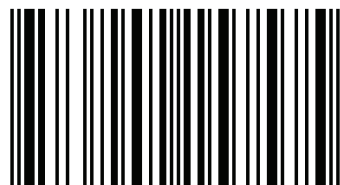


Intersubjetividad y eticidad en biografías educativas de profesores

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. Grupos de Investigación AREA (Univ. de Granada) e IEF (Univ. de Coimbra).



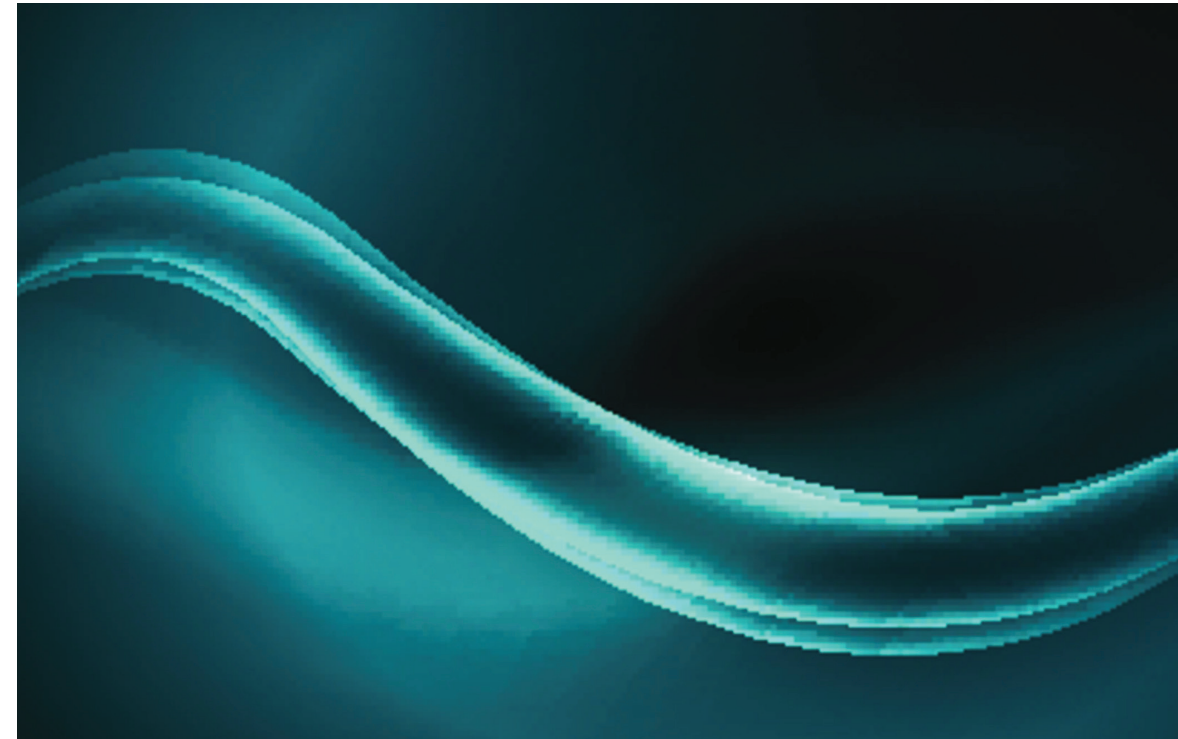
978-620-2-15757-5

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. 2

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. 2

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: 978-620-2-15757-5

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. 2*

Fernando José Sadio Ramos

Contenidos del Vol. 2

Contenidos del Vol. 2	615
III Parte – Marco interpretativo	619
Capítulo 6 – Análisis e interpretación de la investigación	619
3. Interpretación de los discursos obtenidos por medio del análisis de contenido de las entrevistas y del grupo de discusión.....	619
3. 1. Visión sinóptica de las categorías de análisis.....	620
3. 2. Análisis de los resultados de las categorías.....	625
3. 2. 1. Eticidad.....	626
3. 2. 1. 1. Pensamiento crítico y complejo.....	631
a) Autocrítica.....	631
b) Análisis crítico de situaciones conflictivas.....	638
c) Aplicación práctica de principios éticos.....	646
3. 2. 1. 2. Fundamentación de criterios axiológicos.....	652
a) Afirmación de principios éticos.....	652
3. 2. 1. 3. Relativización.....	654
a) Comportamiento del otro.....	655
b) Adecuación al comportamiento del otro.....	659
3. 2. 1. 4. Universalización.....	660
a) Principios universales.....	661
3. 2. 1. 5. Autonomía.....	663
a) Valores del biografiado.....	663
b) Autosuperación.....	671
3. 2. 1. 6. Heteronomía.....	672
a) Hipocresía.....	673
b) Miedo de represalias.....	674
3. 2. 1. 7. Autoconocimiento.....	676
a) Formación personal y social.....	676
b) Adquisición intersubjetiva de valores.....	681
c) Dáviva mutua.....	684
d) Transformación de la persona en la praxis.....	685
e) Autenticidad.....	688
3. 2. 1. 8. Descentración.....	689
a) Sentido de justicia.....	690
b) Empatía.....	690
3. 2. 2. Intersubjetividad.....	691
3. 2. 2. 1. Cuidado relacional.....	696

a) Relación con el otro – alumno.....	698
b) Relación con el otro – compañero.....	708
c) Relación con el otro – profesor/ maestro/ obra artística.....	713
d) Causalidad intersubjetiva.....	722
e) Principios generales de la relación con el otro.....	727
f) Relación con el otro – padres.....	733
g) Relación con el otro – PAS (Personal de Administración y Servicios) y otros.....	740
h) Relación con el otro – amigos y pares.....	740
i) Relación con el otro – familia.....	741
j) Relación con el otro – Dirección.....	742
3. 2. 2. 2. Cuidado deontológico.....	744
a) Atención y adecuación al alumno.....	746
b) Importancia de la intersubjetividad para la actuación pedagógica.....	750
3. 2. 2. 3. Práctica ciudadana.....	754
a) Dimensión social del deber.....	755
3. 2. 3. Formación y desarrollo profesional.....	755
3. 2. 3. 1. Fines de la educación.....	760
a) Motivos para ser profesor.....	761
b) Relación pedagógica/ formar a la persona.....	782
c) Mejora del mundo.....	796
d) Aporías/ dificultades.....	798
e) Preparar para la vida.....	812
3. 2. 3. 2. Práctica reflexiva.....	812
a) Realización profesional.....	814
b) Formación de los docentes.....	846
c) Postura crítica hacia el contexto socioeducativo.....	850
d) Innovación pedagógica.....	886
e) Actualización profesional: científica y metodológica.....	891
3. 2. 3. 3. Formación integral.....	894
a) Enriquecimiento curricular.....	895
b) Desarrollo de la creatividad del alumnado y profesorado.....	901
3. 2. 3. 4. Transformación social.....	901
a) Intervención socio-profesional.....	902
b) Sentido hacia el que cambiar el mundo.....	906
c) Posibilidad efectiva de actuar.....	915

IV Parte – Conclusiones generales	923
Capítulo 7 – Informe final: Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las Biografías educativas de un grupo de profesores	923
1. Intersubjetividad y eticidad en el discurso del profesorado participante en la investigación – Biografías educativas y entrevistas semiestructuradas/ grupo de discusión.....	926
1. 1. Respuesta a la primera cuestión orientadora.....	926
a) Relación.....	927
i) Alumnos.....	928
ii) Padres.....	931
iii) Compañeros.....	932
iv) Personal de Administración y Servicios.....	934
v) Comunidad educativa.....	934
vi) Familia, amigos, colegas de estudios y de escolarización.....	934
vii) Profesores.....	935
viii) Poder, administración educativa, entidad patronal y dirección de los centros.....	935
ix) Instituciones culturales, autores, obras literarias, científicas y artísticas.....	936
x) Sociedad en general.....	936
b) Sentido de la educación y de la profesión docente.....	937
c) Axiología y ética.....	941
1. 2. Respuesta a la segunda cuestión orientadora.....	943
a) Elección de la profesión.....	943
b) Formación y desarrollo ético, personal y profesional.....	948
c) Problemas y dilemas planteados/ práctica reflexiva.....	950
2. Conclusión y perspectivas de investigación futura.....	956
V Parte – Referencias	967

III Parte – Marco interpretativo

Capítulo 6 – Análisis e interpretación de la investigación

3. Interpretación de los discursos obtenidos por medio del análisis de contenido de las entrevistas y del grupo de discusión

En la presente sección se analizan los discursos generados en el ámbito del análisis de contenido de las entrevistas semi-estructuradas y del grupo de discusión. Dichos discursos constan de las matrices de reducción de contenido que pueden ser consultadas en su integridad en el Anexo 6 de la versión original de la Tesis; han sido recogidos e interpretados en su totalidad en este capítulo.

La homología de los protocolos de las entrevistas semi-estructuradas y del grupo de discusión hizo posible que se tratara de su contenido en el mismo instrumento metodológico resultando de ahí un producto homogéneo sobre el que realizar posteriormente los actos interpretativos a que pasamos a proceder.

Tal fue una forma peculiar de desarrollar un momento de triangulación de resultados, operando con ellos en simultáneo de modo a efectuar la respectiva interpretación. Todavía, siempre es perfectamente posible en cada momento en dichas matrices detectar el origen de las unidades de registro y distinguir en acto interpretativo una y otra fuente metodológica de los discursos. Esta operación resulta imprescindible en la medida en que por medio de la entrevista semi-estructurada fue posible explorar el discurso del docente de modo distinto del que ocurre en grupo de discusión –y viceversa–, en virtud de sus distintas conformaciones metodológica y epistemológica, desarrolladas en el Marco metodológico.

De ese proceso de tratamiento conjunto de los textos resulta desde ya posible apuntar la íntima concordancia de los discursos que hemos obtenido, conformándose en una unidad señalada y coherente del entendimiento que este grupo de docentes colaboradores en la pesquisa presente de la intersubjetividad y de la eticidad en su visión de conjunto de la profesión docente.

Es aún de destacar el hecho de que, bien que con pautas metodológicas distintas y protocolos de cuestionamiento diferenciados, los docentes que han colaborado en ambos

procedimientos metodológicos hayan revelado la capacidad de llegar a todos los aspectos investigados.

El hecho de que algunas estructuras del análisis (categorías y subcategorías) no presenten unidades de registro y las correspondientes unidades de contexto, no deriva tanto de la ausencia de ese proceso de pensamiento o de esa dimensión en el entendimiento de la profesión sino de la tónica dada por el autor del discurso a ese mismo discurso en el momento en el que se produjo, el contexto de producción de ese mismo discurso –la díada de la entrevista y el proceso grupal de discusión– y al correspondiente proceso interpretativo al que hemos procedido en el análisis de contenido y sentido que le dimos.

Otras interpretaciones quedan siempre posibles y en abierto. Más aún, el acervo de material producido es pasible de un proceso interpretativo interminable teniendo en cuenta su inmensa cantidad y cualidad, por lo que hubo que limitar la extensión de análisis a que hemos procedido.

3. 1. Visión sinóptica de las categorías de análisis

En un primer momento de esta sección presentamos una sinopsis de las unidades de contenido determinadas en el análisis. Se utilizan los datos cuantitativos en apoyo del análisis efectuado. No pretendemos que los números sean significativos en sí mismos, como ya hemos referido en el Marco metodológico al fundamentar nuestra perspectiva de investigación cualitativa. Además, la cantidad por sí sola puede quedarse muy acá del significado cualitativo de elementos producidos en el ámbito de la investigación, como abundantemente se verá en los comentarios a que procederemos de las unidades de registro. Todavía, algo se puede señalar en su frecuencia, relativizándolo, y pasamos a esa tarea, teniendo en cuenta esta reserva metodológica.

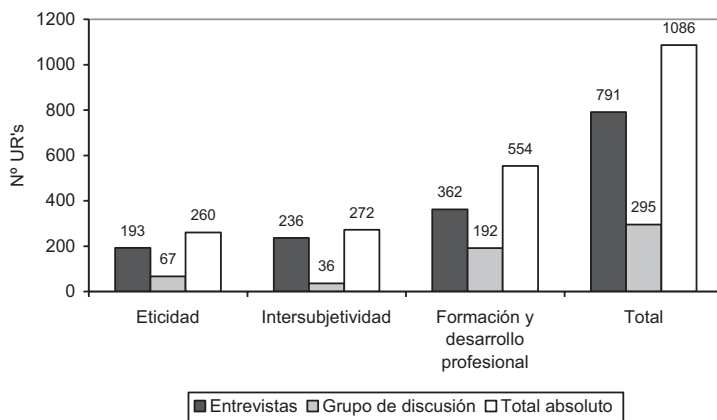
El total de las 1086 unidades de registro (100%) determinadas en el análisis de contenido se distribuye de acuerdo con lo que consta en la tabla 3, donde se recogen los números totales de las unidades de registro (UR's) correspondientes a cada categoría (Cat) de análisis [*eticidad (Et)*, *intersubjetividad (Int)* y *formación y desarrollo profesional (Form)*] y respectivos porcentajes.

Tabla 3 – Total de unidades de registro por categoría (frecuencia y %)

Cat	Total UR's/ Cat	%	Total UR's/ Cat: Entrevistas	%	Total UR's/ Cat: grupo de discusión	%
Et	260	23.94	193	17.77	67	6.17
Int	272	25.05	236	21.73	36	3.31
Form	554	51.01	362	33.33	192	17.68
Total	1086	100	791	72.84	295	27.16

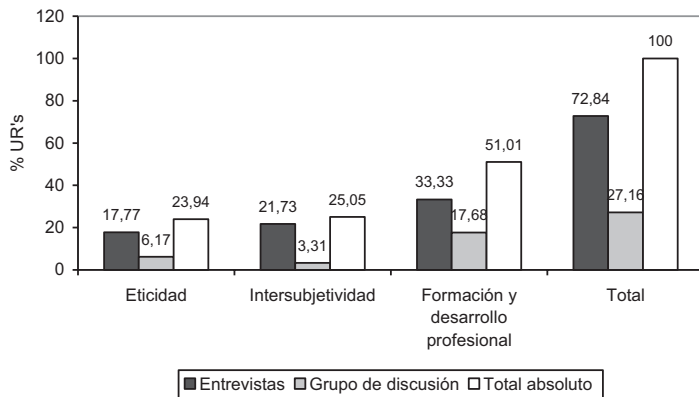
De la Tabla 3 se extrae el siguiente gráfico relativo al total de unidades de registro en cada categoría, así como a su total parcial según el procedimiento metodológico adoptado y también al total absoluto.

Gráfico 30 - Nº UR's



La misma Tabla está en el origen del próximo gráfico, conteniendo los porcentajes de los mismos objetos.

Gráfico 31 - % UR's



Un primer abordaje al contenido de esta Tabla revela un número creciente de unidades de registro en cada una de las categorías referidas, consideradas en su globalidad (totalidad de las unidades de registro de las entrevistas y del grupo de discusión). Como se puede constatar en la Tabla 3, hay un total de 260 unidades de registro (23.94% del total) relativamente a la categoría *eticidad*, a la que se sigue la de *intersubjetividad* con 272 unidades de registro (25.05% del total). Asistimos en seguida a un salto en el número de unidades de registro en la categoría de *formación y desarrollo profesional*, que presenta un total de 554 entradas (51.01% del total).

