cuenta los criterios de calidad que referimos en los próximos puntos de esta sección. Algunos se han ido refiriendo en su momento de forma concreta a propósito de éste o aquel momento o aspecto de la investigación y se sistematizan ahora. Otros se presentan aquí por primera vez por mayor pertinencia de colocación del tema.

Hablar de criterios de calidad en el ámbito de una investigación cualitativa implica tener en cuenta la necesidad de entenderlos de forma flexible y no-positivista, adecuándolos a un campo donde la expresión y la atribución de significados a sus acciones por parte de los agentes sociales es lo fundamental. En ese sentido, la exigencia de *validez* que subyace a muchas definiciones de criterios de calidad se debe entender en el sentido de *autenticidad*, noción por la que se trataría de garantizar la «necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que investiga [y que éstas] logren expresar realmente su sentir» (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 31-32; interpolado nuestro). Tuvimos esta reserva en mente en la estructuración de los criterios de calidad aplicados en nuestra investigación.

a) Credibilidad de la selección de información

Un primer punto a tener en cuenta es el de la credibilidad de la selección de la información producida en la investigación. Es una tarea mayor de la investigación cualitativa el tornar comprensible y transparente para el lector sus interpretaciones y resultados (Flick,

2005: 223), lo que se hace habitualmente por medio de la referencia de dichas interpretaciones y resultados a «citaciones “ilustrativas” de las entrevistas» (Flick, 2005: 223) u otros medios de recogida de materiales de investigación (Flick, 2005: 223). Esto plantea dos problemas en la evaluación de su calidad, a saber, el de la insuficiencia de este procedimiento si no acompañado de otros que lo soporten y el del criterio de selección del material citado y de la exclusión de otro (Flick, 2005: 223-224).

Intentamos obviar estos problemas en nuestra investigación de diversas formas. Por un lado, integrando otros procedimientos metodológicos diversos de validación de la información generada y que se pueden ver en los restantes criterios de evaluación de la calidad de la investigación. Por otro, hemos procedido a la máxima retención del material significativo presente en las entrevistas y grupo de discusión, aún en los casos que pudieran presentarse, en una primera impresión, como menos significativos o incluso como insignificantes. Este procedimiento es completado con otros dos recursos por los que se hace accesible al lector el material con el que hemos trabajado: la inclusión de las matrices de reducción de contenido de las entrevistas y del grupo de discusión en el cuerpo del Marco interpretativo y la inclusión completa de los textos de las entrevistas y del grupo de discusión en los Anexos de la tesis (material ese que a su vez ya ha sufrido el proceso de validación por parte de los colaboradores en la investigación).

b) Fiabilidad

Las cuestiones metodológicas planteadas en la sección anterior requieren la intervención y el apoyo de más fuentes de credibilidad de la información generada a nivel de interpretaciones efectuadas y conclusiones retiradas.

De esos criterios de apoyo empezamos por referir el de la *fiabilidad*, que busca que *las informaciones sean lo más estables y confiables posible, dentro de un marco teórico y metodológico dado* (Flick, 2005: 225).

Definida por otros autores, como Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson (2003) o Carlos Sandoval Casilimas (1996), en términos de *confiabilidad*, es igualmente entendida en el sentido de la permanencia de los resultados, es decir, «se refiere a resultados

estables, seguros, congruentes, iguales a sí mismos en diferentes tiempos y previsibles» (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 31), sea esto mirado en términos diacrónicos («estabilidad de las observaciones en el tiempo») o sincrónicos («estabilidad en el mismo espacio de tiempo») (Sandoval Casilimas, 1996: 192).

Este concepto puede entenderse en dos sentidos conforme se considere en términos *externos*, «cuando otros investigadores llegan a los mismos resultados en condiciones iguales» (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 31), o *internos*, «cuando varios observadores concuerdan en los hallazgos al estudiar la misma realidad» (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 31). Definida en estos términos, la confiabilidad remitiría predominantemente para el dominio del cuantitativo (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 32), pero en la investigación cualitativa se trataría de asegurar dicha estabilidad y congruencia en el plan de las interpretaciones de los resultados obtenidos (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 32), tarea eminentemente a cargo de la triangulación (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 32). Así, si la *confiabilidad externa* se puede criticar severamente, como veremos en seguida, la *confiabilidad interna* se reviste de potencialidades a explorar en términos de triangulación.

Continuando a caracterizar la *fiabilidad*, por su vez, Uwe Flick refiere diversos sentidos en los que se puede entenderla y a su importancia para la investigación, siguiendo en esto a Jerome Kirk y Marc Miller. En esos sentidos destaca los siguientes:

a) La *fiabilidad quijotesca*, que consistiría en la perspectiva ingenua, «trivial y errónea» (Flick, 2005: 225) de obtener siempre los mismos resultados; concordando con los autores a que tiene como referencia, Uwe Flick destaca la crítica a esta pretensión que presupone su falta de plausibilidad y, por ende, que tal coincidencia sistemática e invariante de «observações e declarações» (Flick, 2005: 225) correspondería mais a «uma versão intencionalmente moldada dos acontecimentos que como indicadores do que “realmente” aconteceu» (Flick, 2005: 225);

b) la *fiabilidad diacrónica*, que presupondría «a estabilidade das medições e observações ao longo do tempo» (Flick, 2005: 225; Sandoval Casilimas, 1996: 192), criterio cuya pretensión se confronta con una seria dificultad, mayormente característica de los fenómenos humanos, la de que la realidad no sufra cambios y alteraciones (Flick,

2005: 225). «Raramente os estudos qualitativos incidem sobre objectos tão inalteráveis» (Flick, 2005: 225);

c) la *fiabilidad sincrónica* consistiría en la «constancia o consistencia de los resultados obtenidos en la misma ocasión, con instrumentos diferentes» (Flick, 2005: 225; Sandoval Casilimas, 1996: 192). Refiriendo a Jerome Kirk y Marc Miller, Uwe Flick señala que este «criterio é significativo quando *não* se verifica» (Flick, 2005: 225), porque resulta de ahí la necesidad de buscar la razón por la que eso no ha ocurrido y porque la aplicación de diferentes métodos por parte de diferentes investigadores conduzca a diferentes perspectivas sobre el tema investigado (Flick, 2005: 225).

Para cumplir con las exigencias de fiabilidad en términos de los materiales de la investigación y de las interpretaciones efectuadas, la calidad de la grabación y del registro de los materiales de la investigación (en nuestro caso, los textos transcritos y otros documentos) es en un primer momento esencial para soportar la fiabilidad de todas las interpretaciones realizadas, y conclusiones obtenidas a partir de ellos (Flick, 2005: 225). La padronización de procedimientos es también preconizada con vista a posibilitar el contraste de perspectivas por parte de diferentes investigadores (Flick, 2005: 225).

En nuestra investigación este criterio de fiabilidad se plantea de la forma que pasamos a explicar.

En primer lugar, esta investigación tiene como presupuesto fundamental el de ser realizada por un solo investigador hecho que, añadido a la extensión de la población de muestra y a la diversidad de procedimientos metodológicos utilizados, hizo con que el proceso de investigación se dilatara por mucho tiempo. Este aspecto tiene implicaciones inmediatas en términos del rigor de los procedimientos.

La primera gran consecuencia se prende con el hecho de que debido a eso nos encontramos frente una mayor exigencia de rigor generada por la aparente facilidad en cuanto a la padronización de procedimientos (Flick, 2005: 226) derivada de la ausencia de otros investigadores.

Efectivamente y al revés esa situación produjo dos consecuencias importantes en lo que concierne a un acrecimiento de nivel en la fiabilidad de procesos.

Por un lado, hubo que buscar posibles fuentes de contrastación y control por parte de otras personas (traducidas en los informes de expertos), con lo que nos encontramos en el plan de otro criterio de calidad, la triangulación al que nos volveremos a referir adelante.

Por otro, se tuvo que detallar lo más pormenorizadamente posible los protocolos de los procedimientos metodológicos de suscitación de información (entrevistas semiestructuradas, grupo de discusión y biografías educativas) así como a los mecanismos de análisis de contenido e interpretación de modo a poder garantizar la mayor uniformidad posible de modos de aplicación de dichos procedimientos de producción de información y respectivo análisis e interpretación (Flick, 2005: 225-226). Pensamos que de este esfuerzo de fijación de procesos, aliado al cuadro teórico de soporte de la investigación, resultó un diseño de investigación que valdría la pena desarrollar en futuras pesquisas envolviendo más investigadores.

En segundo lugar, para asegurar la fiabilidad de la investigación, buscamos dejar siempre bien patente y claro aquello que, en las informaciones y discursos obtenidos, es producto de declaración de los colaboradores o es resultado de la interpretación del investigador (Flick, 2005: 226). Un momento destacado para aferir de las exigencias de este procedimiento se produce en la reconstitución de las biografías educativas, una tarea que una vez terminada no dice mínimamente de la dificultad de asegurar este cuidado metodológico.

Un último punto importante a referir en lo que concierne a la garantía de fiabilidad se relaciona con el proceder a la máxima fijación objetiva de los materiales de la investigación. Hubo el máximo cuidado en fijar la información sobre la que trabajar de modo a garantizar la constancia de los datos (Flick, 2005: 226), a saber:

a) La grabación audio de las entrevistas (incluso con la utilización redundante de dos grabadoras en el grupo de discusión, decisión que se reveló extremadamente útil en la solución de pasos que planteaban pequeñas dudas si eran captados por una o otra debido a la dispersión espacial generada por la presencia simultánea de seis personas alrededor de una mesa);

b) el registro por escrito del material sobre el que incidió la investigación:

- i) entrevistas y del grupo de discusión, con los textos verificados y validados por los colaboradores;
- ii) informaciones complementares relativas a los colaboradores;
- iii) matrices de reducción de contenido de los textos de las entrevistas y grupo de discusión;
- iv) biografías educativas;
- v) protocolos de la entrevista y del grupo de discusión, acompañados de la descripción de su estructura conceptual y *modus operandi*.

c) *Validad*

Por su vecindad y proximidad a la noción de *verdad*, la noción de *validad* se presta a un amplio ámbito de interpretaciones. Es amplísimo el campo en el que se puede trazar su significado y aplicabilidad pero vamos a delimitarla en esta sección en el sentido que le dimos anteriormente, el de *autenticidad* de los resultados (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 31; 31-32) y su enfoque «en la realidad que se busca conocer, y no en otra» (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 31) y nunca el de adecuación estricta con los objetos reales (circunstancias, hechos y ocurrencias) que el concepto de *verdad* implica en su estructura esencial. Entendido en aquel sentido, el concepto remitiría esencialmente para procedimientos de rigor, verificables y controlables, en el ámbito de los procesos de gestión de la calidad de la investigación y a los que esta sección es dedicada.

La cuestión de la validad dice respecto, en general, a una adecuación que debe existir entre aquello que el investigador piensa saber y aquello que realmente ocurre. En la acepción tradicional y clásica del concepto, más alargado, de *verdad*, podríamos hablar de la *adaequatio rei et intellectus* (Ortega y Gasset, 1980: 69) la adecuación de las cosas con la inteligencia o, en paráfrasis, «o acordo da inteligência e suas operações com a realidade conhecida e afirmada» (Freitas, 1992: 441). En consecuencia, el *tópos* propio de la verdad es el *juicio* (Freitas, 1992: 441), donde se produce la atribución de un predicado a un sujeto, ejerciendo así la inteligencia su operación lógica más perfecta (Freitas, 1992: 441). Esta perspectiva cubre un amplio espectro de acepciones desde la verdad

como acuerdo del espíritu consigo mismo, como atributo lógico de enunciados, como propiedad de estos en su relación trascendente con la realidad y hasta el sentido ontológico de la realidad en sí misma (Freitas, 1992: 441-442; Heidegger, 1986: 263-282; 1984a: 311-341; 1983: 117-163).

Limitando esta relación entre la inteligencia y la realidad (ontológica, lógica, noética, etc.) a la cuestión de la *validad*, podríamos referir las sugerentes palabras de Jerome Kirk y Marc Miller, en la obra de Uwe Flick que utilizamos en la elaboración de estas secciones, se trataría en un primer abordaje de «saber se o investigador vê o que pensa ver» (*apud* Flick, 2005: 226). Profundizando la idea, se podrían en el entender de Uwe Flick apuntar tres posibles errores:

a) Pretender ver una relación o un principio que puede no existir, lo que llama *erro de tipo 1* (Flick, 2005: 226);

b) ya el *error de tipo 2* asienta en el rechazo de la existencia de una relación que de hecho se verifica (Flick, 2005: 226-227);

c) a estos se puede añadir un *error de tipo 3* consistente en hacer las preguntas erradas (Flick, 2005: 227).

A estos errores subyacen problemas de fondo que dicen respecto a la validad en este tipo de investigación y a su relación con las realidades estudiadas y las inferencias efectuadas a partir y sobre ellas. Siguiendo a Uwe Flick en su análisis de la frase de Jerome Kirk y Marc Miller transcrita arriba, habría que plantear la cuestión de la relación «entre as relações estudadas e a versão que o investigador delas dá» (Flick, 2005: 227), cuestión que podemos desglosar en las siguientes:

a) «como serão essas relações, fora da investigação empírica realizada naquele momento?» (Flick, 2005: 227);

b) «a versão do investigador está enraizada nas versões existentes no terreno, na biografia do entrevistado, etc., e portanto no problema estudado?» (Flick, 2005: 227).

Tales cuestiones epistemológicas se colocan al borde de la ontología, que escapa al ámbito de esta tesis. No se puede, todavía, dejar de apuntar una línea de planteamiento de dichas cuestiones dentro del marco metodológico que venimos desarrollando.

Las implicaciones de estas cuestiones no implican necesariamente la aceptación de la hipótesis realista de una realidad totalmente subsistente y autónoma en sí misma y con la que habría

que buscar la correspondencia adecuada (la “verdad” en el sentido tradicional canónico) de las representaciones del sujeto y de la ciencia (Flick, 2005: 227). Se trataría más bien de «saber em que medida as elaborações do investigador estão empiricamente enraizadas nas dos sujeitos do campo» (Flick, 2005: 227).

En este punto, se plantea la cuestión de la referencia ontológica de nuestro conocimiento y sus implicaciones epistemológicas.

Se pueden delinear posiciones ontológicas diversas en este particular, sobre las que no hay que pretender una posición última, definitiva y, sobretodo, única (Ortega y Gasset, 1980: 41; 58). Todavía, podemos presentar las alternativas bajo las que colocar el ámbito de nuestro proceso de calidad de la investigación. En la aproximación que venimos haciendo se pueden delimitar dos planos ontológicos fundamentales de entendimiento de la cuestión de la validez. Dichos planos se pueden acercar en las implicaciones últimas para la cuestión de la validez que nos ocupa.

Por un lado, la posición ontológica que Uwe Flick defiende, una posición ontológica que se podría denominar un *realismo sutil*, siguiendo al término utilizado por Martyn Hammersley (*apud* Flick, 2005: 227). Esta posición está asiente en los siguientes presupuestos fundamentales:

a) el conocimiento no puede ser garantizado absolutamente en su validez, más allá de cualquier duda, siendo siempre evaluado a partir de la *plausibilidad* y *credibilidad* de sus asunciones y resultados (Flick, 2005: 227);

b) la existencia de los fenómenos es independiente de nuestras creencias o saberes acerca de ellos y nuestros conocimientos son siempre «mais ou menos aproximados» (Flick, 2005: 227);

c) el acceso a la realidad se hace por medio de diferentes perspectivas de los fenómenos por lo que «a investigação tem como objectivo apresentar a realidade, não reproduzi-la» (Flick, 2005: 227).

Por otro lado, y en ruta concurrente a esta posición que venimos de esbozar, nos encontramos con la posición ontológica de orden dialógico, praxiológico y lingüístico que apuntamos en el Marco teórico y anteriormente cuando efectuamos el desarrollo de los procedimientos metodológicos adoptados en esta investigación. Para esta posición, la realidad social es de orden discursivo y los fenómenos sociales tienen la consistencia del discurso y de las

construcciones lingüísticas en las que se dan las interacciones de los sujetos. Intersubjetividad y lingüisticidad son los términos clave aquí. Así, la realidad de los fenómenos con los que lidiamos es de orden lingüístico y discursivo y la cuestión de la validez se plantea en términos de los procesos de producción y control de los discursos e inferencias extraídas de ellos y en ellos. En esta posición podemos dar otra consistencia al contenido realista de que enferma la primera posición al presuponer un resto de “realidad” que no sea el de orden lingüístico en el que se estructuran los fenómenos sociales, como estos que nos ocupan en esta tesis.

En este marco epistémico y ontológico la cuestión de la validez de la pesquisa y de la investigación se reconduce – independientemente del mayor o menor grado de consistencia ontológica que se reconozca a lo social fuera del lenguaje– lo arriba dicho de saber «em que medida as construçõs do investigador estão enraizadas nas construçõs daqueles que estuda» (Flick, 2005: 227) y por ende de saber «até que ponto esta elaboração é transparente para os outros» (Flick, 2005: 227). La intersubjetividad aparece aquí en toda su fuerza epistemológica y ontológica y trae al primer plan en la consideración de la validez la producción de los materiales sobre los que versa la investigación (en nuestro caso, los discursos de nuestros informantes y los otros textos a los que se recurra), así como su presentación y extracción de conclusiones (Flick, 2005: 227).

En el caso de nuestra pesquisa, el proceso de la entrevista y del grupo de discusión es la clave en la producción de los discursos sobre los que hemos basado la investigación. En ese sentido, el análisis de la situación de entrevista es el punto clave en el que centrar la atención para que el proceso sea válido. Recurrimos en su momento a la presentación del modo de conducción de los procesos de producción de los discursos que son la entrevista y el grupo de discusión por lo que aquí hay que señalar los indicadores de calidad que buscamos conferirles en su desarrollo.

j) Autenticidad

Empezamos por referir que, en todos esos procesos, se buscó garantizar un alto nivel de *autenticidad* (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 31-32) de la situación de entrevista, visando la eliminación de cualquier impedimento o constreñimiento y el control de las

intervenciones del entrevistador o moderador del grupo de discusión (Flick, 2005: 227). La preocupación fundamental fue la de crear condiciones de comunicación liberadas de cualquier condicionante que pudiera inducir esta o aquella narrativa que se pudiera pretender obtener (Flick, 2005: 227). Del mismo modo, estas preocupaciones son relevantes en el trabajo de interpretación por parte del investigador, quien buscó constantemente estar atento a posibles efectos de sus estrategias de conocimiento y de interpretación de la realidad de modo a que no hubiese efectos de ellas en su labor interpretativa y en las inferencias conseguidas (Flick, 2005: 227).

ii) Presupuestos de validez hacia el discurso de los informantes

Existe el peligro de que el informante sienta alguna estrategia de petición de algo hacia su discurso y que pueda retirarle autenticidad. Pero también se trata de que el informante tenga la pretensión de con su discurso decir la verdad y ser correcto. Y puede que el discurso sea correcto, en términos de su validez y autenticidad. Según Uwe Flick, son de tres tipos las pretensiones posibles de validez del discurso obtenido de los colaboradores en una investigación sometidos a estos procesos de producción de hablas y a los que se debe tener en cuenta en la investigación:

a) El primer caso, dice respecto al hecho de que lo que sea dicho sea correcto efectivamente y corresponda a la situación social y pragmática considerada (Flick, 2005: 227);

b) un segundo caso, respecta a las consideraciones de adecuación social y relacional que puedan determinar en discurso (Flick, 2005: 227);

c) un tercer caso se relaciona con la sinceridad determinante de la autodescripción del informante (Flick, 2005: 227).

Buscamos en nuestro trabajo que lo referido en el apartado (b) fuera nulo y, en consecuencia, se hizo todo lo posible para que nada interfiriera con la autenticidad del discurso de nuestros colaboradores, como se refirió en su momento. Todos los cuidados metodológicos y éticos fueron tenidos en cuenta con el intuito de que ningún informante sintiera que se esperaba de él algo más que no fuera aquello que tenía que contar a partir de su punto de vista más auténtico y genuino.

Procuramos así que los discursos obtenidos correspondieran a los otros dos apartados. La intención fundamental fue la de quedarnos con lo máximo de información correcta factual [(apartado (a)) e igualmente con aquella que fuera pragmáticamente significativa para los informantes a partir de su sinceridad [apartado (c)]. Las cautelas metodológicas fueron en el sentido de que se pudiera, mediante el juego conjunto de los discursos tratados conceptualmente, determinar lo máximo posible de corrección factual así como determinar lo que funciona como justificación de la praxis del informante en cuanto agente social actuante en la sociedad, mayormente en el sector educativo.

Todas estas cautelas metodológicas fueron tema de la preparación de los entrevistados, tanto en los contactos previos, como en la definición estrictamente dicha de la situación en la que irían a transcurrir la entrevista y el grupo de discusión e igualmente en la realización de estas actividades por medio de la conducta del investigador, ya presentada anteriormente.

En el sentido en el que venimos presentando el criterio de la validez de nuestra investigación y sus procedimientos, este se afirma en el sentido de *verosimilitud* y en la capacidad de *transferibilidad* de los discursos suscitados (Fernández Cruz 2006: 185). Así, como criterios de *verdad narrativa* se pueden apuntar los siguientes:

a) *Sinceridad*. Presupuesto fundamental, se asume que la *intención* que preside a los discursos se pauta por esa característica y no pretende –más no sea por inexistencia de móvil adecuado o pertinente en el ámbito de la relación intersubjetiva establecida con el investigador– engañar o manipular los mismos (Fernández Cruz, 2006: 186).

b) *Verdad subjetiva*. Como refiere Manuel Fernández Cruz, se asume que el autor del discurso «aplica criterios de validez subjetiva para construir la narración» (Fernández Cruz, 2006: 186).

c) *Veracidad*. Este presupuesto implica que se busque poner en destaque la «Adecuación y coherencia interna de las experiencias descritas» (Fernández Cruz, 2006: 186).

d) *Transferibilidad*. Con este criterio, se trata de asumir que «los lectores se reconozcan y reconozcan a los demás en el reflejo narrativo de la realidad que se les ofrece en la biografía» (Fernández Cruz, 2006: 186).

iii) Validación comunicativa

Otro punto en términos de validez de los discursos, complementario de lo presentado en el apartado (a), reside en la *validación comunicativa* por parte de los autores de los discursos, hecho que hemos referido igualmente en la presentación de estos procedimientos metodológicos que venimos analizando (Flick, 2005: 228). Pretende dicho procedimiento garantizar el poder del autor sobre su palabra antes de que la misma sea sometida a las operaciones de tratamiento epistemológico destinadas a interpretarla y a extraer de ella las inferencias pertinentes.

La concurrencia de otros procedimientos aseguradores de la calidad de la investigación, como sea la triangulación, es decisiva en el refuerzo de este entendimiento.

d) Triangulación

La triangulación aparece como un recurso más en orden a conferir calidad a una investigación (Rodríguez Sabio; Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez, 2006: 291-293). En virtud del recurso de la triangulación ser fundamental para la validación de las interpretaciones y conclusiones alcanzadas, la hemos tratado en una sección anterior, correspondiente a la validación de las conclusiones (2. 2. 7.). Todavía, aquí como aparece señalado en esa sección conferimos un registro reflexivo a la presentación de la triangulación como criterio de calidad.

En ese sentido, habría que señalar que la triangulación en sus múltiples formas aparece en el rol de asegurar la validez del conocimiento producido en diversos niveles y sentidos. En un primer nivel, el de su vocación primitiva, fue entendida «como estrategia de validação dos resultados obtidos com cada método» (Uwe Flick, 2005: 231). En seguida, se destacó su potencial para «enriquecer e completar o conhecimento e para ultrapassar (de forma sempre limitada) o potencial epistemológico de cada método específico» (Uwe Flick, 2005: 231) de donde se señalan sus capacidades para construir teoría o para confrontar diferentes perspectivas teóricas sobre el mismo fenómeno estudiado (Uwe Flick, 2005: 231). En todos los casos, se pone en relieve su potencialidad para «enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos» (Uwe

Flick, 2005: 231) en la medida em que permite «ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento» (Uwe Flick, 2005: 232), en lo que se presenta como «uma alternativa à validação (...) melhorando o alcance, a profundidade e a consistência de procedimentos metodológicos» (Uwe Flick, 2005: 232).

Un punto importante a tener en cuenta en el proceso de triangulación consiste en la prevención contra errores típicos que dicho proceso conlleva en su práctica más habitual. Hemos tenido en cuenta en el entendimiento de la triangulación tal y como lo hemos tenido la lista de errores comunes que Clemente Rodríguez Sabiote, Teresa Pozo Llorente y José Gutiérrez Pérez señalan. Así, siguiendo a estos autores, tendríamos que los errores como más probables de ocurrir en lo que concierne a esta investigación²¹:

1) El primer tipo de error lo formulan de la siguiente forma: «Consiste en usar un segundo método para demostrar la idoneidad del primero como prueba y requisito previo de veracidad. El caso más extendido consiste en el empleo pruebas cuantitativas para validar hallazgos cualitativos» (Rodríguez Sabiote; Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez, 2006: 293).

2) Otro tipo de error frecuente «Reivindica que el acuerdo entre los resultados de dos métodos demuestra la validez del segundo método tanto como el primero (el principio de mutua confirmación, se conoce también como argumentación circular)» (Rodríguez Sabiote; Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez, 2006: 293).

3) Un otro error «Asume que las proposiciones y respuestas obtenidas por diferentes métodos pueden ser convergentes o divergentes, y por tanto, expresarse en términos de acuerdo o desacuerdo» (Rodríguez Sabiote; Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez, 2006: 293).

4) Podemos aún señalar el error que «Presupone que las fortalezas de un método pueden suplir las debilidades del otro» (Rodríguez Sabiote; Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez, 2006: 293).

²¹ Los autores señalan aún un séptimo tipo de error típico, al que no hay lugar de referirnos en los términos que reviste nuestro trabajo: «Afirmar que los resultados de una investigación corresponden a dos muestras obtenidas de una misma población sin que la lógica del diseño requiera una argumentación metodológica basada en la probabilidad y en la estadística» (Rodríguez Sabiote; Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez, 2006: 293).

Se trataría en estos tipos de errores de un ciclo vicioso asiente en una petición de principio que puede prolongar un error inicial reforzándolo mediante la intervención del segundo método y sus conclusiones. En nuestro trabajo, se entienden las conclusiones de cada método por separado, se señalan después sus convergencias y/o divergencias como índice reforzado de validación, pero sin pretender que los métodos se validen mutuamente sin más teniendo siempre en mente las advertencias de estos autores.

5) Se puede señalar un otro tipo de error común, el que «Presupone que a cada fenómeno o manifestación social le corresponden idénticos significados» (Rodríguez Sabiote; Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez, 2006: 293). Tenemos esto en especial cuenta, manteniendo vigilante la atención interpretativa para que no se presuponga que las similitudes de los fenómenos impliquen igualmente similitudes en sus significados.

6) Los autores señalan otro tipo de error, aquel «Asume que el investigador puede llegar a transformar datos cualitativos en cuantitativos y viceversa tanto para escalas como para frases de respuesta a preguntas» (Rodríguez Sabiote; Pozo Llorente; Gutiérrez Pérez, 2006: 293). No se nos pusieron este tipo de cuestiones y todo el recurso a la cuantificación es un elemento accesorio cuyo resultado se señala, pero sin pretender con él validar lo cualitativo y sus conclusiones.

e) Ética de la investigación

Un último criterio de calidad de la investigación consiste en el cuidado ético habido en la misma.

Tres breves notas son de señalar en este último punto.

Una, señalando el carácter fundamental que la ética ocupa en esta investigación, que le confiere una presencia constante en lo que se va presentando. En verdad, tal presencia va desde el tratamiento específico que el tema de la ética tuvo en el Marco teórico, en el que la desarrollamos bajo el signo de la intersubjetividad, al abordaje efectuado en este Marco metodológico para terminar con todo el acervo de referencias a la eticidad de los colaboradores en el Marco interpretativo y en el Informe final. Todo este tratamiento teórico e interpretativo relacionado con la cuestión ética plantea la necesidad de *congruencia* (Rogers, 1985: 255-256) al investigador y actúa en el

sentido de un acicate constante para que se cuide de dicho aspecto en la investigación efectuada.

Otra, de remisión para el tratamiento explícito que este tema recibió en su momento en el ámbito de esta parte de la tesis, el Marco metodológico (2. 2. 2. 3. Cuidado ético en la investigación, con las respectivas referencias bibliográficas ahí efectuadas), al que remitimos en ese momento para no repetir su contenido desarrollado entonces por primacía del abordaje de la cuestión. Allí referimos los siguientes puntos:

- 1) Carácter voluntario de la participación.
- 2) Total confidencialidad y anonimato, tanto en el plan de la relación entre el investigador y los participantes y las expertas, y exigencia de eso hacia los participantes ellos mismos y las personas de contacto.
- 3) Derecho absoluto a su propio discurso, con su certificación y validación.
- 4) No sumisión de los participantes a riesgos desconocidos e inútiles.
- 5) Búsqueda de experiencias de desarrollo personal.
- 6) Destrucción de todo el material no utilizado o inutilizado.
- 7) Negociación, acuerdo, seriedad, confianza, transparencia y ausencia de trampas en la relación interpersonal de investigador y colaboradores en la investigación.
- 8) Respeto por la autonomía de los participantes.
- 9) Autenticidad, imparcialidad y responsabilidad total del investigador por su parte del trabajo.
- 10) Suposición de verdad y sinceridad por parte de los colaboradores. En este campo, es de señalar el conjunto de criterios de *verdad narrativa* definidos en su momento [sinceridad, verdad subjetiva, veracidad y transferibilidad; v. *supra*, 2. 2. 8. 1. c) ii) Presupuestos de validez hacia el discurso de los informantes, con las correspondientes referencias bibliográficas hechas entonces].

Finalmente, pero no menos importante, todo el dispositivo metodológico (los procedimientos de investigación y los criterios de calidad) está en último análisis marcado él mismo por una preocupación estructural que en su raíz primera es de cariz ético y que se prolonga después en el plan epistemológico al presuponer la verificación intersubjetiva de los procesos y productos de investigación desarrollados, así como la humildad fundamental a la

que siempre se debe referir el trabajo del investigador, como hemos procurado detallar a lo largo de esta parte de la tesis. Esta preocupación ética resulta lo que consideramos ser la clave de bóveda más conforme con la propia naturaleza de esta tesis y lo que consideramos que corresponde a lo más propio del trabajo docente y del trabajo humano en sí mismos, es decir, su eticidad y humanización esenciales.

III Parte – Marco interpretativo

Capítulo 6 – Análisis e interpretación de la investigación

Procedemos en este capítulo al análisis e interpretación del material producido en el curso de la investigación, a saber:

- a) Los datos de la población de muestra;
- b) Las biografías educativas reconstituidas a partir de las entrevistas semiestructuradas y del grupo de discusión;
- c) el análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas y del grupo de discusión.

En la parte anterior, Marco metodológico, constan las perspectivas metodológicas de la lectura e interpretación a efectuar de este material informativo y discursivo, al paso que el contexto teórico de base consta de la I Parte del trabajo, el Marco teórico.

1. Análisis e interpretación de los datos de la población de muestra

Procedemos ahora al análisis de las características de la población de muestra. Los elementos adelantados anteriormente a lo largo de esta sección a ella dedicada serán alargados con toda la información susceptible de permitir dar una imagen lo más completa posible.

Para proceder a esa tarea, tomamos como base la síntesis de los correspondientes elementos presentes en la *Tabla 2 – Matriz de síntesis de datos de la población de muestra*. Los datos que ahí constan tienen su origen en un conjunto de fuentes de los elementos relativos a nuestros colaboradores, a las que pasamos a referir:

- a) Una fuente son las entrevistas semiestructuradas individuales, así como el grupo de discusión, que contienen mucha de la información recogida sobre nuestros colaboradores;
- b) otra es constituida por las fichas de datos que se han rellenado con los elementos personales no necesarios, en una primera impresión, al desarrollo de la entrevista;
- c) finalmente, muchas informaciones han sido recogidas por el investigador en contactos informales habidos a lo largo del proceso de la investigación tanto con las personas de contacto, responsables por traer personas a colaborar en el estudio, y los colaboradores ellos mismos en la convivencia mantenida con nosotros.

El conjunto de variables que pasamos a analizar integra las siguientes:

- a) Edad de los colaboradores (N=15)
- b) Sexo de los colaboradores (N=15)
- c) Nacionalidad de los colaboradores (N=15)
- d) Sector de actividad de los colaboradores (N₁=16)
- e) Nivel de enseñanza de los colaboradores (N₂=24)
- f) Tareas de los colaboradores (N₃=40)
- g) Centros de trabajo de los colaboradores (N₄=17)
- h) Tiempo de servicio de los colaboradores (N=15)
- i) Tipo de vínculo de los colaboradores (N=15)
- j) Habilitaciones académicas de los colaboradores (N=15)

En el proceso de análisis hubo que proceder a la determinación de diferentes totales de registros atendiendo a la naturaleza propia de cada ítem procesado. Así, como se puede ver en el listado efectuado arriba, el total N es habitualmente de 15, pero en algunos casos hubo que trabajar con otro número, que designamos con un índice diversificado (N₁=16, N₂=24, N₃=40 y N₄=17).

En el análisis que efectuamos procedemos abundantemente a la utilización de números, en valor absoluto y en porcentaje y describiendo los resultados obtenidos, aprovechando siempre que es posible para apuntar una que otra conclusión o elemento relevante para la tarea de interpretación de los discursos suscitados y la elaboración del informe final. En esto seguimos la recomendación de Michaël Huberman y Mathew Miles, contando los elementos disponibles y retirando de esos registros las conclusiones que se figuren como pertinentes (Huberman; Miles, 1991: 384-386). Tal no debe, en absoluto, entenderse como una pretensión de efectuar un estudio de tipo cuantitativo sino de elaborar de modo descriptivo algunos datos numéricos relativos a esta y solo esta población de muestra, que no se tiene por representativa.

En el análisis que se sigue, presentamos cada variable con recurso a gráficos que detallan los números absolutos y algunas veces los porcentajes de la población de muestra en su individualidad y descompuesta según otras variables, a saber, la nacionalidad y el sexo de los colaboradores. Cuando no figuren en el gráfico los porcentajes, los presentamos en el texto del análisis.

En algunos casos, los porcentajes se precisan hasta la segunda casa decimal por necesidad de presentar los números con el

porcentaje de 100%. Siempre que no se ha justificado tal grado de precisión, se ha redondeado según el mínimo de casas decimales o según la unidad. Bien que el carácter de este estudio numérico no necesitara de tamaño detalle en la presentación de los números, buscamos mantener esa precisión mínima.

Tomando como base la Tabla 2, podemos proceder al tratamiento de los datos y a su análisis.

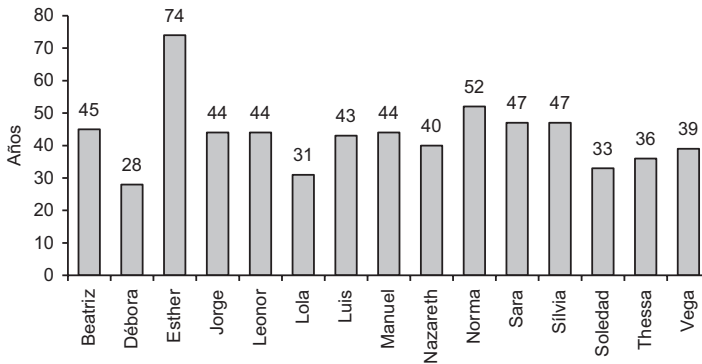
Tabla 2 – Matriz de síntesis de datos de la población de muestra

Nombre	Edad	Sexo	País	Sector	Nivel de enseñanza	Tareas	Centro	Tiempo	Vinculo	Habilitaciones
Beatriz (GD)	45	Mujer	Port.	Público	Bachillerato (Biol., Geología)	Enseñanza, Coordinación	Rural	3+10= 22años	Definitivo	Licenciada/ Mestre
Débora (GD)	28	Mujer	Port.	Privado	Educación Infantil	Enseñanza	Urbano	1 año 9 meses	Contrato (Paro)	Licenciada
Esther (E)	74	Mujer	Esp.	Público	Ed. Primaria; Ens. Sup. Univ. (Ed. Ilus.)	Enseñ., Inv., Dirección	Urbano	50 años	Definitivo Jubilada	Licenciada, Catequística
Jorge (E)	44	Varón	Esp.	Público	Ed. Primaria, ESO (General., Inglés)	Enseñanza, Dirección	Urbano	19 años	Definitivo	Licenciado, Cert. Proficiency
Leonor (E)	44	Mujer	Port.	Privado, Público	ESO Bach., Ens. Sup. Polit. (Port.)	Enseñ., Inv., Coord., Bibl., Coordinación	Urbano	22 años	Definitivo	Licenciada Mestre
Lola (E)	31	Mujer	Esp.	Público	Educación Infantil	Enseñanza, Coordinación	Rural	5 años	Definitivo	Diplomada
Luis (E)	43	Varón	Esp.	Público	ESO, Ens. Sup. Univ. (Dib. Exp. Artística)	Enseñ., Inv., Pintura	Urbano	3+17= 20 años	Definitivo	Licenciado, Doctor
Manuel (E)	44	Varón	Port.	Público	ESO, Bach., Ens. Sup. Polit. (Historia)	Enseñanza, Coordinación	Urbano	22 años	Definitivo	Licenciado, Mestre
Nazareth (E)	40	Mujer	Esp.	Público	Ed. Inf. Ed. Primaria (Ed. Moral Relig.)	Enseñanza	Urbano	15 años	Contrato	Dipl., Lic., Dipl. Ed. Cat.
Norma (GD)	52	Mujer	Port.	Público	Ed. Primaria (Generalista)	Enseñanza, Coord./Bibl.	Rural	30 años	Definitivo	Diplomada, Licenciada
Sara (GD)	47	Mujer	Port.	Público	Ed. Primaria (Generalista)	Enseñanza, Dirección	Rural	23 años	Definitivo	Diplomada Licenciada
Silvia (GD)	47	Mujer	Port.	Público	Ed. Infantil, Ed. Especial. (Bach.)	Enseñanza, Coordinación	Urbano	24 años	Definitivo	Dipl., Lic., Mestre, Ed. Esp., Adm. Esc.
Soledad (E)	33	Mujer	Esp.	Público	Ed. Primaria (Educación Musical)	Enseñanza, Tutoría	Rural	8 años	Definitivo	Diplomada
Thessa (E)	36	Mujer	Esp.	Público	Ed. Primaria (Educación Musical)	Enseñanza, Tutoría	Rural	8 años	Definitivo	Diplomada
Vega (E)	39	Mujer	Esp.	Público	Ens. Sup. Univ. (Psi.)	Enseñ., Inv.	Urbano	14 años	Definitivo	Licenciada/Doctora

a) Edad de los colaboradores (N=15)

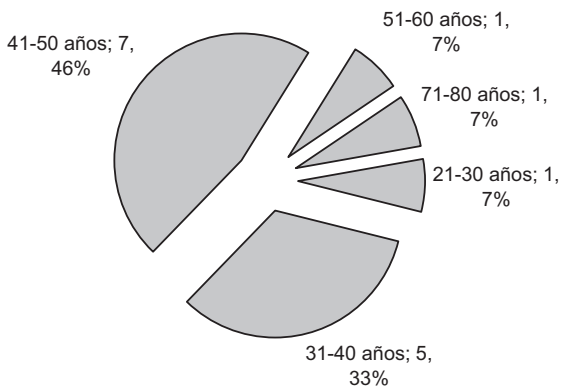
Empezamos por presentar los elementos de caracterización etaria individual de los colaboradores en la investigación, con N=15. La imagen gráfica asume el siguiente aspecto:

Gráfico 1 - Edad (individual)

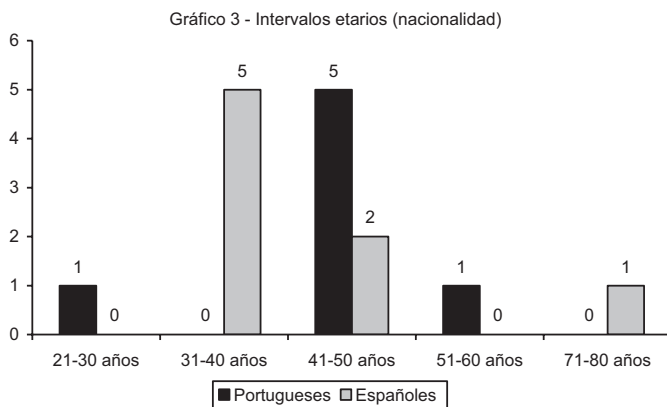


Si procedemos a la distribución de los participantes por intervalos etarios de 10 años cada, obtenemos el siguiente gráfico:

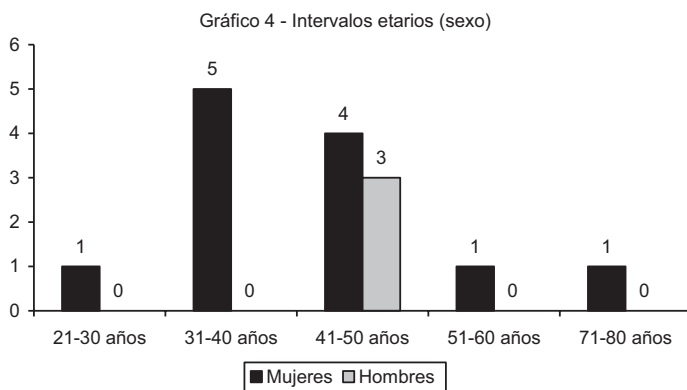
Gráfico 2 - Intervalos etarios



Variando las edades de los colaboradores según los mismos intervalos y su nacionalidad, resulta este gráfico:



Por su vez, variando las edades de los colaboradores según los mismos intervalos etarios y su sexo, resulta este gráfico:



Analizando los datos relativos a la edad de los colaboradores que constan de los gráficos anteriores, son de destacar los siguientes aspectos:

- a) En primer lugar, tenemos una larga amplitud de edades individualmente consideradas que va de los 28 a los 74 años;
- b) en segundo lugar, la media de edades es de 43 años;
- c) hay la concentración de casi la mitad de los colaboradores (7, 46%) en el intervalo de 41-50 años, que es seguida de la presencia de 5 de ellos (33%) en el intervalo de los 31-40 años, hecho que coloca a los colaboradores en la investigación en plena actividad vital y laboral, en el culmen de sus capacidades tanto de compromiso y desempeño docente como de visión crítica de su profesión;
- d) los 3 participantes hombres (20%) están concentrados en el intervalo de los 41-50 años;
- e) las mujeres lo están predominantemente en el intervalo de los 41-50 años (4 mujeres para 3 hombres, o sea, 27% frente a 20%);
- f) la mayoría de las docentes portuguesas (5, 33%) se encuentra en el intervalo de los 41-50 años;
- g) las profesoras españolas (5, 33%) están mayoritariamente en el intervalo de los 31- 40 años.

b) Sexo de los colaboradores (N=15)

La segunda característica analizada en esta sección dice respecto al sexo de los participantes en la investigación (igualmente con N=15).

Los próximos gráficos enseñan su distribución absoluta y por nacionalidad.

Gráfico 5 - Sexo

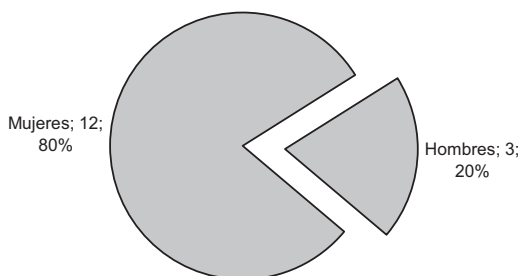
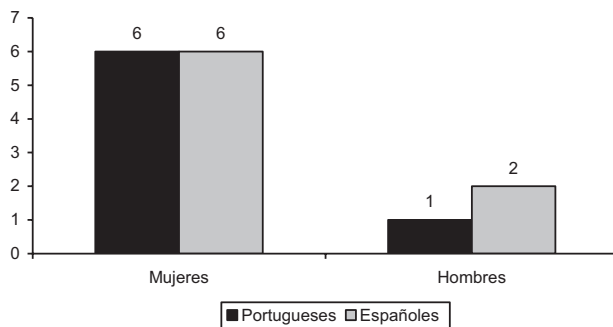


Gráfico 6 - Sexo (nacionalidad)

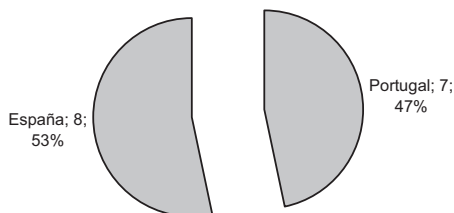


Ya en lo que concierne a esta variable del sexo de los participantes, se destaca la predominancia de mujeres (12, 80%) relativamente a los hombres (3, 20%). De estos, 2 (13%) son españoles y 1 (7%) es portugués. Consideradas por nacionalidad, los grupos de mujeres están en igual número cuando son individualmente consideradas y representan cada uno de estos grupos de mujeres (portuguesas y españolas) el 40% de la población de muestra. Es visible, así, un equilibrio en la característica *sexo* de la población de muestra.

c) Nacionalidad de los colaboradores (N=15)

La variable *nacionalidad de los colaboradores* –designada económicamente por *nacionalidad*– es también de considerar. Con N=15, la analizamos en números absolutos en el gráfico siguiente.

Gráfico 7 - Nacionalidad



En términos de nacionalidad, los colaboradores en esta investigación están divididos prácticamente al medio, siendo 8 (53%) españoles y 7 (47%) portugueses.

Esta variable asumirá particular relieve en las conclusiones obtenidas en el análisis de los discursos, por lo que este equilibrio resulta particularmente útil en términos de calidad de la población de muestra.

d) Sector de actividad de los colaboradores ($N_1=17$)

Saber si los docentes trabajan en el sector público y/o privado de los sistemas educativos es otro aspecto a tener en cuenta en la caracterización de la población de muestra. Ambos sectores propician visiones diferentes de la profesión en virtud de los regímenes laborales que configuran y la escala de los respectivos sectores educativos, por lo que la variación de la población de muestra según esta variable resulta igualmente interesante.

El total de la población de muestra en esta variable es de 17 ($N_1=17$). Esto es debido a que, entre los colaboradores portugueses, por un lado, una docente tiene su pertenencia principal al sector privado, pero acumula simultáneamente, en pequeña escala, funciones lectivas en el sector público, en una institución de enseñanza superior politécnica y, por otro, otra docente portuguesa ha empezado su carrera trabajando algunos años en el sector privado. Contabilizamos esas conexiones como dos elementos más porque del hecho de esa pertenencia extra las docentes obtienen un conocimiento directo de ambos sectores de la realidad laboral educativa, además de aquella a que están vinculadas principalmente.

Damos los resultados de esta variable según sus números absolutos y discriminando la nacionalidad y el sexo en los tres próximos gráficos.

Gráfico 8 - Sector de actividad

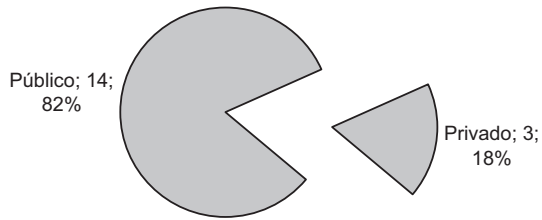


Gráfico 9 - Sector de actividad (nacionalidad)

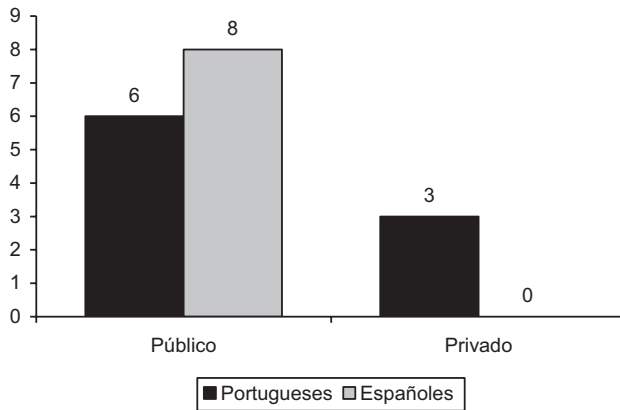
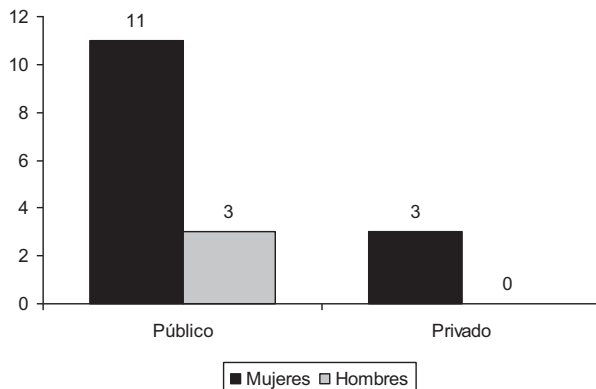


Gráfico 10 - Sector de actividad (sexo)



En lo que concierne a los sectores de su actividad, destacaríamos los siguientes resultados:

a) 14 participantes (82.3% de los registros) están en el sector público de enseñanza, al paso que 3 (17.7% de los registros) tienen conexiones al sector privado;

b) las participantes conectadas al sector privado son todas portuguesas (3, 17.7% de los registros), pero una docente portuguesa (5.9%) trabaja igualmente en acumulación en el sector público;

c) todos los colaboradores españoles (8, 47% de los registros) trabajan en el sector público;

d) de los colaboradores portugueses (9, 53%), 3 de los registros (17.7%) dicen respecto al sector privado y 6 (35.3%) al sector público;

3) del mismo modo, la totalidad de los participantes hombres (3, 17.7% de los registros) trabaja igualmente en el sector público;

f) 11 de las colaboradoras mujeres (64.7% de los registros) están igualmente en el sector público de enseñanza y educación.

e) Nivel de enseñanza de los colaboradores ($N_2=24$)

Asumimos para la investigación que la relación pedagógica y su eticidad constitutiva se hallarían presentes en todos los niveles de

educación y enseñanza, por lo que nuestros colaboradores integran todos estos, de educación infantil a enseñanza superior, universitaria y politécnica.

Caracterizarlos en cuanto a esta variable es el objetivo de esta sección que iniciamos con la presentación de un gráfico conjunto de la distribución de los niveles de enseñanza de la población de muestra total, seguida de la correspondiente discriminación por nacionalidades y por sexo.

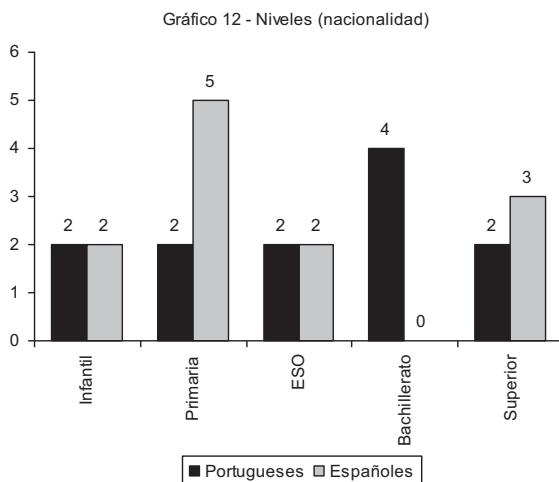
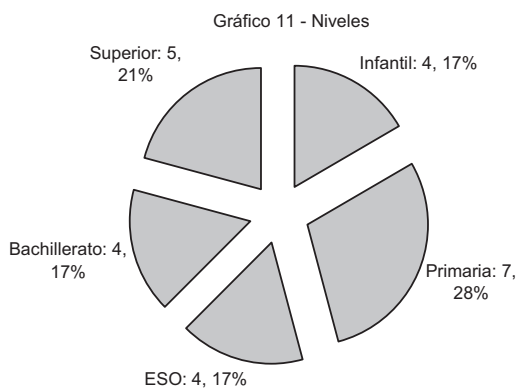
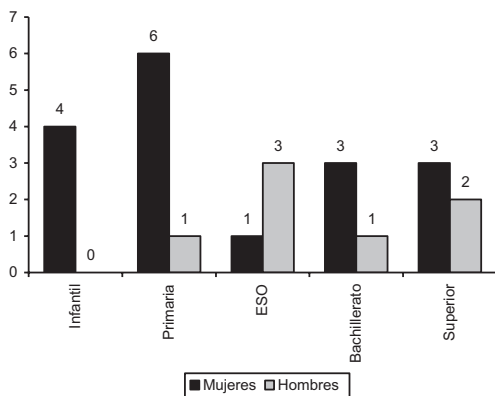


Gráfico 13 - Niveles (sexo)



Los números contenidos en esta sección presentan una considerable diferencia hacia los anteriores que tenían en cuenta a la población de muestra en su número efectivo ($N=15$) o considerando el caso de una doble pertenencia a los sectores público y privado en la anterior variable (en la que trabajamos con $N_1=16$).

Para analizar estos datos, hemos recogido todos los niveles de enseñanza en los que nuestros colaboradores están (o han estado) incluidos, de ahí que los números en su total superen ampliamente a $N=15$ y sean de $N_2=24$.

El significado de tal número es el de revelar una presencia alargada de los docentes en varios campos de actuación pedagógica correspondientes a los diversos niveles de educación y enseñanza que los sistemas educativos definen.

Varios de los profesores colaboradores están/ han estado en diversos niveles de enseñanza y así tenemos que referir el hecho de que su acción pedagógica se ejerce, por orden decreciente de frecuencia, en los siguientes niveles de enseñanza:

- Educación Primaria: 7 (28% de los registros);
- Enseñanza Superior: 5 (21% de los registros);
- Educación Infantil, ESO y Bachillerato: 4 cada (17% de registros cada nivel, en un total de 51% de los registros).

A título meramente indicativo, analizando la discriminación de los docentes según su nacionalidad, el gráfico de distribución enseña que más docentes españoles están/ han estado inmersos en Educación

Primaria (5, 21% de los registros) mientras que esos docentes no están representados en el nivel de Bachillerato, donde se encuentran solamente profesores de nacionalidad portuguesa (4, 17% de los registros).

En los restantes niveles hay equilibrio en la presencia de los colaboradores en la pesquisa si son analizados en cuanto a la nacionalidad.

Ya en cuanto al sexo, destacamos los siguientes aspectos:

a) La gran mayoría de nuestros colaboradores mujeres se sitúa en educación primaria (6, 25% de los registros), siguiendo educación infantil (4 docentes, 17% de los registros), bachillerato y enseñanza superior (ambos niveles con 3 elementos cada, en un porcentaje respectivo de 12.5% de los registros);

b) en ESO, los hombres detienen la mayoría (3, 12.5% de los registros), estando 2 en la enseñanza superior (8% de los registros).

f) Tareas de los colaboradores (N₃=40)

El tipo de tareas desarrolladas por el docente, sumadas a las de enseñanza, contribuye para dar una perspectiva más alargada de su conocimiento de la profesión y aspectos conexos de la misma. El estar comprometido en múltiples tareas lectivas y docentes posibilita una visión más amplia de la profesión por parte del docente y confiere más valor y plausibilidad a su relato. El tema de esta sección en la caracterización de la población de muestra estudia el tipo de tareas lectivas y docentes en que nuestros colaboradores están/ han estado comprometidos.

Los datos recogidos permiten obtener los siguientes gráficos en los que presentamos los resultados de la población de muestra en su totalidad y los descomponemos también según la nacionalidad y el sexo.

Es de referir también que N es aquí superior a las variables anteriores, o sea, tenemos que N₃=40, número obtenido por medio de la contabilización de las tareas desarrolladas por los colaboradores en esta pesquisa, en un valor total de 40 elementos discretos en los que ellos dividen su tiempo de trabajo y que son de relieve para el análisis de sus relatos.

Gráfico 14 - Tareas

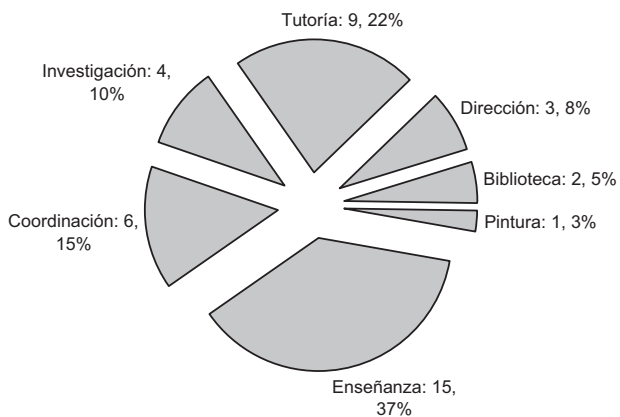
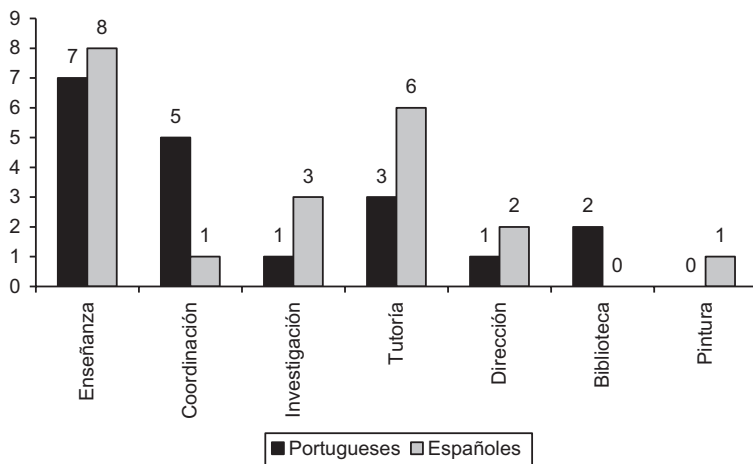
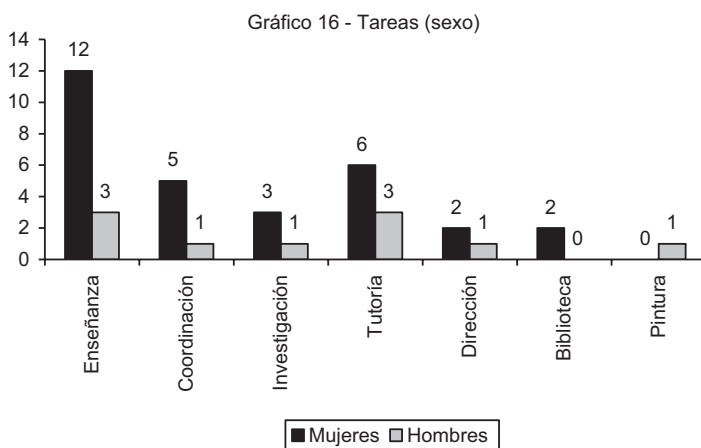


Gráfico 15 - Tareas (nacionalidad)





Las actividades, tomando a la población de muestra en su totalidad, están distribuidas del siguiente modo, por orden decreciente de porcentaje:

- a) Enseñanza: 15 (37% de los registros);
- b) Tutoría: 9 (22% de los registros);
- c) Coordinación: 6 (15% de los registros);
- d) Investigación: 4 (10% de los registros);
- e) Dirección: 3 (8% de los registros);
- f) Biblioteca: 2 (5% de los registros);
- g) Pintura: 1 (3% de los registros).

Analizando la variación en el desempeño de diferentes tareas según la nacionalidad y el sexo, señalamos algunas relaciones visibles entre la población de muestra española y la portuguesa.

La primera se relaciona con el hecho de que las tareas de enseñanza son distribuidas de forma equivalente entre ambas nacionalidades (8, 20% y 7, 17.5%, de los registros, respectivamente).

Por su vez, en cuanto al sexo, ambos grupos están plenamente dedicados a la enseñanza.

Ya en lo que toca a tareas de coordinación de sectores funcionales de los centros educativos, los docentes portugueses están

en ventaja (5 para 1, o sea, 12.5% frente a 2.5% de los registros efectuados).

En cuanto al sexo, 1 docente portugués hombre (2.5% de los registros) asume funciones de coordinación, al paso que 1 docente español (2.5% de los registros) se encuentra en funciones de dirección de centro educativo. Las mujeres presentan 5 (12.5% de los registros) elementos en funciones de dirección y 2 (5% de los registros) en funciones de dirección, respectivamente.

Las funciones de coordinación en niveles de educación no superior (infantil, primaria y secundaria), miradas a partir de la nacionalidad, merecen una nota más desarrollada en este momento. Dicho aspecto de las funciones docentes resulta particularmente interesante ya que los contactos informales con los docentes de ambos países revelan una valorización diferente de este tipo de funciones. De hecho, habitualmente los portugueses tienden a valorar más este tipo de tareas y a ‘pelearse’ por ellas ya que habitualmente son fuente de prestigio añadido y un serio factor de progresión significativa en la carrera¹, por lo que son atribuidas a los profesores ya más instalados en el sistema educativo y en los centros educativos en concreto. Los docentes españoles no parecen atribuir particular relieve a dichas tareas, considerándolas con más naturalidad como decorriendo de sus funciones y, según informantes en el terreno, las atribuyen exactamente al contrario de los portugueses, es decir, a los docentes más nuevos. Esto que señalamos es confirmado indirectamente por la atribución a Lola de tareas de coordinación (en educación infantil) no obstante aún estar en el inicio de su carrera docente.

La diferencia verificable en las tutorías, teniendo en cuenta que no son totalmente homologables entre ambos sistemas educativos e implican contenidos funcionales diversos, no resulta por eso

¹ Esto es un trazo específico de los diversos niveles de enseñanza en Portugal. Tocando el absurdo, y para ilustrar plenamente lo afirmado arriba, señalamos el caso de una institución de enseñanza superior politécnica en la que el baremo de evaluación de desempeño docente de sus profesores (de carácter anual) prevé que por un Doctorado terminado el profesor obtenga 100 puntos, el máximo de la puntuación de la componente científica, y que ciertos cargos dirigentes (equivalentes a rector, decano, presidente de consejos científico y pedagógico, por ejemplo), permitan obtener en cada año de ejercicio los mismos 100 puntos del Doctorado (Despacho 9209, 2010: art. 12.º, n.º 3, 29710). Ejemplos similares de progresión fulminante por superioridad de las funciones de jefatura frente a la docencia se podrían dar para los restantes niveles de enseñanza en el sistema educativo portugués.

significativa, por lo que este registro vale apenas como indicador de que los docentes –portugueses y españoles– integrantes de la población de muestra están profundamente implicados con sus alumnos extra-clase, gestionando los correspondientes aspectos del aprendizaje y de la vida escolar en relación con ellos y sus padres conforme los contenidos funcionales de esa tarea docente. Así, es de señalar que todos los docentes hombres (3, 7.5% de los registros) y 6 (15% de los registros) mujeres cumplen esas funciones.

Otra diferencia a apuntar en los datos obtenidos es el hecho de que los docentes portugueses que están en el nivel de enseñanza superior lo hacen en acumulación de funciones con su centro original de pertenencia, por lo que la investigación para estos constituye un esfuerzo extra y no es algo absolutamente necesario laboral y curricularmente. Así que el hecho de que Leonor esté desarrollando su proceso de Doctorado es un hecho extraordinario en el sentido pleno de la palabra, más por motivación autónoma y personal que por obligaciones funcionales. Ya Manuel confiesa tener el deseo de dedicarse a hacer un Doctorado, pero no ve posibilidades de desarrollar las tareas necesarias a ello.

g) Centros de trabajo de los colaboradores (N₄=17)

Los próximos datos pasan a analizar la localización de los centros educativos en los que trabajan los docentes, es decir, si son rurales o urbanos. Tenemos N₄=17 dado que 2 docentes portugueses acumulan funciones en más de una institución (en su caso, todas urbanas), lo que da un total de 17 instituciones en las que nuestros colaboradores trabajan. Hacemos esto dado que consideramos que tal conexión añadida puede traer ventaja al conocimiento de la profesión de que dispone el docente ya que le es accesible una institución más, de cuya vida interna participa y eso influye en su relato biográfico. Como anteriormente, analizamos los datos según la nacionalidad y el sexo de los participantes.

Gráfico 17 - Centro

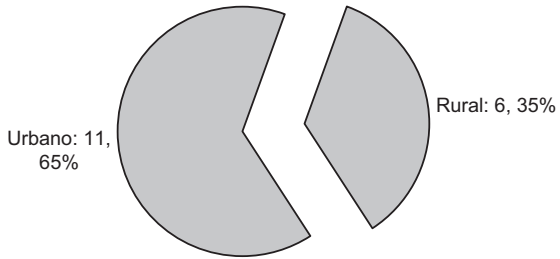


Gráfico 18 - Centro (nacionalidad)

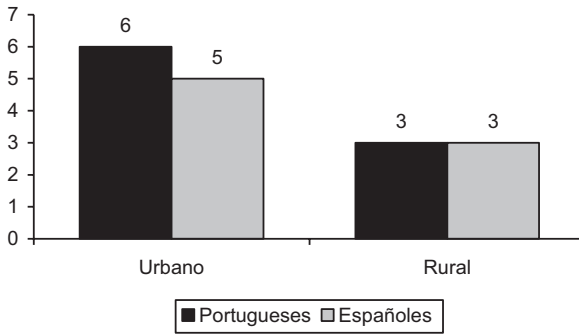
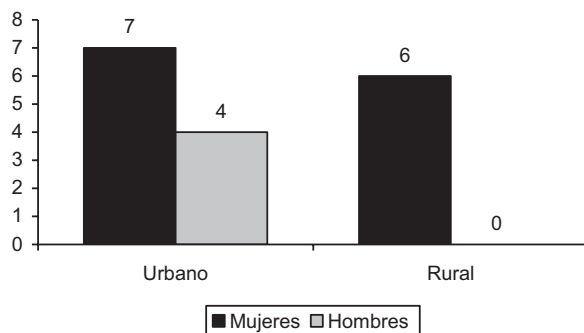


Gráfico 19 - Centro (sexo)



Tenemos pues que de los centros educativos en los que trabajan nuestros colaboradores, 11 (65% de los registros) están localizados en contextos urbanos, al paso que 6 (35% de los registros) se sitúan en medio rural. Si no tuviéramos en cuenta los dos centros educativos más en los que docentes portugueses imparten clases, tendríamos porcentajes ligeramente diferentes, a saber, de respectivamente 60% y 40% de los registros correspondientes a 9 docentes colocados en centros urbanos y 6, en centros rurales.

Descomponiendo estos datos según la nacionalidad, verificamos que un equilibrio entre los datos correspondientes a la localización de los centros educativos en los que nuestros colaboradores trabajan. Así, en centros urbanos hay 6 registros de docentes portugueses (35%) y 5 (29% de los registros) de profesores españoles y en centros rurales ambos grupos presentan 3 registros cada (18% cada, en un total de 36% de los registros).

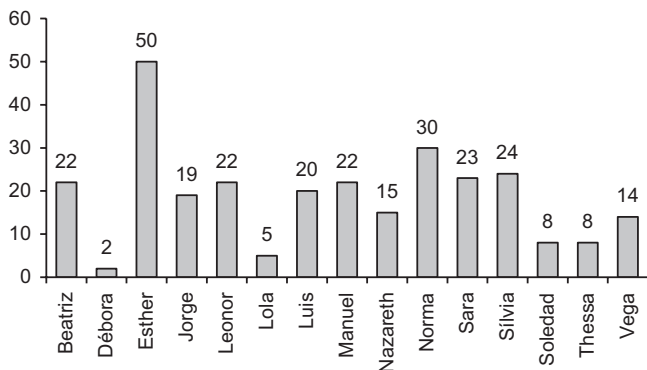
En cuanto al sexo, todos los registros (4, 24%) correspondientes a los hombres dicen respecto a centros urbanos al paso que las mujeres se distribuyen en 7 registros (41%) de centros urbanos y 6 (35%) de registros correspondientes a centros rurales.

h) Tiempo de servicio de los colaboradores (N=15)

El tiempo que llevan trabajando nuestros colaboradores es el tema siguiente de esta caracterización. Presentamos estos datos en

cuatro gráficos, uno en términos individuales, otro distribuyendo la población de muestra por determinados intervalos en el tiempo de servicio (por cada 10 años de duración) y dos más en los que se hace la variación de estos datos según la nacionalidad y según el sexo. Los datos originados en el análisis de esta variable permiten situar a nuestros profesionales en los diferentes estadios de su recorrido profesional docente, cuando de la interpretación de los resultados del análisis de contenido.

Gráfico 20 - Tiempo de servicio (individual)

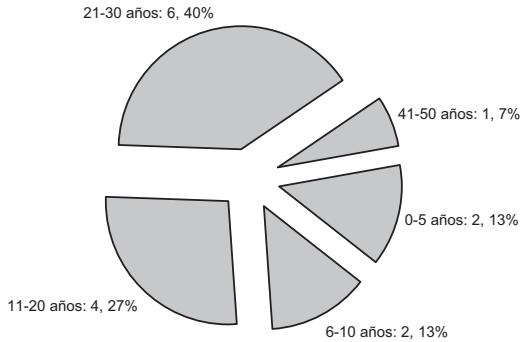


En un análisis de los datos del gráfico, destacaríamos estos dos aspectos:

a) Una larga amplitud de tiempo de servicio que va de los 2 a los 50 años;

b) una media de tiempo de servicio de 19 años, que corresponde a la plena madurez de la profesionalidad de la población de muestra.

Gráfico 21 - Intervalos de tiempo de servicio



Como vemos en este gráfico 21 (Intervalos de tiempo de servicio), no hay lugar a abrir el intervalo comprendiendo los 31-40 años por ausencia de registro correspondiente.

De su análisis resulta también la distribución de nuestros colaboradores, por orden decreciente de tiempo de servicio, del siguiente modo:

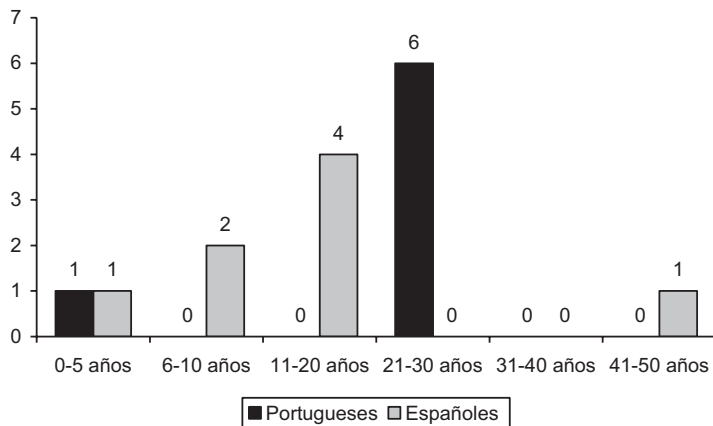
a) Mayoritariamente están incluidos en el intervalo de los 21-30 años de servicio (6 docentes, 40%), correspondiendo a una profunda madurez profesional, con lo que eso conlleva de visión alargada y profunda de la profesión;

b) se sigue la presencia de 4 en el intervalo de los 11-20 años (27%), dato que, sumado al anterior, confiere a la población de muestra una considerable experiencia profesional y el consecuente conocimiento y desarrollo de actitudes susceptibles de dotar sus relatos de señaladas densidad y profundidad y simultáneamente de perspectiva crítica de la profesión;

c) de 2 en el tramo de 6-10 años y en el de los 0-5 años (13% cada, en un total de 26%);

d) de 1 en el tramo de los 41-50 años (7%).

Gráfico 22 - Intervalos de tiempo de servicio (nacionalidad)



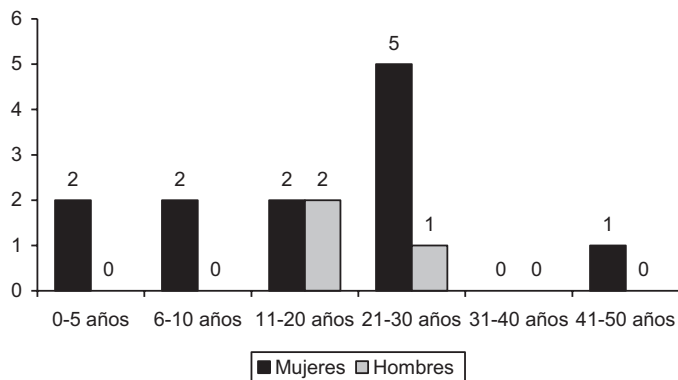
Ya en lo que concierne a la distribución de los colaboradores en intervalos determinados en el tiempo de servicio y su variación según la nacionalidad, podemos poner de relieve los siguientes aspectos:

a) Hay una casi concentración total de los docentes portugueses en el intervalo de los 21-30 años (6 docentes, 40% del total), de plena madurez profesional, quedando apenas 1 (7%) colocado en el intervalo de los 0-5 años;

b) ausencia de docentes españoles en el intervalo referido arriba y concentración de ellos en el intervalo de los 11-20 años, con 4 presencias (27%);

c) junto con la presencia de 2 docentes españoles (13%) en el intervalo de los 6-10 años, vemos la población de muestra española más joven, pero con su profesionalidad igualmente bien desarrollada y sólida.

Gráfico 23 - Intervalos de tiempo de servicio (sexo)



En referencia a la variable *sexo* de los docentes, el gráfico permite señalar los siguientes puntos relevantes:

a) Los hombres están situados en los intervalos de tiempo de servicio de desarrollo, madurez y plenitud profesional, con 2 (13%) en el de los 11-20 años y 1 (7%) en el siguiente, de los 21-30 años;

b) las mujeres se distribuyen de forma idéntica en los tres primeros intervalos del gráfico (2 en el de los 0-5 años, 2 en el de los 6-10 años y otras 2 en el de los 11-20 años, representando cada conjunto 13% y un total de 39%) y 1 (7%) en el último intervalo (41-50%) y presentan una concentración de 5 (33%) elementos en el intervalo de los 21-30 años.

i) Tipo de vínculo de los colaboradores (N=15)

El tipo de vínculo que el docente nutre con su institución es el próximo aspecto a analizar en esta caracterización de la población de muestra. Trabajamos con el valor de N=15 dado que las acumulaciones referidas de los dos docentes portugueses no cambian estructuralmente su situación laboral –y por ende personal y las consecuencias de ahí derivadas– ya que ellos son trabajadores fijos en sus instituciones de origen. Los gráficos presentan los resultados en términos absolutos de la población de muestra y su variación según la nacionalidad y el sexo.

Gráfico 24 - Vínculo

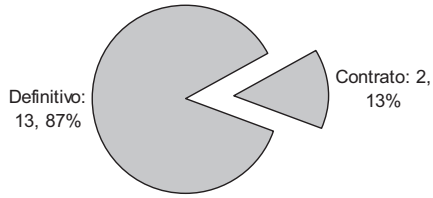


Gráfico 25 - Vínculo (nacionalidad)

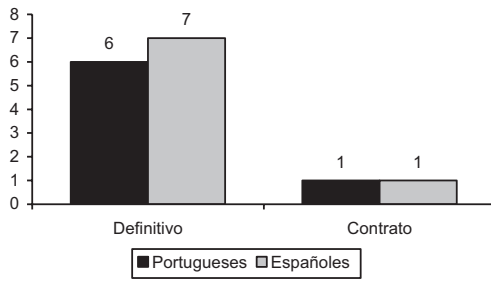
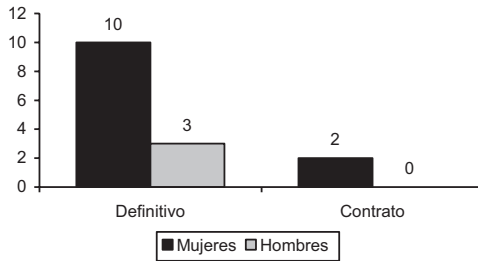


Gráfico 26 - Vínculo (sexo)



Como vemos en este gráfico, la gran mayoría de nuestros colaboradores tiene vinculación definitiva con su centro de trabajo y respectiva entidad patronal, pública y/o privada (13 docentes, en un porcentaje de 87%), mientras que 2 (13%) mantenían una relación laboral por medio de contrato precario.

Descomponiendo estos datos por nacionalidades, podemos verificar un equilibrio en las características laborales presentadas por los docentes de ambos países. Así, 7 docentes españoles (46.6%) y 6 portugueses (40%) mantienen un vínculo laboral estable y definitivo con su institución al paso que tanto 1 docente portuguesa (6.7%) como 1 española (6.7%) tenían un contrato precario. La docente portuguesa estaba ya incluso en situación de paro en el momento de la realización del grupo de discusión por haber terminado su contrato.

Analizados según el sexo, los datos nos enseñan que los 3 hombres (20%) y 10 de las mujeres (66.7%) nutren una relación laboral definitiva con sus centros de trabajo, mientras que 2 mujeres (13.3%) están en situación de contrato precario.

Los acontecimientos entretanto ocurridos en el ámbito de la crisis hecha visible desde 2008 han cambiado mucho el valor del término “definitivo” en las relaciones laborales en la realidad social portuguesa. Varios aspectos son de referir en este capítulo:

a) La revolución silenciosa contenida en el programa político del Consenso de Washington y en su Decálogo (Williamson, 1990; 2004) han llevado al principio del cambio radical de la estructura del Estado portugués² por medio de una redefinición del concepto institucional de “función pública”, sustituido por el de “empleo público” visto en una perspectiva contractual de tipo privado, desprovisto de todo el sentido jurídico institucional del concepto anterior (RVCR, 2008; RCTFP, 2008; LGTFP, 2014; Fontes, 2013: 93-94). En secuencia de estos procesos legislativos, el carácter inamovible del vínculo laboral característico de la relación de trabajo en la función pública se redujo, genéricamente, a las funciones de policía, defensa y magistratura, quedándose todos los otros ámbitos de trabajo en funciones públicas susceptibles de término abrupto por cierre de servicios o extinción de puestos de trabajo, proceso acompañado por el incremento de la contratación precaria o por la

² En el ámbito del “rescate” financiero del país, se denomina de “agenda de transformación estructural” (DEO, 2011).

invocación de la “emergencia nacional” o “excepcionalidad” ocasionadas por el desplome financiero del país;

b) en el sector privado, irrumpió la arbitrariedad en el desarrollo de las relaciones laborales, con reducciones violentas de salario y despidos frecuentes, confiriendo a las relaciones laborales un carácter hiper-precario y sin respeto de reglas y legislación laboral, proceso facilitado por un movimiento en curso para eliminar las indemnizaciones por despido.

España se encuentra sujeta a las mismas fuerzas conductoras de la revolución política mundial pero sus consecuencias en los términos verificables en Portugal no se manifestaron con la misma gravedad y han sido lidiadas en una perspectiva gubernamental mantenedora de la autonomía y soberanía nacionales y del estado de derecho.

La importancia del carácter definitivo o precario para la actitud y acción del docente se verificará cuando se haga la interpretación de los discursos de los colaboradores en nuestra investigación.

j) Habilitaciones académicas de los colaboradores (N=15)

Las habilitaciones académicas de los colaboradores son examinadas en este último apartado de estudio de los datos de la población de muestra. Dado el hecho de que los grados académicos más elevados presuponen la adquisición de grados anteriores a ellos conducentes, referiremos el grado máximo adquirido por nuestros colaboradores. Como se puede ver en sus biografías educativas, sus recorridos académicos y profesionales han llevado frecuentemente al desarrollo de su habilitación académica superando aquella que inicialmente era necesaria para ingresar en la profesión, hecho que se produjo en simultáneo con su actividad laboral docente. Así, en los gráficos que se siguen veremos esos números absolutos (para N=15) y su variación según la nacionalidad y el sexo.

Gráfico 27 - Habilitaciones

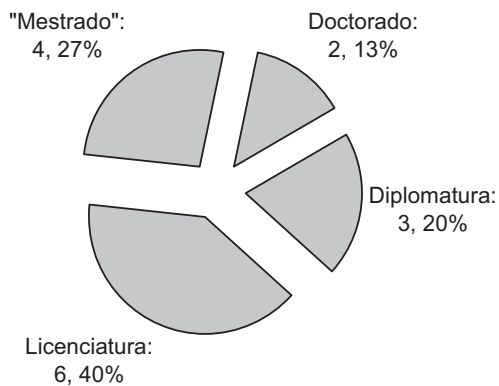


Gráfico 28 - Habilitaciones (nacionalidad)

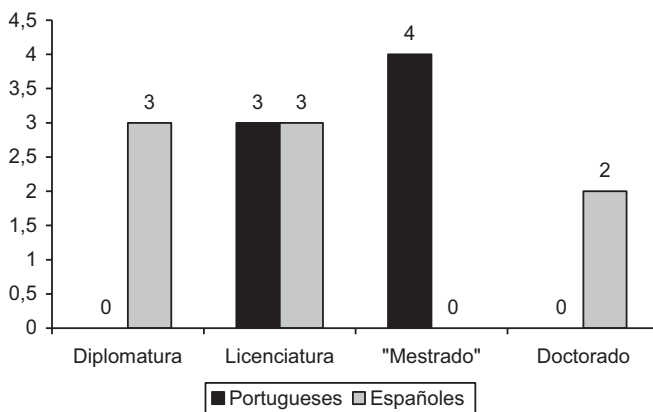
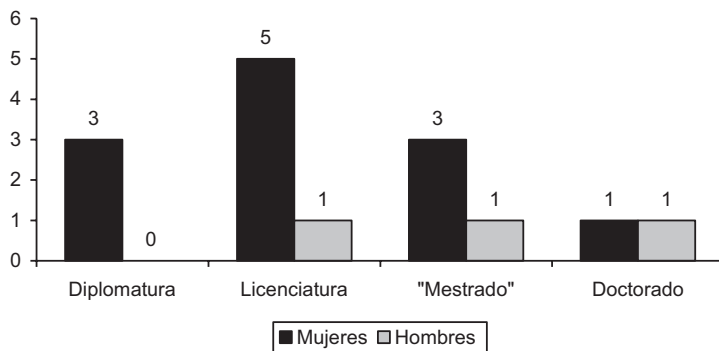


Gráfico 29 - Habilitaciones (sexo)



A anteceder al análisis de los resultados de esta sección, una breve palabra relativa al término “*Mestrado*”, que mantenemos en portugués sin traducir. Ese término designa un grado académico portugués que era obtenido, antes de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, una vez concluida la Licenciatura (duración de 4 a 6 años), y que comportaba estudios curriculares de 1/2 años a los que se seguía la lectura de una tesis original desarrollada durante 2/3 años. Retomaremos este tema, con algunos detalles más, en el Marco interpretativo, señalando por ahora apenas esto.

El examen de estos datos revela lo siguiente:

a) En términos absolutos, la mayoría de las habilitaciones académicas se sitúa en el grado *Licenciatura* (6 docentes, en un porcentaje de 40%); se sigue el grado portugués “*Mestrado*” con 4 registros (26.66%), la *Diplomatura* (con 3 registros y 20.01% de porcentaje) y el *Doctorado*, con 2 registros (13.33%);

b) la población de muestra ha adquirido habilitaciones académicas considerablemente elevadas, invirtiendo en su preparación científica y profesional; así, vemos a 6 docentes (40%) con habilitaciones superiores a la *Licenciatura*. De estos, destacamos el hecho de que el estatuto de la carrera de los 4 profesores portugueses que han hecho el “*Mestrado*” no torna imprescindible la adquisición de ese grado; la motivación para su adquisición viene sobretodo de factores autónomos; en el caso de la docente que se

encuentra en el sector privado tal grado es mismo totalmente inútil en términos de progresión en la carrera, hecho que ya se verifica en lo que concierne a los 3 docentes portugueses que integran el sector público;

c) de acuerdo con la variable nacionalidad, podemos verificar la similitud de los grupos en cuanto a la Licenciatura (3 registros en cada grupo, en un porcentaje de 20.01% cada), situándose las diferencias entre ambas nacionalidades en la presencia de 3 (20.01%) registros de docentes españolas con la Diplomatura y de 2 de ellos (13.3%) con el Doctorado;

d) en cuanto al sexo, encontramos 1 registro de hombres en la *Licenciatura*, el "*Mestrado*" y el *Doctorado* (6.67% cada, en un total de 20.01%), al paso que las mujeres aparecen con 3 registros (20.01%) en la *Diplomatura*, 5 en la *Licenciatura* (33.3%), 3 en el "*Mestrado*" (20.01%) y 1 en el *Doctorado* (6.67%);

e) de los 3 docentes universitarios españoles, 1 (6.67%) no es doctorada, hecho posibilitado por tal no ser exigido entonces en el ámbito de su especialidad para el desarrollo de los estadios de consolidación profesional de su carrera, así como por su profundo compromiso en la dirección de su departamento y en la afirmación del área científica y titulaciones conexas con ella. Ya los otros dos profesores, más jóvenes, están desde temprano obligados por necesidades de progresión en la carrera a tener como punto de partida el grado de *doctor*.

2. Reconstitución de las biografías educativas

2. 1. Observaciones previas

La reconstitución de las biografías educativas a que procedemos visa presentar en un texto lo más descriptivo posible el punto de vista del colaborador entrevistado, utilizando tanto cuanto posible sus propias palabras o manteniendo la narración lo más próxima posible de su discurso. Todavía, operase una estructuración previa del contenido de la entrevista de acuerdo con los grandes bloques de temas abordados en la misma, correspondientes a las cuestiones planteadas, lo que ha hecho con que hubiese que reordenar esos contenidos en conformidad con esos temas para dar la mayor secuencia lógica alcanzable al discurso obtenido inicialmente.

Cuidase en estos productos discursivos de mantener la individualidad revelada por los colaboradores en la articulación de su pensamiento y en el relieve conferido a cada tema, por lo que la secuencia de temas puede cambiar y manifestarse de forma diferente en las diferentes biografías educativas.

Las biografías educativas reconstituidas a partir del grupo de discusión presentan un carácter ligeramente diferente de las que fueron reconstituidas a partir de las entrevistas ya que su discurso contiene marcados elementos de dialogicidad, hecho que intentamos reducir de modo a obtener un registro biográfico lo más individualizado posible.

En el caso del primer conjunto de biografías, reconstituidas a partir de las entrevistas individuales, los grandes temas categoriales articuladores de su contenido son los siguientes:

- 1) *Sinopsis del recorrido profesional;*
- 2) *motivos para ser profesor;*
- 3) *finalidades y razones de la educación;*
- 4) *realización personal y profesional en la docencia;*
- 5) *intersubjetividad y alteridad;*
- 6) *valores de la educación;*
- 7) *experiencias de sentido/ el mundo en la escuela;*
- 8) *formación ética;*
- 9) *dilemas y conflictos éticos;*
- 10) *encuentros intersubjetivos.*

Ya en cuanto al segundo, con base en el grupo de discusión, obtuvimos este conjunto de temas categoriales:

- 1) *Expectativas en cuanto al trabajo del grupo de discusión;*
- 2) *finalidades y razones de la educación;*
- 3) *realización personal y profesional en la docencia;*
- 4) *ética e intersubjetividad.*

Debido al hecho de que el discurso vertido en las entrevistas y en el grupo de discusión no es del orden de un texto escrito y tiene mucho de espontáneo, frecuentemente motivado por el calor y entusiasmo de la exposición de una idea, del confronto de opiniones o del malestar expresado hacia alguna ocurrencia relacionada con la profesión, en algunos casos verificase la ocurrencia de errores gramaticales en el discurso obtenido. Para mantener la fidelidad a esos trazos de oralidad y de la instancia de la enunciación, así como por respeto ético hacia los participantes mantuvimos el texto como

fue transcrito cuando se trata de citar, reservando las intervenciones para la aclaración de algún caso que se figure como absolutamente imprescindible.

En la reconstitución de las biografías educativas de profesores portugueses, cuyas entrevistas han sido hechas en lengua portuguesa, optamos por traducir los elementos transcritos para que el texto se quedara más fácil de leer, sin que se oscilara entre una y otra lengua³. Ya no lo hicimos en las matrices del análisis de contenido, ni con la entrevista en sí misma, que conservamos en portugués para ser lo más fieles posible a dicho contenido.

A propósito de estas biografías y entrevistas, señalamos también en este punto de forma breve algunos aspectos terminológicos relacionados con realidades portuguesas específicas referidas varias veces por los participantes y que pueden dificultar el trabajo a lectores españoles no integrados en esta realidad. Las observaciones siguientes valen igualmente para las biografías educativas reconstituidas a partir del discurso de discusión.

La primera se relaciona con el término “Mestrado”, que varias biografías educativas y discursos de profesores portugueses refieren cuando se habla de los grados académicos de los informantes biografiados. Se trata de un grado académico portugués que, antes de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, se obtenía después de la Licenciatura (que duraba de 4 a 6 años), con estudios curriculares de 1 ó 2 años seguidos de la lectura de una tesis original desarrollada durante 2 ó 3 años. No es, como se ve, homólogo al “Máster” del Espacio Europeo de Educación Superior o al segundo ciclo de estudios instituido por este. Hoy día, con la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior, en Portugal, se designa habitualmente al segundo ciclo de estudios con el mismo nombre de “Mestrado”, pero no es en nada asimilable al anterior. Tales divergencias han llevado incluso la Universidad de Coimbra, en 2011, dentro del mercado económico de los títulos académicos, a conferir a las antiguas Licenciaturas la posibilidad de

³ Cada lengua es una visión de mundo y la traducción de una a otra puede plantear problemas serios de comprensión, como nos advierten, por ejemplo, Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 1984) y Georges Mounin (Mounin, 1986). Todavía, la pertenencia a una lengua y a una tradición son condición imprescindible para el ejercicio de comprensión y el diálogo en el que ella se procesa, como hemos referido al tratar de la hermenéutica gadameriana en el Marco teórico.

obtención de equivalencia al ahora llamado “Mestrado” en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior⁴.

Un término que surge frecuentemente y que puede inducir en confusión es el de *Educación Secundaria*, o la elipse *Secundario*. Esta designación abarca en Portugal lo equivalente al Bachillerato o Educación Secundaria no obligatoria en España. Va del 10º al 12º año de escolaridad, y ha sido tornado también enseñanza obligatoria en Portugal, en 2009 (Lei n.º 85, 2009).

En los discursos de profesores portugueses aparece con alguna frecuencia el término *Liceo*. Se trata de un término ya de uso no oficial, pero aún muy utilizado para designar los establecimientos de enseñanza secundaria (actualmente, de 10º a 12º año de escolaridad, equivalente a la Educación Secundaria no obligatoria o Bachillerato en España). Creados originalmente en 1836 (Barroso, 1995; 1997; Rocha, 1987: 51-55; Valente, 1973; Casulo, 2010), cuando existían formalmente en el sistema educativo portugués los Liceos abarcaban del 3º al 7º año de escolaridad no obligatoria. Los 3º, 4º y 5º constituyen el Curso General de los Liceos y los 6º y 7º formaban el Curso Complementar de los Liceos. El Liceo era antecedido de 4 años de Enseñanza Primaria y 2 de Enseñanza Preparatoria del Liceo. Son, genéricamente, las actuales escuelas secundarias portuguesas, mediante un largo proceso de transición ocurrido desde el proceso de cambio de régimen político originado por el 25 de abril de 1974. La palabra mantiene un cierto prestigio en su connotación, al que no era ajeno el carácter excluyente que la educación revestía en el régimen anterior y el consecuente elitismo que les estaba asociado en las representaciones sociales. Para borrar esto, con el cambio de régimen se cambió el término, dando lugar al de Escuela Secundaria en 1974.

Hablando de la organización escolar, surge también con alguna frecuencia el término *agrupamiento de escuelas*. Corresponde a la forma de organización y de gestión de las escuelas que integra diversos centros educativos articuladas bajo un centro educativo específico, el de más alto nivel educativo en el sistema educativo portugués. Es una forma de organización y de gestión muy contestada en virtud de ser comandada a partir de criterios economicistas y tecnocráticos y promover la concentración de alumnos y de escuelas, proceso de cuyo desarrollo ya surgen

⁴ Despacho Rectoral nº 137/2011, de 1 de junio: “Obtenção do grau de Mestre na Universidade de Coimbra por licenciados pré-Bolonha”.

auténticos *mega-agrupamientos*. Los agrupamientos de escuelas pueden agrupar muchas escuelas y éstas pueden distar bastantes kilómetros unas de las otras, con todo lo que esto implica de gestión alejada de la vida escolar cotidiana.

Diversos participantes hablan de *ESE*, o sea, *Escola Superior de Educação* habitualmente refiriéndose a aquella que se sitúa en C., una gran ciudad portuguesa. La institución se integra en la componente politécnica de enseñanza superior en Portugal que, junto a la componente universitaria, se ocupa de la formación de profesores y educadores.

Diversos profesores portugueses hablan de la existencia entre sus cometidos de una función que, traducida literalmente, se denominaría “Dirección de Clase”. Es una función similar a la función de Tutoría en el Sistema Educativo de España. Se trata de un profesor integrante del Consejo de profesores de una clase de alumnos y que es el responsable directo por ese grupo en términos pedagógicos y administrativos y, como tal, en relación más cercana con los alumnos, padres y encargados de educación.

Otras observaciones y aclaraciones van siendo introducidas cuando se justifique, caso a caso, en el texto o en notas a pie de página.

2. 2. *Biografías educativas*

a) Reconstitución de la biografía educativa de Esther

Esther es una profesora de nacionalidad española y tenía 74 años cuando hizo su entrevista biográfica. Tiene como habilitaciones académicas y profesionales el título de Maestra de Enseñanza Primaria, así como el de Piano Superior y de Armonía. Es Catedrática de Escuela Universitaria, jubilada y Profesora Emérita en la Universidad de G., situada en una gran ciudad española, en la que tiene igualmente su residencia. En su recorrido profesional, estuvo encargada de todos los niveles de Magisterio, en los Planes de 1950, 1967, 1971 (cuando entró en la Universidad) y de 1994, en la Especialidad de Educación Musical. Como previsto en sus funciones, le incumbía también la tutoría de sus estudiantes. Desempeñó igualmente las funciones de directora de un Departamento de la Universidad de G. durante doce años. Trabajó durante 50 años,

incluso el tiempo que llevaba ya como Profesora Emérita y sigue ligada a un grupo de investigación.

Sinopsis del recorrido profesional

Para empezar su biografía educativa, Esther hace una sinopsis de su recorrido profesional, poniendo en relieve como primera idea que “con tanto tiempo trabajando” es lógico que refiera que ha “pasado por todos los planes de estudio y por muchas y diferentes asignaturas”.

Accedió “por oposición a la Escuela Normal en 1957” y desde ahí no ha “tenido que volver a hacer ninguna prueba ni oposición más”, por lo que ha “ido pasando (progresando) de manera natural”.

A lo largo de su extensa carrera pasó por sucesivos “distintos planes de estudio”, cuatro en total –“(1950, 1967, 1971, 1994)”– a los que tuvo que irse “adaptando (...), siempre haciendo cursos de especialización tanto con profesores españoles (bueno, españoles había entonces menos preparados) como extranjeros (la mayoría), de las diferentes metodologías musicales”.

A lo largo de esa extensa carrera integró igualmente distintos cuerpos profesionales, habiendo comenzado “como profesora de Escuelas Normales”, a lo que se sucedió, en “1971” la integración de esas Escuelas “en la Universidad”, pasando a ser “Profesores de Escuela Universitaria”, para terminar con la conversión de aquellas “en Facultad”, creándose entonces “la especialidad de Educación Musical”.

Al par de la docencia, Esther se dedicaba simultáneamente a “la investigación”, integrando un “Grupo de Investigación”, con sede en otra universidad, pero cuyos “miembros pertenecemos a las diferentes universidades [de la Comunidad Autónoma K]”. El Grupo de Investigación le merece un aparte refiriendo que “hemos organizado y asistido a Congresos, bastantes publicaciones... algunas importantes y propias de un Grupo de Investigación”.

Una vez jubilada, la nombraron “Profesora Emérita”, siguiendo “ligada al trabajo en la Universidad y así pues hasta hoy”. La última referencia la deja para señalar que “En esta profesión [hasta la jubilación] he trabajado casi 50 años, toda una vida”.

Motivos para ser profesor

Sobre qué motivos la han llevado a ser profesora, Esther sitúa su inicio en lo que dice haber sido “una orientación familiar” por parte de su “abuelo materno” de quien “era la primera nieta”. A ese abuelo “le gustaba mucho la música” y la “adoraba”. Como el abuelo “tenía unas primas que eran profesoras en la Escuela Normal (no de música)”, empezó a utilizar su influencia sobre Esther y la “fue iniciando [en la música] e inculcando que [Esther] tenía que ser profesora de Música de la Normal”. Así, “como en casa había un piano muy bueno –que me había regalado mi abuelo– me fui iniciando, compaginando mis estudios de Bachiller y de Magisterio con el estudio de la música y el piano”. Como en la ciudad natal de Esther “no había Conservatorio”, el paso siguiente fue hacer sus “estudios musicales” de ese nivel en una gran ciudad más cercana, terminando su “carrera de piano con 20 [años]” en otra ciudad, M., aún más equipada en términos de estructuras educativas (“siempre como alumna libre”). Al mismo tiempo, Esther fue cursando “estudios de Magisterio” y los concluyó “con 17 años”.

Si bien que Esther “no había pensado en ser profesora de la Escuela Normal”, estas dos carreras le permitían corresponder a “las expectativas familiares” de serlo ya que en “aquel tiempo para ser profesora de la Escuela Normal había que ser Maestro y a la vez tener otra carrera (letras, ciencias, música...)”. Sin embargo, no obstante con la finalización de “la carrera de piano” y a tener las habilitaciones correspondientes, no entró de inmediato en el campo de la docencia. Una vez terminada su carrera de piano, su idea era de “dedicarme a conciertos y Conservatorio” y por eso se trasladó “a vivir a M. para comenzar los estudios de virtuosismo en piano con unos profesores excepcionales”.

Pero, no tardó mucho en que se convocasen “oposiciones para Profesores de Música de Escuelas Normales”, por lo que Esther comenzó “a preparar[se] intensamente durante el año y medio que tardaron en celebrarse”. Ese tiempo de tardanza le dio la oportunidad de prepararse estudiando “materias que (...) hasta entonces no había trabajado” y le permitió adquirir la necesaria preparación para presentarse a las oposiciones y sacarlas, con lo que “comenzó [su] andadura profesional”. Esther refiere que fue “la benjamina” de “un grupo muy heterogéneo de gente bastante mayor, ya que llevaban muchos años sin celebrarse ese tipo de oposiciones (las últimas, en el

tiempo de la República, en 1931)”, pero en el que “también había algunos jóvenes”.

Reflexionando sobre esta digresión histórica a lo largo de su entrada en la profesión docente, Esther señala que su “vocación” para tornarse profesora “no fue algo que yo sintiera en un principio, sino que se fue desarrollando a medida en que entré en contacto con la profesión y, especialmente, con los alumnos”. Reconoce que “Me gustaba la música y me gustaba enseñarla...”. Todavía, su perspectiva inicial era de verse “más enseñando a profesionales, no a Maestros”, solo que “a partir de ahí fui descubriendo la vocación y eso es lo que he hecho toda mi vida, toda mi vida”.

Finalidades y razones de la Educación

A partir de esta reflexión sobre la descubierta de su vocación en el proceso de tornarse profesora, Esther pasa a buscar qué “sentido” encuentra “como persona” a su “labor como profesora”. Para empezar su análisis, retoma la idea de una “vocación” que “se ha ido desarrollando” y pone en relieve en ese proceso la calidad de cercanía de su relación pedagógica con los alumnos. Así, refiere en un momento inicial que “el contacto con los alumnos me ha ido despertando una cercanía que yo no tenía en un principio”, de la que resultó que “ese nerviosismo de los primeros días, meses, años se me fue yendo”. Señala como relevante el hecho de que “yo con 23 años en aquella época daba ya clase a alumnos con 30 o 40 años” con los que tenía una relación próxima en que esa “gente te contaba problemas de tipo personal y yo los escuchaba”. Esther subraya esta calidad de proximidad de la relación personal con sus alumnos cuando refiere que “he estado siempre cercana al alumno, lo he tratado, mejor lo he sentido como algo que era algo mío y que ellos se sintieran conmigo bien en clase y fuera de ella”. Eso le merece nueva referencia –“yo creo que he sido en ese sentido cercana”– que apoya con la observación de que de eso “me voy dando cuenta pues ahora después de 40 años cuando me encuentro con alguno de ellos, que todavía me reconocen y recuerdan con cariño”.

Realización personal y profesional en la docencia

Esther analiza en seguida en qué medida se realizó personal y profesionalmente en su actividad docente y concluye que “profesionalmente sí me he realizado”, y que “en mi vida profesional

me he sentido feliz, realizada”. Confiesa que “para nada me he arrepentido de que desde chica me hubieran inclinado a dedicarme a ser profesora, es algo que me ha llenado y no me he arrepentido nunca de ello, profesionalmente me he realizado y he sido feliz”. Esther afirma este sentimiento suyo de satisfacción con su profesión “aunque siempre quedan muchas cosas por hacer”. En su caso, la maternidad es otra dimensión importantísima de su vida y se refiere en seguida al modo como ve su conciliación con las exigencias de la vida profesional. Así, dice que “al ser madre de 6 hijos”, las cosas que se quedan por hacer son “muchas más” ya que “en los primeros años de vida de los hijos no se puede dedicar el tiempo que se quisiera a la formación”. Explica en seguida “hay cosas que se tienen que apartar un poco; hubo unos años en que la asistencia a congresos, viajes de trabajo, etc., tuvieron que estar un poco apartados” ya que de sus prioridades “en ese momento, lo primero eran [sus] hijos”. Todavía, en su entender, esa priorización “no era un abandono a la atención docente, ya que nunca tuve permisos, ni bajas, siempre he estado en el cargo y compatibilizando mis tareas docentes con las cargas familiares”.

Intersubjetividad y Alteridad

El próximo paso de la reflexión biográfica dice respecto a la profundización de la relación intersubjetiva y la importancia del otro en la práctica profesional de Esther.

Su primera observación consiste en señalar su creencia de “que es fundamental la relación profesor-alumno”. Explicitando, Esther refiere la dimensión afectiva de la relación pedagógica en la que “tiene que haber siempre una atracción hacia el alumno como persona, tiene que haber un afecto”. En su caso, confiesa que eso “no ha supuesto ningún sacrificio, siempre he tenido consideración por el alumno, he tratado de estar más o menos a la misma altura”.

Sus compañeros surgen en un segundo momento. La referencia inicial es que con ellos “no he tenido nunca problemas”. “Al principio”, en dos diferentes comunidades españolas en las que trabajó antes de ingresar en la Universidad de G., no tuvo que desarrollar “esa competencia profesional” porque “que estaba sola, en mi área no tenía compañeros (en LL., en C. y en A.), eran compañeros de profesión, pero no de Área”.

La situación se cambió cuando se trasladó a la Universidad de G.. Aquí, “empezamos a crecer y poco a poco fueron entrando más profesores”. Esther cree que su “relación con ellos siempre ha sido, por [su] parte, buena”, señalando que “he aprendido mucho de mis compañeros, reconociendo y respetando, la identidad de cada uno”, hecho que piensa ser recíproco, es decir, “que ellos habrán aprendido algo de mí”.

Poniendo la tónica en este aspecto de la relación con los compañeros basada en el aprendizaje mutuo, Esther subraya en consecuencia su esfuerzo por mantenerse “‘al día’ de lo que era nuestra materia haciendo cursos, estando en contacto con otros profesionales”. Esto le parece haber sido un cambio considerable a lo largo de los años y de su carrera. Efectivamente, “ha sido todo una transformación muy grande, en mi materia las cosas han cambiado mucho”. Si “en mis comienzos se les pedían a los alumnos unas cuantas lecciones de solfeo y canciones (Solfeo y Canto)”, con el cambio de “los planes de estudio aumentaron los contenidos”, terminando por definirse una “especialidad donde reciben una formación musical muy completa”. El “cambio” fue “muy grande, también para nosotros”, de donde “ha habido que ir manteniéndose al día, actualizándose, pero ha sido muy beneficioso para todos”.

Valores de la educación

Analizando los valores hacia los que orienta su práctica docente, Esther señala el trabajo y el respeto, aplicables a las relaciones con los compañeros y con los alumnos, y en todas las dimensiones de su acción profesional, es decir, la docencia y a las funciones de dirección de un Departamento universitario, que la ocuparon durante doce años.

De esos valores, el trabajo se destaca, mereciéndole bastante detalle. A ese propósito, Esther empieza por decir que “yo le doy mucho valor al trabajo”, valor que “para mí ha sido muy importante”. Sobre su entendimiento de ese valor, refiere “la responsabilidad de entregarme totalmente” y señala que “referente a esto, creo que he sido una persona demasiado estricta en el cumplimiento de horarios, de puntualidad, de esfuerzo”. Explicitando más las dimensiones de ese entendimiento, Esther añade “la dedicación al trabajo, al horario, mi responsabilidad, el cumplimiento del programa”, que considera haber “sido fundamental”. Es cierto que este último punto —“lo del

cumplimiento del programa”– “no siempre era posible (...) porque parece que el tiempo no daba de sí para todo lo que nos proponíamos en programas y en acciones de formación para complementarlo”, pero eso no obviaba la importancia del valor del trabajo tal como fue descrito. El trazo de rigorismo presentado es para Esther aplicable simultáneamente a sí misma y a los alumnos. Todavía, no deja de confesar que “en otras cosas creo que he sido bastante benevolente”.

Además de este valor, Esther señala también, brevemente, el respeto, igualmente recíproco: “respeto tanto hacia ellos como de ellos hacia mí”.

En este momento de su reflexión, Esther duda un poco e introduce un ligero elemento de duda sobre si estaría tratando de los temas que realmente se le hubieran pedido. Así, pide un aclaramiento diciendo “No sé si eso era lo que me querías preguntar o...” y, frente a un inicio de respuesta a su cuestión plantea el real sentido de su duda cuando hablaba de los valores a los que confiere más importancia en su acción docente. Esa duda surge asociada a una modestia y hasta una cierta incomodidad en hablar del tema ya que confiesa que “Lo que pasa es que yo no quiero ‘echarme flores’, hacerme alabanzas”, por lo hace un esfuerzo “intentando hablar desde un punto de vista objetivo, como si no fuera yo”. Sin embargo, después de esta autocrítica, Esther concluye este paso de su reflexión biográfica diciendo que “pero sí me ha gustado lo que estaba haciendo, me gustaba enseñarlo, era una satisfacción”.

Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela

Esther avanza ahora en su reflexión apuntando los hechos de su actividad docente y directiva que le hacen reflexionar y cuestionarse acerca de su sentido. En su análisis, nuestra biografiada destaca cambios ocurridos a lo largo de los años, en particular, el incremento de la exigencia en la actividad universitaria y el estatuto de su área de conocimiento frente a otras más valorizadas.

Según Esther, lo primero a apuntar es el hecho de “las cosas yo creo que se han ido poniendo más difíciles” lo que en su entender “ha sido bueno”. Explicando, refiere que “en un principio eran más fáciles” porque “había menos exigencias en cuanto a los planes de estudio y a la formación”. Con los cambios ocurridos, resultó que “afortunadamente”, las cosas “se han ido complicando”, ya que hay que decir que “al entrar en la Universidad subimos de nivel” por lo

que “había que dar la talla y parecer y ser muy rigurosos”. Este aumento de exigencia es visto positivamente por Esther y dice que “personalmente” ve como “un reto importante el no quedarse uno atrás al procurar estar al día en todo...”

La segunda fuente de preocupación y cuidado le fue proporcionada por las mudanzas “sobretudo a nivel administrativo”, que han generado cambios “llamativos”. Explicitando esas mudanzas, sitúa la cuestión de partida en la categorización de las asignaturas unas a respecto de las otras de que resultaba “que unas fueran consideradas más o menos importantes que otras”. Ejemplificando, indica “La música, la plástica y el dibujo, las lenguas extranjeras se consideraban de menor relevancia y se conocían como las asignaturas ‘marías’, como de menor categoría que las ciencias y las letras”. Esta jerarquización no fue aceptada y fue paulatinamente contestada, resultando en el entender de Esther en una conquista de estatuto de igualdad y cuyo proceso de adquisición, “cambio” y “transformación” ha “vivido con mucha ilusión”. En sus palabras, dice que “poco a poco hemos ido ganando y nos hemos ido integrando en la Universidad con todos los derechos”. El proceso no ha sido aplacible, sino que “En esos momentos, hemos pasado malos ratos porque a la hora de integrarnos, el Área nuestra [Educación Musical] no fue considerada como tal”. Eso ha sido un motivo por que se tuvieron “que hacer recursos, impugnaciones..., así en más de una ocasión, hasta que todo quedó normalizado” y se puede decir, según Esther, que “Hoy tienen la consideración de las demás, la misma formación, y los mismos Ciclos académicos”. Ya la actitud del alumnado, le merece el siguiente remate: “que el alumnado lo considere importante o no, eso ya es su problema”.

Formación ética

Sobre su formación en el campo de la ética, Esther considera inicialmente que “Todo esto siempre me ha interesado como persona y como profesora”. La importancia que atribuye a esta temática para el profesor queda patente en las afirmaciones que siguen. Dice que “Como es un valor que creo que lo tengo adquirido desde siempre, desde mi infancia he procurado desarrollarlo en lo posible”. Esto hace con que lo lleve a “mi vida personal” y cree que eso “sin duda se refleja en mi quehacer profesional”.

En su perspectiva, este tipo de formación “es algo que debe tenerse especialmente en cuenta” en lo que dice respecto a la “formación continua del docente”. Esther refiere que, todavía, no ha habido formación continua de ese tipo en el tiempo que estuvo en activo. La formación ética que ha hecho tiene un carácter informal y relacional que pasa a especificar.

En un primero aspecto, indica el aprendizaje que se hace mediante las relaciones interpersonales entre compañeros, tanto “a nivel de Área” como “en la relación con otros profesores de otras Áreas”. Señala a propósito que “se va aprendiendo mucho de los compañeros” mismo que eso dependa “mucho de las preferencias personales de cada uno”.

Un segundo punto en esta formación tiene que ver con la adquisición de cultura por parte de la persona a lo largo de su vida. En el caso de Esther, eso se ha hecho, por un lado, en “el campo de la Literatura” que le ha “personalmente (...) interesado mucho (...) por las afinidades que podían existir y complementarme”. Por otro, “a nivel de otras ciencias” también se ha “formado un poco”, interesándose “por la filosofía, me ha gustado leer”. Recuerda en este punto: “he tenido un marido que estaba muy preparado en este campo, y algo se me ha pegado” bien que “no he profundizado en el estudio de estas materias”.

Dilemas y conflictos éticos

Esther avanza en su reflexión y analiza los problemas y cuestiones de carácter ético-moral que se le han planteado a lo largo de actividad profesional y su modo de encararlos.

La primera referencia que hace va en el sentido de descartar la importancia de alguna que otra cuestión que pudiera haber surgido con alumnos. Señala, en consecuencia, que esos “problemas con alumnos” los consideraría “más bien problemas menores...” y pasa a considerar problemas “importantes y difíciles”.

Sobre esto, Esther entiende que “hay que distinguir dos etapas”: la primera, “en la que no estábamos en la Universidad”, la segunda, “en la que sí estábamos”. Esta le merece su atención ya que considera que ella “para mí ha sido la más difícil” y pasa a explicar por qué, relacionando esas dificultades con su posición como Catedrática y las funciones de dirección del Departamento. Así, Esther refiere que “He tenido muchos problemas, especialmente todo

lo relacionado con la gestión, integración del profesorado, contrataciones, permanencia... bastantes responsabilidades y delicadas”. Los problemas derivaban del hecho de que tenía que corresponder a las exigencias de su posición y ejercer los debidos poderes y responsabilidades, de forma no siempre confortable moralmente; en efecto, “al ser durante bastantes años la única Catedrática y más tarde durante doce años la directora del Departamento tenía que asumir una serie de obligaciones que no siempre eran cómodas”.

En su entender, esos problemas que tuvo que enfrentar podrán haber sido resultado de su “forma de ser” y su exigencia e intento de “ser justa”, asociadas al ejercicio solitario de sus responsabilidades. Efectivamente, Esther señala que “Mis problemas, por mi forma de ser, pueden haber surgido en las confrontaciones, en las decisiones” que tuvo que tomar tanto relativamente a “lo referente a alumnos como con los profesores, calificaciones, contrataciones, oposiciones...” Tales situaciones “me han hecho pasar malos ratos”, mismo teniendo en cuenta que “he intentado ser justa” y hacer por “escoger siempre a las personas más preparadas o tratar de discernir cuando surge un conflicto”, desiderato que, reconoce, “no siempre se consigue...” La soledad en el ejercicio del poder le merece referencia al decir “Han sido momentos difíciles, especialmente cuando la responsabilidad era sólo mía” y eso lo considera como habiendo “sido lo más difícil de mi profesión”.

Encuentros intersubjetivos

Ya señalados anteriormente a propósito de los temas que iban siendo tratados, los encuentros intersubjetivos que pudieron haber sido significativos en la actividad profesional de Esther son traídos ahora al análisis. Su reflexión pone en relieve la naturaleza de la influencia y causalidad interpersonal, tomando como motivo el valor de la exigencia y rigor en el trabajo.

Abordando inicialmente a los profesores que considera que han influido en su formación y desarrollo personal y profesional, Esther empieza por referirse a “la carrera de Magisterio”. Ahí, “sí recuerdo a algunos, pero sobre todo en mi especialidad”. De los profesores con que ha trabajado “en el tema de la Música” y que “me han marcado”, Esther refiere inicialmente “mi primera profesora de música”, de la que dice que “era muy exigente en el trabajo, lo que me ha hecho

serlo a mí también”. Lo mismo dice de su “etapa de M.”, de la que recuerda la influencia de “Profesores de Virtuosisimo, de Piano, de Armonía”. Esta referencia le hace reflexionar sobre el hecho de que al final ya “desde pequeña también me enseñaron a ser muy exigente en el trabajo”.

Otro aspecto de la profesionalidad de Esther fue su preocupación con la “formación permanente”. En este campo, refiere igualmente los “profesores que he conocido de otros países y me han ido descubriendo métodos y sistemas que en otros países de Europa se practicaban y que en España no teníamos apenas conocimiento”. Esos profesores “también me han marcado” y entre ellos Esther ha “trabajado con algunos profesores del Instituto Orff de Salzburgo, de Hungría, del Instituto Dalcroze de Ginebra”. Este contacto tuvo una particular importancia para nuestra biografiada ya que por su medio se le “estaban descubriendo algunos campos dentro de la Didáctica, de la Pedagogía de la Música que (...) desconocía y que [le] fueron muy útiles para aplicarlos en [sus] clases”.

El resultado de esta influencia merece que Esther dirija su atención hacia los alumnos que le han dejado algo que entiende recordar en esta reflexión. Así, empieza por decir que a ese aprendizaje trató “luego de introducirlo en mis clases” y eso tuvo como efecto que, por un lado, “ha habido alumnos que me han interesado mucho por su afán de aprender, porque tenían un gusto por la música” pero, por otro, que “también he aprendido mucho de ellos, sobre todo en los años más últimos con el tema de las nuevas tecnologías, las grabaciones...” Este proceso fue una dádiva mutua, “era un poco el compartir, yo les daba, ellos me daban”. Esos alumnos le merecen recuerdo especial y dice de ellos que “sí, ha habido alumnos buenos que me han marcado mucho, especialmente por su afán de aprender”. Eso según Esther “no era lo que más abundaba aquí en nuestra carrera en Magisterio”, por lo que esos “alumnos (...) han destacado mucho”. La referencia final subraya la mutua causalidad pedagógica entre profesor y alumno –“y cuanto más destacaba el alumno eso hacía que tú más te exigieras para poder seguir dándole”– de la que resalta la belleza que Esther atribuye como trazo señalado de su carrera profesional: “y eso sí ha sido interesante, ha sido bonito, esa es la verdad”.

b) Reconstitución de la biografía educativa de Jorge

Jorge, profesor de nacionalidad española, nació en 1963 y tenía 44 años cuando fue entrevistado. Tiene una Diplomatura en Magisterio en la Especialidad de Filología Inglesa, obtenido en la Universidad de G., a la que añadió el *Certificate of Proficiency*. Da clases en Educación Primaria y le están encomendadas en su centro educativo (situado en una gran ciudad de España) las tareas de director y de docencia de Primaria y, específicamente, el inglés. Reside en la misma ciudad en la que se sitúa su centro, a poquísima distancia física. Lleva trabajando como docente 19 años.

Sinopsis del recorrido profesional

En una visión sinóptica de su recorrido profesional, empieza por señalar que lleva 19 años, casi 20, de trabajo docente, en el que ha enseñado inglés, a excepción de algunos cursos que ha estado como maestro generalista en Primaria. Se ha dedicado igualmente a preparar opositores de Magisterio, tanto por libre como en Academias, sobretodo en el principio de su carrera docente que daba clases a “niños más pequeños”. Reconoce que en ese recorrido profesional las principales cuestiones y dificultades que se le han planteado son los cambios educativos, que los considera como muy cerrados y que no dejan libertad para que el profesional se manifieste (“te marcan siempre lo que hay”), incluso aunque esos cambios den la apariencia de ser abiertos.

Motivos para ser profesor

Jorge no tenía intenciones ni motivación particular para ser docente, pero esa salida profesional vino como una alternativa conveniente en su momento. La perspectiva de ser docente no le resultó “desagradable en su momento” y reconoce que le “ha gustado” y subraya que no le “gusta la docencia específicamente como está”. No tuvo más dificultades que “las normales y corrientes”, destacando las oposiciones como la mayor dificultad que ha tenido. Relativamente a las expectativas que pudiera alimentar hacia la profesión, señala con énfasis que echa “de menos la promoción profesional”, que considera estar “muy cortada” en Magisterio. Le gusta y busca el cambio, el no quedarse en un sólo tipo de trabajo, el no acomodarse, razón que apunta como responsable de su aceptación del trabajo de Dirección, que le permite,

aunque siguiendo dando clases, cambiar “de tipo de trabajo” y hacer “otra cosa más, de otro tipo”.

Finalidades y razones de la Educación

Reflexionando más a fondo en las razones y finalidades que ve en la profesión, Jorge comienza por señalar la idea de cambio por medio de la educación del entorno alrededor de la persona. Traduce ese cambio en diversos aspectos, como pueden ser el tornarse “más críticos”, la no acomodación “a lo que hay, a lo que viene o no viene dado y ya está” y la introducción de “una calidad personal”, de una “mentalidad educativa”, por la que “se subsane de alguna forma” la ignorancia de “la mayoría de la gente” hacia “casi todo lo que les rodea”. Todavía, asoma un pesimismo hacia este entendimiento de las posibilidades de cambio social por parte de la educación cuando indica que tal no es posible con “el sistema educativo que tenemos”, que considera “impeditivo” para que tal finalidad se produzca. “Tal y cómo se está poniendo la sociedad, lo veo pero muy, muy difícil. En fin, casi imposible, diría yo”.

Realización personal y profesional en la docencia

Esta visión crítica negativa hacia el estado de la educación no le plantea problemas en realizarse personal y profesionalmente, considerándose realizado en la profesión, que le “gusta” y la que lleva a cabo y lleva bien. Jorge reconoce que le “gusta más la actividad directiva que la docencia” por su mayor amplitud y el incluir en su ámbito “muchas cosas más, más temas, temas distintos” y el tratar “muchas cosas diferentes”, lo que le lleva a sentirse “más a gusto, más que en la docencia”, tema que subraya enfáticamente. Reflexionando sobre la docencia, señala reiteradamente que le gusta, “pero con los más mayores”, “de 5º en adelante”, pero no con los pequeños. Considera que la mayor autonomía de que disponen los alumnos mayores la torna más “cómoda” y “menos difícil” su intervención (“Les dices qué hay que hacer y ellos empiezan a hacerlo poco a poco”), al mismo tiempo que le parece que “es más fácil que los alumnos a esa edad se acomoden a la forma como tú vas haciendo las cosas”. En contra de esto, a los alumnos más pequeños señala que “hay que dárselo”, hay que decirles lo que hay que hacer “y enseñarles a hacerlo todo”. Se siente más a gusto en este nivel de

edad y con esta actitud, que considera que le “suele dar mejores resultados”.

Intersubjetividad y Alteridad

Profundizando en la relación intersubjetiva y en la importancia que concede a la relación con el otro, Jorge empieza por considerar con énfasis que ella “tiene muchísimo valor”, que “tiene mucho” y uno “sólo, sólo” no puede “funcionar de ninguna manera”. Señala la importancia de todo el entorno social en el que ocurre la “educación de un niño”, desde los compañeros de trabajo, a la familia y a la administración, componentes que mantienen entre sí una grande relación y que deben integrarse todas “o difícilmente se conseguirá algo”. Sigue su reflexión señalando un ejemplo, de varios de aquellos casos “que salen por encima de la normalidad” y en los que hay que hacer intervenir la perspectiva de actuación que terminó de indicar. El ejemplo es el de “un niño muy difícil” que refiere se le planteó en el primer año de director, y para solucionarlo “tuvo que intervenir todo el mundo” (inspección, Jorge –“en plan ya más serio”– “y todo el profesorado”).

Valores de la educación

Como valores que guían su práctica docente y directiva, Jorge indica la justicia y la crítica, justificando que aquella es esencial para “que funcionemos medianamente bien”, sin desequilibrios y ésta tiene como función saber y conocer si su acción se va “haciendo bien o mal”.

Dilemas y conflictos éticos

Profundizando esta reflexión, señala que este intento de conocer lo bueno o malo de su acción y de actuar con justicia le plantea dilemas en su actuación profesional, como sean dos casos que refiere.

Uno, se relaciona con el modo cómo intenta mantener “una línea central, una línea de justicia en la que todo el mundo vea que lo que se está haciendo es justo”, en lo que concierne a su situación de director de la escuela y su relación personal amorosa con una docente de ese mismo centro educativo. Jorge refiere que considera que a esa colega “la mayoría de la gente” la “trata injustamente”, afectándole a él, Jorge que señala que esa crítica de los colegas ahí “no es buena,

en ningún sentido”, que “la crítica precisamente no es buena en ese sentido, porque la crítica que se hace no es una crítica a lo que hay, sino mediada por otra serie de razones”, que todavía no adelanta cuáles son.

Jorge refiere otro problema moral, ocurrido igualmente en la relación con el profesorado de su centro educativo, en el que tuvo “un enfrentamiento” con una profesora “por una cosa que es supuestamente justa”, en el que considera que fue apoyado en su actuación por la mayoría, bien que la crítica haya estado igualmente muy presente en ese caso. Indica como máxima de actuación el criterio pragmatista de justicia basada en buscar “un beneficio para un mayor número posible de alumnos en detrimento de un mínimo posible”.

Nota Jorge que este tipo de situaciones y su resolución contribuye al desarrollo del profesional y de la persona que así, por un lado, acumula experiencias transferibles a los “casos, si no similares, o parecidos o cualquiera otro nuevo incluso, sobretudo en prevención de posibles situaciones conflictivas” (y mismo utilizarlas “fuera de lo profesional, también”) y, por otro, se torna más rico mediante “ese tipo de experiencias, sean buenas, sean malas”, principalmente una vez superada la situación y uno ver que de allí ha salido.

Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela

Profundizando en las motivaciones que presiden su acción, la reflexión de Jorge es dirigida para aquellos hechos que le hacen cuestionarse, a sí mismo y a la sociedad y al mundo. Su reflexión pone en relieve la intención de cambiar, de modificar al mundo. Señala otra vez el carácter “cerrado, muy cerrado” de las cosas hoy que “no te dejan opción a casi nada”, en que uno se encuentra frente a “ciertas injusticias que hay por ahí, o que predominan”, y preguntándose por lo que se puede hacer, por lo que se hace, intenta ver en la oportunidad abierta por el ser director la posibilidad de hacer algo. Identifica ese hacer algo con el “intentar sobretudo que haya un orden mínimo, un orden mínimo en todo”, que le parece la condición para “que por ahí pueda funcionar. Sin orden, no hay forma de que funcione”. Todavía el carácter de cierre de la acción que los tiempos de hoy traen vuelve a presentarse con intensidad al pensar sobre la forma de romper con ese cierre. Señala,

enfáticamente y de forma pesimista y desilusionada, que “no se puede. No podemos. No nos dejan. Cada día menos”, para apuntar al hecho de que cada vez menos a los profesores y maestros les es retirada gradualmente la capacidad que tenían de actuar con mucha libertad en sus clases y escuelas, la cual casi termina por perderse. Sus reflexiones refieren que “están obligando, digamos, a que tomes una determinada línea de actuación, y sí no tomas esa línea de actuación, entonces poco menos que te quedas fuera”, situación en la que aquello que uno haga “no tiene validez”, por lo que “están cerrando cada vez más, cada día te dejan menos libertad de actuación”.

Concretando estas ideas, refiere Jorge como ejemplo lo que considera como siendo las limitaciones que se plantean a la utilización libre y criteriosa de formas de actuar didácticas y metodológicas en clase por parte de los profesores, lo que agrava el cierre de que habla recurrentemente. Refiere que “están empezando a cerrar porque ya te están marcando líneas de actuación para hacer. Entonces no te dejan casi, casi más que limitarte a enseñar (la división o la multiplicación) de esta o de aquella manera, pero poco más”. La libre actuación metodológica y didáctica “casi ya no se lo dejan al profesor”, ya que todo “tiene que ser ya marcado por unas pautas”. Ejemplifica con el hecho de las pruebas de diagnóstico en las que ve que “supuestamente hay que hacerlo de esta forma y no de la otra y ya está porque te viene de altas instancias. Y cada vez se cierra más la amplitud que tú tenías al principio”. Este juicio lo mantiene mismo cuando reconoce que “sí se está dejando una cierta maniobrabilidad a la hora de elegir una línea de actuación” pero esto ocurre de entre aquellas “que te marquen”.

Formación ética

Profundizando en el campo de la reflexión ética y moral, empieza Jorge por referir que no ha recibido nada del tema en su formación académica, profesionalizante y continua. Refiere a ese propósito que “la componente ética y moral en formación, no hay, no suele haber. No te la proporcionan, a menos que la busques tú” y que formación continua “de carácter ético y moral, no, no hay. No”.

Dilemas y conflictos éticos

Si no ha habido formación específica de ese tipo, sí la hay sobre principios de carácter ético-moral que intervienen en su acción cotidiana, en particular a la hora de dar solución a problemas que se le plantean en su actividad. Jorge pone en relieve como regla esencial el intento de “hacer el mínimo daño posible”, justificando en seguida que “todos esos problemas, traen algún tipo de daño”. La situación que refiere como emblemática es la de cambio de asignaturas por parte del alumnado fuera de los momentos asignados para eso. Le afecta sobre todo el efecto de las dudas frente a la incertidumbre que la situación general y la responsabilidad que la misma plantea al decisor: “Ahí tienes que valorar muchas veces si al niño le permites eso. No sabes si ese cambio le va a producir un determinado cambio serio y que luego puede ser problemático o no para el niño. O si se puede aguantar este curso y que espere al siguiente. Intentas determinar hasta qué punto llega”. Duda e incertidumbre son también apuntadas para “pequeñas cosas”, por ejemplo, “cuestiones de comedor”, en las que uno se puede plantear que “si el niño hoy no hace esto, pues cómo va a resultar mañana. Hasta qué punto el beneficio le es bueno o no”. Con el incremento de su experiencia personal y profesional, a este tipo de problemas morales le resulta ahora más fácil de verlos, por lo menos verlos, refiere y adelanta que “ahora cuesta, digamos, menos trabajo el diagnosticarlo”. Pero “al principio, cuesta mucho trabajo verlas, sobretodo no ves todas las implicaciones, todas las ramificaciones que pueda tener ese problema posteriormente”. Ya el aspecto de resolver los problemas enunciados se le plantea de otra forma más compleja: “Resolverlo, hum... al tener más implicaciones, al implicar más cosas, en muchos casos es mucho más difícil de resolver”. El hecho señalado de la incertidumbre y de la duda le merece un apunte más al indicar que la experiencia personal de lidiar con tales situaciones resulta por lo menos en la posibilidad de que menos equívocos ocurran: “Pero la verdad es que siempre, por lo menos, menos posibilidades de equivocarte tienes. En el sentido de que, al tener mayor conocimiento por todas las experiencias anteriores que hayas podido tener, lógicamente es más probable que te equivoques menos. Es lo que se intenta”, concluye este subrayar del carácter abierto y libre de la praxis humana.

Encuentros intersubjetivos

Con la ética definida a partir de la relación con el otro, Jorge profundiza en su reflexión analizando qué encuentros intersubjetivos han sido significativos para él y por qué lo han sido. Empieza con los profesores que lo han marcado, recordando aquellos que le han hecho encaminarse “hacia ciertas cosas”, aquellos -algunos- que recuerda ya que “los demás han pasado prácticamente desapercibidos”.

Considera en ese caso, en primer lugar, a un profesor de Educación General Básica⁵ que le habrá hecho elegir los idiomas “que debería ser muy bueno y lo hizo muy bien, porque la verdad es que fue estupendo. Y yo salí de ese curso pensando precisamente en los idiomas, sabiendo que estudiaría algo de idiomas”. Analizando ese caso, adelanta que “probablemente, después de haberlo pensado, te das cuenta de que lo que hizo fue enseñar bien”. Más tarde, ya en Bachillerato, ese profesor le volvió a ayudar, manteniéndose Jorge en la misma línea.

Recuerda después a un profesor de Química, “de esa asignatura la Química que no le gusta a casi nadie, a no ser al que va para Químico”, que bien que fuera un “chico joven”, enseñaba “de una manera en la que lo que tenías que estudiar, porque tenías que estudiar, no te resultaba tan difícil”.

Termina este recorrido con la mención a “la Maestra”, su profesora en Universidad a cuyo encuentro considera “una cosa de alabar, ha sido una cosa excepcional” porque curiosamente conciliaba simultáneamente una “forma que tenía de estar dando clases” en la que, siendo una persona “muy, muy dura”, se presentaba luego como capaz de “ver cómo estabas, el cómo hacías”, algo que Jorge considera que “con otros profesores pasaba todo desapercibido”.

Cuanto a alumnos que le hayan marcado en su personalidad y profesionalidad, Jorge apunta que tuvo algunos con quien el estar hacía “ver la profesión de una manera que no se te hubiera ocurrido plantearla antes”. Pasa a recordar a alumnos “pequeños” a quien enseñó en Almería y en Cádiz que considera que “eran personas que los oías hablar y que los veías actuar y, decías, espera ahí, esto lo hace de una manera distinta, y lo miras, ves, y eso funciona, y va

⁵ Así era designada, en la niñez de Jorge, la ahora llamada “Educación Primaria”.

bien, y muchas veces intentas tomar cosas de ese tipo y ponerlas a funcionar tú”.

En cuanto a alumnos mayores, Jorge refiere a una alumna a quien preparó para las oposiciones en Academia y que “¡ahora es directora!”, que le ha sorprendido favorablemente encontrar en esa situación laboral, señalando su gusto en verla en tal posición y progresando. Siempre la había conocido con las ideas claras en cuanto a la aprobación en las oposiciones, en lo que contrastaba con algunos de sus colegas.

La importancia del alumnado es también reconocida por Jorge en el hecho de que es un factor esencial para que siga creyendo en su profesión, sobretodo cuando la ve bajo el signo del cierre analizado anteriormente. Reconoce Jorge que “los alumnos tiran mucho, la cuestión financiera no tanto, porque aunque ayuda mucho no es lo que más tira hacia delante para seguir en esta profesión”. Surgen dudas hacia esta, pero son los alumnos quienes interpelan en consciencia a Jorge que, bien que reconociendo que sería luego sustituido por otro docente, tiene claro “que por lo menos la parte que yo hago, la hago bien, la intento hacer bien, lo mejor posible. Y sé que por ahí van a salir bien”. Termina diciendo que “sí, sí tiran los alumnos”.

c) Reconstitución de la biografía educativa de Leonor

Leonor es una profesora de nacionalidad portuguesa, que contaba con 44 años de edad y llevaba trabajando 22 años cuando fue entrevistada. Tiene la Licenciatura en Lenguas y Literaturas Modernas, en la variante de portugués/francés y el “Mestrado” en Literatura Portuguesa Contemporánea, todos obtenidos en la misma Universidad de una gran ciudad portuguesa. Se dedica actualmente a su proceso de Doctorado en Literatura Portuguesa, en la misma Universidad en la que obtuvo sus anteriores grados. Como estaba previsto en la legislación portuguesa del tiempo, ya estaba trabajando cuando hizo su Prácticum profesionalizante (una post-graduación de calificación en Ciencias de la Educación, en la Universidad Abierta portuguesa). Este la ha habilitado para impartir docencia en el 3º Ciclo de Enseñanza Básica –7º a 9º años de escolaridad obligatoria– y en Enseñanza Secundaria –10º a 12º años de escolaridad, ahora también obligatoria–. Trabaja en una institución de enseñanza

privada (situada en gran ciudad portuguesa, en la que reside igualmente), que mantiene un acuerdo de concertación con el Estado portugués. Ocasionalmente, acumula funciones e imparte docencia en una institución de enseñanza superior politécnica, del sector público y colabora con una universidad pública supervisando el prácticum que los alumnos de esta última desarrollan en su colegio. Sus tareas se reparten por la docencia de la especialidad (Lengua Portuguesa y Literatura Portuguesa en su colegio, Lengua y Literatura Portuguesa así como Lengua y Cultura Portuguesa en la institución politécnica) y por la Coordinación del Grupo Disciplinar de Lengua Portuguesa en su colegio. Es también profesora responsable de clase (“Dirección de Clase” en traducción directa, similar al “Tutor” en el sistema educativo español) y Responsable de la Biblioteca de su centro.

Sinopsis del recorrido profesional

Leonor empieza su biografía educativa haciendo una sinopsis de su recorrido académico y profesional. Su primera referencia va para su Licenciatura, que hizo en la Facultad de Letras de una gran universidad portuguesa, confesando su “intención de ser profesora”. Participa que “siempre quiso ser profesora”, mismo teniendo en cuenta que la Licenciatura que hizo no le ha dado “cualquiera herramienta para ser profesora”. Como generalmente ocurría con las Licenciaturas de las universidades clásicas portuguesas, mismo que habilitasen para la docencia, la preparación recibida en la carrera era de naturaleza esencialmente teórica. La práctica que se seguía en el contexto laboral se encargaba de enseñar al profesor iniciado, en un proceso no estructurado en el que la buena voluntad y empeño del neófito y de sus colegas más antiguos era decisivo⁶. En el caso de Leonor, después de terminar su Licenciatura, ha sido en “su contacto con el cotidiano en la escuela, con las aulas, con las Delegadas de

⁶ En esa época, si se era licenciado por una universidad clásica portuguesa, se estaba generalmente unos años hasta poder acceder a un curso en el que se hacía el prácticum ejerciendo simultáneamente la docencia. En muchos casos, el acceso a ese proceso de profesionalización sólo era posible una vez decorridos muchos años, con bastante daño para la profesionalidad del docente, en muchas de sus dimensiones. En el caso de Leonor, a eso se añadió un cambio ocurrido en las universidades clásicas, por el que una situación de injusticia y discriminación fue introducida y a la que nuestra biografiada se refiere en su narrativa.

Grupo⁷ hizo que fuera encontrando la posibilidad de contrastar la práctica pedagógica y buscar determinados métodos, determinadas maneras de actuar...”

Fue desde que dejó su Facultad que Leonor tenía consciencia de esa limitación en su Licenciatura, por lo que orientó su desarrollo profesional en el sentido de “invertir lo más posible en [su] formación”. Luego que “el Sistema me permitió, hice el Prácticum, la profesionalización”. Subraya con énfasis que dijo “luego que el Sistema me permitió” en virtud de las condiciones prácticas efectivas y legales que vigoraban y que hicieron con que estuviera “imposibilitada de hacer la profesionalización durante 6 años”. Este hecho le “deja un cierto mal sabor de boca porque fueron 6 años perdidos en [su] carrera”, no imputables a su responsabilidad personal. Efectivamente, en los años 80 hubo un cambio en la estructura de las carreras en su Facultad, que han pasado a tener integrado el Prácticum a partir del curso siguiente a que Leonor terminara la suya. Sucede que, como Leonor no tenía asignaturas suspendidas, no pudo ser recogida en el nuevo esquema de Licenciatura, mientras que colegas suyas “que dejaron para [exámenes de recurso en] Septiembre (...) y (...) Diciembre fueron integradas en el Prácticum” de esas nuevas Licenciaturas. Por eso, Leonor tuvo que seguir otro esquema de acceso a la profesión, habilitándose plenamente para ella sólo al cabo de 6 años, con ese sentimiento de discriminación e injusticia. “Así, mi vida profesional empieza de esa manera”.

En su recorrido docente, Leonor apunta que estuvo “durante 4 años en la enseñanza pública”, en diversas localidades cercanas a la ciudad donde siempre ha residido y estudiado (y en la que trabaja actualmente), impartiendo docencia de Lengua portuguesa y francesa en los niveles de escolaridad básica. En uno de los concursos en los que se presentó, se engañó en un código de escuela y fue colocada con carácter fijo, en un centro situado en el Norte de Portugal, muy lejano de su residencia. Esto le planteó problemas de conciliación de la profesión y de la vida familiar. Cuenta que “tenía una vida familiar, tenía una hija con menos de 1 año, habíamos terminado de comprar casa, mi marido tenía su vida perfectamente asegurada aquí

⁷ Antiguo término para designar la Coordinación del “Grupo Disciplinar” [“Disciplina” = “Asignatura”] correspondiente a la organización curricular, basada en criterios epistemológicos.

en X.”. Por eso, decidió “rescindir el contrato con el Estado y buscar una otra solución que me posibilite una mayor estabilidad familiar. Y fue así que fue para la Enseñanza Privada”.

Una vez en este sector del sistema educativo portugués, y luego en su inicio de carrera profesional, Leonor se ha visto “envuelta en el proceso de experimentación de los nuevos programas⁸, en el inicio de la década de 90”, habiendo sido “experimentadora, durante 3 años, de los programas de Lengua Portuguesa” en los niveles educativos Básico y Secundario. Esto hizo con que tuviera la oportunidad de trabajar con “equipos ministeriales”, de “tener formación” de integrar “un grupo de trabajo aquí en X., nos reuníamos para planificar...”

Por eso, confiesa que acostumbra a decir “que esos 3 años en los que estuve envuelta en ese proyecto fueron mi gran formación en términos pedagógico-didácticos”. Y desarrolla la idea diciendo que “para mí, esos 3 años fueron mucho más importantes que el Prácticum que hice *a posteriori*”. Justifica la afirmación por el hecho de que ese trabajo le permitió “conocer personas muy diferentes, con formaciones muy diferentes”, participando de un “grupo muy grande”, con “escuelas de todo el País, no muchas, pero de todo el País”. De los encuentros regulares que mantuvieron a lo largo de esos 3 años, brotó un conocimiento profundizado de las personas y que éstas se han enterado de que “la educación y la enseñanza ni siempre tienen aquella homogeneidad que nosotros imaginamos que tienen, porque las personas son en verdad diferentes y trabajan con realidades muy diferentes”.

La gran importancia que Leonor atribuye a este periodo de su carrera profesional se debe igualmente al hecho de que ha sido “un reto muy grande” el “ser experimentadora”, al mismo tiempo que “fue del todo un factor de motivación para el modo de [Leonor] encarar [su] profesión”. Efectivamente, al estar trabajando “con programas que aún no estaban homologados, sentía que mi reflexión sobre aquello que estaba a hacer tenía implicaciones en la propia reestructuración de los programas”, a lo que se añadía el hecho de no haber manuales y tener que, en consecuencia, “crear mis propios materiales”.

⁸ En consecuencia de la Reforma del Sistema Educativo portugués de 1989.

A este periodo siguió la realización del Prácticum, con la correspondiente habilitación oficial para ejercer la profesión con todas sus prerrogativas.

Leonor relata que su carrera se inscribe en una “dinámica” en la que concreta un principio (“encaro así, de esa manera, mi oficio”) de constante preparación para la docencia mediante la lectura (“ir leyendo, lo más posible”) y la aplicación práctica de lo aprendido (“pero también intentando aplicar aquello que leo en la práctica”), con la preocupación de “hacer diferente y pensar que aquello que hago hoy puede ser mejorado mañana”.

A lo largo de los años, Leonor empezó “a dar clases con más regularidad a los mayores, al Secundario”, experiencia que se complementó con la posibilidad, desde 1998, de impartir clases en un establecimiento de Enseñanza Superior Politécnica del Estado, alargando su “experiencia de enseñanza de la Lengua Portuguesa y de la Literatura Portuguesa en los otros ciclos” educativos. No ha cambiado todavía de institución de trabajo “por cuestiones de estabilidad personal, fundamentalmente”.

Al recorrido docente se añade el prolongamiento de sus habilitaciones académicas, inscribiéndose “en 2002” en un curso de “Mestrado”, lo que hizo por entender que “ya tenía condiciones en mi otra vida, la vida familiar, para dedicarme a la parte de la investigación”. Afirma estar “En este momento, muy apostada en el área de la Literatura” que es, en sus palabras, su “caballo de batalla” y en la que se enfocan sus “preocupaciones investigativas” al par de la “cuestión del lugar de las Humanidades dentro del Sistema de Enseñanza”.

Motivos para ser profesora

Después de esta sinopsis de su recorrido profesional, Leonor refiere las razones por las que ha elegido ser docente. En su elección, han confluído dos motivos principales. Uno, de naturaleza circunstancial y “práctica”, es decir, el hecho de que en esa “época (...) década de 80”, una Licenciatura obtenida en las “Universidades Clásicas portuguesas (...) en el área de las Humanidades” estaba casi de forma automática dirigida hacia la integración en la profesión docente. Un segundo motivo fue, en sus palabras, “¡porque a mí me gusta comunicar!” Explicitando un poco más, Leonor dice que “la cuestión comunicativa, la cuestión de compartir el saber, de la

mundivisión, de la mundividencia, de ayudar a los otros a ser personas, fue una cuestión que siempre me ha tocado y me ha dicho mucho!”

Finalidades y razones de la Educación

Esos han sido los motivos para ser profesora. Pasando a analizar las razones de ser profesor y las finalidades de la profesión, Leonor retoma lo adelantado en la sección anterior de su biografía educativa y desarrolla esa concepción intersubjetiva de la educación. Así, empieza por decir que “Para mí, ser profesor es, antes de más (...) ayudar a los otros a encontrar caminos y a encontrar conocimientos y a superarse y a ser mejor. ¡Pronto!” Profundizando, confiere a su idea un giro reflexivo y praxiológico diciendo “pienso que eso tiene implicaciones en nuestra manera de posicionarnos frente al cotidiano” y explica su afirmación en los siguientes términos: “nosotros enseñamos a los otros, en la medida en la que les ayudamos a descubrir, pero al mismo tiempo también estamos haciendo el propio camino relativamente a nosotros”. Y concluye: “Pronto”.

No renegando este entendimiento intersubjetivo de la profesión, Leonor cuestiona todavía la pertinencia actual de ese modo de verla y ejercerla. Confiesa Leonor que “Si hoy hace mucho sentido, hoy, ser profesor, a veces tengo mis dudas, porque hay un impacto social...” Leonor no reniega de su modo de ver el ser profesor, mismo frente a esas dudas – “¡Yo, en mi caso, no trabajo para eso!”–, afirmando así su modo autónomo de ser y de estar, pero reconoce las dificultades que la sociedad de hoy plantea al ejercicio de la función de profesor. En su modo de ver, ese “impacto social está entrando en una fase de vaciamiento” y hace con que no haya “una credibilización muy grande de la función de profesor”.

Realización personal y profesional en la docencia

Frente a esto, Leonor avanza en su reflexión hacia el análisis de su realización personal y profesional en la docencia. Su primera afirmación es de rotunda negación de esa realización: “¡No, no me siento realizada!” Pero en seguida desarrolla su razonamiento. Matiza luego diciendo que “Pero no puedo decir que me...” y va explicitando su pensamiento.

Dos ideas fundamentales son destacadas en su reflexión.

En primer lugar, confiesa que su “manera de ser” contribuye para ese sentimiento de no-realización. Leonor se define como “una persona difícil de sentir[se] realizada” ya que “nada [le] satisface” y siempre piensa que “puedo mejorar aquí o allí”.

Después, Leonor señala las razones de “que pued[a] parecer una paradoja” su afirmación de que no se siente realizada en su profesión ya que reconoce que “a mi me gusta mucho lo que hago y me gusta mucho mi profesión y me siento muy bien siendo profesora”. Efectivamente, su insatisfacción tiene que ver con el hecho de que la “dinámica” del “ser profesor” implica “momentos de reflexión, momentos de silencio, momentos de construcción de discursos, momentos de construcción de materiales múltiples, que hoy día nos es obstaculizada por el cotidiano de las escuelas”. Detallando esta idea, Leonor dice que ese cotidiano “está excesivamente burocratizado y que no valoriza aquello que debe ser la tarea pedagógica y didáctica esencial”.

Intersubjetividad y Alteridad

Leonor desarrolla en seguida el papel jugado por el otro en su modo de estar en la profesión. Su modo de entender ese rol va definiéndose gradualmente, empezando por la afirmación genérica de la importancia que confiere a la relación intersubjetiva (“atribuyo bastante importancia a esa relación”) y a las características que debe presentar (“pienso que es una relación que debe estar muy condicionada por parámetros. O sea, pienso que debe ser una relación en la que cada uno debe saber ocupar muy bien su lugar. Lo que es cada uno, qué función desempeña cada uno...”). En seguida, precisa los cuatro principios fundamentales que deben presidir esa relación: el diálogo (“Pienso que es fundamental, en la perspectiva del otro, el diálogo”); el enfrentamiento (“pienso que es fundamental el enfrentamiento en el buen sentido (¿no es?), en tiempo útil”); la descentración (“Pienso que es importante también en ese lugar que conferimos al otro la capacidad que nosotros, como profesores o intervinientes en una comunidad educativa, tenemos de reubicarnos, o sea, de colocarnos también en el lugar del otro para ver la perspectiva, no de nuestro lado, sino del lado del otro”) y el reconocimiento del otro como persona (“debe ser siempre reconocido como persona –y cuando digo ‘reconocido como persona’

quiero decir que me debe merecer todo el respeto que me debo a mí misma, toda la capacidad de inclusión dentro de mi cotidiano”).

De la reflexión más general que antecede, Leonor pasa a analizar con más detalle la importancia que tiene la relación intersubjetiva en su crecimiento personal y profesional. Reconoce inicialmente que ha tenido “un lugar muy importante. Muy importante” en ese proceso, ya que “Dentro de la escuela, pienso que ese otro como persona diferente ha sido también muy importante para mí”.

Explicitando las diferentes dimensiones de la Alteridad, Leonor se refiere desde luego a los alumnos. De estos, dice que “tengo aprendido mucho con los alumnos, con los grupos de alumnos, en el modo como he hecho inflexiones o he modificado, mejorado o no, mi modo de dialogar, de interactuar”.

Los compañeros del Grupo de Docencia⁹ son referidos en seguida. También aquí la alteridad es fuente de desarrollo de Leonor, que pone en relieve que por medio de ellos le “ha sido posibilitado el acceso a modos de enseñar asuntos de forma diferente”, la convivencia con “personas que saben las cosas que yo no sé y con quien aprendo”, sea en lo que concierne a los métodos (“personas que encaran aquel método de una manera y que me posibilitan mirarlo de otra manera y por lo tanto hacer mejoras en mis procedimientos”) o al uso de las nuevas tecnologías, (“personas que saben cosas que yo no sé, en el dominio de las nuevas tecnologías, por ejemplo, y que me permiten mejorar un poco el modo como doy mis clases”).

La última referencia la dedica a los padres, de quienes dice que “hasta los padres, hasta el diálogo con los padres, me ha aportado muchas novedades” pertinentes en el campo de la relación pedagógica. Leonor refiere, por ejemplo, que ese diálogo le “ha enseñado muchas veces que aquella persona con quien me confronto en el día a día de la sala de aula es otra persona”, conocimiento ese que utiliza después para “crear otros discursos de captación, de seducción, de hacer con que el alumno esté con atención o se relacione conmigo y con la materia de otra manera, porque no conocía aquello y pasa a conocer”.

⁹ En portugués, “Grupo Disciplinar”. Ver *supra*, nota 7.

Encuentros intersubjetivos

La etapa siguiente en su biografía educativa, es dedicada por Leonor al análisis más detallado de los encuentros intersubjetivos que en su formación y profesionalidad fueron significativos.

Su primera referencia va para una profesora que tuvo en su 6º año de escolaridad¹⁰ que sigue estando presente en su vida actual. Dice Leonor que con esa profesora “fui desarrollando, a lo largo de mi vida, una enorme empatía”. De profesora pasó a ser colega. Leonor ha trabajado con ella “durante 10 años en manuales escolares” y la reconoce como siendo “en verdad una gran referencia para la persona que soy. Para la persona que soy y también a nivel profesional”. Subraya que “Esa es mi primera gran referencia”.

“La segunda gran referencia” que hace va, “sin duda”, para su director de la tesis de “Mestrado” y ahora de la de Doctorado, y que “ha sido su profesor durante 1 año”. De ese profesor, un catedrático de inmenso prestigio académico nacional e internacional, dice que “Terminó por ser siempre una referencia” en términos de relación pedagógica. Justifica su afirmación refiriendo que entonces “la Facultad de Letras era un lugar de gran distanciamiento entre profesores y alumnos. Era un lugar donde las clases ocurrían en Anfiteatros enormes, llenos de alumnos, y el profesor no tenía tiempo para percibir quien era cada alumno de *per se*”. Pero, mismo en esas condiciones, en “aquel profesor yo reconocía una capacidad muy grande de prestar esa atención humana a mi persona, pero también a la persona de todos mis otros colegas”. Leonor termina esta referencia confesando que “esa cuestión, que no tiene nada que ver con la cientificidad, sino con la relación humana, terminó por privilegiar, por ser un privilegio y ser una figura de referencia para mí”.

Con otro estatuto, en el campo de sus profesores, Leonor apunta otras “referencias”, algunas “personas que aparecen en mi vida profesional”, a las que “no conozco, que objetivamente no tengo relación con ellas, que son grandes nombres dentro de mi área profesional, pero de quien tuve la felicidad de ser alumna”.

Los alumnos son “muchos”. Y explica: “Muchos, con quien aún hoy mantengo contacto” diverso, sea porque “tienen hijos que hoy podrán ser alumnos suyos”, sea porque “son profesores de mis

¹⁰ En su tiempo, 2º año del Ciclo Preparatorio de los Liceos.

hijas”. De esos alumnos considera que son “Personas con perfiles muy semejantes y que en cierta medida tienen que ver con aquello que yo considero que son mis valores”.

De los colegas, Leonor refiere “colegas mayores” de quien ha aprendido muchas cosas”, destacando el hecho de que son de áreas del saber “que no tienen nada que ver con el área al que me dedico”, sino que son de áreas de “referencia más científica” (por ejemplo, Matemáticas, Ciencias Naturales, Biología). Estos colegas, “con quien ha trabajado, por ejemplo, en servicio de exámenes”, le han enseñado “procedimientos muy virados para la organización”. Esta indicación lleva Leonor a confesar que “yo soy muy desorganizada, o mejor ¡pienso que soy organizadamente desorganizada!” y a añadir que es “entonces esa parte mía, esa zona oscura mía que yo intento a todo costo mejorar, pero que ¡aún no fui capaz de mejorar completamente!”

La última reflexión la dedica Leonor a una colega que conoció “ahora en el 1^{er} año de Doctorado”, que le ha proporcionado “una experiencia muy interesante” y con la que se ha relacionado “de forma particular, y que sin duda ninguna es una referencia” para sí. Se trata de “una colega mía brasileña, del área de la Psicología (Psicoanalista), con 64 años, Vicerrectora de la Universidad de..., que decide pedir una licencia sabática y venir hacer un Doctorado en Literatura” en Portugal. Leonor habla con entusiasmo de esa colega, con la que ha convivido “durante 1 año”, y de la que dice “que terminó por ser también un ejemplo, una especie de modelo” y de quien “ha aprendido mucha cosa”. Desarrollando los motivos de su admiración por esa colega, Leonor apunta, primero, su estatuto de “señal diferente en un grupo” que “sólo habla de Teoría de la Literatura, de Estudios Literarios, de Estudios Culturales” y se encuentra, “súbitamente”, frente a una “Psicóloga, ¡y aún más Psicoanalista!” Este hecho lo considera Leonor “un soplo de aire fresco” y “¡una cosa extraordinaria!”, sobretodo por el hecho de la colega ser brasileña, de que valoriza la “musicalidad de la lengua, el modo como se relaciona con las personas” y el hecho de que ya tiene de “¡una cierta edad!” Para terminar esta reflexión, Leonor hace un giro autorreferente y confiesa que “Si una persona con mi edad –44 años– se veía como un poco loca al “hacer un Doctorado”, ahora se representa la posibilidad de que “en unos años aún hago un Doctorado, yo qué sé, ¡en Psicología!”

Valores de la educación

Sobre los valores que presiden a su praxis personal y profesional Leonor apunta inicialmente “La honestidad” que considera que “Es el primero, talvez, la honestidad”. Le sigue “El trabajo”, después “El reconocimiento del otro como ser humano” y finalmente “La aceptación de la diferencia”. El motivo por el que piensa que son estos los más importantes lo busca estableciendo un principio, el de que “hay aquí un diálogo, que para mí es muy interesante, que es el diálogo entre la Ética y la práctica”. O, en otras palabras, “La manera como nosotros pensamos algo, una abstracción, y después intentamos colocarlo en marcha en el cotidiano”. Aplicando a su caso, Leonor dice que “talvez” haya elegido esos valores “porque probablemente también son aquellos que yo siento que intento realizar más en el día a día”.

A estos valores no los aísla de otros con los que están, en su entender, conectados. Dando un ejemplo, “para mí, cuando yo hablo de honestidad, para mí honestidad tiene que ver con verdad, con justicia, por tanto hay otros que entran en diálogo con éste, el sentido de equidad, etc. Pero, para mí, ese es más amplio, si así podrá decir”.

Formación ética

Constituyendo la formación una preocupación mayor en la profesionalidad de Leonor, la etapa siguiente de su biografía educativa versa sobre la formación que ha hecho en el campo de los valores y de la ética. Leonor refiere que ha trabajado este campo en dos diferentes direcciones. En una de ellas, ha “intentado hacer alguna autoformación, no muy alargada, leyendo, autores que [considera] que son autores de referencia”, como sean Fernando Savater, de quien dice que “pienso que hace el diálogo más claro y más accesible con mi área”. En otra, participa en trabajos “dentro de [su] escuela”, reflexionando sobre esas cuestiones “con otras personas de otros Grupos [de Docencia], en grupos de Educación para la Ciudadanía, por ejemplo”. Refiere para concretar que “Estuve trabajando con una colega, durante algún tiempo, en un proyecto de esa naturaleza e íbamos investigando, íbamos cambiando ideas...”

Dilemas y conflictos éticos

Dedicándose a la docencia e implicando ésta el surgimiento de situaciones en las que confrontan valores y se plantean problemas de

carácter ético, Leonor reflexiona en seguida sobre su práctica en cuanto a estos temas, eligiendo dos tipos de situaciones en las que se encuentra frecuentemente.

El primer tipo de situaciones tiene que ver con la cuestión de la confidencialidad y del sigilo profesional, en particular relativamente a cosas de que tiene conocimiento en sus funciones de profesora responsable de Clase o tutora [“Directora de Turma”]. Leonor refiere que, en el ejercicio de esas funciones, frecuentemente tiene acceso a informaciones privadas y sigilosas que dicen respecto a los alumnos y que resultan muchas veces decisivas para entender el comportamiento y desempeño escolar de aquellos, pero que “por razones de orden ético” no pueden ser transmitidas al resto del profesorado que lidia con ellos. Confiesa Leonor que intenta solucionar ese dilema creando situaciones en las que los colegas que imparten clases al mismo grupo de alumnos de que es responsable puedan desarrollar “un mecanismo de reflexión que haga con que las personas estén atentas a determinados fenómenos y saquen determinadas conclusiones”. De este modo, es posible a Leonor contornar la cuestión no contando, sino enmarcando las cosas de modo a que sea posible, sin realmente revelar lo que se pasa, dejar pistas mediante las cuales las personas comprometidas puedan darse cuenta de que algo menos regular puede ser interpretado en otro cuadro de fenómenos y salvaguardar así el interés del alumno. Los principales casos de este tipo tienen “que ver con cuestiones de enfermedades [y] situaciones de inestabilidad familiar”. Leonor termina la reflexión sobre este asunto diciendo que “Esa cuestión de la confidencialidad es muy complicada de gestionar, sobre todo cuando el respeto por la confidencialidad puede conducir la persona a una situación casi perversa”.

Otro cuadro problemático en términos éticos se le presenta a Leonor en lo que concierne a las calificaciones de los alumnos. Inicialmente, Leonor refiere “la situación de evaluación” pero en seguida, al decir que “para mí la evaluación es capaz de ser la tarea que menos me...”, precisa mejor su pensamiento y afirma que “yo estoy a hablar de *evaluación* y no debería utilizar la palabra *evaluación*, es la *calificación*, la atribución de una calificación a un alumno”. Esta función del profesor le parece que “es una situación difícil”, afirmación que reitera de modo autorreferente: “Es una situación difícil. Por lo menos para mí, es una situación muy difícil”.

El proceso de calificación asume foros de mayor responsabilidad “Sobretudo en los años terminales, en los que los alumnos tienen muchas expectativas de entrar en determinadas carreras, a veces por causa de 1 valor¹¹ hay luego una diferencia y puede decidirse de la vida de un alumno.”

Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela

La próxima etapa en la biografía educativa de Leonor es dedicada a la exploración de los aspectos de la realidad social que integra en la Educación para la Ciudadanía y en su práctica docente en general. Nuestra biografía indica desde luego “Las cuestiones de conflicto, de conflicto bélico” y “Las crisis que se viven, sean ellas de naturaleza económico-financiera, sea de otra naturaleza”. En su modo de ver, “vivimos en un momento de grandes crisis, de cambio de paradigma”. Leonor aprovecha “Situaciones puntuales” (“Por ejemplo, una noticia que yo tenga oído por la mañana, antes de salir de casa”) y las trae para “la clase para suscitar un comentario o una reflexión”.

En este punto de su pensamiento, Leonor se queda un poco reflexiva y señala su extrañeza frente al tema que venía desarrollando, confesándose “un poco perturbada”. Explica su estado de espíritu haciendo una analepsia de su carrera docente: “hago así un vuelo muy rápido en mi práctica pedagógica, desde el inicio de los años 90 –porque yo empecé antes, pero así con una gran consciencia profesional tal vez sólo ahí por el inicio de la década de 90– y llego a la conclusión de que yo aprovechaba mucho más eso, el traer el mundo para dentro de la sala de clase”. Recuerda que cuando ocurrió la “masacre en el cementerio de Santa Cruz, en Timor, yo traje aquello para dentro del aula, yo traje un vídeo con las imágenes que enseñaron en la Televisión, oímos una música a propósito...”

De esta analepsia, Leonor concluye que “había en esa altura una dinámica menos estructurada, menos institucionalizada (...), a la que yo hoy día no recorro ¡porque no tengo tiempo! para recurrir.” Leonor confiesa que ve esto como “¡horrible! ¡horrible!” La falta de tiempo lleva Leonor a no acompañar la actualidad (“No tengo tiempo, por muy extraño que parezca, hay días en los que no tengo tiempo siquiera de oír el Telediario”) y a no poder hacer “Cosas tan

¹¹ En la Enseñanza Secundaria portuguesa, se califica a partir de una escala de 20 valores.

sencillas como... ya no hablo de cuestiones de orden global, sino de una cosa tan sencilla como ir al cinema y traer la película para dentro de la sala de clase y discutirla con los alumnos”. Y concluye diciendo que “A veces no hay tiempo para eso porque no hubo tiempo para ir al cinema”.

Este momento de profundización en la reflexión biográfica de Leonor propiciado por la cuestión del tiempo se prolonga con la explicitación de las razones por las que reconoció en sí misma un crecimiento de conciencia profesional en el inicio de los años 90. La cuestión del tiempo, en su concretización actual como aceleración y velocidad en todos los campos y también en el pedagógico, surge nuevamente, de modo explícito e implícito.

Leonor empieza su razonamiento recordando que su carrera universitaria “no tuvo esa vertiente de preparación para el cotidiano” y que, debido a eso, sus “primeros años de docencia fueron años de tentativa”. Esta idea merece un desarrollo explicativo en el que aclara que “fueron años en los que había una forma... únicamente empírica... he ensayado situaciones para colocarme en un espacio profesional que era el de la enseñanza”. Una vez en curso este proceso de inserción profesional, Leonor refiere que ya tenía tiempo para mirar reflexivamente sus procedimientos pedagógicos. En sus palabras, “Después de haberlas ensayado, yo ya tenía tiempo para reflexionar sobre ellas”.

A este proceso reflexivo, se añadió el hecho, que considera haber sido una “suerte”, de integrar un “grupo de lanzamiento de la Reforma [del Sistema Educativo] del inicio de 90”. Entiende este hecho como habiéndola lanzado “en un campo de reflexión más profunda”, así como de “*ensayo*, pero de ensayo más reflexionado”. Leonor refiere que esos procesos de ensayo y reflexión ocurrieron en circunstancias que presentaban simultáneamente un carácter de reto y oportunidad en las que pudo desarrollar de modo creativo y libre su acción pedagógica y profesional. En esas circunstancias, Leonor tenía que buscar por sí misma “metodologías”, “dinámicas de clase”, “materiales”, “manuales”, solucionando las dificultades o carencias sin recurso a algo preestablecido, adoptado y definido. En tal proceso le parece que “entonces tenía mucha más potencialidad para desarrollar mi propia creatividad y para sentirme más libre, más libre para escoger, para ir en busca, y no tan coartada” por los procedimientos pedagógicos, didácticos y organizacionales presentes

–“manuales adoptados”, “programas [didácticos] que hay que cumplir porque hay exámenes y después hay *rankings* y somos confrontados con resultados”–.

Ese tiempo de libertad y ensayo “hoy no existe. No existe”. Leonor constata que “Mudó mucha cosa desde esos tiempos hasta ahora”. Si de algunas cosas piensa que puede decir “podrán haber sido benéficas”, otras no lo habrán sido tanto “porque había espacio de alguna libertad y no-coacción que yo pienso que no existe hoy”.

La no existencia de esa libertad hoy es vista por Leonor en relación con el tiempo. Así, confiesa que “esa libertad también es propiciada, proporcionada ¡por el propio tiempo!”, evocando a los Clásicos y ¡Aquella perspectiva del tiempo calmo, propicio a la reflexión y al diálogo, a la civilidad... que hoy no existe. No existe”. Leonor prosigue su reflexión profundizando el sentido que atribuye a la libertad y a la no-coacción y su relación con el tiempo. Precisa que su idea de que hoy no hay la libertad antes referida no se refiere a que “estemos presos, que estemos oprimidos”, sino que se relaciona “precisamente con el tiempo”. Explicitando su pensamiento, afirma que “yo soy tanto más libre cuanto más tiempo tenga para reflexionar sobre aquello que hago”. La idea es llevada más lejos y Leonor establece el campo de análisis del tema planteado conectando el ser tanto más libre con el “cuanto menos mecanizada esté”.

La mecanización burocrática y taylorista de la organización escolar actual aparece en claro en este momento de su reflexión. Constata en su modo de estar hoy una diferencia fundamental hacia esos años 90 que evocó hace un rato. Empieza por una observación sobre sí misma “hoy día” en la que considera “que yo soy mucho más que una máquina de dar clases, de rellenar papeles” de lo “que era en los dichos años 90”.

La diferencia la coloca en que, entonces, “había algún tiempo para, de una manera no-impositiva, sentarnos alrededor de una mesa en una reunión de grupo [de docencia]” y compartir modos de impartir “las materias” (“Mira, he experimentado esto de esta manera, yo he hecho esto de esta manera”.) Leonor refiere que “Hoy día, esa situación a veces ocurre...” y presenta “una situación muy concreta” ocurrida el curso anterior, sobre una propuesta didáctica que Leonor desarrolló para tratar del tema de Navidad con sus alumnos. Habiendo leído un libro de cuentos “lindísimo” de Luis Sepúlveda, uno de ellos le pareció susceptible de ser abordado en sus

clases para ese efecto. Quiso innovar, no utilizando de esa vez un texto habitual de autor de referencia portugués, sino un texto nuevo traducido a la lengua portuguesa y que abordara el asunto de forma no convencional. Leonor insiste en la idea de que “A mí interesaba mucho más hablar de otras cosas que también son Navidad, mismo que no hablando de Navidad como habitualmente se hace”.

El cuento –“muy corto, 3 páginas”– versa el tema de la Navidad, transcurriendo “en un ambiente muy relacionado con la guerrilla, a la guerra, y es la historia de la desaparición de una persona precisamente por causa de la guerra, y de la conversión de otra a una nueva vida debido a esa desaparición”. La relación con la Navidad la refiere diciendo que “La historia comienza con alguien que espera a alguien en el aeropuerto, en el día de Navidad, para pasar el día de Navidad, y básicamente es eso”.

Una vez elegido el texto y preparada la correspondiente clase, Leonor la experimentó con sus alumnos y “funcionó muy bien”. Lo hizo incluso con diversos niveles educativos –“hago eso muchas veces, o sea coger un material que podemos pensar que es difícil, pero ver como funciona con alumnos del 12º año y vamos a ver como es que puede funcionar con alumnos de 7º [año]”–, con base en el principio de que “la misma cosa puede funcionar de maneras diferentes si sabemos plantear el problema de manera diferente adecuándolo al nivel de edad”.

Una vez testada esa clase, “en una reunión del Grupo [de Docencia], era yo quien coordinaba, y enseñé el material que guardamos después fotocopiado en la carpeta del Grupo”. Lo que ocurrió es que “pasados 2 meses”, preguntados los colegas si habían utilizado el material, “nadie se había importado con nada”.

Leonor observa en seguida que no hace “una crítica”, sino “una constatación, ya que yo sé como es que las cosas se pasan”. De modo autorreferente, dice que “yo misma podría no haber tenido tiempo de ir a una carpeta a buscar un material que era del colega y mirarlo con ojos de ver y saber que esto me lleva aquí, y me lleva allí, y me lleva allá”. El motivo de la falta de tiempo es entonces evocado como justificante de ese aparente desinterés –“Porque eso exige tiempo”– y el consecuente recurrir a procedimientos rutinarios (“Y como a veces no tengo tiempo, yo puedo tener necesidad de recurrir a las formulas repetitivas, a aquello que hago mucho tiempo”) y de los que la

presencia del otro esté alejada (“y no dar lugar ni tiempo para que en mi discurso entre también el discurso del otro. Y viceversa”).

Podiera ser que esto ocurriera porque la escuela tuviera problemas de funcionamiento y de calidad, así como en términos de cohesión de cuerpo docente. Leonor descarta desde luego una posibilidad de este tipo y ejemplifica con un caso en que estuvo también implicada y que, según ella, confirma su juicio sobre la escuela y los colegas. En la primera observación, enfática y reiterativa, reconoce que “¡yo sé que trabajo en un espacio privilegiado! Y es un hecho que trabajo en un espacio privilegiado”. Después de un rápido apunte a un posible desprivilegio de su institución (que no aclara), Leonor señala que ésta se puede considerar privilegiada “al nivel de la cohesión, al nivel de la estabilidad del cuerpo docente”, y afirma que “esto son ventajas de trabajar en la Enseñanza Particular y Cooperativa. ¡Sin duda alguna!”

Como ejemplo de lo que ha dicho, Leonor da un pequeño ejemplo de un trabajo que hizo “el curso pasado, una pequeña monografía para una de las áreas de su Doctorado”. El trabajo intentaba saber, por un lado, que valorización de “determinado tipo de texto” hacían los colegas de diversos niveles de enseñanza, y como procedían a la respectiva implementación y tratamiento, así como a la elección de contenidos y de estrategias a utilizar en sala de aula y, por otro, de que modo esto se veía “desde el punto de vista de los alumnos”. El trabajo, planificado por Leonor, tenía “una vertiente de aplicación de cuestionarios”, tarea que hizo junto a su Grupo de Docencia. Este “tiene 10 personas”, que fueron todas encuestadas por Leonor. Habiendo recogido respuestas de 9 personas, Leonor quedó “furiosa” por no haber conseguido que todos entregaran sus cuestionarios “porque pensaba desde un inicio que toda la gente lo haría”.