Cubriendo las 3 categorías de análisis el ámbito de ético de la persona –sus 3 dimensiones (reflexiva y cognitiva, intersubjetiva/relacional/ ética y ciudadana/ cívica/ sociopolítica) que hemos traducido en aquellas– vemos que nuestros colaboradores manifiestan una riqueza de discursos versando la temática ética presente en la profesión docente. La persona del profesor comporta esas 3 dimensiones a la vez, que se presentan de modo distinto conforme cada persona en concreto pero que se pueden encontrar siempre concretadas de algún modo. El desarrollo ético de la persona se hace tanto por vía de su pensamiento, como de su relación y de su intervención en la *pólis*, dependiendo de sus valores y opciones individuales y/o de época.

Esta primera nota de análisis relativa a la distribución de frecuencia de las unidades de registro puede interpretarse más específicamente en el sentido de que los aspectos implicados en las temáticas contenidas en la categoría *formación y desarrollo profesional*, al ser aquellos que más directamente se relacionan con la vivencia profesional de nuestros colaboradores, son también aquellos con más probabilidad de ocurrir, probabilidad incrementada por el hecho de que su recorrido profesional es ya considerable, como hemos señalado cuando del estudio de la población de muestra [v. análisis del tiempo de servicio prestado, sección 1, línea h)]. Del número total de unidades de registro alcanzado éstas representan, como se ve, aproximadamente la mitad (51.01%).

El menor número de unidades de registro –todavía, en un número considerable ya que en su conjunto representan casi la mitad de las unidades de registro– presentes en las categorías *eticidad* e *intersubjetividad* lo atribuiríamos a tres órdenes de factores.

Por un lado, las temáticas no asumen el mismo relieve que las incluidas en el ámbito habitual de la formación y desarrollo profesional de la persona del docente, como han revelado los colaboradores en las entrevistas. Al no ocupar ahí el espacio que los restantes aspectos de la formación profesional, es de suponer que no se esté tan advertido explícitamente para esos aspectos como para estos últimos.

La profesión docente es marcadamente ética y relacional, por lo que plantea cotidianamente cuestiones de esta naturaleza y coloca a los profesores permanentemente en la necesidad de evaluar y decidir sobre situaciones axiológicas, morales y éticas. De ahí que se encuentren resultados numerosos relativos a la temática de la relación y de la ética.

Un tercer ámbito explicativo lo buscamos en la naturalidad de la consciencia moral y de la razón práctica, para utilizar la terminología kantiana. Efectivamente, la consciencia moral hace parte constitutiva del ser humano⁶⁰ y está presente en el origen de sus acciones cotidianas (cualquiera que sea la teoría que adoptemos sobre el origen de la consciencia moral), por lo que sería de esperar encontrar resultados de esta naturaleza en los discursos de nuestros colaboradores, mismo en aquellos que no han recibido formación

⁶⁰ Hablamos del ser humano en su esencia normal, dejando el caso de las psicopatologías como excepción de aquello que debería ocurrir.

específica en el campo axiológico y ético. El ejercicio de la reflexión ética, visando las razones y motivos de nuestro comportamiento, es un hecho básico de la vida moral y nuestros colaboradores revelan, *en general*, tanto en este ámbito más aséptico de los datos numéricos como en el más vívido de las biografías educativas o de las entrevistas que les han dado origen, una profunda preocupación y cuidado éticos en su modo de encarar la profesión, con las correspondientes traducciones en una consciencia profesional aguda y comprometida.

Merece destaque aún referirse que el contenido global de los discursos analizados vehicula una visión profunda, por parte de los colaboradores, de la profesión docente. Son innumerables, como veremos, los aspectos que han abordado y ese abordaje caracterizase por ser pertinente, crítico, reflexivo y dotado de valores elevados en términos de la promoción de las personas que ocurre en la relación pedagógica. Como se verá igualmente, también los aspectos más humanos por las limitaciones reveladas corresponden de forma pertinente a lo que es expectable y creíble en la práctica de la profesión docente.

Los datos presentes en la Tabla 3 comportan también la diferenciación del número de registros existentes en las matrices de reducción de contenido entre los provenientes de las entrevistas y del grupo de discusión.

Como hemos referido anteriormente, buscamos que hubiera una homología general entre los resultados obtenidos por medio de ambos procedimientos metodológicos, pero tal no significa identidad total.

Como hemos referido igualmente, tres circunstancias contribuyen para que dichos procedimientos metodológicos produzcan discursos distintos, a saber, (1) la acentuación que el autor del discurso le ha conferido en la instancia concreta de su producción, (2) el mismo contexto de emisión del discurso –la diada de la entrevista y el proceso grupal de discusión– y (3) el correspondiente proceso interpretativo al que hemos procedido en el análisis de contenido y sentido que le dimos.

A efectos del análisis que efectuamos en este punto hay que referir igualmente el hecho diferencial de que un procedimiento metodológico –la entrevista– cuenta con 10 colaboradores (67% de la población de muestra) mientras que el otro –el grupo de discusión–

envuelve a 5 participantes (33% de la población de muestra). Esto contribuye para una diferencia cuantitativa en el número de registros que no deja, todavía, de apuntar en el sentido que ya referimos en la nota introductoria a esta sección, a saber, que por medio del uso de estos distintos instrumentos metodológicos ha sido posible a los participantes abordar las mismas áreas de análisis delimitadas en el ámbito de las 3 categorías definidas.

Así, podemos ver que en lo que concierne a la categoría *formación y desarrollo profesional* hay una distribución conforme a la diferencia proporcionalmente homóloga entre ambos grupos de participantes en la pesquisa (33.33% de registros para los discursos provenientes de la entrevista y 17.68% para los oriundos del grupo de discusión). Ya en lo que dice respecto a la categoría *eticidad* los porcentajes de frecuencia bajan un poco, pero siguen siendo similares en su diferencia considerable (respectivamente, 17.77% y 6.17%). La diferencia más acentuada reside en la categoría *intersubjetividad* que presenta 21.73% de registros emanados de la entrevista contra 3.31% de registros obtenidos en el grupo de discusión.

Dichos porcentajes de las frecuencias se pueden explicar por el hecho de que las dos categorías más representadas en la entrevista encuentran en el desarrollo de este procedimiento metodológico oportunidades de tratamiento de que no han dispuesto en el grupo de discusión. En éste, el proceso de discusión, de naturaleza grupal, se centró más exclusivamente en las cuestiones de la formación y desarrollo profesional de los docentes, sin que hubiera la oportunidad de derivar la discusión para el tratamiento específico y temático de las cuestiones de la intersubjetividad y de la eticidad que han sido abordadas de forma pertinente por el grupo de participantes. De ahí que se pueda apuntar en estas notas un último dato numérico relativo al gran número, proporcionalmente hablando, de unidades de registro determinadas en esta categoría a partir del discurso del grupo de discusión (192, 17.68%), más de la mitad de las determinadas en las entrevistas (362, 33.33%).

3. 2. Análisis de los resultados de las categorías

Pasamos a la elaboración del contenido de la visión que el sujeto grupo de participantes presenta de la eticidad y de la intersubjetividad conforme se encuentra plasmada en las matrices de

reducción de contenido correspondientes a las 3 grandes categorías de análisis (visibles en el Anexo 6 de la Tesis original).

A partir de esas matrices hemos elaborado 6 tablas correspondientes a cada categoría (*Tablas 4 y 5 – Eticidad, 6 y 7 – Intersubjetividad y 8 y 9 – Formación y desarrollo profesional*) en las que se presentan los resultados específicos para cada categoría y respectivas subdivisiones (subcategorías, unidades de contexto, n° de unidades de registro y respectivo porcentaje, redondeado a la segunda casa decimal). Para cada una de ellas, damos los respectivos números absolutos, así como los totales parciales y el cómputo general en la categoría. A respecto de este último dato, reiteramos la indicación de su porcentaje frente al total de unidades de registro del análisis de contenido, ya indicado en la Tabla 3, para permitir al lector conservar el sentido de proporción de estos datos numéricos; dichos porcentajes siguen siendo indicados en estas otras 6 Tablas.

La presentación de las tablas es acompañada del correspondiente análisis e interpretación posible, poniendo en relieve el sentido de las categorías y subcategorías, las unidades de contexto determinadas en el proceso interpretativo de los textos originales –de las entrevistas y del grupo de discusión– y refiriendo el sentido de las unidades de registro, con la correspondiente citación y/o referencia por código de registro. El proceso de elaboración de nuestro texto presupone la elaboración *a priori* de las categorías y subcategorías en el Marco metodológico y su desarrollo en las unidades de contexto determinadas *a posteriori*, en el curso del proceso analítico de los textos suscitados.

3. 2. 1. Eticidad

La categoría de *eticidad* visa captar los textos que den cuenta del *proceso de constitución intersubjetiva de la persona –ser relacional– en su ser ético* (v. nota n° 3 del Marco metodológico y tener en cuenta lo contenido en el Marco teórico relativo a la persona y a la ética). Determinada *a priori*, fue subdividida igualmente *a priori* en 8 subcategorías que definimos como correspondiendo al desarrollo del contenido de esa categoría y fue posible determinar *a posteriori* las unidades de contexto que constan en las Tablas 4 (frecuencias) y 5 (porcentajes).

Analizando el contenido de las Tablas 4 y 5, correspondientes a la categoría *Eticidad*, y teniendo en cuenta las unidades de registro concretas presentes en las respectivas matrices de reducción de contenido (números 1 a 8, en el Anexo 6 de la Tesis original), señalaríamos lo que consta en las siguientes subsecciones.

Tabla 4 – Categoría 1: Eticidad (Frecuencias)

Categorías	Subcategorías	Unidades de contexto	N.º total UR's	Nº parcial UR's: Entrevistas	Nº parcial UR's: grupo de discusión
1. Eticidad	1. 1. Pensamiento crítico y complejo	1. 1. 1. Autocrítica	30	18	12
		1. 1. 2. Análisis crítico de situaciones conflictivas	22	20	2
		1. 1. 3. Aplicación práctica de principios éticos	18	16	2
		Total parcial	70	54	16
	1. 2. Fundamentación de criterios axiológicos	1. 2. 1. Afirmación de principios éticos	7	4	3
		Total parcial	7	4	3
	1. 3. Relativización	1. 3. 1. Comportamiento del otro	16	1	15
		1. 3. 2. Adecuación al comportamiento del otro	5	3	2
		Total parcial	21	4	17
	1. 4. Universalización	1. 4. 1. Principios universales	9	9	0
		Total parcial	9	9	0
	1. 5. Autonomía	1. 5. 1. Valores del biografiado	61	61	0
		1. 5. 2. Autosuperación	4	2	2
		Total parcial	65	63	2

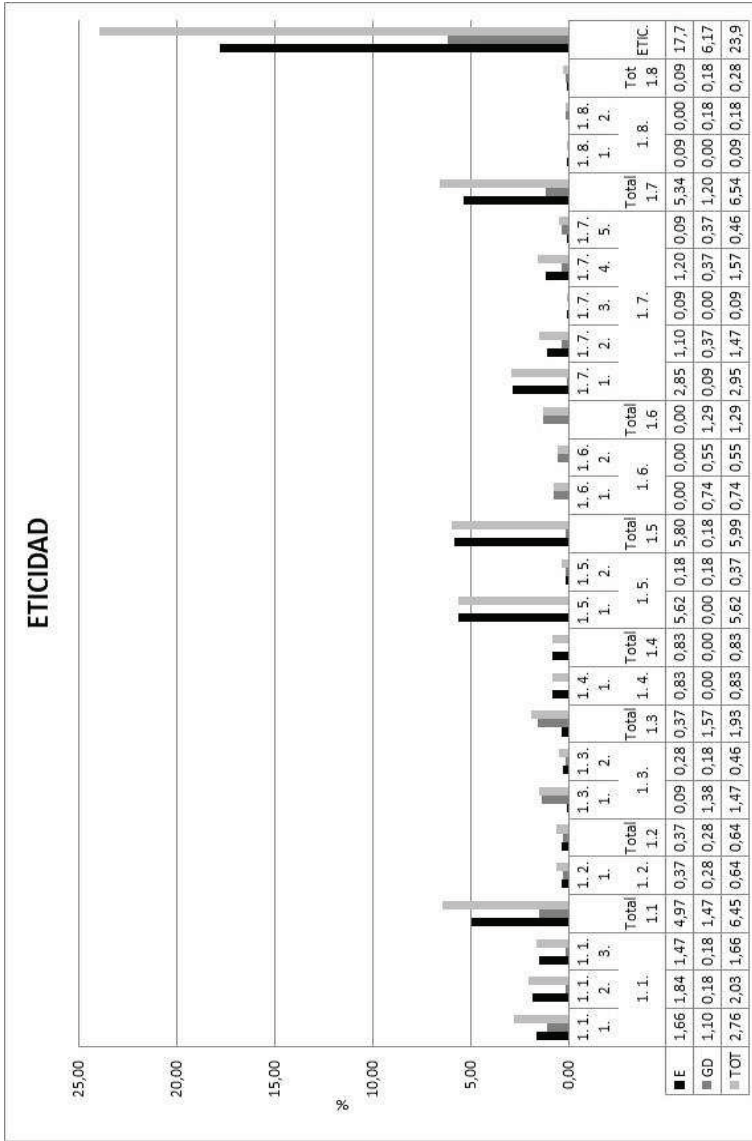
1. 6. Heterono- mía	1. 6. 1. Hipocresía	8	0	8
	1. 6. 2. Miedo de represalias	6	0	6
Total parcial		14	0	14
1. 7. Autocono- cimiento	1. 7. 1. Formación personal y social	32	31	1
	1. 7. 2. Adquisición intersubjetiva de valores	16	12	4
	1. 7. 3. Dádiva mutua	1	1	0
	1. 7. 4. Transformación de la persona en la praxis	17	13	4
	1. 7. 5. Autenticidad	5	1	4
Total parcial		71	58	13
1. 8. Descentra- ción	1. 8. 1. Sentido de justicia	1	1	0
	1. 8. 2. Empatía	2	0	2
Total parcial		3	1	2
Total:		260	193	67

Tabla 5 – Categoría 1: Eticidad (%)

Categoría	Subcategorías	Unidades de contexto	% total de UR's	% parcial de UR's: Entrevistas	% parcial de UR's: grupo de discusión
1. Eticidad	1. 1. Pensamien- to crítico y complejo	1. 1. 1. Autocrítica	2.76	1.66	1.1
		1. 1. 2. Análisis crítico de situaciones conflictivas	2.03	1.84	0.18
		1. 1. 3. Aplicación práctica de principios éticos	1.66	1.47	0.18
	% total parcial		6.45	4.97	1.47
	1. 2. Fundamen- tación de criterios axiológicos	1. 2. 1. Afirmación de principios éticos	0.64	0.37	0.28
% total parcial		0.64	0.37	0.28	

1. 3. Relativiza- ción	1. 3. 1. Comportamiento del otro	1.47	0.09	1.38
	1. 3. 2. Adecuación al comportamiento del otro	0.46	0.28	0.18
% total parcial		1.93	0.37	1.57
1. 4. Universali- zación	1. 4. 1. Principios universales	0.83	0.83	0.00
	% total parcial		0.83	0.83
1. 5. Autonomía	1. 5. 1. Valores del biografiado	5.62	5.62	0.00
	1. 5. 2. Autosuperación	0.37	0.18	0.18
% total parcial		5.99	5.80	0.18
1. 6. Heterono- mía	1. 6. 1. Hipocresía	0.74	0.00	0.74
	1. 6. 2. Miedo de represalias	0.55	0.00	0.55
% total parcial		1.29	0.00	1.29
1. 7. Autocono- cimiento	1. 7. 1. Formación personal y social	2.95	2.85	0.09
	1. 7. 2. Adquisición intersubjetiva de valores	1.47	1.10	0.37
	1. 7. 3. Dádiva mutua	0.09	0.09	0.00
	1. 7. 4. Transformación de la persona en la praxis	1.57	1.20	0.37
	1. 7. 5. Autenticidad	0.46	0.09	0.37
% total parcial		6.54	5.34	1.20
1. 8. Descentra- ción	1. 8. 1. Sentido de justicia	0.09	0.09	0.00
	1. 8. 2. Empatía	0.18	0.00	0.18
% total parcial		0.28	0.09	0.18
% total:		23.94	17.77	6.17

Gráfico 32 – Eticidad



3. 2. 1. 1. *Pensamiento crítico y complejo*

La subcategoría *pensamiento crítico y complejo* visaba abarcar discursos en los que la problematicidad propia de las situaciones éticas y morales fuera revelada. Como tal, se buscó captar el movimiento de la racionalidad propia del pensamiento y de la acción ética. Esta racionalidad exige del sujeto la capacidad de autodeterminación, de cuestionamiento de los fundamentos de la acción, de consideración reflexiva y manutención en abierto de una multiplicidad de perspectivas, factores y elementos constitutivos de la situación ética y moral.