Comentando el hecho “en las clases de Doctorado”, se confesó “muy aborrecida” por solamente recibir 9 cuestionarios de vuelta, un compañero le afirmó “que está en una escuela espectacular” ya que, si fuera en su escuela, “probablemente en un universo de 20” ¡recibiría 2!

Rematando su biografía educativa con una nota intersubjetiva, Leonor reconoce que “esta dinámica de encuentro entre voces diferentes termina por descansar un poco. Tú no estás satisfecho, pero anda ya, a lo mejor mi realidad hasta es privilegiada”.

d) Reconstitución de la biografía educativa de Lola

Lola es una profesora de nacionalidad española. Nació en 1976 y tenía 31 años cuando ocurrió la entrevista biográfica. Tiene la Diplomatura en Magisterio, en la especialidad de Educación Infantil, cursada en la Universidad de G.. Desarrolla sus tareas docentes en Educación Infantil, ocupándose de todas las tareas educativas de este nivel de enseñanza, que es una etapa educativa con contenidos globalizados. Además de esto, estaba encargada de la Coordinación de Ciclo. Su local de trabajo se sitúa en una población rural, a 12 Km. de su domicilio de residencia en una gran ciudad. Enseñaba hacía 5 años cuando fue entrevistada y se encontraba en situación de baja por maternidad entonces.

Sinopsis del recorrido profesional

Lola empezó trabajando como “Interina” en una población rural, dotada de mucha gente y con mucho movimiento económico debido a una intensa actividad agrícola. Estuvo en esa localidad “el curso completo con una vacante para todo el año con niños de 3 años”. En “Ese mismo año” aprueba “las Oposiciones” y le destinan “provisionalmente” a una localidad periurbana muy poblada cerca de una gran ciudad española, donde se quedó durante “dos cursos”, de los cuales en “el primer curso” trabajó “con niños de 3 años y el siguiente con niños de 4”. En el curso lectivo siguiente fue destinada a H. (H.), su “destino definitivo” y donde sigue hasta ahora.

Motivos para ser profesora

Analizando el motivo por el que se ha dedicado a la docencia, Lola señala la vocación y el gusto temprano y permanente por esa actividad, diciendo “creo que soy Maestra de vocación, porque a mí es que me gustan mucho los niños y me gusta mucho enseñar, yo es que siempre quise ser Maestra”. A la pregunta rutinaria que se plantea a los niños siempre contestaba con esa idea: “De chica, cuando te preguntan ¿tú qué quieres ser de mayor?, yo respondía siempre: yo quiero ser ‘Maestra de niños chicos’”.

Profundizando en esa motivación, Lola cree que se han cumplido las expectativas alimentadas y soñadas hacia la profesión, confesándose muy “contenta” con su experiencia de trabajo y la relación con los miembros de la comunidad educativa. Dice que “Yo

creo que sí, la verdad es que sí, porque en lo poco que llevo trabajado, mi experiencia es que es muy buena, tanto con los niños, como con los padres, como con los compañeros que he tenido, entonces yo por ahora, pues sí, estoy tan contenta”.

Finalidades y razones de la Educación

Qué sea la Educación, sus finalidades y razones, es el paso siguiente en la reflexión de Lola. Después de un tímido titubeo (“¿Qué es la Educación?, sí, sí..., yo, no sé cómo decirte, pero... (...) No sé, me he quedado en blanco...”) y de tomarse un tiempo refiere que entiende la Educación como estando dedicada a la personalización del alumno: “yo creo que enseñar a ser persona, por lo menos en los niveles en los que yo trabajo”. Y especifica un poco más refiriendo la enseñanza de modos de estar en colaboración con la familia: “Enseñar una serie de normas, de comportamientos, unas actitudes, un saber estar, pero claro, siempre que te ayuden en la casa, ¿no?, que te ayuden en las casas, en las familias para que se pueda llevar a cabo esa educación, esa enseñanza”. Termina con un “pienso yo, no sé...” en el que la duda y timidez iniciales regresan, habiendo que estimularla a dar su punto de vista autónomo y personal, sin tener en cuenta a versiones oficiales del tema.

Realización personal y profesional en la docencia

Profesora de Educación Infantil por vocación precoz, dirige su reflexión hacia su realización personal y profesional en la profesión así elegida, reconociendo “Yo pienso que sí que me realizo tanto personal como profesionalmente con mi trabajo. Yo me siento realizada”. Analizando si ese sentido de realización es afectado por algo del contexto actual educativo y social, Lola apunta una distinción entre su nivel educativo y los restantes. De estos dice “Es que yo pienso que la educación en el colegio en niveles superiores no está bien; el sistema educativo yo pienso que está mal enfocado”. Todavía, de su nivel educativo, “en Educación Infantil”, afirma que “la cosa sí está bien”, justificando con el hecho de que “de lo que se trata es de ir inculcándole al niño hábitos y normas, también contenidos, conceptos y actitudes, pero no sé, son otros niveles y el sistema educativo para Primaria y Secundaria no está bien adecuado, pero para Educación Infantil, yo creo que sí”. Las razones de ese “no estar adecuado” de esos niveles educativos las apunta refiriendo el

hecho de que se queden asignaturas pendientes mientras los alumnos prosiguen sus estudios, del que resultan insuficiencias acumuladas y consecuencias futuras negativas. En sus palabras, “Pues para mí, el que los niños vayan pasando de curso con asignaturas pendientes – que son en muchos casos fundamentales como Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio Natural y Social– eso no está bien porque entonces no tienen base y arrastran fallas en la ortografía, la comprensión lectora, numérica y para mí es fundamental el que hay que sentar las bases desde el principio”. Ya por contraste, Educación Infantil está mejor (“Yo creo que sí”) y justifica su opinión en dos planes argumentativos. En el primero, refiere que en su nivel educativo los alumnos también no se pueden quedar “atrás” (“en Infantil también pasan todos los niños, porque no se puede quedar ninguno atrás –no sé si en Educación Primaria ocurrirá igual–). En seguida, pasa a contraponer que, a pesar de esa contingencia idéntica a la crítica que había hecho a los otros niveles educativos, hay un hecho relevante que les diferencia, el de que ella utiliza el método Constructivista, por el que los aprendizajes se hacen de forma holística y sin dejar de lado componentes esenciales a las mismas: “pero en Infantil, por ejemplo trabajamos, yo es que trabajo por Constructivismo, y tengo, bueno, tenía el año pasado niños con 4 años que están leyendo y lo trabajas todo: las Matemáticas, la Lengua..., todo...” No absolutamente segura del carácter definitivo de su justificación –“¡es que no sé cómo explicarte las diferencias que encuentro para que las cosas marchen bien en Infantil y mal en los restantes niveles!”–, reitera que “lo peor creo de Primaria y Secundaria es que los niños avancen a cursos superiores sin haber superado los niveles de conocimientos de asignaturas de cursos anteriores”.

Intersubjetividad y Alteridad

Lola sigue su reflexión explorando su entendimiento de la relación pedagógica, en las vertientes de su “relación (...) con los alumnos, compañeros y padres”. Empieza por analizar “la relación con los padres” a la que reconoce que “para mí” tal relación “en el nivel de Educación Infantil es fundamental”, justificando que “lo que yo haga en clase con los niños si no tiene luego a cabo una continuidad en las casas sirve de poco”. Los padres son de diferente tipo: “con unos padres esa relación se lleva muy bien, con otros

padres se lleva mal porque no colaboran, no aparecen por el colegio para nada”. Todavía, mantiene el entendimiento del carácter fundamental de esa relación: “Pero yo creo que con ellos, en la etapa en que yo trabajo, es con quien más relación deberíamos tener”. Mismo que apuntando que es igualmente la relación “con los demás compañeros del Ciclo también”, subraya por la adversativa la relación con los padres: “pero sobre todo es fundamental con los padres”. Lola avanza en su pensamiento analizando el modo como desarrolla esa relación tan importante y las estrategias que utiliza para concretarla. Indica que en su Colegio “La verdad es que nunca hemos hecho escuela de padres”, pero tienen otros medios de promoción de esa relación: las “Tutorías” y las “convivencias”. De las primeras dice que “funcionan bastante bien”. Se hacen en “los lunes y es raro el lunes que no tengamos a algún padre”, pero señala en seguida “hombre, también es cierto que suelen ser siempre los mismos padres los que suelen acudir a interesarse, acuden casi siempre los mismos”. Ya en lo que concierne a las convivencias dice que “funciona ese tema bastante bien”. Describe la actividad diciendo que “vienen de excursión, el día que hacemos de convivencia con los padres”, para restringir en virtud de que “bueno, suelen ser las madres las que acuden, los padres no suelen ir”, y proseguir con la descripción: “Hacemos convivencias y celebramos, por ejemplo, el día de la fiesta de otoño y participan (...); llevan frutos típicos, postres de otoño y se hace una puesta en común con todos los niños, profesores y padres del ciclo que acuden y se hace una merienda con todos juntos”.

Variando el enfoque del análisis de la relación pedagógica, Lola refiere que “Con los niños, mi relación es muy buena, muy buena”, reiterando “yo creo que la relación es buena con los niños” y refiere que considera “que en Infantil el que la relación sea buena es fundamental”. Sigue detallando que “Yo me siento muy a gusto con ellos y creo que ellos conmigo” y justificando esa impresión en dos planos. En primer lugar, por el sentimiento y afectividad: “No sé..., en Infantil los niños son muy cariñosos y muy agradecidos” y después por el estatuto de modelo de referencia de que el profesor goza junto de esos niños (“eres como su ídolo, un modelo a seguir”), apuntando mismo casos en los que ese estatuto es reconocido por los padres: “cuando los padres hablan conmigo me dicen: ‘es que en mi casa sólo se hace lo que tú dices’; yo, por ejemplo, les digo: ‘a mí no

me gusta que veáis los Simpson' y si está la tele puesta y comienza ese programa los chiquillos les dicen a los padres: 'quita ese programa que a Lola no le gusta que eso se vea'..." Este comportamiento de los niños no parece ser llevado a mal por parte de los padres: "Lo llevan bien, por lo menos las que me lo han dicho a mí..."

Por lo que respecta a la relación con los colegas, Lola señala como factor fundamental para que la misma sea buena la "coordinación". En sus palabras, apunta que "hasta ahora en los centros en que he estado es que entre los compañeros de Educación Infantil hay muy buena Coordinación y pienso que para que las cosas vayan bien el que haya Coordinación es fundamental", y ejemplifica con el hecho de que "en el colegio en el que ahora estoy es que lo hacemos todo en conjunto: las fiestas, las convivencias, las excursiones, los trabajos. Incluso hasta la Programación Anual y los Proyectos".

Valores de la educación

Reflexionando sobre los valores por los que pugna en su práctica docente y que la orientan, Lola apunta el Respeto ("Yo creo que el Respeto") y la Tolerancia, que ve como estando "asociado" a aquel. El Respeto lo describe diciendo que "el que no hablen bien de alguien, yo es que eso de que te hablen mal o no hablen bien de alguien lo llevo fatal, porque tengan alguna deficiencia, no lo soporto que, porque se tenga algún defecto bien físico, bien psíquico que gasten bromas..., no" y concluye subrayando "sin duda el Respeto es uno de los valores". Junto con la Tolerancia, definida por su asociación al Respeto así entendido, son estos "los que yo más valoro".

Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela

Sobre los acontecimientos u ocurrencias en la actividad docente de Lola que le hagan reflexionar y cuestionarse, nuestra biografiada refiere que ella misma "aún" no ha "tenido ningún problema" en su "corta experiencia profesional", pero que le hace cuestionarse el tema de la violencia: "lo que llevo fatal es el tema de la violencia en las aulas -que cada día se ven más casos-". Busca en seguida una justificación para esa afirmación en el hecho de que "antes, no sé si es que se valoraba más el papel o la función o la

persona del Maestro y ahora toda la importancia la sociedad se le da al niño”. Este problema, que lleva “fatal”, no es relevante en los centros educativos en los que ha estado y su conocimiento de esos hechos es sobretodo indirecto. Refiere que “En uno de los centros en los que he estado se han dado casos de rallarle coches a Maestros, pero de agresiones físicas no se han dado casos; los que conozco no son de centros con los que tenga relación directa”.

Formación ética

Sobre el tema de la formación ética en su preparación para la docencia y en acciones de formación posteriores, Lola dice “No, no he tenido ninguna formación específica de ese tipo”.

Dilemas y conflictos éticos

En su recorrido profesional, Lola no reconoce que se la hayan planteado problemas de carácter moral o ético, ni situaciones que hubiesen requerido su intervención. Dice, en primer lugar, “No, en los centros en los que he estado nunca ha habido casos problemáticos”, para especificar después que “Cuando se dan casos de niños que se comportan mal y hayan tenido que poner un parte de incidencia, son sólo los profesores tutores los que son informados directamente y los que toman parte, a los demás especialistas, se nos mantiene al margen”.

Profundizando este análisis en el sentido, por ejemplo, de si en su entorno laboral tuviera conocimiento de niños que hubiesen sido maltratados, recuerda que “Sí, tuve un caso cercano de una niña que parecía que era maltratada, pero la derivamos...”. Se cuestiona acerca del problema: “bueno, maltrato no es que fuera en sí, fue por falta de higiene, muy descuidada y que sus conocimientos eran muy inferiores a los del resto de los niños del aula”, pero luego retoma la idea anteriormente referida “la derivamos al Orientador y éste llamó a la madre, pero ésta siempre negaba que la niña tuviera conocimientos inferiores a los demás, que si no conocía los colores o los números eso sería en el colegio, que en la casa la niña no tenía ningún problema...” En cuanto a lo que ocurrió después indica que “El tratamiento lo siguió el Orientador¹² y yo desconozco las resoluciones que tomara”.

¹² Miembro del Equipo de Orientación Pedagógica existente en los colegios públicos, que suele ser psicólogo.

Encuentros intersubjetivos

La última parte de su biografía educativa, la dedica Lola a recuperar los encuentros intersubjetivos que fueron significativos para ella y las razones de ese significado especial. Su primer recuerdo va en un sentido negativo, un profesor de Instituto de Bachillerato que la “marcó por la negativa” ya que se lo “hizo pasar fatal, pero fatal”. Reflexionando sobre el caso, refiere que “no sé cómo decirte que me marcó”, ya que “yo me llevaba bien con él y él conmigo”, pero busca una justificación aventando que “quizás sería que quiso ser desde un determinado momento demasiado estricto conmigo”. Y aquí, la marca negativa que asocia a ese profesor.

A alumnos, dedica dos recuerdos positivos por el cariño que caracterizó la relación. El primero, del que dice que “a ese niño lo recordaré yo siempre con mucho cariño”, era un alumno “que era muy lindo y el chiquillo era muy cariñoso conmigo, pero tenía mucho nervio y yo terminaba todos los días destrozada, pero destrozada, destrozada”. El segundo, “Otro niño” a quien “también lo recuerdo yo con mucho cariño”, fue alumno suyo “estando yo en la fase de Prácticas en 2º curso de carrera” y el niño “no tenía padre y vivía solo con la madre y lo tenía ella un poco abandonado”.

e) Reconstitución de la biografía educativa de Luis

Luis, profesor español, nació en 1964, teniendo, por tanto, 43 años a la fecha de la entrevista. Es Licenciado en Bellas Artes, en la Especialidad de Pintura, grado que adquirió en 1987, y Doctor igualmente en Bellas Artes, grado conseguido en 1996, en la Universidad de G.. Imparte docencia en la misma Universidad, encargándose de asignaturas en el ámbito de la Didáctica de la Expresión Artística, además de las correspondientes funciones de tutoría, acompañando el aprendizaje de sus estudiantes. Su trabajo docente empezó en Secundaria, en el año de 1988, nivel al que estuvo ligado 3 años, pasando después al nivel Universitario, en el que lleva 17 años. Además de la actividad docente, se dedica a la pintura, campo en el que tiene una posición señalada, e integra también un grupo de investigación. Su residencia es en la misma ciudad en la que se sitúa su Universidad.

Sinopsis del recorrido profesional

En un breve recorrido por su biografía, Luis subraya desde el inicio su *vocación creativa*, el *querer ser pintor*. Esta vocación y deseo personal resultaron de difícil conciliación con la docencia, en la medida en que considera que ésta “te requiere mucho”. Desde muy temprano se le planteó la necesidad de esta ardua conciliación, concretamente, desde 1991, año en el que consigue una plaza en una Escuela Universitaria. La carrera artística se queda comprometida en esta circunstancia. Todavía, al conseguir la titularidad académica en 1996 –hecho que le ha permitido disfrutar de mucha más tranquilidad profesional y personal– recupera su actividad de pintor y relanza su carrera artística.

Habiendo tenido una hija hace 3 años, que sucedió al primer hijo de su matrimonio, considera que el cumplir de las tareas biológicas y familiares le había liberado para un nuevo “relanzamiento como pintor”, retomando “con fuerza la actividad artística”. Esto le permite hacer una consideración relativa al hecho de volver a producirse un proceso ya ocurrido en la vida de una persona, repetición en la que el crecimiento personal se potencia y uno se desarrolla en su vocación.

Finalidades y razones de la Educación

Esta insistencia en el aspecto creativo y artístico de la vida de nuestro biografiado se justifica como trazo esencial de su modo de situarse en su actividad docente. En su entendimiento de la profesión que abrazó, la componente de “creación artística” asume más importancia que la componente “teórica” y considera que eso es un aspecto esencial. En su autopresentación, asume que no tiene un “talante demasiado teórico”, y reivindica que en su área de conocimiento “los contenidos derivados de la práctica del arte” no deben descuidarse. Para él, la Educación Artística ocurre en el *hacer arte* teniendo en cuenta al alumnado mismo como creador y artista, como productor de arte, creando. Sus palabras resultan muy aclaradoras en esta perspectiva de educación, para la que el hacer aquello en el que se educa es lo esencial para la autenticidad de esa educación y para que la causalidad intersubjetiva se produzca: “Intento transmitir la Educación Artística a mi alumnado haciendo arte, o sea, procurando aprovechar las cualidades creativas de

alumnos y alumnas como creadores y como artistas: el alumnado tiene que producir arte, crear en definitiva”.

Motivos para ser profesor

Luis asume que su ser profesor de Educación Artística implica, al par de la calidad de su docencia, una exigencia específica y propia del *educar en el Arte*, distinto de la enseñanza de otras materias. Buscando definirla, utiliza los términos de *actitud y de estilo estético o artístico de proceder*, a los que vincula el hecho de la transmisión por su parte, como profesor, de *actitudes estéticas* presentes en los actos cotidianos y normales, en los que la transmisión de “la valoración de la Belleza como algo que se pueda incorporar a la vida cotidiana” sea una realidad, que “el Arte forme parte de nuestra vida cotidiana” y se transmita “un estilo de vida con más belleza, más estético”. “¡si eso lo consiguiera!”, anhela Luis.

Esta identificación esencial de nuestro biografiado con la creación artística se manifiesta de dos formas, como hemos podido constatar: en su actividad artística propia, en la que basa su forma de entender y practicar la profesión, a la que define igualmente por el aspecto creativo, tanto en el ejercicio de la creación por parte del docente, como por el despertar de la misma en sus alumnos.

El haberse tornado profesor fue motivado esencialmente por dos factores. Por un lado, el hecho de la necesidad de su manutención económica personal mediante un modo de ganarse la vida, al que se sumaría aquello que le pudiera traer el arte. Por otro, el hecho de pertenecer al mundo cultural, al ámbito de la pintura, que le desarrolló la intención de transmitir su sentimiento y conocimiento como pintor, así como “la posibilidad de dejar alguna huella personal”, trascendiéndose así en la alteridad de sus alumnos.

Realización personal y profesional en la docencia

Este aspecto es valorizado como motivación para su permanencia en la profesión docente. Luis se revela muy crítico hacia la Universidad. Bien que empiece por confesarse como bastante decepcionado con la enseñanza universitaria, pronto subraya que esa decepción se dirige hacia la institución, su rigidez y sus mecanismos de reconocimiento y promoción, que considera que no se basan en el mérito y en el valor, sino en las maniobras de carácter social a que algunos de sus miembros se dedican. Este juicio profundamente

negativo no le lleva a cuestionar su ser profesor pues señala que es la relación con el alumnado la que valora y le resulta muy gratificante para su profesión, sobretodo cuando se produce el cierre de la puerta del aula y se queda con sus alumnos.

La decepción con la Universidad tiene para Luis esta compensación en términos de satisfacción y realización personales y profesionales, en los que profundizaremos después de referir otro aspecto de su profesionalidad. Efectivamente, su realización personal y profesional pasa igualmente por una actitud reflexiva y crítica hacia la actividad docente. Confiesa que hubo un tiempo en el que se sentía “como estancado” en sus clases, repitiendo modelos de enseñanza y, en esa repetición, no se renovaba. De ese estancamiento, salió mediante un cambio de visión de las nuevas tecnologías que, de un freno, le han permitido renovarse como profesor en sus clases y también como pintor. Si ese cambio fue forzado, en un principio, lo ve hoy contento con que se haya producido esa mudanza y el incremento en el diálogo profesor y pintor que tal ha permitido. Esta obligación tiene dos orígenes, uno en las necesidades planteadas por un curso de Doctorado, otro en sus clases de fotografía. Este cambio y mudanza en términos de prácticas docentes y artísticas le satisfacen profesionalmente.

Profundizando en las razones de su satisfacción con su profesión, con su ser profesor, Luis afirma que está muy realizado y que no cambiaría lo que hace, mismo que le tocara la Lotería, afirmación que reitera una y otra vez, de modo bastante enfático. Buscando más a fondo las razones para tal sentimiento de realización personal y profesional, reflexiona y adelanta el hecho de la soledad del artista creador, su necesidad de introversión y de aislamiento, de apartamiento del mundo en su estudio de trabajo como un aspecto de su trabajo como pintor que, bien que lo satisfaga en esa soledad, le confiere una marca de limitación en ese cierre sobre sí mismo. Esa limitación se puede superar por medio de la llamada a dar clases y la exigencia de atender a los alumnos, sobretodo dando atención a temas que no son los que le ocupan artísticamente en el momento. La llamada del otro le viene bien, sobretodo teniendo en cuenta ese trazo de carácter aislante que le adviene por medio de su actividad artística, y le trae junto de los otros y del mundo.

Intersubjetividad y Alteridad

Llegados a este punto, la reflexión se dirige hacia la exploración de las dimensiones de la alteridad personal que hemos encontrado en lo referido anteriormente.

Luis saca inmediatamente el tema de la relación intersubjetiva hacia la dirección “colegas de trabajo”, retomando la visión negativa que había expresado anteriormente sobre la Universidad y sus características. Así, señala desde el inicio el hecho que ese aspecto de su experiencia “es casi, lo más negativo”. Mismo definiéndose como “algo pesimista”, afirma la manutención de su “ilusión por su trabajo en la Universidad” a pesar de sus compañeros que en nada le han apoyado, antes “todo lo contrario”. Sobre todo, hacia sus compañeros de Área de conocimiento, reconoce que su relación es lo peor, enfatizándolo, y señala su hazaña de sobrevivir en ese contexto relacional, agradeciéndoles irónicamente el hecho de que le hayan conferido fuerza para eso.

Este aspecto le deja un amargor profundo, que confiesa refiriendo que “es lamentable las formas tan poco humanas en las que los propios profesores nos podemos llegar a tratar”. Esta reflexión se apoya en una anterior que le hace señalar la contradicción entre el hecho de que la escuela intente transmitir “valores –y no sólo conocimientos–” y el hecho de esas relaciones personales “tan limitadoras, tan poco estimulantes”, contradicción que resulta en que los modelos humanos que los profesores presentan a sus alumnos en su trabajo de inculcación de actitudes sea un modelo “nefasto”. Luis llega a referir un ejemplo de reuniones en las que la explosión de agresividad interpersonal alcanzó niveles en los que hubo que cerrar las puertas de modo a que los alumnos no escucharan tal espectáculo.

Si la relación con los compañeros de su Área de conocimiento es así “en general, bastante mala”, ya no ocurre lo mismo con los compañeros de Facultad pertenecientes a otras Áreas, con los que las relaciones son de otra naturaleza “mucho más distendida, más cordial”.

Igual de positiva surge la relación con los compañeros de Personal de Administración y Servicios, con los que refiere su carácter “muy entrañable”.

Luis justifica estas apreciaciones con el hecho de la competencia, que hace con que uno se puede relacionar de modo diferente con aquéllos que no son competidores por los mismos

intereses, lo que es exactamente el opuesto de lo que se pasa con sus compañeros de Área de conocimiento.

En las razones presentadas para justificar la satisfacción con su actividad docente había Luis dejado en gran relieve al alumnado, como vimos anteriormente. Una vez presentados los aspectos relacionales que hemos venido señalando, nuestro biografiado analiza su relación interpersonal con el alumnado, campo en el que las referencias son lo más positivas posible. En su entendimiento, es por el alumnado que vale la pena dedicarse a la docencia, insistiendo “en que lo mejor de ser profesor es la relación con el alumnado”. En su caso particular, señala el hecho de que dos asignaturas prácticas que imparte posibilitan una relación privilegiada con sus alumnos. Por un lado, el tipo de trabajo desarrollado en laboratorio resulta motivador por sí sólo, posibilitando al profesor tornarse “casi en un Tutor de la labor autónoma de los alumnos”, participando intrínsecamente en su labor y encontrarse con gente motivada y hasta entusiasmada con su trabajo. Se siente recompensado con los resultados de las encuestas de satisfacción de los alumnos, que le atribuyen “puntuación máxima en muchos de los ítems”.

Por otro, esas asignaturas requieren grupos pequeños (20 alumnos), no “masificados” y eso posibilita un contacto profesor-alumno “diario y personal”, que Luis considera un “lujo”.

Esta relación se torna de tal modo gratificante hasta el punto de que Luis considera que frecuentemente obtiene relaciones cordiales y muy amigables. Para eso, nuestro biografiado señala como muy importante que haya desaparecido de en medio la tarea de evaluación y clasificación del alumno por parte del profesor, aspecto que considera como un obstáculo que interfiere en la relación profesor-alumno.

Estas consideraciones llevan a Luis a subrayar en su reflexión lo que le parece ser “la parte más gratificante de la enseñanza: descubrir que a los alumnos le quedó algo de lo que enseñaste”, algo que no se puede esperar que se manifieste de inmediato. Efectivamente, señala la necesidad del tiempo como revelador de los efectos de la enseñanza, cuyos beneficios piensa que son de “medio y largo plazo” y para eso requieren tiempo y constancia.

Encuentros intersubjetivos

Siendo esto lo más gratificante de la docencia, se buscó a alumnos que le hubieran marcado en esta forma señalada. Luis indica que de sus alumnos muchos se han convertido en amigos, destacando entre ellos una exalumna intérprete musical de quien disfruta él ahora de su música y amistad, y un exalumno que ahora es un compañero de creación en el ámbito de la fotografía. Recuerda igualmente a algunas exalumnas (una de las cuales enseñaba, cuando se realizó la entrevista, a su hija) y que, además de recordarse aún los trabajos hechos con Luis en la Facultad, habían incluso desarrollado con él proyectos artísticos con sus alumnos de Educación Infantil. A este propósito, Luis señala la triple perspectiva personal de profesor, artista y padre que eso le ha permitido desarrollar, al par que constata con satisfacción la valoración que esas ex-alumnas hacen del Arte en virtud de haber tenido en su formación Educación Artística ya que no solamente seguían creando, sino que además se revelaban con un gusto y criterios artísticos y estéticos educados: “Cuando mis alumnos son capaces de retirar una escultura seriada de resina (de esas que se encuentran frecuentemente en el ‘todo a 100’) y sustituirla por una escultura elaborada por ellos mismos, me siento tremendamente gratificado. Eso vale una vida, claro, retirar una escultura “kitsch” y exponer en su lugar una obra de arte elaborada por ellos mismos y, además, guardar un entrañable recuerdo de su profesor, eso vale la pena, claro que sí”.

En lo que concierne a los profesores que le hayan marcado personalmente, Luis indica “con nombres y apellidos” y de forma grata personas que en su formación profesional y en su recorrido académico han contribuido para su desarrollo personal y profesional. Recuerda una profesora de dibujo que le dio clases particulares de pequeño y de la que destaca que *creyó* en él, estimulándole mucho. Recuerda igualmente “grandes profesores en Bellas Artes” que han contribuido también para hacerle creer en sus “capacidades como artista”, para ser capaz de sentirse a sí “mismo como artista”. Recuerda, finalmente, a una profesora de una Facultad de Ciencias de la Educación y directora del Grupo de Investigación a que pertenece, de la que dice que “te deja ser tú pero que tiene grandes cosas para ofrecerte”, trayendo con este caso a la reflexión las innumerables dificultades que compañeros poderosos le colocan cerrándole puertas. Señala que el hecho de que alguien le abra puertas de “forma natural”

por medio de la valorización de su trabajo, que le permita desarrollarse en su “forma natural de trabajar” y de ser artista y pintor, pudiendo ser él mismo, manteniendo su trayectoria y actitudes, le genera un reconocimiento hacia esa profesora. La competencia académica feroz que había señalado surge nuevamente referida en su crueldad que Luis conecta con el hacer a alguien descreer en sus capacidades y trabajo como medio de “eliminación de competidores peligrosos”. Un “hallazgo” como el de esa profesora le ha permitido ir encontrando su lugar mediante el reconocimiento de su “trayectoria investigadora como creador y como profesor interesado en los aspectos creativos de la Educación Artística” culminado con su acreditación como Profesor Titular de Universidad.

Valores de la educación/ Dilemas y conflictos éticos

Explorando la dimensión de los valores que elige como dominantes en su actitud personal y en su práctica docente y a los que intenta transmitir, dimensión abierta por sus declaraciones anteriores, Luis empieza por destacar su especificidad axiológica poniendo en relieve, de forma sintética, que se trata de defender no los valores *que hay*, sino *los suyos*, para seguir señalando el carácter espontáneo, no-intencional y no-reflexivo de la transmisión de valores que puede procesarse en la educación y efectuar una reflexión inaudita (“nunca me lo había planteado”) explicitándose qué valores intenta encarnar en su práctica docente. Nos indica, mediante su reflexión, dos valores: “integración, sobre todo a la gente diferente, a la que yo considero más desfavorecida” y “la justicia”. Como veremos, su entendimiento de estos valores los convierte en uno solo, la justicia, definida en diversas dimensiones de su concepto.

Nos presenta estos valores hablando inicialmente de su preocupación con la justicia en los aspectos de no-discriminación e integración. Estos aspectos le merecen particular y reiterada referencia, contando dos casos de integración de personas en sus clases. Un primer caso de una alumna de escultura con deficiencia a nivel de las manos y a la que intentó, de forma delicada y sin mencionarlo, llevar a desarrollar ejercicios adecuados a su condición, de forma a integrarla. El segundo, de diversas “personas de etnia gitana”, marcadas por “carencias tremendas” y “una formación menor”, a las que logró guiar en el camino de la creación mediante procesos de aprendizaje significativo buscando temáticas que les

fueran más accesibles, como sea el flamenco. En sus palabras, nos dice Luis que “la verdad es que acerté porque sus creaciones fueron bellísimas y, además, conseguí motivarlos para la creación como forma de transmitir la cultura”.

Luis presenta la justicia como una *búsqueda* (“Procuro ser justo en mis clases”), un proceso al que hay que tener siempre en cuenta y a cuyo cumplimiento hay que atender de forma autocrítica permanente.

La justicia le preocupa en otros aspectos de su actuación docente. Pone en seguida en relieve las dimensiones de equilibrio, igualdad y equidad. Luis confiesa, primero, que las ideas de superioridad de unos sobre otros, la dominación, la victoria y la derrota son ideas que le “suelen molestar”, buscando “desterrarlas” de sus clases. Sigue refiriéndose a la búsqueda de justicia como equidad en la evaluación del alumnado, indicando procedimientos por medio de los cuales intenta alcanzarla, en este caso, una evaluación, acompañada de calificación, hecha delante de los alumnos con exposición de sus trabajos, seguida de su análisis y calificación, rectificada a menudo.

Explorando esta preocupación ética con la justicia, en los términos en los que se le ha referido, y su efecto en su desarrollo y mejora personal, Luis reflexiona de forma compleja y relativizadora señalando diversos aspectos que van implícitos en ello. Destaca en su reflexión el hecho de que el valorarse a sí mismo en términos de decir “¡he mejorado!” podría parecer “muy pretencioso”, pero tiene la impresión de que la preocupación con ese valor le debe mejorar, teniendo un efecto positivo sobre sí. Liga esta reflexión a su acción cotidiana en la que refiere que intenta combatir la idea pragmatista de que los fines justifican los medios y todo es permitido para alcanzar los objetivos pretendidos, así como al hecho de que integra en sus amistades personales a todo tipo de personas –y no solamente a universitarios– valorando “aquellas personas que me han demostrado afecto y bondad que es, en definitiva, lo más importante”.

Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela

Profundizando en su preocupación ética, Luis reflexiona en seguida sobre los temas que su actividad docente le plantea y le llevan a cuestionarse a sí y al mundo. La relación compleja y conflictiva con los compañeros de Área ocupa el primer plano

prontamente, con el estatuto de “tema recurrente”, del “día a día”, “una fuente continua de reflexión”, cuyos efectos señaló anteriormente.

Otro tema que reconoce que le inquieta es el relacionarse con las políticas educativas, las continuas reformas hechas de arriba hacia abajo, a las que considera negativamente y como estando en el origen del “gran fracaso de nuestro sistema educativo”: por un lado, las reformas a menudo sirven para “complicarlo todo”, sin tener en cuenta las experiencias anteriores y, por otro, no dotan a las instituciones y actores de los medios necesarios a llevarlas a cabo. A esto añade que por medio de esas reformas se genera en los docentes un conjunto de actividades extra-docentes (“ser gestores, ser investigadores, administradores, coordinadores, tutores, burócratas”) que están en el origen de su inquietud por los efectos de esas reformas. Reflexionando sobre si esto le lleva a actuar de forma interventora en la sociedad, admite en seguida que su respuesta se pautan por una dosis de individualismo, aislándose y escindiéndose de la tendencia, medio por el que reafirma sus convicciones y mantiene sus ideas. Luis entiende esta actitud suya como “un poco rebelde”, pero considera que esa rebeldía no se debe traducir en comportamientos reivindicativos por estar “convencido de que se trata de una tendencia contra la que no se puede luchar, de una causa perdida”. Termina estas reflexiones con la reafirmación de su individualismo traducido en esta actitud de hacer lo que cree que debe hacer sin intentar ir más allá en su acción.

Formación ética

Las consideraciones éticas que Luis nos presenta motivan el dirigir la reflexión hacia su posible formación específica en temas morales y éticos, al par que se formaba profesionalmente.

En el campo de su formación escolar señala que solamente ha tenido formación de carácter moral y ético cuando estudiaba en la enseñanza secundaria obligatoria y en bachillerato, en un colegio religioso.

Ya en enseñanza superior, no tuvo cualquier formación de ese tipo y señala que posteriormente le han surgido profesores en Doctorado a los que atribuye el estatuto de *modelos*, que le gustan a uno y se copian.

Luis sigue en su plaza universitaria y desarrollando su trabajo artístico con suceso.

f) Reconstitución de la biografía educativa de Manuel

Manuel, profesor portugués, nació en 1964 y tenía 44 años cuando se realizó la entrevista biográfica. Tiene la Licenciatura en Historia, habiendo hecho después el “Mestrado” en Historia Contemporánea de Portugal, ambos grados en la Universidad de C.. Una vez ejerciendo la profesión, en los términos legales de entonces, hizo su Prácticum profesionalizante (post-graduación de calificación en Ciencias de la Educación, en la Universidad Abierta portuguesa) que le habilitó para trabajar en los 2º y 3º Ciclos de Enseñanza Básica –5º a 9º años de escolaridad obligatoria– y en Enseñanza Secundaria portuguesa –10º a 12º años de escolaridad, ahora también obligatoria–. Trabaja en una escuela situada en una gran ciudad portuguesa, en la que se educan alumnos del 5º al 9º año de escolaridad e imparte también clases en una institución de enseñanza superior politécnica de la misma ciudad. Su plaza es de carácter definitivo. Tiene su residencia en la misma ciudad, casi al lado de ambos centros de trabajo. Su trabajo se divide por la impartición de asignaturas específicas (Historia y Geografía de Portugal e Historia), así como por áreas curriculares no-disciplinares¹³ (Área de Proyecto y Estudio Acompañado) y aulas de apoyo a los alumnos. Es igualmente profesor responsable de clase (“Dirección de Clase” si lo traducimos literalmente, equivalente al “Tutor” en el sistema educativo español), Coordinador del Área Curricular No-Disciplinar de Formación Cívica, así como de un Proyecto titulado “Los Computadores Portátiles en Clase”, del Ministerio de Educación portugués. Llevaba trabajando 22 años como docente cuando le entrevistamos.

¹³ El currículum portugués de enseñanza básica obligatoria (1º-9º años) y secundaria (10º-12º años) contiene espacios curriculares disciplinares, dedicados a la impartición de materias científicas como la referida Historia o Matemática, por ejemplo, y espacios curriculares no-disciplinares, dedicados a la formación personal y social del alumno, así como a la integración de conocimientos y aprendizajes (Formación Cívica, Área de Proyecto y Estudio Acompañado) (DGIDC, 2010).

Sinopsis del recorrido profesional

Para hacer una sinopsis de su recorrido profesional, Manuel empieza por referir el contexto familiar y la importancia que tiene en ese medio la preparación académica, el estudio y la educación. Así, señala primero que “desde el punto de vista personal (...) el medio de donde proviene es un medio ya con formación universitaria, académica”. Eso ha sido “muy importante en [su] formación personal” y le ha predisuesto “hacia un cierto concepto popular de cultura”. Retiene en seguida de su infancia el hecho de “una familia vasta”, a la que describe como “siempre preocupada con el estudio y con la educación”. Subraya el hecho de que su familia sea “una familia típica de media burguesía urbana”, para la que asume mucho valor la educación escolar y a través “de otros medios más o menos institucionalizados”.

Su infancia fue pasada viajando entre muchos lugares por motivos de la profesión de su padre. Manuel nació cuando estaban en Lisboa, y refiere que en seguida la familia hizo un recorrido “muy sinuoso” en el curso del cual anduvo por África, el Algarve [Portugal], terminando por fijarse en la ciudad donde actualmente vive y trabaja. A esta ciudad la considera “su tierra, su tierra de adopción, bien que hasta llegar aquí haya hecho ese camino un poco sinuoso”, reitera. En esa ciudad hizo sus estudios, destacando como “muy importante” el hecho de que los estudios de enseñanza obligatoria y de bachillerato hayan sido hechos “todos aquí en este barrio, en esta escuela X, donde ahora yo trabajo, en el Liceo Y”. También en la misma ciudad hizo sus estudios superiores, en una Facultad de Letras.

Refiere que eligió cursar Historia por “influencias familiares, a las que se han sumado las de sus “profesores de Liceo”, pero a eso añade que en ese tiempo “la docencia era ya una hipótesis de camino”. Confiesa que esa hipótesis “no era la única” ya que ha intentado otras cosas, “pero era la hipótesis que se presentaba con un contorno más definido”.

Se ha entusiasmado con la Arqueología, pero se desilusionó debido a su “dimensión muy técnica, muy descriptiva, muy seca”, que no le agradaba. Pasó a interesarse por los temas de la Historia Contemporánea, refiriendo que fue “precisamente aquellos en los que la cuestión de la ciudadanía, de la ideología, de la teoría política, del arte contemporáneo son más alicientes”, lo que le ha atraído bastante.

Una vez terminada la Licenciatura, aún intentó ingresar en organismos relacionados con la “investigación, museos, instituto y Dirección-General de Edificios y Monumentos Nacionales”, habiendo enviado su curriculum para “muchos sitios”. Todavía, califica ese proceso de “poco feliz”, por lo que ha ingresado en la docencia, de la que dice que “me agradó, en la altura”, habiendo empezado “luego a trabajar”. Considera que tuvo “suerte” ya que “las carreras de Historia y de Filosofía eran las tenían más dificultades de empleo en esa altura”. Su primera plaza se situaba en Trás-os-Montes [Nordeste de Portugal] y, mediante los concursos de colocación de profesorado, se fue aproximando hasta que –hacia 10 años cuando se realizó la entrevista– pudo conseguir su plaza definitiva en su actual escuela, en la que se considera “profesionalmente estable”.

Refiere aún en este recorrido que guarda “como grato recuerdo” lo que considera “una cosa importante” y que aún ahora mantiene, un periodo de acumulación de docencia y una “experiencia episódica” en una institución de enseñanza superior politécnica, “que ha sido desde el punto de vista profesional una experiencia muy grata para mí”.

Motivos para ser profesor

Explorando la pista abierta anteriormente relativamente a su entrada en la profesión docente, Manuel apunta claramente desde el inicio “una larga tradición familiar. Luego a partir de ahí, una larga tradición familiar”. Y apunta que su madre es profesora, su abuela materna era maestra (“yo viví unos tiempos con ella”) así como un bisabuelo materno, una tía era igualmente profesora, “muchos profesores en mi familia, y eso fue determinante”. Concluye que “por tanto, el ser profesor era casi una tradición de familia, era muy importante”.

Sus experiencias de contacto “determinante” con tantos profesores en la familia, así como la vivencia diaria de ver a la madre ir para las clases, venir de clases, son aún más reforzadas con “la frecuencia de la escuela”. Sobre esta experiencia, Manuel apunta significativamente que “el ir a escuela no ha servido apenas para aprender, sino también para ver profesores trabajar”. Confiesa que “Algunos de ellos han servido de modelos y de referencias cívicas y personales muy importantes para mí. Muy importantes” añadiendo que “el hecho de que ellos fueran profesores, de ser profesores del

área disciplinar que es la Historia, para mí ha condicionado mucho mis opciones de vida”.

Un tercer momento de la reflexión de Manuel apunta también en su ser profesor el rol desempeñado por el “ideal más o menos romantizado de la profesión docente”, que caracteriza como “el trabajar con niños, adolescentes y jóvenes” que siempre ha sido una cosa que le ha fascinado, atraído, de donde ha resultado que “la transición de estudiante para profesor” haya sido mirada “con naturalidad”.

Termina estas reflexiones concluyendo que “No fue entrar en un mundo nuevo, fue proseguir una tradición de familia y una visión personal que yo tenía a partir de los modelos que observaba y que me era grato observar”.

Finalidades y razones de la Educación

En su visión del sentido y finalidades de la educación, Manuel sitúa la cuestión de ir “no sólo para profesor, pero para profesor de Historia” en el campo de la Ilustración del siglo XVIII: “Los fines de la educación (...)... es... es... es la Ilustración!” Y adelanta la explicación de que aún considera “válido” el “viejo mito ilustrado, racionalista del siglo XVIII”, al que ha accedido por medio del “magisterio, del magisterio que me ha sido dado por algunos profesores que fueron mucho, muy importantes para esto” y que me han hecho ver esa creencia en las posibilidades del progreso, de la razón, de la construcción del futuro a partir de la escuela”.

A estas contribuciones directas de la enseñanza de profesores, añade Manuel la lectura y el contacto con el pensamiento de autores prestigiados en ese campo histórico, filosófico, cívico y político, lectura también motivada por sus profesores. Destaca la lectura de António Sérgio, Alexandre Herculano, Luís António Verney, “esos autores de esa larga tradición racionalista, humanista, ilustrada, que cree en las luces de la razón, en las potencialidades del progreso, y en la construcción del progreso a través de la escuela”. Profundiza luego en seguida en cómo ve esa escuela factor de progreso personal y social, criticando al mismo tiempo la escuela actual: “Esa escuela – no la escuela tecnocrática, burocrática, represiva, salazarista, inculcadora– pero la escuela que ve los niños como seres que tienen una potencialidad de crecer”. En esa escuela, para Manuel “El profesor es un constructor de futuro. Es casi un misionario cívico,

dentro de la terminología que era utilizada por los republicanos”. Y concluye su reflexión diciendo con énfasis: “yo me filio en esa tradición ilustrada, del siglo XVIII. Sin duda”.

Realización personal y profesional en la docencia

Con esta manera de ver a la profesión y su sentido último, acompañada de un punto de vista muy crítico hacia la escuela que se encuentra hoy –particularmente, en Portugal, pero no sólo– Manuel dirige su análisis hacia su sentimiento de realización personal con su ser-profesor. De forma muy firme y vehemente, contesta con un rotundo “¡No! De modo ninguno. No estoy” a la posibilidad de estar realizado personal y profesionalmente hoy. Justifica su fuerte respuesta negativa empezando por poner el dedo en un punto decisivo a su ver: “La escuela se ha tomado un antro de burocracia”.

Yendo más a fondo en su análisis, refiere que “Hay resquicios de esa escuela que me es grato servir”, y especifica sus razones para eso.

Esas se encuentran, por un lado, en el hecho de haber seguido estudiando, obteniendo el grado académico portugués “Mestrado” y “aún no [ha] perdido la esperanza de hacer un Doctorado”, algo que para él “es muy grato” ya que “es uno de los campos de mi realización, es poder profundizar y continuar estos estudios en estos dominios de la Historia de las Ideas, de la Historia de la Cultura, de la Historia Contemporánea...” Termina este punto diciendo que “De facto, esa es una de las cosas en las que aún me realizo y cuento venir a realizarme”.

Por otro lado, Manuel encuentra mucha gratificación (“ha sido muy grato para mí”) en su colaboración con una institución de enseñanza superior politécnica en su ciudad. Esta colaboración le permite –a través de la docencia de asignaturas de su especialidad, como sean Sociedad y Cultura Portuguesa, Historia del Arte e Historia de Portugal– encontrar una importante fuente de satisfacción al “desarrollar un grato trabajo con alumnos de otro nivel etario y en un contexto de enseñanza superior”, trabajo ese en el que tiene “alguna autonomía para desarrollar una relación pedagógica con [sus] alumnos que ha sido muy gratificante a lo largo de estos años”.

La misma idea refiere Manuel hablando de su escuela principal, en la que dice tener “algunos grupos de alumnos y algunos alumnos, jóvenes de 13, 14, 15 años, que me son muy gratos”.

Estas razones de gratificación con la escuela que preconiza y defiende son para Manuel una compensación para su frustración con la escuela actual portuguesa. Efectivamente, estos aspectos de “su” escuela, a la que le “es grato servir”, son “para compensar aquello en que las escuelas se han tornado – un antro de burocracia, de guerras, de enemistades, de formularios, de planificaciones, de definición de objetivos y de competencias, como si fuera una escuela-empresa. Es un modelo de escuela-empresa –que yo recuso– y en la que no hay espacio para aquella escuela que yo ambicionaba tener”. Su desilusión se clarifica aún más cuando confiesa “estoy muy frustrado desde el punto de vista profesional. Tengo vivido en los últimos años, 3, 4, 5 años, una gran frustración. Lamentablemente”.

Intersubjetividad y Alteridad

De la confesión anterior pasa Manuel a explorar en qué medida la relación con el Otro es aún capaz de conferir algún sentido a esa escuela que le frustra por su burocratización y empresarialización. Eso le aparece como el punto decisivo para encontrar sentido en la escuela y en la educación ya que, según él, “¡Las escuelas son personas!” Empieza su análisis diciendo “¡Exactamente! Es eso mismo, esa relación con el otro que yo pienso que vale la pena, esas relaciones interpersonales...” La escuela actual está en un proceso contrario, de recusar a las personas a favor de algo opuesto: “Las escuelas están a transformarse en ladrillos con números y papeles. ¡Y las escuelas no son eso! ¡Las escuelas son personas!”

A las escuelas ladrillos/ números/ papeles contraponen aquello en que cree poder introducir algún sentido humano por medio de su práctica docente: la relación pedagógica con los alumnos y con los colegas. Empieza por referir que “Las academias antiguas y las escuelas antiguas no tenían paredes y no tenían libros, no tenían papeles, no tenían baremos, no tenían planificaciones y, todavía, fructificaban, las ideas florecían”. Esto le da la pista para decir que es, en primer lugar, con sus alumnos que ve el sentido para su profesión, sobretodo en estos tiempos de desánimo y frustración: “Lo que me agrada en la escuela es ver, y reconocer y sentir, a veces, en algunos alumnos que aquello que yo les digo, la manera cómo les digo, los temas que yo elijo para hablarles, les ayudan a crecer, tornarse mejores personas, no solamente desde el punto de vista intelectual, sino también desde el punto de vista humano, desde el

punto de vista cívico. Eso es para mí muy, muy, muy grato”. Y no solamente le es grato, sino que es lo que le aguanta en la docencia: “Y es eso que me mantiene aún vivo en esta profesión”.

También la relación pedagógica con los colegas es referida por Manuel como una fuente de sentido para su profesionalidad. Refiere que “también es verdad que, en este panorama desolador” le es posible colaborar “con algunos colegas, tanto en términos de relaciones personales, de amistad, de amistad pura, sincera”, y proceder al “desarrollo de proyectos comunes”. Lo mismo refiere acerca de otras colaboraciones con colegas, más “a nivel puntual, como en otros niveles más elaborados, más demorados, más prolongados, más formalmente estructurados”. Concluyendo esta reflexión, dice que es esto “que hace con que realmente la escuela –a pesar de estar institucionalmente muy degradada desde el punto de vista que hace un rato he referido– pero aún hay quienes anden allí con la candela encendida, si es que se puede hablar así. Con una lucecita aún a titilar”. La última idea es de esperanza: “¡Y eso es muy grato! ¡Aún sigo teniendo esperanza en la escuela!”

Valores de la educación

Sobre los valores que están presentes en su práctica docente y por los que lucha, Manuel empieza por decir con entusiasmo y vehemencia “¡Libertad! ¡Libertad! ¡Libertad, en primer lugar! Libertad y ciudadanía”.

Este primer valor es explorado en seguida.

Para Manuel, la libertad se busca en el plan del pensamiento autónomo, al que el profesor debe obviar la acción de sus alumnos: “Procurar hacer con que los niños construyan su propio pensamiento, libre de cualquier punición, de cualquier imposición dogmática, que lleguen a sus verdades, lleguen a los valores que les orienten, que lleguen a sus conclusiones, construyendo su propio conocimiento, su propio rumbo”. Del conocimiento, verdades, valores pasa Manuel a referir que hay que pasar a la acción libre: “Aquello que gustaba de hacer era inculcar en los niños, en los jóvenes los instrumentos que les permitan construir su propio futuro, de forma libre”.

En conclusión de su reflexión sobre la libertad, termina Manuel diciendo que “La libertad tiene que ser siempre el primero de los valores. ¡Libertad! En el fondo, son aquellos viejos valores ilustrados”.

El segundo valor que Manuel indica para su acción docente es la tolerancia: “Tolerancia. Tolerancia hacia el otro”.

Pasando a explicar esta idea, empieza por desarrollar la idea de diferencia. En su entendimiento, “La sociedad es tanto más progresiva, tanto más rica cuanto más diversificada sea, y no tanto cuanto más homogénea sea”. Este es un punto que le merece un refuerzo de la idea, al decir que “La homogeneización, la padronización de comportamientos, la padronización de las actitudes, de contenidos... de puntos curriculares –si por veces es necesaria– (...) cuando es llevada al extremo es empobrecedora”.

Esto resulta particularmente importante para la misión de la escuela, que debe ir más allá aún en el sentido de la tolerancia. Manuel entiende que “la escuela tiene que ser respetadora, no sólo de la libertad y de la diferencia, sino ¡promotora de la diferencia!” Esta tarea especial de valorización, incremento y gusto de la diferencia pasa por la exigencia de “tolerancia hacia el Otro” que Manuel explicita cuando dice que “La diferencia, en cuanto elemento enriquecedor, exige que las personas se reconozcan como diferentes y toleren la diferencia y no quieran hacer el Otro a nuestra imagen”. Esta era la misión de la escuela del Estado Nuevo, el régimen anterior a la democracia actualmente vigente, según dice Manuel, pero “la escuela moderna no puede servir para eso”. Y especifica: “No puede servir para padronizar comportamientos. ¡No puede! Y con eso traiciona su propia misión, su propia función, su propio destino”.

Reiterando la importancia de los valores de la libertad y de la tolerancia, Manuel les añade al final de esta reflexión la solidaridad, diciendo: “Y Solidaridad, ¡claro! Los viejos valores ilustrados, revolucionarios, de la Era Contemporánea”.

Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela

Pasando a explorar más el sentido ciudadano de su práctica docente, Manuel analiza los aspectos de aquella en que los acontecimientos del mundo, de la sociedad y de la escuela que constituyan materia de trabajo con sus alumnos y para que estos construyan su pensamiento autónomo. Las cosas del mundo no se quedan fuera de su clase, hecho que Manuel afirma enfáticamente: “¡No! ¡No quedan, no! ¡La escuela hace parte el mundo! ¡La escuela hace parte del mundo!” Esto resulta particularmente relevante en su

área de conocimiento y especialidad, la que “obliga a esa conexión permanentemente. No se consigue hacer las cosas de otra manera”. Desarrollando esta línea de pensamiento, Manuel conecta la enseñanza de la Historia y el aprendizaje de la ciudadanía y nos refiere que no sólo no disocia una y otra, cómo tal no puede ser hecho ya que ésta “es un elemento central, indispensable” de aquella. Así, para Manuel “lo que se pretende a través de la enseñanza de la Historia es crear ciudadanos. Crear ciudadanos, personas activas en su día a día”. Esto implica enseñar de forma crítica y problematizadora haciendo con que los alumnos no solamente reciban información proveniente del mundo y de la sociedad, sino que la entiendan en su sentido, relación con el pasado y cuestiones que les subyacen. “Acostumbro a decir que cuando conectan el telediario, entienden aquello que están viendo, que relacionan con su pasado, los problemas. Hay maneras de problematizar la realidad y para poderla problematizar tenemos que ser señores, dueños de una cierta visión de la Historia y del mundo y después reflexionar sobre ella”. De esta visión de la enseñanza de la Historia y su conexión con la ciudadanía extrae Manuel la tesis de que “Busca que la Historia sirva de plataforma de relacionamiento entre aquel microcosmos, que es la clase, y el mundo exterior. Que permita a los niños interactuar con el mundo a través del conocimiento de la Historia. (...) La Historia es la capacidad de articular al sujeto individual con el mundo. Y el mundo tiene una biografía, tiene un pasado, también nosotros como sujetos. Es esa la relación que yo busco hacer. ¡La Historia es eso! ¡La Historia es eso!”

Manuel avanza en seguida explorando más a fondo tal entendimiento de la Historia y de su enseñanza teniendo en cuenta las posibles reacciones y actitudes de los otros –alumnos y colegas–.

El primer análisis se dirige hacia los colegas del mismo grupo de docencia. Señala de la parte de éstos que “hay una cierta dificultad de entendimiento” y que “no es pacífico” para quien concibe la Historia como “un enunciado de fechas y hechos y acontecimientos, el pequeño elemento folclórico de la Historia”. Relata a este propósito una discusión tenida con un colega suyo, más viejo unos pocos años, que le dice que prepara sus clases con base en un manual de la década de 50 del siglo pasado, hecho que Manuel, vehementemente, repudia como “inconcebible”. La justificación dada por el colega asienta en la idea de que los hechos no cambian, por lo

que han tenido “una cierta discusión...” En la escuela conviven “modelos de transmisión de conocimientos” poco conformes a su punto de vista, como sea éste, basado en “transmitir fechas, transmitir fechas... Eso no interesa. Pienso que la escuela no es eso, transmitir fechas, hechos, cosas...” y concluye que “Hay diferentes modelos de profesores”.

Ya con relación a los profesores de otros grupos de docencia, Manuel señala la actitud positivista y tecnocrática que le parece estar presente en la concepción de algunos de ellos acerca de la Historia. Apunta como trazos característicos de esa concepción la atribución a la Historia de “un valor casi accesorio, suplementar, como quien defiende que lo importante son los saberes tecnológicos y la ciencia pura exacta y después, bueno, después la Historia, la Literatura, el Arte son suplementarias, ornamentales”, una cosa que sirve para ilustrar datos relativos a un viaje de vacaciones o recreación, de carácter exótico, pero “que no es necesaria”.

Ya “¡A los alumnos les gusta!” La experiencia con los alumnos es de otro orden que la anteriormente referida a propósito de algunos docentes. Manuel constata que “La experiencia que yo he tenido es que a los alumnos les gusta”. Justifica ese gusto del alumnado con el hecho de que ellos “tienen necesidad de fundamentar su identidad en cimientos que van más allá de su horizonte”. Desarrolla una visión del “cimentar de nuestra identidad en la familia, en el medio local, en la escuela, en el barrio, en esas cosas. Todavía, llega un tiempo, la preadolescencia y la adolescencia, en el que hay necesidad de fundamentar su identidad en el social y en el histórico” a partir de la que soporta su modo de proceder en la enseñanza de la Historia. Refiere que “tengo la noción muy clara, tengo esa noción muy clara, de que la manera como les doy Historia, problematizando, conduciendo y provocándolos, que les ayuda a hacer ese trabajo”. A ese trabajo lo define en los siguientes términos: “El trabajo de encontrar una memoria que también es la suya y donde pueden apuntalar los cimientos de su proyecto de vida, articulando el individual con el social”. Reitera que tiene la consciencia de que es bien sucedido en el ayudar a los alumnos en ese trabajo: “Tengo esa consciencia, tengo esa noción. Consigo en las clases de Historia –y eso es para mí lo más grato de todo y gracias a ese tipo de actitud– crear una empatía con los alumnos que a veces es muy útil y

gratificante. La mayor parte de las veces es muy útil y gratificante. Es muy agradable”.

Formación ética

Después de la exploración de su concepción de la escuela y de la educación, particularmente, en lo que concierne a la Historia, que vinculó estrechamente a la ciudadanía, Manuel avanza en su reflexión hacia la explicitación de su formación en el campo ético y del origen de sus valores éticos.

La primera referencia que hace dice respecto a su formación personal, que refiere ser cristiana y a partir de la cual analiza su modo de ser y de estar, particularmente en términos profesionales.

“Yo tuve una formación cristiana”. Desarrolla la idea afirmando que es una formación humanista cristiana en la cual se filia y en cuya tradición vive: “de un Humanismo Cristiano, en el cual me filio. Vivo mucho en esa tradición, a la que llamaran... una tradición de un cierto Humanismo Cristiano”. Esta vinculación es situada en relación con la experiencia familiar, en la que fue un elemento importante: “una tradición de un cierto Humanismo Cristiano que, en mi casa, en mi situación familiar, en el ambiente familiar en el que he crecido, fue muy promovido”. Explica que lo ha sido “No en un sentido catequético, sino en el sentido de encarar la vida y de buscar enmárcala de acuerdo con esos valores más cristianos, del punto de vista humanista”. Este aspecto educativo familiar es una “larga tradición” en su familia, pero Manuel señala también que lo es de “nuestra civilización Occidental”, hecho que considera “que es muy interesante. Para mí, fue interesante”.

La formación cristiana recibida está, para Manuel, en el origen de su modo de estar en la profesión, idea que pasa a explicitar: “La manera como encaro la profesión de esa manera se debe a eso” y explicita: “Coger ciertos valores, el despegarse de la materialidad cotidiana, de prestar atención a ciertos valores un poquito más altos...”

No solamente la influencia familiar y la formación cristiana están en el origen de la ética de Manuel. El próximo paso de su reflexión se dirige hacia otras influencias que han contribuido para esa ética personal, profesional y ciudadana. En este campo, destaca que “el ejemplo cívico de algunos de mis profesores fue muy hincado. Tanto desde el punto de vista de la ciudadanía, como desde

el punto de vista intelectual”. Pasa a nombrar un conjunto de profesores que tuvo en el “Liceo” y en la “Facultad”, de los que resume la contribución intelectual, ética y cívica cuando refiere que “Fueron personas con las que he lidiado, desde el punto de vista intelectual, y que han sido una fuente de esta actitud para la cual el profesor no es sólo un docente, sino también un ciudadano. Es un ciudadano y es un académico, es un estudioso. No puede pasar sin estudiar. Estudiar en el sentido filosófico del término. Las dos vertientes”.

Encuentros intersubjetivos

Habiendo encontrado los valores y la ética en el contexto intersubjetivo delineado anteriormente, la reflexión avanza hacia el análisis más detallado de los encuentros interpersonales que hayan sido significativos para el desarrollo personal y profesional de Manuel. Bien que algunos ya hayan sido referidos, se profundiza más en esta dirección.

El primer campo al que Manuel se remite –además de lo indicado anteriormente de los profesores destacados– es el de “algunos amigos” que han crecido “juntos”. Señala que tiene hoy un “grupo de amigos” que ya llevan “más de 30 años” de amistad, “tenemos el hábito de reunirnos semanalmente, en tertulias”. Esos amigos tienen “formaciones” académicas “muy diversas –hay arquitectos, hay médicos, hay abogados, hay jueces, hay profesores de Filosofía, yo soy profesor de Historia, hay muchos otros, hay un Asistente Social, somos unos 20 o 30, nos reunimos en cenas y tenemos el hábito de cambiar lecturas, de conocer a personas y experiencias unos de los otros, hacer vacaciones juntos, cenas, visitar Galerías, exposiciones, lo que cada uno hace enseña a los otros...” Concluye que “Hay así un cierto espíritu de tertulia que es muy sano y para mí esos amigos han sido fundamentales”.

Un segundo campo referido es el de la familia: “¡Mi familia también!” Destaca luego sus hermanos y dice “Tengo una relación muy sana, muy próxima con mis hermanos”. Bien que ellos “tengan formaciones [académicas] muy diferentes, (...) todos ellos tienen también esta búsqueda, esta preocupación de perfeccionarse desde el punto de vista profesional”. Sigue con su reflexión diciendo que “Tenemos relaciones muy próximas, con mi mujer, con mis cuñados, con toda esa gente” para concluir acerca de la importancia de este

relacionamiento intersubjetivo familiar: “tengo una sólida retaguardia familiar, que me da una solidez muy grande y una certeza en mis... y después es un ancla también. Cuando uno tiene una duda, cuando uno está inseguro, saber que tenemos hermanos, padres, primos, cuñados, marido, mujer, hijos, que nos pueden amparar, eso nos da una solidez muy grande”.

Nombradas las personas importantes en su desarrollo y estabilidad, pasa Manuel a referir los encuentros intersubjetivos ocurridos por medio de los libros, a los que concibe en un estatuto de revelación de personas. “¡Y los libros! Los libros son autores que llegan hasta nosotros a través de lo que han escrito. Eso es fundamental”. Refiere entonces que “Hubo autores... he aprendido a pensar con ellos, tanto desde el punto de vista literario, filosófico, historiográfico...” y concreta con la indicación de algunos nombres y su contribución para su desarrollo intelectual: “Georges Duby –fue para mí fundamental– y todos esos autores de la Escuela Nueva, de la Nueva Historia. Desde el punto de vista literario, hombres como Jorge Luis Borges, lo he leído y releído, de adelante para atrás, de atrás para adelante... Fue un choque la primera vez que leí a Jorge Luis Borges. Fantástico”. Refiere a poetas, como Rainer Maria Rilke y Baudelaire, pasando en seguida a los “Clásicos” de los que dice: “busco siempre a los Clásicos, tengo un gusto por el Clásico y sólo leo un libro, un autor después de pasar unos años, no me gusta leer aquellos autores de la espuma de los días. Me gusta mucho reflexionar sobre autores clásicos.” Otro campo literario que refiere es el de las biografías, cuyo gusto le fue inculcado por su madre y gracias al cual leyó las “biografías de aquellos grandes hombres, Thomas Edison, Haydn, Louis Pasteur...” Confiesa que “Fue para mí muy importante, en aquella fase de la adolescencia, soñar con esos grandes hombres –no es que yo ambicionara ser un gran hombre– sino que siempre me fascinaron esos hombres que desafían, que elevan el conocimiento y se tornan agentes del progreso”. Termina las referencias literarias apuntando que “Después, hay aquellos autores de la infancia... Ni sé como sistematizar, pero leer fue muy importante para mí”.

Además de la literatura y del encuentro con el Otro que ella posibilita, Manuel señala igualmente la descubierta del cinema (sobretudo en la Facultad) como fuente de encuentro intersubjetivo, tanto por lo que respecta al espíritu cinéfilo estrictamente dicho, por

medio de ciclos de cinema dedicados a autores de referencia y a la cinematografía de países y culturas diversos, como por las tertulias en las que la convivencia con compañeros de Facultad contribuían para la apertura de nuevos horizontes y perspectivas de mundo, lo que le ayudó “a crecer bastante”.

Otro –y el último– plan de exploración de la importancia de la Alteridad es constituido por el análisis de los alumnos que recuerda y que le han dejado alguna marca especial. Su primera referencia va para “los pequeñitos, recuerdo a algunos alumnos...” y especifica: “Cuando doy clases al 2º [=6º de primaria], siempre me ha fascinado ver aquellos chicos muy pequeñitos, ¡pero con un brillo en los ojos! Me recuerdo de S., en Mortágua, era un chico que tenía un ansia de sabiduría. Parecía así una cosita muy pequeñita, pero con un ansia de saber que me ha marcado mucho”. Acrecienta que “Aún ahora, aquí en esta escuela X, es una escuela que está situada en un tejido social de media burguesía, de padres que estimulan mucho a los hijos, y es gratificante ver que hay allí chicos que... de los 13, 14 años, que tienen una capacidad... son alumnos verdaderamente extraordinarios si son comparados con los de otras escuelas que, infelizmente, están radicadas en otros ambientes sociales más desfavorecidos. Recuerdo muchos alumnos, recuerdo ciertamente”.

Dilemas y conflictos éticos

Un último tema a tratar en la biografía educativa de Manuel es el de las situaciones y dilemas de carácter ético, moral y de ciudadanía que se le plantean y del modo como lidia con eso. En el momento inicial, Manuel no halló inmediatamente de qué hablar a este propósito (“No estoy a ver ningún dilema fundamental, Fernando. Dilemas, dilemas...”), pero pronto se situó en un tema que le plantea serias preocupaciones morales, profesionales y de ciudadanía: “Me estoy acordando ahora, sí, sí, me estoy acordando ahora”.

Empieza diciendo que a respecto de ese tema “hasta estoy actuando un poquito bajo la forma de prevención”. Confiesa que “Es que hay ahí una cosa que me tiene preocupado un poco, por todas las razones”, que pasa a adelantar; en primer lugar, “porque mi formación radica un poco en aquel racionalismo ilustrado del siglo XVIII”; y en segundo, “porque no consigo entender como es que un antiguo compañero mío, mi amigo de los banquillos del Liceo, que es

en este momento profesor de la Facultad de J de la Universidad de W, que es Evangélico, y que está metido en unas polémicas a propósito del Creacionismo Bíblico”. Detallando más este segundo punto, adelanta “J. M., es el nombre de esa persona, no tengo problema en decirlo, hasta porque es público, él publica libros, participa en conferencias...” y reitera “Fue mi colega de Liceo, puedo considerarlo un amigo, un colega, he compartido con él un cierto recorrido. Y he visto en un blog de Internet, en unas páginas de Internet que él estaba metido en una polémica sobre el Creacionismo Bíblico”.

Estos hechos le hacen decir “Y yo, anticipando ese problema...”, repitiendo un poco después “Y yo estoy anticipando como es que –como profesor de Historia impartí esas materias en el 7º año–, y pensé ‘Espera ahí, cualquier día te va a surgir ese problema (...)’”. Refiere el contexto estadounidense y el problema de “la enseñanza de las tesis Creacionistas” defendida por los adeptos de las ideas difundidas “bajo la capa científica” del *Intelligent Design*”, que le ha llevado a empezar a prepararse leyendo obras pertinentes y buscando “equipar[se] conceptualmente para la eventualidad de en un futuro próximo...”, en virtud de que “hay una especie de *complot* para colocar estos problemas en la actualidad” tener que enfrentarse con la situación que pasa a referir. “Y es ahí que entra J. M.. J. M. no solo es evangélico, es minoritario, la estrategia es esa, los que dan el impulso son minoritarios, ellos tienen la convicción de los apóstoles, uno siembra no sé cuantos, y ellos se entienden a sí mismos como estando a trabar un combate por una causa que juzgan justa y verdadera, dogmática, y por lo tanto ¡parten para el frente!”

Este recelo frente a esta posible situación general se traduce en un dilema ético y profesional para el que se va previniendo: “Y estoy previendo que la enseñanza de la Historia va a confrontarse en breve con ese problema que ya ha surgido en los Estados Unidos y que por acá también va a surgir. Y yo busco prevenirme”. Se puede plantear la cuestión bajo una forma dilemática, pero Manuel prefiere hablar inicialmente de un problema de ciudadanía: “Ese dilema va a surgir – para mí, nos es propiamente un dilema, para mí no es dilemático–, pero que va a ser un problema, un problema de ciudadanía”. Ese problema de ciudadanía lo enuncia del siguiente modo: “Cómo respetar la creencia y la religión y la fe del Otro, sin herirle con aquello que yo creo que es mi convicción y mi deber, que es el de

enseñar de acuerdo a las tesis científicas –consensuales, no diré– más aceptadas en la actualidad, que son las del Evolucionismo”. Esas personas adeptas del Creacionismo “apuestan toda su intervención cívica en la lucha por este... no diré ideal... esta creencia en el Creacionismo”.

Y surge entonces la cuestión que venía perfilándose desde que había referido a su amigo J. M., y eludida por unos momentos al presentar y analizar el problema de la conciliación de las creencias y religiones privadas con la enseñanza de la Historia orientada por ideales científicos: “Si me aparece, por otras palabras y ejemplificando, el hijo de J. M. como mi alumno, y el padre quiere que él crea en el Creacionismo, y ¿que hago yo en el aula de Historia?” Reitera su actitud ya adelantada: “Ya ando previniendo eso. Aún no me ha ocurrido, pero adivino que podrá venir a ocurrir”. Y concluye su reflexión diciendo que “Este es un problema. Habrá otros, pero ahora no me acuerdo. Creo que ese ya es bastante interesante”.

g) Reconstitución de la biografía educativa de Nazareth

Nazareth es una profesora de nacionalidad española. Nació en 1967, teniendo 40 años cuando fue entrevistada. Tiene la Diplomatura en Magisterio, en la especialidad de Educación Infantil (por la Universidad de G.) y el Diploma para impartir Educación Católica, habiendo terminado después la Licenciatura de Psicopedagogía en la misma Universidad. Enseña a niños desde la Educación Infantil hasta el 6º año de Primaria, encargándose de la docencia de Religión Católica. Trabaja en un centro educativo de titularidad pública de una gran ciudad en España y enseñaba hacía 15 años cuando fue entrevistada. Tiene residencia en la misma ciudad, a cortísima distancia de su centro de trabajo.

Sinopsis del recorrido profesional

En un breve recorrido de su trayectoria personal y profesional, y después de señalar que había empezado “a trabajar en el año 93”, comienza por referirse a la situación de la asignatura de Religión Católica en esa época. Apunta a la falta de regulación de esa materia curricular y al hecho de que cualquiera que se interesara la podía impartir. Como le interesaba y gustaba el área curricular, le

“asignaron” un colegio y se encuentra “muy bien en lo que tiene que ver con la asignatura”.

El próximo paso en este recorrido lo dedica inmediatamente a la relación con los compañeros, la que empieza por calificar de “muy mala” ya que no le “aceptaban”. El rechazo fue y sigue siendo fuerte: “No te aceptaban como uno más, como un maestro más, aunque tuvieras la titulación”. Conecta esta actitud con el problema de inserción de la enseñanza y estudio de Religión en las escuelas, en un contexto de “transición muy peleada” en el entendimiento de la Religión ya no más como catequesis, pero sí como asignatura escolar, que ha generado situaciones conflictivas, en particular en la realización de los claustros. Confiesa que “entonces a nivel personal también afecta mucho”, hablando de situaciones en las que al presentarse como la docente que impartía la Religión Católica “ya me quitaban la palabra” y que eso le “produjo muchos problemas”. Aunque la situación ha venido a mejorar y a regularse “poquito a poco”, las cosas siguen “con mucha lucha”. De forma breve, refiere que en lo que concierne a los alumnos “pues estupidamente, muy bien, en las clases, muy bien”, pero luego regresa al tema de los compañeros y de su actitud de rechazo hacia ella, docente de Religión Católica, para terminar con una nueva referencia al hecho de que las clases y la relación con el alumnado se pautan por buenos padrones: “Pero, lo importante para mí, de puerta para dentro de mi clase, eso es lo que me satisface. Esa es la alegría que me llevo y por qué sigo trabajando. Por lo demás, regular”. La regularidad señalada a “lo demás” tiene la marca del comportamiento referido por parte de los compañeros. Nazareth indica dos tipos de actitud y comportamiento relativamente a eso. Por un lado, “hay gente que entiende la situación y la acepta y la tolera y no hay problema”, pero por otro también “hay gente que la entiende, pero no la tolera”, hecho por el que considera que “entonces vienen ahí problemas, pero problemas incluso a nivel personal, de dejarte de hablar con un compañero porque no cree, o no quiere esta asignatura en la escuela”. Se defiende con el hecho de que es el Ministerio de Educación quien “la regula y yo simplemente soy la representante de esa asignatura”. Todavía, “se llevan las cosas a nivel personal y se pasa mal”, por lo que considera “lo demás, regular”.

Profundizando en el sentido de este rechazo, Nazareth indica que ello es dirigido, no a la asignatura –y a las personas que la

impartan— de Religión entendida en general, sino “a la católica en especial”. Señala a ese propósito que tiene una colega encargada de impartir Religión Evangélica, la cual considera que no sólo no tiene “ningún problema”, como “además se le habla y se le pregunta y de qué va, tanto a nivel de preguntarle de qué va su religión, como del trato personal y normal que tú tendrías con alguien”. El problema según Nazareth, es, realmente, “la católica”. Buscando las razones que puedan estar en ese rechazo particularmente dirigido a la Religión católica, su asignatura y respectivos docentes, considera que esos compañeros no se habrán “entendido todavía”, o no se habrán “querido enterar de que lo que hacemos no es adoctrinar”. Conectando esto con un problema de falta de información sobre la asignatura y sus objetivos pedagógicos y didácticos, señala todavía que hay necesidad de “preguntar, o hay que conocer, o hay que tratar a la persona y saber qué está uno haciendo”. Nazareth considera que esa falta de información lleva a que esos compañeros piensen “que estás, que estoy adoctrinando, que estás catequizando”, para seguir profundizando en el tema trayendo a la reflexión el hecho de que “claro, eso suena muy a rancio de antes”, al pasado de relaciones especiales y privilegiadas entre el régimen franquista y la Iglesia Católica. Bien que Nazareth señale que “no, esa ha sido precisamente nuestra lucha para dividir catequesis y religión católica en la escuela”, sigue atribuyendo a “la falta de preguntar, la falta de querer conocer” la intolerancia específica y dogmática que refirió, a la que presenta duramente en los siguientes términos con los que concluye estas reflexiones: “La falta de querer conocer, pero que ya sabe de antemano”.

Motivos para ser profesora

Pasando a explorar más a fondo las razones por las que se ha tornado profesora, Nazareth retoma la idea de *gusto*, en su caso dirigido hacia “muchas cosas”, ya que considera que ella “tenía que saber de todo un poco”. Ser maestra, pero también otras cosas: “Médico. Cirujano, en concreto. Y también haber estudiado Filología Clásica. Latín y griego me encantan. Arqueología, pero Arqueología por el trabajo de campo...”. Por qué ser maestra, y no dedicarse a otra profesión, lo justifica con el hecho de la prioridad económica, el ser “el camino más rápido, que podía ser en aquel momento más fácil

de llegar al trabajo, al mercado laboral, el que no tomaba muchos años”, pudiendo dedicarse más tarde a lo demás.

En la opción por Magisterio, Nazareth destaca su particular gusto por la especialidad de Educación Infantil. Le añade el hecho de que no conocía inicialmente la posibilidad de enseñar igualmente Religión (católica), lo que le ha dado la oportunidad de, al no tener que optar exclusivamente por una de esas salidas profesionales docentes, poder impartir docencia en aquello que le gusta, “porque como doy Religión a Educación Infantil, la verdad es que estoy trabajando en lo que me gusta”. Adelanta que este gusto es debido a que ahí hay no sólo “contacto con los niños” sino además “cariño de los niños”, lo que se traduce en una compensación más inmediata relativamente a la inversión que uno haga en su actividad docente: “el ver que tú te empeñas y que recoges, que siembras y que recoges”. Si no siempre se puede ser recompensado con un retorno del que Nazareth ha señalado (“si no recoges mucho”), siempre se queda la gratificación originada en “el reto de decir que a éste lo tengo que llevar para adelante, y no dejar nunca a nadie por detrás”. A esta gratificación Nazareth la radica en su propia experiencia de ser discriminada y afirma su intención de no hacerlo hacia sus alumnos. Para apoyarlo, refiere que ese hecho de dejar a alguien de lado lo ha vivido ella misma en primera persona (“lo he vivido”) y lo analiza en su manifestación mediante la elaboración de prejuicios “prejuizar, cuando se hace un primer examen, ésta es la tonta, ésta es la lista, y ya la tontilla”, de los que se sigue el que “de alguna manera la dejas”. El haberle hecho eso le lleva a decir que es de ahí que le viene “este afán de llevarlos a todos para adelante”. En este mismo afán basa en seguida el querer “enseñarles Religión” algo que no vincula al hecho que “crean o no crean” ya que Nazareth considera, en primer lugar, que el conocimiento tiene valor por si mismo (“el conocimiento no ocupa lugar”) y que el hecho de que se esté “en una sociedad y en un país que es católico” plantea la necesidad cultural de conocerse el porqué de las tradiciones y festejos que se celebran en ella, lo que una vez más no considera como estando dependiente de que se crea o no ya que afirma que, “que aunque no crea, sepa por lo menos la tradición cultural católica que hay en España”. La adquisición de este conocimiento, y el de “otras cosas”, no le suena viable en Magisterio, como refiere al decir “y eso en Magisterio...”.

El ser maestra aparece explicado por Nazareth con una referencia de historia personal familiar que también lo podría justificar. Siendo la mayor de 5 hermanos, indica que ha vivido desde temprano una experiencia de responsabilización y gestión de comportamientos que la podría haber predispuesto para tal profesión. Nazareth se cuestiona acerca de esto cuando dice: “No sé si es por haber sido la mayor de 5 hermanos y siempre fue ‘niño, haz esto’, ‘niño haz lo otro’... Y yo tenía que saber de todo un poco”.

Finalidades y razones de la Educación

Analizando su concepción de la profesión docente, en concreto sus razones de ser y finalidades, Nazareth plantea sus ideas destacando la idea de *responsabilidad* del docente por los niños y el estatuto de *casi hijos* que estos asumen para éste. Pone en relieve su concepción de educación integral diciendo el tiempo que los niños pasan con los profesores (“los niños están con nosotros, toda una mañana”) se debe dedicar no sólo a “enseñarles lo que es la asignatura (la que sea)”, como a “educarlos, modales, conducta, valores”, corrigiéndoles mismo en “cosas tan triviales” como sean “cómo se sienta uno en una silla” y las respectivas maneras (“que no se siente torcido o con un brazo puesto en la mesa”). Esta exigencia de integralidad en la educación y la responsabilidad del docente la pone Nazareth acentuando que “pues que son mis niños”, tiene “que ser lo máximo posible para ellos en todos los ámbitos”. Destaca una vez más pequeños aspectos del comportamiento del alumno –“Cómo hay que sentarse en una silla, cómo hay que coger el bolígrafo, cómo tenerlo todo ordenado, cómo hay que recoger la clase antes de irse”– a los que considera que ocupan “todos los ámbitos de la vida de un niño para mí”. Frente a esto, Nazareth relativiza la importancia de “lo que son los conocimientos, que son muy importantes”, pero que no asumen la misma importancia que estos aspectos “que ocupan una parte muy grande de su vida”, que dicen respecto a “toda una mañana en que tú eres el responsable” por el niño. “Yo soy la responsable. Que el niño va por la escalera y se cae, yo soy la responsable. “Niño, no corras, hay que ir en fila, uno detrás de otro.” Es como si fueran hijos, todos son mis hijos para mí”.

Realización personal y profesional en la docencia

Concibiendo así a la profesión, Nazareth revela su satisfacción y realización en la profesión docente, tanto a nivel personal como profesional. Señala sus problemas de salud que le impiden de “hacer más”, hecho que le “destroza”. Indica muchas cosas diferentes que le gustaría realizar y modos de hacerlas, “podría sacar más trabajo para adelante con los niños, variar más las actividades, variar más la manera de enseñarles la asignatura”, ya que el aprender –algo necesario pues “aprender hay que aprender”– no está confinado a una sola manera, “hay muchas maneras de aprender”, no tiene que quedarse limitado al “memorizar del libro, los ejercicios”. Esto se torna más relevante para Nazareth en el caso de su asignatura ya que, siendo ella optativa, y “aparte de que la aprendan”, hay que hacer con que los niños “aprendan de una manera que les interese, que les eduque, que les llame la atención, que les divierta en el sentido de que disfruten aprendiendo”. Defendiendo esta posición pedagógica, y habida cuenta de su “limitación”, Nazareth confiesa sentirse “muy satisfecha, profesional y personalmente, con lo que consigo”.

Profundizando esta satisfacción con su profesión, Nazareth señala más aspectos de práctica y vivencia de la misma reflexionando sobre las razones de manutención de su creencia en la profesión y en su docencia en el actual contexto en que la misma se ejerce, de las que empieza por señalar su rebeldía (“soy muy rebelde”), la cual se incrementa cuando la “pinchan” (“cuanto más me pinchan, más rebelde me vuelvo”) y le hace mantenerse “más firme”. Confiesa que se “pincha mucho” con lo que considera una actitud discriminatoria hacia la religión católica: “toleran mucho más cualquier otra religión (...) que nuestra religión y tradición cultural católica”. Da como ejemplo el caso de una colega que solía poner en su clase un Belén pero que, al estar en Educación Primaria, y “por respeto a los cuatro o cinco niños que tiene y que no dan religión”, no lo iba a poner, ofreciéndole para que lo pusiera en su clase. A este episodio clasifica Nazareth de “dictadura de las minorías”, proceso mediante el “se tiene que privar a la mayoría de esas clases de disfrutar de algo simbólico”, como sean los componentes y el contenido del Belén. En el entender de Nazareth, no se respeta a la mayoría, “pero, sin embargo, se respeta a la minoría”. Señala, enfáticamente, que esa minoría de alumnos a la que se refiere no es creyente de otra religión, son 5 entre 23 que “no dan Religión Católica, que no dan nada”.

Estos comportamientos los considera como específicamente dirigidos hacia la religión católica y, por ellos, habla de “dictadura”, diciendo que “estamos entrando – por lo menos con la Religión católica – en la dictadura de una minoría”. Teniendo en cuenta estas opiniones y poniéndose en la situación de su colega, afirma como principio de decisión, que tiene “muy claro”, el del “respeto de las mayorías”, lo que cree ser el propio de la democracia. Señala incongruencias en las oposiciones de carácter laicista a las celebraciones de Navidad ya que esos niños –no creyentes, como había indicado– están todavía socialmente sometidos a todo un conjunto de mensajes y símbolos asociados a la época navideña, sea la “iluminación”, los “Reyes Magos”, “Papa Noel” y “al no ser creyentes les da igual que sea Papa Noel, San Nicolás”. Pero, sin embargo, “van a ver las cabalgatas” de los Reyes Magos, lo que clasifica como “una incongruencia” teniendo en cuenta la oposición al Belén que refirió. Avanzando con la clarificación de su punto de vista y sus criterios axiológicos, Nazareth adelanta que no cree “que dañe moral o éticamente a un niño –o a un padre que no fuera de una religión– ver un Belén” sobretodo, cuando en su colegio “hay un Belén gigantesco a la entrada”.

Esto la “pincha” mucho y se presenta de forma particularmente relevante en la situación social presente. Exclamando a ese propósito “¡Madre mía!”, adelanta que vale la pena ser profesor si uno se apoya en su convicción y vocación en serlo: “Hombre, si tienes convicción y tienes realmente vocación, puedes estar en la escuela”. Todavía, hay dificultades específicas que deben señalarse. En su entender, un hecho importante en la sociedad y educación que tenemos es la falta de respeto hacia los profesores, tanto por parte de los niños, como de los padres, así como la no valoración de la profesión de docente.

Empezando por aquellos, considera que “hoy no te respetan los niños” y que “priman los derechos del niño”, pero que “los deberes y las obligaciones del niño” están ausentes.

Ya en lo que concierne a los padres, señala que de su parte está igualmente alejada la actitud de respeto hacia el profesor. Apunta el hecho de que, si incluso un “padre puede pegar a los niños”, ya el docente no les puede levantar “la voz porque eso les estresa”, para seguir refiriendo que “¡el padre cree que puede regañarte delante del niño, con lo que te quita toda la autoridad!”

Nazareth concluye considerando que “la sociedad no te valora” y que el profesor no tiene apoyo. A la idea de “que ser maestra lo hace cualquiera” se podría contestar lanzando el reto para que la gente se pusiera “en una clase con 25 niños” y que entonces “ya veremos”. Dice Nazareth que mientras los padres ya se quedan si saber “qué hacer con dos o tres hijos” cuando llegan “las vacaciones, un profesor se mete “en una clase con 20 o más”, teniéndolos allí 5 horas, a lo que se añade el “enseñarles”, el hacer con “que aprendan, que hagan los deberes, que memoricen, que respeten, que no se peleen entre ellos, que...” Esto torna la tarea del docente particularmente dura, considerando que “está muy difícil” y que “¡no tenemos apoyo de nadie! ¡De nadie!” De su consideración de esta ausencia de respecto generalizado hacia el profesor concluye Nazareth diciendo que éste tiene que defenderse a sí mismo, imponiéndose y ganándose “el respeto de los niños”, de lo que por lo menos puede hacerse responsable, ya que en su clase responde. Todavía, “está muy difícil porque no te respeta nadie”.

El ganarse ese respeto es posible para Nazareth por dos vías. La primera que indica es la de la firmeza y “seriedad”, el entrar “con mano dura”, que define en términos de que el profesor haga cumplir aquello que determina con necesidad, sin dudas y titubeo frente al reto de los alumnos: “Tener mano dura es que, si digo algo, se tiene que llevar a cabo.” Señala como ejemplo los casos en los que el profesor, para imponer la disciplina, amenaza los actos que la pongan en causa con una consecuencia y considera que “Si dices eso, tienes que hacerlo”, so pena de que uno se quede desautorizado para todas las situaciones futuras en las que tenga que intervenir y, de alguna manera, sea responsable por futuras acciones incorrectas precisamente por haber transigido en un momento, sin hacer valer y cumplir la norma: “Si no, siempre dirán ‘sí, que siempre lo dices, pero luego no lo haces’. Saben que tienes mano dura, nada, es que consigues que ellos piensen que seguro que siempre cumple.” La relación en este plan se pauta por un reto en el que los alumnos se miden con el docente “a ver quien puede más”.

Otra vía de actuación, indicada en seguida, va por el camino de la “ternura” y de la “muchacha paciencia”, que plantea en términos de una actuación flexible y sensata, “paciencia de dar un poco de manga ancha, pero no de bobalicona”.

Nazareth considera que una y otra vía le han dado para ganarse ese respeto señalado arriba. “yo hasta ahora lo he ido consiguiendo”, por medio de la vía firme y seria “hasta un punto”, aquel en el que entra la del cariño y tolerancia, “mitad – mitad, y ellos ven que hasta un punto están a gusto, pero que no se pueden pasar porque, si no, trae consecuencias, lógicamente”. Refiere que “Yo me lo gano así, y hasta ahora me funciona”, bien que siempre haya “algunos que son muy rebeldes”, constituyendo mismo casos en los que ninguna de las vías funciona: “hay una que es muy rebelde, muy rebelde, y no hay manera, ni con mucho cariño, ni con mano dura, ni nada”.

Intersubjetividad y Alteridad

Yendo más a fondo en la exploración del sentido relacional de la profesión, Nazareth analiza el rol e importancia de la alteridad en su visión de la docencia y el ser-profesor. Considera esa relación “fundamental”, reconociendo la relación “Con los niños”, pero pone en primer lugar “sobretodo” la relación “con los padres”. Esa importancia es justificada desde un inicio con el hecho de que ellos tengan conocimiento del profesor que les está enseñando los hijos; “que sepan quién les está enseñando, quién está educando a sus niños, para mí es fundamental”. El desarrollo de esta dimensión de la relación fundamental con los padres posibilita que surja la “tranquilidad” y la “confianza” entre los actores educativos. Nazareth va al punto de requerir como “obligatorio” un relacionamiento constante y diario entre padres y profesores: “Yo creo que debería de ser obligatorio, el que los padres y los maestros estuvieran en contacto, pero siempre, en el día a día”.

Explorando en seguida la relación con los compañeros, señala que es una relación importante “porque se pasan muchas horas de trabajo juntos”, mismo que estando aislados, “cada uno (...) en su aula”, hecho que hace con que esa relación no sea pauta por el carácter dialógico del “tú a tú”. Considera importante esa dimensión de la relación intersubjetiva para efectos educativos y para el bien del alumnado ya que “sería muy pedagógico que todos tuviéramos unos criterios y todos tuviéramos un buen entendimiento para poder llevar esos criterios, no sólo de boquilla”. Esto de “llevarlos nosotros, es muy importante” en este sentido.

Profundizando la relación con los compañeros, reconoce que la suya “es regular con algunos, con la mayoría bien, buena, sin

problemas, para cualquier cosa, un favor, un ‘cómo estás’, un día me pasa esto, ‘quédate con mi clase una chispa’”. Considera, en un momento, que es “buena”, pero “Sin entrar en intimidades”, algo que subraya diciendo que lo ha “aprendido desde la manera que tengo de ver la vida”, el hecho de “que no se debe de mezclar una intimidad con una amistad relativa al centro de trabajo”.

Ya con los alumnos, señala con énfasis que es una relación que la hace crecer “¡(...) mucho! Mucho” de forma cotidiana; “Los alumnos, además todos los días”. Para Nazareth, la relación pedagógica resulta especialmente relevante ya que tiene “la suerte” de contar en sus clases con alumnos de muchas edades; en sus palabras, “tengo la suerte – yo creo que para mí es una suerte – de tener todas las edades, desde los 3 años hasta los 10/11”. Esto se traduce en una riqueza personal acentuada ya que “de unos aprendes unas cosas, otros te enseñan otras, otros te hacen caer en la cuenta de que..., se te acercan con una...”. Nazareth destaca a los “los pequeñitos” y su “inocencia”, su “apertura”, su “espontaneidad”, “naturalidad” y nobleza, características que le parecen constituir un modelo de comportamiento para los adultos (“y tú dices ‘¡jelines, pues, es que todos deberíamos de hacer eso’, que todos deberíamos de ser así de naturales, de sencillos”).

No solamente los niños le enseñan innumerables cosas, como enseñan la gratitud lo que se les haga; “cualquier cosita que les haces, te la agradecen con un ‘¡Sí!’ y te ven por el pasillo parece que ven alguien importante, se les ilumina la cara, y te sonríen ‘¡Adiós, señor! ¡Adiós, señor!’ treinta veces que te ven, y treinta veces te saludan...” Esta simplicidad de comportamiento, “Esa naturalidad, esa espontaneidad, (...) esa inocencia” se debe no a que “sean tonticos, sino... pero por que... ven sólo a una persona que les está diciendo cositas y que a ellos les gusta”, aceptando el valor de las normas enseñadas por el profesor porque “son naturales”, “son..., son nobles”.

Las características de la relación pedagógica ya son diferentes con “los grandes”, con quienes es posible desarrollar un relacionamiento en otras dimensiones de la persona; “(...) hay otra relación, (...) ya puedes hablar más de los temas, te cuentan cosas, tienen intimidad...” Nazareth considera que con estos alumnos consigue una relación más próxima que sus compañeros en virtud de ser “más joven que el resto de los compañeros, se sienten más

cercanos”. Esto se traduce para ella en el abordaje de “alguna cuestión más personal”, “Esas cuestiones de la vida”, como sean “las niñas cuando están en la edad de la regla”, que le solicitan ayuda a ella y no a otro profesor que pudiera estar con ellas en el momento; “‘Seño, pues mira que me va a bajar, te vienes conmigo y me pides una compresa’. (...) Y a lo mejor, a la profesora o al profesor que todavía ahí estaba, esa barrera, le da vergüenza de decir al profe ‘Profe que necesito...’” No solamente este ejemplo, sino también el tratar de problemas con Nazareth, pedirle consejo, sobre cuestiones personales, a nivel de “clase y tutor”, entre alumnos o relacionadas con las asignaturas. Reconoce que esa interacción le encanta (“ese interactuar me encanta”), hacia el cual no destaca un grupo en concreto “porque con todos aprendes algo. Te enseñan mucho”.

Valores de la educación

Reflexionando sobre los valores presentes en su práctica docente, Nazareth destaca valores de índole interpersonal. Pone en relieve, en primer lugar y de forma muy enfática, el valor de la “sinceridad”, “Por delante de cualquiera”, “La sinceridad siempre, por encima de todo”. Justifica diciendo creer que (aunque con el riesgo de equivocarse), mismo que sea molesta, “la verdad siempre es defendible”. Un consejo “sincero” o una opinión “sincera” dados a alguien que los solicite o necesite, siempre serán “un buen consejo” y “una buena opinión”, nunca “una crítica destructiva”. Esto lo considera relevante en relación con los alumnos “ya mayorcitos, ya de 5º y de 6º” como cuando “te pinchan en este sentido, tener la valentía de decir, pues yo he visto esto, he hecho esto, dar la cara, de lo que hayan hecho o que hayan dicho”, de donde concluye que “La sinceridad siempre, por encima de todo”.

A este valor se le sigue el “no hacer daño, respetar, respetar al máximo”. Considera que el respeto “es fundamental (...) en cualquier tipo de relación”.

Nazareth termina estas reflexiones indicando que “la sinceridad y el respeto “son “las dos cosas las más fundamentales”, por las que cree “entran muchas cosas en el ser humano, pero yo creo que con esa base se pueden construir muchas cosas, es lo que más me importa”.

Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela

De este plan de valores éticos, Nazareth pasa al análisis de aquellos acontecimientos u ocurrencias en su práctica docente que constituyen motivo de cuestionamiento y reflexión personal y social, principalmente con sus alumnos en sus clases.

La reflexión empieza por el señalamiento de que hoy no habrá nada que “que no te haga cuestionarte algo, sobretodo cuando trabajas con niños”. Para sus clases, Nazareth lleva los más diversos asuntos del mundo de forma a reflexionarlos con sus alumnos. Cualquier noticia puede ser pretexto para eso, como sean las de abuso sexual de menores en los más variados contextos. Del mismo modo, surgen “la violencia, la guerra por la guerra” o “el cómo se aprovechan unas sociedades de las otras”. También el tipo de educación que se suministra y a que nos acomodamos y “conformamos”. O aún la programación de la televisión (“que muchas veces no sabemos”) o aquello “de qué van” los dibujos animados, hechos que pueden estar en el origen de que “a veces [los niños] están viendo cosas muy inapropiadas, para su edad, porque no las entienden y las malinterpretan, pero las interiorizan y las ven como normales”.

Con entusiasmo, Nazareth refiere que “todo eso yo lo llevo a las clases...”, para seguir profundizando sus ideas con un caso concreto ocurrido en su práctica y a partir del cual defiende que es de la competencia del profesorado –su competencia y competencia de todos– el tratamiento de temas de esta naturaleza con sus alumnos. Es un caso problemático, que le hizo enfrentar una situación conflictiva con el padre de una alumna y a propósito del cual nos presenta su visión del profesor como alguien que debe orientar personalmente a los alumnos y ser más que un mero enseñante y transmisor de contenidos programáticos.

El caso que refiere se relaciona con el hecho de haber prevenido a una alumna hacia un violador –no rehabilitado y que iba volver a reincidir, según él propio comentara al juez–, que había sido suelto y se encontraba en la ciudad en la que se sitúa el colegio de Nazareth. El hecho de haber prevenido a la niña, saliéndose de su “programación curricular” –mismo tratando del tema muy superficialmente, pero dándole a entender–, aconsejando sobre cómo actuar y comportarse en su cotidiano y hacia quien se le acercara, incluso en Internet y a las aproximaciones que ahí pueden ocurrir, a

los cambios que se producirán cuando se vayan al Instituto, donde estarán mucho menos protegidos que en el Colegio, “debió de sentar muy mal” al padre de una niña, que lo habrá interpretado como “alarma” y no como “preocupación” –justo al revés de lo que intentaba comunicar Nazareth– y, en consecuencia, retiró a la alumna de su asignatura ya que entendía que “eso no es de mi competencia”.

Nazareth afirma que cree que “es competencia de todos”. Para ella, un profesor debe “Alentar, avisar de que existen unos problemas, y no tener a los niños como si fueran capullitos de rosa, porque los problemas están ahí afuera. Y cuando salgan del cascarón no se van a dar doscientos golpes, se van a dar uno de golpe grandísimo, tras otro, hay que decirles que existen cosas malas, no alarmarlos, pero hay que prepararlos”. Reconoce que no habrá actuado de forma a ser bien interpretada –“Pues se ve que lo hice muy mal”–, pero refiere que “mi consciencia la tengo muy tranquila, porque yo le hablé tal cual hablo a mi hija”. Esta es una exigencia del profesor que sigue afirmando ya que cree “que hay que prepararlos” y que cree “que es de mi competencia”.

Formación ética

Recordando que formación ética ha tenido, Nazareth empieza por referir el hecho de que no puede quedarse “mucho tiempo quieta”, así como el de uno no poder quedarse “anclado, y más cuando estás con niños, más obsoleto te quedas, ves que ellos evolucionan y tú no”. Eso hace con que “Continuamente” vaya “tratando de poner[se] al día” en el plan académico mediante “cursillos, trabajos en grupo, congresos” en los “que tienes un tema de interés no sólo porque se relacione con la asignatura, sino con la persona”. Reconoce después que también hace por actualizarse y ponerse en día “a nivel personal” para que pueda “hablar de temas que además los niños te piden, porque les interesa o quieren saber más, o no conocen y quieren conocerlo”.

Dilemas y conflictos éticos

Profundizando el aprendizaje ético posibilitado por las cuestiones de carácter moral que se le plantean a diario, Nazareth explora y reflexiona sobre el sentido de casos en los que se ha deparado con situaciones de conflicto moral y su modo de solucionarlos.

La primera referencia que hace tiene que ver con el reconocimiento mismo de la existencia de “conflictos y muchas cosas más”. Esto hace con que afirme su preocupación con lo que pueda ser su responsabilidad en esos casos: “Ahondo mucho en lo que yo pienso que es mi responsabilidad...” y pase a referir y analizar situaciones concretas en las que se habrá confrontado con otros actores educativos.

La primera a ser indicada plantea la cuestión de la libertad de los padres enseñar a sus hijos y tiene que ver con los casos en los que padres se habrán quejado de que Nazareth haya “abierto a la niña o al niño un mundo” o haya “comentado algo que este padre, o los padres, no quieren que [sus hijos] sepan”. Reconociendo “que cada cual tiene la libertad de educar a sus hijos”, contraponen que esos “temas personales o familiares” constituyen “problemas que están para todos”. Esta contingencia le “crea un conflicto”, en la medida en que ella cree que lo está haciendo bien “pero, claro, cuando se te plantea eso no parece que es competencia tuya”.

Intentando aclarar más su pensamiento, avanza con otro caso. Están en causa dos hermanos, el más joven con “un poco de retraso” y el mayor “siempre pendiente del menor”. Uno y otro no se relacionaban con sus iguales, el menor debido a sus problemas y el mayor por estar “pendiente del pequeño”. Intentando ayudar, cuando estaba de vigilancia en los recreos, Nazareth decía al mayor que se fuera, que tomara su merienda y jugara con sus amigos ya que el hermano estaba “vigilado” y “cuidado”. De este comportamiento surgió “un conflicto” y los padres han venido a hablar con la profesora. La queja era que ella se “metía donde no [le] había dicho nadie que [se] metiera”, la han amenazado, “que no se [le] ocurriera nunca más meter[se] en un asunto que era meramente familiar y que ellos sabían lo que tenían que hacer”. Nazareth no acepta que los padres no vean que “con un poquito de lo que nosotros vemos podemos ayudarles un ‘mucho’. Ellos no ven cómo interactúan en los recreos, cómo se relacionan en las clases”. Por bien intencionada que fuera su intervención, destinada a liberar el hermano mayor para que se relacionara con sus compañeros, no siendo “un... vigilante del pequeño”, para “que no perdiera su vida, porque el día a día es su vida” y para que ella misma “no tuviera tampoco que estar pendiente del grande, y a ver si se relacionaba con sus iguales”, su acción no fue comprendida, así como no fue capaz de hacerse entender y sigue

creyendo que “estaba haciendo lo mejor”. Este incidente no fue pasible de otra solución además del confronto con los padres: “No, no, no. No hubo motivos de conversación. Venían a decirme: ‘Mira, mira, esto, esto, esto, y esto. Y es que nosotros estamos haciendo lo que creemos y eso es lo que hay. Punto. Y no te metas donde no te importa.’ Pues eso es un problema...” De aquí nace la cuestión que Nazareth se plantea, cuando protesta: “¿Y donde está mi papel? Sólo en lo meramente curricular, académico, y ¿ya está?” a la que contesta con un rotundo “Yo creo que no” y justifica refiriendo que “Estamos formando personas”.

En una conclusión, frente a la duda que había dicho que se le plantea cuando se confronta con cuestiones de este tipo, la de su posible responsabilidad en ellas, y pensando en que posiblemente pudiera haberse equivocado en su entendimiento de las situaciones planteadas, afirma de forma segura y enfática que “Honestamente, no. Honestamente, no”.

Encuentros intersubjetivos

De las cuestiones éticas Nazareth pasa a profundizar los aspectos de su vida educativa en los que los encuentros intersubjetivos hayan sido significativos para ella (profesores, alumnos...). Empezó por recordar a los alumnos, afirmando que “Todos son personas únicas”, para seguir en la especificación de casos concretos de alumnos que la hayan marcado por medio de su encuentro. Diciendo que “hay alumnos que te marcan mucho, por diferentes cuestiones”, recuerda en seguida el tiempo en que en su colegio había Secundaria y tenía a “una alumna iraquí”, que “no era Católica, era Musulmana”. A los otros alumnos “les resultaba extraño” el no ser cristiana “y decían ‘Tú eres Musulmana, ¿qué haces en la clase de Religión?’” La “Contestación de la niña: ‘Es que mis padres creen que debo de tener conocimiento de otras asignaturas, en este caso, Religión católica, y conocer otras Religiones, conocer otras cosas?’.” Señala Nazareth que “esta niña luego era notable, como persona y como alumna. Sin tener conocimiento de nada de nuestra Religión, ponía mucho más interés que algunos casos, aprendió mucho más que algunos casos de los que sí tenían nuestra tradición, y les dio una lección muy grande a los demás niños” para concluir que “No tiene uno que tener una Religión para querer aprender” y terminar diciendo “Me impactó mucho”.

Ya en cuanto a profesores que la pudieran haber marcado refiere que “Muchos”, para seguir refiriendo su “profesora de latín de 2º de BUP” que le “hizo pasar de odiar el latín a querer estudiar Filología Clásica”. Apunta como razones para eso su “forma de enseñar” y cuyo “modelo de enseñanza” cree haber “copiado”, “plagiado”. Señala que “era dura, pero a la vez cariñosa, tierna. Enseñaba con una alegría, le gustaba lo que enseñaba, entonces te lo transmitía, te transmitía ese gusto”. Y así pasó “de suspender latín – porque repetí 2º de BUP– a decir que ‘Ese es mi camino en la vida’. Pero era porque le gustaba y creía en lo que estaba haciendo, enseñando lo que nos estaba diciendo, lo que nos estaba enseñando. Es la profesora que más me ha impactado en mi vida. Pero es por ese motivo que me marcó”.

En una conclusión general relativa a su proceso de recuerdo y reflexión sobre su biografía educativa, Nazareth nos deja, fuera de la entrevista biográfica, una última contribución refiriendo que este recuerdo de su trayectoria profesional le ha permitido darse cuenta de que, a pesar de los años, sigue teniendo la misma ilusión que al principio.

h) Reconstitución de la biografía educativa de Soledad

Soledad es una profesora de nacionalidad española, y tenía 33 años cuando le hicimos la entrevista biográfica. Diplomada, Maestra de Educación Musical en Educación Infantil y Primaria por la Universidad de G., trabaja en Educación Primaria. Está habitualmente encargada de impartir Educación Musical y asegurar las Tutorías (Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio Natural y Social). Reside en una gran ciudad española y trabaja en un pueblo rural, a cerca de 150 Km. de su residencia, desplazándose a diario para trabajar. Se dedica a la docencia desde 2000, como Maestra Interina, y aprobó la Oposición, en el año de 2003, por lo que tenía 8 años de trabajo cuando se le hizo la entrevista. Señala, aún, como hecho importante que “realmente yo llevo trabajando dando clases particulares desde los 16 años; yo siempre he dado clases particulares”.

Sinopsis del recorrido profesional

La sinopsis de su recorrido profesional, Soledad empieza por referir que su “experiencia laboral como Maestra Interina” ha correspondido a “unos años privilegiados” ya que “siempre me han dado destinos muy cercanos a X., lugar en el que vivía en aquella época” y en el que hizo su carrera universitaria. Refiere que “lo más lejos que trabajé fue a 50 kilómetros”, en un pueblo cercano y así “iba y volvía” de casa al trabajo y viceversa.

Su trabajo casi siempre ha correspondido a su especialidad en Educación Musical, como indica (“Casi siempre he estado exclusivamente de Especialista en Educación Musical”), con la excepción de “mi año de Prácticas”, ya que “como el centro [educativo] era muy pequeño, yo estaba como Maestra de Apoyo, aunque también daba Música”. Ha trabajado igualmente “mucho en Educación Infantil”. Después, pasando a vivir en otra gran ciudad española, C., le tocó enseñar “un año en un colegio muy céntrico” de la misma, también “como Especialista de Educación Musical”. Habiendo sacado la oposición y con plaza definitiva, “en estos 2 últimos años” está como “Tutora” y “Especialista de Educación Musical” en un pueblo rural distante cerca de 150 kilómetros de la ciudad donde vive con su familia y para la que regresa cada día.

Haciendo una reflexión sobre su experiencia a lo largo de los años que lleva trabajando, Soledad empieza por apuntar que “Mi primer año de trabajo, pues, fue de toma de contacto con la realidad escolar y de la situación como Especialista de Educación Musical”. En seguida, hace una visión de conjunto de su experiencia laboral (“De forma general, mi experiencia de los años en que tengo que ser Tutora y Especialista en Educación Musical”) e indica como importante para ella el que exista una diferencia entre ser solamente Maestra Especialista de Educación Musical y encargarse también de la Tutoría. Efectivamente, “Cuando he sido solamente Especialista de Educación Musical, pues destaco que yo he tenido mucho más tiempo para preparar, para investigar, para innovar, en fin, sentirme mucho más contenta con mi labor como Especialista de Educación Musical”. Con ser igualmente Tutora, señala “es que mi dedicación a la Música es menor, ya que la Tutoría me quita mucho tiempo, da muchos dolores de cabeza y me entretiene en cosas muy de comportamiento, muy de educar en valores, cosas que me parecen

muy importantes, y todo el tiempo de que dispongo se me va en atender a estos aspectos y no los dedico a la Educación Musical”.

Esto se ha acentuado en su situación presente, de la que dice que “En la actualidad, en el centro en el que llevo estos 2 últimos años, la Tutoría me absorbe muchísimo porque los niños que tengo digamos que son ‘algo complicadillos’”. Explica un poco diciendo que “no son malos niños, pero hay mucho trabajo que hacer con ellos a nivel de comportamiento y de valores y eso me da problemas y me quita mucho tiempo”. Todavía, no ve eso como negativo ya que reconoce progresos y el valor de los retos al decir “vamos, estoy contenta, voy consiguiendo cosas, aunque es como un reto, me va planteando muchos conflictos a mí a nivel profesional y personal porque me lo ponen a mí continuamente muy difícil”. En el apartado siguiente, Soledad nos explicará más en detalle la naturaleza de estos conflictos y el sentido personal y profesional que les da, de lo que resalta en general su carácter frontal y una actitud de dar siempre la cara en las más diversas situaciones que se le presentan.

Motivos para ser profesora

Analizando los motivos para que se haya dedicado a la docencia, Soledad pone en relieve el hecho de le “encantan los niños” y que es algo que siempre le ha gustado mucho. En sus palabras, “valoro muchísimo y creo que mi profesión es muy importante, y lo hago porque me gusta”. Además de gustarle, cree “que es de lo que se me da mejor” y que “me da muchas satisfacciones”. Por un lado, piensa que esta profesión “como persona me aporta mucho” y en simultáneo “yo también puedo aportar mucho”. La convicción hacia la elección de su profesión es grande, como indica al decir que “nunca he tenido dudas de que me gustaba enseñar. Nunca dudé de ello”.

En su camino hacia la docencia, empezó así “desde los 16 años” a dar “clases particulares” con la finalidad “no sólo [de] sacarme un dinerillo” pero también porque “sentía que me realizaba”. A esto se añadió el hecho de crearse la Titulación académica correspondiente a “Magisterio de Educación Musical en la Universidad de G.”, lo que le “disipó (...) todas las dudas” y le “resolvió la elección de carrera” ya que fue posible juntar “los dos mundos que a mí más me interesan: la docencia y la música”. Y concluye diciendo, segura, “Así que pensé que eso era lo mío”.

Habiendo referido anteriormente que la docencia le aportaba mucho, Soledad dedica su reflexión a profundizar este aspecto. La idea fundamental que pasa a explicitar se relaciona con el autoconocimiento mediado por los niños que la docencia le posibilita.

En un primer momento, indica que “la relación con los niños en la escuela me ayuda mucho porque me ayuda a conocerme, me pone en situaciones muy distintas” y especifica que “Tratar con el género humano me abre muchas posibilidades y me enseña mucho también sobre mí misma, sobre cómo resolver problemas que se me plantean, sobre cómo me equivoco...”

En seguida, profundiza la idea: “Los niños son un espejo maravilloso porque te devuelven una imagen de ti que tú muchas veces no ves y que desconoces. A veces no eres consciente de eso hasta que no ves qué reacciones genera tu comportamiento en los demás”.

Y concluye esta línea de razonamiento reconociendo que “Eso me genera conflictos porque me pone ante situaciones, me descubre cosas de mí misma que no me gustan a veces, pero que me ayudan a conocerme más y mejor a mí misma”, hecho que considera “muy importante”.

Todavía, va aún más lejos en la reflexión analizando estos aspectos de autorrevelación por medio del otro. Soledad refiere inicialmente que “a veces, normalmente lo que me gratifica mucho es darme cuenta de las cosas que soy capaz de hacer bien, de motivar, de enfocar determinadas cosas de una manera, determinados comportamientos o conductas en los niños”. Todavía, no se trata siempre de aspectos positivos: “también me devuelven continuamente el reflejo de defectos míos o de errores que yo cometo en los que, por temperamento, incido mucho”. Esta revelación de aspectos menos aceptables de su actuación hacia los otros le “obliga a controlar comportamientos y reacciones que yo tengo dentro de mí: yo soy muy “rabiona”, muy exigente...” y reconoce que “sé que no siempre, ni a todos los niños, eso les va bien; hay personas, niños en este caso, vaya, que no pueden trabajar bajo una gran presión y yo sé que soy muy pesada con ese tipo de cosas, por carácter”. Termina por concluir en este apartado de transformación personal en virtud de la interacción con el otro diciendo que “eso sí que me enseña, muchas veces, a controlarme, a tener que plantear las cosas de otra manera, a

hacerme ver que tengo que modificar mis conductas para mejorar mi comportamiento y así mejorar el rendimiento de los niños”.

Finalidades y razones de la Educación

Sobre las finalidades y razones de la educación, Soledad adelanta la distinción de lo que llama “dos grandes bloques: la formación académica y la formación de los niños como personas”.

Describiendo lo que considera propio “del primer bloque, la formación académica”, nuestra biografiada plantea inicialmente el tema del siguiente modo: “procuro mejorar al máximo mi formación para poder ofrecerles yo lo mejor, y también procuro ver qué es lo que ellos me ofrecen a mí”. Especificando más este aspecto de formación en el campo de la instrucción, Soledad reconoce los buenos resultados de sus alumnos, en resultado de un juego de exigencia mutua de ella hacia ellos y viceversa, hecho que le realiza como docente. En sus palabras, dice que “yo, ahora, me siento muy satisfecha, porque es verdad que ahora tengo niños que en ciertos aspectos me plantean conflictos en cuanto a comportamiento, pero también es verdad que tengo niños con mucho nivel, que ‘tiran mucho’ del conocimiento, y en ese aspecto me satisfacen y me llenan”. Este proceso no es lineal, sino del concurso de la acción de Maestra y niños se obtienen buenos resultados: “Es verdad que a veces tengo exigencias mucho más fuertes a nivel de conocimientos y de formación y los niños no me siguen, no me responden. Y ahora, aunque hay algunos que todavía no tienen hábitos fuertes adquiridos de trabajo, entre lo que yo doy y lo que los niños más trabajadores y formados también ofrecen, pues logramos sacar unos buenos rendimientos y me dan muchas satisfacciones académicas”. Y concluye de sus niños: “Son bastante buenos”.

El segundo campo es el de la “formación de los niños como personas, como te decía”. Retoma en este campo lo dicho arriba sobre niños “que en ciertos aspectos [le] plantean conflictos en cuanto a comportamiento” y analiza el asunto más en detalle. La primera idea que expone dice respecto al hecho que la cuestión del comportamiento personal de los niños “cada día ocupa más tiempo y más espacio en las aulas”. Busca la explicación refiriendo que “no sé bien por qué, por qué conjunción de factores, que son muchos, los niños van cada vez con menos habilidades, o con menos parámetros, o con menos directrices conductuales; no saben lo que está bien ni lo

que está mal, no son capaces de ponerse en el lugar del otro”. De esta situación señala como resultado mayor que “se están generando conflictos continuamente”.

Soledad reflexiona sobre este hecho reconociendo su carácter complejo y dice a cerca de este aspecto de la educación actual que “yo no es que considere que en eso pierdo tiempo, que no lo pierdo, ni tampoco es porque yo le tenga interés, sino porque considero que ya la realidad te lo impone” ya que, como referido en el párrafo anterior, “se están generando conflictos continuamente” y hay que lidiar con ellos debido a su importancia: “Esa es la parte más difícil de llevar, porque además –por lo general– estás menos preparado, pero es la que yo veo más importante, porque lo que hay que conseguir es que los niños sean personas felices, que sean personas positivas y que, pues... no sé, que no sufran y que tengan una idea clara de cómo conducirse en la vida, más o menos, vaya”.

Realización personal y profesional en la docencia

Si la profesión elegida por clara determinación personal le realiza personal y profesionalmente es el campo siguiente de análisis biográfico. Soledad indica que se siente realizada en su profesión – “yo sí me siento realizada”, en una primera afirmación, “a nivel general, sí que me siento realizada profesionalmente”, cuando concluye su discurso–, a pesar de las dificultades que su vida le plantea a diario. Estas son las de compaginación de su situación personal con la profesión, teniendo que conciliar la preparación de sus tareas laborales con los compromisos familiares y domésticos, hecho de que puede resultar una menor satisfacción puntual con su desempeño, como explica: “hay años en los que si mi situación personal me deja menos tiempo para dedicarme a mi profesión –yo siempre ando sacando tiempo para compaginar las tareas familiares, la casa y las laborales–, pues tengo menos tiempo para dedicarlo a mis clases y eso me deja en cierta medida insatisfecha, pero eso no es problema de la profesión, sino un problema personal, vamos, digo yo. Quizás este año me sienta con menos posibilidad de realizar una labor profesional de la que me quede más contenta, pero, a nivel general, sí que me siento realizada profesionalmente”. A estas dificultades subyace un hecho no referido en esto análisis pero relevante, el de la distancia que tiene que recorrer cada día para su centro de trabajo.

Intersubjetividad y Alteridad

Soledad ya había señalado la importancia de la Alteridad en el proceso de la persona al hablar de mediación del otro y el autoconocimiento y transformación personal de ahí resultante. Pasa ahora a analizar en otros sentidos la cuestión de la Intersubjetividad.

El motivo del análisis es el hecho de la confrontación entre el docente y los alumnos; Soledad señala la idea de “oposición” entre el profesor y el alumno que ve como presente en un cierto sentido común: “Existe una mayoría de personas que nos están queriendo dar la idea de que siempre somos ‘oposición’”. Por su parte, Soledad intenta poner en causa esta perspectiva conflictiva de la educación señalando sus intervenciones junto de los alumnos destinadas a aclarar el sentido de la actuación del profesor que pueda ir, eventualmente, en contra de comportamientos de estos y refiere a ese propósito que “yo a los niños les estoy continuamente diciendo: ‘mirad, que no sois vosotros contra mí y yo contra vosotros, pensad que yo estoy aquí para enseñaros, para ayudaros y para haceros ver las cosas; pensad que el resaltar cuando uno se equivoca no es regañar, sino hacer comprender, no es ponerme frente a ti’”.

Profundizando más la relación con el alumnado, Soledad reflexiona de un modo complejo al considerar diversos sentidos en su actuación hacia los niños, poniendo en destaque trazos de su comportamiento más impulsivo hacia ciertas conductas de los niños, pero que no afectan a su juicio el tono general positivo de su relación con estos.

Parte para su razonamiento del hecho de que “hay ocasiones, cuando se plantean conflictos grandes...” en las que “creo que magnifico las cosas, que doy mucha importancia a determinados acontecimientos”. Considera que esta sobrevalorización no significa que los dichos acontecimientos no sean importantes (“no porque no la [importancia] tengan”), pero que “quizás me equivoco en cómo los gestiono, ya que no por hacer mucho hincapié en el problema y resaltarlo mucho consigo cosas positivas, sino que consigo a lo mejor dificultar las cosas”.

Este aspecto de su actuación es subrayado y relativizado en seguida al decir “Quizás el reflejo de los acontecimientos desde otro punto de vista llevaría a plantear las dificultades de manera más fácil” y explicado refiriendo que “yo no sé hacerlo así, tengo una gran capacidad de indignación, hay cosas que me sacan de quicio”.

Soledad reconoce que, bien que ella no se sorprenda con esto ya que se conoce, tal no ocurre con sus alumnos y dice que “sí que muchas veces me doy cuenta de que los niños se quedan sorprendidos”.

La necesidad de refrenar su impulso y actuar de forma más reflexiva es luego afirmada: “A veces me digo: ‘si yo me hubiera moderado en expresar qué me parece esto que ha ocurrido pues quizás se hubiera resuelto mejor y antes’”.

No por esto que ha venido a poner en destaque en su reflexión tiene mala relación con sus niños según refiere al decir “Pero, bueno, creo que los niños, dejando atrás estos hechos puntuales, creo que los alumnos sí me consideran como su ayuda; tanto, tanto que ya me convidan a todo, a todo”. Y explora un poco más este aspecto relacional, reconociendo que le gusta “Muchísimo, muchísimo” y que “soy una de las profesoras del colegio a la que los niños buscan para todo”. Detalla esto en seguida: “Vaya, me buscan para resolver cualquier cosa; la verdad es que atiendo y escucho mucho a los chiquillos y ellos lo saben”. De aquí su satisfacción (“Eso me hace sentir contenta”) y el reiterar del reconocimiento de que “Aunque a veces me pueda equivocar” tiene la certeza de que los alumnos “cuentan conmigo para compartir cosas que les pasan en el colegio, que les pasan en casa, que les pasan...” y la consecuente gratificación de Soledad: “y sí, pues eso, claro que me gusta, me gusta que cuenten conmigo”.

El punto de vista conflictivo señalado por Soledad en la referencia al sentido común hecha anteriormente, se encuentra de igual modo en la relación con los padres. Esto ocupa también la atención de nuestra biografiada, que lo señala (“Esto mismo ocurre en la relación con los padres”) y apunta que “hay que hacerles ver eso, que no estamos unos frente a otros, sino que todos estamos ‘jugando al mismo juego’. Si lo vemos así, resulta más fácil”. Todavía, este hecho es muy frecuente y por eso refiere una vez más que “Pero siempre tienes que romper esa barrera y decir o hacer ver que estamos juntos para resolver las mismas cuestiones. Vamos a intentar no sentirnos en oposición continuamente”.

Ya en cuanto a los compañeros profesores, constata la existencia de dos categorías. En la primera incluye “algunos que sí entienden estas cosas así y esos suelen ser los que suelen terminar sacando cosas adelante” en el estado de cosas que señaló. Ya en la

segunda coloca a “los que no comparten nada, que ellos van a lo suyo, que ellos tienen muy claro cómo se hacen las cosas y no les resulta importante el consenso, el ir todos a una”, con los que no se identifica. Dice a este propósito que “bueno, esa gente no significa que lo hagan mejor o peor que tú, sino que te dificultan algunas veces el entendimiento por falta de interés” y adelanta “yo soy muy sociable y necesito continuamente compartirlo todo y exponer todo, así que estoy siempre requiriendo de los demás”, trazo de actuación que refiere también hacia los padres.

Este entendimiento de la situación cotidiana así caracterizada por una oposición “tanto en la relación con los padres, como con los niños” le preocupa ya que añade que, por un lado, “Yo encuentro a veces interés por resolver las cuestiones”, pero por otro “también encuentro falta de recursos para saber atajar las situaciones”. Tal contribuye para que se generen “situaciones muy diversas que hacen que las posibles soluciones ‘caigan en saco roto’”, en las que “muchas veces los maestros vamos por un lado, los niños por otro y los padres por otro distinto y eso, pues, plantea que las soluciones de las cosas se pierdan”.

Valores de la educación

Sobre los valores que orientan su práctica docente, Soledad apunta “fundamentalmente el Respeto”, al que se sigue “el desarrollo de la Empatía”. Le parece que esto “está poco trabajado a muchos niveles”. De igual modo, piensa que debería trabajarse “la consciencia de sentirnos todos que estamos ‘en la misma’, ya que “Sobra individualidad”. Explica que, en su entendimiento, bien que seamos “distintos”, somos todavía “más iguales de lo que pensamos” y “sentimos todos igual”, por lo que el “respeto” y “desarrollo de la empatía” se requieren como condición de comprensión entre las personas: “a lo mejor el no ver las cosas así nos impide a veces tener en consideración a los otros”.

A estos dos valores añade Soledad que “también me parece importante intentar hacer felices a los demás”, como corolario de los anteriores valores.

Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela

Soledad pasa en seguida a examinar los acontecimientos y ocurrencias en su actividad docente que la hacen reflexionar y

cuestionarse a sí y a la sociedad. A este propósito señala que el problema que le parece fundamental en la sociedad actual es la conciliación de la vida familiar y profesional. Lo reconoce en la sociedad en general, en la situación escolar y en su propia vida personal y señala las consecuencias negativas derivadas de este problema. En la primera referencia del tema dice que le “da mucho que pensar porque veo muchísima... ¿cómo se dice esto?..., sí, veo una gran incapacidad para conciliar la vida profesional y la vida familiar, en educar a los hijos y demás”. Sigue especificando que, mismo que se pueda decir que “La vida moderna está ofreciendo muchas facilidades en ese aspecto: aulas matinales, comedores, actividades extraescolares”, eso no le impide reconocer que “la verdad es que yo veo que los niños y la sociedad están en una disquisición dura a ese respecto, ya que no se puede estar en todo ni se cumple bien en todos los campos de la vida”. Este problema lo apunta “también como madre, y eso que mi marido y yo nos complementamos y podemos conjugar horarios”, pero esto no obvia a que señale una situación social grave en virtud del problema referido. Así, empieza por decir “yo veo que hay muchos niños que están totalmente desorientados y desatendidos”, idea que desarrolla en seguida especificando que esos niños “no [están] desatendidos a nivel básico, pero sí a la hora de conducirlos, de enseñarlos a vivir, de enseñarlos a trabajar, de enseñarlos a comportarse...”. El hecho es que “para todos es muy difícil si tenemos que estar trabajando de día y de noche para poder comer. No queda tiempo para dedicar a los hijos, y no por ser malos padres o por ser ‘gentuza’, sino que porque en realidad se encuentran con situaciones que son muy difíciles”. La dificultad de esas situaciones “plantea problemas a la familia, (...) plantea problemas a los padres a la hora de valorar su papel dentro de la familia y los lleva a veces a sentirse muy culpables por ser trabajadores, por no tener tiempo”. Tal situación, para Soledad, “está generando muchos conflictos en todos los niveles” y termina reconociendo que “No sabemos cómo conducir ‘esta marabunta’, porque es muy difícil poder realizar, en estas condiciones, la conciliación de la vida familiar y la laboral”.

Formación ética

Sobre la formación en el campo de la ética, Soledad parte para su análisis de la constatación de que los problemas de esta índole se

acentúan hoy día –“cada vez más crecen los problemas de conducta”–, los cuales son acompañados por el incremento de “las preocupaciones por los temas éticos” y por la producción de “muchísimos materiales, muchísimas cosas –y cada vez más, porque están sacando cada vez más cosas a este respecto”. Esto no le parece ser suficiente, todavía, cuando refiere que “Sin embargo yo tengo la sensación de que se le dedica muy poco tiempo y muy poca atención” en virtud de la situación que pasa a analizar.

En ese análisis, apunta en primer lugar lo que le parece ser un problema señalado de la educación actual, la atomización y multiplicación del saber y de las materias a impartir, que tiene relevancia para el acto de enseñar y educar por parte del profesor.

Así, Soledad refiere inicialmente que “la enseñanza primaria se ha diversificado mucho en la sociedad en la que vivimos, que requiere demasiada parcelación del saber, muy concentrado”, de donde viene que “muchas veces te pierdes en la ‘marasma’ de cosas que tienes que enseñar, de contenidos que te quitan mucho tiempo y hacen que se le dedique poco a ese aspecto”. No sólo esto, pero también el hecho de que “Eso es difícil de conjugar”. Los niños aprenden muchas materias (“informática, educación física, plástica, tecnología... ¡yo qué sé!”), y “muy bien que se les den todas esas opciones [idiomas, deportes...]”. Todavía, hay que tener en cuenta que, por un lado, “al ser el tiempo escolar muy poco” y, por otro, “al no poderse encargar deberes a los niños para casa”, hechos de cuya conjugación resulta que a Soledad le “falta tiempo para ese tipo de cosas”.

Sin embargo, Soledad no deja de dedicar su atención a este tipo de cuestiones. Así, refiere que “sí hay momentos de mi etapa educativa en que he incidido más en eso, por ser muy necesario”. Y ejemplifica con un trabajo que venía haciendo aquel curso, “un banco de materiales para trabajar valores educativos”. Es un trabajo hecho sobre todo a partir de la recopilación de informaciones que aparecen en el ‘Google convivencial’”, del que dice que “Hay tal cantidad de cosas que ‘se te va la olla’ de ver la cantidad de experiencias que hay”. La fase de trabajo en la que se encontraba –“aún (...) muy incipiente”– era la de seleccionar las experiencias “que no responden a las problemáticas que nosotros tenemos”. Con ese trabajo, buscaba responder a las exigencias originadas por la obligación de que cada centro educativo ha de elaborar su Plan de Convivencia [regulador de

las cuestiones relacionales y comportamentales entre sus miembros], por determinación de la Junta de la respectiva Comunidad Autónoma, por los que se busca que no se actúe más “como hasta ahora, que se partía de iniciativas particulares o individuales, sino que ahora ha de ser de manera institucional, a nivel de centro”, de forma “muy minuciosa y estudiada”, con todo “muy pactado y muy conocido, por parte de todos”.

Para este Plan de Convivencia, elaboración, aplicación y desarrollo, no ha recibido formación especial –“Nada, nada, nada”– y acrecienta que “Para lo del Plan de Convivencia, la Consejería [de Educación de la Junta de la Comunidad Autónoma] hace las cosas de esta manera: tenéis que hacer esto y nos dieron algunos materiales para su elaboración, tanto material informático de actividades, de octavillas para ir haciendo cosas...”. Lo que en realidad ocurrió fue que los profesores “nos lo hemos buscado como hemos podido”: metiéndonos en Google, buscando Planes de Convivencia de otros centros, de otras comunidades, viendo iniciativas de otros sitios y demás... Y luego, pues intentando adaptarlos al centro”.

Restringe en seguida el sentido de la expresión “Lo hemos hecho, en fin...”, diciendo que “Esto tenía que haber sido fruto del trabajo colectivo de padres, del equipo directivo, de representantes del profesorado”, pero que en realidad “lo hemos hecho dos personas en mi centro”, lo que no habrá sido caso único: “como me consta que ha sido hecho en muchos otros”.

Estas circunstancias de trabajo se han tornado negativas y de naturaleza burocrática, como reconoce al proseguir con su reflexión. Primero, señala que “Esto se ha convertido en algo horrible, en una pesadilla por falta de tiempo y agobio de plazos para tener que elaborarlo y entregarlo”. En seguida, explica que, habiendo hecho la tarea “como mejor nos ha parecido”, y una vez “terminado de implantar” el Plan de su centro educativo, “ya tenemos muchas mejoras diseñadas, porque nos hemos dado ya cuenta de cosas que podemos mejorar, hacerlas mucho mejor”. Como ejemplo de lo que está en el origen de esta situación no deseable apunta lo que considera la presión del director del centro para que el Plan de Convivencia “lo rellenáramos como un papel burocrático y decía: ‘anda, si bla, bla, bla...’, o sea, quería que todo siguiera como siempre”. Soledad está en contra de esto, diciendo “yo con eso no puedo” y acrecentando: “Él no quería que ‘yo me pringara’, pero yo,

si puedo, lo hago, y lo hago lo mejor que puedo –eso está claro– y si no, pues no lo hago y... en fin, ¡jea!” Su reflexión avanza señalando una “disquisición en ‘la vida pedagógica’”, por la que una persona se encuentra ante el problema de ser “el que hace las cosas lo mejor posible, dentro de los errores que todos los humanos cometemos, y quien en realidad lo que hace es rellenar papeles en plan trámite y que no sirvan de nada”, y concluye reafirmando que “A lo mejor no sirven de nada de ninguna de las maneras, pero por lo menos hay que intentarlo, creo yo”.

Analizados estos aspectos de la elaboración del Plan de Convivencia de su centro educativo, Soledad dedica la reflexión siguiente al modo en cómo se ha recibido ese plan por parte de los alumnos.

Soledad dice inicialmente que “El Plan de Convivencia para los alumnos aún está algo expectante”, pero pasa a hablar del modo en cómo se plantea la cuestión en su propia práctica docente, considerada apenas desde su punto de vista personal. Empieza por reconocer que “A mí, por ejemplo, como profesora esto me va a venir muy bien porque he tenido que vivir sola este tipo de problemáticas”. Estas “problemáticas” son relevantes para ella ya “que he tenido la peor clase del colegio que había en cuanto a conducta y comportamiento”. Ha sido encargada de esa clase por el hecho de ser la última profesora a ser colocada en el centro (“Me la dieron porque llegué la última”) pero ahora “están todos muy contentos con que me haya tocado a mí, porque los niños me han aceptado bastante bien”. Todavía, lo que ocurría era que “en realidad, cuando yo tomaba determinadas medidas o acciones, pues me he visto muchas veces sola”. La existencia del Plan de Convivencia le saca de su aislamiento porque “De alguna manera nos obliga a todos a aceptar unas determinadas pautas para que sean efectivas, porque si se convierten en actuaciones individuales pierden el sentido”. Reconoce, todavía, que bien que el trabajo con esa clase “a mí personalmente me está perjudicando mucho [por lo que se refiere al tiempo escolar que me toma]”, a los compañeros “les está viniendo bien porque les deja claro ese ‘tic’ que tienen los alumnos de que según a quien tienen enfrente así se comportan”. Refiere que esos compañeros están, así, aprendiendo que no hay que olvidarse “de algunas pautas básicas” como sean “que hay que respetar siempre y sea quien sea”, terminando por apuntar que esto “pues por un lado les

ha aclarado a ellos las cosas también y les hace aprender a manejarse en la escuela”.

Dilemas y conflictos éticos

En la reflexión anterior, Soledad ha presentado su visión de un conjunto de temas en los que la relación intersubjetiva es fuente de cuestiones de naturaleza ética. En particular, las cuestiones que su clase tiene en particular y las que va levantando el desarrollo del Plan de Convivencia. En este apartado de su biografía educativa se dedica a reflexionar sobre su modo de enfrentamiento y resolución de los problemas de naturaleza ética y convivencial que se le plantean en su actividad docente.

Su primer plan de análisis es dedicado a los niños. En este campo refiere para iniciar que “cuando existen problemas en los que se mezcla un poco todo, yo siempre lo hablo en público”. El proceso transcurre por medio de “un debate con todos”, en el que “empiezo por escucharles a ellos sobre lo que han lanzado y les expreso mi opinión” (hecho que considera que “no puede ser de otra manera”) y entonces “les hago, o mejor, intento hacerles reflexionar sobre el conflicto, pero dándole la vuelta al asunto, diciéndoles: ‘Fulanito me ha ridiculizado, o me ha insultado, o no sé cuánto...’”

Otras situaciones que refiere son del tipo de ésta que narra, si se da el caso de que los niños “no están conmigo o con algún otro profesor al que hay que respetar” y en que tienen hacia otras personas que estén trabajando con ellos actitudes particularmente violentas y de indisciplina, en las que “se les va la mano ‘tela’”. El caso es que “Un día que no pude ir yo al colegio y fue una médica a hablarles de la educación buco-dental” sus alumnos tuvieron un comportamiento tal que “ella se fue llorando” de la escuela, “porque cuando se les acabó la hora, ellos lo que querían era irse a la clase de Educación Física y a la médica no la dejaban hablar y sólo decían: ‘gimnasia, gimnasia...’, porque en esa hora no tienen ni libro ni nada (...). Y a la mujer no la dejaban ni hablar. Bueno, que se largó casi llorando y dijo que no volvía al colegio a dar ninguna charla más...” Frente a un caso de este tipo “¿yo cómo resuelvo eso?” Indica que lo hace del siguiente modo: “Pues los pongo sin tener tareas delante y digo: ‘venga a pensar que sois vosotros los que estáis hablando a otros niños y ellos no os hacen caso y os dan voces, a ver cómo reaccionaríais...’; bueno, ellos solos son los que determinaron que

había que pedirle disculpas a la señora; se redactó un texto pidiéndole disculpas y la delegada [del Curso] fue la que se lo hizo llegar”.

Puede que el docente se equivoque en sus reacciones a situaciones de esta naturaleza. Soledad ya había comentado su impulsividad antes y retoma las posibles consecuencias de comportamientos menos seguros y ciertos del docente. Dice entonces “yo soy de la opinión de que cuando uno se ha equivocado hay que pedir disculpas, y eso hay que hacerlo siempre”. No habrá problema en esta actitud y en sus manifestaciones concretas, ya que “El problema no es equivocarse, el problema es saber resolverlo”, lo que ve como bueno en su caso: “a mí este sistema la verdad es que me va bien, me va”.

Problemas de naturaleza ética se le presentan también en la relación con sus colegas de trabajo. Destaca en su reflexión el siguiente tipo de situaciones en las que se enfrenta con ellos de manera firme y frontal, poniéndolos en su sitio, en la misma línea de relación señalada arriba. “En cuanto a los compañeros, pues con ellos a veces se plantean disquisiciones éticas cuando te dicen: ‘tú lo tienes que hacer...’” A esto su forma de actuar es manifestar la actitud presente en las palabras que siguen: “mira, yo sé qué tengo que hacer y sé cómo lo quiero hacer, y si lo quieres hacer de otra manera, pues lo haces tú y a mí no me haces perder ni cinco minutos, porque no tengo tiempo que perder y hago las cosas como considero que son necesarias”.

Hacia los padres señala que también se “me generan situaciones negativas y conflictos”. El principal problema es que “los padres defienden a los niños cuando hacen determinadas cosas, y los disculpan y los encubren y plantean las cosas como que son problemas entre el niño y la maestra”. Esto suscita de parte de Soledad una reacción idéntica a la que ha descrito hacia los compañeros. Primero, “yo tampoco me callo y les tengo que hablar claro”. Después, afirma que “Hay que abordar esos temas”, con la plena consciencia de que el “abordarlos siempre va a generar conflictos”. Los conflictos no los ve como negativos en sí mismos, “no pasa nada porque surjan”, ya que lo que importa es tener en cuenta “que hay que resolverlos y saber resolverlos bien”. Para Soledad, hay una “tendencia general” que describe como “no mojarse”, algo que le repugna por su modo de ser: “Y yo lo siento mucho, pero yo no paso del tema, tanto para lo bueno como para lo

malo”. Y esto es lo que hay que tener en cuenta, en su punto de vista: “Y, bueno,... ya interiorizo que esto es así”. De esta manera de ser cuenta que en el centro educativo “Al principio se me criticó mucho diciéndome que era muy dura y que me tenía que meter en todo”. Todavía, el pasar del tiempo y el trabajo hecho hacen con que “ya no, ya me conocen los compañeros y los padres; los niños me conocen y me quieren mucho y valoran lo que hago con ellos”, por lo que concluye “Y todos contentos...”

Encuentros intersubjetivos

Sobre los encuentros intersubjetivos que hayan sido significativos en su formación y vida profesional Soledad empieza por referirse al periodo de bachillerato, del que dice, en primer lugar, que está “bastante contenta con el profesorado con el que he tenido, a nivel general”. Resalta que “hay un buen número de profesores que han terminado convirtiéndose en amigos míos posteriormente” y señala que “del Instituto no se puede pasar por alto Y, fue amiga de mi hermana, pero luego fue y es muy amiga mía y me ha dado y me ha aportado muchas cosas”.

Pasando a la Universidad y a su carrera, tiene la misma percepción y se afirma “también estoy muy contenta con el profesorado que tuve, con lo que me enseñaban aprendí muchísimo”. En este nivel educativo, entiende destacar “Sobre todo los que daban materias relacionadas con la música”. Justifica esto con el hecho de que “de ellos he aprendido muchísimo”, ella que había llegado a la carrera “sin prácticamente formación musical a la carrera”, por lo que “lo poco o mucho que sé lo he ido aprendiendo gracias a ellos y en esa época”. Soledad subraya que “en la carrera” fue “un poco ‘alumna reto’, puesto que llegué sin base musical”. Todavía, de esta época tiene “muy buenos recuerdos y mi formación es fruto de su trabajo, no tengo ningún mal recuerdo y mi etapa de estudiante universitaria fue muy positiva”. Aún a respecto de esto, confiesa que le “agobiaba” porque “creía que iba tardando mucho tiempo en coger un buen nivel, pero la recompensa ha sido muy buena, ya que del profesorado mi recuerdo es que se portaron muy bien conmigo y me aportaron mucho”. En resultado de estas experiencias positivas en su carrera y teniendo en cuenta la situación referida, Soledad concluye señalando que “con buena parte de ellos, luego, hemos terminado como amigos”.

En el campo intermedio de la Universidad y la docencia, recuerda también como positivo el contacto ocurrido con X y Z, dos “profesores de la Academia en la que me preparé la Oposiciones” y de quienes dice que “me enseñaron mucho, mucho, mucho, no sólo de música sino también sobre cómo defenderme yo a nivel profesional”.

Ya en la profesión y con respecto a “Compañeros de trabajo con los que yo haya tenido mejores experiencias profesionales”, Soledad destaca con particular agrado que “quizás fue en P. [pueblo], que fue el primer destino que me dieron al aprobar yo las Oposiciones”. Analizando las razones de su afirmación, refiere “primero porque yo trabajé muchísimo”, en segundo lugar, “encontré mucha ayuda” y en tercero “los alumnos se portaron aquel año especialmente bien”. En el campo de la ayuda de los compañeros, pone en relieve que “Tuve mucho apoyo con el profesorado en general”, pero confiere un estatuto especial a “las profesoras de Educación Infantil, con las que me relacioné muy bien. Ellas eran encantadoras y, además, a mí personalmente su trabajo me interesa mucho y me llama la atención”. A estas compañeras las volverá a referir justo en el final de su reflexión biográfica, cuando en modo de reconocimiento, dice que “Continuamente aprendo mucho de mis compañeros, pero sobre todo del profesorado de Educación Infantil, esas personas son las que, a mí, personalmente, más me aportan”.

Ya en lo que concierne a los alumnos, Soledad vuelve a situarse en ese año de trabajo en seguida a aprobar la Oposición y desarrolla su reflexión empezando por suministrar una visión de conjunto del mismo.

La idea fundamental la plantea al decir que “Quizás, de todo mi trabajo, ese año fuera el más feliz de mi carrera, y por el momento el que más me ha aportado”. Especifica en seguida que fue un año productivo, ya que “Con los alumnos hice yo muchos trabajos, muchas experiencias, muchas actividades”, hecho que fue facilitado porque “yo tenía muchos materiales que había preparado para mis oposiciones y pude trabajarlos con ellos”. Por lo que de nefasto pudiera haber pasado, Soledad apunta que “a nivel de enfrentamientos y alguna experiencia más negativa” no encuentra “nada que resaltar” ya que “Cuando pasa el tiempo, los malos momentos los suaviza el recuerdo”, bastante positivo en este caso, como había dicho anteriormente.

Además de la visión de conjunto que presentó, Soledad recuerda a un alumno que tuvo en su año de Prácticas, en el pueblo E., y en el que estuvo como Maestra de Apoyo y no “no daba clases como especialista de Educación Musical”. Refiere que es “un alumno que me ha marcado definitivamente y del que siempre me acuerdo”. El niño “en aquel momento (...) tenía 5 años” y “era ciego, nació muy prematuramente y tenía además otras deficiencias, vivió casi de milagro”. Por su situación de Maestra de Apoyo, Soledad “con este niño estaba (...) muchas horas (...), pasaba casi todo el día con él”. Reconoce enfáticamente que ese niño “me enseñó muchísimo, (...), a mí ese niño me enseñó muchísimo” ya que ella “veía cómo se esforzaba por trabajar con una deficiencia visual muy grande, una deficiencia motórica muy grande también”. Destaca el gran “afán de superación” y “los recursos que el niño era capaz de sacar para aprender” y concluye que, en resultado de eso, “a mí ese niño me enseñó muchísimo”.

No todo fue bueno, todavía. Soledad refiere “como año malo” su “primer año de C.”. Como razón de su afirmación, dice “quizás porque a mí no me sentó bien el cambio de G. a C. o porque yo no me encontraba bien a nivel personal, y eso se refleja en la vida profesional” y añade que “yo en ese colegio tuve un comienzo lento, muy gradual y malo”.

Concluye esta sección de su biografía educativa rematando “Y yo creo que ya está”.

Deja en seguida, como últimas palabras biográficas, la referencia ya hecha sobre sus compañeros, en la que reconoce que “Continuamente aprendo mucho de mis compañeros” y pone en especial relieve “sobre todo” al “profesorado de Educación Infantil, esas personas son las que a mí, personalmente, más me aportan” y cierra con un “No sé qué más decirte, creo que sobre esta cuestión no tengo nada más que decir”.

j) Reconstitución de la biografía educativa de Thessa

Thessa, profesora, nació en 1971, teniendo 36 años cuando se hizo la entrevista biográfica. Es de nacionalidad española. Es diplomada, Maestra de Educación Musical, con Habilitación para Primaria también (por la Universidad de G.), detentando igualmente el Título de Grado Medio de Piano del Conservatorio. Su nivel de

docencia es la Educación Primaria, estando encargada de la Educación Musical, así como de Tutorías (de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio Natural y Social). Reside en una gran ciudad española, capital de provincia, y trabaja en LG., a cerca de 35 Km. de la residencia). Lleva trabajando como docente desde 1999, por lo que tenía 8 años de servicio cuando fue entrevistada.

Sinopsis del recorrido profesional

Haciendo un resumen sinóptico de su recorrido, Thessa empieza por hacer la secuencia de las colocaciones que obtuvo desde que inició su profesión. Es posible ver en ese proceso un conjunto grande de cambios de centros educativos, mediante el que fue aproximándose a la ciudad capital de provincia en la que habita actualmente. Así, con estatuto provisional, estuvo dos cursos lectivos en pueblos con colegios rurales, de los cuales el primer fue el año de Prácticas. Como tareas educativas, “En estos destinos fui Tutora de un curso de Primaria y también daba la Música de todo el colegio”. El destino definitivo lo consigue en “En el curso 2001-2002”, obteniendo una plaza en otro pueblo con colegio rural, en la misma provincia de los anteriores y donde se sitúa la Universidad en la que se formó, y ahí se quedó “durante dos años”. Fue encargada de la Tutoría “de un curso de Primaria”, tarea que “compaginaba con la Música de todo el centro”; en el año siguiente, le fue atribuida la tarea de ser “Profesora de Apoyo de Educación Infantil y seguía impartiendo toda la Música”.

Los 4 cursos siguientes se cambió a un centro de otra provincia vecina de la anterior y ya en límite de la actual, en otro pueblo rural. Tuvo la misma situación definitiva. En los 3 primeros de esos cursos “seguí siendo Tutora de un curso de Primaria, compaginándolo con la Música”, pasando “el cuarto en situación de excedencia para dedicarme al cuidado de mi hijo mayor”. En esta situación, obtuvo el traslado a la colocación actual, LG.; “en el curso 2008-2009, empezaré allí, y estaré como Profesora Tutora y compartiendo con la Música”.

Dedica una parte de su recuerdo en este apartado de su biografía educativa al modo de trabajar que le fue necesario adoptar en “el colegio anterior”. Este “era un Colegio Rural con 5 aldeas”, situación que hizo con que Thessa tuviese que itinerar en ellas: “unos días iba directamente a una de las aldeas y daba allí todas las clases y

otros días, pues según las necesidades que hubiese en el colegio del pueblo, pues me quedaba allí la mañana entera”.

Señala que “eso sí, es un tipo muy diferente de trabajo”, con la especificidad de “que, aunque eran grupos muy reducidos de alumnos, había varios niveles juntos y eso te exige cambiar totalmente la manera de trabajar que se hace en un colegio normal, en la que hay un curso por cada nivel”. De su manera de llevar el trabajo da cuenta en seguida al detallar un poco más comparando distintos aspectos de este colegio y de los colegios en un sólo pueblo.

Empieza por referir la gestión del tiempo y del curriculum a impartir en él; por un lado, “lo normal en los centros en los que hay un curso por nivel es que, en los 55 minutos que dura la clase de Música, tú la llevas preparada y enfocada para trabajar con los niños de esa edad”; por otro, “en los Colegios Rurales tú tienes que repartirte para, en esos 55 minutos de duración de la clase, atender a los niños de los distintos niveles”, de donde resulta que “por ese lado es más difícil de dar la clase”.

La “Otra diferencia” reside en “que en el Colegio Rural había menos niños por clase, había muy poquitos alumnos; en la clase que yo tenía menos alumnos, tenía 2 niños”. De aquí, resulta que “la manera de dar clase es mucho más cercana, mucho más individualizada”. Añade en un aparte que “aunque siempre dicen que la enseñanza ha de ser individualizada, no es lo mismo tener 25 alumnos por clase que tener 2” y subraya que “esa es una relación mucho más próxima y mucho más centrada”. Otra era la situación “en otras aulas [en las que] a lo mejor tenía 8 alumnos de tres niveles diferentes”, de donde señala que “eso ya era mucho más complicado”. Su modo de solucionar la dificultad lo refiere diciendo que “planteaba –o lo que intentaba plantear, cuando no tenía un método puesto por el equipo tutorial– el trabajo a partir de “una misma canción, por ejemplo, o una misma actividad, con actividades planteadas para los distintos grados o niveles: con unos marcaba sólo el pulso, con otros hacía el ritmo, otros la tocaban con la flauta, en fin”, de aquí resultaba en su opinión el “hacer el trabajo más dinámico”.

Esta experiencia le dio “muchos” momentos significativos, sobretodo en el “sentido de la relación profesional con los alumnos”, de la que dice que “recuerdo con mucho cariño la relación tan

próxima que había...” y también que era “en lo personal, pues muy buena relación”.

Ya al campo “académico”, lo considera “un poco mermado”, justificando este juicio con el hecho que esos “eran centros con pocos recursos”. En una primera atribución de recursos, ellos “suelen ser colegios a los que dotan más, pero luego cada una de las unidades que funciona en cada aldea no tiene los recursos suficientes, son casi mínimos”. A eso se añadía que “yo sentía que además había escasez para realizar experiencias: por ejemplo, hacer una danza en la clase cuando tenía 2 ó 3 alumnos. Yo veía que era imposible llevar a cabo esa actividad por falta de niños”.

Motivos para ser profesora

Sobre los motivos que le han llevado a ser profesora, Thessa empieza por afirmar que sus gustos y motivaciones iniciales iban para la música y el ser maestra no le surgía en su horizonte. Así, de forma enfática, refiere que “a mí la música me gusta. Yo crecí metida en el Conservatorio desde que tenía 10 u 11 años. (...) Lo mío era la música, era lo que me gustaba”. Por “Entonces, nunca me había planteado ser maestra, la verdad, jamás”. En un determinado momento, se dio cuenta de la insuficiencia de garantizar un medio de vida a partir apenas de la música; “pero yo veía, a medida que iban pasando los años, que vivir de la música iba a ser muy complicado”. Fue cuando “Conocí la existencia de Magisterio de Especialidad de Educación Musical” y ese conocimiento “sí me llamó la atención porque tenía asignaturas que me gustaban”. Ciertamente que “no me lo había planteado mucho tiempo atrás, pero sí me llamó la atención dedicarme a la docencia”. Se decidió por la titulación correspondiente “ya que se enseñaba música dedicándose a la docencia”. Así que concluye que “La primera motivación fue que se daba música –que era lo que a mí me gustaba– y eso fue lo que me motivó a dedicarme a esta carrera”.

Thessa reflexiona en seguida sobre si ha valido la pena “el dedicarme a esta carrera”, empezando por afirmar con entusiasmo que “¡¡¡Sí!!!, sí la ha valido”.

Todavía, como en todas las actividades profesionales, no todo es fácil. Así, si ha valido mucho la pena la elección de la profesión, Thessa reconoce que “en algunas ocasiones la cosa cuesta, porque es duro” y pasa a reflexionar sobre esa dureza. Confiesa que en el

primer año tuvo la confrontación entre lo imaginado acerca de la profesión y sus condiciones concretas, no correspondientes con ello, de donde resultó alguna desmotivación y casi la desistencia. “El primer año me costó mucho trabajo, yo no me imaginaba que era así; lo imaginaba todo como mucho más ideal. Y, cuando te vas dando cuenta de cómo es en la realidad, pues resulta duro”. Todavía, superó este choque inicial y reconoce que “sí me ha valido la pena después”. En verdad, se dio cuenta de que lo que había ocurrido era que “yo por lo menos he estado muy falta de recursos ese primer año y con muchos problemas en mi Tutoría”. Hizo en ese año la experiencia de “ayudar a un grupito en casa, un grupito muy pequeño y con gente algo más motivada”, que le ayudó. Thessa añade “Además eso, en A., ese primer año mío de trabajo, la vida que tenían los niños era muy dura en ese pueblo, y esa era la vida que me dieron a mí y fue muy complicado”. Todavía, refiere una vez más que “bueno, el caso es que cuando me enfrenté con ello...” De la confrontación en “Ese año” inicial con la realidad cruda y ruda confiesa que “sí estuve algo desmotivada, casi pensando que si tiraba la toalla, que si yo llevo a saber donde me meto pues casi me hecho para atrás”. Ese sentimiento lo mira ahora con otro talante, satisfecha de no desistir de su trabajo que ahora le gusta mucho: “Pero, vaya, aquello pasó y ahora me alegro de no haber desistido porque me gusta, me gusta mucho mi trabajo”.

Dilemas y conflictos éticos

Para abordar cuestiones de conflicto ético y el modo de lidiar con eso, Thessa reflexiona en seguida sobre esa dura experiencia de Tutoría, llegando a la conclusión de que se vio desbordada por trabajo excesivo para una persona inexperta, en su año de iniciación laboral.

En esa reflexión, describe en primer lugar los elementos de la situación por que pasó.

El punto inicial es la constatación del exceso de trabajo que le fue atribuido entonces: “llegas el primer año, llegas con mucha ilusión, muchas expectativas y muchas ganas de hacerlo bien, y te ves que te dan una Tutoría y además la Música, y eso es mucho trabajo, es mucho trabajo”. Explica en seguida por qué lo considera así, subrayando que “No es lo mismo ser Maestro de Primaria, que te dedicas a tu Tutoría exclusivamente y a dar tus horas de clase, te

dedicas a Apoyo o a algunas otras materias, pero que tienes mucho más desahogo y tiempo libre, que dedicarte a una Tutoría y además, luego, en las horas que sales de tu Tutoría, te tienes que poner a dar otra materia, en mi caso la Música”. Y descubre seguidamente que algo más le faltaba: “Sales de la Tutoría y te pones a dar Música, que no es que no me gustara, sino que me agobiaba porque no tenía método tampoco”. Y eso, sí, es “... complicado”.

Un otro elemento de la situación que tuvo fue el hecho de que “la Tutoría que me dieron era además con niños complicados, con niños que nadie quería”, que eran además en “un buen número –que no recuerdo ahora exactamente cuántos eran, pero alrededor de 25–“. Puntualiza que incluso “Había niños de integración a los que había que hacerles una adaptación”.

De esto, resulta la conclusión que saca en seguida: “En fin, era demasiado trabajo para alguien tan inexperto. Esa es la opinión que yo tenía, que estaba desbordada...” por la situación.

La superación de las complicaciones que se le plantearon entonces la hizo mediante la ayuda de “compañeros, compañeras sobre todo”, a las que refiere con agradecimiento y entusiasmo al decir “compañeras que tuve la suerte de tener, muy buenas compañeras”. Esas compañeras estaban además en situación de empatizar con Thessa por dos órdenes de razones: primero, porque “tenían más o menos los mismos años que yo” y segundo porque “también ‘rajaban’ (protestaban) de ese curso porque también lo conocían”.

Thessa reconoce, una vez más, que en la raíz de sus dificultades estuvo el tener la profesión en modo “idealizado, pues te pones unos objetivos muy altos, te pones el baremo altísimo”, a lo que se añadía el hecho de estar “casi recién salida de la Facultad (porque, verás, yo terminé, preparé las oposiciones durante un año y aprobé y enseguida me mandaron a la escuela)”. De esta experiencia de ingenuamente uno creer que “eso va de esa manera”, Thessa reconoce que “esta primera experiencia me hizo poner los pies en el suelo, descender e “ir llevándolo con alguna mano izquierda”. Explica que esto pasa por “decir: cálmate, tómate las cosas con otra perspectiva más relajada, con otra perspectiva, hay que trabajar pero de otra manera; quizás con más mano izquierda, porque yo iba siempre pues, un poco, intentando superarlo todo pero llevarlo hacia delante”.

Con la diplomacia de la mano izquierda y el apoyo de las compañeras ya referido, Thessa “intentaba sobrellevar [sus] conflictos”. Resalta que durante ese proceso no pudo contar con “mucho apoyo” del “Director del centro”, del que habrá sentido una actitud de desinterés que describe en los siguientes términos: “Me pilló también un poco... como diciendo ¿y ahora de qué vas?”

Realización personal y profesional en la docencia

Sobre si se realiza personal y profesionalmente en su actividad docente, Thessa considera el tema a partir de las ideas de “realizada” y de “satisfecha”, con las que explica su sentimiento. En relación a la primera idea “¿Realizada?”, contesta que “Pues no, no totalmente”, justificando que “Me gustaría cambiar en muchas cosas: por ejemplo, en tener más capacidad para poder seguir llegando más a ellos [alumnos]”. Ya en cuanto a la segunda, “¿Satisfecha?”, su respuesta es que “Pues sí, en algún modo (...). (...) hasta cierto modo sí”, presentando como razón que “lo que pasa es que ahora, en este último colegio, no he tenido niños conflictivos, que eso me saca un poco de mis casillas y me ralentiza un poco el ritmo”.

Antes de presentar este modo de sentirse en la profesión, Thessa desarrolla su pensamiento refiriéndose a la situación en la que se encuentra en aquel momento y señalando la transformación que cree haber ocurrido en su forma de ser profesora al concienciarse de la intersubjetividad y relacionalidad existentes en la relación pedagógica.

Thessa se encuentra en ese curso lectivo “en un año de excedencia, que lo he dedicado al cuidado de mi hijo”, por lo que “he estado solamente 2 meses dando clase”. El haber tenido ese tiempo disponible para dedicarse más a aspectos personales suyos le ha permitido sentir en sí misma una maduración (“Lo que sí he notado en este tiempo es que he madurado”), que “ha habido un proceso, ha habido un cambio”, en virtud del cual cree que “soy mucho más consciente con los alumnos”. Reconoce que ese cambio “a nivel personal satisface mucho” y que “a nivel profesional también me ayuda”. Explica que “plantear las cosas desde otra perspectiva mucho más relajada y mucho más tranquila ayuda a que los alumnos estén más receptivos”. Esta idea le parece importante y como tal merece nueva referencia. Dice que se ha “dado cuenta con el paso del

tiempo” de que “dependiendo de tu actitud así es la suya, hacia ti y hacia aquello que estás impartiendo”.

Finalidades y razones de la Educación

Analizando su (“Hablo desde mi punto de vista”) concepción de educación a partir de las finalidades y razones de ser que le atribuye, Thessa empieza por considerar una definición ideal de educación en la que subraya la preparación de la persona para la vida en sociedad: “para mí, educar debería ser, y digo debería porque dista un poco luego de la realidad, preparar para la vida, preparar en todos los sentidos, en el sentido personal y también, por supuesto, en una serie de conocimientos, para que una persona pueda desarrollarse en una sociedad”. Luego en seguida detalla que es importante “que ellos [alumnos] se preparen, que aprendan a convivir, que adquieran unos valores, que superen unos contenidos y... eso, algo que les ayude a madurar como personas y profesionales y a desarrollarse”.

Frente a esta definición ideal de educación, considera nuestra biografiada que en la realidad, las circunstancias concretas hacen con que haya “aspectos que se descuidan, quizás por falta de tiempo, a lo mejor, no sé...”

Efectivamente, le parece que si “hay materias que absorben no más tiempo del que deberían –ya que todas deben considerarse– pero que a algunas otras materias debería dársele más tiempo, más dedicación...” Las materias que piensa “desde [su] punto de vista” que no tienen el tiempo y dedicación que deberían tener son “las áreas instrumentales¹⁴”. Estas áreas curriculares deberían obtener más atención y ser más desarrolladas. Thessa justifica su juicio a partir de lo que le parece ser un hecho evidente, diciendo que “considero que los niños... es que lo estamos viviendo y viendo, que a nivel de Secundaria y a nivel de Universidad el nivel es bajísimo”. Entiende que ese problema puede superarse si se hace lo debido: “hay que empezar por trabajarlo desde la Educación Infantil”.

Thessa se debate en seguida intentando clarificarse la naturaleza del problema de la falta de nivel de los alumnos, de la solución para él y cuáles son sus responsables en una y otra vertiente. Empieza por confesar que se “preocupa” y se plantea a sí misma

¹⁴ Educación Musical, Educación Física, Educación Plástica y Educación para la Ciudadanía.

“muchas veces” las siguientes cuestiones acerca del “problema” señalado: “no sé si es del sistema, no sé si es de los profesores”.

Cree encontrar una respuesta parcial descartando luego a estos últimos: “aunque creo que no [es de los profesores], porque los profesores trabajamos para esto y creo que tenemos claro lo que queremos conseguir, ¿no?” Thessa deja una referencia más para su confianza en la capacidad de juicio y orientación de los profesores relativamente a lo que hay que conseguir en la actividad educativa, distinguiendo aquellos contenidos prescritos curricularmente pero que pueden no ser compatibles con el esencial de la educación: “Con la enseñanza hay que conseguir los objetivos, pero no olvidar que no a cualquier precio”.

Prosiguiendo con su reflexión, apunta al actor social y educativo que le parece ser el responsable por el hecho problemático que había señalado, el del “nivel bajísimo” de los alumnos de “Secundaria” y Universidad”. Thessa afirma “Yo creo que falla la familia” y eso “se refleja a nivel de la escuela y se refleja también a nivel de la Administración”.

Concretando su idea, avanza en su reflexión indicando que cree “que no hay autoridad”. Por si acaso se entiende el término como autoritarismo, Thessa advierte que “No quiero que se me interprete mal con el tema de la autoridad” y explicita que “no es que haya que ir diciendo tal o cual”, sea en la familia, sea en la escuela.

En seguida, desarrolla el tema de la inexistencia de autoridad, mayormente en cuanto a sus consecuencias. En primer lugar, sitúa el problema en términos de “una crisis de autoridad” que le parece existir “en la mayoría de las familias” y considera, en consecuencia, que “Los padres están perdiendo la autoridad”.

En conexión con esto, surge otro aspecto en que él se “refleja”, el de “la pérdida de autoridad por parte de los maestros”. Esta idea merece de Thessa un doble enfoque: por un lado, considera que “la falta de respeto de los niños hacia los padres por su falta de autoridad se refleja también luego en el colegio” y, por otro, señala que “también hay esa misma falta de respeto de los padres hacia los maestros”.

Este segundo enfoque relativo al origen de la falta de respeto hacia los profesores merece algún detalle más a nuestra biografiada. Thessa considera que la actuación de los padres hacia los maestros provoca la consecuente falta de respeto por parte de los niños hacia

los mismos. Según su propia observación (“porque lo que he visto directamente”), o “por lo que [le] han comentado algunos amigos”, Thessa piensa que los padres desarrollan dos tipos de conducta que cree “que hace[n] que el maestro pierda esa posición y que el niño no mantenga ese respeto hacia esa figura”.

El primer tipo de conducta, en su entender, consiste en hacer con que el niño sea “espectador” o “receptor” de comentarios negativos” hacia el profesor cuando entre padres y maestros hay situaciones de “conflicto” o “forma[s] diferente[s] de ver las cosas”. Ya el segundo tipo que considera va al punto de “que le dicen cosas al maestro delante de los niños”. Thessa no se conforma con el hecho de que se actúe así, ya que para ella lo suyo es que “simplemente (...) los padres resuelvan el conflicto con el maestro”, no olvidándose de “que el maestro es el que actúa en la escuela, que no se está propasando en ningún sentido. Él está cumpliendo con su obligación y debe tener eso, su respeto”.

Thessa intenta en seguida reflexionar sobre el modo de solucionar el problema educativo que había señalado, del bajo nivel del alumnado generado por la crisis de autoridad. Antes había dicho que piensa que se debe trabajar para su solución desde la Educación Infantil, pero no había adelantado la solución. En este punto de su reflexión, después de una ligera duda crítica en la que se plantea que “Lo que no sé es cómo se solucionaría”, adelanta que se podría solucionar “posiblemente inculcando más respeto”. Todavía, la misma respuesta encontrada es cuestionada mediante un brote de escepticismo cuando reconoce “no sé exactamente cual sería la solución”, para en seguida subrayar y poner en relieve su preocupación con ese hecho: “pero eso sí que me preocupa, realmente”.

Habiendo señalado una distancia entre lo que hay y lo que debería ser en el campo de la educación, Thessa busca la razón de esa distancia. Le parece que la misma reside en el hecho de “que hay mucha burocracia en los centros, en el sentido de la administración”. De ello, sigue como consecuencia que “los maestros tenemos que preparar tal cantidad de papeles que, si ese tiempo lo pudiéramos dedicar a la docencia más directamente, sería mucho más eficaz”. Considera que, aunque no tenga “mucho experiencia”, a partir de “la que tengo percibo eso, que los docentes tenemos que dedicar mucho

tiempo a la burocracia”, hecho que dice sentir en su propia práctica docente.

Intersubjetividad y Alteridad

Prosiguiendo con su reflexión biográfico-educativa, Thessa analiza el lugar que ocupa en su práctica profesional la relación con el otro.

Pone en primer plano la relación con los alumnos, que caracteriza inicialmente a partir de la búsqueda de un equilibrio entre proximidad y distancia. Enuncia el modo como ve la relación pedagógica “con los alumnos” diciendo que “creo que debe ser siempre cercana, pero manteniendo un pelín de distancia para que no se confundan, simplemente, ¿eh?”. Detalla su punto de vista al justificar su afirmación diciendo que hay que mantener el estatuto de profesor, “Porque no eres un colega, eres el maestro o la maestra”, y añade que “Siempre los trataría con cariño, eso también es importante, pero que ellos no se puedan confundir y que tengan, pues eso, cierto respeto, y tú a ellos”. Reitera, subrayando: “Nada más: que haya respeto y cariño, una cercanía, y a su vez que se mantenga una cierta distancia”.

Reflexionando sobre si siempre consiguiera ese equilibrio señalado entre la proximidad y la distancia, Thessa refiere que “Sí”, pero apunta en seguida al carácter de búsqueda que caracteriza ese modo de ver: “siempre lo intento llevar a cabo, aunque siempre hay alguien que es más latoso o que te cuesta más trabajo sacarlo... Pero, bueno, que ahí es donde hay que poner. Pero, vaya, lo intento llevar siempre a cabo, sí”.

Ya por lo que dice respecto a los profesores, Thessa pone el acento en el hecho de que deben constituir un colectivo para que su acción pedagógica sea eficaz y bien sucedida. Así, empieza refiriendo que “Yo creo que el colectivo de profesores de un colegio somos como una unidad, ¿no?” Esa unidad es requerida “Porque estamos tratando con los mismos alumnos, porque ellos van a ir pasando de un nivel a otro, de un ciclo a otro” y hay que garantizar que exista “una continuidad”. Para que ésta sea efectiva, “se debe trabajar en equipo”, algo que Thessa entiende deber subrayar como siendo “para mí, lo más importante (...): trabajar en equipo”. Esta misma idea será una vez más indicada después de un “Aparte” relativo a las relaciones interpersonales existentes entre los

profesores. Así, en este aparte dice que “en referencia a la relación personal” siempre hay diferenciación en las relaciones, “siempre hay alguien con quien te llevas mejor que con otro, eso está claro”, pero la relación interpersonal debe pautarse por ser “una relación cordial” en la “que haya respeto”, valor que vuelve a destacar en la importancia que le confiere: “que para mí es lo más importante”. Luego retorna al tema de la actuación colectiva organizada y coordinada, indicando que “aparte de eso, pues trabajar en equipo en la medida de lo posible, y nada más”.

Atribuyendo tal importancia al trabajo en equipo, Thessa profundiza su reflexión sobre ese tema evaluando el modo como lo ha vivido en su experiencia docente. Señala que a ese respecto “hay centros y centros; hay centros en los que se trabaja más en equipo y otros en los que se trabaja menos en equipo”. Buscando las razones de esa diferencia, cree poder decir “que eso viene de arriba”. Thessa afirma que además “de la voluntad que pueda tener uno” de trabajar en equipo, esto está dependiente de factores externos al docente; dice que tal “depende un poco...” y duda –“no sé”–, pero refiere factores de que tal depende: “del equipo directivo, de cómo se planteen las reuniones, de que te dejen un poco de tiempo libre para organizar las cosas con otros...” Esto es variable conforme los centros educativos – “dependiendo del centro se trabaja de una manera o de otra”–, pero vuelve a poner la tónica en la insuficiencia de las condiciones subjetivas del docente, “porque uno puede tener muy buena voluntad, pero, claro, si no te dan condiciones...”

Y dedica su pensamiento a explicar cual es su experiencia propia relativa al trabajar en equipo y sus efectos. Reconoce que esa experiencia es variable y que “En algunos centros sí he trabajado así, en la mayoría”. Entiende que debe destacar “uno en concreto” en el que “cada uno iba por su sitio, cada cual por su camino”, por medio del cual señala que “Entonces, la verdad es que se nota; cuando no se trabaja en equipo la cosa marcha de otra forma”.