Teniendo esto en cuenta, fue posible delimitar 3 grandes unidades de contexto al que referir las unidades de registro detectadas. Se tratan de las siguientes: a) *autocrítica*; b) *análisis crítico de situaciones conflictivas*; y c) *aplicación práctica de principios éticos*.

Encontramos en esta subcategoría un número considerable de unidades de registro –70 en el total de la categoría de *eticidad* (6.45%)–. Este grupo constituye el segundo mayor conjunto de unidades de registro en esta categoría (siendo el primero el de la subcategoría de *autoconocimiento* (6.54%), es decir una subcategoría de sentido similar al poner en relieve al sujeto de la acción en sí mismo, que accede a sí mismo por medio de la praxis).

Dadas las características propias a los procedimientos metodológicos de la entrevista y del grupo de discusión, se encuentra un mayor número de unidades de registro obtenidas en el análisis de los textos de las entrevistas frente al obtenido en el del grupo de discusión (54 registros frente a 16, o sea, 4.97% frente a 1.47%).

a) *Autocrítica*

Esta unidad de contexto delimita unidades de registro cuyo denominador común se puede consubstanciar en la idea de autocrítica del sujeto que se pone en causa a sí mismo y a sus aspectos y determinantes.

Nos presenta un total de 30 unidades de registro (2.76%), de las cuales 18 (1.66%) obtenidas en las entrevistas semi-estructuradas y 12 (1.10%) en el grupo de discusión. En la medida en que en ambos procedimientos metodológicos se exploraba inicialmente la persona por medio de un recorrido de su profesionalidad, nos parece

aceptable esta proximidad de valores –mismo teniendo en cuenta la diferencia numérica de participantes en cada procedimiento metodológico–.

El sentido presente en las unidades de registro integrantes de esta unidad de contexto es del orden que se describe en seguida.

Nuestros colaboradores revelan, en general, un profundo sentido autocrítico hacia sí mismos y las situaciones en las que se han visto inmersos a lo largo de su práctica profesional y a las exigencias que ésta les ha planteado. La mayor parte de las unidades de registro apuntan hacia el ponerse en cuestión del docente en sus juicios, capacidades y posibilidades, algunas veces de forma bastante profunda, señalada y con introducción del sentido histórico de la persona, llegando incluso a asumirse con carácter complejo e intersubjetivo, pero también se puede encontrar un registro de análisis reforzante de la posición propia del docente.

Empezando por este último caso, singular, podemos referir esta unidad de registro por medio de la cual la docente presenta un entendimiento reforzante de sus puntos de vista y acciones:

1. 1. 1. 5. Honestamente, no. Honestamente, no [me he equivocado]. (Nazareth)

Este tono no es, todavía, el dominante. Al contrario, se encuentran muchas más unidades de registro que las que el docente se pone en causa y cuestiona de forma problemática, como pasamos a demostrar.

El análisis autocrítico que se cuestiona y la búsqueda de objetividad se pueden ver en estas unidades de registro:

1. 1. 1. 1. Lo que pasa es que yo no quiero “echarme flores”, hacerme alabanzas y estoy intentando hablar desde un punto de vista objetivo, como si no fuera yo, (Esther)

1. 1. 1. 6. creo que magnifico las cosas, que doy mucha importancia a determinados acontecimientos, (Soledad)

1. 1. 1. 7. no porque no la tengan, es decir, 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. (Soledad)

1. 1. 1. 8. Quizás el reflejo de los acontecimientos desde otro punto de vista llevaría a plantear las dificultades de manera más fácil, (Soledad)

Este sentido de autocuestionamiento se puede encontrar en versión profundizada, señalando cómo las características de uno pueden ser factor de origen de comportamientos de los otros. Este trazo de análisis es particularmente visible en las unidades de registro que se transcriben a continuación:

1. 1. 1. 10. *tengo una gran capacidad de indignación, (Soledad)*

1. 1. 1. 11. *hay cosas que me sacan de quicio. (Soledad)*

1. 1. 1. 12. *Esto a mí no me sorprende porque me conozco, pero sí que muchas veces me doy cuenta de que los niños se quedan sorprendidos. (Soledad)*

1. 1. 1. 13. *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”. (Soledad)*

La dimensión de la alteridad como blanco de nuestra acción se mantiene en esta unidad de registro donde el análisis autocrítico se cruza con los efectos en la relación con el otro:

1. 1. 1. 19. *eu sempre achei que era uma rapariga – e ainda hoje sou, mas nessa fase inconsciente de experiência – sempre fui defensora dos mais oprimidos. E isso nunca me trouxe grandes coisas! Pelo contrário, só me trouxe chatices! Chatices com os professores, chatices... não com os pais – foram sempre pessoas muito acompanhantes de toda a minha vida pessoal, não foi por aí – ... (Sílvia)*

Este sentido de autocrítica puede ayudar a poner los pies en el suelo, moderando los ideales más o menos desenraizados que uno se hace en su juventud por medio de las experiencias habidas entre tanto y a llevar los asuntos con sabiduría y sentido común. La unidad de registro que se sigue es aclaradora a ese respecto:

1. 1. 1. 14. *Porque yo... claro, cuando tienes algo como idealizado, pues te pones unos objetivos muy altos, te pones el baremo altísimo. Y además, casi estaba 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). Te crees que eso va de esa manera; esta primera experiencia me hizo poner los pies en el suelo, descender y 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 adelante. Fue la manera que yo tuve de ir llevándolo con alguna mano izquierda; (Thessa)

En las siguientes unidades de registro, se puede constatar aún más el efecto de la introducción de la historicidad en la praxis de la persona, que se revela progresivamente más capacitada para analizar las cosas en sus diversos componentes:

1. 1. 1. 2. Ahora, es más fácil verlas, por lo menos, verlas. Al principio, cuesta mucho trabajo verlas, sobretodo no ves todas las implicaciones, todas las ramificaciones que pueda tener ese problema posteriormente. (Jorge)

1. 1. 1. 3. Ahora cuesta, digamos, menos trabajo el diagnosticarlo. Resolverlo, hum... al tener más implicaciones, al implicar más cosas, en muchos casos es mucho más difícil de resolver. (Jorge)

El sentido autocrítico va mismo al punto de reconocer que uno siempre está limitado en su capacidad de actuar y marcado por la finitud, pero que la experiencia y la praxis le habilitan a decidir mejor o, más rigurosamente, a equivocarse menos, como podemos escuchar en este fragmento:

1. 1. 1. 4. 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. (Jorge)

El sentido autocrítico puede desarrollarse también en un sentido más intimista, de análisis de la persona en sus dimensiones de vida afectiva, familiar, etc. y en confronto de ellas con la dimensión profesional. Las unidades de registro que transcribimos en seguida son iluminativas de esto.

1. 1. 1. 15. yo creo que está muy claramente diferenciado lo que ha sido mi momento de formación (cuando yo he sido alumna) del momento en que he sido profesora. Esto no solamente por la diferencia de funciones, sino por la manera en cómo lo he encarado. (Vega)

1. 1. 1. 16. Yo, como alumna estaba muy metida en mi papel de alumna, entonces yo creo que aprovechaba mucho mi parte académica pero abandonaba mi parte personal. (Vega)

1. 1. 1. 17. Pero a raíz de unos cuantos después (yo recibí una Beca de Investigación), mi historia de formación –porque sigues

formándote también después de terminar los estudios—, mi historia de formación se ralentizó, se relajó y quizás me dediqué más a mi historia personal: estuve unos años de novios, me fui a vivir con A., me casé, o sea que, hay una diferencia del papel que tenía como alumna y como profesora, pero también hay una diferencia en la forma de hacer las cosas y 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), y ya ahora desde hace bastante tiempo mi vida no gira no sólo en torno a la docencia, mis miras son más amplias y ahora mi vida gira en torno a más cosas; (Vega)

1. 1. 1. 18. la docencia forma parte, me interesa y me gusta, me gusta dar clases; por eso mis líneas de investigación sería una tontería que versaran en torno a otras cosas, porque me gusta eso, siempre me ha gustado explicarle cosas a la gente, desde muy pequeña, entonces, lo que pasa es que ya no estoy tan centrada, por así decirlo, no estoy tan organizada por así decirlo en torno a la docencia. Voy integrando, mezclando más la vida personal y la vida profesional. (Vega)

La autocrítica asume también un sentido problematizador de la formación propia y de la preparación que uno haya adquirido para el ejercicio de su profesión.

En esta primera unidad de registro es patente el reconocimiento de la insuficiencia de la preparación inicial de la docente frente a las exigencias planteadas por las situaciones en las que la profesión la coloca.

1. 1. 1. 20. O que acontece depois é que (...) é que de facto a bolsa que nós trazemos da formação de base é pouco, é muito pouco. Se nós parássemos por aí, íamos ficar de facto... perder a gasolina, é como um carro que perde a gasolina. Continua carro, mas não desempenha a sua função. (Norma)

En esta otra unidad de registro se acentúa la visión autocrítica al considerarse que mismo hoy, tres décadas transcurridas de ejercicio de la profesión, la docente aún siente necesidad de formarse. Se reconoce lucidamente que la visión de las cosas es otra y más desarrollada que la que tenía en el inicio de su carrera, pero se pone en relieve que hay más cosas que aprender.

1. 1. 1. 22. E eu não me considero hoje formada. Com 52 anos se calhar, eu tenho – até pelas experiências de vida que tenho – com certeza que tenho uma visão das coisas que eu não tinha quando

tinha 20, que foi quando comecei a trabalhar. Não podia ter de maneira nenhuma! (Norma)

El sentido autocrítico referido al inicio de la carrera profesional ponía en destaque la insuficiencia de los conocimientos adquiridos en la titulación, así como la falta de experiencia personal para lidiar con los asuntos implicados en la vida de las personas, con las innúmeras posibilidades de encontrarse frente a conflictos personales e interpersonales, problemas de valores y sentimentales, etc. Merece destaque la consciencia de que la docente se reconoce poseedora de valores estructurados, pero pone en relieve las implicaciones de su falta de experiencia de vida. Escuchando a las 2 siguientes unidades de registro lo encontramos.

1. 1. 1. 23. Então, a minha angústia é que eu sabia pouco. Eu tinha poucos conhecimentos. E achava que tinha estudar Psicologia porque eu achava que era uma... porque eu não fiz... Eu fiz o antigo 5.º ano e ingressei na Escola do Magistério. Portanto, eu não tive Filosofia nem Psicologia na minha escolaridade. A Psicologia tive muita, porque entrei na Escola do Magistério e fiz os anos do 25 de Abril. (Norma) Entrei em [19]74, acho que foi muito interessante. Podendo achar que tudo é defeitos, evidentemente, mas acho que foi muito interessante. (Norma)

1. 1. 1. 21. Nesse contexto, eu achava que sabia muito pouco. Eu achava que sabia muito pouco. Eu sabia o que queria, eu achava que tinha bases de valores e consciência, mas em termos de saber como lidar com as questões e que eu acho nos vêm muito do nosso tempo de vida... acho que nós quando somos jovens não temos experiência de vida, eu não percebo como é que há pessoas a ocupar determinados cargos... saem de uma licenciatura e vão ocupar cargos, não percebo... Não se é pessoa, uma pessoa formada na sua plenitude! (Norma)

En las próximas unidades de registro se encuentran más demostraciones de ese espíritu clarividente. Este sentido auto-problematizador puede ser asumido específicamente a partir de la relación intersubjetiva y de las cuestiones que ella plantee en el desarrollo de la profesionalidad docente. Ser profesor implica lidiar con cuestiones de varia índole más o menos intimista y personal para lo que haya que desarrollarse como persona a lo largo de una experiencia personal algo alargada. Las unidades de registro siguientes apuntan en ese sentido.

En estas se plantea el insuficiente desarrollo y falta de madurez personales.

1. 1. 1. 24. *depois como pessoa, como adulta ainda não me sentia... (Norma)*

1. 1. 1. 26. *Não tinha maturidade, nem tinha tempo de vida, de experiência suficiente para isso. (Norma)*

Tales limitaciones son particularmente relevantes si se considera que la docente, jovencita, se encuentra en situaciones en las que tiene que lidiar con personas más viejas y con más experiencia de vida, pero frente a las cuales tiene que asumir su posición de autoridad docente.

1. 1. 1. 25. *Só que às vezes eles [pais dos alunos] colocavam-me questões que eram... na fase em que os pais dos meus alunos ainda eram mais velhos do que eu! Que agora já não são! Mas na fase em que eles eram mais velhos do que eu, colocavam-me questões para as quais eu não tinha resposta! (Norma)*

1. 1. 1. 28. *Eu, ciente de que estava desta minha missão – que é assim que eu também a encaro, ainda hoje! – de professora, eu não conseguia dar resposta aos problemas da relação. (Norma)*

1. 1. 1. 29. *Não problemas, questões graves, mas questões que me eram colocadas... e eu, quando comecei a trabalhar, ainda nem sequer era mãe! Mas depois também como mãe. Há ali uma fase da nossa vida em que nós nos questionamos – se calhar, acontece com toda a gente –: “Mas, afinal, que pessoa sou eu, que é que eu tenho dentro de mim que me permita estar aqui a dar conselhos?” Porque em relação aos pais às vezes esse era o papel que, muitas vezes, eu sentia que devia ter! (Norma)*

Dicha situación es fuente generadora de ansiedad personal y sentimiento de impotencia.

1. 1. 1. 27. *Então, era aí que começavam as minhas ansiedades: “Eu não sou capaz...” (Norma)*

No se queda la docente por la impotencia, sino adopta una conducta proactiva y trata de incrementar su preparación científica en los temas en los que sentía impreparación. De la unidad de registro es de destacar aún el reconocimiento del rol del tiempo en permitir que más tarde ciertos temas adquiriesen sentido en virtud de la experiencia vivida.

1. 1. 1. 30. *Então vi-me a devorar tudo quanto era livros na Biblioteca Municipal, aqui em C. – era o que havia, não havia muito*

dinheiro para comprar livros –, tudo o que havia então eu devorava. Eu costumava dizer que não me lembro de um único livro que eu tenha lido! Sou má, sou muito má a dizer as palavras dos outros. Acho que, se alguma coisa cá ficou, ficou mesmo dentro, gravada a fogo... Portanto, eu sou uma péssima... Lembro-me de um ou outro, sempre por causa de alguma coisa negativa que aconteceu e portanto lembro-me. Mas de facto não me recordo. Algumas coisas, eu confesso que na altura eu não percebia. Não percebia! Mas vim a perceber mais tarde. (Norma)

b) *Análisis crítico de situaciones conflictivas*

La documentación de la existencia de un pensamiento crítico y complejo pasa también por la verificación del desarrollo de la capacidad de análisis de situaciones dilemáticas en las que los diferentes componentes –valores, personas, intereses, etc.– presenten un carácter conflictivo y choquen entre sí, exigiendo del sujeto que les sopesa y equilibre, o por lo menos que lo intente o, menos aún, que de eso tenga consciencia.

En lo que concierne a esta unidad de contexto, pudimos obtener un total de 22 (2.03%) unidades de registro, de las cuales 20 (1.84%) son determinadas en las entrevistas y 2 (0.18%) en el grupo de discusión. El desarrollo de ambos procedimientos metodológicos explica esta diferencia considerable ya que el primero permitió, por su dirección más individual, que uno se detuviera explorando estos aspectos de la vivencia ética del sujeto.

El sentido general de las unidades de registro apunta para una consciencia crítica del potencial conflictivo de las situaciones y para la capacidad de analizarlas en sus diferentes aspectos.

Una primera versión del conflicto que se detecta dice respecto a situaciones en las que se mezclan diversas dimensiones de la persona, a saber, en el caso de la vertiente dimensión afectiva y la profesional en el mismo contexto físico de un centro escolar. El caso presente en la unidad de registro siguiente lo ejemplifica y patenta un potencial de choque interpersonal agravado por el hecho de que uno de los sujetos envueltos en la situación es el director del centro, que mantiene una relación amorosa con una docente bajo su mando. Es visible en el contenido de la unidad de registro las dificultades de mantener una posición equilibrada, justa y equidistante frente a los compañeros del centro, pairando sobre la situación un conjunto de

“razones” diversas que se presentarán como factores de conflictividad a tener en cuenta en la praxis cotidiana.

1. 1. 2. 1. el dilema de C., precisamente. Porque se la trata injustamente, precisamente, por la mayoría de la gente y a mí me produce el..., precisamente la crítica no es buena, en ningún sentido, y te cuesta mucho trabajo mantener una línea central, una línea de justicia, una línea en la que todo el mundo vea que lo que se está haciendo es justo. Ahí, 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. (Jorge)

La profesión docente, por su carácter relacional complejo –un entramado de relaciones múltiples entre docentes, alumnos, padres, funcionarios y otras entidades– es susceptible de levantar en todo momento cuestiones de carácter ético-moral –y mismo jurídico– originadas en el comportamiento del alumnado visto en su compleja red intersubjetiva. Nuestros colaboradores dan cuenta de situaciones de ese tipo en diversas unidades de registro y de su situación frente a ellas.

Así, podemos empezar por referir el caso en el que las situaciones no les tocan directamente por vía de la estructura organizativa del centro.

1. 1. 2. 2. No, en los centros en los que he estado nunca ha habido casos problemáticos. 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. (Lola)

1. 1. 2. 3. Sí, tuve un caso cercano de una niña que parecía que era maltratada, pero la derivamos..., 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, 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... El tratamiento lo siguió el Orientador y yo desconozco las resoluciones que tomara. (Lola)

No es ajeno a estas unidades de registro, que presentan una estructura rígida de funcionamiento y repartición de

responsabilidades educativas, el hecho de que la docente que posibilita el acceso a ellas esté en el inicio de su carrera docente (Lola).

Casos hay en los que se anticipan situaciones potencialmente conflictivas en virtud del análisis que el docente hace del estado de la profesión y en concreto de su actividad docente en general y de su especialidad en particular.

En este caso están las unidades de registro 1. 1. 2. 4., en la que el docente empieza por decir que no ve a ningún dilema fundamental para seguir, en la 1. 1. 2. 5., refiriendo que sí, lo hay y que actúa en prevención de una posible situación que puede ocurrir en su actividad [la “adivina”, mismo no habiendo ocurrido]:

1. 1. 2. 9. Já ando a prevenir isso. Ainda não me aconteceu, mas adivinho que poderá vir a acontecer. (Manuel)

Tratándose de un docente de Historia, la cuestión del origen del Hombre –tratada en el programa de su asignatura– y el surgimiento de puntos de vista marcados por visiones religiosas en las sociedades contemporáneas a los que un potencial alumno suyo puede estar sometido, le llevan a prepararse conceptualmente para dicha eventualidad (ver unidad de registro 1. 1. 2. 6.). El docente en causa anticipa, en otra unidad de registro, el carácter que puede revestir ese problema y cuestionase sobre lo que hacer.

1. 1. 2. 7. Esse dilema vai surgir – para mim, não é propriamente um dilema, para mim não é dilemático –, mas que vai ser um problema, um problema de cidadania. Como respeitar a crença e a religião e a fé do outro, sem o ferir com aquilo que eu creio que é a minha convicção e o meu dever, que é o de ensinar de acordo com as teses científicas – consensuais, não direi – mais aceites na actualidade, que são as do Evolucionismo. Pessoas que apostam toda a sua intervenção cívica na luta por este... não direi ideal... esta crença no Criacionismo. (Manuel)

1. 1. 2. 8. Se me aparecer, por outras palavras e exemplificando, o filho do J. M. como meu aluno, e o pai quer que ele creia no Criacionismo, e que é que eu faço na aula de História? (Manuel)

Las cuestiones de naturaleza religiosa y el confronto con puntos de vista laicistas y con el estatuto relativo de minorías y mayorías surgen también en el potencial de situaciones conflictivas narradas por los docentes colaboradores. Una serie de unidades de

registro patentan la cuestión levantada por la existencia de un grupo de niños que no cursa religión y la consecuente decisión de una profesora de no ofenderles montando un Belén en su clase, ofertándolo a una compañera profesora de religión, que presume de poder montarlo en otro sitio:

1. 1. 2. 11. En concreto, es curioso por ejemplo, una compañera del colegio, ponía en su clase un Belén, pero, como está en Primaria, por respeto a los cuatro o cinco niños que tiene y que no dan religión, no va poner su Belén en clase. Me lo ha ofrecido, si yo quería, si podría o tenía fácil donde ponerlo, digo tráetelo que siempre lo pondré, siempre hay sitio donde poner un Belén. (Nazareth)

Conectadas con esta unidad de registro, surgen otras 3 en las que se interpreta este hecho en el sentido de una dictadura de las minorías y no respeto de las mayorías, por lo menos en lo que a la Religión Católica concierne, revelando una seria dificultad de relacionamiento y convivencia práctica de credos y sus símbolos, en traducción directa de las visiones en confronto en la sociedad en causa, la española en el caso vertiente.

1. 1. 2. 12. No sé yo hasta qué punto la dictadura de las minorías..., por qué se tiene que privar a la mayoría de esas clases de disfrutar de algo simbólico como es una figura, una pajita, un musgo, una caja, una oveja de plástico, en el sentido de... Pero, sin embargo, se respeta a la minoría. (Nazareth)

1. 1. 2. 13. Y no son creyentes, o sea que la minoría no es creyente, no es que sea de otra Religión. Esa minoría no es creyente, ya te digo, de entre 23 niños, creo que son, son cinco los que no dan Religión Católica, que no dan nada. (Nazareth)

1. 1. 2. 14. La dictadura, estamos entrando – por lo menos con la Religión Católica – en la dictadura de una minoría. (Nazareth)

Otro tipo de situaciones conflictivas es señalado en diversas unidades de registro en las que se pueden ver casos de involucramiento del profesor en diversos aspectos de la vida de sus alumnos.

Un primer caso de conflictos serios, entre padres y docentes se relaciona con la retirada de una alumna de la frecuencia de la asignatura de religión en virtud de la docente aconsejar a la alumna a tomar determinadas precauciones personales frente a la posible presencia en la sociedad de un violador, hecho que el padre tomó

como intromisión indebida de la docente en la vida de su pupila, que hubiera exorbitado de sus funciones.

1. 1. 2. 15. *tengo una alumna –bueno, tenía una alumna, que la ha quitado el padre de la asignatura, la ha quitado de la asignatura por que yo le estuve hablando sobre que tenía que tener mucho cuidado con lo del violador este que dejaron suelto en Barcelona, y que luego se vino aquí a un pueblo en R., aquí en S, y que ahora está aquí en la capital [de Provincia], y le comentaba al juez que no estaba rehabilitado y que iba volver a reincidir, que tuviera mucho cuidado, quién se le acercaba, con qué motivo, que no se metieran en sitios que no estuvieran iluminados, tratando del tema muy superficialmente, pero dándole a entender, que lo que yo quería darle a entender era lo de preocupación y no alarma, cuando van por las calles y un coche se para a preguntar por una dirección, pero no sabes. Entonces, cuidado con Internet, cuando se metieran en Internet. Con los niños, con las niñas, que los mayores pues tienen otra forma, niños más mayores, ¿no?, que tenían que tener un poquito de precaución porque claro una cosa es ser inocente y otra cosa es ser tonto, y uno se puede abrir a otra persona pero con un cierto cuidado. Ahora cuando cambiaran al Instituto porque iban a encontrar que era diferente al colegio. Allí no te protegen, a ver, te protegen, pero no te protegen tan como los pollitos con la gallina como los tenemos en el colegio, entonces que tuvieran cuidado, que se protegieran, que miraran, que tal; se ve que eso le debió de sentar muy mal y que yo me salí de mi programación curricular, y un padre ha quitado a la niña de la asignatura de Religión porque eso no es de mi competencia. Yo creo que es competencia de todos. 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. Pues se ve que lo hice muy mal. Yo, mi consciencia la tengo muy tranquila, porque yo le hablé tal cual hablo a mi hija. “Mira, el cambio al Instituto, las calles, la gente...” Lo mismo que le aconsejo a mi hija, de la misma manera se lo dije a los niños de mi clase. Ni más ni menos. ¿Por qué? Porque creo que hay que prepararlos y porque creo que es de mi competencia. (Nazareth)*

El conflicto señalado en esta unidad de registro encuentra prolongación en el reconocimiento que se sigue, operado por la misma docente:

1. 1. 2. 16. Hay conflictos y muchas cosas más. Ahondo mucho en lo que yo pienso que es mi responsabilidad... Cuando viene un padre a quejarse, me da cierta pena ver, que se queja porque he abierto a la niña o al niño un mundo, o le has comentado algo que este padre, o los padres, no quieren que sepan. Es verdad que también que cada cual tiene la libertad de educar a sus hijos, pero son problemas que están para todos, no lo sé, en el sentido de temas personales o familiares. Eso me crea un conflicto. Porque yo creo que lo estoy haciendo bien pero, claro, cuando se te plantea eso no parece que es competencia tuya. (Nazareth)

Aún con la misma docente podemos comentar otra situación conflictiva con los padres a propósito de su intervención junto de dos alumnos hermanos, de los que el menor presentaba un poco de retraso y al que el mayor apoyaba de cerca, intentando que este último pudiera libertarse un poco de la responsabilidad por su hermano y se relacionara con los compañeros. La siguiente unidad de registro nos revela esa situación:

1. 1. 2. 17. Un problema que tuve: dos hermanos, uno con un poco de retraso, y el hermano mayor siempre pendiente del menor. El menor no se relacionaba con sus iguales. Y el mayor tampoco, porque estaba pendiente del pequeño. En la vigilancia de los recreos yo al mayor le decía “Hijo, vete, tómate tu merienda, juega con tus amigos, que tu hermano está aquí, que está vigilado, y está cuidado, ¡déjalo que se suelte!” Bueno, pues eso fue un conflicto, vinieron el padre y la madre a hablar conmigo. Porque me metía donde no me había dicho nadie que me metiera. Yo creía que estaba haciendo lo mejor para que esos dos niños se pudieran relacionar, para que el mayor no fuera un... vigilante del pequeño, que no perdiera su vida, porque el día a día es su vida, y para que no tuviera tampoco que estar pendiente del grande, y a ver si se relacionaba con sus iguales. Yo que, en ese momento, creí que –y sigo creyéndolo– estaba haciendo lo mejor, pero vinieron rotundamente así amenazándome, que no se me ocurriera nunca más meterme en un asunto que era meramente familiar y que ellos sabían lo que tenían que hacer. Bueno, a lo mejor no entienden como 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.
(Nazareth)

...a la que se sigue la correspondiente acción amenazante de los padres que entienden que la docente se metía en asuntos familiares que no le competían. La docente protesta por su buen hacer, fundado en lo que observaba en el día-a-día y en su función de cuidado de los niños (1. 1. 2. 17.) pero la actitud de los padres es interpretada en el sentido de la intolerancia y dogmatismo, en contra de lo que la docente entiende ser función educativa integral hacia la persona de sus alumnos:

1. 1. 2. 18. *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... Huelga que digas ¿Y donde está mi papel? Sólo en lo meramente curricular, académico, y ¿ya está? Yo creo que no. Estamos formando personas.*
(Nazareth)

Se podrían señalar en los discursos referidos anteriormente el hecho de que la docente en causa está encargada de la docencia de la asignatura de Religión y, por ende, su materia docente le propicia más situaciones de relacionamiento con los alumnos en las que cuestiones de naturaleza personal y axiológica puedan plantearse y de ahí ser esperable detectar estas unidades de registro en el texto de su entrevista. Tal, todavía, no tiene por qué ser así ya que a todo profesor le pueden surgir –por muy divididas que estén las tareas de gestión de las cuestiones comportamentales del alumnado en un centro educativo, como hemos visto en los dos primeros registros transcritos (1. 1. 2. 2. y 1. 1. 2. 3.)– situaciones en las que se desarrolla el conflicto de valores con otros actores educativos. Por un lado, hay personas que intervienen más y que incluso se lamentan de eso, como podemos ver en esta unidad de registro:

1. 1. 2. 22. *E às vezes sou demasiado interventiva, e dou-me muito mal com a situação. Sou sincera! Porque quero estar a par do caso e às vezes vêm-me perguntar o que é que eu tenho a ver com o caso, e a coisa não é tão fácil.* (Beatriz)

O también tenemos casos de docentes empeñados de forma comprometida en su actuación pedagógica, como se ve en las unidades de registro siguientes, que corresponden a una entrevista de

una docente particularmente convicta y firme en su quehacer educativo.