Todavía, mismo en el caso de inexistencia de actuación en común, hay siempre algo que permita generar alguna unidad. Según Thessa, “siempre hay métodos y siempre se mantiene alguna cosilla en Tutoría, ya que hay que mantener una unidad de contenidos”. Sin embargo, en su entender, esto no es suficiente ya que permite que surjan situaciones en las que un profesor dé “más importancia” a uno u otro aspecto, como sea el “mantener una imagen: la libreta limpia y

con cuadritos”, cuando lo pertinente pudiera ser el “mantener una serie de normas que van más allá del aspecto del cuaderno”, punto al que Thessa atribuye mucha más importancia “que el aspecto puntual del cuaderno”.

Un último punto al que se refiere para terminar esta serie de reflexiones se relaciona con el hecho de que “el trabajo en equipo a veces viene un poco impuesto también”, lo que entiende que puede determinar su aceptación “de una u otra forma” dependiendo “de como te venga de arriba”.

El análisis que sigue lo dedica Thessa a la relación con los padres. La relación y la comunicación con estos es afirmada como principio y reconocidas en su importancia para el acto educativo. Así, entiende que “Con los padres creo que tiene que haber mucha relación en la medida de lo posible”, relación a concretar mediante “reuniones y entrevistas y estar en comunicación, a nivel de fijarlas en agenda y hacer reuniones”. Tal permite que “cada que vez que haya un problema, un conflicto, se puede intentar solventarlo como adultos que somos, exponiendo cada uno el criterio que sigue”. La importancia del diálogo es subrayada de forma optimista en sus efectos para el desarrollo del alumno: “Si se dialoga sobre el problema, yo creo que siempre se puede solventar, aunque cada uno tenga puntos de vista diferentes. Habiendo comunicación, eso llega al alumno e incide en su buen desarrollo”.

A lo largo de su práctica, Thessa considera que en su relación con los padres “hay diferencias”. Inicialmente, dice que esa relación ha sido “Buena”, pero señala en seguida que efectivamente ha sido “buena con algunos y casi nula con otros, porque a veces es imposible ver a los padres”. Como razones para esta última referencia, señala varias posibilidades: “porque o están trabajando o tienen ocupaciones en la hora de Tutoría, o a veces porque les importa poco la relación con el maestro, porque no lo consideran necesario”. Ya en cuanto a aquellos con los que ha tenido buena relación, Thessa parte del hecho de que estos “se muestran muy preocupados y están allí siempre que hay Tutorías, e incluso algunos aunque no las haya”. De estos últimos dice “yo prefiero a estos que se preocupan, aunque sea demasiado” y señala como principio de actuación que siempre se puede buscar un hueco en el que atender a los padres y hablar con ellos de sus niños; “Yo siempre digo que,

cuando uno no puede, siempre puede buscar los huecos y puede acudir en el recreo, o a la entrada, o a la salida...”

Un último momento en estas reflexiones es dedicado a referir que los padres habitualmente acuden cuando los llama para que vengan a la escuela, lo que es motivado “habitualmente porque hay algún conflicto”. La actuación se procesa llamando a los padres “para comunicárselo y decirles: ahora vamos en la línea, o porque esto va a peor, o porque se mantiene estancado y hay que tomar medidas”. Esto es el más común (“Habitualmente sí, es por eso”; “Normalmente, cuando se les llama, es para eso, sí”) en “mi caso y en mi entorno”. Todavía, si este es el motivo más común, Thessa refiere que también llama a los padres a la escuela por razones positivas, por ejemplo, porque haya “habido anteriormente alguna dificultad del niño/a y ha mejorado”.

Valores de la educación

Como valores que orientan su práctica docente y por los que pugna, Thessa señala inicialmente el “respeto y la tolerancia”, para en seguida referir la “honradez” y también la “sinceridad”, que conexas con el anterior al ejemplificarlo.

A los dos primeros los explica como siendo conexos: “Somos diferentes y tenemos que respetarnos unos a otros y ser tolerantes con las diferencias”. A la tolerancia no la confunde con indiferentismo, ya que señala que “hay algunas cosas que tenemos que recriminar y algunas conductas que reprimir”.

Por lo que concierne a “la honradez como valor que intento inculcar en mis alumnos”, Thessa destaca que en cuanto a eso hace “hincapié (...) con los niños” y afirma perentoriamente: “tenemos que ser honrados”. Da un ejemplo de cómo la plantea a los niños: “no importa sacar notas un poco más bajas, pero ser honrados con nosotros mismos. Yo prefiero explicar las cosas veinte veces hasta que la entiendan a que estén copiateando”.

En un primer momento de su reflexión, Thessa refiere que puede ser que con esta acción educativa “no se llegue a ningún lado”, pero considera que “hay que inculcarlo”. Hay un hecho positivo, en su entender, que hay que aprovechar y debido al cual se puede obtener algo. Dice Thessa que “Sorprendentemente, los niños son como esponjas y, muchas veces, pues sí que se consigue”. Ejemplifica contando un caso de su práctica, en el que ha “notado”,

ha “visto” como un niño, con problemas serios de comportamiento conflictivo y de hurto, “ha mejorado en la sinceridad” durante su recorrido educativo, hecho de cuyo origen Thessa, todavía, no se atribuye el suceso (“bueno, no digo que lo haya conseguido yo”), ya que puede corresponder al hecho de que el niño “va adquiriendo más madurez”. Retomando el tema del posible fracaso en los intentos de inculcar valores y cambiar actitudes y comportamientos, Thessa deja como última idea una exhortación a que no se deje de actuar, por muy trabajoso que sea y por muchos desengaños que ocurran: “Vaya, que algunas veces sí se consigue algo; algunas veces, otras no. Otras, pues o estoy yo muy ciega o es que no se consigue nada, cuesta trabajo. Pero bueno, lo importante es no decaer”.

Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela

En su actividad docente, Thessa encuentra motivo de “bastante” reflexión y cuestionamiento en la “agresividad” y en “la dificultad que hay para solucionar o intentar solucionar algún tipo de conflicto”.

Le parece que “Lo peor: la agresividad” está presente en las relaciones diarias en la escuela. Considera que “Todo se soluciona – un poco– a golpes, a malos modos y de una manera poco limpia”, y añade que ve “Mucha agresividad”, acompañada de “falta de respeto hacia los mayores, hacia los maestros”. Consta eso mismo en su caso personal, confesando que “Yo me he sentido agredida a veces, no física, sino verbalmente” y refiere que siente y ve “que ellos [alumnos] tienen un poder que les hemos dado de herir o de intentar herir”.

Si la agresividad está diseminada de este modo, ya “el diálogo”, que considera ser “Lo más importante para solucionar los conflictos (...) se utiliza poco, se utiliza muy poco, sí...” Thessa intenta promocionar y fomentar la capacidad de diálogo practicándolo frecuentemente en sus clases con sus alumnos, en momentos en los que los contenidos académicos se dejan “un poco de lado” y se reflexiona sobre casos concretos para ejercitar la reflexión y la búsqueda de soluciones no violentas y así generar el cambio de actitudes y comportamientos. “Pues nos ponemos en la clase, muchas veces, dejando un poco de lado la materia académica y nos ponemos a dialogar para que se acostumbren y a intentar que cambien. A veces digo: ¿qué ha pasado?, ¿por qué ha pasado?, vamos

a dialogar y a intentar solucionar así las cosas y hacerles ver que uno no tiene por qué pensar igual que el otro, y que, a través del diálogo, ellos deben aprender a solucionar sus conflictos”.

Formación ética

Thessa no ha recibido formación ética en su preparación académica y profesional. En su abordaje al tema, señala como única preparación para la correspondiente temática el cursar “Sociología, en mi Facultad. Sociología de la Educación, y poco más...” Explicitando la razón de haber indicado esa asignatura, refiere que en ella se trataba de valores a nivel de conceptos, pero no a nivel de “aprender a cómo solucionar conflictos, o enseñarte técnicas”.

Encuentros intersubjetivos

Analizando qué importancia haya tenido en su desarrollo personal y profesional el encontrarse con determinados alumnos, colegas u profesores, Thessa empieza por señalar a X [su profesora en Universidad], de quien dice que “es una persona cercana con la que tengo relación y, siempre que he tenido algún problema o alguna duda, pues me he acercado y siempre me ha ayudado”.

Ya en lo que concierne a compañeros de profesión, coloca en destaque a Y, una compañera de estudios y de profesión, que le “ayuda mucho a reflexionar” y con la que tiene “muchas cosas en común además de la profesión y la especialidad”. Son no solamente “amigas, madres de niños pequeños, vivimos relativamente cerca. Nosotras hablamos de los problemas comunes que profesionalmente y de los que a cada una nos surgen en nuestro entorno laboral y reflexionamos mucho, juntas, y solucionamos problemas”.

Las últimas palabras relativas a compañeros son genéricas, refiriendo que hay “Además hay otros compañeros de centros anteriores por los que he pasado de los que guardo muy buenos recuerdos y que mutuamente nos hemos ayudado”. De estos, a los que asocia, también en términos generales, a compañeros de su “infancia” y de su “época escolar”, recuerda que le han dejado como valores “el respeto y la tolerancia”. Confiesa que “cuesta trabajo muchas veces respetarlo y tolerarlo todo, ¿no? A mí me cuestan mucho trabajo muchas cosas que no comparto y que, bueno, que no veo yo que sean tan positivas y que haya que sacarlas adelante”. Todavía, la presencia de esos valores en su vida le lleva a pensar de

modo distinto. Así, reconoce que “por esos valores de tolerancia y de respeto hacia el otro, pues las acepto”. No solamente se le han quedado esos valores, como los intenta transmitir, ya que la “han dejado muy marcada”. En seguida, retoma una idea ya expuesta relativa a su concepción del sentido de la educación y refiere su creencia de “que los contenidos académicos son muy importantes, pero para mí el desarrollo del niño como persona lo es mucho más”. Esto lo siente en sí misma, ya que los valores referidos “son los que más huella me han dejado e intento ser también honrada, honrada en el trabajo, aunque esto, hoy en día, parezca anticuado”.

En cuanto alumnos que la hayan marcado, Thessa apunta inicialmente “unos de 2º año” como aquellos “de los que más me acuerdo” y explica que eso se debe a que “yo me relacioné mucho con ellos”.

Después, recuerda “El segundo colegio en el que trabajé”, un “Colegio Rural”, en el que “había dos Tutorías” y de las que fue encargada de una “de niños de Educación Infantil y de 1º de Primaria”. Ese año fue “muy complicado para mí (...) a nivel académico” y la dejó “muy marcada”, por contraste con el primero en que estuvo, que le marcó mucho “a nivel personal”. En ese Colegio rural, compuesto por cuatro pueblos distintos a los que había que desplazarse, además de su docencia específica, Thessa estuvo encargada de “una Tutoría de Educación Infantil”, ella que no es “Maestra de Educación Infantil” y a quien no le “han enseñado cómo enseñar a esos niños”. Para solucionar sus dificultades, Thessa confiesa que tuvo “que echar mano mucho del sentido común”. Describe la situación en los siguientes términos: “Yo tenía juntos a niños de 3, 4, 5 y 6 años; los de 6 años para enseñarlos a leer y a escribir y, bueno, para mí fue complicadísimo”. Todavía, reconoce que, si las cosas fueron complicadísimas a nivel académico, ya “a nivel personal aquello me llenó muchísimo” y explica: “eran unos pueblos muy deprimidos en todos los sentidos y esos niños estaban muy ‘necesitadillos’ de todo; estaban bastante carenciados de todo, tanto de aspecto como de... bueno, de todo, con falta de recursos, no tenían juguetes...” La superación de las carencias materiales se hizo, acompañada de igualmente relevantes carencias “a nivel humano”. Indica que “Poco a poco les fuimos aportando todo lo que podíamos, sobre todo a nivel humano, porque a nivel humano también necesitaban atenciones...” Esos niños le han dejado una huella

indeleble y para ellos deja sus últimas palabras biográficas: “A esos niños, los recuerdo muy cercanos por ese desempeño, de darles cariño, de compartir experiencias... y les cogí mucho cariño, a veces incluso soñaba con ellos, sí, sí...”

j) Reconstitución de la biografía educativa de Vega

Vega, profesora, tenía 39 años cuando fue entrevistada y es de nacionalidad española. Es profesora universitaria, Licenciada y Doctora en Psicología y entonces llevaba trabajando 14 años. Reside en una gran ciudad española y está encargada de impartir docencia en las áreas de la Metodología de la Investigación Científica y de Medida de Variables en Psicología en la Universidad situada en esa ciudad, la misma en la que obtuvo sus grados académicos. Tiene también funciones de Tutoría, acompañando el aprendizaje de los estudiantes y hace parte de un grupo de investigación.

Sinopsis del recorrido profesional

Haciendo una sinopsis del recorrido de su vida personal y profesional, Vega apunta dos dimensiones de la misma –la personal y la académica– y enseña el modo como ha vivido una y otra y sus esfuerzos para conciliarlas y realizarse en cuanto persona y profesional.

Su vinculación con la educación se procesa exclusivamente a nivel de la enseñanza superior y en su desarrollo distingue “claramente” el ser alumna –su “momento de formación”– del haberse tornado profesora y “no solamente por la diferencia de funciones, sino por la manera en cómo lo he encarado”.

Aclarando su pensamiento, explica primero que “Yo, como alumna estaba muy metida en mi papel de alumna”, hecho por lo “que aprovechaba mucho mi parte académica, pero abandonaba mi parte personal”. Vega se dedicó exclusivamente a la carrera de Psicología, así como a la formación (“–porque sigues formándote también después de terminar los estudios–”) posterior a completarla, al recibir “una Beca de Investigación”.

Sin embargo, después de cuidar de formarse académicamente, Vega refiere que “mi historia de formación se ralentizó, se relajó”, por lo que “quizás me dediqué más a mi historia personal: estuve unos años de novios, me fui a vivir con A., me casé”.

Señala entonces y en consecuencia que, por un lado, “hay una diferencia del papel que tenía como alumna y como profesora” y, por otro, “también hay una diferencia en la forma de hacer las cosas”. Detallando esta idea, refiere que como alumna estuvo muy centrada en el aspecto académico y dedicada al estudio (“mi forma de hacer las cosas como alumna estuvo muy centrada en esa forma de hacer las cosas (mi vida giraba en torno a eso)”), mientras que “ahora”, como profesora, “desde hace bastante tiempo mi vida no gira sólo en torno a la docencia” y se caracteriza por el hecho de que “mis miras son más amplias y ahora mi vida gira en torno a más cosas”. Es cierto que “la docencia forma parte, me interesa y me gusta, me gusta dar clases” y sus “líneas de investigación” versan los temas de su docencia “porque me gusta eso, siempre me ha gustado explicarle cosas a la gente, desde muy pequeña”. Pero el cambio operado en el sentido de conceder más importancia a su vida personal hace con que pueda decir que “lo que pasa es que ya no estoy tan centrada, (...) no estoy tan organizada (...) en torno a la docencia” y que “Voy integrando, mezclando más la vida personal y la vida profesional”.

El cambio le parece positivo y fuente de satisfacción personal, sintiéndose perfectamente encajada en “el Área de trabajo que más me puede gustar”, a la que se adecua por su manera de ser. Vega refiere que “yo estoy contenta en el sitio donde estoy y con lo que estoy haciendo”. Esa satisfacción le parece poder ser extendida a sus alumnos, a quien cree “que también están contentos” con su trabajo. Justifica esta creencia con el hecho de que busca “siempre” que en su docencia pase a los alumnos la enseñanza de que el aprender a aprender y a buscar por sí mismo los conocimientos e informaciones de que se necesite es “más importante que el que se aprendan cosas de memoria”, porque “las cosas que se las aprenden de memoria luego se olvidan con mucha facilidad”. Y le gusta que los alumnos, “cuando el proceso [de su aprendizaje] esté terminado se recuerden que alguien, o sea, una profesora les contó dónde podían buscar las informaciones de las cosas que les sirven, y que les dio la posibilidad de buscar esas informaciones”. Confiesa que el hecho de que los alumnos “tengan [a Vega] un poco en el recuerdo” por ese hecho de enseñarles a actuar autónomamente “es para [ella] lo más importante, lo fundamental” y cree “que más o menos en un pequeño porcentaje, al menos, de alumnos eso se consigue”. Como prueba, adelanta que “De hecho ya estoy recibiendo a alumnos que pasaron por mis manos

y ya están trabajando” y que vuelven a buscarla “para preguntar[le] cosas”, enfatizando que “para mí eso es un detalle de que estoy consiguiendo los objetivos que en principio tenía yo en la cabeza”.

Motivos para ser profesora

Sobre los motivos que le han llevado a ser Profesora, Vega indica inicialmente que ellos son varios: “tienen que ver los gustos, tiene que ver mi formación y tiene que ver con encontrar a gente que te ayude a elegir”. Y pasa a explicitar lo dicho.

Lo primero que hace es poner en relieve que sus méritos le han abierto la posibilidad de obtener una Beca de Investigación y la consecuente posibilidad de acceder a una plaza de docencia en la Facultad en que hizo su carrera. Vega refiere su “buen expediente” que le abría muchas “posibilidades” y el interés por parte de “profesorado de aquí que estaba un poco pendiente de lo que iba a hacer y me decían, ¿por qué no pides una Beca de Investigación y te quedas aquí trabajando con nosotros?”.

Bien que teniendo “abiertos muchos frentes”, y mirando a varios de ellos, la posibilidad “que se cristalizó con mayor rapidez fue el que me concedieron una Beca de Investigación”. Con ella, empezó “los Estudios de Doctorado”, envolviéndose en ellos “y al poco saltó la posibilidad de que había un hueco porque se necesitaba profesorado”. Esto la hizo concentrarse en su actividad y profundizar el gusto por la docencia y sentirse bien en ella, hecho al que, “Quizás”, no habrá sido ajeno el que, “a diferencia de otra gente, yo en el Departamento me he sentido apoyada, siempre ha habido personas que me han dicho “tira hacia adelante, tira hacia adelante”. Este hecho de “no tener demasiadas tensiones con las otras personas que en el Departamento tenía a mi alrededor para seguir adelante” ha sido importante, en su entender, para que “piense que estoy bien en donde estoy”. Mismo pensando que pudiera haberse “decantado por otra opción y tuviera otro tipo de trabajo, posiblemente pensaría lo mismo, que estaba bien, pero en fin, a mí me ha tocado éste y yo estoy contenta”.

Finalidades y razones de la Educación

Analizando qué finalidades o razones de ser ve su profesión, Vega empieza por retomar y prolongar la misma idea con que había terminado su reflexión anterior, su sentirse bien en ella por poder

servir a otros. En sus palabras, dice que en “el ser Profesor, precisamente, hay una cosa que siempre me he sentido muy bien haciéndola, y es que mi experiencia sirviera para otra gente”. Subraya luego “que no te hablo de conocimientos, te hablo de experiencia”, para desarrollar en seguida la idea. Efectivamente, para Vega la docencia corresponde a una actividad en la que el transmitir la experiencia adquirida “está disponible y yo pretendo transmitir experiencias”. Vega entiende que el provecho que ha retirado de sus experiencias deberá estar disponible y servir para sus alumnos y por eso pone la tónica en el hecho de la transmisión de experiencia por medio de la docencia: “pretendo transmitir lo que yo he vivido, que a mí me ha servido, pues que le pueda servir a los alumnos”. Por eso, confiesa Vega que “Yo a los alumnos le cuento mucho de mi vida, de mi vida de lo que puedo o me apetece y les recomiendo: mira que ahora os pongáis fuertes con esto que luego os comenzáis a liar y la cosa no sale bien; mira, no perdáis esta oportunidad o esta otra que luego no vuelves; no solamente transmitir conocimientos sino también situaciones que vayan ligadas a los mismos”. Y concluye esta parte del desarrollo de su pensamiento diciendo que el pasar “un poco de experiencia” le parece ser lo “fantástico” del “campo de la docencia”.

Este primer nivel de reflexión es completado retirando su corolario lógico en su momento siguiente. Confiesa Vega de modo inicialmente escéptico, pero después claramente afirmativo, que el estatuto del *Magister* le atrae y estimula. Así, antes de enunciar su deseo, empieza por plantearse la recusa de que consiga realizarlo alguna vez y dice “yo sé que no lo voy a conseguir”, introduciendo luego, mediante una adversativa, el tema de la Maestría: “pero a mí uno de los términos que más me gusta es el término de *Maestro*”. Consta con desilusión que el término, en su sentido más pleno de la persona referente de pensamiento y enseñanza, “aquí en España no se usa casi, yo no sé si pasará lo mismo en Portugal, pero aquí en España cuando se habla de *Maestro* se le ha quitado la importancia”. Todavía, a Vega el término le “parece fantástico”. Ser *Maestro* no se reduce a lo que es entendido habitualmente bajo el término: “un *Maestro* no es que esté enseñando Educación Infantil o en Educación Primaria que es para lo que se ha quedado”. Ser *Maestro* no es eso, “sino que estoy enseñando conocimientos, formas de hacer las cosas, experiencias, formas de vivir, es fantástico, el concepto de *Maestro*

está lleno de todo ese contenido”. Termina confesando que “a mí me gustaría que me llamasen *Maestra*, pero es una aspiración muy utópica” y restringe su pretensión indicando que “con que le sirva a alguien lo que yo propongo, pues divino”.

Realización personal y profesional en la docencia

Vega prosigue su reflexión tratando del tema de su realización en la docencia. Su pensamiento pone en relieve tres aspectos: relación con los alumnos, relación con los colegas y la burocracia y cambios organizacionales de la educación superior.

A los alumnos, los considera como más importantes que el resto que se pueda plantear en la profesión actualmente y es por ellos que vale la pena la profesión. Vega afirma su satisfacción con el trabajo hecho con los alumnos, que le parece resultar por el reconocimiento que de ellos le llega. En sus palabras, “mi satisfacción está en que yo vea que los alumnos se matriculan en la asignatura y aunque sea en un porcentaje pequeño queden contentos con la asignatura”. No es solamente su impresión, sino que “a mí eso los alumnos me lo transmiten, porque siempre hay un porcentaje – aunque sea pequeño– que me dice, pues oye, pues he aprendido muchas cosas”. Considera suficiente y compensador este hecho de reconocimiento por parte de sus alumnos y dice que “con que haya un pequeño grupo de gente con el que eso ocurra pues me parece fantástico”. La afirmación del gusto de trabajar con los alumnos es reiterada, mismo que se trate de “impartir docencia en un grupo muy grande de gente”, ya que es ahí “donde yo encuentro la satisfacción”.

Preteridos son los aspectos de la profesión en los que la burocracia le merece alguna atención. Dice que su punto de inflexión son los alumnos, no es la burocracia, no es sólo el contexto en el que me encuentro”. En la situación actual, “Hay mucha burocracia”, mayormente “con las nuevas leyes educativas” que, en su entender, “nos están complicando la vida” y que le merecen una apreciación bastante negativa pues “no tienen que ver nada con la docencia, ni siquiera con la investigación”. Este aspecto merece una nueva apreciación negativa cuando refiere que “Con lo que no estoy satisfecha es con todo el cambio del sistema educativo que se está organizando y que aunque ideológicamente está muy bien el concepto, (...) me parece que no se está llevando a cabo bien, pero eso forma parte de las cosas que a mí personalmente se me escapan”.

En cuanto a la relación con los profesores, Vega señala que, en general, ha encontrado apoyo en su inserción profesional y en el desarrollo de su actividad. Bien que reconozca que “los profesores son personas y como personas pues tienen sus afinidades o sus no afinidades o son personas que quieren estar por encima de ti fastidiándote, aunque no tengan por qué estarlo...”, por lo que le concierne no encuentra razones de queja. Dice a propósito que “toda esa problemática personal en cuanto al conjunto del profesorado (sus rencillas y envidias) yo eso no lo he vivido, en mi Área yo no he tenido esa sensación”. Es cierto que “hay sus rencillas, pero yo conmigo no las hay, no las he vivido”, por lo que puede afirmar que “todas las relaciones que han tenido que ver con el Área pues yo no me he sentido mal”. Mismo relativizando la afirmación anterior, reconoce que “si no me he sentido apoyada –a veces– por lo menos no me he sentido dificultada, me han dejado crecer y no puedo más que decir que estoy satisfecha”. Para terminar, refuerza la idea diciendo que “A pesar de eso para mí vale la pena, merece la pena y estoy contenta”.

Intersubjetividad y Alteridad

Cogiendo el impulso de las reflexiones anteriores, Vega empieza en seguida a reflexionar sobre la importancia que confiere a la relación con el Otro (alumnos, compañeros, ...) en su práctica profesional.

Para darles seguimiento, el primer campo a tratar es el de la relación con los compañeros. La tónica que resalta del análisis a que procede sigue la idea que dejó anteriormente: recibe apoyo de los compañeros en su trabajo y estos no le dificultan la vida. Teniendo en cuenta las actuales circunstancias de relaciones laborales “–para como están las cosas–” Vega dice, en consecuencia, que “que eso es fantástico, que por lo menos no te dificulten”.

Pasando al análisis detallado del tema, Vega empieza por señalar que “eso tiene muy vinculado la relación afectiva, de manera que, si no hay una buena relación afectiva, pues...” De ahí, sigue apuntando el hecho de que en su caso lo que quiere resaltar es que las relaciones interpersonales en su contexto profesional se pautan por el hecho de que no se le han “dificultado” ni su “vida” ni su “desarrollo”. Todavía, de ellas no se puede decir que la hayan “ayudado a crecer demasiado”. Prolonga esta idea, refiriendo que, en

su caso, se podría decir que “exceptuando lo que es mi trabajo más directo de mi docencia” (de la que se pronunciará en sentido diverso en breve) aquello que se puede referir como “el trabajo en la Universidad –yo no sé si puedo generalizar en todos los sitios–, por lo menos la Universidad que yo conozco no suele ser demasiado enriquecedor”. Buscando explicar esa opinión, Vega apunta lo que cree ser una tendencia normalizadora en curso en la Universidad y en la generalidad de instituciones sociales y laborales; si bien que la Universidad le parecía caracterizarse por integrar a “muchos hombres listos” y a “muchas personas listas”, le parece que ahora “quieren un mapa monocolor”, hecho que no será exclusivo de aquella institución ya que “imagino que en todos los trabajos pasará algo similar y en todos los trabajos los tiene que haber, no creo que eso sea una cosa específica de aquí”. Haciendo un resumen y conclusión de la reflexión anterior, Vega explica que “demasiado crecimiento, demasiado desarrollo personal no creo haber tenido”, pero podría ocurrir que “a lo mejor lo he tenido y no he sido demasiado consciente de ello, no lo sé”. Lo que sí sabe y afirma como “cierto es que yo siempre he estado apoyada por mis compañeros, no me han dificultado, nunca me han dificultado nada”, lo que valoriza bastante teniendo en cuenta el panorama presente de las instituciones que ha referido.

La relación pedagógica con los alumnos merece otra apreciación por parte de nuestra biografiada. Con efecto, Vega empieza luego por referir que, en contraste con lo dicho anteriormente, “con los alumnos sí que se ha producido una maduración, un crecimiento personal cuando vienen a consultar dudas, cuando vienen y estoy en Tutorías”. Tal desarrollo lo atribuye a un modo de actuar suyo diciendo que “eso se me ha producido un poco porque yo les pido que me cuenten cómo les va en la asignatura, como se sienten...” En resultado de tal modo de proceder y relacionarse, Vega reconoce que “Eso me ha ido ayudando” de diversas formas: primero, “no sólo profesionalmente para ver cómo tengo que ir encarando las cosas” y, segundo, “me ha hecho subir la autoestima (cuando me la ha subido), o bajarla, porque evidentemente opiniones encuentras siempre de todo tipo”. Como conclusión final de estas reflexiones, sintetiza y afirma que “En ese sentido sí que hay mucho crecimiento personal, más centrado en el alumno que centrado en los compañeros de trabajo”.

Valores de la educación

Sobre los valores que dirigen su práctica docente, Vega refiere que “algo muy importante”, que le “motiva más” y que pretende “transmitir” mediante su enseñanza es la autonomía y la autoconfianza que procura promover en sus alumnos. En sus palabras, Vega intenta “conseguir que sean independientes” y “que sepan organizarse”, proceso que debe ser acompañado por un trabajo destinado a “subirles la autoestima”, mediante el “que sepan que lo que ellos puedan decir es tan importante como lo que pueda decir cualquiera” y se conciencien de que “ellos son los que dirigen su propia vida y su propio desarrollo profesional y educativo”.

La preocupación de Vega se dirige hacia que el “alumno aprenda a ser independiente y aprenda un poco a dirigirse”. Piensa que esto depende de “que no les dé miedo el preguntar cosas (a veces les da miedo el preguntar por si la pregunta no vale...)” y de la promoción de “la autoestima”. El subir “un poco la autoestima” pasa por que se les haga “ver que todo lo que ellos puedan decir es tan importante como lo que pueda decir cualquier otra persona, aunque haya otras personas que tengan tal formación o cargo”. Vega considera que el aprendizaje universitario es un momento propicio para el desarrollo de esta autoconfianza en sí mismos debido a su libertad, hecho que no durará siempre en sus vidas: “ahora es el momento de que podáis decir todo lo que pensáis, después a lo largo de la vida van a ir surgiendo condicionantes que os impidan decir todo lo que pensáis y ahora es el momento de hacerlo”.

Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela

Sobre la apertura de sus clases y docencia a los hechos sociales que puedan plantear cuestiones de ciudadanía a explorar con sus alumnos, la reflexión de Vega empieza señalando una menor disponibilidad suya, en la actualidad, para hacer un trabajo de esa naturaleza con sus alumnos. Refiere que “quizás ahora en los últimos años en que estoy muy ocupada personalmente, no hago tanta referencia”, probablemente porque anteriormente “estaba yo más disponible y estaba más conectada con el mundo”. Eso no ha sido siempre así, todavía. Vega precisa que “dentro de [sus] posibilidades”, siempre ha solicitado de sus alumnos que formaran crítica y autónomamente sus “propias referencias sociales en cuanto a los temas que [les iba] planteando”. Hoy, Vega habla de eso en el

pasado diciendo “eso sí que lo he hecho yo más antes”, en el tiempo que había referido como estando “más disponible” y “más conectada con el mundo”.

La situación presente es distinta e implica un cambio personal y la consecuente actuación distinta. En sus palabras, Vega confiesa que “Ahora estoy un poco desconectada del mundo” por lo que “me llegan las noticias cuando me cogen por delante”. No ha dejado, sin embargo, de aprovechar lo que puede para conferir dimensión ciudadana, crítica y reflexiva a su enseñanza y al aprendizaje de sus alumnos. Así, dice que siempre que puede utilizar en sus clases hechos actuales que sean objeto de noticias “de alguna forma sí que se las hago llegar a los alumnos y les diga, mirad, hay esto”. Da como ejemplo el aprovechamiento de las elecciones españolas de 2008, que le sirve para proponer a su alumnado la utilización de “las encuestas de opinión respecto a los votos, a los partidos políticos”. Este hecho “viene fenomenal” porque “hay siempre encuestas hechas, hay material”, que aprovecha para que los alumnos se concienten de que “todas las informaciones demasiadas estadísticas si no las interpretas bien y sólo te quedas con el resumen no te das cuenta de que lo han hecho a una pequeña muestra y eso no sirve para nada más que para publicar una pequeña nota en el periódico”. Vega tiene esta actuación como algo habitual en su docencia y por eso dice que “eso sí que muchas veces, sí que les llevo un poco a que reflexionen sobre ese tema” y va más allá, generando a partir de esos datos “alguna [actividad] práctica en la que mediante una noticia –u otra herramienta–, pero fuera de lo que es el contexto educativo, busquen información que tenga que ver con lo que yo les estoy explicando en clase, les pido que me busquen informaciones, que dónde están esas encuestas en la vida real”. Si bien que refiriendo que hace “esa vinculación”, reconoce que actualmente “la verdad es que no demasiado.”

Vega había referido que los alumnos la buscan para plantear cuestiones relacionadas con las pesquisas e investigaciones generadas en el ámbito del trabajo de sus asignaturas. Reflexionando sobre si ese comportamiento es extensivo a las cuestiones de ciudadanía y entendimiento crítico de la sociedad y sus problemas, empieza por reconocer que la buscan “Más bien poco, más bien poco...” Procurando una justificación para el hecho, refiere inicialmente que su “un alumnado [es] muy heterogéneo”, por lo que hay que

distinguir dos clases o tipos de estudiantes. Un primer tipo es constituido por alumnos que ha tenido en una asignatura optativa en “la Licenciatura de Psicopedagogía”, la cual contaba con “alumnos que ya estaban trabajando, bueno, pues Maestros que deciden seguir estudiando y obtener un Título de Licenciado”. De ese grupo de alumnos “era de donde me venían los que podían plantearme alguna cuestión de este tipo” y que efectivamente lo hacían: “sí que del alumnado más metido en las situaciones de trabajo sí me venían algunas cosas”.

Ya en cuanto al “resto del alumnado”, eso no ocurría, “no, no...” Esa observación es completada y justificada mediante unas consideraciones sobre el tipo de alumnado que tiene actualmente. De esos alumnos, dice que “Ahora ya no” le plantean dichas cuestiones y justifica refiriendo que, siendo “de primeros cursos”, presentan características que cree son propias de “la gente joven, o por lo menos del alumnado que nos llega en general” hoy día. Explicándolas, dice que en su entender ese alumnado “está más cerrado a todo tipo de informaciones, a pesar de tener tanta información y de tener opción de acceso a tantas cosas al alcance de su mano”. Prosigue con su opinión diciendo “que tienen menos capacidad, o no están acostumbrados o no les interesa ese análisis social”, para cuestionarse en seguida: “y esto ¿cómo lo interpreto, lo critico, lo analizo?” y contestar como conclusión que “yo creo que estas cuestiones no interesan al alumnado actual, antes se producía más interés y yo lo vengo criticando, analizando y estoy observando que esto cada vez se da menos”.

Dilemas y conflictos éticos

En relación con posibles problemas de carácter ético-moral y de ciudadanía que se le pudieran haber planteado en su profesión, Vega confiesa que no sabe si ha “tenido la suerte o no, pero realmente” no se han planteado casos a los que referir. Explica diciendo que “yo no me he encontrado en mi contexto, en demasiadas ocasiones, bueno quizás, un par de veces a lo mejor en que he tenido que decir ‘eso se corta por lo sano’”. Del resto, no ve que se haya “encontrado en situaciones de tener que emitir un juicio o tomar partido por... (...) tener que tomar partido por algo, no sé si es que no las detecto o que no me las he encontrado, pero no me encontrado en esas situaciones”.

Formación ética

De su formación en el campo de la ética Vega refiere que “en la carrera (...) tenía una asignatura de Filosofía, en la que entre otras cosas se trataban temas de Ética” y que en su “formación no (...) he tenido yo muy desarrollada (...) la formación en esta materia”.

Ya en su estatuto de profesora y hacia sus alumnos, entiende referir que el hecho de que en su asignatura “se refiere a la manera sobre cómo hacer una investigación, siempre, siempre ‘les meto una cuña’ sobre la Ética y los Valores”, en particular, “qué es lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer y que, evidentemente pues, depende de aparte una normativa que existe, porque existe del propio discernimiento del investigador, de la persona que está trabajando. Es “una cuña” que siempre intento meter, tanto si viene al caso como si no viene”.

Justifica su preocupación con el hablar sobre estos temas – mismo considerando que “quizás como no tengo demasiada formación pues siempre me quedo algo corta, pero siempre me quedo contenta”– con el hecho de que sus alumnos “van a trabajar con personas después de todo lo que les estoy explicando –vayan a investigar o no–, van a trabajar con personas que tienen unos valores, que no se pueden hacer juicios con niños, hay ser muy cautos en los juicios que se hacen con niños por la influencia que eso puedo generar, entonces, ‘esa cuña’ sí que la suelo meter”.

Encuentros intersubjetivos

Hablando de la intersubjetividad a propósito de los valores y de la ética, Vega prosigue su reflexión tratando de los encuentros intersubjetivos significativos en su biografía educativa, señalando su interés por “las relaciones personales”.

Refiere primero a dos profesores que la han marcado.

Uno, fue su “profesor en BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), que, como tenía tan buen expediente, fue él el que me llevó más a la Psicología que hacia los otros campos en que yo hubiera podido trabajar, o incluso hacia la propia materia de él”. Con ese profesor –que le “decía, tú vas a tener muy buenas oportunidades para trabajar”–, mantenía “muchas, muchas” conversaciones sobre su futuro y de ellas resultó algo paradójico ya que “al final, sin que él se diera cuenta, porque él quería en realidad quitarme de la cabeza el que siguiese esta línea porque él consideraba que la Psicología no

tenía muchas opciones de trabajo y que yo podía aspirar a más, pues me llevó a decidirme que éste iba a ser mi camino y no otro”.

Para detallar más este encaminarse hacia la Psicología, Vega habla de lo “muy importante” que es para sí “la relación entre personas”. Refiere el hecho –que “ahora no [ocurre] tanto”– de que compañeros suyos le “decían que cuando atendía alumnos en las Tutorías tenían que sacar números ‘como se sacan en las carnicerías’ porque se tiraban los alumnos conmigo un buen rato”, que atribuye a que “para mí la relación personal es muy importante”.

Siendo eso tan importante para Vega, las propuestas de su profesor para que se dedicara “a cosas que eran muy tecnológicas” no iban al encuentro de su interés ya que “pensaba que dedicándome a eso iba a perder la parte de las relaciones que era fundamental para mí”. Vega reconoce que “en cualquier trabajo, en cualquier contexto hay relaciones, pero no del mismo tipo” y pensaba que lo que él le “proponía eran cosas más independientes”, mientras que a ella “lo que [le] interesaba era el tema de las relaciones personales, seguir manteniendo esa posibilidad”. Concluye su reflexión acerca de este profesor diciendo que “Yo creo que esa persona realmente fue muy relevante”.

Además de este profesor, Vega se acuerda de otro profesor, ya en la Facultad, que la orientó a partir de sus “aptitudes” indicándole caminos y ayudándola, y que incluso “también abrió –en cierto sentido– un poco la puerta del Departamento y me orientó sobre cómo es el campo de la docencia universitaria”.

Una última palabra se queda para estos dos profesores: “Yo creo que estas dos personas son las que un poco pues han influido en mí en este sentido, más relevantes”.

Por lo que refiere a alumnos que la hayan marcado, Vega no indica “especialmente [a] nadie”, explicando que lo relevante es “a posteriori el sentirme bien de ver a gente que está funcionando, que está trabajando y que se siguen acordando de que yo fui su profesora” y termina repitiendo que no indica a “nadie en particular, no mucho más, no...”

k) Reconstitución de la biografía educativa de Beatriz

Beatriz, profesora, de nacionalidad portuguesa, tenía 45 años cuando se produjo la reunión del grupo de discusión. Es Licenciada

en Geología (titulación con profesionalización ya incluida) e hizo el “Mestrado” en Geociencias, en el área de Formación de Profesores (ambos grados obtenidos en la Universidad de C.). Trabaja en la escuela pública de un pueblo rural, de una cierta dimensión, y tiene plaza fija definitiva. Imparte su docencia en la Enseñanza Secundaria portuguesa, dedicándose a las asignaturas de Biología y Geología y llevaba trabajando 22 años, sobretodo en el sector público. Empezó su carrera docente trabajando 1 año en el sector público de la educación, acumulando servicio lectivo en un centro educativo privado, al que se cambió con dedicación completa en los 2 años siguientes. Reside en C., una gran ciudad portuguesa, distante cerca de 25 Km. de su centro de trabajo.

Expectativas en cuanto al trabajo del grupo de discusión

Beatriz afirma en el inicio de la discusión cuales eran sus expectativas relativamente al trabajo para que hubiera sido contactada. Afirmase para empezar como “la persona las más despreocupada” y que está en la profesión docente “por pasión y más nada”. Por eso, accedió en participar del grupo de discusión para “compartir mi experiencia personal” ya que “todo cuanto sean discusiones relativas a la enseñanza son un tema que me dice mucho”. La idea de *compartir* merece nueva referencia ahora colectiva (“compartiendo nuestras experiencias”), y conéctala con la participación en el grupo en el que puede “participar”, hecho que considera “que es siempre una experiencia enriquecedora”. Termina con un alegre “Y es por eso que he venido”.

Una vez terminada la discusión, Beatriz afirmará que había venido a la sesión para compartir, “para una tertulia, y que pienso que hemos conseguido. Personas con vivencias tan diferentes, y pienso que estamos todas en el mismo barco. ¡No hay diferencia prácticamente ninguna!”

Motivos para ser profesora

Beatriz empieza su reflexión educativa empezando por decir que es profesora por ser la profesión que siempre ha querido desde que se conoce. Explicitando la afirmación anterior, dice que “Siempre me ha gustado enseñar, adoraba niños y... Profesora siempre ha sido mi profesión de elección”, para proseguir refiriendo que “No sabía ‘profesora de qué’, pero ¡profesora era de certeza!”

Explica que “Adoraba enseñar a los otros colegas, mismo en la escuela” y reitera que “profesora era mi profesión de elección”.

Después de un “Ya estoy un poquito vieja”, recuerda como era acceder a la profesión en su tiempo de estudiante. La primera referencia es que “entonces ser profesor no era complicado” y no “había dificultades para entrarse en la profesión”. Cuando de sus estudios universitarios, y frente a la necesidad de elegir entre dos vías abiertas en su carrera, la científica y la educacional, mientras algunos de sus “colegas querían seguir la vía científica”, Beatriz “desde el inicio decía que quería seguir la vía educacional”. Los colegas rechazaban la idea, pero ella fue “para aquello que quiso hacer”.

Finalidades y razones de la Educación

Está así en la profesión “por gusto” y dice que “adora aquello que hago”.

Su reflexión sigue ahora para la explicación de su entendimiento de la profesión y sus finalidades. La idea fundamental tiene que ver con la relación y el compartir, como pasa a explicar. La primera referencia va para esta última idea, definida de forma intersubjetiva y reciproca: “para mí, ser profesor es sobretodo poder compartir con mis alumnos nuestras historias de vida”. Beatriz explica esta relación y como, a pesar de su asimetría, se puede afirmar la tesis anterior: “Yo sé un poquito más que ellos, les enseño aquello que sé y ellos me enseñan lo que ellos saben”. Esto ocurre a diario, “porque ellos tienen otras vivencias, otras relaciones, otras maneras de ser y de estar a las que yo no conozco, y que aprendo de ellos”. Por ejemplo, “las nuevas músicas”, “los nuevos estilos”, “aquellos medios y grupos raros...” Beatriz entiende que esto es esencial en la profesión como la ve; “yo tengo que aprender con ellos y es con ellos que yo aprendo”. Con esta explicación, Beatriz remata “Ellos comparten conmigo y yo comparto con ellos aquello que yo sé”.

Ser profesor es algo que para nuestra participante del grupo de discusión requiere la presencia de “dos aspectos que son fundamentales”.

El primer aspecto a tener en cuenta se relaciona con la competencia científica. En las palabras de Beatriz, “nosotros tenemos que saber para poder enseñar. Nosotros tenemos que dominar bien aquel conocimiento científico, aquello que se está enseñando”. No

basta la competencia científica ministrada a nivel dos grados universitarios, hechos en su momento, sino que hay que acompañarla de la correspondiente actualización. Así, Beatriz dice que “yo, como profesora de Enseñanza Secundaria, tengo que investigar mucho y tengo que trabajar mucho para conseguir acompañar las novedades que están constantemente saliendo”. Remata con un “Hay ese trabajo”.

Al primero se añade la competencia pedagógica. En palabras de Beatriz, “no se puede enseñar sin saber a enseñar”. En su perspectiva, esta es adquirida mediante “la práctica que nos va enseñar, mostrar como es que se puede llegar a nuestros alumnos y ellos adquirieren el conocimiento”.

Realización personal y profesional en la docencia

Que sus alumnos adquieran el conocimiento viene proporcionando a Beatriz una experiencia placentera en su carrera profesional. Confiesa que eso es fuente de “gozo” cuando, “después de ellos salieren de mí mano”, una vez estudiando “en Enseñanza Superior o ya trabajando”, vienen buscarla y volver a compartir. “Y volver a decirme ‘Aquello que me enseñó, ¡lo volví a usar aquí y allí y allá!’” Reitera contenta que “! Y esto es lo que me da mucho gozo!”

Beatriz completa esta idea subrayando el carácter intersubjetivo de la educación y de la relación pedagógica con los alumnos. Así, en su remate confiesa que “yo estoy en la escuela más por la relación que tengo con mis alumnos do que propiamente con el resto de la comunidad educativa”. Esta idea podría parecer criticable y por eso Beatriz protegiese anticipando la posibilidad de que le vayan a tirar de las orejas por lo que había dicho. Todavía, sigue afirmando lo anterior, justificando lo dicho porque “infelizmente en las escuelas está creado un clima –que no es propiamente el mejor– de relacionamiento entre los profesores, los funcionarios, los padres y toda la comunidad educativa”. Así siendo, Beatriz reafirma la preferencia por “privilegiar mucho mi relación con mis alumnos”, justificándola éticamente por ser hacia ellos que siente respeto y considerándola fuente de contentamiento diario con su actividad. En sus palabras, “Esos son aquellos a quien yo respeto, y es por ellos que yo voy contenta todos los días para la escuela”.

Si esto le satisface y realiza, ya el mismo no se puede decir de “Todo el resto del trabajo”. Con esto, Beatriz dice que ya estuvo más satisfecha que ahora y reconoce que “Hay una cierta angustia en relación al resto del trabajo que tiene que ser realizado en la escuela”.

En virtud de ese “clima”, Beatriz señala que “En las pausas, yo me quedo en la sala de aula, no vengo a la sala de profesores, me quedo con ellos [alumnos] y es ahí que nosotros compartimos muchas veces nuestras otras experiencias”. Y continúa, atribuyendo a esos momentos de relación con los alumnos su realización profesional. Dándole la palabra, dice Beatriz que “Quedamos allí y es allí que yo me siento realizada, en esa parte”. La reciprocidad del placer en la relación con sus alumnos surge igualmente cuando Beatriz se refiere a las clases de apoyo. Estas clases surgen para colmatar alguna falta de un profesor por otro, hecho frecuentemente mal recibido por alumnos y profesores y fuente frecuente de problemas. Por un lado, el hecho de tener una clase que podrían no tener indispona a los alumnos contra quien venga dar la clase; por otro, muchas veces el profesor sustituto es de otra materia y no conoce a los alumnos de quienes le encargan. Beatriz no ve problema en esto, y afirma su posición claramente. Le parece que en “esa situación concreta de las aulas de apoyo, cabe al profesor en concreto saber cautivar a los alumnos (...). Cabe al profesor atraer a los chicos”. A esta afirmación corresponde otra relativa al suceso que atribuye a su desempeño en esas tareas. En sus palabras, “yo tengo otra dificultad, que es ‘Mis amigos, terminó el aula de apoyo, ¡váyanse!’ Están allí todos, toca [el timbre] ¡y nada!”

Por contraste con su realización en este campo, de las restantes tareas atribuidas a los docentes dice “El resto, el resto se queda para después”.

Ética e intersubjetividad

La sección siguiente de la reconstitución de su biografía educativa profundiza la importancia que Beatriz confiere a la relación intersubjetiva y sus implicaciones éticas.

La idea inicial a retener es la presentación que hace del profesor y de su estatuto de referencia ética, que seguirá siendo afirmado una y otra vez en su reflexión.

Beatriz parte de la idea del ser profesor como vocación y pasión para desarrollar su razonamiento. Así, afirma que “Cuando se

nace profesor” –y añade “yo creo que he nacido profesora”–, “cuando se nace profesor, ¡se es profesor en todos los momentos!” Clarifica su idea diciendo que “Yo no soy profesora en la escuela – soy profesora en la calle, en la compra, en casa”–, pronto”. Este rigor es fuente de dificultades personales, que enuncia en términos de que “da mucha mala leche ser profesor, queremos mandar y que las cosas salgan muy perfectas, yo pienso que un profesor es extremadamente perfeccionista (...) ¡en relación a todo!”

Esta exigencia es autorreferente. Así en su entendimiento, los profesores “somos demasiado exigentes ¡también con nosotros mismos! ¡Somos demasiado exigentes!”

Este entendimiento del profesional presentado en tales términos es desarrollado en seguida en su dimensión relacional y respectivas implicaciones. Beatriz piensa que “el profesor es, por profesión, ¡*profesional de la relación!*”, lo que implica que “Nos relacionamos ¡con *todos!*” Eso es lo que supone, según Beatriz, la sociedad, que espera de los profesores ese relacionamiento con todos. No solamente espera eso de los profesores, sino que, por el hecho de sean esos profesionales de la relación, la sociedad “también nos exige” además que seamos “modelos de virtud”. Demostrando su punto de vista, Beatriz ejemplifica apuntando un hecho común: “Nosotros, si tenemos algún comportamiento malo somos apuntados como ‘¡ Aquel profesor hizo aquello!’ con un sentido de condenarnos”. Por ese hecho, considera que “No somos personas normales, somos *profesores*, somos personas diferentes!”

La incorporación de esta exigencia y rigor moral es fuente, como había dicho, de dificultades, pero eso es lo que tiene que ser. Escuchándola, dice que “esa parte es complicada de llevar, pero somos así, morimos así, y ¡punto final!” Por su parte, confiesa que “Yo ya me he acostumbrado a ser así y las personas que lidian conmigo, en mi entorno, ya saben que *yo soy así*”, y remata concluyentemente por medio de un “Pronto. No hay como mudar”.

Un aspecto profundizado en seguida por Beatriz dice respecto a la relación informal con los alumnos y con el correlativo conocimiento de ellos que obtiene por su medio.

En el caso de Beatriz, esta relación es importantísima como fuente de conocimiento de su forma de ser, problemas, aspiraciones, etc., ya que en su nivel de enseñanza, Secundaria portuguesa, el contacto con los padres es casi nulo. Según dice, “los padres no

aparecen”, por lo que incluso el conocimiento de estos se produce por medio “de los hijos”, lo que Beatriz considera que “es fácil”. En su entender, “Conocemos perfectamente cuando hay familias desestructuradas” a partir de las señales enviadas por los alumnos, como sean “problemas comportamentales” o de “aprendizaje”, hechos en los que considera que “normalmente hay siempre (...) problemas familiares”.

Para obviar a esa necesidad de atender a la persona de los alumnos, Beatriz refiere que busca crear ella misma “espacios (...) dentro de la escuela para quedar con los chicos, normalmente solos, para poder conversar, y ver como ayudar y como es que podemos intervenir”. En este punto, Beatriz confiesa que “por veces soy demasiado interviniente, y me doy muy mal con la situación. ¡Soy sincera!” Justifica su exceso de intervencionismo con el hecho de que “quiero estar al par del caso y por veces me vienen preguntar que es lo que tengo que ver con el caso, y la cosa no es tan fácil”.

A pesar de contratiempos y dificultades de este tipo, Beatriz no abdica de otra característica que considera hacer parte de su vocación y pasión de ser profesora, la pretensión de transformar el mundo; “yo continúo siendo una persona con ilusiones, y continuo a soñar y pensar que puedo *cambiar el mundo*”.

Su actuación en ese sentido es vista por Beatriz como contraria a lo que pretende la jerarquía constitutiva de la estructura ministerial y sus derivaciones locales. Esta manifiéstase en la vida concreta del profesorado en dos instancias, la evaluación de profesores y la emanación de normas reguladoras de su actuación concreta.

La primera instancia, la evaluación, impuesta desde arriba, llevó a un divorcio total en la relación del Ministerio de la Educación portugués y sus profesores del sector público, generando confrontaciones nunca antes vistas y un clima de malestar en las escuelas que se manifiesta en muchos de los testigos que se puedan recoger junto de estos últimos. Ella ha generado una presión enorme sobre los profesores, condicionando su acción en el terreno, pero Beatriz proclama, lo más castizamente posible, que “paso del tema de las evaluaciones y todo lo demás!”.

Ya en cuanto a la segunda, le merece una crítica severa por lo que entiende ser el carácter alienado de la actuación del Ministerio de la Educación. En su entender, “La jerarquía –y yo estoy hablando de arriba para abajo– del Ministerio, pienso que poco quiere saber de

nosotros que estamos en el terreno”. Esta actitud de ignorancia tradujese en un comportamiento alienado de la realidad concreta de las escuelas; “Pienso que [la jerarquía del Ministerio de la Educación] manda una serie de directrices sin conocimiento de causa, de quien está en el terreno, las voces que lanzamos para arriba no tienen eco ninguno, (...) ellos viven en un despacho cerrado, sin conocimiento de cuales son las dificultades que nosotros tenemos”.

No obstante las dificultades e impedimentos que se le puedan plantear, Beatriz no deja de afirmar que “Yo pienso que puedo mudar el mundo”, afirmación que pasa en seguida a demostrar a partir de su experiencia, concretamente de un proyecto de intervención. Antes de describirlo, refiere inicialmente que el agrupamiento de escuelas a que pertenece su centro de trabajo es “grande, con mucha gente, ¡mi Departamento tiene miles de personas!”, hecho que relevante para explicar su deseo y ganas de producir cambios en la realidad. Su proyecto partió de la constatación de un hecho que le pareció preocupante, o sea, de que “los niños llegan la arriba ¡sin saber nada!” Desarrolla esta idea refiriendo un hecho que considera errado en los siguientes términos: “Cuando me llegan al cúmulo de los colegas del 5º año se quejaren de que los niños llegan sin saber escribir su nombre, llegan al punto de sacar un papelito del bolsillo con su nombre escrito ¡para copiarlo! ¡Alguna cosa está errada!” Su hipótesis definiese a partir de esta constatación: “Ese niño ¡nunca tuviera que haber salido del 1º Ciclo¹⁵! ¡Pronto!”. Beatriz entonces formula su hipótesis de esta forma: “y yo empecé a pensar que ¡los colegas del 1º Ciclo y de la Pre¹⁶ no andan haciendo las cosas derechas!”.

Basada en el anterior, Beatriz pensó “que debería hacer una intervención mayor”, idea de la que nació “un Proyecto, para envolver todos los colegas, desde la Pre hasta el 12º [año]”, con la finalidad de “trabajar con ¡toda la gente al mismo tiempo!” La realización de ese proyecto hizo con que se la mire de lado –“Claro que ¡estoy muy mal vista!”– ya que por causa del trabajo a desarrollar “implico reuniones semanales con toda la gente, toda la gente tiene que estar, toda la gente tiene que participar, tenemos todos que crear actividades”. Además, hay que tener en cuenta que Beatriz tiene que dislocarse a todos los centros educativos que

¹⁵ 1º Ciclo de Enseñanza Básica, es decir, Escuela Primaria, del 1º al 4º año.

¹⁶ Educación Infantil.

integran el agrupamiento de escuelas para gestionar el desarrollo e implementación del proyecto, lo que le trae más inconvenientes personales. En sus palabras, “yo voy tener que ir a la Pre, a las escuelas del 1º Ciclo, es una en cada nación, lejos”. Todavía, no desanima y afirma convictamente que “vamos, hacemos, porque pienso que ¡tenemos que hacer, tenemos que mudar!” Reiterando su compromiso profesional, Beatriz cierra esta sección de esta reconstitución diciendo que “Y cambiar el mundo, como acostumbro a decir, con pasión, soy profesora por pasión, y pienso que podemos hacer alguna intervención”.

No solamente de sucesos e ideas positivas consta su narración relativa al proyecto. Reconoce que siente frustraciones, las “mayores” siendo provenientes “de la jerarquía”. Beatriz confiesa que “Hay (...) una serie de dificultades que yo pienso que ¡las jerarquías levantan a los profesores que quieren hacer algunas cosas!” En su caso, “la frustración mayor” que siente es que le atribuyen la intención de “andar haciendo cosas para llegar al topo”. Beatriz ya ha dicho que la posición que detiene en su carrera es muy buena y no se quiere mover de la misma, ni le adelanta moverse, pero la idea sigue vigente y la torna “muy mal vista”. La relación con la dirección del centro (“Consejo Ejecutivo”) no se procesa de la mejor forma. Beatriz dice que ha llegado incluso a decirle “que tiene que colocar unas máquinas para coger número como para el pescado” ya que no consigue “ser recibida” por ese órgano para plantearle cuestiones relativas a ese proyecto, por ejemplo. La relación lleva incluso, según participa, a que en ese proyecto todos sus miembros participantes tenían horas lectivas atribuidas en su horario docente, mientras que Beatriz, “la Coordinadora, no tenía”. Ciertamente es que el proyecto se hace, “porque nosotros hacemos del corazón, por pasión, por amor a la camiseta, nadie recibe nada, nadie me paga *por cosa ninguna*, quien se queda soy yo, quien va a las escuelas, en mi coche, en furgoneta, que nadie paga, quien hace todo eso, soy yo, no entiendo a veces los dichos problemas de la relación”.

Esto le deja pena, confesando que “No entiendo y continuo sin entender” las razones para ese “malestar, en términos relacionales”, del “que yo misma no consigo encontrar justificación”.

Por eso, Beatriz reafirma el privilegio que atribuye a la relación con los alumnos. Dice una vez que “continuo a privilegiar la relación que tengo en la sala de aula, con los alumnos, esa es la

relación ¡de la que no abro mano!” y explica en seguida que “Yo puedo tener dificultades con la jerarquía, con el Ministerio, con los colegas, eventualmente, pero no puedo tener[las] con mis alumnos”.

El compartir es la palabra clave para el modo como Beatriz define la relación con sus compañeros. Con ellos, afirma que “continúo gustando de compartir” y en los espacios que tengo con ellos “¡comparto todo!” En la reflexión que desarrolla en seguida a partir de este tema, toma como motivo principal la cuestión de la indisciplina.

Empieza por referir que comparte sus “experiencias pedagógicas”, hecho que “los más jóvenes agradecen inmenso por que nunca nadie tiene problemas en la sala de aula”. Esto le merece un comentario sarcástico: “¡es una cosa fantástica!”. Efectivamente, por su parte, Beatriz afirma con vehemencia que “¡Yo tengo! ¡Yo tengo!” problemas en sala de aula. Esos problemas los comparte, refiriéndolos con gusto de decir que “Hoy, A, B y C me ha hecho esto y aquello y aquello más”. No se queda, todavía, por ahí, sino que cuenta que “¡yo he actuado de esta manera y de aquella!” Esta fase de actuación es seguida por la reflexión crítica y compartida sobre su modo de solucionar el problema planteado. Por un lado, la duda (“¡No sé si estoy cierta!”), seguida del reconocimiento (“¡Fue lo que salió en el momento!”) y de la asunción (“¡Pero he hecho así!”). Por otro, el análisis de lo obtenido (“Y esto tuvo este efecto y aquel”).

Extrapolando sus observaciones anteriores, Beatriz manifiesta su sorpresa irónica por el hecho que “Cuando se pregunta quien tiene problemas, *nadie tiene!* (...) Cuando se cuestiona, *nadie tiene!*” Esto todavía no corresponde, en su entender, a la realidad de lo que ocurre. “Nosotros sabemos que toda la gente tiene problemas de indisciplina dentro de su sala de aula. *¡No hay excepciones!* ¡Hay los que tienen más y otros que tienen menos!”.

En su nivel de enseñanza, Beatriz señala que “Hay dificultades, en Enseñanza Secundaria hay muchas dificultades, en términos de indisciplina”. Hay un factor que contribuye especialmente para que Beatriz haga esa observación, el hecho de esos alumnos “tienen *mucho* más físico que nosotros”. Todavía, los profesores no están desarmados frente a eso, sino que tienen en su entender una “ventaja” sobre los alumnos, la de que “tenemos *¡mucho más experiencia que ellos!*” Eso implica que “sabemos más que ellos, tenemos más experiencia de vida, que ellos no tienen”. Así, los profesores están de

pose de algo mediante el que les debe ser posible resolver los problemas que se les planteen, según entiende Beatriz; en sus palabras, los profesores “sabemos dar la vuelta a la situación en un momento”.

Las ocurrencias de situaciones de indisciplina no son secretas o desconocidas. Al revés, “por los chicos” es posible saber que “Fulano hoy ¡ha hecho aquello a la profesora!” Beatriz no termina de comprender por que razón de los profesores “nadie es capaz de decir sus dificultades”, abiertamente” cuando se reúnen en claustro. Por eso, lanza la cuestión que le hace pensar: “Como podemos mejorar *¿si no compartimos?*”.

A partir de esta cuestión, reafirma el valor que confiere al compartir, diciendo que es por eso “que yo pienso que el compartir en todos los momentos es importante, el compartir de nuestros materiales, de nuestras experiencias con los compañeros también es muy importante”. Y ese valor no es promocionado por las escuelas – en su entender, “nuestras escuelas no han disponibilizado esos tiempos para compartir”-. Hay reuniones, sí las hay, pero, mismo que contengan en su orden del día la presentación de dificultades con que los profesores se confronten, en realidad “son hechas para discutir ordenes, que ni siquiera son discutidas, son imposiciones, es para hacer aquello ¡y terminó!” Las reuniones destíñanse sobretodo subordinadas a tareas de índole burocrático, por ejemplo, para tratar de planificaciones y fichas de trabajo.

Beatriz lamenta que eso haga con que no tenga en la escuela “ningún espacio (...), privilegiado, para decir “Miren, yo estoy con esta dificultad, yo estoy con esto problema, ¿quien tiene una situación igual, quien quiere compartir conmigo, que piensan que yo deba hacer?”.

Buscando una justificación para su perplejidad por el hecho de que los profesores no revelen sus problemas, Beatriz enfoca su reflexión en algo que señala acerca de esas reuniones burocráticas en las que deben presentarse planificaciones, fichas de trabajo y testes de los profesores de un área o departamento curricular. En ellas, si bien que se pueda compartir trabajo hecho –“yo hago la planificación, haga la ficha, les enseño el teste”–, puede ocurrir la ocultación de materiales. Dice Beatriz que se enseña el teste “o no, porque es mejor esconder para que no copies por mí, yo tuve el trabajo y ahora tu tienes que tenerlo también...”.

En este punto, revelase el hecho problemático del otro compañero ser visto como alguien hostil, no confiable y como una amenaza y un competidor que hay que anular si uno quiere tratar de su vida. Beatriz refiere que “estamos llegando –y yo pienso que últimamente más– a un clima de hostilidad para con el colega”. En ese clima, en lugar de ayudar al otro, “sobretudo, los colegas más jóvenes que están iniciando” su carrera profesional, lo que ocurre es la guerra por cargos. Beatriz se pone en el lugar de un posible compañero que “se estuviera iniciando en este momento”. Piensa que “iba quedar extremadamente asustada si tuviera que llegar a una escuela, porque veía a los colegas más viejos guerreándose, por el cargo de este, de aquel y de aquel otro”. En esa situación, “yo tendría dificultades y nadie me ayudaba”, tanto “porque nadie quiere saber” como también “porque nadie tiene tiempo para mí, porque no tiene tiempo para ¡para *dormir!*”.

Beatriz no acepta esta situación creada en las escuelas por las actuales condiciones de trabajo y afirma que “esto ¡tiene que ser ultrapasado!” Tiene claro para sí misma que la superación de los problemas “depende también un poquito de nosotros” y con entusiasmo afirma que “Si fuera necesario salir a la calle, con palos y piedras, y pegarle a alguien, ¡también vamos! ¡*Pronto!*”.

Beatriz prosigue su reflexión entusiástica sobre el cambio que piensa que hay que hacer en la escuela y en el mundo afirmando el valor del sacrificio personal y familiar que la dedicación a su trabajo pueda acarrear. Su entrega a las tareas profesionales podría hacer con que le apodaran de “*maluca* en la escuela”, pero eso no le importa. Que le critiquen el hecho de “que no duermo para hacer esto y aquello, todo bien, me sacrifico mucho, sacrifico a mi vida... personal y familiar, tengo también esa noción”. Todavía, algo más elevado se le plantea, ya que “pienso que tengo que cambiar la escuela, y pienso que tengo que cambiar el mundo, y ¡continuo a la espera *de mejor!*” Concluye afirmando convictamente que “Aún tengo esperanza *¡de cambiar el mundo!*” Beatriz revela en seguida su sentido autocrítico en este punto de su reflexión y advierte para el hecho de que, con lo dicho anteriormente en relación a su entrega a la profesión, no pretende afirmarse como siendo una “*buena profesora*”.

La dedicación referida por Beatriz es, en su entender, aún más necesaria en su contexto de trabajo debido a los problemas

específicos que plantea a los docentes y que requieren su intervención. El ejemplo que presenta se relaciona con el hecho de que los alumnos de su nivel de enseñanza “tienen algunos problemas que nos cuentan a nosotros y no cuentan a los padres...”. Refiere que esos “problemas [son] por veces muy serios” y ponen a los profesores en una situación en la que “no sabemos cómo nos vamos a mover...”. Existen estructuras sociales para actuar en estos casos, las Comisiones de Protección de Niños y Jóvenes en Riesgo (CPCJ), a las que los profesores y centros educativos pueden solicitar la intervención, pero Beatriz confiesa que “Yo tengo muy malas experiencias con esa CPCJ”. Muchas de esas “intervenciones directas” son motivadas por cuestiones relacionadas con el trabajo infantil y juvenil. Beatriz habla de “situaciones complejas en términos del seno familiar, y en las que nosotros presionamos lo que se va a hacer...”. Tales intervenciones pueden resultar en que “Retiramos el niño, que no tiene culpa ninguna, y vamos a colocarlo en una institución, vamos a retirar la fuente de rendimiento de la casa, y ¿ellos que comen?”. Las cuestiones éticas, planteadas en forma aporética, no se cierran. Una: “Y ahora ¿que hacemos?”. Otra: “Dejamos que todo se quede lo mismo, cerramos los ojos, y vemos aquel niño, a mandarlo todos los días para casa, sin saber ¿que le va a suceder?”. Aún otra: “O ¿le protegemos?”. Confiesa que “por veces tengo ganas de coger algunos y ¡llevarlos para casa!”.

Problemas de esta índole se suman por un lado a la carga laboral que ese nivel de enseñanza implica por la complejidad de sus materias y por otro a las frecuentes reuniones de docentes. Estas plantean un exceso de trabajo, que Beatriz refiere diciendo que después de llegar a su centro “a las 8 y media”, se puede “tener un día lleno de 8 horas de trabajo y aún vas a chuparte con reuniones hasta no sé cuando, 9 o 10 de la noche... He quedado en la escuela hasta las 9 de la noche”. En medio de esto, hay que preparar las clases “¡Para la Enseñanza Secundaria! ¡En Enseñanza Secundaria!”. Esto nivel de enseñanza plantea acentuadas exigencias de evaluación que hacen sentir a los profesores una presión particular y por eso Beatriz afirma que en eso nivel “las clases tienen que ser preparadas: y ¡bien preparadas! Porque yo no puedo llegar allí y estar 90 minutos ¡mirando hacia ellos! La cosa tiene que ser ¡muy bien preparada!”. Por el hecho de las múltiples reuniones fuera de horas, Beatriz dice que llega a casa por las 10 o 11 de la noche, prepara clases “hasta las

2, 3 de la mañana” y “al otro día a las 7 estoy de pie otra vez y cara alegre, satisfecha, sonriente...”. Todavía, este esfuerzo tiene que aguantarse por razones de deontología profesional, ya que “somos profesionales y ¡no somos capaces de fallar! Porque nuestros alumnos ¡no tienen culpa!”. Mismo que se trabaje “3 veces más” en casa que en la escuela por falta de condiciones de estas, hay que poner el “respeto” por el interés de los alumnos por en cima de todo. Beatriz considera que los profesores tienen “malas condiciones de trabajo”, pero señala que, “a pesar de todos los contratiempos”, los profesores “continuamos gustando de aquello que hacemos, sobretodo por el respeto que nuestros alumnos y nuestros pares nos merecen”.

1) Reconstitución de la biografía educativa de Débora

Débora es una educadora infantil, con nacionalidad portuguesa. Tenía 28 años y se encontraba en el paro cuando se realizó la tarea del grupo de discusión. Había trabajado 1 año y 9 meses, después de concluir sus estudios, en el jardín infantil de una institución particular de solidaridad social, situado en una gran ciudad de Portugal. Sus habilitaciones son una Licenciatura en Educación Infantil, obtenida en la Escuela Superior de Educación de un Instituto Politécnico, que la habilita académica y profesionalmente a la vez.

Expectativas en cuanto al trabajo del grupo de discusión

Las palabras iniciales de Débora respecto a las expectativas que tenía hacia el trabajo para el que fuera contactada son de “sorpresa” por haberlo sido, y añade que no se siente a gusto al saberse “oída y grabada, pero que el tipo de trabajo que le fue solicitado le hizo preguntarse ‘y ¿por qué no?’”. Se planteó a sí misma esa cuestión, haciéndose ver que tendría ciertamente la ocasión de encontrarse con “personas mucho más experimentadas que yo, soy poco más que recién-licenciada en Educación Infantil”. El hecho de que sea educadora y no profesora¹⁷ no sería un óbice ya

¹⁷ En Portugal se distinguen estas profesiones por medio de términos diferentes – “Educaador de Infância” equivale al “Maestro de Educación Infantil”, y “Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico” al “Maestro de Educación Primaria”–, si bien que sus carreras sean equivalentes a todos títulos y que, a efectos de su Estatuto profesional, ambas se encuentren bajo el mismo documento regulador (Estatuto da Carreira Docente, 2010). En términos coloquiales, se utilizan habitualmente las formas “Educaador” y “Professor”.

que ambas profesiones están “íntimamente conectadas”. Débora dice haber pensado que sería “una nueva oportunidad” de volver a lidiar con los temas educativos (a los que echaba de menos) y decidió aprovecharla. La experiencia conversacional le pareció que debería ser aprovechada para “aprender, pensar y reflexionar” (algo de que confiesa gustar) y hablar de sí misma, “de la práctica profesional que tuve”. En este momento, después de haber hablado en el pasado de su práctica profesional, comparte con el grupo el hecho de que se encuentra en el paro desde hace 15 días, hecho que atribuye a estar embarazada. Prosiguiendo con la presentación de sus expectativas, afirma que para la tarea que se le solicitó valora la palabra hablada ya que “la intensidad del trabajo, el ritmo del trabajo es tanto que por veces el cansancio, el razonamiento, el simple pensamiento agota [a la persona] y es imposible traducirlo en un registro escrito”, concluyendo que “Y por tanto vamos a aprovechar”.

Una vez terminada la tarea, Débora encuéntrase entusiasmada y pretende ser la primera a hablar. “¡Empiezo yo! No es habitual, hasta porque a mí ¡siempre me ha gustado ser la última en hablar! Incluso por pensar que aquello que yo vaya a decir no sea nada de especial”. Dando su opinión cuanto a la realización de sus expectativas relativas al trabajo a desarrollar esa tarde, reconoce que “aquello en acreditaba se ha confirmado”. Hace una reflexión sobre la contribución de las compañeras para su modo de estar y refiere que “se nota la diferencia que estar hay ‘n’ años en la docencia, teniendo experiencia, pasando por situaciones, viviéndolas... y el no estar. Y ¡fue bueno para mí escucharos! Porque ¡me ha dado esperanza, *de hecho!* ¡Me ha dado esperanza! ¡Me da otro *élan!*”.

Finalidades y razones de la Educación

Empezando a explorar su encaminamiento hacia la profesión docente Débora refiere que desde su infancia “nunca he pensado –ni tampoco dije– que iría ser profesora, o educadora” cuando creciera. Le gustaba venir a ser “médica o enfermera”, hecho que atribuye a considerar como su modelo o ídolo “a una persona muy próxima, mi madrina, que era, y es, enfermera”. La tiene como “un dulce de persona, con un alma, y una personalidad apasionante, dócil”, del “tipo un ángel en la tierra”. Al mismo tiempo, recuerda la

generalmente, en el género gramatical femenino por la gran predominancia de mujeres en la profesión.

“influencia” de “una serie [televisiva] que pasaban, *Médico de Urgencias*”, por ese tiempo. Uno de sus personajes, el médico, “resolvía aquellos casos, que más nos llegaban al corazón, de forma espectacular”. En virtud de esa serie, Débora confiesa que “entonces ¡yo quería venir a operar un día!”.

Todavía, su crecimiento proporcionó a Débora “experiencias” que le han dado “que pensar”. Nuestra participante establece una graduación en el desarrollo de esas experiencias –“primero, que nos dan que sentir, después que nos dan que pensar”– y sigue con su narración, diciendo que cuando terminó su bachillerato empezó “a balancear”. Explica que eso le generó un conflicto personal al haber compartido con su familia esas expectativas de futuro que alimentaba, de lo que resultó que “ella misma ya las había asimilado. Esperaba que la hija fuera enfermera o médica. Enfermera o médica”. Débora revela que “empecé a pensar que no sería bien así, pero después confieso que... (...) lo que es cierto es que yo no supe resolver muy bien la situación y de hecho he enveredado por Enfermería”.

Todavía, su opción y decisión fueron revelando limitaciones a lo largo del tiempo. Débora refiere que “a medida que transcurría el tiempo, yo iba sintiendo que no era nada de aquello que yo quería”. Justifica ese sentimiento diciendo que había concluido que “el sistema de valores que entretanto escogiera para mí –y que otros también me han inculcado, me han influenciado–, yo allí no lo encontraba”.

Desarrollando su pensamiento sobre este tema, Débora refiere por dos veces que –“como persona”– esta constatación le dejó en un estado de “mucho confusión”. Los valores que considera como estando ausentes en la titulación que abrazó están relacionados con la persona y con el cuidar del otro. En su pensamiento y sistema de valores, el ser persona es fundamental para el ser profesor, educador y enfermero y se encuentra primero que el ser profesional. Sus palabras son: “yo pienso que antes de ser profesionales somos personas y es eso que puede tornarnos buenos profesores, buenos educadores... es no olvidar el ser que nosotros somos, y el ser que los niños son”. Siendo la persona intersubjetiva en su esencia, la referencia al otro resulta también fundamental en Enfermería, idea que Débora plasma en los siguientes términos: “la Enfermería, las

prácticas de salud (...) yo hasta entonces [las] encaraba como el cuidar dando algo a los otros”.

Sentadas estas ideas de base, Débora señala que esta estructuración axiológica no la encontró en la titulación en que había ingresado. Al revés, en su opinión, lo que veía, “de repente y de una forma muy evidente y muy clara” era una orientación para “ganar” y “vivir en una meritocracia”, que le generó, como había dicho y repite, “mucho confusión”.

Añadido a esto, Débora apunta las “prácticas”, que considera “que yo aún hoy no soporto, quiere decir, me he quedado tan enferma que... me he quedado tan enferma que dije: ‘No, no es nada de esto lo yo quiero, yo no me encuentro aquí, no quiero crecer, no quiero que Débora crezca en este mundo’”.

Estas constataciones le llevan a tomar su decisión: “Y entonces he decidido parar. Para pensar. He decidido: ‘Voy a parar de estudiar, voy a trabajar, y a ver qué es lo que realmente yo quiero’. Bueno”.

La decisión fue sufrida, como apunta en sus confidencias siguientes.

El primer aspecto que pone de relieve se prende con la reacción de su padre, que se quedó profundamente afectado por su decisión y consecuente comportamiento. “Para mi padre, fue un problema”. Débora refiere que su inmenso amor hacia su padre – “(...) una persona que yo amaba, que yo amo inmensamente”– le tornó la decisión y sus consecuencias más difíciles. Lo más duro fue que el hecho de haberle creado una expectativa hacia su futuro hizo para su padre muy duro el enfrentar el abandono de esa titulación; esa persona, hacia quien nutre esos sentimientos, le lanza que ella le había dicho y le dio la espalda. Esta reacción le coartó “la capacidad para trabajar porque mis emociones se quedaron así en un torbellino muy grande”.

La no-aceptación de su elección por parte de la familia, incrementada por la reacción del padre, generó a Débora “un periodo [...] menos positivo, pero que ayudó hoy a ser la Débora mínimamente corajosa para lo que tiene que ser”. Nuestra biografiada aún intentó “satisfacer a [la] familia” por si acaso ella “hubiera pensado mal, pero, en definitiva, no”. Habiendo decidido qué era lo quería, Débora les ha dicho que “No, no es esto lo que yo quiero. Por favor, denme la libertad, yo ya sé qué es lo que quiero. Yo quiero ir para Educación”.

La decisión había sido madurada a lo largo de sus experiencias personales, entretanto desarrolladas, que la hicieron crecer en términos personales y de la relación con el otro, llevándola a pensar incluso que la mejora del mundo por medio de su acción era posible. En sus palabras, “(...) yo había sentido, había vivido, tantas emociones, tantas ilusiones, tantas esperanzas, tantos sueños, de repente, me he tornado en una persona más sensible, no solo a nivel individual, sino también en el de la empatía, de comprender a los otros, que yo he pensado ‘¡Contra! Yo pienso que ¡el mundo puede ser mejor!’”.

A esta descubierta se añadió la atracción que siempre había sentido hacia los niños, que revela diciendo “Y ¡los niños siempre fueron unos seres maravillosos que me han apasionado!”.

No que el gustar de niños sea razón suficiente para el ser profesor. En un momento de complicidad con el grupo, Débora refiere elípticamente que el gustar de los niños no se dirige hacia todos de igual modo ya que algunos serán todo menos motivo de ese gustar: “Es claro que no es que ser profesora o ser educadora sea gustar de niños, porque algunos...”. La idea omisa suscita la risa cómplice del grupo y Débora termina sentando que “¡Bueno! Nos envuelve mucho más que eso”.

Débora refiere, entonces, que tomó la decisión de cursar Educación [Infantil], “utilizando la palabra que vosotras mismas habéis utilizado”, seducida por la esperanza, motivada por la esperanza, por la fe”. Esperanza y fe en el hecho de que sea posible mejorar: “Porque es posible mejorar... –no es que yo sea un modelo de virtud, nada de eso, no lo quiero ser–, pero que es posible mejorar”.

La creencia en la posibilidad de mejorar el estado de cosas del mundo asienta en las experiencias y referentes anteriores y en un sustrato axiológico de la persona que hacen con que ella los busque en las instituciones donde va a cursar su titulación. Débora empieza confesando que “ya esperaba [...] que cuando entrara en la ESE encontraría un sistema de valores diferente de aquel que yo había encontrado en la Escuela de Enfermería”. Efectivamente, fue eso lo que ocurrió: “Y lo he encontrado”. Ha encontrado en esa institución de enseñanza superior su “viejo Liceo”. Pone en destaque la familiaridad y relación personal existente con los profesores de la ESE, de los que cuenta “que aun hoy encuentro aquí en la ciudad,

‘¡Hola, profesora!’ ‘¡Hola, Débora! ¡Que bueno! ¡Aun bien que te detuviste, aun bien que me has llamado!’”. La consideración personal hacia sus antiguos profesores, que la han acompañado desde la educación primaria, la asume como un valor señalado: “Porque yo no olvido. Porque, aun hoy – pasados 10, 11, 12 años, yo pienso con regularidad..., entonces en mi profesora primaria, yo pienso con regularidad”. Se acuerda de sus profesores como referencias valiosas e inspiradoras que le estructuran en cuanto persona y la ayudan a superar los problemas planteados por su necesidad de elegir una carrera y la consecuente profesión. Les reconoce en su estatuto de “modelos que me han inspirado” por diversos motivos: “Por lo bien que fueron, por la nobleza de... todo, de ejemplo, de afecto”. Su recuerdo por estos valores le permitió recuperar la noción del valor de estudiar, perdida cuando frecuentó la Escuela de Enfermería. Entonces, en virtud de su mala experiencia, había decidido alejarse “de los libros con alguna revuelta, con rabia, de estudiar...”. Y ha sido el recuerdo de sus antiguos profesores que le hizo pensar que “¡No, estás errada! ¡Es bueno estudiar! ¡Es bueno estar en el aula, es bueno oír, es bueno convivir, es bueno sentir!”.

La bondad que señala se debe a que la docencia no se resume a *informar* sino a *comunicar*, en lo que ve lo suyo del acto educativo. “Porque hay comunicación, no es información que nos están despejando para la cabeza los profesores. No es información [...] los nuevos conocimientos que en mi práctica puedo dar a los niños, no es solo eso. Es comunicación”. Pasa en seguida a aclarar qué sentido atribuye a la “comunicación”, radicándolo en la *entrega* que las compañeras de grupo de discusión ya habían señalado –“Y ¡comunicación significa entregar, como vosotras habéis hablado!” –, por lo que se dispensa de repetirlo.

Realización personal y profesional en la docencia

La importancia atribuida a la intersubjetividad en la relación pedagógica es reafirmada en el paso siguiente de la reflexión relativo a su realización personal y profesional en la profesión. Débora empieza por poner de relieve que “fui una alumna apasionada” en la Licenciatura, por lo que lo que dijo lo tiene como condición determinante: “Yo tal vez no debiera estar hablando de mi experiencia como alumna, pero lo echo mucho de menos porque soy una Educadora tan frustrada, que yo tengo que pensar en la pasión y

en la seducción que me han acompañado en aquellos 4 años [de Licenciatura]”. Ellos le han dado una referencia histórica personal que soporta su visión de la profesión y le permite evaluar su situación presente de un modo crítico y esperanzador por muy decepcionante que ésta le parezca a ratos, como analizará en los momentos siguientes de presentación de su visión. Se destaca en ésta el reconocimiento de que no hay por parte de las autoridades educativas portuguesas –oficiales, públicas o privadas– la debida consideración hacia el profesor que todavía se plasma en la documentación legal reguladora del sistema educativo.

Por veces, como confiesa, se le plantea algún desánimo porque constata que el cambio y transformación que le gustaría introducir en el mundo por medio de su acción educativa no resultan tan viables cuanto le gustaría suponer, o no son eventualmente posibles del todo. Estos sentimientos le asaltan “muchas veces” y ha compartido con “compañeras de carrera y que estaban también trabajando conmigo” la idea de que “no era posible cambiar el mundo”. Esto lo había dicho muchas veces, según confiesa, y la constatación subyacente radica en un sentimiento de no realización en su profesión: “Y de hecho incluso no me he sentido realizada en cuanto Educadora”. Bien que las orientaciones curriculares y profesionales del Ministerio de Educación Portugués vayan en el sentido de reconocer el rol imprescindible de la persona del docente en una educación de calidad prestada a los niños pronto, en su entender, este reconocimiento es “encerrado en un armario” y se pasa de él, mayormente en el terreno concreto de la actuación educativa.

La carrera de Débora incluye, simultáneamente con la docencia de las asignaturas propias de la especialidad, la realización integrada del prácticum en instituciones dotadas de valencias educativas: jardines infantiles e instituciones particulares de solidaridad social¹⁸. En conformidad con lo habitual, Débora había pasado por diversas de estas últimas instituciones, cuya “realidad que yo conocí ahí fue un poco negativa”. De esa experiencia señala un aprendizaje esencial, la de “que realmente hay palabras que no pueden ser entendidas como palabras sino como actos”. Ejemplificando, refiere la palabra “solidaridad” presente en la designación de esas instituciones –

¹⁸ Una cantidad considerable de Jardines Infantiles y Guarderías en Portugal pertenece a este tipo de instituciones, ya que –no siendo aún obligatorio este nivel de educación– el Estado se desinteresa de él, dejándolo casi exclusivamente a los privados.

“Institución Particular de Solidaridad Social”–, cuyo referente considera que ser inexistente: “no tienen ninguna [solidaridad]”, siendo acompañada por la risa solidaria del grupo de discusión. Prosigue diciendo que en esas instituciones “Los niños no son vistos como seres en desarrollo, como potenciales constructores de la paz. ¡Los niños son vistos como cabezas que generan dinero! Y la institución, que debería estar casada con la Seguridad Social, olvida las OCEPE¹⁹s, olvida los Perfiles²⁰, olvida todo...”, en lo que es apoyada por otra participante, Silvia. En el grupo de discusión se afirma a este propósito, por medio de Sara, una gran diferenciación de las instituciones educativas de carácter público (estatal) relativamente a las privadas (“Porque en el Estado, ¡las cabezas no generan dinero!”, dice la otra participante). Débora concuerda con esto (“¡Pues no! Exactamente”), y lo soporta con su experiencia de este sector educativo obtenida por vía de su prácticum integrado. “Pero eso, ¡yo acredito! Acredito. Yo misma he hecho el prácticum, en el 4º año de la carrera, el prácticum más intensivo, con mayor intervención en el fondo, 200 y pico horas, que ha sido en el [sector] público, he notado una diferencia (...) notable. Extremamente. Extremamente. Porque...” Sara, como se ha referido atrás, completa “Porque en el Estado, ¡las cabezas no generan dinero!”, a lo que Débora adhiere convictamente.

Bien que habiendo tenido esta experiencia, Débora hizo un prácticum profesional²¹ y fue en seguida invitada para trabajar en una institución particular de solidaridad social.

¹⁹ Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar [Orientaciones Curriculares para la Educación Infantil] (ME, 1997).

²⁰ Perfis de Competências para o desempenho de funções docentes [Perfiles de Competencias para el desempeño de funciones docentes]. Existe una definición general y otra específica de esas competencias (Perfis Gerais, 2001; Perfis Especificos, 2001).

²¹ Procesos de inserción profesional de jóvenes –licenciados y no solo y también parados– en el campo en el que habían obtenido sus certificaciones profesionales, no remunerados a la época en la que Débora lo hizo y, en consecuencia, eran fuente de explotación laboral por su precariedad y carácter sustituible de esos jóvenes, lo que pervirtió la finalidad integradora en la vida laboral que el proceso visaba. En 2011, se atribuyó la posibilidad de que se concedieran algunos apoyos pecuniarios y diversos otros beneficios laborales y en términos de seguridad social (Estágios Profissionais, 2011a; Estágios Profissionais, 2011b; 2011c). El carácter no remunerado fue también cuestionado por la comisión mixta Comisión Europea, Fondo Monetario Internacional y Banco Europeo cuando del proceso de rescate de Portugal (el *Programa de Assistência Económica e Financeira*) por motivo del desplome financiero declarado en 2011 (Portugal, 2011).

Débora prosigue con su reflexión analizando la calidad del trabajo y de las respectivas condiciones en aquellas instituciones. Habiéndole merecido éstas el juicio negativo emitido anteriormente, en virtud de lo que consideró su ganancia y poco escrúpulo educativo, la crítica toma un nuevo rumbo en este nivel de consideración de su funcionamiento. Débora señala, para empezar, que quien trabaja en esas instituciones “procura hacer su mejor” que, todavía, “puede ¡estar lejos de ser el mejor!”. Su análisis hace intervenir a un nuevo actor –administrativo y regulador– en el proceso educativo ocuriente ahí, a saber, la Seguridad Social, de quien dependen a efectos de regulación y financiación las instituciones particulares de solidaridad social. Según la opinión de Débora, “en las IPSS’s, que deberían de tener una evaluación rigurosa del cumplimiento de [la] calidad [educativa], aquello que yo he visto, aquello que yo he oído, fue, de parte de Educadoras de la Seguridad Social el venir a estropear el mal remediado que estaba – no era el bien que estaba, era el mal remediado que estaba–”. Y da ejemplos de esa intervención nefasta: “En el espacio: reducir el espacio para tener un mayor número de niños; reducir el material – recursos humanos y materiales– para tener un mayor número de niños”. De esto se sigue una limitación seria de la capacidad de intervención educativa y deontológica de los docentes que ahí trabajan. En sus palabras, “quien trabaja en estas condiciones y quien no tiene siquiera autoridad pedagógica porque, jerárquicamente, existe una Dirección Técnica y una Dirección General, que no tiene formación en Educación, sino que sí tiene la formación en el sentido empresarial...”. En este momento, estas ideas encuentran un especial eco en el grupo de discusión, que apoya esta visión crítica del estatuto de los docentes en tales instituciones, reforzando la posición de Débora. La existencia de tales “gestores” y su práctica de intervención abusiva, en el entender de nuestra biografiada, reducen considerablemente el estatuto de autonomía profesional de los docentes y no le dejaban tranquila con su consciencia deontológica. Bien que haya salido de la institución donde trabajaba en “circunstancias menos deseables y agradables”, confiesa, todavía, que “la verdad es que me he sentido, al mismo tiempo, descansada”. Justifica esta afirmación de forma dura y severa diciendo que “yo me sentía a participar del mal, de una cosa muy errada”. La salida le ha provocado una mala situación en términos de supervivencia ya que

tiene “deudas por pagar. Y ¡son cada vez más! (...) estoy en una situación extremadamente desfavorable” y se plantea “abrazar cualquier actividad” cuando la encuentre. Todavía, se siente moralmente satisfecha, como ha dicho atrás. Desarrollando este sentimiento de satisfacción moral, el haberse liberado de “la obligación [económica] de permanecer allí”, refiere que, en su entender, lo que “la Educación nos muestra es que, si tenemos que enseñar, si tenemos que dar el ejemplo de ser proactivo, entonces ¡vamos a aprovechar esa proactividad y vamos a abrazar cualquier actividad! Y ya lo he dicho por diversas veces que [...] yo voy a terminar el día más... mejor conmigo misma que como terminaba allí”.

Ética e intersubjetividad

En este conjunto de temas integrantes de la praxis que se pasa a abordar en su biografía educativa, Débora empieza, “para intentar enmarcar mejor”, por referir un episodio gratificante de su actividad ciudadana como bombera voluntaria. Se trató, en ese día, de acudir a un fuego que amenazaba a la propiedad de una señora, en particular, a sus gallinas. La intervención fue rutinaria y todo corrió de la mejor forma, siendo posible salvar los bienes amenazados por el siniestro. Débora confiesa que “me he sentido tan bien porque he contribuido para D. María, y salvamos sus gallinas, y ella pobrecita, ¡las gallinas eran en aquel momento todo para ella!”.

A partir de esta historia, Débora empieza sentando la idea fundamental que cree debe presidir “la relación pedagógica”. En su entender, “Nosotros, profesores, educadores, tenemos la consciencia y tenemos el saber de cómo debe ser la relación pedagógica”, que para ella asienta en “una relación *empática*, de aceptación –una aceptación mutua, ¿no es?–, de *respeto*, de *congruencia* (...)”.

La remisión anterior a Carl Rogers –cuyas ideas aprecia bastante, de forma muy afectiva (“me gusta mucho ese señor (...), le conocí en la titulación y ¡nunca más me he divorciado!”)–, le lleva a detallar igualmente la influencia que han ejercido sobre sí algunos de los profesores que tuvo –de quien habla en términos de apasionarse (“porque yo también me apasiono por los profesores (...) en el buen sentido”)–, refiriendo un episodio ocurrido con uno de ellos, que la ha marcado: “(...) me he apasionado por R. A., en un Seminario, él

(estaba yo en el 1º año²²) dice: ‘Vosotros, salgáis de aquí, pero salgáis con saberes. Aprovechad los conocimientos que aquí os pueden ofrecer y después tornadlos operacionales en la vida’”.

Estas dos dimensiones de la relación pedagógica, en el plan de la influencia intersubjetiva y del crecimiento personal de ella decurrente, son completadas por otro aspecto de la actuación educativa del docente, a saber, la intervención en la realidad escolar, familiar y comunitaria y el rol de la relación con los órganos de gestión de las instituciones escolares. A estos últimos los ve de forma particularmente negativa, como pasamos a ver por su larga reflexión sobre el tema.

Bromeando con el hecho de que, a diferencia de Portugal, que “está a la cola de Europa en lectura comprensiva²³”, los miembros del grupo de discusión “tenemos lectura comprensiva porque conseguimos hacer operativo aquello que aprendemos en nuestra formación y en nuestra experiencia para actuar”, Débora sienta las bases para el razonamiento que desarrolla a continuación. Efectivamente, la idea adelantada en el pasaje anterior, que presupone la capacidad y autonomía de los miembros de la clase docente para analizar, evaluar, decidir e intervenir en un determinado contexto educativo –aquello para que son preparados a lo largo de sus titulaciones académicas y profesionales– es algo que, en su entender, no es posible actualmente. “Ahora, nosotros no tenemos las oportunidades para actuar. Y para mudar, conforme nosotros... nosotros reflexionemos que tenemos que mudar porque aún no nos fueron dadas las oportunidades y las facilidades”. Demostrando esta afirmación, Débora empieza por señalar que “los actos” de la relación de los profesores y educadores con los órganos de gestión se deben de pautar por la “prudencia”. Ejemplifica con situaciones que tuvo que enfrentar y que envuelven cuestiones de comportamiento de los alumnos y la tentativa de erradicarlos. En su entender, las intervenciones de los profesores hacia la resolución de esos problemas son dificultadas por los órganos de gestión, que generan miedo de los profesores a ser penalizados al asumir la existencia de problemas de esa naturaleza. En su preparación académica y

²² De la carrera de Educación Infantil.

²³ Traducción del término portugués “literacia” con el que se pretende designar a la competencia lectora (comprensión lectora), y en general a cualquier competencia interpretativa y crítica (ej., literacia matemática).

profesional, los profesores son incentivados a “apostar en la familia, insertarse en la comunidad” pero, cuando intentan ponerlo en práctica, “son criticados por eso, son penalizados por eso”, razón por la que “hay profesores que tienen miedo” de reconocer la existencia de los problemas de comportamiento. “No nos es posible” decir: “Hay mal comportamiento, o un comportamiento inadecuado de los niños, entonces ¡vamos a analizar esto! No vamos a pensar solo en ellos, claro que nosotros tenemos que intervenir, el problema se resuelve tomándolo por la raíz, vamos a ver cómo resolverlo...”. Esto que enuncia de forma general, lo particulariza hacia ella misma: “Yo he pasado por esto también”.

Pasa en seguida a contar su experiencia. Estando encargada del “grupo [de niños] de 5 años” que presentaba “un comportamiento 100 por ciento inadecuado, 100 por ciento”. Creyendo que “el elogio es más educativo que el castigo” afirma que ha inventado, “además de aquellos elogios que los señores pedagogos nos enseñan”, otras formas de obtener el mismo efecto por ejemplo por medio de la flauta. No resultando mismo esos procesos, “llegué a un punto en el que pensé así: ‘Si yo fuera a decir a la Dirección –que es el hombre del saco, ¡el órgano de gestión!– que el grupo es mal-comportado, ¡me van a tomar por incompetente!’”. Todavía, no obstante este recelo, se dirigió a la Dirección y dijo qué se pasaba. Ese acto fue reforzado por intervenciones de los padres, “a quejarse de que los hijos estaban cambiando, y no mejorando, sino retrocediendo en el comportamiento en casa”. Frente a esto, Débora decide que “mi actitud, mi deber, en el sentido deontológico de nuestra acción” iba en el sentido de “reunirme con los padres y dar pistas de actuación”. Creía que “los padres imponen límites, pero ¿son congruentes?”. Sobretodo, según su conocimiento “de antemano”, las familias en causa “presentaban algunas fragilidades –no quiero decir que eran disfuncionales, porque ¡cualquier cosa se atribuye a lo disfuncional!–...”. Su actuación de hacer saber a las familias de esos problemas la trajo problemas, según refiere: “una vez más fui penalizada”. Termina su reflexión afirmando que “Nosotros, educadores, profesores, acreditamos... acreditamos en la educación, en la relación con el alumno, y no solo con el alumno, sino también con las familias, con los padres, en el sentido pedagógico o educativo, porque acreditamos en el capital humano y después en oposición a

nosotros, están los órganos de gestión, que acreditan más en el sentido empresarial y en el capital económico”. “¡Pronto!”, remata.

m) Reconstitución de la biografía educativa de Norma

Norma es una profesora de nacionalidad portuguesa. Tenía 52 años cuando fue participante del grupo de discusión. Sus habilitaciones académicas y profesionales son el título de Maestra de Enseñanza Primaria (obtenido en una antigua Escuela del Magisterio Primario de C.), así como la Licenciatura en Profesores del 1º Ciclo de Enseñanza Básica – Variante de Expresiones (cursada en la sucesora de aquella institución, una Escuela Superior de Educación de un Instituto Politécnico). Es profesora de nombramiento definitivo en una escuela de pueblo, que dista cerca de 25 Km. de C., una gran ciudad de Portugal en la que tiene su residencia. Lleva trabajando 30 años y tiene como principales responsabilidades profesionales la docencia en el 1º Ciclo de la Enseñanza Básica. Tiene igualmente a su cargo la coordinación de los docentes titulares (responsables) de clase y ha desempeñado otras funciones educativas, culturales y administrativas a nivel de la Biblioteca del Ayuntamiento de C. y del Centro de Área Educativa (CAE²⁴).

Expectativas en cuanto al trabajo del grupo de discusión

Hablando de sus expectativas hacia el trabajo de discusión a efectuar por el grupo que se había reunido, Norma apunta para una época anterior, en la que había realizado el trabajo final de su Licenciatura en educación primaria, subordinado al tema del Ser-Profesor. Así, empieza por decir de pronto que “Es así. Yo tengo que hablar de 2003²⁵. Porque una vez que esto... me he situado en el tema de aquel mi trabajo. También no he ido leer a nada, soy franca. Pero me han venido a la memoria mis preocupaciones de la época, que son las mismas. Y que continúan sintiéndose en la experiencia que tengo. Fue el año de 2003-2004 el que me vino a la memoria. Los libros, el placer que tuve en hacer aquel trabajo”.

²⁴ Centro da Área Educativa [Centro del Área Educativa, una subdivisión de las Direcciones Regionales de Educación].

²⁵ Su disertación para la obtención del grado de Licenciatura versó sobre el Ser Profesor y fue orientada entonces por el Moderador del grupo de discusión.

Al final de la discusión, afirmó “Yo pienso que ¡ha corrido bien!”.

Realización personal y profesional en la docencia

Tratando en el principio del modo como eligió su profesión y se realiza en ella, Norma empieza por afirmar que “Yo, de hecho, no me veía teniendo otra profesión. Pienso que siempre he pensado que vendría a ser profesora”. Revela que en su familia no es la primera a abrazar esta actividad, que de alguna manera ya tiene alguna tradición “–si es que se puede llamar tradición–”, con dos tías dedicadas a ella, así como su hermana mayor. Todavía, más que el aspecto de otros miembros de la familia ingresados en la docencia, Norma piensa que “nunca me he visto siendo otra cosa” y que “siempre me he visto como teniendo la oportunidad de convivir con los niños más pequeños y de intentar hacer cosas con ellos, enseñarles cosas, jugar...”.

Ahora, –ya con “32... tengo 30 años de servicio, pero 32 años de profesora”– Norma puede afirmar “que pienso que cuando se nace profesora, no tenemos posibilidad de cambiar de vida, pienso que es una forma de estar. Para mí, ya es una forma de estar”.

Lo puede decir con tanta más autoridad cuanto “siempre tuve curiosidad de estar del otro lado de la educación”. Norma ha ocupado funciones en el CAE de C., así como en el Ayuntamiento de la misma ciudad, desempeñando, por ejemplo, funciones de “animación de biblioteca”. Su “recorrido” profesional es pautado por el ir y venir entre esos diversos sectores. “Tengo 25 años o 26 de [de servicio efectivo como] profesora, y después los otros me voy encajando y voy viendo. Me voy y luego echo de menos a la escuela”.

El ser profesora le acompaña siempre, incluso cuando se encuentra en esas funciones públicas no lectivas y docentes. Norma cuenta un pequeño episodio que le gusta particularmente, ocurrido en un tiempo ocupado con funciones en el Ayuntamiento de C.. Se trataba de “doblar una cartulina al medio, exactamente al medio (...) es una cosa que todos los días hacemos, ¡doblar papeles! Y estaba alguien viendo si conseguía doblar, pero nunca conseguía doblar derecho”. Frente a esto, “yo – ¡nuestro sentido práctico!– dije: ‘Mira, tío, pero ¡eso es fácil!’” Y enseñó como hacer la tarea. El colega “se vuelve” y lanza: “¡Eres mismo profesora! ¡No consigues dejar de ser profesora! ¿¡Me estás enseñando a doblar una hoja?!”.

Concluyendo la narración de este episodio, Norma apunta como conclusión la idea del nacer profesor: “cuando empezamos en esto [de ser Profesor] tenemos la manía – ella no es explícita, está un poco dentro de nosotros, pero pienso que todos tenemos un poquito esa vena... – Pronto”.

Esa actitud presente en la definición de esta “vena profesoral” lleva a Norma a analizar su carácter y modo de estar en términos de urbanidad y postura de funcionaria. Confiesa que “En estos años todos, mi relación fue siendo modificada, nunca me he sometido, nunca me he sentido subyugada... Yo siempre tuve la idea... yo tengo una determinada cosa a cumplir, porque es lógico, el patronato va a exigir, pero eso dentro de las reglas. Pero nunca me he sentido presionada, ni...” Reconsiderando, aclara que “Es así, yo me he sentido presionada, pero [lo que] no he dejado fue dejarme llevar por esas cosas. Por eso es que, a veces, donde estaba, yo era educada y delicada, pero nunca he dejado de decir aquello que yo pensaba”. Norma reconoce que esto le ha traído problemas, pero no los considera como siendo relevantes. “(...) no tuve grandes problemas. Pero tuve algunos, mismo con los padres, curiosamente. Porque no podemos tener la veleidad de agradar a toda la gente, ¡gracias a Dios!”.

Evaluando ahora su sentimiento hacia la profesión y su realización personal en ella, Norma confiesa que hay dos planes en los que lo divide. Por un lado, “De la puerta para dentro, allí sí, es mi espacio, yo allí vuelo, abro las alas, vuelo yo y ellos, volamos todos y por lo tanto es como quien viaja”. Por otro lado, “De la puerta para fuera, es un mundo completamente diferente”. Este sentimiento lo atribuye igualmente a otros compañeros, diciendo que “Estamos todos un poco en la misma forma”.

Norma pasa a explicar esta forma de sentir la profesión. Reconoce inicialmente que, si bien la profesión ha cambiado en algunos aspectos, lo esencial que la caracteriza –así como a su actitud profesional– se mantiene. “Con mis alumnos, es evidente que ser profesora, hoy, es diferente. He hecho mi carrera hace 30 y pico años, y por lo tanto era diferente”. Todavía hay algo de idéntico: “El reto es el mismo, es la misma cosa”. Igualmente, la preocupación de actualizarse de hoy ya era la suya entonces “porque era todo nuevo”. El empezar la profesión trae consigo sus recelos, pero Norma no se dejó afectar por eso. “Yo pensaba que cuando estuviese con mis

alumnos sola, yo no tenía miedo, yo no tenía esa perspectiva del recelo”. Al revés, la caracterizaba una actitud de confianza en sí misma, creyendo en sus capacidades para superar las tareas planteadas. “Yo pensaba que iba a conseguir, que ¡iba a conseguir!”.

No estuvo exenta de problemas, confesando que “tuve montones de dificultades, y que sentí que tenía que conocer mucho más, sobretudo al nivel de la Persona, del Ser Humano”. Esto fue “siempre aquella preocupación” dirigida primordialmente hacia los alumnos, “una vez que yo lidiaba con ellos” pero al mismo tiempo hacia “la comunidad” con que lidiaba igualmente. Dice Norma que su cuidado era “Conocer a los chicos, conocer a la comunidad y conocer a los padres”. Efectivamente, esta es “otra vertiente de la enseñanza que nos es muy cercana y es con quien lidiamos a seguir – o en paralelo–”.

En la actualidad, reconoce que siguen planteándose “en el aula” problemas atribuidos a los “modelos de comportamiento (...) ¡que ellos no tienen!” y debido a eso “se dispersan totalmente. Será esa tal vez mi mayor dificultad para yo lidiar en este momento con ellos”.

Si esto le hace sentir realizada profesionalmente, Norma afirma que sí. “¿Realizada? Continúo a sentirme de la puerta para dentro, de hecho”.

Problemas con ese sentimiento de realización surgen con la otra dirección de su actividad, que había señalado anteriormente: el exterior del aula. Efectivamente, Norma confiesa que “A veces no tengo tanta energía para programar lo que voy hacer de la puerta para dentro” pero lo atribuye al hecho de que “me ocupan inmenso de la puerta para fuera”. Aun considera si el hecho de no tener la misma edad y energía de otros años pudiese estar en la raíz del problema que señaló, pero rechaza esa posibilidad (“Yo no tengo propiamente siempre la misma edad, pero pienso que no será por eso”) para adelantar una explicación relacionada con las circunstancias que se vivían²⁶ por aquellos años en la escuela portuguesa y que colocaban a los docentes bajo una enormísima presión personal y profesional. Norma comparte su sentimiento hacia esta situación diciendo que piensa “que todo ser humano tiene límites, la persona tiene

²⁶ El tiempo verbal en el pasado es utilizado aquí a efectos de reproducir la entrevista en su circunstancia histórica y no pretende, a cualquier título, designar esa realidad de la escuela portuguesa como siendo ella misma algo pasado.

límites...” para enfrentar cosas como las que siguen: “No es posible estar en reuniones sucesivas todos los días, hasta las tantas, y después venir para casa preparar las clases y al otro día tener la misma frescura a las 9 de la mañana. No es solo preparar... porque, a veces, con algunos años de esto, hasta se termina por saber que es ¡lo que vamos a hacer mañana! Ahora, estar con frescura en el día siguiente, de hecho no”. Esto le incomoda personalmente, por lo que dice que “A veces, parece que tengo un fardo pesadísimo, lo que es una cosa que no me gustaría sentir, pero que siento. Procuro que esto no interfiera mucho en mi buena disposición, en mi alegría, en mi placer de estar, pero a veces de hecho yo no puedo decir que no interfiere, porque interfiere”.

Finalidades y razones de la Educación

Para caracterizar su entendimiento de la Educación, Norma considera ser necesario hacer un recorrido biográfico, yendo a “mi inicio. A mis orígenes”. Sienta como premisas de esa concepción las ideas de “relación con el Otro” y de “cambiar el Mundo”, que desarrollará en su subsecuente reflexión.

Tal como la joven compañera de grupo de discusión, Débora, Norma refiere que al terminar Magisterio, “En la fase más joven de mi vida, yo pensaba que ¡iba a cambiar el Mundo! Y, de hecho, durante algún tiempo, estaba perfectamente convencida de que estaba haciendo alguna cosa para cambiar el Mundo”. Remitiendo igualmente para aspectos de la reflexión conjunta del grupo de discusión, Norma apunta que lo aprendido en la fase de “Formación de base es poco, muy poco” por lo que si el docente no avanzara más allá en su actualización y adaptación no cumpliría con su función debidamente. En ese proceso de evolución y adecuación a la realidad educativa y profesional, Norma entiende que es fundamental un cambio de perspectiva y dirigir la acción individual del docente de forma más concentrada hacia realidades más concretas y específicas. En sus palabras, Norma reconoce que, “con experiencia y con la edad, nosotros terminamos por estrechar el Mundo. Y (...) el Mundo, aquel Mundo del cual pensábamos que íbamos a cambiar muchas cosas, muchas personas, dejó de ser tan importante para concentrarnos en objetivos más pequeños”. Este reconocimiento maduro implica una conversión importante de perspectiva, precisando mucho más el sentido de la acción y tornándolo más

eficaz. Dice Norma que “Si yo cambiara alguna cosa allí, en aquel espacio pequeño que para mí era, de hecho, el Universo, ¡espectacular, ya era bueno!”.

Esta importante limitación de perspectiva e intencionalidad de la acción trae consigo una implicación importante y aparentemente paradójica; en palabras de Norma, “en ese contexto, yo pensaba que sabía muy poco”, afirmación que reitera enfáticamente en seguida: “Yo pensaba que sabía muy poco”.

La afirmación de sus limitaciones por parte de Norma nace de la contraposición entre el hecho de que “[yo] sabía lo que quería”, saber apoyado en su creencia de que “[yo] tenía bases de valores y consciencia”, y el de que tenía claro para sí misma que el “saber lidiar con las cuestiones” que se le planteasen en su actividad dependería de lo que le vendría de su “tiempo de vida”. Norma piensa que “nosotros cuando somos jóvenes no tenemos experiencia de vida, yo no entiendo como es que hay personas ocupando determinados cargos... salen de una Licenciatura y van a ocupar determinados cargos... ¡No sé es una persona formada en su plenitud!”. Esta consciencia crítica es acentuada en seguida cuando reconoce “Y yo no me considero hoy formada. Con 52 años, si toca, yo tengo – hasta por las experiencias de vida que tengo – con certeza una visión de las cosas que no tenía cuando tenía 20, que fue cuando empecé a trabajar. No podía tenerla de ninguna manera”.

Esta consciencia crítica de sus limitaciones por saber poco y tener “pocos conocimientos” para poder responder a las cuestiones y problemas que se le pudiesen plantear en su actividad docente le genera “angustia”. Decide superarlas estudiando lo que pudiese de las áreas de Psicología y de Filosofía, materias de las que se sabía carente en su formación anterior. “Y pensaba que tenía que estudiar Psicología porque pensaba que era una... porque no he hecho... Yo hice el antiguo 5º año²⁷ e ingresé en la Escuela del Magisterio. Por lo tanto, no tuve Filosofía ni Psicología²⁸ en mi escolaridad” previa a cursar Magisterio Primario. Norma apunta que tuvo “mucho” Psicología en la carrera de Magisterio, pero ya de la Filosofía y sus

²⁷ Actualmente, el 9º año de escolarización básica obligatoria. En su tiempo, era el 5º año del Liceo, posterior a 4 años de Educación Primaria, seguidos de 2 años de Enseñanza Preparatoria del Curso General de los Liceos. A este se seguía el Curso Complementario de los Liceos, con dos años –el 6º y el 7º– que daban salida a la enseñanza universitaria.

²⁸ Asignaturas cursadas en el 6º (Psicología) y 7º (Filosofía) años del Liceo.

implicaciones a nivel de la persona y su estar en el mundo no podía decir lo mismo. Escuchándola, “Pero como filosofa... después como persona, como adulta aún no me sentía...” y pasa a desarrollar esta idea planteándola en el plan de la relación con los padres del alumnado y las cuestiones generadas por esa misma relación y su contenido.

En palabras de Norma, “los padres... Los padres de hecho son unos aliados. Y tenemos que tenerlos así, porque de otra forma no hace sentido. Solo que a veces ellos me planteaban cuestiones que eran... en una fase en la que los padres de mis alumnos ¡aún eran más viejos que yo! Que ¡ahora ya no lo son!” Pero en la fase en la que eran más viejos que yo, me planteaban cuestiones para las que ¡yo no tenía respuesta! No tenía madurez, ni tiempo de vida, de experiencia suficiente para eso”. La angustia confesada anteriormente brota de este juego de la relación con adultos más viejos que buscan junto de Norma la respuesta para los problemas emergentes del crecimiento y escolarización de sus niños. “(...) era ahí que empezaban mis ansiedades: ‘Yo no soy capaz...’ Yo, consciente de que estaba en mi misión –que ¡es así que yo también la encaro hoy!– de profesora, yo no conseguía dar respuesta a los problemas de la relación”. Norma revela que no se trataba de cuestiones particularmente complicadas por su gravedad, sino que tenían carácter cotidiano de busca de apoyo y que, en consecuencia, requieren de una persona tiempo y experiencia de vida para poder aconsejar a los otros: “No problemas, cuestiones graves, sino cuestiones que me eran planteadas... y yo, cuando empecé a trabajar, ¡ni siquiera era madre!” Esa busca de apoyo y consejo siguió incluso cuando ya era madre, como sigue revelando.

Norma se cuestiona a sí misma en esa capacidad de influir en los otros. “Hay allí una fase de nuestra vida en que nosotros nos cuestionamos –si acaso, acontece con toda la gente–: ‘Pero, al final, ¿que persona soy yo, que es que tengo dentro de mí que me permita estar aquí dando consejos?’ Porque en relación a los padres a veces era ese el papel que, muchas veces, yo sentía que ¡debía de tener!”.

En virtud de esta consciencia de sus limitaciones y consecuente autocuestionamiento, Norma se puso “a devorar todo cuanto eran libros en la Biblioteca Municipal, aquí en C. –era lo que había, no había mucho dinero para comprar libros–, todo lo que había entonces yo lo devoraba”. Esa lectura compulsiva para poder sentirse mejor

preparada para contestar a lo que le solicitaban los padres de sus alumnos y actuar en las situaciones educativas correspondientes tuvo un carácter de apropiación personal muy acentuado, no en la perspectiva de referir la bibliografía consultada en los términos académicos pertinentes, sino para hacer íntimamente suyo el contenido de esas lecturas. “Yo acostumbro a decir que ¡no me acuerdo de un único libro que yo tenga leído! Soy mala, muy mala diciendo las palabras de los otros. Pienso que, si alguna aquí quedó, quedó mismo dentro, grabada a fuego... Por lo tanto, soy una pésima... Me acuerdo de uno u otro, siempre por causa de alguna cosa negativa que ocurrió y por lo tanto me acuerdo. Pero de hecho no me acuerdo”. Otro aspecto a referir de esas lecturas dice respecto al reconocimiento que hace de que “Algunas cosas, yo confieso que en la altura yo no entendía. ¡No entendía! Pero vine a entender más tarde”.

Hecha esta digresión, Norma regresa a la idea de cambio del Mundo que retomara de Débora, asumiéndola en los términos anteriormente referidos y que ahora son recuperados y desarrollados para terminar de exponer su punto de vista. En el entendimiento de Norma, “cambiar el Mundo, yo pienso que nosotras conseguimos. No es el Mundo... no es el Mundo, las personas todas, pero pienso que conseguimos ir cambiando algunas cosas”.

En esa acción, Norma considera que la obtención de algún suceso por parte de los docentes puede ocurrir si “canalizamos nuestros objetivos para (...) el pequeño grupo” ya que de otro modo “no tenemos la posibilidad de hacer un gran trabajo, ni siquiera de brillar... de brillar íntimamente, no para los otros, sino de ¡satisfacer a nuestro *ego!*”.

La autosatisfacción proveniente del deber cumplido y del suceso de las actividades bien sucedidas, y su relación con el prolongamiento de la relación con las comunidades en el tiempo, son apuntadas en el próximo paso de la reflexión de Norma. “En las comunidades en las que estuve más tiempo, de hecho fue siempre muy agradable (...) el intercambio habido con la comunidad”. La relación es, en su entender, marcada por características idiosincrásicas que recomiendan un cambio considerable de la imagen del profesor que tienen los miembros de la comunidad. Norma considera que “los padres (...), por veces, (...) la única relación que conocen... es el profesor-institución. Por lo tanto, es

hasta que ellos pierden esa noción del profesor-institución y perciben que el profesor es un aliado, tal y cual como el padre, el profesor es un aliado (...)” que se puede “remar contra la marea” de los que no quieren ser aliados. Norma considera “que nosotros tenemos capacidad, o por lo menos, a partir de una cierta altura yo ya me consigo ver un poco con la capacidad de dar la vuelta”. La conversión de imagen de que ha hablado anteriormente le parece que “era la mejor manera de tenerlos [a los padres], [de] yo conseguir dar la vuelta”.

Analizando un poco más su experiencia en esta dimensión de la acción educativa, Norma refiere cuán fundamental es este aspecto de la relación con los padres y la comunidad, desarrollada a lo largo del tiempo (condición necesaria para eso). “En las comunidades en que he conseguido estar algunos años – siempre más de 2 años, porque de hecho 1 año no es nada, más de 2 años – he conseguido establecer una relación con los alumnos diferente porque la relación con los padres y con la comunidad también era diferente”. Una dimensión relevante de esta cooperación había sido referida en el inicio de su recorrido biográfico y reside en el establecimiento, cumplimiento y vigilancia por parte de los padres del cumplimiento de las reglas que han de seguir los alumnos. Norma regresa a esta idea y dice que los padres “saben imponer reglas, pero después no entienden que imponer reglas no llega”. El proceso, según nuestra biografía, es similar a lo que pasa “con los profesores. Si nosotros determináramos una regla, pero nuestra actitud fuera contra esa regla, ¡es remar contra la marea!”. Regresando al comportamiento de los padres, Norma apunta que, en su entender, “es donde, a veces, la educación de los padres con los hijos falla, es precisamente ahí, porque ellos saben establecer la regla, pero después, como personas, ellos no saben cumplir la regla que han establecido para con su hijo, en aquel caso”.

Cuestiones de esta naturaleza plantean la necesidad de desarrollar esquemas y procesos de entendimiento y cooperación entre los elementos integrantes de la escuela, los padres y la comunidad de manera a superar las dificultades existentes.

Norma pasa a presentar su experiencia en este capítulo. Empieza por referir el hecho decisivo de que se actúe en conjunto, sin aislamientos de los actores implicados en la acción educativa. La frase inicial –“Yo he pasado por una comunidad, aquí muy cerca de

C., en A. y ¡fue muy interesante aquello que hicimos con los padres!”– le merece en seguida el subrayar de la tercera persona del plural del verbo para destacar la colectividad en acción: “Ahora yo dije *hicimos*. Porque, de hecho, nosotros no podemos trabajar solos, ni aislarnos, es imposible hacer alguna cosa solos”.

Aclara en seguida que, incluso aunque el profesor esté solo, la constitución de equipos cooperantes no está impedida, bien que las perspectivas de aquel se reduzcan al no tener colegas con quien compartir sus ideas y problemas. “Es evidente que ¡yo estuve en algunas escuelas sola! Y ahí –¡allí está!– mi mundo era más reducido, mis pasos eran diferentes”.

Todavía, la constitución de equipos y el desarrollo de proyectos son posibles y Norma refiere en seguida tres aspectos que entiendo ser condicionantes de su buen resultado.

En primer lugar, para nuestra biografiada, hay que atender a la calidad de las personas conectadas al proyecto. En su entender, los proyectos dependen mucho de las personas y la idea de que puedan ser autónomos y supervivir a las personas que les han dado vida no le parece ser defendible. “(...) los proyectos deben supervivir independientemente de las personas que están por detrás de ellos –¡es mentira!–. ¡Yo no lo pienso!”. Pasando a explicar su punto de vista, Norma refiere que “por veces – casi siempre, en mi experiencia, para, es casi siempre – el proyecto está relacionado con la empatía que la persona tuvo con otra o por sí sola, y que después es ella misma catalizadora de recursos.

En su opinión, el equipo que se consiga reunir no deberá ser “necesariamente muy grande porque muchas veces cuantos más, más nos dispersamos...”. Si el equipo es bien sucedido, Norma considera que ocurre el fenómeno deseable en el proceso educativo, la inserción íntima de la escuela en la comunidad y el suceso educativo. En sus palabras, “De hecho los sitios donde yo he conseguido hacer equipo, [donde] hicimos equipo, ¡ha dado resultados espectaculares! Y el beneficio de mi relación con los alumnos ha pasado también para mi postura y mi relación con la comunidad y relación con los padres. Porque ¡ellos han pasado a vernos como... (...) parte integrante de la comunidad!”. Esta última idea de la escuela tornarse “parte integrante de la comunidad” le merece el siguiente desarrollo: “¡No es de la escuela! ¡Es de la comunidad! Es que después la escuela se pierde, por lo tanto, forma raíces y se pierde en la

comunidad. Yo pienso que la verdadera idea de escuela ¿tiene que ser esa! ¿Perderse dentro de la comunidad!”.

Finalmente, para Norma y tomando una vez más como base su experiencia en ese campo, la dimensión de las escuelas es igualmente de tener en cuenta, siendo de esperar más de las de reducida dimensión. En sus palabras, refiere que “la experiencia que yo tengo hoy... De propósito, fui para una escuela mayor... ni tenía que ver con ser mayor, era porque era integrada, tenía varios ciclos [de escolaridad] integrados y por lo tanto yo pensaba que esa era una forma interesante de trabajar. Pero yo pienso que a partir de una cierta dimensión se pierde un poco ese espíritu, esa intrusión, esa fusión de la escuela y de la comunidad, se pierde”. Le parece que esa pérdida se debe a la entrada en la educación de “niveles de intención que no aquellos que están propiamente inherentes a la educación”, es decir, la transformación de la escuela en una empresa y su gestión por objetivos de naturaleza tecnocrática²⁹ impuesta por el gobierno en funciones entonces, proceso que hace con que “¿se termina por perder ese espíritu!”. Para Norma, “Compartimentarse mucho las cosas. ‘El objetivo es éste, ¡vamos ahora trabajar para este objetivo!’”. Por lo tanto, se pierden las fusiones”.

Ética e intersubjetividad

El considerar que algunos cambios localizados eran posibles era una fuerza motivadora para la acción educativa de Norma. “Pienso que aquello que me continuaba motivando eran los pequeñitos cambios que yo iba consiguiendo operar dentro de ingenuidad, ¿dentro de mi misión! De ¿mi papel de misionaria!”.

Transformando en este sentido al Mundo, cambiando pequeñas cosas y actuando sobre las personas concretas con las que lidiaba diariamente, Norma asumió este “nuevo papel” que pasa a detallar a partir de la idea de “modelo de virtudes” que recuerda haber sido lanzada por alguien³⁰ en la discusión del Grupo.

²⁹ V. apreciación del proceso por Licinio Lima (Lima, 2009; 2010); procesos opuestos de sentido democrático, participativo y humanizador no son, todavía, rechazados en otras partes, como enseñan Manuel Lorenzo Delgado (Lorenzo Delgado, 2009) y Juan Manuel Trujillo Torres (Trujillo Torres, 2007). En Portugal, queda el pasado de la gestión democrática *in fieri* como memoria del profundo carácter político y consecuentemente no neutral ideológicamente de las cuestiones educativas (Reis, 1990: 341-349).

³⁰ Por Débora.

En primer lugar, analiza la idea de modelo de virtudes aplicada a sí misma, para desarrollarla después de forma pedagógica hacia sus alumnos. Analizando esa idea hacia sí misma, Norma refiere que “Yo no me considero modelo de virtudes, yo también no³¹, pero ¡yo quería serlo! Objetivamente, ¡yo continuo pensando así!”. Más, Norma subraya que “¡Yo no puedo dejar de pensar de esta manera!” refiriendo luego en seguida la función de esta creencia para dar sentido a su acción educativa y profesional: “Porque si no [lo hago], yo no doy un paso en frente”.

Esta función pragmática de la creencia y su estructura axiológica es desarrollada en un nuevo nivel cuando Norma apunta convictamente que “¡No es [el ser] modelo!” sino que se trata de que “¡Yo quiero ser mejor! ¡Yo quiero ser mejor! ¡Yo quiero superar estas dificultades, esta o aquella!”.

La fuerte exigencia ética que Norma presenta en su consciencia deontológica se prolonga en su intervención pedagógica junto a los alumnos. Nuestra biografiada pone como ideal que intenta pasar a sus alumnos el deseo de superación de uno mismo en los más diversos aspectos de su vida. Hablando como si estuviera dirigiéndoseles, invectiva “‘¿Vosotros no sentís’ –de inicio, la pregunta no tiene respuesta, obviamente– ‘vosotros no sentís que os gustaría mejorar, vosotros tenéis este problema o aquel, vosotros no sentís que os gustaría tener una actitud mejor, de enfrentar las cosas de otra manera, de resolver las cosas de otra manera?’”. Esta interpelación tiene, como dijo, una rutina en la respuesta ya que, “En el inicio, no hay respuesta, porque ellos deben de pensar ‘¡La tía es loca!’”. Norma reitera este desarrollo habitual por medio de nueva expresión enfática: “¡No hay posibilidad!”. Dando voz al posible contenido de la consciencia de sus alumnos en esa situación, Norma la verbaliza de la siguiente forma: “‘Entonces, yo tengo tanto placer en dar un golpe a mi colega, ¿por que no lo habré de dar?’ Esto, a partida, con los chicos, no funciona luego, por cierto”. Como actuar en este escenario, Norma lo busca en la idea, afirmada anteriormente, de autosuperación que ahora refiere del siguiente modo: “Conmigo, yo pensaba un poco así. ‘Yo quería, ¡yo objetivamente soy capaz de conseguir hacer esto! Era por ahí, el modelo de virtudes, el modelo

³¹ Referencia a lo dicho por Débora.

de virtudes era por ahí. No era considerarme la mejor de... A mí, ¡me gustaba superarme!”.

Enfocando su recorrido biográfico nuevamente a partir de la idea de cambiar el Mundo, Norma retoma su autodefinición a partir del talante de frontalidad que se atribuyó en el inicio de su biografía educativa y analiza la idea de su autoconstrucción personal. Como premisa, Norma sienta la idea de que “esa cosa de cambiar el Mundo o de cambiar las cosas no es de agradar a todos”. Es cierto que tal resultado de nuestras acciones tiene consecuencias menos positivas. “En el inicio, nosotros quedamos un poco frustrados ¡porque no agradamos! Soy franca, he dado conmigo pensando muchas veces: ‘¡Que diablo! No me han apoyado, no han concordado conmigo, han pensado que mi idea estaba errada, yo estoy viendo que esto es allí, ¡esté justo allí!’”. Constataciones de este orden no le han transformado, según entiende en su afirmación siguiente: “¡Pero bueno! Pienso que he ido cambiando las cosas sin cambiarme a mí misma”.

La fuerza de convicciones no influenciadas por atribuciones externas que presenta en sus reflexiones resulta un elemento de fuerza particularmente útil en el desarrollo de una larga carrera profesional en contextos sociales complejos como son los de una organización escolar inserta en una comunidad. Consecuentemente, en sus siguientes reflexiones biográficas, Norma analiza lo que considera “una cosa muy importante, (...) muy importante en mi persona: fue el construirme como persona”. Afirma con convicción: “Yo no veo el construirme como profesora sin construirme como persona”. Prosigue reafirmando su consciencia siempre relativa a las carencias en su formación y refiriéndolas una vez más al aspecto personal en su dimensión relacional e intersubjetiva. En sus palabras, “He pensado siempre que había carencias en mi formación como persona, yo quería saber más cómo es que las personas reaccionan, cómo es que las personas, por ejemplo, reaccionan frente lo inesperado, ¡a una cosa inesperada! Y ¿por qué?”.

Para desarrollar esta idea, Norma se centra en el análisis de situaciones en las que algunos alumnos hayan suspendido y en los comportamientos de los actores implicados en ellas. Su reflexión mostrará una diferencia considerable en el modo de enfrentar esa situación entre aquella que se verificaba en su tiempo de estudiante y de profesora neófita y la que se produjo a lo largo de los años. Norma

refiere que “Cuando empecé a dar clases, a pesar de todo, suspender ¡no era una cosa del otro mundo!”. Revertiendo la idea hacia sí misma, Norma confiesa “¡Yo he suspendido!”. Frente a este hecho, Norma apunta que “yo nunca he visto a mi padre, ni a mi madre, ¡llorar! Ni decir que ¡yo estaba traumatizada! A este modo de reaccionar, suyo y de sus padres, le parece ser la razón de que el evaluar al alumnado, con la posible consecuencia de suspender a algunos de ellos, no le planteara particulares molestias profesionales y deontológicas. “Por lo tanto, en el inicio de yo ser profesora, suspender a un alumno ¡no era un problema para mí! ¡No lo era! ¡Era inherente a mi función de profesora! ¡Tenía que evaluar!”. Frente a sus colegas recelosas frente a las exigencias de tal función y que le decían “Ay, Dios mío, ¡evaluar!” Norma contestaba “¡También me pagan para eso! ¡Es inherente al proceso!”.

Esto dicho, Norma refiere que se le presentó un cambio en el desempeño de las funciones docentes. “Las madres de mis alumnos, a partir de una cierta altura... A partir de cierta altura pasó a ser angustiante porque las madres se echaban a llorar frente a mí cuando yo decía que aquel alumno no estaba en condiciones de...” Norma comenta cómo los procedimientos administrativos actuales de aviso relativamente a la situación del alumno ya eran tenidos en cuenta en términos de la ética personal de los profesores. “Esta cosa de mandar firmar el papel en Pascua, nosotros también lo íbamos haciendo a lo largo del curso, ‘Mire, de hecho ¡las cosas no están muy bien orientadas! Porque él aún no ha alcanzado...’ Todos estos conceptos que existen ahora, ¡siempre han existido!”. Norma reconoce que ellos podrían no estar versados en la parafernalia burocrática y administrativa, sino que “Cuando mucho, existían en nuestra cabeza, y en nuestra ética. Y en nuestra ética”. Concretando, Norma apunta “Que era de buen tono, como persona, avisar al otro [de] que ¡él estaba en riesgo!”. Avisar al otro, es decir, al “¡alumno, o al padre, o a la madre!”.

En este contexto de su experiencia, Norma se vio frente a algo inaudito y auto-cuestionante “cuando las madres empezaran a llorar y a decir: ‘Y qué, pero ¿no hay una alternativa?’”, yo, sinceramente, yo pienso que fue otro momento de decisión en mi vida”. De estos acontecimientos retiró la enseñanza de “Yo tengo que estar preparada para, primero, anunciar lo que es obvio –porque no me pasaría por la cabeza que la madre y el padre, en casa, frente a ciertas cosas, ¡no

entendiesen lo que era obvio!-, por lo tanto, primero era anunciar lo que era obvio, y ¡después lidiar con esa... con el factor sorpresa y con el disgusto! Con el disgusto que es hoy...” Norma prosigue esta línea de reflexión refiriendo hechos recientes ocurridos en su práctica que comprueban la naturaleza del cambio que viene señalando en la actitud de padres y alumnos frente a la eventualidad de la suspensión y que le ha motivado una forma de entender su actuación. Contando el episodio, dice Norma que “yo, el curso pasado, en el 2º año, suspendí a 2 alumnos, y estoy viendo a las 2 madres –en separado, obviamente–, ¡las 2 madres llorando!” Dialogando con ellas, Norma pregunta “– Pero ¿por qué está llorando? – Oh, profesora, ¡esto cuesta! – Pero, mire, cuesta más que tener una enfermedad, que perder ahora todo lo que tiene... que es que le cuesta, ¿por qué es que le cuesta? – Porque ¡vemos a los otros avanzar!” A Norma no le parece conveniente para las personas que se hagan comparaciones con los otros y no consigo mismas ya que cuando eso se produce, “Cuando las personas empiezan a compararse con los otros –y no consigo mismas– la frustración surge porque ellos no están superando sus propios problemas, quieren antes superar el colectivo, aquellas metas... las metas” que se plantean socialmente y no relativas a la persona del alumno.

Experiencias de esta naturaleza han contribuido para la construcción y formación de la persona de Norma. Su profesión y el desarrollo práctico de la misma es parte integrante de lo que ella es y la persona que ella es se refleja en su práctica docente como, del resto, en todo lo que hace. (...) esto para decir que también, en el fondo, lo que yo hoy soy también lo debo a ésta mi misión, a ésta mi carrera”. Para precisar mejor el sentido de las palabras, Norma rechaza el término “carrera”, por su connotación con el recorrido administrativo del docente, subordinado y sometido a los reglamentos impuestos desde arriba por parte del Ministerio de Educación³², para afirmar el de “profesión”. “(...) no me gusta la palabra ‘carrera’, pero ¡bueno! ¡No es ser trepa! A ésta mi profesión”. Norma afirma en seguida “Que yo no consigo desligar [la profesión] de la persona que soy”. La persona está presente como tal en todo lo que hace y por supuesto en el modo de ejercer su profesión. Norma refiere por ejemplo que “Yo doy una carcajada en

³² Hecho que estaba en el centro de la profunda polémica envolviendo profesores, equipo ministerial y gobierno en ejercicio entonces.

la calle, también la doy en el aula. Soy conocida... En el Continente³³, algunas veces, dicen que me oyen del otro lado, ‘¡Luego vi que era Norma!’ Por lo tanto, no soy diferente, si yo tuviera que dar una carcajada, ¡la doy! Pero si tuviera que golpear la mesa, en aula, en el [Consejo] Pedagógico, también lo hago...”

A modo de conclusión de este punto, Norma refiere que, Si acaso, hoy ya he aprendido a ser muy... calma... a hablar muy despacio –porque a veces tengo la noción de que las personas no entienden y busco certificarme de que lo hicieron–... a veces la dificultad es que las personas hablen el mismo lenguaje que nosotros... es que nosotros hablamos nuestro lenguaje y ¡los otros hablan dialectos! Dialectos, ¡en el sentido más peyorativo del término!”

Este problema de la incomunicación entre las personas, de particular relieve en una profesión marcadamente relacional como es la profesión docente y en una época como la actual, que plantea cada vez más exigencias a la escuela, puede traer implicaciones éticas y profesionales considerables, como Norma pasa a referir.

Para eso, nuestra biografiada efectúa una breve sinopsis de su parte de recorrido profesional más reciente. Norma trabaja actualmente en la escuela situada en la localidad del S. de la S., en la que estudian muchos alumnos que residen en el Hogar de Jóvenes del Convento de Sm., que se encuentran en situación social y personal de riesgo por innumerables razones (han sido víctimas de abandono y negligencia familiares o mismo de malos-tratos, así como de comportamientos de riesgo). El S. de la S. ya tiene, según Norma, “una realidad complicada”, a la que se añade la inclusión de esos chicos del Hogar de Jóvenes. En sus palabras, “No es fácil lidiar con estas realidades. Pero también no es fácil lidiar con las otras”.

Norma había cambiado de la escuela de A. para la del S. de la S. y refiere que, “en línea recta, yo veo... del S. de la S. yo veo A.. Pero aquello ¡es años-luz! Aquello ¡es años-luz! Son realidades completamente diferentes”. Como implicación práctica de esta inconmensurabilidad de realidades sociales tan cercanas físicamente, Norma apunta “que aquello que funcionó en A., no funcionó allí [S. de la S.]”. Adelanta varias razones explicativas, a saber, “Talvez porque la escuela tiene desde la Educación Infantil hasta el 9º año.

³³ Una cadena de hipermercados.

Talvez porque la comunidad... El S. de la S. es muy pequeño. La comunidad... aquello es una aldea, ¡no tiene nada que ver con A.! Y talvez porque las personas allí...”. En conclusión, Norma refiere que “cada realidad es una, y nosotros tenemos que gestionar eso en el pensamiento y tenemos que hacer un juego de cintura”.

En este contexto, Norma entiende que, “de hecho, los tiempos de hoy no son fáciles. No son fáciles para nuestra pasión. No son fáciles para nuestro papel de misionarios”. Lo principal, en tal situación, le parece ser que “¡nos falta tiempo para ser personas!”. Este tema va a ser desarrollado marcando claramente una distinción y un rechazo profundo hacia las jefaturas escolares, para retener las personas normales, es decir, los padres en el caso presente. Efectivamente, en su desarrollo del tema de la necesidad del profesor ser también persona, Norma piensa que el “común de los mortales” puede entenderlo y comprenderlo, cosa que ya no es posible con las jefaturas. En sus palabras, define al “común de los mortales” como “aquel que no es de las jefaturas, porque ese no es del común de los mortales, ¿no es?”.

Sentada esta premisa, Norma refiere que habla del tema de la necesidad del profesor ser también persona con los “padres de mis alumnos”. En su relación con ellos, intenta que estos vean al profesor no solo en su dimensión profesional, sino también en su dimensión personal. Norma entiende que “el común de los mortales tiene que entender que nosotros somos de hecho personas, que tenemos una familia tal cual la familia de los alumnos, que cuando ellos se quejan de dificultades de... nosotros tenemos las mismas dificultades, a las que se añade la responsabilidad moral que tenemos hacia los problemas que tenemos dentro del aula”. Norma reafirma las dificultades añadidas que la situación presente comporta para la actuación del profesor –“es evidente que con nuestros pequeños es diferente, pero no son tiempos fáciles. Las cosas no están fáciles (...)”–, y avanza en su reflexión planteando aquello que le preocupa actualmente, en la coyuntura de la profesión. Norma confiesa que “yo, sinceramente, veo... Yo hasta aquí nunca veía mis límites como persona y ¡ahora veo!”. Reconoce en seguida que “También mis fuerzas ¡no son las mismas!”. Todavía, hay algo más en la coyuntura que marca el ser profesor en Portugal hoy, que la lleva “a decir ‘Yo ¡no puedo más! ¡No da!’ Yo entro en la escuela todos los días a las 9 menos cuarto. Si tuviera Consejo Pedagógico, yo salgo de allí a las

11 [de la noche], sin cenar”. Irónicamente, intenta mostrar lo positivo de la cosa: “Es incluso una delicadeza, ¡sin cenar! Para ¡mantener la línea!”. Retomando la exposición de la rutina escolar, refiere que “Cuando tengo reuniones el lunes, el miércoles, el jueves, soy capaz de no estar hasta las 11, sino hasta las 8, pero ahora por causa de la Evaluación [de desempeño docente]³⁴, ha sido ¡lo que vosotras [los restantes miembros del grupo de discusión] sabéis!”.

³⁴ El gran motivo aparente de conflicto en las escuelas públicas portuguesas a lo largo de los cursos lectivos cercanos a la recogida de los discursos, mayormente debido al hecho de tratarse de un proceso esencialmente burocrático, complejísimo y viciado en términos de evaluadores intervinientes y de las cuotas limitadas del mérito, y que desvía las energías de los profesores de su actuación docente para concentrarlas en ese proceso personal. A título de ejemplificación caricatural, mírense apenas estos números del baremo a aplicar, recogidos por Filinto Lima: 4 dimensiones, 11 dominios, 36 indicadores, 5 niveles y 72 descriptores (Lima, 2011), a lo que hay que añadir el hecho de que en este proceso se llegan a obtener portafolios de autoevaluación con más de 1000 páginas (Lima, 2011). Cuando escribimos estas líneas, había alguna esperanza e intenciones de normalizar la situación en el curso 2011-2012. La caricatura esbozada es, todavía, parca para dar cuenta de la inmensa carga burocrática en la que consta este proceso de disciplina del personal docente. Efectivamente, una consulta a la página en línea del Ministerio de la Educación portugués del XVII Gobierno Constitucional permite ver una lista de 32 (!) documentos reguladores del proceso, en vigor o revocados, total o parcialmente (ME, 2011a), documentos esos que constituyen un complicado entramado de reglas que exigen de aquellos que se les encuentren sujetos una enorme dedicación, que faltará obviamente a otras tareas, sean ellas de orden profesional (v. g., preparar clases o materiales didácticos) o de orden personal (v. g., vida afectiva o descanso, tan sencillamente), como abundantemente enseñan los profesores portugueses, sometidos sistemáticamente de 2005 a 2011 a este acoso. V., v. g., la siguiente documentación reguladora: ME, 2010a; 2010b; 2010c; 2010d; 2008. Los efectos de este modo de actuación acosador de los docentes pueden verse, por ejemplo, en: David; Quintão, 2012; Patrão; Santos-Rita, 2012; Rita; Patrão; Sampaio, 2010; UA, 2012; Oliveira, 2012; Visão, 2012; Público, 2012; Niza, 2012: 46-48. No es nuevo el acoso a la persona del profesor; véase: Amiel; Misrahi; Labarte; Héraud-Bonnaure, 1984; Héraud-Bonnaure, 1984; Roy, 1984; Guitton, 1984; Esteve, 1992; Hargreaves, 1999: 24-30; Lopes, 2004; 2001: 285-304; 1992; Jesus, 2000: 231-283; Cortesão, 2000: 17-20; 33-34; Picado, 2007; Travers; Cooper, 1996; Dworkin, 1987; Dortu, 1990: 19-36; Cunha, 2008: 28-44; para estudios empíricos véase: Maldonado Aibar; Villar Angulo, 1999; Camacho González; Padrón Hernández, 2006.

El tema de la evaluación de desempeño, en estos términos, terminó oficialmente en marzo de 2011 con su revocación por parte de la Asamblea de la República portuguesa, cabiendo al gobierno entretanto salido de elecciones buscar una solución al tema, de modo menos ruidoso, en el inicio del año lectivo de 2011-2012 [con la introducción del tema de la evaluación de desempeño en el Estatuto de la Carrera docente (ECD, 2012), señalando el giro disciplinario que referimos en el Capítulo 3 y hecho posible por el proceso político austero empujado en 2011 con el desplome financiero del País]. Efectivamente, el tema fue cerrado –que no solucionado ya que la polémica persiste y se ha agravado con el curso del estado de excepción del país bajo el pretexto de la “crisis

Tal contexto no retira a Norma su deseo y pasión hacia su profesión. Reafirma que “continúo pensando que quiero cambiar el Mundo, continúo teniendo... teniendo pasión por lo que hago”, pero surge el reconocimiento de los límites de la persona, físicos y psíquicos. “pero ¡me siento limitada! ¡Me siento limitada! Antiguamente, yo no tenía... Para mí, ¡no había límites! Pero, ahora, hay, porque mi tiempo...”.

Norma refiere la práctica común de los profesores llevar trabajo para casa, haciéndolo por la noche o a los fines de semana, fuera del horario establecido para su permanencia en la escuela. “Nosotros ¡siempre llevábamos trabajo para casa! Nunca ha sido necesario que nos estableciesen un horario!”. Esta práctica de muchos años tiene en su raíz un elemento perverso consistente en la falta habitual de condiciones de trabajo debidas a ausencia o a

de 2008” y la consecuente forma de gobernar acosando a la Administración Pública en general y procediendo al desmantelamiento del Estado Social y de la Escuela Pública (FENPROF, 2013: 4-6) y justificando mismo que se hable, relativamente a los profesores, de una «infame guerra» (Castilho, 2014)– por el XVIII Gobierno (sin el acuerdo de una importante federación sindical, la *Federação Nacional de Professores*, motivado sobretudo por la manutención de una especificidad del sistema portugués de evaluación de desempeño docente, la existencia de cuotas limitativas para las clasificaciones más elevadas), por acuerdo con los restantes sindicatos en el 9 de septiembre de 2011 trayendo por esta vía (que no por otras relacionadas con el desplome financiero del país) alguna calma aparente a las escuelas (ME, 2011b). Se dan así unos pasos más en dirección al *Hombre Evaluado* de que habla José Gil, figura actual del *Hombre Nuevo* controlado, obediente y, un día, amante de la servidumbre (Gil, 2009).

Un análisis completo y crítico de las políticas educativas del XVII Gobierno puede verse en el libro negro de sus políticas educativas elaborado por una organización sindical de profesores, la *Federação Nacional de Professores* (FENPROF: 2009a; 2009b). Véase también la síntesis –detallada y apoyada en significativos testigos de profesores y otros actores escolares– de este farragoso proceso en Bárbara Wong (Wong, 2011: 49-72) y Maria Filomena Mónica (Mónica, 2014a: 169-191).

La cuestión de la evaluación de desempeño que se nos va planteando una y otra vez a lo largo de las biografías educativas está más relacionada con los profesores del sector público de enseñanza. La enseñanza privada tiene su propio modelo de evaluación del profesorado, no surgiendo públicamente cuestiones que revelen conflictos del mismo tipo de los del sector público. En este sector, el estilo autoritario del equipo primero ministerial encargado entonces de desarrollar el proceso fue decisivo en el curso de los eventos, en particular la firme respuesta y oposición de los sindicatos y de los profesores. Ya en el sector privado, su escala, modo de funcionar, liderazgos y condiciones específicas de trabajo concurren para el no surgimiento de estos problemas (lo que no implica que no los haya, a par de otros problemas que afloran en una de nuestras biografías educativas). Nuestros colaboradores provenientes de este sector permiten verificar dos perspectivas de dicha relación con el poder de las escuelas privadas, una negativa, de Débora, otra omisa, la de Leonor.

deficientes instalaciones de los centros escolares, que impulsa a los docentes a poner al servicio de la escuela sus bienes materiales y tiempo personales para desarrollar sus tareas profesionales. “Nosotros, en la escuela, ¿ni es posible trabajar!”³⁵.

Este acrecimiento de tareas y la invasión de tiempo personal que genera contribuye para la sensación de incapacidad que Norma confiesa. Todavía, ella consigue ver en el trabajo realizado fuera del centro escolar, en el contexto de presión exagerada que se estaba ejerciendo sobre los docentes, un aspecto positivo: “Curiosamente, yo soy mucho más creativa fuera... yo desde que cojo el volante de mi coche, ¡paso a ser creativa!” buscando la explicación para esta impresión, dice que “Debe de tener que ver con cualquier cosa... Pero eso ahora... Salir de la escuela y coger el coche para venir para casa ya es suficiente para yo... Llego a casa, ‘Mira, si acaso voy...’. Porque estoy relajada, no estoy dentro de aquel gran problema [de la situación escolar presente], ¿no es?” Norma matiza esta referencia: “Curiosamente, en mi escuela, no estamos con tantos problemas a nivel de la relación” con el poder existente, el del Consejo Ejecutivo (en el centro de Norma, aún no existía la figura del director de escuela, con la que no simpatiza y que exconjura³⁶).

No obstante, la ausencia de esos problemas de la relación con el poder, Norma considera que hay una “ansiedad que todos tenemos” y que se puede cortar por medio de la unión de los docentes. “(...) hay un poco el concepto de que tenemos que estar unidas y que tenemos que... no es ser carneros y hacer todo igual... esto es, ¡tenemos que compartir las cosas! ¡Tenemos que hacer las cosas de forma compartida!”.

Esta exigencia se plantea en virtud de las dificultades señaladas anteriormente y que se detallan ahora. Norma confiesa algo sorprendente a estas alturas de su carrera profesional, con 32 años de

³⁵ Es redundante decir que se refiere a todo el trabajo, material e inmaterial, extra-aula (estudio, preparación de aulas, de materiales pedagógicos, corrección y evaluación de trabajos, etc.).

³⁶ Había entonces en curso un proceso de sustitución del modelo democrático de gestión, en el que el órgano dirigente (inicialmente, Consejo Directivo, después Ejecutivo) era elegido por los profesores e integraba solo profesores, para sustituirlo por un modelo con un director (proceso desarrollado desde mayo de 2009) en cuyo nombramiento puede inmiscuirse el poder político y, a causa de eso, esa figura es vista por los docentes del grupo de discusión como una especie de comisario político. La intervención siguiente de Norma revela el temor de la llegada de esta figura solo ¡por medio de su nombramiento! Y la exconjura.

duración. “Yo tengo chicos de 7, 8 años, pero ¡yo tengo indisciplina en la clase! Indisciplina que yo, a veces, pienso así: ‘Me tendrían que pagar [para acreditar], hace 10 años, que ¡yo hubiera de tener un problema así!’”. Norma se evalúa en cuanto profesora y en sus capacidades de sostener a una clase y dice que “Yo me considero una persona muy segura dentro del aula. Pero pienso que no tiene mucho que ver con eso: ¡ellos traen *mucha* seguridad de casa! ¡Ellos están muy...! ¡Ellos no conocen la palabra ‘no’! Mis alumnos ¡no conocen la palabra ‘No’!”³⁷. Esta constatación resulta particularmente grave, en el entendimiento de Norma ya que, según señalará en seguida, los padres están seriamente comprometidos en este ambiente permisivo. “Y yo en una reunión de padres: – Disculpádmeme, pero yo hablo (no soy agresiva, no soy maleducada, pero yo digo aquello que pienso), Disculpádmeme, pero vuestros hijos no conocen la palabra *No*! Y ¡la culpa no es mía! ¡Tengan paciencia! – entonces, oh, profesora, ¡un ratito! ¡Atención ahí! Hasta lo [al alumno] disculpan en el boletín de notas³⁸ porque a él ¡no le ha apetecido hacer los trabajos de casa! Quiere decir, yo por mí ¡era impensable una cosa de estas! ‘No hiciste – ¡asumes! ¿Fuiste andar de bicicleta? ¡Asumes!’ Los padres hasta se dan al lujo de *mentir...* de *mentir* para no estar...”. Este hecho es prontamente corroborado por una compañera de grupo de discusión, Sílvia.

Norma se encuentra escandalizada con estos comportamientos por parte de los padres porque esto equivale a una dimisión total de sus responsabilidades educativas, que es especialmente grave ya que ella afirma que no los coloca –a alumnos y a padres– en situaciones comprometedoras cuando tienen necesidad de enfrentar algún imprevisto en su vida personal, familiar o escolar. “(...) yo les digo así: ‘Cuando alguna cosa no corra conforme lo previsto, vosotros tenéis que ¡decir de inmediato! ‘Profesora, yo no hice, salí, fui al médico...’”. De forma tolerante, Norma refiere que esto ya ha dado el pretexto para “unas justificaciones muy agradecidas. ‘Yo vine aquí, después ya era de noche, tuve que tomar baño, que cenar, profesora,

³⁷ La temática del decir “no” es abordada por pedagógicamente por María Jesús Álava Reyes (Álava Reyes, 2010). Consecuencias de dicha recusa pueden ser supuestas a partir de relatos de Bárbara Wong (Wong, 2011: 160) y son tenidas en cuenta por Bruce Tulgan cuanto a la inserción de estos niños consentidos en el mercado de trabajo (Tulgan, 2009).

³⁸ Cuaderno preformateado para registrar el recorrido escolar del alumno y establecer la comunicación entre la casa y la escuela.

después ¡me vino el sueño! Pero, mire, mi madre ha escrito cualquier cosa en el boletín de notas’. Pero en el boletín de notas ¡estaba otra cosa! Quiere decir, ¡yo tengo que confrontarlas! Después, escribo, a veces escribo. ‘Yo he visto otra cosa. Vea allí, dígame, ¡venga aquí hablar conmigo sobre lo ocurrido!’”. En conclusión, Norma reitera su idea de que el alumnado no conoce “la palabra *No*”. Y para enfrentar este problema no cabe esperar nada de los órganos directivos de las escuelas. No solamente están sometidos a indicaciones de carácter burocrático, tecnocrático y economicista como también, según Norma, “la mayor parte de las personas que están en los [Consejos] Ejecutivos –por lo menos, en mi escuela, así es– hace mucho que no son profesores”.

n) Reconstitución de la biografía educativa de Sara

De nacionalidad portuguesa, Sara tenía 47 años cuando se procedió al trabajo del grupo de discusión. Sus habilitaciones académicas y profesionales son el título de Maestra de Enseñanza Primaria (curso completado en la antigua Escuela del Magisterio Primario de C.), y la Licenciatura en Profesores del 1º Ciclo de Enseñanza Básica – Variante de Expresiones (terminada en la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de C., sucesora de la institución referida anteriormente). En el momento en que se realizó el grupo de discusión frecuentaba en la Universidad ‘A’ un curso de “Mestrado”. Llevaba trabajando 23 años y es Profesora Titular, de nombramiento definitivo en una escuela situada en un pueblo rural, cercano unos 15 Km. a la ciudad de C., una gran ciudad de Portugal. Desempeñó funciones de dirección de escuela y habitualmente está encargada de la docencia a niños de 1º Ciclo de Enseñanza Básica. Integra el PNEP –Plan Nacional de Enseñanza del Portugués– y en el año en el que se produjo el grupo de discusión estaba encargada de dar formación de Enseñanza de la Lengua Portuguesa a los profesores de 1º Ciclo de Enseñanza Básica.

Expectativas en cuanto al trabajo del grupo de discusión

Pronunciándose sobre sus expectativas en cuanto al trabajo a desarrollar por medio del grupo de discusión, Sara asume estar tranquila y expectante de lo que saldría de la experiencia. Confiesa que ve este trabajo de “una forma espontánea, de una forma muy

simple, vamos a participar en grupo, vamos a hablar...” Prosigue revelando que “tomé esta tarea más como el hablar sobre nuestras experiencias personales, profesionales, de como tarea de investigación”. De ahí que termine refiriendo que “no he pegado en libros, no he pegado en nada y es de mi experiencia que voy a hablar”.

Al final de la discusión, reconocerá que le había gustado mucho la tarea desarrollada –“Yo he gustado mucho, he gustado inmenso”– y afirmando que “Es fundamental para nosotros este compartir de saberes, experiencias, dificultades”.

Finalidades y razones de la Educación

Empezando su recorrido biográfico por el análisis de los motivos para ser profesora y las finalidades que atribuye a la profesión, Sara refiere que es profesora por acaso: “Yo vine para profesora por acaso, por acaso”. Sara cuenta que “nosotros vivíamos con determinadas dificultades económicas, como todas las personas recién-llegadas de África³⁹”. Dadas esas difíciles circunstancias, Sara pretendió no quedarse “dependiente de los padres”, por lo que hizo “la carrera que menos tiempo demoraba”, reiterando que lo hizo “para no quedar dependiente de los padres”.

Todavía, una vez ingresada en la titulación, afirma que “la abracé con toda la responsabilidad” y puede proclamar que “no estoy nada arrepentida de haber sacado la titulación que he sacado”. Reconoce esto, mismo al recuperar la memoria de su primera colocación profesional, de su sentimiento entonces y de la reacción de su madre. “(...) la primera vez que di clases, sola en una aldea, me sentí completamente perdida y mi madre completamente malcontenta conmigo, porque con 2 años más yo hubiera sacado otra titulación”.

Sobre el sentido y finalidades del ser profesor, Sara reconoce que “fue creando esas finalidades a lo largo de mi vida. Lo que hace

³⁹ La población regresada, en masa y repentinamente, a Portugal en la secuencia de la retirada portuguesa de los territorios que poseía en África. Se trató de cerca de 500 000 personas –número extremadamente impreciso e imposible de calcular con fidelidad dadas las circunstancias caóticas tanto del proceso como del Estado portugués de la altura–, colocadas, en consecuencia de ese proceso descontrolado, en situaciones sociales de carencia, precariedad y discriminación que todavía no han impedido que al final se registrara una considerable asimilación en la sociedad portuguesa contemporánea mayormente por las relaciones familiares existentes (Pires, 2003; Pires; Maranhão; Quintela; Moniz; Pisco, 1984).

20 años era una finalidad, es ahora otra porque los niños son diferentes. Las solicitudes son diferentes y nosotros tenemos que estar de acuerdo con los niños de la altura”. Sara procede en seguida a una comparación entre el tono general de la profesión cuando empezó a trabajar y las exigencias actuales que se plantean al docente, como docente e investigador. “Si era fácil ser profesor en el inicio de la carrera profesional y si durante unos años ser profesor... si nos dedicábamos completamente a nuestros alumnos, era fácil, ahora no es así tan fácil porque no solo toda la coyuntura en la que se vive, sino que la propia materia de enseñanza está en constante evolución y si el profesor no fuera un investigador, al mismo tiempo que es profesor, se deja quedar para atrás y se pierde una oportunidad de un buen profesor. Por eso, tiene que ser una lucha constante, no solo al dar clases, sino también de investigación. Y una persona tiene que estar en constante busca, no solo de todo lo que es nuevo, sino también del modo de lo presentar a los alumnos”.

Sara entiende también que, a diferencia del profesor, “un buen profesor tiene que dar mucho de sí a la escuela y a la comunidad”. Que “hay buenos y malos profesionales en todos lados...”, que “hay buenos y malos profesores” es un hecho sabido por los docentes. Según Sara, eso lo “¡Sabemos por nuestros alumnos! ¡Sabemos! ¡Sabemos! Y sabemos por nuestros alumnos... yo hablo... conmigo tiene una determinada actitud, con determinado profesor, tienen otra. ¡Por alguna cosa es!”.

El ser buen profesor no ocurre sin sacrificio personal y familiar, según Sara. Hay que retirar tiempo a la vida personal y familiar, al descanso, para responder a todas las necesidades que la profesión plantea, superando en mucho el tiempo oficialmente destinado al desarrollo del trabajo docente y lectivo. “Ahora, si nosotros no damos de nosotros, si no castramos un poco a nuestra familia, el tiempo de nuestra familia, por causa de darnos a la escuela, quien consigue programar clases, dentro del tiempo, del tiempo que nos es estipulado, ¿dentro de las 35 horas que nos son estipuladas? Nosotros tenemos 25 [horas] lectivas, ¡más 8 de no sé qué, más 8 de no sé cuantas! Nosotros damos siempre demás a la escuela, y aún tenemos que venir para casa a programar clases, ¿donde es que va a fallar? En ¡la relación personal y familiar! ¡Falla!”.

Para aquel profesor que quiera desarrollar su trabajo de forma plena y bien sucedida, Sara considera que tiene que hacer un gran esfuerzo en ese contexto de sacrificio personal y familiar. “(...) nosotros, 1º Ciclo, trabajamos mucho con los encargados de educación⁴⁰ porque es fundamental en aquellas edades” en régimen post-laboral. “Y ¡los sábados están allí! ¡Los sábados están allí!”, repite.

Todavía no hay otra solución, por mucho que esto perjudique al profesor en cuanto persona: “(...) si tú quieres apañar a los padres, ¡tiene que ser así! (...) ¡No hay otra forma! ¡De otra forma no consigues!” Se podría ver el asunto de otra manera, pero Sara considera que es insuficiente, sobretodo dada la edad de estos alumnos de educación primaria. “Ahora, si tú fueras para la clase, a transmitir tus conocimientos, oír a tu alumno más o menos, ello diciéndote ‘no sé qué, no sé qué’, hasta que tener una relación más o menos agradable con tus alumnos... Pero si no te implicas, en nuestro medio escolar, porque... porque ellos *son muy niños...*”.

La entrega personal por parte del docente, que Sara viene defendiendo como esencial en su visión de la educación y que termina de señalar refiriendo el desarrollo de la relación del profesor con sus alumnos, por muy temprana que sea su edad, lleva también a postular su implicación profesional en situaciones delicadas. Sara considera que los niños pueden tener muchos problemas que comparten con los profesores y no con los padres, lo que exige la disponibilidad del docente para escucharlos y ayudarlos en la solución de los mismos. Esos problemas pueden ser complicados, obligando a recurrir muchas veces a organismos oficiales de protección de menores o a que los profesores, como “Profesionales *responsables*”, vengán a desempeñar funciones de “asistente social y mucho más”, como Sara refiere.

Realización personal y profesional en la docencia

Con esta visión de la profesión, Sara confiesa su sentimiento de realización personal ejerciéndola, pero estableciendo una clara demarcación entre el actuar en el interior de la sala de clase, en donde domina el compartir con los alumnos, y las tareas que se le exigen fuera de ésta. Citándola, “¿Sentirme realizada? Me siento mucho,

⁴⁰ Denominación legal de la persona responsable por la educación de un menor, en principio uno de los padres (más habitualmente, la madre).

¡dentro de la sala de clase! Dentro de la sala de clase me siento realizada, es mi mundo, es donde estoy, es donde me siento bien, es como me siento bien, es ¡como el pez dentro del agua! Me siento bien, y estoy en una de compartir siempre con los alumnos”.

Ya “Fuera de la sala de clase”, el sentimiento es otro, confesando que “no me siento realizada”. Aduce como razón para esto que “yo no tengo mucho apañío con burocracias”, que es esencial en “el papel que hoy me exigen”.

Fuera de la sala de clase, Sara ha desempeñado funciones en el Consejo Ejecutivo de una escuela, experiencia que dice no haberle gustado “porque no me gusta mandar, obligar a hacer a mis colegas aquello con lo que yo no concuerdo. Si estoy en una situación en la que no concuerdo con las directrices que mandan para los profesores, entonces vale más salir, porque no consigo imponer reglas con las que no estoy de acuerdo”.

Otra y nueva experiencia fuera de la sala de clase con sus alumnos la tiene Sara este año. “(...) este año voy a dar formación de [enseñanza del] Portugués a los profesores del 1º Ciclo [de la Enseñanza Básica] a través del PNEP⁴¹, es una experiencia nueva, vamos a ver si... Las expectativas son grandes, no sé si me sentiré tan realizada dando clases a profesores ¡como me siento con mis alumnos del 1º Ciclo!”.

Ética e intersubjetividad

Pasando a analizar los aspectos biográficos relacionados con la relación con el otro y la ética, los valores y la ciudadanía, Sara empieza con entusiasmo. “Yo quiero empezar!” Justifica su gana de hablar del tema con la centralidad que la relación intersubjetiva ocupa en la profesión docente. “(...) nuestra profesión depende mucho, la satisfacción en nuestra profesión y el suceso dependen mucho de la relación que nosotros tenemos con el otro”. Especifica seguidamente las dimensiones de la alteridad que tiene en mente, a saber, “Primero, con nuestros alumnos. Después, con los mismos encargados de educación. Y con la comunidad educativa, sean ellos los profesores, los auxiliares⁴², sean quienes sean los miembros en causa”.

⁴¹ Plano Nacional de Ensino do Português [Plan Nacional de Enseñanza del Portugués].

⁴² Funcionarios auxiliares de acción educativa, una categoría de PAS (Personal de Administración y Servicios), encargada de dar apoyo a los profesores en el desarrollo de

El primer campo de análisis en el que Sara trabaja se relaciona con los padres y alumnos de la escuela en la que dio clases el curso lectivo anterior. Entonces estuvo encargada de los 2º y 3º años de escolaridad y reconoce que “tuve la suerte de tener unos encargados de educación super-colaborantes, super-interesados, interesados mismo⁴³ en la realización personal de sus hijos”. En la perspectiva de Sara, esos encargados de educación tenían como núcleo axiológico esencial el sentido de comunidad, de pertenencia, de participación y de compartir, así como de trabajo en equipo. “Interesados en participar, en estar, en ser considerados mismo como comunidad y trabajar mismo en grupo. Trabajar en el sentido de compartir, sea de información, sea de ideas, sea de sugerencias de trabajo, sea de ayuda e inter-ayuda entre profesores y encargados de educación”. Un tal panorama cooperativo resultó particularmente útil en el contexto de la clase de que estuvo encargada Sara en ese año lectivo. Considera que “Mi clase era una clase extremadamente difícil, era una clase que no se sentaba, cuando yo la cogí. Yo tenía 20 alumnos que no se conseguían sentar, ni conseguían estar callados”. Adelanta que ellos “no eran maleducados, en el sentido de palabrotas, de insultos, ¡no!”, sino que, más bien, “¡eran una clase super-activa!”, “una clase específica”, compañeros desde el “1º año de escolaridad” y hasta de Catequesis.

Para solucionar la situación, Sara refiere que “desde el inicio pedí la colaboración de los padres en el sentido de intentar –ellos con actitudes⁴⁴ en casa, yo con actitudes dentro de la sala de clase– contornar la situación”. Fue largo el proceso, y Sara cuenta que “He pasado un año en el que ¡no me podía sentar 5..., ni un minuto!” porque “Si yo me sentase ¡tenía luego una caterva de ellos a mi alrededor!”.

sus funciones. Con la evolución tecnocrática, se cambió la terminología y se denominan ahora como “asistentes operacionales”, ¡a modo de fuerzas policiales y militares en un teatro de operaciones!

⁴³ La informalidad del discurso no permitió más cuidado en la formulación, que pretende enfatizar el interés de esos encargados de educación en lo que a sus educandos respectaba.

⁴⁴ En su discurso, Sara utiliza sistemáticamente el término “actitud” en el sentido predominante de “comportamiento”, bien que a veces abarque igualmente su sentido técnico de predisposición del sujeto para sentir, percibir y reaccionar de modo específico frente a los más diversos objetos, ideas, sujetos, etc.

Entre los varios procesos adoptados en conjunto por Sara y sus encargados de educación figura la responsabilización de “los alumnos por sus actos”. Había que actuar en conjunto, profesora y padres, y llevar a los alumnos a adquirir la noción de responsabilidad suya por determinadas actitudes “por las que eran responsabilizados”.

Otro sentido de actuación consistía en la concienciación para la incorrección de una conducta por parte del alumno, proceso en el que la descentración del sujeto de la acción, así como su autonomía, era puesta en práctica. En palabras de Sara, “Y otro factor que yo puse es que... introducimos en la sala [de clase] –pero esto de forma muy natural– fue de, en una situación de desagrado y en la que se llamase la atención, ellos tenían que comprender que no habían sido correctos”. Una vez esto hecho, se proseguía planteando a los alumnos “que si fuesen ellos el profesor ¿que actitud tomarían ellos frente a una situación de aquellas?” Fundamental para este procedimiento pedagógico era que fuera “el chico en cuestión quien decidía que es lo que el profesor iría a hacer”.

Sara refiere que, con esos alumnos, “chicos, unos de 7, otros de 8 [años]”, utilizaba sistemáticamente la búsqueda del consenso – “Todo lo que era hecho en aquella sala era hecho a través de consenso”–. Nuestra biografiada reconoce haber sido “la única forma de (...) conseguir trabajar con aquellos alumnos”, es decir, “la de responsabilizarlos por sus actitudes y de ser ellos a decidir qué actitud debería tomar el profesor frente a determinada situación”.

Otra vertiente de esta actuación educativa desarrollada por Sara decía respecto a un acompañamiento muy cercano de los padres de lo que a sus niños respectaba. En primero lugar, reconoce y afirma que los padres y los profesores cooperaban estrechamente a diario, poniendo mucho interés en esa comunicación y solución de problemas y asuntos. “Los padres muy preocupados, había encargados de educación todos los días en la escuela, y nosotros, como profesores del 1º Ciclo, teníamos que conseguir sacar un ratito, sea la hora de la pausa, sea la hora del almuerzo, sea después de las clases, sea cuando ellos vienen a traer los niños a clases, aquel ratito...”.

Según Sara, los padres de sus alumnos venían a diario, “preocupados” con las cuestiones de sus hijos y revelando “manifestaciones de aprecio” hacia su actuación junto de ellos. Las necesidades específicas de actuación pedagógica referidas por Sara

relativamente a su clase eran respondidas por medio de un funcionamiento “en una relación tan estrecha que todo era decidido de forma coherente entre todos nosotros”. Esto era posible “en aquella clase, con aquellos encargados de educación. Porque ellos eran extremadamente cuidadosos en el bienestar de sus hijos. Y reconocían cuando un niño ultrapasaba los límites y reconocían lo que era lo correcto”.

Para el suceso de esta actuación había sido decisivo el “establecido [de] que la relación de educación, propiamente dicha, es la relación con los encargados de educación”. En esta perspectiva de Sara, por la que se explicita claramente lo preconizado en el cuadro jurídico portugués, el profesor aparece en el estatuto de coadyuvante, que explicita en los siguientes términos: “El profesor ayuda en la educación, pero la responsabilidad en la educación es del encargado de educación”.

Como consecuencia directa de este principio, “si el profesor ayuda a los encargados de educación, en este caso, los padres, estos tienen que ayudar al profesor en la continuación de la educación”. Por medio de este proceso de “doble sentido –el profesor ayuda los padres y los padres ayudan al profesor– hemos creado un clima de intervenciones y de relacionamientos que superan hasta el ámbito meramente profesional”, es decir del ámbito meramente funcional para ir mucho más lejos en virtud de esta dialéctica: “La responsabilización de los alumnos y concienciación de los encargados de educación para su importancia en el suceso de una clase, en el suceso de un alumno”.

Para que esto se produzca, hay que garantizar las condiciones materiales adecuadas y proporcionar las experiencias convenientes. Sara da cuenta de que en la escuela “Nosotros hemos creado espacios –generalmente el sábado– en los que los padres eran invitados a venir a la escuela a hacer los test de evaluación que ¡sus propios hijos hacían!”. El proceso transcurría del siguiente modo: “Estaban los hijos en una sala de clase, haciendo el test, y estaban los padres en otra sala haciendo el mismo test” con el objetivo de ¡que sintieran la dificultad que los hijos sentían!”. El procedimiento tenía una vertiente más dirigida a la actuación sobre los padres y a su concienciación de lo que implicaba el trabajo escolar de sus niños. En ese sentido, Sara dice que los tests no contenían “aquellas preguntas normales, ¡eran preguntas con trampas!”. En virtud de

estas experiencias, según Sara, “los padres han visto que la escuela no era para jugar, que la escuela era mismo en serio. Y tuvieron dificultades en acompañar determinados raciocinios. Y esa práctica llevó a que ellos entendiesen la escuela de otra forma”.

Este esfuerzo para la mejora de los resultados escolares de los alumnos y para cambiar aspectos de comportamiento de los mismos, envolviendo a los padres de forma tan estrecha y continuada supera al ámbito de las funciones laborales contenidas en el cuadro de un estatuto profesional y de sus deberes y derechos, en el caso, el docente, para entrar en el campo de la generosidad de carácter ético y de la obligación moral autónomamente asumida por el sujeto de la praxis. Sara apunta el aspecto de sacrificio personal que esto supuso para sí misma. “Que ¡salía de mí! Porque yo iba a los fines de semana para la escuela a trabajar”. Si bien que “No eran los padres todos” quienes participaban en esas sesiones de formación, “eran algunos”.