1. 1. 2. 19. Y, bueno, pues estas cosas a veces también me generan situaciones negativas y conflictos con los padres; 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. Y entonces, con esas situaciones, yo tampoco me callo y les tengo que hablar claro. (Soledad)

1. 1. 2. 20. Hay que abordar esos temas, pero sabiendo que abordarlos siempre va a generar conflictos, pero que no pasa nada porque surjan, lo único que pasa es que hay que resolverlos y saber resolverlos bien, y la tendencia general es “no mojarse”. Y yo lo siento mucho, pero yo no paso del tema, tanto para lo bueno como para lo malo. Y, bueno, ... ya interiorizo que esto es así. (Soledad)

En esta unidad de contexto, y para encerrar estos comentarios, faltaría dar cuenta de los conflictos en la escuela que tienen los profesores actuando como padres hacia los sus compañeros profesores. El contenido de la siguiente unidad de registro revela una situación particularmente seria en términos educativos ya que es la docente en situación de madre de la alumna en cuestión que pone en causa la autoridad del profesor –fundadamente o no, no interesaría al caso dados los contornos asumidos por la situación generada–. Por parte de un docente que simultáneamente es el encargado legal de la educación de un menor, podría esperarse otra prudencia en el modo de gestionar el conflicto inicial surgido entre el profesor responsable por el grupo de alumnos y también de determinada materia curricular y la alumna, so pena de ésta aprovechar la quiebra de autoridad para proseguir con comportamientos problemáticos.

1. 1. 2. 21. uma situação que foi vivida pela minha filha ainda há bem pouco tempo, no início das aulas. Ela está no 10.º ano, e na apresentação das aulas, o Director de Turma não se referiu a nada das Aulas de Apoio. Eu fui a essa aula de apresentação e sei o que é que o professor disse e então foi o seguinte. “As Aulas de Apoio, os meninos têm que vir. É essencial que venham, porque eu vou marcar presenças!” E assim ficou. Passou, começaram as Aulas de apoio, e uma [professora] de Português dá matéria na Aula de Apoio... (...) Então, a miúda chega no momento seguinte e diz “Como é que a professora deu matéria? Era Aula de Apoio?” – “Ah! Mas vocês têm

que vir à Aula de Apoio!” E ela logo muito depressa – estão a ver a história –: “Não temos, não senhora! Aulas de Apoio não têm falta. Isso é que era bom! E se não souber, eu vou ali chamar a minha mãe!” Vocês estão a ver, uma teen-ager. O problema chega à aula do professor de Matemática, que é o Director de Turma, e ela vai: “Como é que é, Professor?” Estão a vê-la, uma teen-ager, ainda por cima com a mãe por trás, pior um pouco! “Oh, Professor, não pode ser!” “Não pode ser o quê? Vocês têm que ir às Aulas de Apoio!” “Desculpe, professor, mas não temos. Não somos obrigados! A gente vai às Aulas de Apoio só se nós quisermos. Era o que mais faltava!” “Era o que mais faltava! Já tenho a carga horária toda cheia, ainda tinha que ser obrigatório ir aos Apoios, eu vou aos Apoios quando eu achar que tenho que ir! ” “Ai, é? Faço uma informação!” “Com certeza!” “Mas é mesmo!” “O quê? O que é que está a insinuar?” Bom, o homem passou-se! Chamou-me à escola, a dizer-me que a minha filha tinha sido mal-educada. E eu disse-lhe: “Mas o que é que está a insinuar?” E ele ficou a olhar para mim! Estes palavrões eu utilizo-os a torto e a direito, e a miúda tem a quem sair! “Eu estive na sua aula de apresentação, onde é que estão as regras?” (Silvia)

c) *Aplicación práctica de principios éticos*

Fue posible determinar en el ámbito del análisis de la subcategoría *pensamiento crítico y complejo* un conjunto de unidades de registro que corresponden a la *aplicación práctica de principios éticos*. El momento de la aplicación consiste en un doble movimiento de traer el principio de carácter general y abstracto al concreto de la situación o acción a apreciar y viceversa en iluminar el acto específico a la luz de valores o principios de naturaleza ideal. Este proceso asienta en primer lugar en el reconocimiento consciente del problema ético y moral en sí mismo y de su carácter esencialmente problemático.

Fue posible determinar 18 registros (1.66%) en esta categoría, la casi totalidad de ellos provenientes de las entrevistas –16 (1.47%) contra 2 (0.18%) del grupo de discusión–. Como hemos subrayado anteriormente, al disponer la entrevista de ámbito para profundizar específicamente en ciertos aspectos con el colaborador resulta esperable que se pudiera encontrar más material de este orden originado en ese procedimiento metodológico que en el del grupo de

discusión, más conformado al curso de la argumentación presentada por sus miembros.

Analizando en concreto las unidades de registro detectadas señalaríamos lo que sigue.

Una primera observación dice respecto a la asunción explícita del proceso de aplicación práctica axiológica en sí mismo, bien patente en la siguiente unidad de registro:

1. 1. 3. 2. Há aqui um diálogo, que para mim é muito interessante, que é o diálogo entre a ética e a prática. A maneira como nós pensamos algo, uma abstracção, e depois o tentamos colocar em marcha no quotidiano. Eu talvez escolha esses [valores] porque provavelmente também são aqueles que eu sinto que no quotidiano tento concretizar mais. (Leonor)

Una situación que ocurre a diario en el cotidiano de los docentes se relaciona con el sigilo profesional exigido por su deontología, tanto a nivel de docentes como de funcionarios del Estado o de una empresa privada de enseñanza. Dicha exigencia proporciona el surgimiento de una unidad de registro en la que ese movimiento de aplicación práctica de los valores se relaciona con la imaginación creativa de modos de desarrollarlo. La unidad 1. 1. 3. 3. permite verificar cómo se concilian los diversos intereses en presencia en una situación de ese tipo: el sigilo hacia el hecho en causa, la preservación del alumno en causa y al mismo tiempo la búsqueda de soluciones por parte del colectivo de profesores para dar respuesta al problema por el que pasa el alumno, en este caso disfrazando el problema en la forma de situaciones presentadas abstractamente a la reflexión de los docentes de manera a alertar a los docentes encargados del alumno para la existencia de casos del género y posibilitarles el actuar sin todavía conocer al hecho concreto sigiloso.

1. 1. 3. 3. Um deles que se me tem colocado como Directora de Turma e que tem a ver com aquilo que me é contado a título confidencial e que eu observo e analiso e sinto e vejo e para mim é objectivo e é inequívoco que tem importância, ou se converte em situações de natureza condicionante para desempenhos [dos alunos] em diferentes disciplinas mas que, por razões de ordem ética, eu depois não posso passar como informação ao Conselho de Turma, por exemplo. Tenho tido algumas situações dessa natureza. Eu às vezes contorno, contorno não contando, mas tentando enquadrar –

não sei se estou a ser clara –..., eu não conto aquilo que é confidencial, mas tento desenvolver dentro do Conselho de Turma um mecanismo de reflexão que faça com que as pessoas estejam atentas a determinados fenómenos e tirem determinadas conclusões. E isto tem a ver com questões de doenças, situações de instabilidade familiar, com situações dessa natureza. Essa questão da confidencialidade é muito complicada de gerir, sobretudo quando se percebe que o respeito pela confidencialidade pode conduzir a pessoa a uma situação quase perversa. (Leonor)

La dimensión social de aprobación por parte de los otros de decisiones que uno tome surge también reconocida, funcionando aquella como refuerzo y confirmación de la justeza de la posición del sujeto de la acción. Así, encontramos este registro donde se afirma lo siguiente:

1. 1. 3. 1. El año pasado me pasó con otra profesora, con la que tuve un enfrentamiento... y por una cosa que es supuestamente justa, en la línea de justicia en la que haya un beneficio para un mayor número posible de alumnos en detrimento de un mínimo posible, y no haya un enfrentamiento a raíz de eso. E incluso la crítica ahí estaba muy viva, también. Lo que pasa es que la mayoría sí es verdad que apoyaba mi actuación. (Jorge)

Al par de las situaciones que envuelvan al sigilo profesional, otro orden de problemas éticos y morales que se plantean a los profesores se relaciona con la función de evaluación y clasificación del trabajo de los alumnos, con lo que esto conlleva de decisiones que afectan a la vida presente y futura de estos. Encontramos también este problema confesado en la siguiente unidad de registro, donde se puede ver su naturaleza y carácter dilemático de difícil solución, por muchas veces que uno se encuentre frente a él.

1. 1. 3. 4. A outra questão tem a ver com a situação de avaliação. Eu penso que para mim a avaliação é capaz de ser a tarefa que menos me ... – eu estou a falar em avaliação e não deveria utilizar a palavra avaliação, é a classificação, a atribuição de uma classificação a um aluno – é uma situação difícil. É uma situação difícil. Pelo menos para mim, é muito difícil. Sobretudo em anos terminais, em que os alunos têm muitas expectativas em entrar em determinados cursos, às vezes por causa de 1 valor há logo uma diferença e pode-se decidir da vida de um aluno. Esse tipo de situação é algo que me coloca questões de natureza ética. (Leonor)

La aplicación práctica de principios éticos se ve también en nuestras unidades de registro plasmada en su afirmación clara y actuación en conformidad. Hablando de las situaciones conflictivas en términos de valores encontramos anteriormente la cuestión del Belén y de los rifirrafes que se generan entre mayoría y minorías. Para la solución de ese problema, podemos ver en las siguientes unidades de registro el entendimiento de cómo solucionarlo por medio de la afirmación clara de principios críticos y firmes de actuación. Lo podemos ver en estas dos unidades de registro:

1. 1. 3. 5. Pues, yo lo tengo muy claro. Esos niños están viendo la iluminación navideña, los anuncios de los Reyes Magos, de Papa Noel, por eso te decía que no son creyentes, al no ser creyentes les da igual que sea Papa Noel, San Nicolás, sin embargo, van a ver las cabalgatas, una incongruencia. (Nazareth)

1. 1. 3. 6. Y no creo que dañe moral o éticamente a un niño –o a un padre que no fuera de una religión– ver un Belén, ¡cuando hay un Belén gigantesco a la entrada del Colegio! (Nazareth)

En el mismo sentido, sin referencia a hechos concretos, se pronuncian estas unidades de registro:

1. 1. 3. 15. yo no sé si he tenido la suerte o no, pero realmente 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”, pero no me he encontrado con situaciones en las que yo haya tenido de alguna forma, y en la perspectiva en que tú me dices, no me he encontrado en situaciones de tener que emitir un juicio o tomar partido por... (Vega)

1. 1. 3. 16. No, por eso te digo, o 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, no sé qué decirte es que no me he encontrado problemas en ese sentido, no las he tenido. (Vega)

Otro proceso de aplicar prácticamente los principios éticos consiste en desarrollar procedimientos de carácter formal, dialógicos, participativos y reflexivos de análisis y de decisión en dichas cuestiones prácticas, aprovechando para proceder a la educación en valores del alumnado a partir de su cotidiano escolar. Lo vemos afirmado diversas veces por diversas de nuestras colaboradoras, como pasamos a referir.

La cuestión del dialogo reflexivo se puede ver afirmada en las unidades de registro que se transcriben en seguida, planteando la poca frecuencia de su uso y subrayando su utilización por la docente:

1. 1. 3. 13. *Lo más importante para solucionar los conflictos es el diálogo y se utiliza poco, se utiliza muy poco, sí... (Thessa)*

1. 1. 3. 14. *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. (Thessa)*

El dialogo reflexivo surge también afirmado en estas unidades de registro, acompañado del proceso de decisión por medio del consenso, bajo el primado de la autonomía y de la responsabilidad del alumno.

1. 1. 3. 17. *E outro factor que eu pus é que... introduzimos na sala – mas isto de uma forma muito natural – foi de, numa situação de desagrado e em que se lhes chamasse a atenção, eles tinham que perceber que não tinham sido correctos. E que se fossem eles o professor que atitude tomariam eles perante uma situação daquelas? Eram miúdos, uns de 7, outros de 8 [anos]. (Sara)*

1. 1. 3. 18. *Tudo o que era feito naquela sala era feito através de consenso. Foi a única forma de eu conseguir trabalhar com aqueles alunos, foi a de os responsabilizar pelas suas atitudes e de serem eles a decidir que atitude deveria tomar o professor perante uma determinada situação. Mas era o garoto em questão que decidia o que é que o professor iria fazer. (Sara)*

Puede que el proceso dialógico sea llevado ya al punto del debate, en el que el docente asume mismo la posición polémica de plantear su posición a fin de posibilitar la reflexión alterando los términos de la situación y asumiéndose como el sujeto con motivos de queja o invitándoles a asumir la posición del otro, como se puede ver en las dos unidades de registro que se siguen.

1. 1. 3. 7. *pues con respecto a los niños, cuando existen problemas en los que se mezcla un poco todo, yo siempre lo hablo en público; monto un debate con todos y empiezo por escucharles a ellos sobre lo que han lanzado y les expreso mi opinión, claro, je, je..., no puede ser de otra manera, y luego 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...”. (Soledad)

1. 1. 3. 8. O, por ejemplo, si no están conmigo o con algún otro profesor al que hay que respetar porque alguna vez les ha impuesto su autoridad, se les va la mano “tela”. Un día que no pude ir yo al colegio y fue una médica a hablarles de la educación bucodental, pues ella se fue llorando, 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, ¡en fin, la madre que los...! 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... En fin, ¿yo cómo resuelvo eso? 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. (Soledad)

Finalmente, en este campo de la aplicación práctica de los principios podemos encontrar igualmente la afirmación de la insistencia firme y repetitiva de los valores una y otra vez a fin de inculcarlos, procedimiento que se afirma como eficaz, sobretodo si de la parte del docente hay la firmeza de espíritu de mantener esa disposición permanente y no decaer. Las unidades de registro que presentamos en seguida van en ese sentido.

1. 1. 3. 9. Ahora me refiero fundamentalmente a la honradez como valor que intento inculcar en mis alumnos: no importa sacar notas un poco más bajas, pero ser honrados con nosotros mismos. Yo prefiero explicar las cosas veinte veces hasta que las entiendan a que estén copiateando. Me parece que, aunque no se llegue a ningún lado, hay que inculcarlo. (Thessa)

1. 1. 3. 10. Sorprendentemente, los niños son como esponjas y, muchas veces, pues sí que se consigue. (Thessa)

1. 1. 3. 11. Te doy un ejemplo: yo tengo dos niños muy conflictivos, uno es muy intolerante y hay otro niño en la clase con el que se lleva fatal, y además va “al saco”. Y entonces sí que he notado que... bueno, no digo que lo haya conseguido yo, será que va

adquiriendo más madurez, son niños de diez años y entonces... pues, sí he visto que ha mejorado en la sinceridad (otro de los valores para mí importantes). (Thessa)

1. 1. 3. 12. 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. (Thessa)

3. 2. 1. 2. Fundamentación de criterios axiológicos

Buscamos con la subcategoría *fundamentación de criterios axiológicos* dar cuenta de un ámbito de la acción ética que corresponde al hecho de que el sujeto establezca 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. Un acto ético y moral obedece siempre –explícita o implícitamente– a un principio, norma o máxima y un nivel elaborado de acción de esta naturaleza deberá corresponder a la asunción de esos principios subjetivos del querer por el sujeto de la acción. Al par con la subcategoría de la *universalización* esta subcategoría permite ver el grado de reflexión abstracta sobre estas temáticas revelado por nuestros colaboradores y, como señalaremos, es el punto donde detectar la necesidad de actuar formativa y formadoramente sobre los docentes integrantes de la población de muestra desarrollando las capacidades reflexivas reveladas.

a) Afirmación de principios éticos

Enmarcando los discursos obtenidos en el ámbito de esta subcategoría, fue posible determinar una unidad de contexto relacionada, la de *afirmación de principios éticos*. Pretende esta unidad de contexto dar cuenta del cuadro de unidades de registro que procedan de la posición explícita de valores y principios por parte de nuestros sujetos colaboradores.