Sara prosigue refiriendo de que modo trabajan en esos momentos en los que “Iba para la escuela a trabajar con los padres”. Describe: “Estábamos allí unas 4 horas, no era yo quien decía como se hacían las cosas, ¡eran los padres quien tenían que decidir qué era lo correcto!” A título ejemplificador, recuerda “algunas preguntas”. Un caso, “En Conocimiento del Medio, cuál es el medio ambiente del perro, donde vive, y los padres han puesto ¡‘En la perrera!’” Otro, de Matemáticas. Sara explica que “en Matemáticas, los problemas los hago con los nombres de mis alumnos, con sus datos... Tienen que ser ellos y con la profesión de los padres. ‘La madre de Fulano de Tal trabaja en C.. Cada viaje de autobús cuesta 2,30€. Al final de una semana de trabajo, ¿cuanto gasta en transporte?’. Yo aquí consideraba dos respuestas ciertas –la semana de 5 días o de 6. Pero los padres se han olvidado de que la señora va, pero ¡también vuelve!”.

Sara remata este punto refiriendo que “Es este tipo de trabajo que yo privilegio en la escuela” y pasa a considerar otras dimensiones de la relación pedagógica y sus dimensiones ética y deontológica, trayendo a colación a los compañeros en funciones pedagógicas y con los órganos de gestión.

La apertura de la temática a los colegas se hace por medio de una breve y sintética referencia a “un trabajo con mi colega –éramos dos colegas con esa clase–, implicábamos a la clase e implicábamos

al jardín infantil. Allí era mismo una comunidad”. Este pretexto lleva a Sara a subrayar el hecho de que “la relación ética, profesional, con nuestros colegas, es una relación fundamental”. En casos particulares como el de la escuela que ha referido –“yo hablo de una escuela pequeña, no hablo de una B.⁴⁵, no hablo... porque yo estoy hablando de una escuela de 2 plazas⁴⁶”– Sara entiende que “es fundamental la relación en que se comparta, de ética, de compartir, de moral con nuestro colega. Nosotros podemos tener confianza, nosotros tenemos que compartir, pero compartir, para que las cosas funcionen, y para que haya estabilidad, tanto emocional, como profesional dentro de una escuela. De esta escuela, en este caso, con 2 plazas”.

El paso siguiente en este recorrido analiza la dimensión de la relación con los órganos de gestión y destaca su carácter ético. Sara entiende que “para estar bien en la escuela, tenemos que relacionarnos éticamente con la gestión⁴⁷”. Pasando a explicitar su pensamiento, refiere que esta exigencia de cuidado ético se debe, en primer lugar, a la necesidad de mutuo entendimiento entre docentes y miembros de esos órganos estatutarios: “Con la gestión, de modo a que, cuando nosotros solicitamos a la gestión cualquier cosa, la gestión entienda el por qué de nuestra petición”. Este conocimiento, según explica, haría con que la relación de docentes y dirigentes educativos correspondiera a aquello que debería ser: “Debería ser una relación ética, debería ser una relación profesional, debería ser una relación honesta, debería ser una relación franca. Sincera”. Su visión de esta dimensión de la relación se revelará particularmente negativa frente al actual órgano dirigente del agrupamiento de escuelas que integra la suya.

Este enfático insistir en lo que debería ser la relación entre los docentes y dirigentes es justificado en seguida con aquello que considera ser un trazo dialéctico negativo presente “muchas veces” en esa relación: la existencia de comportamientos de manipulación incongruente e hipócrita, por parte de los docentes, y de abusos de poder y represalias, por parte de los dirigentes. En sus términos,

⁴⁵ Un gran instituto de educación que imparte el nivel de Bachillerato (o Educación Secundaria no obligatoria, en el sistema educativo de España), situado en la ciudad de C..

⁴⁶ Es decir, con dos plazas de profesor atribuidas a sus cuadros de personal.

⁴⁷ Forma elíptica de referir el órgano de gestión del centro educativo, cualquiera que sea su tipo.

cuidadosamente ponderados, y por la parte de los docentes, “muchas veces nosotros tenemos que [a los dirigentes]... vestirlos con una capa de ironía, una capa de hipocresía y tenemos por veces que... no es fingir, sino... en el sentido de ¡agradar a la gestión!”. Ya de la parte de ésta, pone en relieve que la conducta referida anteriormente está motivada por su prepotencia. Efectivamente, según Sara, el fingimiento e hipocresía señalados ocurren “¡Para que no haya consecuencias nefastas para nuestra profesión y para nuestro bienestar!”.

Sara reconoce este hecho relacional en su crudeza e intenta poner en relieve las motivaciones de la conducta de los miembros de órganos de gestión en su relacionamiento con los docentes. Se destacará en su pensamiento una imagen de sentimiento de acoso por parte de estos cuando frente a los docentes, vistos como una potencial amenaza para ellos.

Para justificar su visión de este asunto, Sara refiere de entrada su anterior pertenencia a un órgano de gestión educativa, que autoriza, en su entender, esa misma visión. “Y yo que estuve allí [en gestión], sé perfectamente de lo que estoy hablando”.

La pertenencia de un docente a un órgano de gestión de un centro educativo le genera un serio problema relacional con los colegas que, de compañeros y pares, pasan a integrar un escalón jerárquico subordinado a aquellos. En las palabras de Sara, “quien está en un órgano de gestión, es amado y odiado. Ni es amado por todos, ni es odiado por todos. Tanto es amado, como es odiado”. En este punto, Sara apunta lo ya referido de su anterior pertenencia a uno de esos órganos directivos, que le da el saber de aquello de que habla para buscar la justificación de esas relaciones polarizadas afectivamente de forma tan radical. Identificándose fuertemente con los miembros de órganos de gestión, Sara dice que “Nosotros no conseguimos, nadie consigue gestionar una cosa de forma con que toda la gente quede satisfecha con la gestión de un determinado... porque eso es imposible: lo que es bueno para uno, puede ser malo para otro”.

Si así es inevitable según nuestra biografiada, los profesores que, sintiéndose perjudicados por las decisiones de los órganos de gestión, expresen su opinión hacia ellas corren el riesgo de ser vistos de forma amenazadora por estos. “Pero el problema es que quien está en la gestión piensa muchas veces que la expresión de la opinión de

los colegas es para poner en causa su poder sobre aquel grupo de profesores, aquel grupo de individuos con quien trabajan. Ven una sugerencia, o ven una opinión más como una afrenta a su autoridad que como una sugerencia para un buen desarrollo. Y muchas veces hay personas que, al ejercer un cargo de gestión, visten el capote del poder y se sienten señores de aquella comunidad educativa”. De esta circunstancia, Sara retira, buscando cuidadosamente los términos, la consecuencia práctica de que “muchas veces nosotros profesores, tendremos que omitir determinadas opiniones, tendremos que... refrenarnos en determinados... determinados... comentarios que podamos hacer para que todo corra de la forma más adecuada”. Si esto así es, Sara regresa a su exigencia, formulada anteriormente, de sinceridad y honestidad en la relación de docentes con los miembros de órganos de gestión; “De ahí que [*esa relación*] debería ser honesta, debería ser sincera, debería...”. Todavía, las circunstancias concretas producen lo contrario y por eso Sara repite la idea de que, “por veces [*nosotros, los docentes tengamos*] de vestirnos... de revestirnos...” de hipocresía a fin de no sufrir represalias por parte de quienes detentan el poder. Esto asume foros de importancia mayor para su tesis cuando Sara reconoce que es posible a un profesor tener que dirigirse a una instancia de gestión (en el caso, el denominado Consejo Ejecutivo, con funciones de dirección de escuela) y pasar por la experiencia de depararse con “la puerta cerrada”, tener “que pedir licencia” para entrar “cuando ellos [*los miembros del Consejo Ejecutivo*] son nuestros colegas”, de solicitar “licencia en el sentido de que ellos *consigan* una hora en la que (...) puedan atender”. O cuando, retomando y justificando su idea de que los profesores deben “revestir” sus actitudes, opiniones y comportamientos frente a esos representantes del poder, escuchamos referir la experiencia de expulsión de los docentes críticos, discordantes o contestatarios de los despachos de dirección. Sara refiere primero una forma que esa expulsión puede asumir: “Cuando nosotros cuestionamos determinadas actitudes... y yo hablo ‘nosotros’, en aquel Agrupamiento [*de Escuelas*], cuando nosotros cuestionamos determinadas actitudes menos correctas, que pensamos no están correctas, con las que no estamos de acuerdo, somos invitadas a salir... del Ejecutivo, y por aquel asunto a nunca más recorrer al Ejecutivo”. Esta forma de comportamiento puede asumir incluso el maltrato, en caso de insistencia.

Sara prosigue hablando de su visión de la relación de los profesores con los dirigentes de los centros relatando su experiencia personal de profundo contraste entre los modos de estar del actual órgano de gestión de su escuela/ agrupamiento y de aquel que le precedió. Su relato revela modos completamente distintos de actuar de las personas en causa y las consecuentes formas de tratar a los profesores.

En el caso de la anterior gestión, Sara cuenta que “mientras estuvo allí una colega gestionando aquel agrupamiento, ¡yo me sentía bien! Me sentía bien, porque era un agrupamiento franco, sincero, no había objetivos, no había... evaluaciones, ¡no había... evaluaciones en el sentido en que las hay ahora⁴⁸!”. Trazo fundamental de la relación de los profesores con esos dirigentes es, según Sara, el hecho de que “no había nadie que fuera a aquella escuela y que no pasara por el [*Consejo*] Ejecutivo para cumplimentar a la gente que allí estuviera. Aquella puerta estaba siempre abierta y nosotros nunca nos sentíamos mínimamente rechazados, por pequeñas dudas que nosotros tuviéramos ¡éramos siempre atendidas!”. De acuerdo con Sara, las profundas mudanzas introducidas a nivel gubernamental en el sistema educativo y en la administración pública, con destaque para el tema de la evaluación de desempeño de los profesores, hicieron con que “aquel [*Consejo*] Ejecutivo [*pensara*] que no debería presentarse a elecciones, que no debería volver a presentarse porque ¡estaba saturado hasta los pelos!”.

Ya en lo que concierne a la actual gestión, Sara retoma la presentación de las formas de relación negativa y prepotente hecha anteriormente. En la medida en que disponen de un término de comparación, Sara considera que “Al confrontarnos ahora con el actual Ejecutivo, no solo yo como casi todos los profesores (...) nos sentimos muy ultrajados en relación al Ejecutivo, sentimos que no somos bienvenidos, o hacemos lo que ellos dicen, o somos invitados a salir la puerta y no más recurrir al...” La calidad negativa de la relación es subrayada en seguida con la reiteración de la idea de no ser recibidos sino a costa de marcación previa: “Primero que ellos nos reciban, ¡es muy complicado! Muchas veces tenemos que telefonar primero para marcar la hora para estar, para poder...” Por

⁴⁸ Se refiere en este punto a los objetivos y al proceso de evaluación de desempeño de los docentes, con consecuencias profesionales y también a nivel de la progresión en la carrera.

eso, la relación con esta dirección reviste para Sara el tono negativo que señaló y que justifica la disimulación de comportamiento de los profesores, que había referido y reitera: “la relación con la gestión... es mismo aquella de vamos allí cuando tenemos que ir y tenemos que equiparnos con una capa para no sentirnos afectados mínimamente por aquello que ellos nos puedan hacer”.

La relación con el alumnado ocupa el próximo espacio de reflexión de Sara. Su pensamiento es expuesto a partir del tema de la indisciplina, analizándola en cuanto una realidad relacional e intersubjetiva. Para nuestra biografiada, este fenómeno escolar resulta “muchas veces” de la interacción del profesor y del alumno, siendo de destacar el carácter decisivo del comportamiento asumido por aquel. “(...) la cuestión de la indisciplina, muchas veces, está de acuerdo con el comportamiento propio del profesor. El profesor que es inseguro tiene mucha más indisciplina dentro de su sala de clase que un profesor de aquello que está haciendo, en que se responsabiliza, en que...”. Prosiguiendo, Sara considera que “Los alumnos ¡miden (...) hasta donde pueden ir! Ellos miden. Si nosotros dejamos...”. Este fenómeno ocurre desde temprana edad, como apunta al decir que “Y esto ya [*ocurre*] en el 1º Ciclo, y empiezan a medir... ¡empiezan a medir luego que ellos nacen! ¡Empiezan luego a medir cuando nacen! Ya en el 1º Ciclo ellos miden hasta donde pueden ir”. Sara considera que, si en ese proceso de medición interpersonal, los alumnos “cogen el punto débil del profesor... ahí, ¡ellos trepan por el profesor arriba!”.

Esto se verifica desde temprana edad, según Sara. Para solucionar este problema, los profesores adoptan procedimientos referidos por Sara. “(...) nosotros, en el 1º Ciclo, por lo menos nosotros en el 1º Ciclo, allí en mi agrupamiento hay, y pienso que hay en otros agrupamientos, hay reuniones de año, en las que se comparten” esos problemas y se les buscan salidas.

o) Reconstitución de la biografía educativa de Sílvia

Sílvia es una profesora de nacionalidad portuguesa. Tenía 47 años al tiempo en que se produjo el grupo de discusión. Tiene diversos títulos como habilitaciones académicas y profesionales, a saber, el título de Licenciada en Educación Infantil, las especializaciones en Educación Especial y en Administración

Escolar, y el título de “Mestrado” en Psicología Educacional. El primer título lo obtuvo en la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de C., al paso que el segundo fue cursado en la Universidad de C.. Llevaba trabajando 24 años y está colocada, con nombramiento definitivo, en la Escuela Secundaria de A. B., situada en C., una gran ciudad de Portugal, en la cual reside igualmente. En su centro educativo, Sílvia estaba asignada a las tareas de Educación Especial, más concretamente, tenía a su cargo el acompañamiento de alumnos sordos de la Enseñanza Secundaria, en actividades de anticipación y desarrollo de conocimientos que promuevan el acceso al currículum normal. Ha desempeñado funciones directivas en escuelas y en diversos servicios de la Administración Escolar, como sea la coordinación de los equipos de educación especial y el trabajo en la DREC (Direcção Regional de Educação do Centro)⁴⁹.

Expectativas en cuanto al trabajo del grupo de discusión

Sobre el trabajo a desarrollar en el grupo de discusión, Sílvia asume que “estaba tranquila (...). Estaba en una de ‘vamos a ver lo que es, vamos a participar, es una jornada’, sin hacer grandes preguntas, estaba tranquila”. Una vez concluida la tarea de discusión, nuestra biografiada apreció el trabajo realizado en los siguientes términos: “Aquello que yo tengo a decir es que ¡fuimos un buen grupo! Y este equipo funcionó lindamente. Yo tenía curiosidad en saber quien eran las personas. Porque para la gente darse, nosotros tenemos que tener gusto en dar. Y que nosotras de hecho quisimos dar y estuvimos aquí a darnos. Fue muy enriquecedor”.

Realización personal y profesional en la docencia

Empezando por explicar las razones que la han llevado a ser profesora, Sílvia procede a un “recogido de las razones que me han llevado a dedicar a la educación” y explica desde luego que “No hablo en ser profesor en un aspecto único”.

Para desarrollar su pensamiento, Sílvia refiere primeramente que el ser profesora no hacía parte de sus perspectivas personales. En

⁴⁹ Dirección Regional de Educación del Centro; una estructura regional del Ministerio de Educación Portugués, encargada de la Región Centro del país. Actualmente se encuentra extinta en términos oficiales, con fecha de 1 de enero de 2013 (pero paradójicamente sigue en pleno funcionamiento casi un año después de esa dicha extinción).

sus palabras, “Soy hija de profesores y siempre dice que nunca sería profesora”. Las razones las adelanta en seguida: “Detestaba las conversaciones que ellos llevaban para casa, los problemas que discutían y era frustrante, porque ¡yo no quería ser profesora! ¡Jamás! Ser todo, pero nunca profesora”.

Con esta perspectiva en mente, fue por un golpe del destino que Sílvia descubrió su gusto por enseñar y se encaminó para la profesión docente. “(...) quiso el destino que mi madre tuviese abierto un colegio en L. y necesitase de mi ayuda como hija y porque yo era habilidosa con los niños”. Añade que “Yo siempre he adorado a los niños, siempre me ha dado bien con ellos todos”. Esto ocurrió “estudiando en el Liceo, y queriendo ser otras cosas y jamás profesora –ni siquiera de Educación Musical, porque era aquello que mi padre era, porque tenía que ver con artes y a mí me gustaba la Música–, ni pensar, eso jamás”.

Los niños con los que Sílvia lidiaba eran de Educación Primaria, pero también más pequeños. En su “ser muy habilidosa para trabajar con los niños”, Sílvia considera que puso en acción sus calidades personales: “Conseguía hacer cosas con ellos que otras personas no harían, desde dinamizar los grupos, la capacidad de liderazgo –eso está inherente a mi persona–”.

Esta experiencia personal, que se enfrentará en un momento con la necesidad de elegir una profesión, ocurre en un contexto muy efervescente de la vida política del país, al tiempo de la deposición del régimen salazarista por el golpe del 25 de Abril de 1974 y de toda la difusión y prolongamiento de esa efervescencia y agitación por todos los sectores de actividad social, en particular, en el sector educativo, pero también en la vida de las personas individuales, a lo largo de diversos años. Se substituyó rápida y radicalmente toda una sociedad a lo largo de los años de 1974 y el inicio de la década de 80, hecho que en el discurso de Sílvia transparece de forma resumida. En sus palabras, “Y ocurre que las cosas se complicaron porque nos pilló el 25 de Abril, las historias de las RGA⁵⁰, las faltas de profesores⁵¹, esa fase complicada del Liceo, y acontece que mientras vinieron

⁵⁰ Reunión General de Alumnos.

⁵¹ Por la apertura y masificación de la enseñanza a numerosos alumnos que anteriormente habían sido excluidos de su nivel educativo e incluso de la institución escolar, lo que genera una súbita necesidad de nuevos profesores, entonces inexistentes. Se suma a eso el saneamiento político de los profesores que eran vistos como partidarios o relacionados con el régimen anterior.

aquellas historias todas – no era aún el 12º año, sino era el Año Propedéutico⁵², y fue la muerte de Sá Carneiro⁵³ en el día en el que yo iba a hacer un examen (que en esto ¡hay mucha política por el medio!) (...). A tal contexto de inestabilidad Sílvia añade sus propios trazos personales, que eran origen de problemas. Al tiempo, Sílvia se define como “una chica –y aún hoy lo soy, pero en esa fase inconsciente de experiencia–” y con la opción política de que “siempre fui defensora de los más oprimidos”, que “¡nunca me ha traído grandes cosas! Al revés, ¡solo me ha traído jaleos! Jaleos con los profesores, jaleos... no con los padres” que reconoce “fueron siempre personas muy acompañantes de toda mi vida personal, no fue por ahí”.

En este contexto Sílvia se encuentra frente a la necesidad de que “¡había que elegir una profesión! Había que elegir una profesión porque yo ya me estaba quedando con edad de elegir, de ver qué era lo que yo quería”. El colegio fue visitado por un inspector de educación, ya fallecido, que se vuelve para nuestra biografiada y le dice: “Sílvia, ¡tú dabas una óptima educadora infantil!”. La inquietud saltó muy rápidamente: “Pero ¿eso es ser profesor?”. Y tuvo una respuesta prudente y sabia frente a las ansias de Sílvia: “Quiere decir, ¡estás con niños pequeñines!”. Sílvia se queda con la idea de que “ser educadora infantil no tenía nada que ver con la vida de profesor” y decide, según confiesa “en mi gran ingenuidad”, cursar la Diplomatura en Educación Infantil, en C.. Pronto se da cuenta de “que ¡me había metido en el meollo de la bronca!”. Todavía, superó la desilusión y las dificultades surgidas en su consecuencia porque “quería ser una mujer independiente, quería tener mi salario, quería tener mi vida personal y privada, independiente de mis padres” y terminó por ver la opción como “una buena idea” ya que “la

⁵² La apertura y masificación referidas en la nota anterior, tuvieron como efecto, la insuficiencia de la estructura de enseñanza superior para recibir a todos los alumnos que lo solicitaban y se crearon mecanismos de retención por un año de esos candidatos (inicialmente, el año de Servicio Cívico, después de la introducción de un año de escolaridad, primero impartido a distancia –el Año Propedéutico, de que se habla– después su institucionalización definitiva como 12º año de escolaridad no obligatoria. Para el Servicio Cívico, v. Gomes (1977: 57-62).

⁵³ Jefe del gobierno muerto, de forma aún hoy no aclarada, en 4 de diciembre de 1980. La sospecha de asesinato hizo de su muerte la causa de una situación particularmente peligrosa e inestable.

titulación era de 3 años, tenía el prácticum integrado”, por lo que “hice el recorrido y allí me he convertí en educadora infantil”.

Recuperando su memoria de sus “primeros tiempos como educadora infantil”, Sílvia considera que “fueron impecables, porque yo estaba en mi medio”. Explica: “Estaba con niños, hacia de ellos lo que quería, no tenía preocupaciones de mayor porque nosotros nunca hemos tenido Programa, teníamos Orientaciones [*Curriculares*]⁵⁴, pero no teníamos obligaciones de cuaderno, de cumplir. Y fue óptimo”.

Incluso en el aspecto de la actuación política, Sílvia se revela muy satisfecha con esos primeros años de su carrera. Confiesa que armaba “grandes broncas” con los poderes locales autárquicos de quien dependían los jardines infantiles en que se encontraba y reclamaba “porque no ponían allí en el jardín las cosas que quería”, de las que resultaba que “terminaba por conseguir toda y más alguna cosa”. El hecho de que, como era previsible y casi inevitable en esa fase del desarrollo profesional marcada por la inestabilidad y cambios continuos de plaza, se fuera en seguida de esa colocación dejando “para los otros” lo que había conseguido no disminuye en nada su satisfacción con ese periodo de su vida profesional, que considera, finalmente, ¡haber sido “una cosa con gracia!”.

Su situación profesional y personal enfocada y descrita en los términos anteriores tiene otro cariz si se mira a la luz de un hecho fundamental de su vida, con serios efectos en el modo como Sílvia encara y evalúa esos primeros años. El hecho de haber sido madre trae al discurso de Sílvia nuevos matices, destacando aspectos conturbados y problemáticos de su vida personal y profesional. “Y cuando fui madre, me he deparado con una situación: es que yo era educadora infantil y era madre, y aquella porquería no funcionó. Porque ¡yo quería ser educadora infantil y no madre!”.

El hecho de la maternidad hizo con que Sílvia pasara por “tiempos muy difíciles”. Su desarrollo personal y profesional asume entonces un profundo proceso de autocuestionamiento personal y profesional. Sílvia empieza por referir que “yo tuve que entender que realmente ser madre es una cosa completamente diferente y ser educadora era una cosa completamente diferente”. Esta antítesis está en el origen de sus “angustias” ya que se ha deparado con el hecho de

⁵⁴ Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar [Orientaciones Curriculares para la Educación Infantil] (ME, 1997).

que “aquello que yo había recibido como formación no era –ni de todo, ni de cerca– lo suficiente para aquello que yo tenía que enfrentar”. Para Sílvia, lo que había “que enfrentar” era la necesidad de mantener separados los dominios personal y profesional sin que se mezclaran, principalmente en lo pudiese ser la intrusión de la vida personal en la vida profesional. En las palabras de Sílvia, sus angustias de entonces no decían respeto a su ser “como persona –vida personal, que era una cosa– sino para que yo llevara esa vida personal para la escuela. Y no podía de forma alguna alejarme”. Sílvia explica que la situación le obliga a conciliar el tener “la hija pequeña” con el hecho de tener “que hacer montones de kilómetros para ir para el jardín infantil” y desarrollar ahí “todo un conjunto de tareas que no era solo el estar dando ‘clases’, el dar clases en nuestra especificidad” como también “el estar con los niños ayudándoles a desarrollarse en todas las áreas necesarias para poder integrarse en la escuela con alguna competencia en determinados dominios”, hecho que le genera una seria preocupación ya que “si [*los niños*] no [*las adquieren*]” los profesores de educación primaria dicen que nosotras somos las malas, [*que*] ¡los niños no van en condiciones!”.

Este periodo inicial de la carrera de Sílvia, que duró “5 años, más o menos”, merece ahora de su parte una descripción en la que abultan los aspectos no positivos de su situación profesional; “aquello fue un poco complicado y esos primeros tiempos y primeros años (...) fueron años de grande conturbación para mí”. La conturbación que refiere radica en la inestabilidad que considera un valor esencial para el desarrollo profesional del docente. “En términos profesionales fue horrible, porque nosotras andábamos siempre para arriba y para abajo, de jardines para aquí, jardines para allá, hasta tener estabilidad”. Sílvia refiere que la estabilidad “es una de las cosas que yo pienso que los profesores necesitan para ser buenos profesores”. Ella es fuente de seguridad profesional y personal y permite que ambas dimensiones de la persona no se mezclen. Es fundamental, para Sílvia, “Conseguir tener alguna cosa estable que les [*a los docentes*] dé seguridad en términos hasta de sus propias vidas personales. Para que no anden después de bancos y barrancos, con todos los problemas externos a la escuela detrás”. Y termina con un “Pronto”.

A esos “primeros 5 años”, que “fueron difíciles”, como refirió, se van a suceder “otros 5” que caracteriza de “adaptación a las circunstancias y de búsqueda”.

En este nuevo periodo de la vida profesional de Sílvia abulta la estabilización en términos de su plaza, ahora fija, “en C.”, lo que le permite la dedicación a nuevos aspectos de la profesión y apuntar su desarrollo profesional hacia nuevas valencias.

La estabilización profesional en una plaza fija fue fundamental para todo eso, con relieve para su relación familiar. Sílvia refiere que eso le dio “bastante descanso relativamente a los aspectos de la familia y de los hijos – porque mientras apareció el segundo hijo, ahora tengo 3 chicos, ¡no es cosa fácil!”.

De su recorrido anterior, Sílvia tuvo la oportunidad de trabajar con niños con diversos problemas de aprendizaje y de salud. De esa “experiencia toda” que tuvo lidiando “con niños con problemas, con sordera, con varias áreas así”, asumió particular relevancia el de la sordera, para el que se quedó “muy sensibilizada”. Ese interés le viene igualmente, según confiesa, del hecho de uno de sus abuelos ser sordo –“aquí también hay historia que ¡me viraba para eso!”– y le motiva para adquirir más capacidades en ese campo de trabajo ya que reconoce que la experiencia ocasional que tenía “¡no llegaba!”. Aquella capacitación que “yo pensaba que no tenía recibido en mi formación inicial” la buscó intentando “hacer la especialidad”, buscando “escuelas para estudiar, para hacer mi formación”, de la “que necesitaba (...) para hacer frente a las nuevas problemáticas que estaban siempre surgiendo”.

Al par de esta búsqueda de complemento de formación profesional facilitada por el hecho de haber obtenido una plaza fija cercana a su residencia, Sílvia alarga su ámbito de intervención laboral. Refiere entonces que “doy conmigo a preocuparme con las cosas de la escuela”. Esa preocupación la lleva a ocuparse de los aspectos sindicales de la escuela en un amplio espectro de actuación. En sus palabras, “Era la sindicalista allí del sitio. Cualquier cosa que toda la gente quería, era Sílvia quien hacía todo. Cosas del Sindicato, y de la justicia de los profesores, y lo que ellos tenían que hacer, y que no se podían hacer los horarios así, ¡Sílvia sabía siempre! Sílvia era aquella a quien recorrían para cualquier cosa rara, ¡allí estaba ella!

Terminados estos 5 años de su vida profesional, Sílvia dirige su desarrollo profesional hacia una fase de consolidación y alargamiento de intereses y desempeño de nuevas funciones profesionales, acompañados del desarrollo de la investigación.

Cuenta que empezó paulatinamente por la “administración de las escuelas” por parecerle que esto “tenía mucho que ver con la forma como los profesores podían integrarse en las clases”. En su convicción, la acción del docente no está limitada “a la sala de clase, sino también” se dirige hacia “la comunidad educativa”, razón por la que refiere que “decidí pesquisar y estudiar más”. De ese estudio, obtiene “la especialidad en Educación Especial porque era un área del dominio que me interesaba”, habilitación esa que al par le posibilita integrar ese sector del sistema educativo “pasados 6 o 7 años de estar trabajando en la Red Pública [*de jardines infantiles*]”.

A esto se sigue el pasaje del interés de Sílvia “para [*el tema de*] la Administración Escolar”. En su justificación, refiere que en su análisis habría que cambiar la situación vigente en el modo como se gestionaban las escuelas, poniendo la tónica en un liderazgo humanista y que promoviera una perspectiva integradora y participativa de las personas y el compartir entre ellas, al par que se debería rechazar la perspectiva tecnocrática de dominio y división de las personas. Su tesis la desarrolló por medio del estudio⁵⁵ del tema hecho a partir de la constatación de la necesidad de que “las escuelas (...) tuviesen el soporte administrativo adecuado a los varios dominios” que no padeciese de las limitaciones y perversidades “del modo como estaba” siendo hecha la administración escolar, ya mucho antes de que se hablara de los Agrupamientos [*de Escuelas*]. El modo de conducción de la cosa administrativa debería suponer que “hubiese realmente personas con capacidad de liderazgo, pero que fueran personas humanas lo bastante para poder auxiliar a sus compañeros de lucha y de trabajo, con una perspectiva integradora y de... no de competencia, sino de compartir (...)”. Según revela, de su investigación sobre “la participación de los profesores” resaltó la conclusión de que eso “era muy importante”. Todavía, no pudo llevar adelante las perspectivas desarrolladas en su estudio; “eso quedó por

⁵⁵ Aquí y en ocasiones posteriores vertemos el verbo *investigar*, y sus variaciones, utilizado en el discurso de Sílvia por medio del verbo *estudiar* y las respectivas variaciones, ya que no se trata de investigación en el sentido epistemológico del vocablo.

aquí, el conocimiento terminó por quedar para mí” pero de eso surgió algo de positivo, ya ese saber vino “a revelar algunas otras preocupaciones que han surgido en mi vida profesional, porque yo he pensado que tenía que ser buena profesora”.

Esta consciencia la lleva a estudiar más, terminando, a cierta altura, por regresar a la enseñanza superior para obtener la Licenciatura en Educación Infantil, dando así la conclusión de su recorrido académico iniciado con la Diplomatura en esa especialidad.

Abordando el tema de la Licenciatura más adelante, Sílvia destaca en este momento de la recuperación de su historia profesional los aspectos del desarrollo de su consciencia profesional, así como de su profesionalidad relacionados con el tema de la administración escolar.

Un primer paso importante en su evolución surge, según Sílvia, con una invitación por parte de “alguien” que “pensara que yo tenía capacidades de liderazgo” para que hiciera “la coordinación de los equipos de educación especial, las celebres ECAE”, es decir, los equipos de coordinación de los apoyos educativos. Sílvia confiesa que “¡adoré ese tiempo!” y que “Fue una cosa que me ha dado un goce especial” ya que “sabía que, cuando iba a las escuelas, yo no era inspectora”. En su explicación, nuestra biografiada valorizaba el hecho de que “iba para ayudar”, de que “llevaba todo mi conocimiento y era capaz de pesquisar y de llevar documentos y (...) cuando los profesores necesitaban de ayuda, yo me deshacía toda para que ellos tuviesen suceso en su actividad de profesores”.

Otro momento relevante en este proceso de desarrollo que Sílvia pone en relieve se relaciona con su pasaje por funciones desempeñadas en la Dirección Regional de Educación del C., en la secuencia de que “Alguien (...) pensara que yo debía ir parar a” ese servicio administrativo del Ministerio de Educación “y ¡yo acepté el desafío!”. Sílvia comparte su sentimiento de frustración al cabo de 2 años en esas funciones, no obstante el hecho de que en ese servicio “chillaran 2 años pidiéndome para no irme de allí y yo diciendo que ¡nunca más allí quiero poner los pies!”.

Sílvia presenta en seguida las razones que, en su entender, justifican tamaña desilusión y decepción con ese paso en su vida profesional, que considera haber sido “la cosa más horrible que yo tuve”. Lo esencial de su sentimiento de fracaso reside en el hecho de que “¡dejé de ser profesora! Pasé a ser una burócrata y fue una

sensación tremenda porque no tiene absolutamente nada, nada que ver con la profesión de profesor”.

La burocracia es un aspecto empeorado por otros, que Sílvia refiere de forma particularmente violenta en virtud del ultraje que siente por haber vivido ese tiempo: “Es una burocracia, y es una política, y es un chismorreo y un cruce de informaciones y es –perdonadme el término, pero voy a tener que decirlo–, es un antro⁵⁶ (...)”. Ese servicio administrativo no corresponde, según Sílvia, a “Aquello de que las escuelas tienen necesidad” mayormente debido a “los meandros de los servicios”, cuyo funcionamiento afirma haber conocido “muy bien”.

Sílvia confiesa que el salir solo podía ser la solución para quien integrara ese servicio con su espíritu de “hacer un trabajo digno”, ya que el permanecer plantearía a la persona el dilema de juntarse “a los malos” o pasar “¡a ser no sé qué!”.

Subrayando su decisión, afirma que “Y entonces los 2 años me han llegado y ¡yo salí!”.

Al salir de la DREC, Sílvia retoma los estudios superiores formales para adquirir la habilitación en Educación Infantil a nivel de Licenciatura en la Escuela Superior de Educación de C..

Su experiencia de entonces la coloca en la doble situación profesional de ser profesora y alumna de enseñanza superior al mismo tiempo, con las consecuentes posibilidades de mirar al fenómeno de la educación igualmente desde una doble perspectiva.

Sílvia anota en sus reflexiones biográficas dos líneas de pensamiento, una de crítica a la enseñanza superior y otra relativa a su aprendizaje como alumna con colegas de la edad de sus hijos y alumnos de su centro educativo.

En cuanto a la primera, señala la utilidad de “detectar los problemas universitarios⁵⁷ –porque nosotros tenemos historias al nivel universitario que es de lo peor: nosotros tenemos profesores que

⁵⁶ En el original portugués, la castiza expresión utilizada roza la heterodoxia académica, de ahí que hayamos optado por esta traducción que intenta vehicular el ambiente absolutamente malévolos que, según Sílvia, impera en esa institución y cuya idea es importante para señalar el sentir, que muchos profesores comparten, hacia el poder en el sistema educativo portugués.

⁵⁷ Es decir, y retomando la nota anterior, en esto y en lo que sigue, se debe entender el vocablo *Universidade* y sus variantes alargándolo el sentido para cubrir toda la enseñanza superior. Sílvia, como se refirió en el inicio de su biografía educativa, ha frecuentado ambas componentes de enseñanza superior portuguesa.

están en la Universidad y que nunca en la vida lo deberían ser, y ¡tenemos profesores extraordinarios!– y aquello a que yo llegué a conclusión fue de que en cualquier sitio nosotros tenemos buenos profesionales y pésimos profesionales”.

Ya la segunda le merece el reconocimiento inicial de que “¡fue un choc!” porque sus colegas de Licenciatura “¡eran mucho más jóvenes que yo! ¡(...) eran de la edad de mis hijos!”. Si bien que se haya quedado “afligida, porque las cosas eran otras, las reglas eran otras”, reconoce todavía que “fue muy interesante para mí”. Explicando en qué medida lo fue, señala que “me he enterado de una parte [*de la educación*], que es la parte de los jóvenes, con los cuales lidiamos”, y que está relacionado con la ilusión de futuro de que ellos están impregnados en esas edades y que orienta su acción. Esto es profesionalmente relevante en el caso de Sílvia, pero tendrá igualmente consecuencias a nivel personal, como reconocerá. Efectivamente, los alumnos sordos de los que Sílvia estaba encargada pertenecían al nivel educativo de bachillerato, es decir, no distaban mucho en edad relativamente a sus colegas que cursaban Educación Infantil. “Y después mi vida profesional termina por dar [*para eso*], estoy en este momento a trabajar con alumnos de Educación Secundaria [*portuguesa*], y fue muy importante ser alumna y colega de jóvenes con 18, 20, 21 años –mitad de mi edad– porque he visto de su parte una cosa que yo ya había perdido –porque ya fuimos así en esa edad, ¿no es?–, que son las esperanzas, los sueños, los proyectos de vida, todo un conjunto de circunstancias que yo pienso que ya había olvidado un poco”.

Sílvia revela en seguida, como se señaló anteriormente, que esta experiencia tuvo no solamente consecuencias a nivel de comprensión y empatía hacia sus alumnos como también proporcionó un resultado de orden personal importante y “muy interesante” que había buscado en consecuencia del desencanto originado por su estancia en la DREC. Efectivamente, según afirma, “Pretendí encontrarme, y terminé por encontrarme”.

Y no solamente creció en autoconocimiento encontrándose, como eso le “abrió otras puertas”.

A terminar este apartado en su biografía educativa, Sílvia apunta otras actividades profesionales en las que se realiza y para las que su recorrido curricular le dirigió. “(...) dada la formación que tengo, también me han invitado para hacer formación de profesores,

formación de alumnos en situaciones específicas de abandono y que regresan a la escuela”, experiencia que reconoce haber sido “muy interesante porque yo he conseguido estar con ellos de una manera muy interesante”.

Finalidades y razones de la Educación

Pasando a explicitar su concepción de la educación, Sílvia empieza por sentar asertivamente la tesis de que, en su entender, “realmente ser profesor hoy es, más que todo, la relación con los alumnos. ¡Sin duda ninguna!” Profundizando en las consecuencias de lo afirmado, refiere que “si no tuviésemos nuestros alumnos, con los que nos relacionamos y con quien nos preocupamos, no valdría la pena ir a la escuela”.

Para Sílvia, esta tesis vale especialmente en el contexto “de vida política y vivencial” de entonces, en que “El momento que nosotros vivimos (...) nos afecta a todos, y si nosotros damos mucho valor a todas esas problemáticas⁵⁸, nosotros no lidiamos con nuestros [*alumnos*] – ¡va todo por agua abajo!”.

Sílvia entiende que hay que promover en la educación espacios en los que alumnos y profesores puedan desarrollar relaciones de dádiva y de crecimiento mutuo; en sus palabras, “ese espacio” resulta “lo fundamental de la relación de un profesor con un alumno”, como sea “El espacio de recreo, (...), en el que yo doy, en que ellos me dan, y en que nosotros crecemos en conjunto”. Formulada esta idea en términos abstractos, Sílvia habla del “campo de las relaciones”, atribuyendo la adquisición de esta noción a su frecuencia de una formación de índole psicopedagógico con una formadora española, “muy interesante”.

Desarrollando el contenido de la noción y su aplicación educativa, Sílvia refiere que ese campo de las relaciones “Es el espacio que yo doy, que yo quiera dar. Si yo no doy ese espacio, nadie consigue aprender conmigo”. El sentido de reciprocidad y descentración señalado en estas afirmaciones es desarrollado en seguida planteándolo en su relieve pedagógico e implicaciones educativas prácticas y radicándolo en el meollo mismo de la educación. “(...) no vale la pena intentar ser profesor” para Sílvia “Si

⁵⁸ Se refiere a los innumerables factores de conflicto con el Ministerio de Educación motivados por la reforma de la administración pública y la evaluación de desempeño de profesores.

nosotros no conseguimos promover en los alumnos esa posibilidad de que ellos nos den ese espacio para que yo pueda dar el mío, para que nosotros aprendamos allí en medio de ellos, y poder hacer ese cambio”. Menos aún se puede conseguir adoptando “actitudes perentorias, de dedo apuntado, de exigencia sin explicación, de llevar hasta sus últimas consecuencias cosas que ni siquiera tienen ese peso” ya que desde su experiencia “los chicos tienen una perspectiva de vida más brusca, ellos son más bruscos en la forma de hablar”. Para obtener efectos educativos reales, el profesor debe, en su entender, “tener esa capacidad, esa elasticidad ponernos en el lugar del otro”.

La empatía con el otro, el “ponernos en el lugar del otro”, así postulada en su carácter esencial para el acto educativo, “no es muy fácil” si no se cumple una condición previa, el ser “capaces de ponernos en nuestro propio” lugar. Sílvia considera que aquí reside el centro de la cuestión, radicado en el hecho fundamental de que “no estamos solos”. Más: no solamente “no estamos solos” como somos múltiples, “somos padres, somos profesionales, somos profesores” y este hecho conlleva en sí el “siempre [el ser] evaluados toda nuestra vida”.

Sílvia aprovecha la presentación de esta tesis para criticar las medidas políticas y administrativas promovidas por el Ministerio de Educación destinadas a evaluar el desempeño de los profesores, ya que como había dicho, el ser profesor conlleva el ser siempre evaluado la vida entera. En todas las situaciones, integrado en el campo de las relaciones referido, el profesor está sometido a la evaluación del otro, como Sílvia pasa a referir por medio de una historia personal ocurrida en su estatuto de madre de una joven escolar. La idea esencial tratada en esta historia se relaciona con el papel decisivo de la definición clara de reglas delimitadoras de comportamientos y espacios de acción de los actores educativos, como Sílvia pasa a referir.

El contenido de la historia versa sobre un conflicto surgido entre su hija, entonces en el 10º año del Bachillerato, y el profesor responsable de su clase [Director de Clase] relativo a las aulas de apoyo extra al aprendizaje de los alumnos, destinadas estrictamente a dar apoyo pedagógico y no a impartir materia y no susceptibles de registro de presencia de los alumnos.

En la sesión inicial, de “presentación de las clases”, a la que Sílvia ha ido, ese profesor responsable de clase no habrá, según su testimonio, definido las reglas relativas a esas clases de forma conveniente. Sílvia afirma “sé lo que el profesor dijo y entonces fue lo siguiente: ‘A las clases de apoyo, los niños tienen que venir. Es esencial que vengan, porque ¡yo voy a marcar presencias!’ Y así quedó” sin más.

Ocurrió que “empezaron las clases de apoyo, y una [*profesora*] de portugués dio materia en la clase de apoyo”, lo que no puede ser de acuerdo con las reglas de esa componente curricular. Bien que eso esté establecido en ese sentido, “en la cabeza de aquel profesor no era” así, de acuerdo con lo relatado por Sílvia.

Prosiguiendo con su narración, refiere que la alumna confrontó al profesor responsable de clase que habrá cometido el error de mantener su modo de ver el funcionamiento de las clases de apoyo, es decir, como obligatorias, afirmándolo perentoriamente a la alumna. Cuestionado sobre el hecho de que hubiera impartido materia en una clase de apoyo, habrá contestado que se supone que el alumnado tiene que comparecer a dichas clases. Habiendo el profesor dicho que habría que “venir a la clase de apoyo”, la alumna tendrá contestado, desautorizando profesionalmente al tutor, que “No tenemos, ¡no señora! Clases de apoyo no tienen falta. ¡Eso era bueno! Y si [*Ud.*] no sabe, yo voy allí ¡a llamar a mi madre!”. El comportamiento contestatario de la alumna prosigue de forma provocante, incluso en la clase de su asignatura, Matemáticas, desafiándole sucesivamente, una y otra vez, en estos términos: “¿Como es, Profesor?” “(...) ¡no puede ser!” “¡No somos obligados!” “La gente va a las clases de apoyo solo si queremos. ¡Era lo que faltaba!” y así sucesivamente. La contestación referida radica en el sentimiento de la incorrección de la posición del profesor, basada en un alegado error craso de aplicación de las reglas del espacio curricular referido, y coge su refuerzo en la manutención del mismo.

Haciendo un juicio sobre este episodio, Sílvia lo recuerda con un mixto más de admiración que de autocuestionamiento y afirma: “La estáis viendo, una *teen-ager*, ¡aún por encima con la madre por detrás, peor un poco!”.

El incidente disciplinario y pedagógico adquiere nuevos foros de gravedad cuando el profesor, alegadamente, persistiendo en su mala aplicación del reglamento de las clases de apoyo, ayuda a una

subida de escalón del conflicto. A la contestación de la alumna de que “¡Era lo que más faltaba! Ya tengo la carga horaria toda llena, aún tenía que ser obligatorio ir a los apoyos, yo voy a los apoyos ¡cuando yo entienda que tengo que ir!” a lo que el tutor responde con la amenaza de que hacía una “información” disciplinaria, la alumna con un “¿Con certeza?”, el profesor con “¡Eso mismo!” y la gota de agua que desborda al vaso: “¿Qué? ¿Que está insinuando?”.

En este punto, Sílvia refiere que aquí “¡el hombre se ha pasado!” y la ha llamado a la escuela para decirle que su hija “había sido maleducada”. Sílvia le habrá contestado en los siguientes términos “Pero ¿que es lo que está insinuando?” frase que le habrá dejado “¡a mirar para mí!”.

En un aparte autocrítico, Sílvia refiere que “Estas palabrotas yo las utilizo a tuerto y a derecho, y la chica ¡tiene a quien salir!”.

Retomando su presentación del incidente disciplinario que envolvió a su hija, Sílvia refiere la frase de censura que habrá dirigido al tutor: “Yo estuve en su clase de presentación, ¿donde están las reglas?”. Sin hablar de la secuencia de ese incidente, desarrolla la frase diciendo que “¡Ellos necesitan reglas! Ellos necesitan saber hasta dónde pueden ir, necesitan tener definición de aquello que pueden hacer, y hasta donde es que pueden ir” y retira su última implicación pedagógica, o sea, “si ellos no saben las reglas, ellos van a intentar, todo por todos los medios, saber hasta donde es el límite”.

Conectando el tema de las reglas abierto a propósito de la noción de *empatía* con la noción de *espacio de relaciones*, Sílvia empieza a cerrar el tema de la esencia de la educación y del ser profesor refiriendo que “Esto es una de las cosas que un profesor tiene que saber también. Delimitar su espacio de acción, hablar de las reglas que las personas van a tener que utilizar, para que las personas se sepan comportar en relación a aquello que les es dado. Aceptar o no aceptar, pero saber las reglas. (...) ser profesor implica saber todo eso...”.

Sílvia confiere una importancia notable a este aspecto de definición de las reglas y consecuentes espacios de acción, sobreponiéndolo incluso a la cuestión de la motivación de los alumnos por parte de los profesores para frecuentar esas clases de apoyo y hacerlo con gusto e insistencia. Le parece que esto es condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la relación

pedagógica, sobre la base de la empatía exigible en la profesión. En sus palabras, hay que “¡no dejar de ser alumnos cuando somos profesores! No olvidarnos de cuando fuimos alumnos, de lo que sentíamos del otro lado”. Esta exigencia pedagógica y ética resalta de modo más pertinente en la actualidad, en la que hay que “intentar aliar esa perspectiva [*de empatía*] a una situación de vida que no tiene nada que ver con la vida que teníamos cuando éramos jóvenes”. En su entender, los jóvenes hoy “tienen mucha más elección ahora”, más dificultades y barreras, para lo que no solamente la escuela, sino que también los padres asumen un papel importante. A partir de su experiencia con alumnos con deficiencia auditiva y carenciados de algún modo u otro, Sílvia cree que se impone de la parte del profesor la capacidad de comunicación e incluso un papel de tutores, vicariante del de los padres y familia. Sílvia refiere que lidia con muchos alumnos que están desprovistos de apoyo familiar ya que, por motivo de su problema auditivo, tienen que estar “fuera de sus ambientes de familia”, viviendo en C. mientras que sus familiares están fuera, por ejemplo, en F., cerca de 200 kilómetros de C.. En el caso de estos alumnos, hay que subrayar el hecho de que “tienen graves problemas de comunicación”. El profesor aparece como la persona que ofrece una referencia en esta situación de carencia de soporte familiar, por lo que “nosotros hasta cargamos un poco con aquel papel... no somos padres, pero somos tutores. Somos el sustituto del padre, en una determinada situación”.

Que el alumno busque al profesor en esta situación, a Sílvia le parece ser “una señal de que nuestro ámbito de comunicación está alargado y de que ellos confían”, hecho positivo en la concepción del ser profesor: “Y si eso acontece, ¡para mí está óptimo!”.

Ética e intersubjetividad

Abordando específicamente las cuestiones éticas y de la relación con el otro, Sílvia empieza por colocar su reflexión en el plano de las relaciones entre los docentes en la organización escolar y en el del ejercicio del poder en ella.

Recuperando su experiencia pasada, Sílvia refiere en primer lugar lo que considera ser los modelos de comportamiento de los docentes en el ejercicio de la profesión; “(...) aquello que yo pude constatar en diferentes situaciones, en diferentes locales (...) es que nosotros encontramos siempre personas que se comportan de formas

diferentes”, a saber: a) “los misionarios, descritos como “aquellos que piensan que los objetivos de las organizaciones son los suyos y están allí por amor a la camiseta, dé para donde dé, ellos están siempre allí”; b) los “dimisionarios, que son aquellos a quien les importa un bledo lo que se pueda pasar desde que lo suyo esté asegurado, desde que lo suyo esté allí, el resto es siempre andando; c) “los mercenarios, que son aquellos que lisan esto todo. Son aquellos que están dentro del sistema, que se aprovechan del funcionamiento de la escuela, y que conocen muy bien los caminos de libertad que existen allí dentro, y que lo hacen en su propio provecho, y no miran a medios para alcanzar sus fines”.

Pudiendo estarse en la organización escolar de modo más o menos compatible con estos tipos ideales, se comprende que en aquellos profesores que se encuentran en funciones directivas sea posible detectar individuos con formas distintas de comportarse hacia los otros y pautando su actuación por padrones más o menos exigentes en términos éticos, desde el altruista generoso y de tenor humanista al prepotente autoritario de tenor totalitario. Silvia asume que “yo estuve en varias ocasiones en situaciones de jefatura”, por lo que conoce el tema de ambos lados. “(...) dentro de una organización, dentro de una jefatura (...) existen personas que se preocupan con los que están abajo y que tienen una visión humanista, y hay otros que son burócratas puros, a quienes no les importa en absoluto quien está por debajo y que asumen la posición de autoridad, y de poder, y (...) [*que*] extrapolan completamente...”. A título demostrativo, comparte ejemplos de los casos de despachos de dirección que funcionan de puerta cerrada y en los que hay que solicitar permiso “¡para entrar!”. O, en la dirección opuesta, los casos de gestión manipuladora merced de “un posicionamiento abiertamente de tipo democrático”, con apariencia de estar democráticamente instituida, de puertas abiertas y sin problemas de acceso o exigencias de marcar cita “pero que cuando hablas, ¡lo que tú hablas no entra!”. Este ejemplo le merece una pausa para reflexión y aclaramiento de su pensamiento, después de la que prosigue: “Parece que (...) aquello hace eco, y ¡tú estás viendo que [*de*] aquello no está entrando nada! Y tienes que ir allí *una, dos tres [veces]* y eventualmente empezar cruzándote con ellos en el camino, y en el camino empezar a golpearles en la cabeza, *tumba, tumba,*

hasta que finalmente ellos comiencen a entender que ¡aquello que estás diciendo es una cosa esencial!”.

Sílvia piensa que esta toma de consciencia por parte de esos dirigentes, a ocurrir, sería conexas de otra, la que sus objetivos “son otros”. Explicitando su entendimiento, refiere que esos objetivos “No son los de dar clases, no son los de estar con los alumnos” sino que “son los de gestionar una escuela, o de gestionar un servicio” en la perspectiva de “que tienen que enseñar resultados y que tienen que ser buenos jefes, tienen que quedar bien vistos en relación a quien ellos piensan que es, yo no sé, ellos sabrán, quien está en esas circunstancias es quien sabe”.

Los otros docentes, aquellos “que *[están]* en una situación de trabajo, efectivo, *[de los]* que dependen los resultados de los alumnos, *[de quienes]* depende una serie de otras cosas por las que ellos van a ser evaluados, son puestos en segundo plano” en esta perspectiva de entender la gestión, según Sílvia. Al par, sobretudo en el momento que se vivía en las escuelas portuguesas, de profundísimo conflicto, esta forma de gestionar las escuelas sirve para imponer a los docentes las reglas de actuación (como las de la evaluación de desempeño, fuente de los conflictos referidos) de la tutela ministerial que, no obstante su carácter marcadamente impositivo, no deseado e ineficaz, generador de “malestar”, no cambian, en el entender de Sílvia, nada de lo esencial de la postura profesional, ética y deontológica de los profesores; “se continúa a hacer exactamente las mismas cosas: quien era misionario, ¡es *misionario!* Quien era dimisionario, *continúa* a serlo y nadie les pone la mano en cima, ellos continúan a hacer lo que quieren. Y quien es mercenario, *¡está allí!* Pero es que ¡está de piedra y cal!”.

Las exigencias planteadas a los profesores en la actualidad van más allá de las cuestiones de la evaluación de desempeño. Sílvia pasa a analizar otra dimensión, las innúmeras peticiones que emanan de situaciones complicadas de los alumnos y que reclaman de los profesores intervenciones situadas allá de las tareas docentes, como sean situaciones de pobreza, seguridad psicológica, salud, etc.. Si tales peticiones superan la capacidad de intervención del profesor, y se sitúan fuera de su ámbito profesional, plantean frecuentemente exigencias de carácter moral y ético a las que los profesores responden positivamente, muchas veces con sacrificio de su vida personal. A este respecto, Sílvia piensa que hay que afirmar de entrada

que “nosotros no somos asistentes sociales”. No obstante parecer “que quieren que [lo] seamos!” Analizando la situación presente, Sílvia refiere que “A lo largo de este tiempo todo, yo veo un peso muy grande en cima de los profesores, en este ámbito de la relación con la familia, en estas situaciones problemáticas y más complejas, que implican el tener que llamarse a otros servicios para realmente auxiliar al niño, aquí el joven, y que no pasan por nuestra actividad como profesores”. Sílvia no concuerda con que se sobrepongan a las funciones de los profesores las de esos servicios –“¡Yo no acredito en eso! Porque ¡yo no soy asistente social!”– pero “la verdad es que yo personalmente ya tuve que hacer de asistente social... ¡Y mucho más!”.

Las exigencias hechas a los profesores en este y en otros ámbitos de la profesión colocan a los profesores en una situación particularmente dañina en términos personales y familiares: la obligatoriedad de permanecer en la escuela la totalidad de horas previstas en su estatuto (35 semanales), integrando la componente lectiva y las no lectivas de su función. Sucede que en muchos casos las condiciones de los centros siguen siendo deficitarias en términos de instalaciones y equipos disponibles necesarios para el trabajo de los profesores al par que, dado que mucho del trabajo docente debe ser hecho en conjunto, los horarios individuales de trabajo no permiten el encuentro de los colegas durante la jornada laboral normal diurna. A este incremento de exigencia, se suma la enorme carga burocrática implicada en la evaluación de desempeño de los docentes. En este contexto, se da la circunstancia efectiva de los docentes ser obligados por la administración escolar, empezando por la tutela ministerial y terminando en los órganos de gestión a nivel de centro educativo o de agrupamiento de escuelas, a realizar sistemática y muy frecuentemente reuniones de trabajo en periodos allá del horario laboral, muchísimas veces en periodo nocturno, lo que genera un profundo malestar, revuelta y cansancio de los profesores. Sílvia refiere que “en mí escuela solo podemos hacer reuniones a partir de las 6 y media de la tarde, lo que tú eres capaz de tener un día lleno de 8 horas y aún chupar con reuniones hasta no sé cuando, 9 o 10 de la noche... porque ¡no tienes ocasión de reunirte antes de esa hora! Esto ¡no cabe en la cabeza de nadie!”.

Este cambio en la forma de desarrollar el trabajo escolar es severamente criticado por nuestra biografiada. Según refiere, en esta

nueva organización del trabajo de los docentes, los profesores pasan inmensas horas en las escuelas desaprovechando esas horas e incrementando el sentimiento de insatisfacción y del sin sentido de su acción. “Antiguamente”, apunta Sílvia, “nosotros no teníamos nuestro horario de esta forma, solo estaban en nuestro horario las componentes lectivas, todo el resto del trabajo tú *lo hacías* –y *¡estabas en la escuela!*–” al paso que ahora “por causa no sé de qué, tiene que estar obligatoriamente todo en tu horario y tú estar allí *hecha parva* a mirar en algunas situaciones!”. Sarcásticamente, Sílvia refiere que “Yo veo colegas que llevan revistas y que *¡están en la sala haciendo horario!*”. Esto ocurre porque “Ni siquiera tenemos la capacidad de encontrarnos ¡por tener los horarios completamente dispersos! Se pierden reuniones de ese tipo, donde las personas podrían estar trabajando y haciendo... ni la jefatura tiene la preocupación de distribuir horarios de manera a que las personas consigan tener momentos ¡para encontrarse! ¿Queréis hacer reuniones? Háganlas después de ¡las 6 y media!” Sílvia revuelta con esto y dispara, exaltada: “*¡Disculpa allí! ¡Yo no hago! ¡Yo tengo familia!*”.

Esto hace con que las personas se queden en jornadas laborales de las 8 y media de la mañana hasta las 9 y pico de la noche, muchas veces por semana, hecho que trae a muchos docentes profundamente incomodados y genera un serio malestar en las escuelas, según se ve en esta biografía educativa⁵⁹. Sílvia hace en seguida un esfuerzo por

⁵⁹ Es posible confirmar la plena veracidad de esta sobrecarga de los profesores portugueses consultando el informe *Education at a Glance*, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2009: 404-413) donde es claro el hecho de que ellos trabajan más horas que la media de los docentes de los países considerados en el informe, a pesar del calendario escolar ser más corto en Portugal. Los docentes portugueses y españoles presentan valores muy semejantes, pero en general el mayor número de horas cabe a los docentes portugueses. El informe dice respecto al curso de 2006-2007 (OECD, 2009: 410). La misma organización, en 2012, publicó nuevo informe en el que refuerza el hecho de que los profesores portugueses y españoles son de los que más horas pasan en la escuela y que han visto esas horas ser aumentadas a lo largo del periodo de 2000 hasta 2009 (Schleicher, 2012: 94). El informe de septiembre de 2012 de esa misma organización (OECD, 2012), relativo al curso de 2009-2010 (OECD, 2012: 480), sigue manteniendo las mismas indicaciones, no obstante algunos pequeños cambios detectables cara a los tres años de referencia del informe pero que no cambian de ningún modo el sentido general de lo sentido y afirmado por nuestros colaboradores [2000, 2005, 2010 (OECD, 2012: 472-480)]. Finalmente, en el informe de 2013 se reafirma lo anterior, pero, en lo que concierne al caso de Portugal, los datos e informaciones están muy desajustados en virtud de la rapidez de cambios

aclarar una posición crítica hacia estas presiones sobre los docentes. No obstante su responsabilidad de profesionales, que los lleva a aceptar siempre nuevas exigencias, aún suponiendo sacrificios personales y familiares, Sílvia entiende que hay un “determinado momento en el que tenemos que decir ‘¡Basta!’...” y pasa a justificar. “Yo... yo... yo... personalmente, ya tuve que hacer ese viaje en mi vida, porque yo también era de esas... ¡todo! ¡Sábados! ¡Domingos! ¡Todo! Primero, estaba el trabajo, porque ¡yo tenía que ser una buena profesional!”. Su posición personal hacia esto cambió radicalmente: “¡Perdonad! ¡Ahora, no!” Frente a los diferentes tipos ideales de compromiso ético hacia la profesión anteriormente referidos, Sílvia afirma con convicción: “Y ¡no es por eso que soy dimisionaria! Yo continúo estando presente, hago mi mejor”. Su actitud es planteada en términos de confrontarse con la institución, exigiendo que se le respete dándole “las condiciones” para “hacer las cosas”, delimitando las tareas que tiene “que hacer”, definiendo “reglas claras” y “exigibles”, y postulando que si eso no es satisfecho entonces “no hay clima propio, no existen canales de comunicación”

introducidos en el proceso de asistencia financiera que desreguló definitivamente el Estado portugués, llevando a un grado superlativo la situación negativa revelada por nuestros colaboradores (OECD, 2013a: 394-402). Otro trabajo de esa misma organización, publicado en 2014 (OECD, 2014), sigue revelando datos que van en el mismo sentido (OECD, 2014: 168; 162); una inversión es de subrayarse: son los docentes españoles quienes revelan un sentimiento de que la sociedad no valora la profesión más acentuado que los portugueses (OECD, 2014: 187).

El tono general de nuestros relatos es confirmado por relatos biográficos incluidos en la obra de Bárbara Wong en los que la sobrecarga de trabajo no material de los profesores es bien visible (Wong, 2011: 221-229) y en Maria Filomena Mónica (Mónica, 2014a: 169-191; *passim*). Los efectos estresantes sobre los profesores portugueses de sus condiciones de trabajo son ampliamente referidos en términos negativos por agentes educativos (Niza, 2012: 46-48) y estudios científicos (Flores, 2014: 113-131; *passim*; David; Quintão, 2012; Patrão; Santos-Rita, 2012; Rita; Patrão; Sampaio, 2010; UA, 2012; Oliveira, 2012; Visão, 2012; Público, 2012), planteando una situación profundamente negativa para el ejercicio cotidiano de la profesión por parte de las personas, al punto de verse a un pedagogo de prestigio y miembro del Consejo Nacional de Educación portugués declarar que «É um inferno ser professor neste contexto» (Niza, 2012: 48). A título informativo, refiérase la definición sumaria de la misión del Consejo Nacional de Educación portugués: «O Conselho Nacional de Educação é um órgão independente, com funções consultivas, cuja presidente foi eleita pela Assembleia da República. Ao CNE compete emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões educativas, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações que lhe sejam apresentadas pela Assembleia da República e pelo Governo. O CNE promove a participação das várias forças sociais, culturais e económicas, tendo em vista a concertação social e a formação de consensos em matéria de Educação» (CNE, 2010).

y en último análisis “yo no quiero saber: ¡que se lisien los jefes! Yo voy a hacer mi papel como profesora”. Que haya consecuencias debido a este comportamiento, es un riesgo serio que Silvia está dispuesta a correr: “Si ellos tienen el poder y quieren poner un proceso disciplinario, *¡que lo pongan!* Pero han de tener que *¡justificar muy bien por qué lo hacen!* *¡Y terminó!*”.

2. 3. Validación de las biografías educativas por las expertas

Terminamos de presentar la reconstitución de las biografías educativas que hemos producido a partir de las entrevistas y del grupo de discusión en que nuestros colaboradores han participado. En esta sección pasamos a validarlas, trayendo a colación datos de los informes de las expertas Ruth y Patricia. Tratándose de elementos clave para triangular resultados, los informes de aquellas expertas son utilizados para desarrollar un diálogo cercano, en el que ponemos en destaque las apreciaciones de carácter general susceptibles de validar los discursos obtenidos en las biografías educativas y certificar la plausibilidad, verosimilitud y fiabilidad de los discursos biográficos.

2. 3. 1. Visión de conjunto de las biografías educativas presentada por las expertas

Del trabajo a que vamos a proceder un primer aspecto que debemos poner de relieve dice respecto a la verosimilitud, plausibilidad y fiabilidad de los testigos presentados por los colaboradores de la investigación y que vertemos en las biografías educativas. Todo el discurso producido corresponde a lo que se puede esperar de la visión y discurso que los miembros de la clase docente tengan sobre su profesión y que se pueda constatar en contactos con profesionales de este estamento educativo. En ambos países, teniendo en cuenta los factores contextuales específicos de cada uno y los factores propios de nuestra época y que afectan a ambos grupos de modo similar, encontramos docentes que presentan, de forma propia e individualizada, los valores, las creencias y las representaciones que podemos encontrar ampliamente en dicho estamento educativo en sociedades como las de que ellos son originarios. Es también visible el factor nacional, con el contexto

sociopolítico y profesional de la época en que se recogieron los discursos perfectamente señalado en el caso de los profesores colaboradores.

Tomando en primer lugar el informe de Ruth –y teniendo en cuenta sus previas consideraciones epistemológicas y metodológicas favorables al abordaje elegido y practicado en esta investigación y sobre las que no nos cabe pronunciarnos–, señalamos aquí su juicio inicial según el cual entiende que «Todas y cada una de las diferentes biografías educativas que se han realizado en el presente trabajo de investigación son creíbles y son compatibles con las concepciones éticas e intersubjetivas que sobre lo que supone el *ser profesor* tenemos en ‘el acervo colectivo’». Nuestra colaboradora prosigue refiriendo que piensa que «No existen indicios que nos puedan llevar a pensar en falseamientos de opiniones, de situaciones ni de opciones en ninguna de las biografías educativas analizadas».

Prosiguiendo con su análisis, la experta Ruth señala su conformidad hacia el hecho de que «las percepciones éticas e intersubjetivas que manifiestan los participantes» le parecen ser «muy similares, salvo en un par de casos que fijan la atención en temas diferentes, pero que no se desvían demasiado de las concepciones más ortodoxas».

Analizando con más detalle los valores referidos, le parece que «los quince participantes apuntan para valores realmente importantes en educación» de los que pone en destaque como «los que más se repiten el respeto y la tolerancia», que señala en su estatuto de «reflejos de la ética de los entrevistados».

Ruth termina esta apreciación general del contenido de las biografías educativas poniendo de relieve un trazo común del grupo de profesores reunido, que es «el rechazo a la excesiva burocratización de la educación». Este aspecto asume foros distintos en el grupo de profesores españoles y en el de portugueses como señala diciendo que le parece que «este comentario es más evidente y violento en los profesores portugueses que en los españoles» y explica eso apuntando «que los portugueses vienen padeciendo desde hace un tiempo –pero sobretudo en los últimos seis años– unas exigencias por parte de las autoridades educativas de trámites burocráticos y están sometidos a unas evaluaciones anuales que casi les duplica el horario de permanencia en los centros».

La experta Patricia nos presenta en su informe las ideas que en seguida se exponen. Destacamos en una breve nota la misma tendencia que hemos señalado Ruth y nosotros relativa a plausibilidad y verosimilitud de los discursos constituyentes de las biografías educativas y presentamos en las páginas siguientes sus conclusiones analíticas detalladas.

Desde su punto de vista, frente al reto de pronunciarse sobre la plausibilidad de los discursos y visiones presentes en las biografías educativas, eligió como estrategia para presentar su opinión plantear desde el inicio un conjunto de puntos a los que referirse. En sus palabras, son estos los puntos básicos que refiere tener en cuenta en la validación solicitada:

- 1) «Vocación docente».
- 2) «Relación con la materia».
- 3) «Relación con los alumnos».
- 4) «Visión del sistema (Organización del propio centro, distribución de tareas; formas de trabajo; implicación en la sociedad en la que los centros se inscriben, etc.)».
- 5) «Visión de los colegas y relaciones intersubjetivas: familia, maestros que fueron, colegas...».
- 6) «Actitud ante la administración».

1) En lo que concierne al primer punto, «la *vocación docente*» Patricia refiere que «Generalizando, tal vocación parece evidente» y pone de relieve una nota importante relativa al hecho de que «no siempre tal vocación es previa al ejercicio sino derivada de éste». Analizando la cuestión, apunta mismo de forma crítica que «ni siquiera entiendo más acendradas aquéllas tan reiterada y enfáticamente expuestas».

Este aspecto de la vocación docente le merece un reparo de refuerzo de la intención ética e intersubjetiva ya que él le parece que «capta e implica el hecho de sentirse una pequeña parte de un proyecto de ayuda al otro, de compromiso social, de “mejora del mundo”». Explicitando el sentido ético e intersubjetivo que encuentra en este hecho vocacional, Patricia coge el «concepto de “mejorar el mundo”» que «se reitera en varias de las biografías» y resalta de él esas dimensiones de promoción del otro: «Resulta realmente emocionante que, a veces desde la más recóndita de las aulas de un pueblo haya un proyecto tan idealista como real de mejorar el mundo con la tarea personal. Eso implica voluntad de mejora personal, de

profundización en la/s materias impartidas; implica ejemplo de ética, de respeto a sí mismo y a los demás y un creer en una humanidad capaz de avanzar, proyecto en el que, en nuestra pequeñez, participamos. Tristemente estos profesores tienen momentos de desánimo cuando ven en su entorno atonías, no implicación más allá de lo estrictamente obligado, desinterés por la reflexión... Pese a todo, algunas manifiestan “pero... sigo creyendo que podemos cambiar, mejorar el mundo”. Ojalá sea así».

2) La *relación con la materia* impartida por el profesor surge en segundo lugar en sus criterios de análisis. Este punto –no directamente visado en la investigación, como reconoce la experta diciendo que «No es fácil siempre seguir este aspecto ya que no ha sido este un punto nuclear en los relatos biográficos»– es todavía relevante en la apreciación de la visión que nuestros docentes revelan si se toma como índice de convergencia en la plausibilidad de los discursos y en la forma de verse profesor. Patricia señala el hecho de que «La idea de “estar al día” aparece en varias ocasiones» y reconoce la diferenciación que dicho criterio presenta conforme el nivel y funciones de enseñanza en el que se sitúe el docente: «No cabe duda de que es un tema que varía dependiendo del carácter de la función que se desempeña. Un profesor de infantil, por ejemplo, tiene más que aprender en el “cómo” que en el “qué”».

Un punto fundamental en el que la relación con la materia se concreta en la biografía de nuestros colaboradores se relaciona con «exigencia de la obtención de un nuevo grado o situación similar». Patricia reconoce el carácter práxico de tal esfuerzo de mejora detectando que «En algún momento me ha parecido que esto suponía mera voluntad de mejora para enriquecer la transmisión» al par que señala que «en otros» momentos se trataría de «algo más pragmático como mantener la posición en la Universidad, ganar prestigio personal...» pero todos mereciendo el reconocimiento de que implican «la dificultad para el docente de ampliar sus campos de conocimiento avalados por titulaciones simultaneándolas con su quehacer en el aula».

La materia de la docencia implica también su dimensión ética y deontológica. Sobre este punto, Patricia reconoce el hecho «Unánime, prácticamente, en este campo de la formación del docente» que «es la queja respecto a la falta de importancia otorgada en sus carreras al tema de ética, psicología, filosofía, teniendo en

cuenta la labor que, ineludiblemente les va a ser encomendada de conductores, orientadores, educadores, maestros, en fin». La unanimidad señalada se quiebra en el modo de lidiar con ese hueco formativo (una «carencia» cuyo reconocimiento insiste ser «general»), en el que nuestra experta refiere que «hay diferentes actitudes en cuanto a solventar las carencias».

3) Un tercer punto del análisis dice respecto a «La *relación con los alumnos*», punto que considera «vital» y que es «tal vez, la parte más positiva». Patricia reconoce que «La inmensa mayoría de los entrevistados muestran un interés real por los alumnos con los que trabajan. Hablan de ellos como lo más importante y compensador de la tarea del docente».

Profundizando el análisis, Patricia refiere los distintos niveles de implicación de los docentes en este campo de la relación y su direccionamiento hacia otros estamentos y actores educativos. Señala así y en primer lugar que es visible que «En los profesores que trabajan en niveles de Primaria y menos en [los que trabajan] Secundaria, este interés va más allá de los propios alumnos para implicarse en los padres, el entorno social, la educación, la integración de la escuela en el entorno en que se inscribe».

Ya en lo que concierne a «los profesores universitarios este interés se centra más en la formación académica, en la adquisición de autonomía en criterios y decisiones, y mira con natural atención al futuro profesional de los alumnos».

Patricia apunta aún un hecho señalado que le parece ser «un tema que exige la reflexión de nuestra sociedad», es decir que el hecho de que asistamos «a observaciones, análisis, a conclusiones a veces demoledoras por más que sea algo que está en la mente de tantos docentes: ¿Cómo explicar el desinterés por los temas sociales, políticos, culturales, económicos, estructurales de jóvenes universitarios que tienen toda la información en su mano?»

4) Patricia destaca otro «aspecto digno de considerar», a saber, «La visión del *sistema* por parte de los docentes biografiados». Especifica inicialmente su entendimiento del concepto de “sistema”, que ve como el «más inmediato», la «organización del propio centro, distribución de tareas; formas de trabajo; implicación en la sociedad en la que los centros se inscriben, etc.».

Tratado así, el tema le parece ser entendido de una forma que «dista de ser positiva» y presenta un análisis muy detallado del modo

como evalúa ese entendimiento revelado por los docentes biografiados.

Son varios los aspectos que pone de relieve.

Un primer punto, que le parece de destacar como «casi común» y que resulta en una visión negativa del sistema dice respecto a «la crítica a la organización, la dificultad del trabajo en equipo» así como a «un aspecto que me ha llamado mucho la atención y es la coincidencia de dos jóvenes maestras en cómo la dirección del centro les adjudica las tareas de mayor complejidad por el carácter conflictivo de los alumnos pese a su declarada inexperiencia». Dicha confesión le permite retirar una «conclusión acerca del sistema» que apunta para lo que le parece ser una «grave irresponsabilidad» del mismo. A esta irresponsabilidad del sistema corresponde, en sentido opuesto, «La otra cara de la moneda», a saber «la lucha denodada de estas docentes por cumplir una tarea más allá de sus competencias, su formación, etc. y cómo, ¡oh maravilla! llegan con sencillez, pero con fuerza irrefutable a la conclusión de que *los chicos responden de acuerdo con la forma en la que se les conduce, del respeto que se les tiene, de la atención que se les dedica*».

El destaque que merece a Patricia esta afirmación es justificado por ella poniendo en destaque el hecho de que ello conlleva «implícitas acusaciones a padres y docentes» al referirse que «Los jóvenes son el producto de nuestro trabajo», tesis que le parece deber imponer «una reflexión que [todavía] no siempre se produce».

Otro aspecto destacado en este campo de análisis del sistema dice respecto a un hecho que retomará al tratar de «la relación con la administración» y que le parece deber ser entendido de por sí, a saber, que «el centro docente» debería ser visto «como un equipo con objetivos compartidos». Esto aún es el blanco de «la queja» de los docentes que revelan que «en general, ese entendimiento no es el imperante».

La mera formalidad en las actitudes de profesores y de equipos directivos merece también referencia por parte de Patricia.

Por un lado, destaca que determinados «comentarios» le permiten concluir sobre la existencia de «actitudes sustentadas por profesores y equipos directivos de mero cumplimiento formal» de sus cometidos.

Por otro, el mero cumplimiento formal le parece quedar igualmente «reflejado en alguna observación de docentes que han

querido asumir tareas de administración educativa en las que no han encontrado más que una hegemonía de lo formal frente al fondo de las cuestiones».

Esto le merece un reproche y el rechazo, haciendo referencia a su propia experiencia de la que confiesa haber retenido una nota positiva de compromiso y de responsabilidad de parte de los actores educativos y que consiste en exigir que se vaya más allá de lo meramente formal y que se asuma la obligación de «cualesquiera niveles de responsabilidad en el panorama docente», sus actores «tienen en sus manos el extraer el máximo rendimiento de las personas sobre las que se ejerce la responsabilidad». Actuando así, Patricia defiende que «Si no todos tendrán la respuesta óptima, sí se dará una vía de acción a personas que, por sí mismas, no tienen la fuerza suficiente para oponerse a la atonía del sistema, pero que son capaces de colaborar con entusiasmo en concreciones positivas propuestas por quienes corresponda». Por eso, emite un juicio crítico hacia lo que encuentra en nuestras biografías educativas. Nos dice Patricia que «No parece por lo que leemos en estas biografías que la tónica en los centros sea ésta, en modo alguno». Le parece que «Algún comentario, por el contrario, indica la voluntad de la dirección de que el profesor haga eso “para salir del paso”, sin mayor compromiso» y evalúa negativamente dichas opiniones apuntando que las considera «Actitudes realmente demoleadoras porque no sólo no implican a las personas que no tienen esa iniciativa propia sino que queman y descabalgan a muchos que sí la tienen, llegando a la triste conclusión de que no hay nada que hacer».

5) El quinto punto en su análisis concierne a la *visión de los colegas y relaciones intersubjetivas*.

Habiendo referido anteriormente la relación intersubjetiva con los alumnos, Patricia no la considera en este punto, recordando apenas que ésta es «en todos los casos es positiva».

Así, en su apartado dedicado a esta temática, refiere sobretodo la relación con los colegas y presenta una pequeña nota sobre la relación con los exmaestros y exprofesores.

En este último campo, refiere que «hay una amplia gama de afectos y reconocimientos» graduándolos «desde los más cálidos a los exmaestros que les ayudaron con su saber, su ejemplo, su cariño, a los menos cálidos o más relacionados con el ego».

El grueso del apartado está dedicado a las relaciones cotidianas «que se producen con los colegas». Este campo no presenta unanimidad de vistas, pudiéndose destacar su aspecto complejo y plural, correspondiente a lo que es propio de las relaciones humanas en general en cualquier contexto. Así, las siguientes direcciones presentadas por dicha relación pueden enumerarse, segundo el punto de vista de Patricia:

a) Las relaciones con los colegas pueden ser evaluadas como globalmente positivas, «pensando incluso en su capacidad de enriquecimiento y aporte personal»;

b) pueden también ser presentadas «como lo peor del sistema, especialmente referido a la propia Área»;

c) también hay quienes las evalúen como «positivas pero no enriquecedoras»;

d) en otra variante, hay «quienes opinan existir una buena relación»;

e) pero también hay «quien disecciona hablando de dos grupos: los que se implican, colaboran y responden y los que “pasan”»;

f) se asiste igualmente a la presentación de apreciaciones en las que «la queja por la carencia de sentido de equipo comprometido con una tarea común» es dominante.

6) El último campo de análisis concierne a la *relación con la administración*. Patricia valora especialmente este tema que, en sus palabras, «estimo complejo y con haz y envés desde mi punto de vista». Habiendo tenido profundas vinculaciones a este sector por su cargo de directora de su institución de enseñanza, un Conservatorio en una gran ciudad española, este tema le es particularmente familiar y lo ha vivido con empeño y aporta observaciones sobradamente pertinentes y profundas a ese respeto debido a tal experiencia profesional y personal sobre la que prácticamente teoriza en su informe de experta.

Así, en su presentación del tema empieza por poner en relieve lo que considera «una posible y hasta justificada posición» de «crítica unánime» de los docentes hacia «cuanto depende de la administración». En sus palabras, «Esto presupone que se ve como algo fuera de nosotros y nuestros centros. Algo impuesto».

Explicando esta visión, la justifica diciendo que «La administración que no debiera ser sino una emanación del sector que representa, manteniendo todos los vasos comunicantes y todas las

sensibilidades abiertas, parece en ocasiones, ordenar, decretar sobre la docilidad del papel lo que en aquel momento parece correcto o conveniente sin escuchar, sin mirar a fondo, sin percibir la realidad del sector». Tal actitud se traduce en un «reflejo inmediato» que en su entender «es el desentendimiento, el actuar al margen de, el cubrir con el formalismo, el rechazo», explicación que le parece de «impecable lógica visto así».

Todavía, el problema le parece merecer otra mirada, revertiendo los términos de planteamiento de la cuestión. Apelando a su experiencia, le parece que los docentes, dando por adquirida y «consolidada» esta visión de la esencia de la administración, caracterizada en términos de lejanía hacia «la realidad de los centros y ajena a las consecuencias sociales en la educación producto de sus normativas», no asumen colectivamente la debida actitud en dicho contexto y situación, poniendo en acción sus responsabilidad, libertad y capacidad de actuar frente a administración. Dice Patricia, de modo autorreferente, que «los docentes en gran medida no somos capaces de llegar entre nosotros a unas conclusiones suficientemente fundamentadas y realmente ejercidas de las que extraer las peticiones concretas a la administración; con “qués” y “por qué”, con descripción de los efectos de aplicación de ciertas normas impuestas, de la diferencia que va desde la norma escrita a la norma aplicada». En esto, le parece que los docentes deberían actuar «no tanto en forma de queja inactiva sino de propuesta enérgica».

Buscando una visión constructiva y proactiva, Patricia sienta la premisa de «un pensamiento utópico» en el que «los centros y la administración deben ser una mutua ayuda todos al servicio de un mismo propósito» y a partir de ahí reflexiona con base en su larga experiencia. Así, ve en la acción concreta la posibilidad de en toda actitud hacia la norma –de criticarla, ignorarla, rechazarla, discutirla, etc.– el planteamiento de una oportunidad de «reflexionar, compartir, experimentar, buscar unos resultados que sean base de nuestras siguientes propuestas. Si este espíritu existe entre la comunidad escolar la norma permite ajustarse mucho más de lo que a veces reconocemos».

Con esta actitud sistemática de los docentes, se podría evitar aquello que es inevitable de reconocer, es decir, que «a veces la repulsa a la norma es desde el estado de rutina que protesta a

cualquier movimiento o agitación de un mundo con sedimentos solidificados».

Estas reflexiones llevan Patricia a confesar que tiene serias reservas hacia la actitud sistemáticamente crítica de la norma y la administración y la consecuente acción individual, hasta anárquica. Escuchándola, nos dice que «Por eso tampoco estoy de acuerdo con esas frecuentes posturas de docentes que presumen de “pasar” de la norma administrativa y tomar en forma individual y no siempre idónea sus propias decisiones. Si existe un objetivo común, esta postura es destructiva por más frecuente que sea en nuestro panorama».

Esto dicho, no se exime a la administración de sus serias responsabilidades en el surgimiento de tales actitudes y reacciones por parte de los docentes. Si se debe criticar a los docentes por esta postura sendas veces revelada, nuestra experta entiende que todavía «en las relaciones con la administración se imponen los exámenes de consciencia a dos bandas».

Desarrollando la idea, Patricia pone el dedo en una profunda herida enseñada por estos docentes en sus relatos, presente en la relación de la sociedad actual con la escuela y sus profesionales. En su entender, en lugar de lavar las manos o de incrementar el proceso, «La administración debiera tratar de solventar la falta de apoyo de la sociedad al docente, la carencia de reflexión que oriente una acción que ha de formar el cuerpo social. A veces por la vía de implantación, otras de supresión, las más de rutina, no se analizan a fondo los cambios sociales, los requerimientos de nuevas profesiones o actualizaciones de las existentes, de la pertinencia de las que suprimen, las nuevas actitudes de los alumnos, la razón de las carencias de las que tanto se habla y tan poco se resuelve». Este profundo diagnóstico asienta en una evidencia frecuentemente olvidada y hasta ignorada, incluso con dolo: el carácter «imperativo» del «trabajo» así como de «la implicación de todos: la sociedad a través de las personas capaces de un planteamiento profundo, la administración, los padres, los docentes» en la producción de la sociedad que deseamos. Patricia considera «aún más grave» que tal negligencia se aplique al trabajo docente.