La unidad de contexto *afirmación de principios éticos* presenta 7 unidades de registro (0.64%), distribuidas de forma equilibrada por las entrevistas –4, 0.37%– y por el grupo de discusión –3, 0.28%–. Las capacidades reveladas por nuestros colaboradores permiten comprender esta similitud de números distribuidos equilibradamente por ambos procedimientos metodológicos.

Analizando las unidades de registro detectadas, señalaríamos lo que sigue.

Por un lado, podemos asistir al apareamiento de unidades de registro apuntando en el sentido de valores en concreto, como sean el hacer el menor daño posible, el primado de la relación ética con el otro y el reconocimiento de su contenido fundamental en el acto de compartir con el otro. Las siguientes unidades de registro atestan estas ideas:

1. 2. 1. 1. intentando hacer el mínimo daño posible. Porque normalmente todos esos problemas, traen algún tipo de daño. (Jorge)

1. 2. 1. 5. a relação ética, profissional, com os nossos colegas, [é] uma relação fundamental. (Sara)

1. 2. 1. 6. Para que uma escola – e eu falo de uma escola pequenina, não falo de uma B., não falo... porque eu estou a falar de uma escola de 2 lugares – é fundamental a relação de partilha, de ética, de partilha, de moral com o nosso colega. (Sara)

1. 2. 1. 7. Nós podemos ter confiança, nós temos que partilhar, mas partilhar, para que as coisas funcionem, e para que haja estabilidade, quer emocional, quer profissional dentro de uma escola. (Sara)

Por otro lado, es posible ver la afirmación de principios formales de desarrollo personal autónomo y libre del otro –a sabiendas, el alumno– fuera de imposiciones dogmáticas por parte del profesor a quien incumbe auxiliar en ese proceso de desarrollo.

1. 2. 1. 2. Procurar fazer com que as crianças construam o seu próprio pensamento, livre de qualquer punição, de qualquer imposição dogmática, que cheguem às suas verdades, cheguem aos valores que os orientem, que cheguem às suas conclusões, construindo o seu próprio conhecimento, construindo o seu próprio rumo. (Manuel)

1. 2. 1. 3. Aquilo que gostava de fazer era inculcar nas crianças, nos jovens os instrumentos que lhes permitam construir o seu próprio futuro, de forma livre. (Manuel)

Aún en el ámbito del planteamiento de principios de autonomía y libertad, podemos asistir a la posición afirmativa de la necesidad de enfrentar al otro en nombre de las convicciones propias de que uno esté seguro, como podemos ver en seguida:

1. 2. 1. 4. *En cuanto a los compañeros, pues con ellos a veces se plantean disquisiciones éticas cuando te dicen: “tú lo tienes que hacer...”; 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. (Soledad)*

3. 2. 1. 3. *Relativización*

La diversidad y diferencia del Hombre en cuanto ser histórico nos llevó a desarrollar la subcategoría de la *relativización*. Pretendemos con ella captar la capacidad de proceder a las operaciones de singularización y concretización de la praxis, teniendo en cuenta los diferentes sujetos, circunstancias, intereses, motivaciones, cultura, valores personales, grupales, sociales y circunstanciales, etc. que pudiesen estar en el origen de sus acciones. *Relativizar* significa ser capaz de entender a las razones que motivan a la conducta del otro y mismo de identificarse con ellas, como ya referiremos al abordar las unidades de contexto.

Esta subcategoría presenta un total de 21 unidades de registro (1.93%), de las que 4 (0.37%) se han originado en las entrevistas y 17 (1.57%) en el grupo de discusión. En ese sentido, se puede señalar un grado de profundidad considerable en la exploración de los temas del comportamiento del otro en el grupo de discusión que le ha llevado a superar los registros conseguidos en las entrevistas, pero debido a la circunstancia concreta de que las relaciones entre los profesores y los detentores de órganos de poder en las escuelas haya ocupado una parte importante de la atención de las colaboradoras en el grupo de discusión. Las circunstancias de profundo conflicto laboral existentes a la altura en el contexto del sistema educativo portugués están en el origen de dicha atención privilegiada y es posible detectar una situación de severa conflictividad laboral que desde la relación con el Ministerio de la Educación se disloca hacia las relaciones con los órganos directivos, como podremos ver en un momento al analizar unidades de registro en esta subcategoría.

En el ámbito de esta subcategoría fue posible determinar 2 unidades de contexto a las que referir las unidades de registro, a saber, la de *comportamiento del otro* y de *adecuación al*

comportamiento del otro. Por la primera intentamos dar cuenta de los discursos que se refieran a la explicación exterior del comportamiento del otro en sus razones de ser y motivaciones mientras que por la segunda vamos más lejos en ese grado de conocimiento del comportamiento del otro, comprendiéndolo desde dentro y adecuando de alguna forma el nuestro al suyo y viceversa.

Los datos numéricos de estas unidades apuntan para una mayoría considerable de registros en lo que concierne al *comportamiento del otro* [16 registros en total (1.47%), de los cuales 15 (1.38%) en el grupo de discusión y 1 (0.09%) en las entrevistas], verificándose menos unidades de registro en la otra unidad de contexto, la *adecuación al comportamiento del otro*, de que hay 5 unidades de registro (0.46%), de las que 3 (0.28%) provienen de las entrevistas y 2 (0.18%) del grupo de discusión. Siendo más exigente en términos éticos la adecuación de uno al comportamiento del otro, es creíble que surjan aquellos registros en mayor número y estos en menor, pero es también de señalar su existencia como señal de madurez reflexiva ética del discurso de los docentes colaboradores en la pesquisa.

a) *Comportamiento del otro*

Analizando las unidades de registro de la primera unidad de contexto, podemos hacer las observaciones que se siguen.

En primer lugar, merece destaque por su sentido crítico el contenido de la unidad de registro que transcribimos:

1. 3. 1. 2. E não é muito fácil pormo-nos no lugar do outro, quando não somos capazes de nos pormos no nosso próprio. (Silvia)

Según ella, un sentido autocrítico y autoconsciente, una capacidad de auto-problematización y todo cuanto pudiéramos decir de autocuestionamiento sería condición necesaria para proceder a la tentativa de entender al otro. El sentido intersubjetivo y relacional de la persona es aquí evidente, en la forma aforística dada por la colaboradora a su formulación.

El sentido problemático abierto por aquella unidad de registro es reforzado por el contenido, igualmente complejo de esta otra unidad de registro por la que se sintetizan la relacionalidad característica de la intersubjetividad de la persona tanto en lo que concierne a la otra persona como al otro en nosotros mismos en cuanto pluralidad interna de ser complejo. Esta pluralidad

intrapersonal e interpersonal confiere una densidad única a la interpretación y comprensión de los comportamientos de las personas.

1. 3. 1. 3. E eu penso que aí é que está a questão. Porque nós não estamos sozinhos. Nós somos pais, somos profissionais, somos professores. (Sílvia)

La complejidad referida arriba puede configurarse en el comportamiento humano de formas contradictorias y hasta conflictivas, como se reconoce en esta unidad de registro que da cuenta de las dificultades en el relacionamiento con/de quienes se encuentren en órganos de poder en los centros escolares:

1. 3. 1. 4. Porque quem está num órgão de gestão, é amado e odiado. Nem é amado por todos, nem é odiado por todos. Tanto é amado, como é odiado. (Sara)

El análisis del comportamiento del otro puede proseguirse detallando observaciones relativas al modo en que la actuación de estos intervinientes escolares es vista por nuestros colaboradores. Un primer conjunto de unidades de registro pone en relieve un ambiente de amenaza al poder de quienes ocupan lugares de mando si los docentes asumen una actitud participativa y proceden a dar su opinión o a hacer sugerencias relativas al quehacer educativo e institucional del centro escolar.

1. 3. 1. 5. Mas o problema é que quem está na gestão pensa muitas vezes que a expressão da opinião dos colegas é para pôr em causa o seu poder sobre aquele grupo de professores, aquele grupo de indivíduos com quem trabalham. (Sara)

1. 3. 1. 6. Vêem mais uma sugestão, ou vêem mais uma opinião como um confronto à sua autoridade do que como uma sugestão para um bom desenvolvimento. (Sara)

La unidad de registro que se sigue busca una explicación para ese sentido de amenaza señalando el sentido de propiedad exclusiva que puede revestir el ejercicio del mando por parte de quienes lo detentan y su actitud prepotente hacia sus subordinados jerárquicamente:

1. 3. 1. 7. E muitas vezes há pessoas que, ao exercerem o cargo de gestão, vestem o capote do poder e sentem-se senhores daquela comunidade educativa. (Sara)

1. 3. 1. 12. Dentro de uma organização, dentro de uma chefia – eu já estive várias vezes em situações de chefia – existem pessoas

que se preocupam com os que estão abaixo e que têm uma visão humanista, e há outros que são burocratas puros, que se estão pura e simplesmente a borrifar para quem está por baixo e que assumem a posição de autoridade, e de poder, e de não sei lá mais o quê, extrapolam completamente... (Sílvia)

Dichas actitudes prepotentes se traducen en comportamientos de sentido profundamente negativo de hasta desprecio y humillación de los compañeros según estas unidades de registro.

1. 3. 1. 13. Basta tu ires a um [Conselho] Executivo e encontrares a porta fechada... (Sara) Exacto! (Sílvia) e teres que pedir licença... (Sara) ...para entrar! (Sílvia) ...para entrares, quando eles [os membros do Conselho Executivo] são nossos colegas, de pedires licença no sentido de eles arranjamem uma hora em que te possam atender. Exactamente! Exactamente! (Sílvia)

1. 3. 1. 14. Ou então, de terem [os membros do Conselho Executivo] um posicionamento abertamente do tipo democrático – parece que está democraticamente instituído, parece! – as portas até estão abertas, tu até podes ir lá a qualquer hora que te dê jeito, mas que quando falas, o que tu falas não entra! Parece que estar a falar e que aquilo faz eco, e tu estás a ver que aquilo não está a entrar nada! E tens que lá ir uma, duas, três [vezes] e eventualmente começares a cruzar-te com eles no caminho, e no caminho começares a bater-lhes na cabeça, tumba, tumba, até finalmente eles começarem a perceber que aquilo que estás a dizer que é uma coisa essencial. (Sílvia)

Buscando una explicación para estas actitudes y comportamientos marcadamente negativos podemos encontrar esta interpretación de sus motivaciones personales de deseo de manutención del poder a cualquier costo.

1. 3. 1. 15. E que os objectivos deles [os membros do Conselho Executivo] são outros. (Sílvia) Exactamente. (Sara) Não são os de dar aulas, não são os de estar com os alunos, são os de gerir uma escola, ou de gerir um serviço, e que têm que mostrar resultados e que têm que ser bons chefes, têm que ficar bem vistos em relação a quem eles acham que é, eu não sei, eles lá saberão, quem está nessas circunstâncias é que sabe. (Sílvia)

Un efecto negativo de esta forma de estar de los detentores del poder lleva en última consecuencia a la puesta en segundo plano de

aquellos que realmente deberían ser considerados en su importancia para el suceso del alumnado, los docentes:

1. 3. 1. 16. *E depois o outro [professor], que está numa situação de trabalho, efectivo, do qual dependem os resultados dos alunos, [de quem] depende uma série de outras coisas pela qual eles vão ser avaliados, são postos em segundo plano. (Sílvia)*

La explicación del comportamiento del otro en las escuelas pasa también por el reconocimiento de sus diferencias por motivaciones distintas y llegando hasta la definición de una tipología comportamental aplicable a la clase docente. Así podemos señalar en primer lugar el reconocimiento de la diferencia comportamental:

1. 3. 1. 8. *Em relação ao poder, aquilo que eu pude constatar em diferentes situações, em diferentes locais (...) é que nós encontramos sempre pessoas que se comportam de formas diferentes: (Sílvia)*

A esta se sigue la definición tipológica de esos comportamientos, postulando los *misionarios* (dedicados a la institución), los *dimisionarios* (que pasan de todo lo que no sea su interés propio) y los *mercenarios* (que se sirven de la institución para conseguir fines egoístas sin mirar a medios):

1. 3. 1. 9. *os missionários, que são aqueles que acham que os objectivos das organizações são os seus e estão lá por amor à camisola, dê para onde der, eles estão sempre lá; (Sílvia)*

1. 3. 1. 10. *nós vamos sempre encontrar demissionários, que são aqueles que se estão a borrar para aquilo que se possa passar desde que o seu esteja assegurado, desde que o seu lá esteja, o resto é sempre a andar; (Sílvia)*

1. 3. 1. 11. *e depois temos os mercenários, que são aqueles que lixam isto tudo! São aqueles que estão dentro do sistema, que se aproveitam do funcionamento da escola, e que conhecem muito bem os caminhos de liberdade que existem lá dentro, e que o fazem em seu próprio proveito, e não olham a meios para atingir os seus fins. (Sílvia)*

Un último punto en el análisis de las unidades de registro incluidas en la unidad de contexto que venimos tratando se relaciona con la posibilidad de que el otro, en el caso vertiente el alumnado, no atribuya el mismo valor a cosas valoradas de modo distinto por otros actores, lo que no significa darle razón en su valoración.

1. 3. 1. 1. el alumnado lo considere importante o no, eso ya es su problema. (Esther)

b) Adecuación al comportamiento del otro

Podemos encontrar 3 órdenes de observaciones a propósito de las unidades de registro determinadas en esta unidad de contexto.

Una primera observación va en el sentido de poner en relieve el sentido autorreferente que reviste la relación con el otro. Aquello que los sujetos son es fruto de la interacción con el otro y uno es lo que es en esa misma interacción. No conocemos al otro en cuanto tal sino de acuerdo con lo que somos capaces de ver a partir de nosotros mismos y el conocimiento del otro es mediado por nosotros mismos. El asumir valores y otros bienes de la relación es consecuencia del juego intersubjetivo y podemos ver en la unidad de registro transcrita la asunción explícita de que uno aprende de los otros aquello que le es posible en virtud de sus características propias, problematizando así el autoconocimiento del sujeto.

1. 3. 2. 1. aunque generalmente depende mucho de las preferencias personales de cada uno [el aprenderse valores de los otros compañeros]. (Esther)

El actuar moldeando los comportamientos en virtud de los del otro y de sus características propias, comprendiéndole como entidad distinta y autónoma, con sus valores y circunstancias propias y distintas, es el tema de las siguientes unidades de registro en las que el sujeto se analiza a sí y al sistema de interacción con el otro de forma compleja y exigiendo de sí mismo la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

1. 3. 2. 4. porque atitudes peremptórias, de dedo apontado, de exigência sem explicação, de se levarem até às suas últimas consequências coisas que nem sequer têm esse peso, porque os garotos têm uma perspectiva de vida mais brusca, eles são mais bruscos na forma de falar, portanto ter essa capacidade, essa elasticidade de nos pormos no lugar do outro, também. (Sílvia)

1. 3. 2. 5. Nós não deixarmos de ser alunos quando somos professores! Não nos esquecermos de quando fomos alunos, do que é que sentíamos do outro lado, e de tentar aliar essa perspectiva a uma situação de vida que não tem nada que ver com a vida que nós tínhamos quando éramos jovens. Eles têm muito mais escolhas agora, têm... (Sílvia)

Un tercer y último conjunto de observaciones dicen respecto a la consciencia de la responsabilidad y las consecuencias que las decisiones del sujeto de la acción pueden tener en la vida del otro y de la necesidad de ponderarlas en el proceso de decisión que afecte al otro.

1. 3. 2. 2. Suele darse mucho, por ejemplo, en el caso de niños que por ejemplo se han matriculado en Religión y se quiere cambiar a Ética y al revés. Eso produce una alteración muy grande en el Centro. Cuando además hay un momento concreto para hacerlo. 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. (Jorge)

1. 3. 2. 3. Cuestiones de comedor por ejemplo, si el niño hoy no hace esto, pues cómo va a resultar mañana. Hasta qué punto el beneficio le es bueno o no. (Jorge)

3. 2. 1. 4. Universalización

Un sentido en el que se puede desarrollar la acción ética es el de la universalización de sus valores, máximas y principios. Siendo el Hombre uno e igual en dignidad, la acción verdaderamente ética debe tenerlo en cuenta y no ser discriminatoria y excluyente del otro. Esto presupone un proceso continuo de universalización de valores, principios y reglas de actuación, entendido como un momento fundamental de una consciencia ética y moral desarrollada. Los discursos detectados como correspondientes a estos procesos fueron incluidos en la subcategoría de la *universalización*.

Esta subcategoría presenta un total de 9 unidades de registro (0.83%), todas ellas verificadas en el ámbito de los textos de las entrevistas. La posibilidad de desarrollarla de forma individual ha facilitado el proceso de exploración de esta dimensión, que no ha surgido en el grupo de discusión. Tratándose de un aspecto elaborado de la consciencia ética y moral, es creíble el hecho de que se verifique este reducido número de unidades de registro, siendo también consonante con la calidad de reflexión ética y preocupación moral revelada por los miembros colaboradores de la pesquisa el

hecho de que se verifique su existencia, mismo en este número reducido, como hemos señalado.

a) *Principios universales*

Fue posible determinar una unidad de contexto a la que referir estas unidades de registro, que designamos de *principios universales* para dar cuenta del contenido presentado por estas últimas. Caracteriza a esa unidad de contexto la afirmación de principios abstractos y universalizables por parte de los participantes en la pesquisa.

Un primer principio de alcance universal es formulado en las 7 unidades de registro que comentamos y transcribimos en seguida. En ellas es afirmada con vehemencia la diferencia y su valor con la correspondiente defensa del espíritu de tolerancia hacia esa diferencia. A la escuela es reconocido un importante papel en la promoción de ese espíritu y actitud, pero la idea de la importancia de la diferencia es afirmada apuntándola como un elemento crucial para la existencia de una sociedad rica, desarrollada y progresista.

Así, la afirmación general del principio se hace en los siguientes términos:

1. 4. 1. 1. A sociedade é tanto mais progressiva, tanto mais enriquecida quanto mais diversificada for, e não quanto mais homogénea for. (Manuel)

Al contrario de esto, la homogeneización y la padronización, por ejemplo, en términos escolares, resulta empobrecedora y entrópica si es llevada al extremo.

1. 4. 1. 2. A homogeneização, a padronização de comportamentos, a padronização das atitudes, de conteúdos... de pontos curriculares – se por vezes é necessária – mas quando levada ao extremo é empobrecedora. (Manuel)

La escuela no puede transigir con ese espíritu de padronización y homogeneización so pena de traicionarse a sí misma y retornar a otro modelo de escuela ya dejado para tras en el caso de la sociedad portuguesa al poner fin al régimen salazarista.

1. 4. 1. 5. A escola do Estado Novo servia para isso, a escola moderna não pode servir para isso. Não pode servir para padronizar comportamentos. Não pode! E com isso trai a sua própria missão, a sua própria função, o seu próprio destino. (Manuel)

De acuerdo con ese principio de afirmación del valor de la diferencia debe funcionar la escuela, garantizando por ende el respeto de la libertad y de la diferencia e incluso la promoción de la diferencia, con la correspondiente exigencia de tolerancia hacia el otro diferente y el dejarlo ser sí mismo en su diferencia y no subsumiéndole en los esquemas del ego.

1. 4. 1. 3. E a escola tem que ser respeitadora, não apenas da liberdade e da diferença, mas promotora da diferença! Claro que isso exige tolerância para com o outro. (Manuel)

1. 4. 1. 4. A diferença, enquanto elemento enriquecedor, exige que as pessoas se reconheçam como diferentes e tolerem a diferença e não queiram fazer o outro à nossa imagem. (Manuel)

Todavía, la afirmación y defensa de la diferencia y del espíritu de tolerancia no significa la ataraxia y la indiferencia, exigiendo al revés que se sea firme en el rechazo y condena de aquello que sea contradictorio con lo que se entienda como siendo correcto y aceptable.

1. 4. 1. 8. Somos diferentes y tenemos que respetarnos unos a otros y ser tolerantes con las diferencias, aunque hay algunas cosas que tenemos que recriminar y algunas conductas que reprimir. (Thessa)

En la misma línea de no-indiferentismo y afirmación firme de valores encontramos una unidad de registro en la se postula con valor el principio democrático fundamental de respeto hacia las mayorías, afirmadas en plural. Este principio posibilita un cruce interesante con las unidades de registro que hemos señalado anteriormente y que referían, en su contexto, la dictadura de las minorías [epígrafe b) *Análisis crítico de situaciones conflictivas*, unidades de registro 1. 1. 2. 12., 1. 1. 2. 13. y 1. 1. 2. 14.).

1. 4. 1. 6. ¿Cómo? Pues respetando a las mayorías, que siempre yo creo que ha sido así la democracia, el respecto de las mayorías. (Nazareth)

La afirmación de máximas de valor universal es el tema de las 2 siguientes unidades de registro. Es de referir que ambas son postuladas en simultáneo como normas de la conducta del docente y como materia de su enseñanza en cuanto educador de sus alumnos.

En la primera, se procede a la posición del reconocimiento del error y del equívoco como principio de la acción, aplicable al sujeto emisor de la unidad de registro, pero con alcance universalizante.

1. 4. 1. 7. *Pero yo soy de la opinión de que cuando uno se ha equivocado hay que pedir disculpas, y eso hay que hacerlo siempre. El problema no es equivocarse, el problema es saber resolverlo; a mí este sistema la verdad es que me va bien, me va. (Soledad)*

En la segunda, asistimos a la defensa de la honradez, afirmada como principio de orientación del querer y su pliegue al deber.

1. 4. 1. 9. *También destacaría el hincapié que hago yo con los niños en la honradez: tenemos que ser honrados. (Thessa)*

3. 2. 1. 5. *Autonomía*

La subcategoría de *autonomía* traduce algo de esencial a la acción ética, el hecho de que en ésta el sujeto actúe según valores, principios, máximas y reglas de actuación asumidas de forma autónoma y libre, de acuerdo con su propia autodeterminación.

Esta subcategoría recoge un total de 65 unidades de registro (5.99%), siendo 63 (5.80%) originadas en las entrevistas y 2 (0.18%) en el grupo de discusión. La mayor atención a la persona individual que aquel procedimiento metodológico posibilita ha permitido estos resultados.

En su ámbito, fue posible determinar 2 unidades de contexto a las que referir los registros obtenidos. Por un lado, un campo de contenido referente a los *valores del biografiado* (con la amplia mayoría de los registros, 61, o sea, 5.62%), por medio de lo que se pone en destaque qué valores defienden nuestros colaboradores y, por otro, registros subsumibles bajo el tema de la *auto-superación* del sujeto de la acción [con 4 registros (0.37%), 2 (0.18%) en cada uno de los procedimientos metodológicos adoptados], traduciendo la aspiración del sujeto a ser más por medio de su acción y alcanzar un ideal del que es origen autónomo.

a) *Valores del biografiado*

Las unidades de registro detectadas en esta unidad de contexto permiten señalar un número considerable de valores a los que los colaboradores apuntan como preferentes para su carácter y modo de ser.

La unidad de contexto registra 61 entradas (5.62%), todas obtenidas en las entrevistas, procedimiento metodológico cuyo protocolo posibilitó desarrollar la temática con detenimiento.

Una primera observación va en el sentido de poner de relieve el hecho de considerarse los valores en la perspectiva *autónoma* de la acción que hemos apuntado en esta subcategoría y de que esta unidad de registro es evidencia. En efecto, en ella se pone de relieve que se va a hablar, no de los valores existentes en general sino de aquellos que son propiedad del colaborador.

1. 5. 1. 18. *En término de los valores que yo defiendo, no los que hay, sino los míos... (Luis)*

Esta afirmación de principio es complementada por la afirmación del valor concreto e intrínseco de la *autonomía*, sobretodo como principio regulador de la acción docente y como valor a inculcar en los alumnos por vía de esta.

1. 5. 1. 57. *No sé si eso será o no valor, pero para mí algo muy importante es que alumno aprenda a ser independiente y aprenda un poco a dirigirse; (Vega)*

1. 5. 1. 58. *en este caso en el campo del trabajo que yo les enseño es que aprendan a dirigirse a sí mismos, que no les dé miedo el preguntar cosas (a veces les da miedo el preguntar por si la pregunta no vale...), entonces, yo creo que quiero subirle un poco la autoestima y hacerles 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; 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. (Vega)*

1. 5. 1. 59. *Quizás mis valores son pues conseguir que sean independientes, que sepan organizarse, subirles la autoestima, que sepan que lo que ellos puedan decir es tan importante como lo que pueda decir cualquiera; (Vega)*

1. 5. 1. 60. *ellos son los que dirigen su propia vida y su propio desarrollo profesional y educativo; (Vega)*

1. 5. 1. 61. *quizás eso [autonomía de los alumnos] es un poco lo que me motiva más; eso junto con la forma de enseñar que yo tengo y de decir las cosas quizás sea lo que pretendo transmitir. (Vega)*

En seguida, nos surge el valor del *trabajo* que se señala en las unidades de registro siguientes. Las 2 primeras apuntan estrictamente a la idea de trabajo en sí mismo mientras que las restantes dan cuenta

de aspectos conexos con el trabajo y modo de ejercerlo a los que se les valora por parte de la colaboradora que las señala.

1. 5. 1. 1. le doy mucho valor al trabajo, (Esther)

1. 5. 1. 10. O trabalho. (Leonor)

1. 5. 1. 6. especialmente la dedicación al trabajo, al horario, mi responsabilidad, el cumplimiento del programa, para mí ha sido muy importante; (Esther)

1. 5. 1. 3. referente a esto, creo que he sido una persona demasiado estricta en el cumplimiento de horarios, de puntualidad, de esfuerzo, para mí y la misma exigencia para los alumnos, (Esther)

1. 5. 1. 2. la responsabilidad de entregarme totalmente, (Esther)

Los valores conexos con el ejercicio del trabajo en la profesión asumen muchas formas.

Empezando con aquellos relacionados con la forma de ejercerla, se puede señalar esta unidad de registro donde es patente el valor de la *firmeza* y cuanto ese valor compensa por el reconocimiento que merece por parte de aquellos con quien uno está en relación en la docencia.

1. 5. 1. 53. Al principio se me criticó mucho [en el centro] diciéndome que era muy dura y que me tenía que meter en todo, pero 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. Y todos contentos... (Soledad)

En sentido opuesto, la *benevolencia* es también señalada, como en la siguiente unidad de registro:

1. 5. 1. 4. en otras cosas creo que he sido bastante benevolente. (Esther)

El ejercicio de la profesión docente es una tarea cada vez menos individualista y cada vez más colectiva. La cooperación y *trabajo en equipo* constituye el tema de la unidad de registro que transcribimos en seguida.

1. 5. 1. 54. Yo creo que el colectivo de profesores de un colegio somos como una unidad, ¿no? Porque estamos tratando con los mismos alumnos, porque ellos van a ir pasando de un nivel a otro, de un ciclo a otro. Entonces, creo que para eso debe de haber una continuidad, se debe trabajar en equipo. Entonces, para mí, lo más importante es eso: trabajar en equipo. (Thessa)

Otros valores apuntados por los colaboradores dicen respecto al modo como tratar a aquellos con quienes estamos en relación en el ejercicio de la profesión.

De los distintos valores señalados, apuntamos en primer lugar el *respeto*, uni- o bidireccional, detectable en las siguientes unidades de registro.

1. 5. 1. 5. *respeto tanto hacia ellos como de ellos hacia mí.* (Esther)

1. 5. 1. 15. *Yo creo que el Respeto, 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; sin duda el Respeto es uno de los valores.* (Lola)

1. 5. 1. 45. *Y luego no hacer daño, respetar, respetar al máximo.* (Nazareth)

1. 5. 1. 46. *Yo para mí, para mí es fundamental el respeto en cualquier tipo de relación.* (Nazareth)

1. 5. 1. 49. *el Respeto, fundamentalmente,* (Soledad)

1. 5. 1. 55. *el respeto* (Thessa)

Relacionado con el valor anterior del respeto, se puede señalar el *reconocimiento del otro en su valor propio de persona*, como se señala en estas unidades de registro:

1. 5. 1. 11. *O reconhecimento do outro como ser humano.* (Leonor)

1. 5. 1. 13. *aceitação do outro como ser humano* (Leonor)

En el mismo sentido, se afirman los valores de la *diferencia* y de *tolerancia*. Reconocer al otro en cuanto tal es reconocer su diferencia y tolerarla como se puede ver en los 2 grupos de unidades de registro que se siguen.

Así, tenemos en primer lugar la afirmación del valor de la *diferencia*.

1. 5. 1. 12. *A aceitação da diferença, é um valor para mim – não sei se pode ser considerado como tal, mas para mim é um valor –.* (Leonor)

A este valor se sigue el de la *tolerancia* de que damos cuenta en las unidades de registro a continuación.

1. 5. 1. 16. *También asociado a este [Respeto] veo la Tolerancia.* (Lola)

1. 5. 1. 17. *Porque estos [Respeto y Tolerancia] son los que yo más valoro. (Lola)*

1. 5. 1. 34. *Tolerância. Tolerância para com o outro. (Manuel)*

1. 5. 1. 37. *Tolerância. (Manuel)*

1. 5. 1. 56. *y la tolerancia. (Thessa)*

Un modo de concretar los valores de la tolerancia y de la diferencia, patente en el modo de ejercer la docencia, es la *integración de la diferencia*. Las siguientes unidades de registro la apuntan tanto como principio general:

1. 5. 1. 20. *Yo cuando tengo una clase intento como proteger a mis alumnos, soy como un profesor muy protector, porque intento integrar a todo el mundo; yo observo a los alumnos..., (Luis)*

1. 5. 1. 26. *Integración, sobre todo a la gente diferente, a la que yo considero más desfavorecida, (Luis)*

...como con referencia a casos concretos que se dan como ejemplo de lo afirmado:

1. 5. 1. 21. *tuve una alumna a la que le faltaba un dedo y tenía una malformación en las manos, y yo sin decirle nada a ella la orienté (y estaba en escultura, con lo que tenía que mover las manos), pero yo de forma delicada intentaba desviarla hacia ejercicios con técnicas en las que no tuviera que ejercer mucha presión con los dedos, por ejemplo. (Luis)*

1. 5. 1. 22. *Una de las cosas que yo intento es integrar a todas las personas. (Luis)*

1. 5. 1. 23. *Otras veces cuando he tenido a personas de etnia gitana, con unas carencias tremendas que venían con una formación menor, he procurado que realizaran obras sobre las temáticas que mejor podían manejar, el flamenco, por ejemplo. La verdad es que acerté porque sus creaciones fueron bellisimas y, además, conseguí motivarlos para la creación como forma de transmitir la cultura. (Luis)*

Una declinación de este modo de ejercer la docencia se puede señalar en la intención de *serse justo* practicando el valor de la justicia. Las unidades de registro siguientes apuntan en ese sentido, afirmando el valor intrínseco de la justicia:

1. 5. 1. 7. *La justicia, porque si no, no hay posibilidad alguna de que funcionemos medianamente bien. Siempre habría, no sé, peso a un lado y nunca al otro. Si no tienes una justicia en la que marques*

todo por un camino en el que todos se midan por ese rasero..., eso es difícil, pero por lo menos siempre se intenta. (Jorge)

1. 5.1. 27. Justicia. (Luis)

...como en sus aspectos de transparencia y equilibrio:

1. 5. 1. 25. Fijate que esa idea de justicia se manifiesta, incluso, en la forma de evaluar el trabajo del alumnado. Frecuentemente es un proceso abierto, que se realiza en presencia de los alumnos: expongo todos los trabajos en las mesas alrededor del aula y voy calificando en conjunto. Voy comparando unos trabajos con otros. A menudo rectifico calificaciones sobre la marcha cuando observo que a una persona le he puesto $\frac{1}{2}$ punto más que a otra que había cometido idéntico fallo. Vuelvo y corrijo las notas, para intentar no caer en la injusticia. (Luis)

...y en su conexión con la dimensión social de no discriminación y rechazo del otro:

1. 5. 1. 19. Uno de los valores que tengo yo siempre me planteo y tengo mucho cuidado es el de la Justicia, el intentar no discriminar a nadie y el integrar. (Luis)

1. 5. 1. 24. Procuro ser justo en mis clases. El tema de las injusticias, que haya alguien que prevalezca sobre otro, que, en un momento dado, haya vencedores y vencidos; el tema del líder del grupo, no sé si me explico, es que ese tipo de ideas y actitudes las que me suelen molestar. Procuro desterrarlas de mis clases. (Luis)

El valor de la justicia puede relacionarse con el de la crítica, apuntado en esta unidad de registro que defiende su ejercicio:

1. 5. 1. 8. Y la crítica, es que sin ella básicamente no puedes saber si lo estás haciendo bien o mal, ya sea de un tipo o de otro. Por lo menos, conocerlo. Conocerlo. (Jorge)

Nuestros colaboradores presentan también los valores de la libertad y de la ciudadanía, afirmados por veces casi como si fueran lo mismo.

1. 5. 1. 30. Liberdade! Liberdade! Liberdade, em primeiro lugar. (Manuel)

1. 5. 1. 32. A liberdade tem que ser sempre o primeiro dos valores. Liberdade! (Manuel)

1. 5. 1. 31. Liberdade e cidadania. (Manuel)

1. 5. 1. 35. Portanto, diria Liberdade, (Manuel)

1. 5. 1. 36. Cidadania, (Manuel)

En las unidades de registro a continuación, el colaborador decide explicitar el marco civilizacional al que se refiere cuando apunta esos valores:

1. 5. 1. 33. *No fundo, são aqueles velhos valores iluministas. (Manuel)*

1. 5. 1. 39. *Os velhos valores iluministas, revolucionários, da Era Contemporânea. (Manuel)*

Próximo a los valores anteriores por su vinculación política entra el valor de la *solidariedad*, puesto en relieve en esta unidad de registro:

1. 5. 1. 38. *E Solidariedade, claro! (Manuel)*

Siguiéndole el sentido, la afirmación del valor de la *empatía* es el tema próximo, planteado en sí mismo:

1. 5. 1. 50. *el desarrollo de la Empatía, que me parece que está poco trabajado a muchos niveles, y la consciencia de sentirnos todos que estamos “en la misma”. (Soledad)*

...o por medio de la crítica de la individualidad y su obstaculización al surgimiento de ese valor:

1. 5. 1. 51. *Sobra individualidade. Porque yo, em realidade, penso que somos distintos pero más iguales de lo que pensamos, que sentimos todos igual y que a lo mejor el no ver las cosas así nos impide a veces tener em consideración a los otros. (Soledad)*

El mismo sentido altruista se puede señalar en la afirmación del valor de *hacer felices a los demás* que se puede verificar en seguida:

1. 5. 1. 52. *intentar hacer felices a los demás. (Soledad)*

Otro valor defendido en propiedad es el de la *honestidad*. En primer lugar, se afirma en sí mismo:

1. 5. 1. 9. *A honestidade. É o primeiro, talvez, a honestidade. (Leonor)*

...para en seguida definirse como abarcando una constelación de otros valores conexos y dialogantes con él:

1. 5. 1. 14. *quando eu falo em honestidade, para mim honestidade tem a ver com verdade, com justiça, portanto há outros que entram em diálogo com este, o sentido de equidade, etc.. Mas, para mim, esse [honestidade] é mais abrangente, (Leonor)*

Por ese entendimiento revelado en la unidad de registro anterior, se ve una vez más una percepción aguda del sentido de los valores y de sus relaciones, por los que ellos se presentan en la dicha

figura de constelaciones, formando un conjunto donde la identidad en la diferencia es la marca. Ya lo habíamos visto en casos anteriores (el del trabajo, por ejemplo, y la relación entre la diferencia, la tolerancia, la integración y la justicia) y lo hemos visto ahora.

No solamente los valores forman esas constelaciones, como se relacionan entre sí mismo que no sea afirmada explícitamente esa conexión estructural. Es el caso de los 2 valores siguientes que mantienen una relación estrecha con el valor de la honestidad, que terminamos de referir.

El primero que referimos es el valor de *sinceridad* patente en las unidades de registro siguientes. Dicho valor es afirmado tanto en sí mismo como en aspectos en los que se pueda concretar y aún como valor a promocionar por medio de la educación.

1. 5. 1. 40. fundamentalmente, la sinceridad. Por delante de cualquiera. La sinceridad. (Nazareth)

1. 5. 1. 42. Y pese a quién le pueda valer algo, un buen consejo, si es sincero, ... siempre será un buen consejo. (Nazareth)

1. 5. 1. 43. Una opinión, si es sincera, será una buena opinión, no será una crítica destructiva. (Nazareth)

1. 5. 1. 44. Y tanto la sinceridad como la nobleza de la edad, de así ya mayorcitos, ya de 5º y de 6º, ya entran en la edad de preadolescencia, ya hacen un poquito más de..., no es mala idea, no es mala uva, es otra inquietud... Y a lo mejor pues 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. La sinceridad siempre, por encima de todo. (Nazareth)

Las siguientes unidades de registro se limitan a reforzar el sentido de otras tanto como siendo su contenido el esencial [*1. 5. 1. 47. Yo, son las dos cosas las más fundamentales, la sinceridad y el respeto. (Nazareth)*], como subrayando la importancia del conjunto de valores afirmados [*1. 5. 1. 48. Yo creo que con eso, bueno, 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. (Nazareth)*].

Conexo a estos valores afirmados anteriormente, como hemos dicho, está también el valor de la *verdad*.

1. 5. 1. 41. Pese a que moleste, a lo mejor me equivoco, pero yo creo que la verdad siempre es defendible. (Nazareth)

En un campo distinto, el de la valoración de la persona, surge, para terminar esta unidad de contexto, el valor de *formación académica*, reconocido aquí como valor que trasciende al individuo y que radica en la familia de que proviene y que lo transmite.

1. 5. 1. 28. o meio de onde provenho é um meio já com formação universitária, académica. Isso foi muito importante na minha formação pessoal. (Manuel)

1. 5. 1. 29. Depois, da minha infância refiro uma família vasta, sempre preocupada com o estudo e com a educação. A minha família é uma família típica de média burguesia urbana, em que a educação assume um valor muito importante, principalmente através da escola e de outros meios mais ou menos institucionalizados. (Manuel)

b) *Autosuperación*

Reconocer los valores que nos constituyen y con los que nos identificamos es un paso en el entendimiento de la acción ética, que hemos señalado en la sección anterior. En ésta pasamos a referir el reconocimiento del proceso de superación de sí mismo en la acción ética y que fue posible detectar en las unidades de registro que comentamos.

Una primera apunta en el sentido de superarse por medio de la exigencia hacia sí mismo, asumiendo los retos planteados por la profesión y corresponderles estando a su altura:

1. 5. 2. 1. las cosas yo creo que se han ido poniendo más difíciles, y ha sido bueno; en un principio eran más fáciles, había menos exigencias en cuanto a los planes de estudio y a la formación; después, afortunadamente, se han ido complicando, al entrar en la Universidad subimos de nivel y había que dar la talla y parecer y ser muy rigurosos; para mí, personalmente era un reto importante el no quedarme uno atrás al procurar estar al día en todo... (Esther)

Este sentido de exigencia hacia sí mismo es también el tema de las 2 unidades de registro a las que nos pasamos a referir. Planteándose la necesidad de construirse uno plantease la cuestión de hacia donde dirigirse y qué ser. En estas unidades de registro, se pone ese adonde encaminarse, el ideal al que realizar, en el movimiento de constante autosuperación. De ahí, salta la imagen del docente como modelo no por su forma terminada sino por su proceso de mejoramiento y búsqueda de ser más y mejor.

1. 5. 2. 3. *Não sei quem é que falou em modelo de virtudes... Eu não me considero modelo de virtudes, eu também não, mas eu queria ser! Objectivamente, eu continuo a pensar assim! Eu não consigo deixar de pensar desta maneira! Porque se não, eu não dou um passo em frente. Na minha construção, eu não dou um passo em frente. Não é modelo! Eu quero ser melhor! Eu quero ser melhor! Eu quero ultrapassar estas dificuldades, esta ou aquela! (Norma)*

1. 5. 2. 4. *Comigo, acho que eu pensava um pouco assim. “Eu queria, eu objectivamente sou capaz de conseguir fazer isto!” Era por aí, o modelo de virtudes, o modelo de virtudes era por aí. Não era considerar-me a melhor de... Eu gostava de me ultrapassar! (Norma)*

Otra unidad de registro señala el hecho de uno tener que superarse en sus apetitos y tendencias, participando y cumpliendo con aquello hacia el que se pueda sentir rechazo por no ser conforme con dichos apetitos y tendencias.

1. 5. 2. 2. *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. (Thessa)*

3. 2. 1. 6. Heteronomía

Esta subcategoría pretende dar cuenta de una forma que la acción ética puede presentar, aquella en la que el actuar se procesa a partir de la consideración de factores prácticos heterónomos y que por ende corresponde a un nivel de actuación ética y moral en la que el sujeto no desarrolla plenamente su responsabilidad y autonomía y se somete, en su acción, a una instancia externa.

Las unidades de registro detectadas en esta subcategoría son en número total de 14 (1.29%). Todas fueron fornecidas por el grupo de discusión. El hecho de que la discusión trajera este tema al primer plan es correlativo del clima de acoso al profesorado vivido entonces y desarrollado por parte del Ministerio de la Educación, instaurando regímenes de gobierno de las escuelas de sentido tecnocrático y poco participado. La discusión revela ese profundo malestar de los docentes en esa época. Hay un hecho circunstancial que también se debe retener y que se relaciona con la situación precaria de una docente, ligada a la enseñanza privada y a la que cualquier seguridad de contrato laboral no se aplicaba.

Fue posible delimitar 2 unidades de contexto en las que enmarcar las unidades de registro. Las titulamos *hipocresía* y *miedo de represalias*.

a) *Hipocresía*

Por medio de esta unidad de contexto pretendemos dar cuenta de conductas del sujeto que son comandadas por la máxima de ocultarse frente al otro detentor de una situación superior y más poderosa (aquí, los órganos de gestión) a fin de obtener aquello que desea o pretende.

Esta unidad de contexto contiene 8 unidades de registro (0.74%).

Los registros incluidos dentro de esta unidad de contexto revelan diferentes sentidos, incluso revistiendo un carácter dialéctico en el transcurso de la discusión.

Así podemos encontrar la afirmación más o menos fuerte del cuidado que hay que tener en la lidia con los poderosos. El primer sentido moderado es visible en esta unidad de registro:

1. 6. 1. 8. *Temos que ter prudência nos actos com os órgãos de gestão... (Débora)*

...al paso que la afirmación clara y explícita de la necesidad de uno ocultarse para agradar se verifica en esta otra unidad de registro, ella misma reveladora de duda y de un cierto pudor o vergüenza hacia lo que se dice:

1. 6. 1. 1. *Mas muitas vezes nós temos que lhes [aos dirigentes]... vestir uma capa de ironia, uma capa de hipocrisia e temos por vezes que... não é fingir, mas... no sentido de agradar à gestão! (Sara)*

Las hesitaciones patentes en esa unidad de registro prosiguen en estas otras 2:

1. 6. 1. 2. *E daí que, muitas vezes, nós professores, teremos que omitir determinadas opiniões, teremos que... nos refrear em determinados... determinados... comentários que possamos fazer para que tudo corra da forma mais adequada. (Sara)*

1. 6. 1. 5. *e temos que nos munir de uma capa para não nos sentirmos afectados minimamente por aquilo que eles nos possam fazer. (Sara)*

...que se completan con este reconocimiento, explícito y tibio a la vez en toda su equivocidad e insinuación, de que aquello que deberíamos de ser no es posible frente al poder:

1. 6. 1. 3. *Daí que deveria ser honesta, deveria ser sincera, deveria... mas por vezes de nos vestir... de nos revestir... nós professores, teremos que (Sara)*

1. 6. 1. 7. *Pois! Mas por isso mesmo... (Sara)*

...y que a la que se contrapone prontamente un rechazo firme y negador de esa actitud patente en las siguientes unidades de registro:

1. 6. 1. 4. *Como diz o Ministro, jamé [¡jamás]! (Beatriz)*

1. 6. 1. 6. *É isso mesmo. Não sei estar assim na vida! (Beatriz)*

b) *Miedo de represalias*

A la diferencia de la unidad de contexto anterior, en esta buscamos dar cuenta explícitamente de la amenaza de represalia que pende sobre el sujeto de la acción. Esto es una posible componente del actuar ético, presentándose como uno de sus potenciales momentos, al modo del jardín del Getsemaní, insinuándose la duda y el miedo frente a lo que espera el sujeto. Puede que se ceda a la amenaza o peligro, puede que se afirme su superación o desprecio por parte del sujeto.

En esta unidad de contexto, se han determinado 6 unidades de registro (0.55%).

El patentar claro de las amenazas y peligros se puede ver en lo que sigue, donde no solo la profesión como el bienestar del docente se afirman como falibles.

1. 6. 2. 1. *Para que não haja consequências nefastas para a nossa profissão e para o nosso bem-estar! (Sara)*

Las amenazas pueden poner en causa acciones concretas con las que el docente se sienta obligado a cumplir según su deber profesional:

1. 6. 2. 4. *e há professores que têm medo de dizer: “Há mau comportamento, ou um comportamento desadequado das crianças, então vamos analisar isto! Não vamos pensar só nelas, claro que nós temos que intervir, o problema resolve-se tomando-o pela raiz, vamos ver como o resolver...” (