2. 3. 2. Las biografías educativas vistas individualmente por las expertas

De estos informes de expertas pasamos ahora a recoger lo esencial de sus apreciaciones de expertas sobre las biografías educativas consideradas individualmente. La diversidad es la marca de dichas apreciaciones, hecho normal y deseable dado que estamos en el plan de la interpretación realizada por un sujeto concreto, situado, creyente y empeñado en la profesión pero es posible verificar de uno a otro una gran similitud en el reconocimiento de la calidad educativa de los docentes biografiados, su preocupación y cuidado deontológico, ético y docente, así como su capacidad de cuestionar la profesión y de auto-cuestionarse en su ejercicio, al par que buscan soluciones de mejora y para profundizar el sentido de la profesión y sus diversos ámbitos de acción, tanto sobre los alumnos individualmente considerados como sobre las comunidades y los actores educativos que las constituyen. Aspectos individuales hay en los informes que patentan una que otra reserva puntual relativa a algún momento concreto de los discursos obtenidos, pero que no amenaza el colectivo de impresión válida y verosímil que venimos de presentar. Mejor aún, esas mismas reservas revelan aspectos propios de la profesión e idiosincrasias de sus profesionales (cf. las reservas de Ruth sobre Sílvia y su actuación frente a su hija y el profesor responsable de clase y de Patricia relativamente a las protestas de Beatriz hacia su vocación). Estamos así, como hemos señalado anteriormente en el Marco metodológico, frente a una población de muestra particularmente significativa de estados en el ciclo de vida del desarrollo profesional de los docentes y cuyas contribuciones resultan extremadamente reveladoras del sentido que asume para ellos la profesión (Fernández-Cruz, 2006: 76-79; Huberman, 1989; 1992: 37-46; 47-51; Loureiro, 1997: 122-126). Dichas biografías educativas resultan igualmente creíbles, plausibles y verosímiles cuando comparadas por ejemplo con otros trabajos de exploración de historias de vida de docentes y sus innúmeros aspectos aplicables a situaciones que nuestras biografías educativas revelan (Wong, 2011; Mónica, 2014a; 2014b). En el trabajo de Bárbara Wong, que presenta 272 relatos de naturaleza biográfica de profesores o de otros actores educativos sobre profesores es posible encontrar amplia materia de comparación y

confronto con lo que nuestros colaboradores revelan, materia esa reunida bajo la perspectiva de un tratamiento crítico de 10 mitos negativos presentes en la sociedad y compartidos por la administración sobre los docentes (a saber, mito 1: los profesores no quieren enseñar; mito 2: los profesores no quieren ser evaluados; mito 3: los profesores están siempre de vacaciones; mito 4: los profesores no tienen autoridad; mito 5: cualquiera va para profesor; mito 6: los profesores no quieren saber de los alumnos; mito 7: los profesores faltan cuando quieren; mito 8: los profesores no saben educar; mito 9: los profesores tienen una gran vida; y mito 10: los profesores no saben nada). Ya la pesquisa de Maria Filomena Mónica, tomando como base siete diarios –dos elaborados por professoras, cuatro por alumnas y uno por una madre– refiere y confirma, totalmente y exhaustivamente, las dificultades reveladas por nuestro grupo de colaboradores, en particular, el grupo de portugueses, desmontando el mito de la evaluación de desempeño y situando la actividad docente, la sala de aula y la escuela en su perspectiva curial, la sociedad y sus características (Mónica, 2014a). En bases metodológicas diferentes podemos encontrar un estudio empírico cuantitativo desarrollado en Portugal por Maria Antónia Barreto y José Amílcar Coelho (Barreto; Coelho, 2011), de que destacamos sus principales conclusiones, que definen un escenario global concordante con el discurso de nuestros colaboradores portugueses y le confieren una fuerte plausibilidad: «A implementação da avaliação de desempenho tal como foi aplicada ao longo de 2008-2009, na percepção dos professores, não produziu os efeitos que visava atingir: não contribuiu para o aumento da satisfação profissional nem para a colegialidade docente, não veio valorizar o trabalho docente, não provocou uma melhoria significativa da escola, não contribuiu para o desenvolvimento ético dos docentes, nem contribuiu para melhorar a relação com os alunos e com o conhecimento, na opinião da maior parte dos inquiridos. Pelo contrario [*sic*], a burocracia, o papel da liderança, a alteração das relações entre os docentes, foram factores apontados como os efeitos mais evidentes dessa medida» (Barreto; Coelho, 2011: 1028).

En las páginas que se siguen aportamos los elementos esenciales de la apreciación de las biografías educativas en términos individuales hecha por Ruth y Patricia. Damos para cada docente en

particular la síntesis de comentario que una y otra experta ha hecho sobre cada biografía educativa, transcribiendo sus textos sin comentarlos, al revés de como hicimos antes en la apreciación general a cuya presentación hemos procedido. El texto de Patricia fue cortado, no se han transcrito los elementos repetidos de las biografías educativas, quedándose casi solamente los comentarios de nuestra experta. Se nota, en el transcurso de este proceso, el diferente estatuto en el que han intervenido las expertas, una en la que predomina el aspecto de investigadora –Ruth–, con una presentación más directa y distanciada, y otra –Patricia– en la que se destaca profundamente la docente, que se identifica con ciertos tipos docentes y rechaza otros, asumiendo claramente su subjetividad e implicación en la evaluación de la plausibilidad, verosimilitud y fiabilidad de las biografías educativas.

No dejamos, todavía, de señalar aquí nuestra concordancia con el tono general de la evaluación a que ambas expertas han procedido, poniendo así de relieve un consenso epistemológico intersubjetivo en la visión que compartimos sobre la profesión, sus características y tipos docentes, no obstante algunas diferencias, de detalle finalmente irrelevantes frente al conjunto.

a) Esther

Comentario de Ruth

«*Esther* ha sido durante muchos años –casi cincuenta– profesora universitaria y directora de un departamento universitario de una universidad española; en toda su narración pone el énfasis más en los aspectos éticos y de relación con los otros en su faceta de directora de departamento, que, en su faceta como profesora, siendo para ella primordiales los valores del trabajo, responsabilidad, entrega, esfuerzo, benevolencia y respeto.»

Comentario de Patricia

«*Esther* analiza en qué medida se realizó personal y profesionalmente en su actividad docente y concluye que “profesionalmente sí me he realizado”, y que “en mi vida profesional me he sentido feliz, realizada”.

En su caso, la maternidad es otra dimensión importantísima de su vida y se refiere al modo como ve su conciliación con las exigencias de la vida profesional. (...)

Su primera observación consiste en señalar su creencia de “que es fundamental la relación profesor-alumno”. Explicitando, Esther refiere la dimensión afectiva de la relación pedagógica en la que “tiene que haber siempre una atracción hacia el alumno como persona, tiene que haber un afecto”. (...)

Sus compañeros surgen en un segundo momento. La referencia inicial es que con ellos “no he tenido nunca problemas”. (...)

(...)

Al hablar de los valores de la educación cita de nuevo el respeto y la exigencia consigo misma en el cumplimiento de sus obligaciones (...).

(...)

La segunda fuente de preocupación y cuidado le fue proporcionada por las mudanzas “sobre todo a nivel administrativo”, que han generado cambios “llamativos”. (...)

(...)

Señalar aquí la serenidad con la que refiere el proceso de su ejercicio docente, con muchos cambios de estructuras y programas de estudio, defendiendo la profesión musical en la Universidad, etc., siempre desde la acción razonada, lo que deja ver implícitamente una relación exigente con la Administración, pero sin resto de violencia. Lucha legalmente por los derechos que cree le corresponden pero eso no implica “pasar de” o mantener actitud despreciativa, o distante, simplemente crítica y luchadora en pro de la materia que imparte.

Expresa con el énfasis contenido que caracteriza toda su exposición el amor y el respeto por los alumnos, y habla de su buena relación siempre con los compañeros, lo que no la ha liberado de tomar decisiones en solitario dada su posición de responsabilidad.

Una constante en muchos de los profesores es la falta de formación formal ética y filosófica en las carreras. Esther dice haber sido educada en estos valores que trata de transmitir, pero no hay formalización, ni siquiera está prevista en la actualidad en la carrera. Ella trató de profundizar esa formación vía lecturas, aprendizaje de personas expertas fuera de contextos académicos.

Normalidad, con una serenidad en la rememoranza que exhala equilibrio. Equilibrio entre profesión/maternidad, trabajo y exigencia/tolerancia y comprensión.

Es otra persona cuya vocación docente ha venido por influencias del ámbito familiar y ha llegado a ella por el ejercicio. No necesita enfatizar su vocación docente porque todo cuanto dice lo trasluce.

Si he de mostrar un cierto desacuerdo con su posición diré que me parece percibir en su exposición un exceso de dependencia de lo externo: *“al entrar en la Universidad subimos de nivel” por lo que “había que dar la talla y parecer y ser muy rigurosos”*. Este aumento de exigencia es visto positivamente por Esther y dice que *“personalmente”* ve como *“un reto importante el no quedarse uno atrás al procurar estar al día en todo...”*

La visión no me parece adecuada por cuanto no se trata tanto de subir de nivel cuanto de cambiar de estructura académica, no existiendo, en mi opinión, razón para más o menos exigencia y, menos, que tal exigencia venga dada por una posición en el organigrama docente.

Asimismo, cita *«lo que podían enseñarle otros profesores especialmente en el extranjero de “Sistemas que aquí no conocíamos” y que ella pretendió trasladar a sus alumnos»*.

Tal vez no lo entienda yo en su recto sentido, pero parece que la postura natural del docente es la del perpetuo aprendizaje, pero aquí puede parecer más tendente a recoger y aplicar que a evolucionar por sí misma integrando cuanto sea capaz de conocer.

Al lado de la cercanía a muchos de los caracteres personales y académicos de Esther se aloja también la impresión que me dejan estos aspectos últimamente citados; me parece percibir alguna idea tópica sobre el contexto, así como una adscripción a sistemas ajenos sin alusión alguna a su posible adaptación al medio en el que cada cual se desenvuelve.

Tipología: profesor de calidad humana y profesional. Sentido social y humanístico desarrollado en todas sus facetas. Quizá poco valiente en sus decisiones como docente.»

b) Jorge

Comentario de Ruth

«Jorge llevaba trabajando como maestro especialista –en la fecha en que le fue realizada la entrevista– diecinueve años, siendo los últimos cuatro años director de un CEIP (Colegio de Educación Infantil y Primaria) de una gran ciudad española. Llama la atención el hincapié que hace en subrayar que, aunque su labor como maestro especialista le gusta bastante, se siente mucho más realizado en las tareas directivas. Refiere igualmente que nunca tuvo problemas con alumnos de ninguna faja etaria ni con compañeros, más allá de los habituales y lógicos roces en este tipo de trabajo. Entre los valores que señala en su práctica laboral destaca la justicia y la crítica.»

Comentario de Patricia

«La superficialidad, la falta de criterios argumentados, ideas profundizadas, entidad y personalidad de persona y de docente, hacen de esta biografía un paradigma de algunas posiciones de docentes que buscan huir de la docencia propiamente dicha situándose en posiciones de dirección, inspección, etc..»

Reconoce no haber tenido clara inicialmente su dedicación a la docencia.

Aunque manifiesta en algún punto la idea de que la docencia es una forma de transformar el mundo, enseguida contra-argumenta viéndolo como imposible, no por la magnitud de la tarea en sí sino por mor de las normas que estima muy cerradas e imposibles, por tanto, de atravesar.

No habla prácticamente de valores en la profesión, tampoco de mantenerse al día en su materia y sí alude a la “mayor comodidad” de enseñar a niños mayores, a partir de 5º porque a los pequeños “hay que enseñárselo todo”.

Alude constantemente a lo cerrado del sistema lo que le da la patente de curso para no intentar mejorar sus ámbitos de influencia.

Entiende los “conflictos éticos” como incomodidades en su ejercicio de dirección, no como posibles señales sociales, éticas, a analizar, y tratar de paliar.

Los conflictos que cita podrían considerarse meras incidencias del diario de una dirección.

En el terreno de la ética reconoce no haber tenido formación en ese campo, pero tampoco alude a la forma personal de paliarlo. Es un tema que despacha como poco digno de detenerse en él.

En su tarea de director, considera un valor sobresaliente el orden y no cita ningún otro.

(...)

En este caso todo lo dicho es comentario por lo que poco puedo añadir.

La falta de fondo, de estructuración de su discurso, la pobreza de su expresión, la superficialidad de sus opiniones crea malestar por la idea de que pueda representar un modelo porcentualmente significativo en el mundo escolar y sus equipos directivos.

Sin que pretenda establecer ningún principio, me parece que la personalidad docente que refleja Jorge es más frecuente en los hombres que en las mujeres.»

c) Leonor

Comentario de Ruth

«*Leonor* es una profesora portuguesa con docencia de profesora especialista en un colegio de educación primaria y educación secundaria de carácter privado-concertado; imparte además algunas horas de clase en educación superior en una gran ciudad portuguesa. Ella pone el énfasis de su intersubjetividad profesional en el poder ayudar a otros a encontrar caminos, aunque lamenta el poco impacto social que la profesión tiene en la actualidad, siendo también importantes para ella en la relación con los agentes educativos el diálogo, el enfrentamiento y el reconocimiento del otro como persona. En referencia a los valores que presiden su praxis profesional señala la honestidad, el trabajo, el reconocimiento del otro como ser humano y la aceptación de las diferencias.»

Comentario de Patricia

«Hasta ahora es la que veo más próxima, diría muy próxima a mis puntos de vista e, incluso a experiencias vitales. Falta de formación docente en la carrera, años de experimentación, voluntad permanente de estudio y profundización, ética y sentido social muy acentuado e, incluso algo tan anecdótico como su aversión a calificar.

Insatisfacción, búsqueda constante, necesidad de cuestionarse aspectos de su actuación; queja de la falta de reflexión motivada por el exceso de estructuración de los tiempos docentes que elimina capacidad creativa y de diálogo, todo lo que puede abundar en la profundización del conocimiento.

Mantiene un gran cariño admiración y respeto por figuras que fueron directamente o no sus maestros y de las que reconoce haber recibido mucha ayuda.

Entre sus principios –todos muy válidos en mi opinión– resalto el respeto al alumno y el que se tiene a sí misma.

Me gusta su idea de explicar lo mismo a diferentes edades con diferentes formas, palabras, procedimientos. Es la idea que tanto me ha interesado de Bruner: no hay nada que no pueda ser explicado a un niño si se encuentra la forma, las palabras. La posibilidad de afrontar las cosas desde su realidad, realidad hecha viable para las distintas edades, pero no superficial ni periférica como tantas veces se usa cuando el destinatario es el niño. Es por otra parte una herramienta creativa cuando las circunstancias le obligan a trabajar con niños de diferentes edades que están juntos en las aulas.

Aunque aparecen críticas al sistema: falta de preparación práctica en las carreras docentes, falta de espacios para la reflexión, exceso de burocracia, están contextualizadas en la experiencia el deseo de mejora y no se para a lamentarse más ni a considerarse justificada para no avanzar.

Colaboró cuando pudo en programas de experimentación para el cambio y lo disfrutó enormemente porque le permitió conocer muchos colegas interesantes y también tomar decisiones muy reflexionadas con las que innovar. Todo ello refleja una personalidad muy positiva en sus actitudes.

También permanece en la vía del puro aprendizaje a través del Máster y del Doctorado y de nuevo se siente compensada por el ejemplo de otros colegas.

Como yo misma siente su falta de formación ordenada en temas como filosofía, psicología, etc., aspectos increíblemente ausentes en la formación de los futuros maestro ni tampoco, en general, en sus reciclajes.

(...)

En mi opinión es una figura arquetípica del profesor que yo concibo con sentido crítico, alto grado de motivación social,

inconformista, nunca susceptible a la inacción sino todo lo contrario. Señalo este último punto porque con frecuencia nos escudamos en que como la administración no responde... como los alumnos no estudian... como los padres no colaboran, etc., encontramos ahí la plena justificación para el no esfuerzo, para no proponer, no innovar, etc..

Destaco también en la personalidad de Leonor rasgos de creatividad en su constante búsqueda de caminos y herramientas, así como la permanente vocación de aprendizaje, rasgos, ambos que creo han de acompañar la identidad de un buen maestro.»

d) Lola

Comentario de Ruth

«Lola es maestra de educación infantil de un colegio público en un pueblo del sureste español; tenía solamente cinco años de experiencia laboral cuando le fue realizada la entrevista. En su relación con los otros y en referencia a su alumnado pone el énfasis en enseñar a su alumnado a ser personas y en el establecimiento de una estrecha colaboración con las familias. Ella reconoce en el trabajo que realiza con su alumnado y con sus familias su mayor satisfacción y realización personal. En relación a los compañeros de trabajo considera fundamental la coordinación de tareas y el intentar no trabajar nunca solo para no perder la perspectiva. En referencia a los valores por los que lucha en su práctica docente apunta fundamentalmente al respeto y la tolerancia a partes iguales.»

Comentario de Patricia

«Lola es muy joven, con poca experiencia y bastante superficial en sus expresiones. Términos como “fatal” con su alto grado de ambigüedad se reiteran sin que lleguemos a saber cuáles son las razones que provocan ese sentimiento.

Toma un buen camino cuando habla del Respeto e, incluso, le adjudica una letra mayúscula. Sin embargo, al desarrollar la idea todo queda en pensamientos superficiales; otro tanto con sus relaciones intersubjetivas.

No es capaz ni de avanzar un diagnóstico acerca de los problemas en Primaria y Secundaria y en ningún momento habla de su necesidad de profundizar en conocimientos y actitudes.

Su entendimiento de la relación intersubjetiva es muy “naïf” y su vocabulario acorde con las generaciones a las que pertenece pobres en su capacidad de expresión.

Reitera su vocación docente temprana y posiblemente es la persona que disfruta con su trabajo, ayuda a los niños y a sus familias y se mantiene alejada de análisis estructurales, compromisos éticos o sociales que entiende corresponde a otros resolver.

Comentario final

Aunque Lola ya pertenece a generaciones en las que se supone una preparación para el ejercicio docente en muchos campos, dista, en mi percepción, de la personalidad más sólida, más comprometida y más precisa en sus conceptos que debe acompañar a quien pretende orientar a otros.

No aparece clara en ningún momento la fuerza idealista del joven ni plantea metas a alcanzar.

Posiblemente representa un amplio porcentaje de profesorado que con indudables buenos sentimientos y cumplimiento formal correcto no suponen ningún empuje a las instituciones en las que trabajan ni al sistema en el que se integran.»

e) Luis

Comentario de Ruth

«Luis es profesor universitario en una universidad española en la que llevaba trabajando diecisiete años en el momento en que le fue realizada la entrevista, aunque previamente tuvo experiencia en educación secundaria durante tres años, siendo por tanto veinte los años totales dedicados a la docencia. Para Luis el aspecto creativo es esencial en su entendimiento de su actividad docente, a la par que la posibilidad de dejar alguna huella personal en su alumnado. Valora fundamentalmente su relación con sus alumnos, que le resulta gratificante tanto profesional como personalmente. La relación con los compañeros de trabajo más cercanos la considera muy negativa debido a intereses ajenos a la componente educativa, lo que le lleva a tener una profunda sensación de soledad y de aislamiento. En cuanto a los valores dominantes en su praxis educativa señala la integración y la justicia.»

Comentario de Patricia

«Más que ninguna otra esta biografía docente me ha empujado a detenerme muy especialmente en ella. Una razón podría ser que yo misma he ocupado posiciones docentes en materia artística; otra, tal vez, tener la sensación de que esta biografía podría ser un retrato robot de quienes entienden su aula como un islote personal no inscrito en un proyecto.

Luis subraya desde el inicio su *vocación creativa*, el *querer ser pintor*. Esta vocación y deseo personal resultaron de difícil conciliación con la docencia, en la medida en que considera que ésta “te requiere mucho”. Su biografía describe cómo desde muy temprano se le planteó la necesidad de esta ardua conciliación, concretamente, desde 1991, año en el que consigue una plaza en una Escuela Universitaria. La carrera artística se queda comprometida en esta circunstancia. Todavía, al conseguir la titularidad académica en 1996 –hecho que le ha permitido disfrutar de mucha más tranquilidad profesional y personal– recupera su actividad de pintor y relanza su carrera artística.

Como tantos artistas docentes, Luis refleja en su biografía la tensión entre una y otra actividad. Tensión que queda clara en los comentarios anteriores en los que percibimos cierta inclinación hacia la faceta de artista.

En su entendimiento de la profesión que abrazó, la componente de “creación artística” asume más importancia que la componente “teórica” y considera que eso es un aspecto esencial. En su autopresentación, asume que no tiene un “talante demasiado teórico”, y reivindica que en su área de conocimiento “los contenidos derivados de la práctica del arte” no deben descuidarse. Para él, la Educación Artística ocurre en el *hacer arte* teniendo en cuenta al alumnado mismo como creador y artista, como productor de arte, creando.

“Didáctica de la Expresión Artística”, el área que imparte no aparece perfilada en sus comentarios, posicionándose distante de la “componente teórica” como si de otra forma padeciese su condición de artista.

Seguramente por mi propia vinculación docente a materias artísticas me preocupa en qué medida no sólo se relega la parte conceptual, sino que se hace tomándolo como una postura plenamente justificada y “creativa”. Dando por sabida la importancia

de “crear” entiendo que este término tan sacralizado habría que diferenciarlo de la mera producción de pseudo arte. (...)

(...)

Otra vez la sensación de que, por ser artista se es diferente y que “un estilo de vida con más belleza...” es propio del arte y no de quienes se implican en otras materias. Sus palabras bien sonantes no describen con claridad qué se pretende decir, pero sí traslucen una voluntad de diferenciarse del resto del mundo

Cuando Luis habla de su realización personal y profesional en la docencia se muestra muy crítico con la Universidad y decepcionado con la enseñanza universitaria. (...)

(...)

Hay algo de contradictorio en toda esta manifestación de Luis ya que han sido precisamente aspectos externos a él mismo y derivados de su pertenencia a la Universidad los que le han hecho salir del “estancamiento” en el que manifiesta haberse encontrado y del que, su condición de creador no había operado como factor dinamizador.

(...)

Es desde su propio ego de artista desde donde valora máximamente su relación con el alumno, los alumnos, que le obligan a salir de su introversión y aislamiento de artista creador. Si bien siempre hay un ego en el subconsciente del docente que trata de provocar la afección de sus alumnos, es habitual que se trasluzca una vocación de entrega -aunque también espere recibir- más que la de beneficiario de los discentes para resolver las propias limitaciones.

(...)

Curiosamente esa postura de eterna pregunta de “valgo o no para este menester artístico”, es moneda corriente en los centros de enseñanza específica de materias artísticas. No sólo es un hecho que se produce sino que se alimenta con los tópicos y arquetipos que sostienen en buena parte la mentalidad de estos sectores. Ello da una personalidad particular que se mueve entre la prepotencia y la inseguridad, posiblemente ésta provocando aquélla. Luis se muestra como un espécimen de tales estudios y deja ver las heridas nunca curadas.

(...)

En mi opinión aparece otra vez un lenguaje que tal vez responde a una reflexión que apenas concreta para hacerla inteligible

o, tal vez, es el uso biensonante y superficial del lenguaje que a veces encontramos en personajes públicos.

(...)

Esta ejemplificación sin un previo apoyo conceptual parece un tanto superficial no elevándolo a categoría sino dejándolo en mera anécdota.

(...)

La reiteración de citas bajo el paraguas de cualquier epígrafe, de su relación con los compañeros de área, su incompatibilidad, que muestra constituir para él un problema siempre presente, no favorece la idea de la capacidad de socialización de un docente cuya misión y visión se supone conciliadora y capaz de resolver los conflictos personales o académicos que puedan surgir. Es una obsesión infantil que necesita poner de manifiesto constantemente.

En similar medida sus opiniones acerca de las políticas educativas a las que, usando otra vez de las frases enfáticas, considera como origen del “gran fracaso de nuestro sistema educativo”. No puede observarse una mera argumentación que soporte esta idea que, al margen de que pueda compartirse o no ha de ser razonada al menos con alguna pincelada que vaya más allá de la frase tópica y manida. Que, además, derive de esa afirmación el que los docentes se impliquen en actividades que considera “extra-docentes” citando entre ellas la investigación, la coordinación, las tutorías... despachándolas con el despectivo cartel de burocráticas, marca otra de las tendencias del individualismo que él mismo reconoce y que sitúa al docente no como parte de una sistema al que se pretende apoyar y mejorar sino como un crítico irrelevante incrustado en el sistema sin aportarle lo que ha de esperarse de él.

(...)

Creo que sobra más comentario después de tantos hechos a lo largo de esta biografía docente en la que, reconociendo aspectos positivos especialmente en la valoración de la relación con el alumno y la voluntad de dejar en él huellas positivas, descubro también posturas antitéticas con las mías propias así en el terreno de las materias artísticas objeto de su trabajo como en su actitud ante la participación, el trabajo en equipo, la valoración de otros trabajos de carácter organizativo, de esfuerzo por unir en una tarea común individualidades o, incluso, ante la tarea investigadora, esencia de lo universitario. Una Facultad Universitaria no es un mero espacio

donde se imparten unas materias. Entenderlo así sí que es abogar por “una causa perdida”.»

f) Manuel

Comentario de Ruth

«*Manuel* es un profesor portugués que ejerce como profesor de educación primaria y secundaria obligatoria en un centro público y también imparte clases en un centro de educación superior, ambos situados en una gran ciudad portuguesa. Cuando se le realizó la entrevista llevaba veintidós años trabajando como docente, siendo en su caso el *ser profesor* casi una tradición familiar. Identifica a la persona del profesor con la de ‘un constructor de futuro’, ‘un misionario cívico’. Confiesa no sentirse realizado en su profesión por considerar que ‘la escuela se ha tornado un antro de burocracia’ y para él lo fundamental es el hecho de que las escuelas están compuestas por personas, siendo lo enriquecedor la relación con el otro, las relaciones interpersonales. La relación pedagógica con los colegas le da a su parecer gran sentido a su profesionalidad. Los valores por los que dice luchar en su práctica docente son la libertad y la ciudadanía, seguidos por la tolerancia hacia el otro y la solidaridad.»

Comentario de Patricia

«Sobre los valores que están presentes en su práctica docente y por los que lucha, Manuel empieza por decir con entusiasmo y vehemencia “¡Libertad! ¡Libertad! ¡Libertad, en primer lugar! Libertad y ciudadanía”.

Este primer valor es explorado en seguida.

Para Manuel, la libertad se busca “en el plan del pensamiento autónomo, al que el profesor debe obviar la acción de sus alumnos (...).

Del conocimiento, verdades, valores pasa Manuel a referir que hay que pasar a la acción libre (...).

(...)

El segundo valor que Manuel indica para su acción docente es la tolerancia: “Tolerancia. Tolerancia hacia el otro”.

Reiterando la importancia de los valores de la libertad y de la tolerancia, Manuel les añade al final de esta reflexión la solidaridad,

diciendo: “Y Solidaridad, ¡claro! Los viejos valores ilustrados, revolucionarios, de la Era Contemporánea”.

Así, para Manuel “lo que se pretende a través de la enseñanza de la Historia es crear ciudadanos. Crear ciudadanos, personas activas en su día a día”. Esto implica enseñar de forma crítica y problematizadora haciendo que los alumnos no solamente reciban información proveniente del mundo y de la sociedad, sino que la entiendan en su sentido, relación con el pasado y cuestiones que les subyacen. (...) De esta visión de la enseñanza de la Historia y su conexión con la ciudadanía extrae Manuel la tesis de que “Busca que la Historia sirva de plataforma de relacionamiento entre aquel microcosmos, que es la clase, y el mundo exterior...”

Manuel aparece como un arquetipo de profesor, algo así como un misionero como él mismo alude en un momento. Misionero social, utópico y entrañable se podría decir.

Razona después en lo que le lleva a esta actitud personal. Una e importante es la influencia que adjudica a su entorno familiar, en el ambiente de trabajo, en la importancia del estudio y el esfuerzo, a los ejemplos recibidos de los próximos, vinculados al mundo de la enseñanza y, también a la educación cristiana que vincula a la historia europea. Esta influencia familiar la observa también entre los alumnos de su escuela reconociendo la importancia frente a los menos favorecidos en este sentido de otros barrios o entornos sociales.

Otra es la adscripción a ideas amplias, ricas y permanentes como son Libertad, tolerancia y solidaridad.

Esta idea, sobre todo la de libertad hay, supongo, que entenderla en un contexto puesto que él habla de tratar de conducir la formación de sus alumnos, algo inherente al maestro, pero me choca que en ningún momento hable de autodisciplina lo que me hace suponer que esa libertad es, sobre todo interior y supone también un autocontrol no explicitado pero deducible de su formación, ambiente y seriedad.

(...)

No trata de hacer un relato pormenorizado de su transcurso docente sino expresar una concepción de lo que a su juicio requiere el ejercicio del magisterio en cualquier nivel.

Parece una persona ideal en el sentido de poseedora de valores, en búsqueda de una mejor sociedad, evaluando muy fuertemente su

entorno vital, amigos –que conserva y frecuenta– familia, y mantiene una postura crítica con la escuela burocrática que ahora se vive en su opinión y la de otros entrevistados.

Creo que, en el fondo, y aunque no solo no lo cita sino que parece puede entrar dentro de su crítica, el concepto que yo adjudico a las competencias está plenamente presente en su pensamiento docente ya que trata no tanto de transmitir información como de dar amplitud, criterios, libertad de pensamiento apoyado en conocimientos, etc..

Mantiene su deseo de seguir aprendiendo tanto en forma académica –Doctorado– como de cuantas aficiones –vinculadas principalmente a la historia– cita.

Su personalidad aparece como la de un soñador activo, un romántico operativo y apasionado de una sociedad mejor.

Si hay que poner alguna reserva a lo que su entrevista trasluce podría ser que no manifiesta tratar de influir en la modificación o mejora del sistema, aunque él aporta su parte con gran responsabilidad y entrega.

Es capaz de, a través de sus experiencias personales, prevenir posibles orientaciones del pensamiento personal religioso, que puede acontecer en nuestras sociedades tal como ya ocurre en EEUU con el creacionismo y se prepara con lecturas para esa eventualidad lo que dice mucho, otra vez, de su enorme vocación siempre que se mantenga al margen de imponer sus propias ideas.»

g) Nazareth

Comentario de Ruth

«*Nazareth* llevaba quince años dedicada a la docencia cuando fue entrevistada, es maestra de Religión Católica en un CEIP de una gran ciudad española. Lo que más destaca en el principio de su narración es la falta de regulación de la materia que imparte, y también su mala relación con los compañeros porque no la aceptan por impartir esa materia –porque piensan los compañeros que ella ‘está adoctrinando’– aunque, por el contrario, le satisface mucho su relación con el alumnado y el trabajo que desarrolla. Piensa que lo fundamental de la tarea de educativa es el empeño en intentar que todos se desarrollen, que nadie quede atrás e impedir la discriminación. Destaca las ideas de integralidad y responsabilidad y

la educación en valores, conducta y modales, relativizando la importancia de los meros contenidos, que aunque muy importantes no son lo fundamental en la educación. Se siente muy realizada con su profesión tanto personal como profesionalmente, aunque está convencida que la sociedad actual no valora la profesión docente ni apoya al profesorado y la mayoría piensa que profesor puede serlo cualquiera. El *ser profesor* para ella es algo fundamental, considerando muy importante una relación profunda del profesor con los padres para la toma conjunta de decisiones educativas y admitiendo aprender mucho de sus alumnos. Entre los valores destaca la sinceridad y el respeto.»

Comentario de Patricia

«... Nazareth termina estas reflexiones indicando que “la sinceridad y el respeto” son “las dos cosas las más fundamentales”, por las que cree “entran muchas cosas en el ser humano, pero yo creo que con esa base se pueden construir muchas cosas, es lo que más me importa”.

Esa reflexión es una imagen completa de lo que aparece en la personalidad de esta docente. No hay incoherencia ni distorsión en todo su discurso.

Esta entrevista la veo desde dos perspectivas diferentes. Una la concreta de la entrevistada, su actitud positiva bondadosa, social de su función, que entiende en el mejor sentido profesoral como exigencia personal, profundización, mejora en todos los campos del conocimiento, entendimiento muy amplio de una materia que puede – dado su carácter voluntario– tener muchos enfoques diferentes.

Es muy interesante la precisión que hace distinguiendo entre estudio de la religión católica y la catequesis.

Su difícil inclusión y aceptación por parte de muchos de sus colegas en el claustro plantea otra situación, mejor dicho, varias y se me ocurren éstas.

Es obvio el prejuicio muy marcado en ambientes escolares hacia la enseñanza de la religión católica, seguramente por ese mal entendimiento de confundirla con proselitismo. Alude asimismo al tópico de la vinculación al franquismo o actitudes dictatoriales. Señala con dolor y sin acritud la diferente posición de sus colegas con la profesora de la religión evangélica.

Me hace reflexionar que, tal vez la religión no debiera ser una materia voluntaria ya que, objetivamente considerada, se trata de un conocimiento cuyos principios influyen seriamente en las sociedades o, incluso las conforman. Si la religión incluyera desde un punto de vista histórico y analítico, las principales religiones, creencias y consecuencias sociales y pudieran ser analizadas en un clima alejado de la confrontación se estaría dando un paso importante a la educación para la ciudadanía al margen de ideologías políticas y haciendo notar todos los vínculos culturales de las religiones. La historia de la humanidad contemplada a través de las ideas religiosas. Lo voluntario debiera ser, efectivamente la catequesis, la preparación específica para la comunión o la voluntad de formarse profundizando en todo lo que implica la adscripción a una ideología religiosa determinada. Supongo, aunque no lo conozco, que esto podría aplicarse a otras religiones.

Nazareth se siente bien dentro del sistema y en su función. No manifiesta especial vocación por cambiarlo, aunque en ocasiones se lamenta de él.

Reconoce un cierto grado de sentido práctico en su dedicación inicial a la docencia porque tenía una salida más rápida y segura que otras profesiones. En ella como en otros de los entrevistados la vocación se va haciendo con el ejercicio responsable, algo que me parece muy digno de considerar ya que, no siempre, quienes dicen “haber nacido para maestros” son los mejores en el día a día. Resulta curioso que, siendo tan condicionante, al menos en apariencia, su formación familiar dentro de la religión católica, sus relaciones intersubjetivas nunca pasen por parientes y sí por maestros y alumnos.

(...)

La biografía de Nazareth representa una figura docente en cierto modo nueva en la vida académica de los niveles escolares y que plantea muchas preguntas como ya he ido expresando en los comentarios. Confusión entre conocimiento y proselitismo, tópicos nunca desentrañados, valoración dudosa de quienes ejercen este menester...

Nazareth explica con sencillez los conflictos que todo ello le provocan y pese a todo, se siente contenta de participar en la medida en la que puede o le dejan en el conjunto de la vida del centro. Seguramente el tema que sin querer plantea respecto a la ubicación

de materias como la que imparte, sería un buen elemento de reflexión de la Administración Educativa.»

h) Soledad

Comentario de Ruth

«*Soledad* es maestra especialista además de tutora en un CEIP de una población bastante distante de una gran ciudad española, que es donde vive. Cuando se le realizó la entrevista llevaba trabajando ocho años. Valora mucho y considera muy importante su profesión y reconoce que recibe a cambio muchas satisfacciones. Señala que su relación con el alumnado es una ayuda para su autoconocimiento, pensando que el alumnado ‘es un espejo maravilloso’ aunque eso en ocasiones le genera conflictos. De su labor distingue la formación académica y la personal del alumnado, lo que hace que ella tenga que exigirse la mejora continua en ambos aspectos para poder educar y enseñar, sintiéndose muy realizada con su profesión. De los valores que orientan su práctica docente destaca el respeto, el desarrollo de la empatía e intentar hacer felices a los demás.»

Comentario de Patricia

«Otra biografía sumamente interesante en la que se reiteran dentro de un contexto distinto de escuela los pensamientos que hemos visto, por ejemplo en Norma. (...)

(...)

Sobre los valores que orientan su práctica docente, Soledad apunta “fundamentalmente el Respeto”, al que se sigue “el desarrollo de la Empatía”.

(...)

A estos dos valores añade Soledad que “también me parece importante intentar hacer felices a los demás”, como corolario de los anteriores valores.

(...)

Analiza lo que entiende un problema en la educación actual, “la atomización y multiplicación del saber y de las materias a impartir, que tiene relevancia para el acto de enseñar y educar por parte del profesor.”

(...)

Respecto a sus dilemas habla de su forma de resolver los conflictos afrontándolos siempre de frente con lo que ha pasado de ser considerada dura a ser vista como justa y querida.

Valora enormemente la relación humana y guarda muy buenos recuerdos de sus etapas como estudiante. Tal vez borra todas las experiencias en ese campo que no hayan sido positivas ya que su carácter es de superación y de valoraciones positivas.

(...)

Ciertamente no tiene desperdicio toda su biografía. De una forma sencilla con gran sentido autocrítico va haciendo una relación de los temas que deben preocupar no ya a la escuela sino a la sociedad: falta total de reflexión en el tema convivencia (“buscando en Google”).

Habla de la tendencia de algún grupo de profesores y, también director o administradores de la Comunidad a rellenar los papeles sin conferirles más valor que el puramente formal. Algo realmente grave y observable en todos los estamentos docentes.

Mantiene la esperanza de que si se intenta algo tal vez se logre, posición que me parece óptima y acerca de la que me he pronunciado innumerables veces. Hay que entender como en el caso de Norma que, si no lo logras, al menos has reflexionado para aspirara lo que crees mejor y eso, automáticamente te mejora y puede, además mejorar el sistema en general.

Su nombre supuesto está muy bien elegido: soledad es lo que muchos profesores de la naturaleza de ésta sienten ante compañeros, dirección, administración...

Claramente lo que reclama una biografía como la comentada es la reflexión de todos los estamentos de la comunidad, de la sociedad.

Resalto el hecho de su frase “los chicos se comportan dependiendo de a quien tienen delante” en el sentido de que la desorientación que observa en muchos de los niños hace que cuando tienen delante un adulto serio que exige y ayuda, que les quiere y busca su bien, los chicos se entregan en gran medida. Hace falta más vocación de servicio y menos papeles.

Los papeles son útiles en la medida en la que suponen reflexiones, análisis, proyectos y revisiones de la tarea docente, idealmente compartidos por la mayor parte de los docentes del claustro y no como formalismo sino como motor de su acción en el proceso de revisar lo anterior y, en función de tal revisión proyectar

lo siguiente, realizar y volver el proceso de autocrítica para la mejora. Un círculo siempre reiterado. Soledad lo alude en sus reflexiones.

En ese sentido “los papeles” debieran tener importancia por cuanto suponen un proyecto, su revisión y la formulación de una nueva propuesta subsanando errores y proponiendo mejoras. Una auténtica rueda que nunca se detiene porque el mundo gira y los conocimientos han de actualizarse y la sociedad a la que educamos estar sometida a un constante análisis para procurar su mejora.

En centros en los que un profesor tiene varios grupos del mismo nivel parece importante llevar un diario de anotaciones con lo observado en cada clase y en función de dicha observación formular proyectos de insistir en, modificar x o proyectar en una nueva forma. La memoria juega malas pasadas y ese recordatorio nos permite mantener vivo lo observado en cada alumno, especialmente cuando algunos de ellos han mostrado dificultad, desinterés, o mucho interés por lo trabajado. Construir es saber sobre qué nos apoyamos.

Volviendo a Soledad parece estar en pleno proceso de asentamiento como maestra en la gran acepción de la palabra asumiendo una responsabilidad acorde con su consciencia social y queriendo subsanar las carencias que observa en el día a día de su centro.

Recalcar también el hecho de que le han adjudicado la clase más difícil porque era la última no por criterios de experiencia ni conveniencia educativa. Algo sangrante.»

i) Thessa

Comentario de Ruth

«Thessa es maestra especialista además de tutora en un CEIP de un pueblo cercano a una gran ciudad española en la que reside y tenía ocho años de experiencia cuando fue entrevistada. Destaca la diferencia entre realizar su labor en un CEIP o en un CPR (Colegio Público Rural), ya que en estos últimos en los colegios públicos rurales la manera de llevar el trabajo tiene que ser ‘especial’ al tener aulas interniveles y en diferentes localizaciones geográficas; a ella esta experiencia le llevó a plantearse ‘cuestiones de método’. Piensa que la profesión es muy dura, pero que vale la pena el esfuerzo y la dedicación; piensa que el ser tutora implica para ella mucho más esfuerzo y trabajo que impartir las clases de su especialidad y

reconoce que tenía la profesión muy idealizada y que esto estuvo en la raíz de sus dificultades iniciales por trazarse objetivos casi inalcanzables. Señala una autotransformación de su *ser profesora* al concienciarse plenamente de la intersubjetividad y de la ética que conlleva la relación pedagógica. De su relación con el alumnado señala una búsqueda continua por mantener el equilibrio entre la proximidad y la distancia; señala como fundamental el respeto, e incide en la pérdida de éste debido a la falta y/o la pérdida de autoridad de padres y profesores. En referencia a la relación con sus compañeros, piensa que hay que constituir un colectivo para que la acción pedagógica sea eficaz. De entre los valores en su práctica docente señala como primeros el respeto y la tolerancia, la honradez y la sinceridad.»

Comentario de Patricia

«A Thessa la conocemos también a través de la biografía educativa. De nuevo eso significa más reiteración de conceptos similares, insistencia en los temas.

De sus primeras experiencias habla con satisfacción de alguna y con angustia de otras. Siente profundamente el contraste entre la idealización sustentada a lo largo de la carrera y la realidad. De sus experiencias, por ejemplo en la escuela rural, el tener que atender a niños de diferentes edades, la itinerancia de su desempeño, el trabajo con niños pequeños para lo que no había sido preparada le hacen “poner los pies en el suelo” y tener que usar, dice en algún momento más el sentido común que el conocimiento académico. Una contrapartida es el bajo número de alumnos en algunas clases que le permite una gran cercanía a los alumnos, tema que le marca personalmente.

(...)

Al reflexionar el porqué de ser maestra Thessa explica que sus gustos y motivaciones iniciales iban para la música y el ser maestra “no le surgía en su horizonte. (...)

Según fue creciendo percibió la dificultad de garantizar un medio de vida a través de la música. El conocer la existencia del Magisterio Musical, le dio la respuesta.

Sin embargo, cuando habla de dilemas y conflictos éticos vuelve a contar sus dificultades para asumir la realidad de la enseñanza tan lejos de lo que ella había concebido. Las clases de

música a toda la escuela más una Tutoría la rebasaban dada, también, la inexperiencia que reconoce

(...)

De esto, resulta la conclusión que saca en seguida: “En fin, era demasiado trabajo para alguien tan inexperto. Esa es la opinión que yo tenía, que estaba desbordada...” por la situación.

Se vuelve a producir el hecho de adjudicar el grupo más complejo a la persona de menor experiencia vital y docente. Una especie de novatada escolar que trasluce una grave desconsideración respecto al profesor nuevo que debe ser ayudado para asentar su formación y, también, a la atención a los alumnos cuya conflictividad viene dada seguramente por las carencias afectivas y de desestructuración familiar y requieren experiencia en muchos campos para su adecuado tratamiento.

En el momento de la entrevista Thessa disfruta de un año de excedencia dedicado al cuidado de su hijo. Este cambio de actividad y el encontrar más espacios propios para la reflexión le hacen sentir que ha madurado tanto en el nivel profesional como en el personal. (...)

Es una bonita constatación que a todos nos ha dado la experiencia. Transmitimos más actitudes que conocimientos y la postura de voluntad de ayudar genera excelentes resultados por el efecto que produce en el alumnado, pero eso requiere un cierto grado de madurez y de experiencia.

Thessa ofrece otra constante de su percepción como maestra cuando al reflexionar sobre la distancia entre lo que hay y lo que debería ser en el campo de la educación, busca la razón de esa distancia y estima que reside en el hecho de “que hay mucha burocracia en los centros, en el sentido de la administración”. La consecuencia es que “los maestros tenemos que preparar tal cantidad de papeles que, si ese tiempo lo pudiéramos dedicar a la docencia más directamente, sería mucho más eficaz”.

Otro *leitmotiv* a lo largo de estas biografías la consideración del exceso de burocracia en los espacios académicos.

Bajo el epígrafe de *Intersubjetividad y Alteridad* reflexiona ahora lo que significa “el otro” en su práctica profesional. Lo describe con precisión explicando que a su juicio ha de buscarse un equilibrio entre proximidad y distancia. (...)

Otro concepto que aparece insistentemente en las reflexiones de esta docente es el concepto de autoridad. Tras afirmar el “bajísimo nivel” de los alumnos de secundaria y universitarios, Thessa afirma que en su opinión falla la familia y eso, dice, “se refleja a nivel de la escuela y se refleja también a nivel de la Administración”. Abunda en esa idea y la matiza: cree “que no hay autoridad” pero trata de aclarar este concepto para que no se confunda con autoritarismo. Habla de la existencia de “una crisis de autoridad” que le parece existir “en la mayoría de las familias” y considera, en consecuencia, que “Los padres están perdiendo la autoridad”.

(...)

Respecto a los profesores, Thessa pone el acento en el hecho de que deben constituir un colectivo para que su acción pedagógica sea (...).

Respecto a las relaciones interpersonales entre profesores dice que siempre hay diferenciación en las relaciones (...).

Atribuyendo tal importancia al trabajo en equipo, evalúa el modo como lo ha vivido en su experiencia docente (...)

La relación con los padres ocupa luego su atención y le otorga gran importancia para el acto educativo y entiende que la relación debería ser tan intensa como fuera posible a través de reuniones, entrevistas, etc. (...)

Habla luego de los valores que orientan su práctica docente. Si ya se refirió al respeto y la tolerancia, habla ahora de “honradez y también sinceridad”.

(...)

Un ingrediente nuevo en estas biografías es el que ahora apunta Thessa al hablar de las experiencias de sentido en el mundo de la escuela, respecto a la agresividad en las relaciones escolares diarias (...).

No es nueva, por el contrario, en estos interesantes relatos, la queja acerca de la carencia de formación ética en la preparación tanto académica como profesional. Señala como única preparación en este campo el cursar “Sociología, en mi Facultad. Sociología de la Educación, y poco más...” y añade que en ella se trataba de valores a nivel de conceptos, pero no a nivel de “aprender a cómo solucionar conflictos, o enseñarte técnicas”.

Al hablar de Encuentros intersubjetivos, una vez más Thessa deja traslucir sus valores y repasa con cariño sus relaciones con

profesores, colegas, alumnos y llega hasta a sus compañeros de infancia en el colegio entendiendo que estas relaciones han sido de mutua ayuda. Aunque reconoce que no comparte muchas de las cosas que observa que no están en la línea de sus valores, “por esos valores de tolerancia y de respeto hacia el otro, pues las acepto”.

(...)

La de Thessa es otra de estas narraciones que invita a detenerse en ella porque nos muestra la evolución de una persona que llega al magisterio por una vía que podríamos decir lateral, para enseñar música y se da de bruces con toda la problemática de la educación, del mundo escolar reflejo de una sociedad confusa.

Su proceso de toma de consciencia, de adaptación a la realidad desde sus idealismos que se disuelven tan pronto pisa las aulas. Su lucha por encontrar vías cuando el sistema, incluso, la pone en situaciones conflictivas con alumnos problemáticos que otros profesores experimentados eluden asumir.

Con una preciosa sencillez explica sus experiencias, los valores que la mueven, los afectos que la vinculan a tantos que han representado diferentes entornos en su vida. Señala también los problemas que a su juicio alteran la vida escolar y no solo apunta recursos, sino que trata con auténtica vocación de ponerlos en práctica en su diario de maestra.

Esta como otras de las biografías vistas hasta aquí, nos hacen creer en la posibilidad de que el panorama docente tenga una solución que, a veces, sumidos en el pesimismo, no vemos.»

j) Vega

Comentario de Ruth

«Vega es profesora universitaria en una universidad de una gran ciudad española y en el momento de realizar la entrevista tenía una experiencia como docente de catorce años. Desde un principio apuntó dos dimensiones de su recorrido profesional: el personal y el académico, admitiendo que en una buena fase de su recorrido profesional se dedicó más a su propia dimensión personal que a proseguir su formación académica. Se siente satisfecha y encajada en su área de trabajo y con lo que hace, señalando no tener demasiadas tensiones en sus relaciones laborales con los colegas. Entiende la docencia como una actividad en la que transmitir la

experiencia adquirida. En su profesión se siente realizada y reconocida en relación con su alumnado y muy disgustada por la burocratización excesiva y los cambios organizacionales de la educación superior en España. En referencia a su relación con los colegas dice haber encontrado apoyo en su inserción profesional y en el desarrollo de su actividad, pero que como personas existen las lógicas filias y fobias. De entre los valores que persigue en su práctica docente señala la autonomía, autoconfianza y autoestima.»

Comentario de Patricia

«Tras un brillante expediente académico, Vega desemboca de forma natural en la Universidad. Manifiesta haber estado como alumna muy centrada en su formación y más tarde en su trabajo docente en la Universidad impartiendo las áreas de la Metodología de la Investigación Científica y de Medida de Variables en Psicología. Este es su campo de acción.

Pasada esa primera etapa vital nos dice que “ahora”, como profesora, “desde hace bastante tiempo mi vida no gira sólo en torno a la docencia” (...).

Cree que sus alumnos “también están contentos” con su trabajo.

Explica que pretende en su docencia la enseñanza de “aprender a aprender y a buscar por sí mismos los conocimientos e informaciones necesarias”. (...)

Sobre los motivos que la han llevado a ser Profesora Vega señala varios. Por una parte sus gustos, por otra la gente que a ella le ayudó a elegir, todo ello sobre un expediente académico brillante que le permitía orientarse fácilmente en diversas vías, máxime tras ser beneficiaria de una Beca de Investigación, lo que resultó el puente hacia la docencia en la misma universidad en la que estudiara.

Analizando qué finalidades o razones de ser ve a su profesión, Vega fundamenta su quehacer en poder servir a otros. Tiene claro su propósito de que su experiencia pueda servir para otras personas. (...) Vega entiende que el provecho que ha obtenido de sus experiencias deberá estar disponible y servir para sus alumnos (...).

Se sumerge más en las razones de la docencia y la consideración de la función y dice: A mí uno de los términos que más me gusta es el término de *Maestro*”. (...)

Ciertamente hoy, tan hermoso término está, prácticamente, circunscrito a quien ejerce en la Enseñanza Primaria o Infantil cerrando el significado a su sentido más pleno y profundo.

(...)

Vega ensombrece su discurso cuando habla de su realización profesional y personal en la docencia. Escuchamos una vez más la reiterada apreciación de que “hay mucha burocracia”, especialmente con las nuevas leyes educativas que entiende como causantes de complicar la vida a los docentes. (...)

No encuentra razones de queja en su relación con los profesores, por el contrario, cree que, en general, ha encontrado apoyo en su inserción profesional y en el desarrollo de su actividad. Destaca que en su área no ha tenido problemas de relación.

Así llega a considerar los conceptos de Intersubjetividad y Alteridad reflexionando sobre la importancia que adjudica a la relación con el Otro (alumnos, compañeros, ...) en su práctica profesional.

Si, como ha dicho antes no ha tenido especiales problemas en las relaciones interpersonales en su ámbito, no se puede decir, por otro lado, que la hayan “ayudado a crecer demasiado”. (...)

Insiste en manifestar que cree no haber tenido demasiado desarrollo personal, aunque admite que tal vez no ha sido consciente del que haya podido producirse. Con gran pragmatismo explica que, por lo menos sus compañeros la han apoyado y no la han dificultado, lo que valora, teniendo en cuenta el panorama actual de las instituciones.

Otra cosa muy distinta es la apreciación respecto a los alumnos terreno en el que cree haber mucho más crecimiento centrado en estos que en los compañeros.

Reproduce, más o menos el mismo discurso ya manifestado cuando habla ahora de los valores de la educación y se pronuncia sobre los que dirigen su práctica docente. (...)

En esta vuelta sobre sus principios, Vega introduce un nuevo concepto y es el de la autoestima, la confianza en ellos mismos. (...)

En este punto Vega nos hace recordar la mano izquierda con la que ha abordado el hecho de sentir como muy escasa la posibilidad de desarrollarse en el terreno universitario dentro de su Facultad, alabando enseguida la actitud de sus colegas pese a creer que no le han ayudado a crecer. Vega ya está en ese momento de la vida que

augura para sus alumnos, en el que no se puede decir todo lo que se piensa.

Al referirse a Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela, Vega reconoce la importancia que ha dado a la apertura de sus clases y su docencia a los hechos sociales que puedan plantear. (...)

(...)

Al hablar de Dilemas y conflictos de carácter ético-moral y de ciudadanía no le merecen detenerse especialmente ya que cree no haber tenido problemas en este aspecto más allá de un par de veces en que dice tener que “cortar por lo sano”.

De su formación en el campo de la ética Vega refiere que “en la carrera (...) tenía una asignatura de Filosofía, en la que entre otras cosas se trataban temas de Ética” y que en su “formación no (...) he tenido yo muy desarrollada (...) la formación en esta materia”.

Otra vez la constante de encontrar insuficiente la formación recibida en esta materia.

(...)

Al recordar sus encuentros intersubjetivos y hablando de la intersubjetividad a propósito de los valores y de la ética manifiesta su interés por las relaciones personales y destaca a dos profesores que han significado mucho en su biografía educativa y se extiende en relatar aquellas relaciones que le ayudaron a encontrar su propio camino.

Respecto a la relación con los alumnos no particulariza sino que entiende relevante “a posteriori el sentirme bien por ver a gente que está funcionando, que está trabajando y que se siguen acordando de que yo fui su profesora”.

(...)

Si la biografía de Vega interesa por sí misma, es más interesante por cuanto tiene de diferencia su quehacer con el del maestro en los niveles primarios o secundarios, no digamos cuando estos se desarrollan en entornos rurales. Las posiciones vitales de los maestros de uno u otro nivel son notablemente distintas.

Ello no obsta para que aparezcan rasgos compartidos especialmente de carácter social, su posición responsable ante la sociedad sobre la que, entienden pueden en cierta forma influir.

El hecho de recoger en la Universidad el fruto de los escalones previos así docentes como vitales hace que sea un observatorio desde el cual se vislumbran las luces y las sombras de la sociedad de la

información tan abundante como poco aprovechada según opina la biografiada.

Asusta la reflexión sobre ese alumnado que en su opinión “está más cerrado a todo tipo de informaciones, *a pesar de tener tanta información* y de tener opción de acceso a tantas cosas al alcance de su mano”. Ya que la sociedad no aporta valoraciones de este tipo y Vega busca su propia explicación: “o bien sucede que tienen menos capacidad, o no están acostumbrados, o no les interesa ese análisis social”.

Aun valorando mucho sus posiciones, opiniones, trayectoria, valores, etc., percibo su actitud como más analítica, menos cálida que los maestros que en la escuela, especialmente primaria, viven inmersos en una comunidad en la que también la presencia de los padres otorga un carácter de implicación social notablemente mayor en mi percepción.

Ya comentamos un no logrado anhelo de desarrollo profesional que provoca un queja velada pero que parece aceptar resignadamente sin grandes luchas, tampoco en el terreno de la burocracia, o lo que es lo mismo la Administración educativa, una vez más malparada en las valoraciones de los docentes.»

k) Beatriz

Comentario de Ruth

«*Beatriz* es profesora especialista de educación secundaria en un centro público de un pueblo cercano a una gran ciudad portuguesa y en el momento de la realización de la entrevista llevaba trabajando como docente veintidós años. Afirma estar en la profesión por pasión y nada más y haber respondido sí a su participación en este trabajo por compartir su experiencia personal y porque todas las discusiones relativas a la enseñanza son un tema para ella apasionante. Quiere que su alumnado adquiriera buenos conocimientos y privilegia sus relaciones con ellos por encima de otro tipo de relaciones en el centro educativo. Admite que su relación con los padres es prácticamente inexistente, aunque en el centro educativo se conozcan las situaciones familiares difíciles que tienen algunos alumnos. En su relación con los colegas afirma que hay de todo, buenas y malas, pero que eso a ella no le afecta en absoluto porque hace lo que cree que debe hacer y no piensa cambiar su forma de actuación, destacando entre lo

positivo el compartir ideas pedagógicas. De entre los valores que señala de la práctica educativa destacan el compartir, cambiar a las personas, el sacrificio y la disciplina.»

Comentario de Patricia

«Una actitud en principio muy positiva puede no haber tratado de profundizar en las demandas solicitadas por la administración. Teniendo una actividad desbordante tal vez descuida la parte estructural del centro y hasta cierto punto está en posición crítica con los colegas, la dirección, la administración... Actitud que no parece operar constructivamente en la vía académica ni en la administrativo-académica.

Señala dos aspectos vitales en su opinión con los que hay que coincidir. Uno es la competencia científica y la necesidad de estar al día, actualizado e informado de cuanto se mueve en la materia objeto de nuestra competencia. Otra es el aprendizaje para enseñar.

Tal vez es lo más concreto de su exuberante biografía, demasiado reiterativa y personalista en mi opinión.

Mi impresión ante su reiteración expresando haber nacido para ser profesora, que le lleva, incluso a desatender sus aspectos familiares, que la indispone casi sistemáticamente con la administración y con los propios compañeros, que explica cómo trata de entrar en los problemas de los alumnos casi exageradamente como ella manifiesta en algún momento, parece un redentorismo excesivo como si su profesión pertrechada de una extremadamente resaltada vocación docente fuese un refugio. En mi opinión mezcla funciones de asistencia social y docencia. Aclaro que si bien ésta implica necesariamente una función social en mi opinión y ejercicio, es a través de la propia acción docente como se ejerce tratando de trasladar modelos de conducta y responsabilidad, de acostumbrar a respetar valores éticos y sociales lo que siempre deja un resquicio para la confianza al maestro en el que se confía, al que se quiere, admira, aunque la misión de confidente no sea propiamente aquélla a desempeñar por el maestro.

Beatriz hace notar explícitamente el desapego al cumplimiento formal y a las normas de la Administración (“¡paso del tema de las evaluaciones y todo lo demás!”). Muestra un grado de utopía individualista que no trata de mejorar las estructuras sino abstraerse de ellas: “A pesar de contratiempos y dificultades de este tipo,

Beatriz no abdica de otra característica que considera hacer parte de su vocación y pasión de ser profesora, la pretensión de transformar el mundo; ‘yo continúo siendo una persona con ilusiones, y continuo a soñar y pensar que puedo *cambiar el mundo*’.

(...)

Hay algo en toda su exposición que me hace sentirme recelosa hacia su ejercicio profesional.

Respecto a los cinco ítems que me planteo como referentes de una labor profesoral aceptando una vocación docente y la voluntad que expresa y debe suponerse por tanto de “estar al día”, disiento de su forma de relación con los colegas y de su posición ante la administración ya que no parece pueda ser eficaz en un caso no procurando labor de equipo y en el otro atrincherada en una crítica que no se convierte en propuestas concretas.

Respecto a su posición frente al alumno creo que resulta exagerada la actuación buscando sus confidencias, como si logrado esto estuviera justificada en su exceso de actuación que le lleva incluso a posponer su vida familiar.»

l) Débora

Comentario de Ruth

«*Débora* es educadora infantil que había trabajado solo un año y nueve meses tras concluir sus estudios y, en el momento de realizar la entrevista terminaba de quedarse en paro, tras ser despedida de la institución privada portuguesa en la que prestaba sus servicios, afirmando ella que era por el hecho de haberse quedado embarazada. Aceptó la invitación para participar en el grupo de discusión por la ocasión de encontrarse con personas más experimentadas. Ella en un primer momento no pensó en dedicarse a la educación, quería ser enfermera, pero se sintió defraudada al comprobar aspectos oscuros de esa profesión y recommenzó sus estudios de Educación de Infancia, lo que llevó a que su padre se enfadara seriamente con ella. Afirma que su época de estudiante de esta especialidad le fue muy satisfactoria, pero que después de su breve experiencia profesional tampoco ha quedado satisfecha porque pensaba que podía cambiar cosas, mejorar y modificar comportamientos y ha comprobado que no se puede cambiar nada. Para ella la bondad de la docencia no está solo en informar, sino en comunicar. Destaca como valores que

deben presidir la práctica docente la empatía, el respeto, la congruencia, la influencia intersubjetiva y el crecimiento personal.»

Comentario de Patricia

«La experiencia conversacional le pareció que debería ser aprovechada para “aprender, pensar y reflexionar” y valora el compartir esta reunión con personas de más experiencia de las que dice quiere aprender.

Es muy llamativo el proceso que lleva a Débora al mundo de la enseñanza. Muestra una clara tendencia de ayudar “al otro” y busca una vía –la enfermería– que supone idónea e impregnada de esos valores de respeto y ayuda al otro sin encontrarlos, lo que le supone una gran frustración y le incita a cambiar no sin grandes tensiones por tener con ello que contrariar a un padre al que adora.

Habiendo decidido qué era lo quería, Débora les ha dicho que “No, no es esto lo que yo quiero. Por favor, denme la libertad, yo ya sé qué es lo que quiero. Yo quiero ir para Educación”.

La decisión había sido madurada a lo largo de sus experiencias personales, entretanto desarrolladas, que la hicieron crecer en términos personales y de la relación con el otro, llevándola a pensar incluso que la mejora del mundo por medio de su acción era posible. (...)

“Los valores que considera como estando ausentes en la titulación que abrazó están relacionados con la persona y con el cuidar del otro. En su pensamiento y sistema de valores, el ser persona es fundamental para el ser profesor, educador y enfermero y se encuentra primero que el ser profesional.”

Así, pues, y contrariamente a Beatriz, Débora nunca había pensado en dedicarse al mundo de la enseñanza y recorre un camino interior que desemboca en esa idea que se convierte en algo apasionante para ella. Reflexiona que también influye lo que siempre le han gustado los niños, pero enseguida aclara que este hecho no tiene por qué aparejar una vocación de docente.

Claramente es una bien fundamentada vocación social la que preside este proceso y es a partir de ésta dónde encuentra la motivación para el magisterio o la función de Educadora.

En sus momentos de zozobra respecto a su futuro tras la decepción de la enfermería alude a la ayuda que le supusieron las figuras de sus maestros, todos los que había tenido desde sus inicios

cuando niña, que considera modelos de referencia que la afirman en el valor del estudio cuando la duda quería hacer mella en su ánimo. Lo bueno de la docencia, dice es que no se limita a informar sino a comunicar y es en tal comunicación dónde establece la finalidad de la relación con el alumno, porque “comunicación significa entregar...”

(...)

Débora muestra también, y ahí coincide con Beatriz, desacuerdo con la actitud de la Administración que mantiene una postura en la parte normativa que no se lleva a efecto en la parte práctica. Su actitud es distinta, sin embargo, porque en Débora se aprecia que le gustaría tener ese referente normativo como punto de apoyo en vez de elemento de disconformidad. Aprecia que, si no hay acuerdo entre la vocación y el esfuerzo del profesor y el allanamiento del camino por parte de las autoridades, ese “cambio del mundo” que pretende se torna difícil, a veces lo considera imposible.

La carrera de Débora incluye, simultáneamente con la docencia... la realización integrada del prácticum en instituciones dotadas de valencias educativas: jardines infantiles e instituciones particulares de solidaridad social. Débora había pasado por diversas de estas últimas instituciones...

(...)

La existencia de gestores empresariales ajenos al ámbito académico y docente y su práctica de intervención abusiva, de acuerdo con su visión, reducen considerablemente el estatuto de autonomía profesional de los docentes y no le dejaban tranquila con su consciencia deontológica. Habiendo salido de la institución donde trabajaba y aunque su circunstancia económica plantea problemas, confiesa, que “*la verdad es que me he sentido, al mismo tiempo, descansada*”. No busca paliativos a su dura afirmación de que “*yo me sentía a participar del mal, de una cosa muy errada*”.

Alude una vez más a los problemas de falta de conexión de la práctica y la teoría aprendida:

(...)

Coincide en alguno de estos aspectos con Beatriz si bien ella lo entiende como un obstáculo a vencer y es comprensiva con la precaución de algunos maestros con experiencias negativas en este campo.

(...)

Toda la posición de esta joven docente es una preciosa reflexión. Primero la búsqueda de un campo en el que realizar su vocación social y luego un constante análisis de lo que es y lo que, a su juicio, debiera ser, algo que tiene muy claro, aunque reconoce en varias ocasiones su escasa experiencia. Yo hablaría de un idealismo viable, de una forma de mejorar el sistema y a su mejora personal como parte del mismo. Sus principios éticos, perfectamente claros y claramente expresados son el foco que orienta su quehacer docente. Además, reflexiona cuanto ve y vive y lo comparte con otros colegas y pese a momentos de desánimo propone siempre encarar el problema para resolverlo. Es una interesante biografía que se orienta hacia un arquetipo hermoso de docente.

Cumple todos los puntos que me he planteado como elementos a valorar siendo el que se alude en menor medida, –dado el nivel del que se ocupa– el de la relación con la materia.»

m) Norma

Comentario de Ruth

«Norma es una profesora de educación primaria en un centro público ubicado en un pequeño pueblo muy cercano a una gran ciudad portuguesa y en el momento de su participación en este trabajo llevaba trabajando treinta años. Afirma que siempre se vio siendo profesora por vocación y que para ella es ‘una forma de estar’, aunque en el momento actual se siente feliz dentro de su aula, pero en su relación con el resto de la escuela ya no es la misma cosa. Aunque aún es bastante joven, se siente al final de su carrera y afirma que la persona tiene límites para enfrentar el agobio de trabajo. Manifiesta su gran descontento por la grave burocratización que continuamente viene sufriendo la profesión. Piensa que nunca se tienen suficientes conocimientos para estar en esta profesión y que siempre hay que estar mejorando. A los alumnos los considera su pasión y a los padres unos aliados necesarios y fundamentales en la tarea educativa; en referencia a los colegas plantea la necesidad de desarrollar esquemas y procesos de entendimiento y cooperación. Sobre los valores que debieran presidir la práctica docente señala la satisfacción del deber cumplido, el deseo de superación, de cambio y de mejora, la honestidad y sinceridad.»

Comentario de Patricia

«En formato de grupo de discusión las opiniones de Norma tienen de directas y espontáneas lo que pueda faltar de estructuración produciéndose las naturales reiteraciones propias del formato. (...)

(...)

Reconoce inicialmente que si bien la profesión ha cambiado en algunos aspectos, lo esencial que la caracteriza –así como a su actitud profesional– se mantiene. (...) La caracterizaba una actitud de confianza en sí misma, creyendo en sus capacidades para superar las tareas planteadas. (...)

(...) Esto fue “siempre aquella preocupación” dirigida primordialmente hacia los alumnos, pero al mismo tiempo hacia “la comunidad” con que lidiaba igualmente. (...)

En la actualidad, reconoce que siguen planteándose “en el aula” problemas atribuidos a los “modelos de comportamiento (...) ¡que ellos no tienen!” y debido a eso “se dispersan totalmente. Será esa tal vez mi mayor dificultad para yo lidiar en este momento con ellos”.

Reservando pensamientos para la reflexión final de observador que se me solicita, estos párrafos ya nos han definido a una persona con gran vocación docente a la que gusta conocer desde “ambos lados”, el aula y la administración, el mundo educativo en su totalidad y que vuelve a su tarea de docente porque “la echa de menos”.

También resaltar ese equilibrio tan interesante en el docente entre la seguridad en sí mismo y la necesidad de saber más, profundizar más para poder aportar al máximo no ya a los alumnos sino, también, a los padres y a la comunidad.

Su clara vocación de servicio a la sociedad no le impide ver el abuso que en algunos momentos ejerce sobre ella la administración educativa cuando dice pedir a los docentes más de lo que pueden dar con reuniones y ocupaciones que hacen alcanzar altas horas de la noche debiendo luego preparar clases... No cree justo y esa es otra muestra de equilibrio la interferencia en la vida familiar y personal del docente.

Bajo el epígrafe de *Finalidades y razones de la Educación* aparecen frases como las que remontándose a sus inicios establece como premisa de su vocación la “relación con el otro” así como la voluntad de “cambiar el mundo”.

Más tarde con gran dosis de madurez y realismo Norma reconoce que, “con experiencia y con la edad, nosotros terminamos por estrechar el Mundo. (...)

(...)

Es también recurrente en su discurso la conciencia de sus limitaciones que trata de paliar estudiando acerca de Psicología y Filosofía “materias de las que se sabía carente en su formación anterior”.

Los padres son un foco de su atención, entendiéndolos como aliados del maestro. Rememora los tiempos en que los padres eran mayores que ella y le planteaban cuestiones para las que no tenía respuesta. Cuestiones que reconoce no eran especialmente complejas pero su falta de madurez, de experiencia vital, etc. la hacían sentirse angustiada pero también retada a buscar respuestas porque se creía, como maestra, obligada a ello.

Parece realmente interesante su reflexión-análisis de la función social de la escuela y de los padres y sus funciones:

(...)

En su entender es necesario cambiar la imagen que de los maestros tienen los miembros de la comunidad: ...la única relación que conocen... es el *profesor-institución*.

Por lo tanto, es hasta que ellos pierden esa noción del *profesor-institución* y perciben que el profesor es un aliado...

(...)

Cuestiones de esta naturaleza plantean la necesidad de desarrollar esquemas y procesos de entendimiento y cooperación entre los elementos integrantes de la escuela, los padres y la comunidad de manera a superar las dificultades existentes.

Refiere luego experiencias de trabajar en conjunto con los padres “sin aislamientos de los actores implicados en la acción educativa” y defiende además que el hecho de que un profesor esté solo en una comunidad no obsta para tratar de establecer equipos cooperantes.

En este punto precisa de qué depende la calidad de los proyectos de esta naturaleza.

Explica que, en primer lugar, hay que atender a la calidad de las personas conectadas al proyecto. En su entender, los proyectos dependen mucho de las personas y la idea de que puedan ser autónomos y supervivir a las personas que les han dado vida no le

parece ser defendible. Opina también que los equipos no deben ser muy grandes para que no haya dispersión. Dadas estas condiciones y “cuando el equipo está bien asentado” ocurre, dice el fenómeno deseable en el proceso educativo, la inserción íntima de la escuela en la comunidad y el suceso educativo.

Tal idea de la escuela como “parte integrante de la comunidad” le hace exclamar: “¡No es de la escuela! ¡Es de la comunidad! Es que después la escuela se pierde, por lo tanto, forma raíces y se pierde en la comunidad. Yo pienso que la verdadera idea de escuela ¡tiene que ser esa! ¡Perderse dentro de la comunidad!”

La observación que sigue es digna de considerarse cuando refiere su experiencia en una escuela mayor, integrada, con varios ciclos lo que le pareció en principio una forma interesante de trabajar... (...) Analiza que esa pérdida está provocada por “la entrada en la educación de niveles de intención que no aquellos que son propiamente inherentes a la educación”, es decir, la transformación de la escuela en una empresa y su gestión por objetivos de naturaleza tecnocrática impuesta por el gobierno.

(...)

Entre los pensamientos de Norma ya han ido exponiéndose los míos muy concordantes con su actitud ante la docencia. Esto excusa que este comentario sea un mero corolario de lo anterior.

La preocupación de Norma por “el Otro”, no ya en la adquisición de unos conocimientos sino en su dimensión personal y social es una constante, y para lograr esta meta pone todo su esfuerzo y su voluntad de “cambiar el mundo” aunque sus planteamientos a este respecto se hagan más modestos y realistas en la medida en la que avanza en experiencia y edad. Esa preocupación por el alumno como persona inscrita en un mundo complejo le lleva a analizar aspectos sociales y a pretender inscribir la escuela en el cuerpo social en el que la sociedad toda debiera implicarse. Muy en especial quiere implicar a los padres como aliados y cómplices del maestro y como miembros de una sociedad que también ellos debieran desear mejor.

Toda su larga experiencia es analizada en una postura de perpetua adaptación a los tiempos y a las circunstancias lo que le hace detectar problemas muy dignos de ser escuchados.

La experiencia de Norma en la pequeña escuela rural y su actitud de auténtico maestro, en mi opinión, hacen pensar en tantos maestros rurales que viven en el recuerdo de actuales grandes

profesionales que, habiendo nacido en un pueblo entonces carente de enseñanza media y por supuesto superior, han podido salir de su estrecho ámbito académico gracias al modesto maestro rural que gestiona en la capital de provincia la beca de aquel chiquillo con tantas ansias de saber como limitaciones para lograrlo.

También diré que, desde mi experiencia de docente de capital, de ciudad grande donde impera el anonimato, esa capacidad de “cambiar un poquito el mundo” que tiene el maestro rural, me produce envidia.»

n) Sara

Comentario de Ruth

«Sara es maestra de educación primaria de primer ciclo y en el momento de participar en el grupo de discusión estaba destinada en un pequeño pueblo de carácter rural muy cercano a una gran ciudad portuguesa. Tenía ya una experiencia en la profesión docente de veintitrés años. Dice que eligió esta carrera por ser la más corta y con la que más rápidamente podía obtener empleo porque su familia estaba pasando por mala etapa económica en esos momentos, aunque su madre quedó muy desilusionada cuando obtuvo su primer destino en una aldea perdida, pensando que con dos años más podía haber estudiado otra carrera y conseguir un puesto mejor. No obstante, el hecho de dedicarse a la docencia ‘por conveniencia’ no es obstáculo para que ella se sienta feliz y realizada personal y profesionalmente, sobre todo dentro de la clase con sus alumnos. Piensa que el profesor siempre tiene que ser investigador y refiere practicar ella misma la ‘investigación-acción’ dentro del aula. Considera fundamental la relación del profesorado con los padres, ya que ellos son los verdaderos agentes educativos. Con los colegas defiende que hay que trabajar en conjunto para poder obtener resultados satisfactorios de cara a la educación del alumnado. Hace muchísimo hincapié en cómo –a su parecer– deben ser las relaciones entre el ‘profesorado de a pie’ y los equipos directivos y con ese tipo de reflexiones ocupa la mayor parte de su discurso; está claro que ella ha pertenecido en diferentes momentos a equipos directivos y es un tema que le preocupa, y de su relato se desprende que ni ella misma tiene bien resuelto el asunto. En cuanto a los valores que para ella deben presidir la práctica docente no es demasiado explícita, pero de la lectura de su

intervención podemos desprender que son: el respeto, la colaboración, la empatía y la disciplina.»

Comentario de Patricia

«En Sara todo es natural. Hay tanta sinceridad y sencillez en su forma de vivir la enseñanza que cualquier contexto le vale si está en torno a un tema que para ella es tan claro y tan querido. Por eso asume la experiencia de la entrevista sin más preparación que su propio bagaje.

Cuando uno ha leído en su totalidad esta biografía le resulta más interesante ver que tampoco Sara fue a la docencia movida por ninguna fuerza irreprimible. Sencillamente hizo “la carrera que menos tiempo demoraba”, reiterando que lo hizo “para no quedar dependiente de los padres”. Expresa la idea de lo no premeditado de su orientación profesional en una forma muy expresiva: “Yo vine para profesora por acaso, por acaso”.

Afirma en la misma manera que abrazó la carrera con toda responsabilidad. De su personalidad parece deducirse que asumiría cualquier cometido con alto grado de responsabilidad, pero, concretamente éste, por sus características, la implicó de forma integral.

Sara reconoce al hablar sobre el sentido y finalidades del ser profesor que “fue creando esas finalidades a lo largo de mi vida. (...) percibe algo que es imprescindible en el maestro y es no anclarse en las ideas que nos sirvieron para ingresar en la tarea de maestra. (...)”

En su forma peculiar de expresión cuenta asimismo lo que ya hemos visto en algunas otras biografías, por un lado, respecto a la actitud que cree inherente a un buen profesor y, también respecto a la respuesta que los alumnos tienen con el maestro dependiendo de la personalidad y, sobre todo, de la actitud de este frente a su cometido.

(...)

Aunque entiendo que este es un problema grave a resolver en la vida de cualquier profesional, –la compatibilidad de la vida laboral y familiar–, aquí nos habla de un sacrificio notable que asumen los profesores y los padres de sus alumnos al no encontrar otro momento que permita relacionarse directamente y con tiempo por parte de unos y ni de otros. Sara cuenta como en su experiencia la necesidad de trabajar estrechamente con los padres de los alumnos, y hacerlo por

viabilidad, fuera del horario laboral, desemboca en una solución realmente gravosa (...).

(...)

Hasta aquí, la biografía de Sara nos ha dejado ya ver con claridad la forma en la que entiende su labor. Colaborar con los padres en la educación de los hijos, dejando ver, incluso, en las experiencias que narra, que también quedaba implícita la educación de los padres aun quedando claro que éstos “eran partícipes entusiastas del proyecto”.

Un matiz de singular importancia es el que subraya la entrevistada aclarando que, en el cuadro jurídico portugués, el profesor aparece en el estatuto de coadyuvante (...).

Recalco la importancia que, a mi juicio, tiene dicho matiz ya que se trata de que sea la sociedad la que asuma la responsabilidad de la formación de sus jóvenes, primero en el seno familiar y apoyándose luego y, también apoyando, al profesorado como colaborador en la tarea.

He aquí una posición legal que asumida por la sociedad arroja un enorme acierto al poner el foco de atención y dedicación en lo que constituirá el futuro de un país, su juventud. De ella dependerá mañana la calidad humana y profesional de sus ciudadanos.

Tras lo dicho hasta aquí, queda clara la actitud de Sara cuando habla de su “Realización personal y profesional en la docencia”. Manifiesta, como no puede ser menos, su sentimiento de realización personal (...).

Otra cosa es cuando se refiere a su relación con lo que denomina burocracias y ello pese a que Sara ha ejercido funciones en el Consejo Ejecutivo de una escuela, experiencia no satisfactoria (...).

Su postura de no mandar aquello con lo que no coincide tiene aún más fuerza cuando narra la experiencia con un grupo de niños muy difíciles en su comportamiento, derivado éste de un exceso de confianza entre ellos y una actividad efervescente. Coordinada con los padres y solo paso a paso va logrando hacer reflexionar a los alumnos acerca de su comportamiento y haciéndoles imaginar la actitud que tomarían caso de ser los maestros. Establece el consenso como principio de actuación.

Había que actuar en conjunto, profesora y padres, y llevar a los alumnos a adquirir la noción de responsabilidad suya por determinadas actitudes “por las que eran responsabilizados”.

(...)

Al referirse a los colegas ve con claridad el hecho de que “la relación ética, profesional, con nuestros colegas, es una relación fundamental”.

(...)

Nos deja clara la visión de que, por encima de todo lo que sucede en la escuela tiene que redundar en el cumplimiento de su función social.

Por eso, y al margen de su actitud recelosa respecto a lo que denominó burocracia ahora, dentro del capítulo de las relaciones de la escuela con sus vínculos administrativos Sara dice que “para estar bien en la escuela, tenemos que relacionarnos éticamente con la gestión”.

Esta exigencia de cuidado ético se debe, en primer lugar, a la necesidad de mutuo entendimiento entre docentes y miembros de esos órganos estatutarios (...).

Cree Sara que esto haría que la relación de docentes y dirigentes educativos correspondiera a un ideal dentro de su modelo de escuela (...).

En oposición con este retrato de administración idónea a la que pertenecía su centro anterior critica a la que era actual en el momento de la entrevista y reflexiona sobre la necesidad de los profesores de mantener una actitud que no se oponga a los órganos de gestión porque puede verse represaliado por tal actitud.

Critica que las puertas estén cerradas para los propios profesores del centro y haya que solicitar una entrevista que puede concederse o no.

No abandona su sentido de la responsabilidad porque explica también las dificultades de los órganos de gestión (...).

(...)

A punto de terminar el relato de Sara (...) aparece un tema inquietante; se trata de la indisciplina del alumnado, hecho que analiza como realidad relacional e intersubjetiva –de acuerdo con la opinión del Profesor Sadio Ramos– Sara llega a una, no diré conclusión, pero sí reflexión convencida, de que este fenómeno escolar resulta “muchas veces” de la interacción del profesor y del

alumno, siendo de destacar el carácter decisivo del comportamiento asumido por aquel. (...)

(...)

Sara considera que, si en ese proceso de medición interpersonal, los alumnos “cogen el punto débil del profesor... ahí, ¡ellos trepan por el profesor arriba!”

Una vez más apunta la solución en el comportamiento que siguen en su grupo compartiendo los problemas en búsqueda de soluciones.

(...)

Es interesante que la última de estas quince biografías sea ésta, tan natural, con una interiorización de la función que le corresponde al maestro tan auténtica, tan entrañable, tan envidiable.

Si la visión de Sara fuera la dominante en el sector docente seguramente nuestras sociedades tendrían otro cariz bastante más amable.

Quiero señalar que, si no abundan alusiones explícitas a la creatividad en estas biografías y en algún caso la alusión explícita me parece dudosa, aquí resalto la creatividad psicológica de esta docente para plantarse ante los problemas siempre con soluciones, combinando sus ideas pedagógicas, sociales, didácticas con una increíble y certera capacidad espoleada por su enorme vocación.

Enorme vocación clara en una persona que reconoce el azar de su dedicación a la docencia. Esto nos llevaría a cuestionarnos algunos aspectos de lo vocacional. Tal vez sobre el sustrato de un gran sentido de la responsabilidad, de voluntad de mejora de lo que supone el mundo circundante, de una preparación adecuada y actualizada en el correspondiente campo de actuación, de un pensamiento complejo capaz de tener enfoques múltiples desde una visión integrada, tal vez, digo, los resultados siempre son positivos, al margen de la posición en la que el individuo se sitúe, fruto de diversas circunstancias, manejables o no por él mismo.»

o) Silvia

Comentario de Ruth

«*Silvia* es educadora de infancia, con diferentes habilitaciones y ha ocupado además algunos cargos en la administración educativa de su región y, en la actualidad, está con nombramiento definitivo en

una escuela secundaria (equivalente a un instituto de bachillerato en España) en calidad de educadora de alumnos sordos –una profesora de apoyo en el sistema educativo español–, pero sin cometido como profesora, en un centro público de una gran ciudad portuguesa.

De la lectura de su narrativa no solo se desprende, sino que además se comprueba que nunca quiso ser profesora, era un rechazo hacia la profesión que tenía desde muy joven por sus circunstancias familiares. En esta biografía educativa se comprueba que esta persona cumple funciones de educadora en un centro de educación secundaria sin ser realmente profesora y cómo ha ido ocurriendo así siempre en toda su trayectoria profesional, pues la persona ha sido hábil para construir su carrera, pasando por diferentes cometidos, pero logrando sortear el hecho de dar clase y sin tener que prepararse específicamente para impartirlas.

Se refiere a ella misma como ‘investigadora’, aunque es en la realidad una observadora de aula ya que realmente no realiza investigación porque no define objeto, ni método ni extrae conclusiones.

De la anécdota que refiere en alusión a que el profesorado ha de ser congruente en lo que expresa y expone ante el alumnado, además de tener que ser un gran conocedor de todas las normativas posibles y vigentes y además de ser conocedor de la materia que imparte y de todo lo concerniente a la educación, a mi parecer demuestra es que es una persona poco consecuente consigo misma, con una gran autoimagen y que no da a su hija el mejor de los ejemplos, no solo como profesora, sino además como madre-educadora, ya que no es del mejor tono retirar la autoridad del profesor tutor de su hija que a la vez es compañero de ella en su misma institución.

Como valores que piensa deben figurar el *ser-profesora* no señala directamente ninguno y hay que retirárselos de la lectura detenida de sus intervenciones en el Grupo de Discusión y en la posterior reconstitución de la entrevista; podemos entresacar de esos valores la empatía y la formación para poder educar al alumnado.

A pesar de lo señalado hasta el momento, también esta biografía educativa es más que creíble y existe dentro de los complejos tipos profesionales a los que nos estamos refiriendo y sobre los que versa el presente trabajo de investigación.»

Comentario de Patricia

«La personalidad que Silvia trasluce en toda su biografía es de persona inteligente, con gran personalidad, gran capacidad de evolución, no conformista y que analiza sus entornos con enorme agudeza –también crudeza y sarcasmo–.

Con gran autoestima acepta retos que la llevan a posiciones que podemos denominar de poder administrativo o académico, pero muestra gran decepción en las posibilidades de acción positiva para la enseñanza desde esos puestos. (...)

(...)

Una vez más escuchamos hablar de estos servicios [burocráticos; *interpolado nuestro*] en un sentido peyorativo de burocracia, sentimiento que coincide con los míos propios en situaciones similares. El cumplimiento meramente formal sustituye al proyecto, al análisis, a la reflexión, y todo es un mover papeles, recabar firmas que justifiquen un “trabajo” y que exculpen, caso de problema.

Su expresión “dejé de ser profesora” creo que es compartida, desde luego por mí pero también por quienes tienen vocación docente con el ingrediente social que eso implica.

Me llama también la atención cuántos de los profesores cuyas biografías estoy conociendo han dedicado tiempos en sus vidas docentes a su propia formación, en obtención de mayores grados académicos, pero, motivados por cubrir aquellas parcelas de su formación que consideran incompletas o para profundizar en lo conocido.

Tal vez esta coincidencia venga dada por la selección de personas “no comunes” por parte del doctorando.

En mi experiencia personal estas salidas esporádicas del aula – cargos directivos en los centros, inspección, administración–, al margen de lo que pueden representar de frustrantes tienen también el lado positivo de conocer otros aspectos del mundo docente y, en su caso, analizados sus diversos aspectos, tratar de introducir posibles mejoras.

Otro aspecto que yo he experimentado como enormemente positivo y que cito por lo que pueda tener de común con estos colegas es lo que yo llamo “hacer crisis”, es decir que, alejados por un tiempo de esa rueda de preparar clases, impartirlas, valorar trabajos, idear nuevas vías, etc., cuando se dejan reposar por la

dedicación a otra actividad, sufren un proceso de maduración que hace que al retomarlas, las ideas se hayan aclarado, simplificado procesos, establecido prioridades, etc..».

**More
Books!** 



yes
I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo demanda.

Compre sus libros online en
www.morebooks.es

SIA OmniScriptum Publishing
Brīvības gatve 197
LV-103 9 Rīga, Latvija
Telefax: +371 68620455

info@omniscryptum.com
www.omniscryptum.com

OMNIScriptum



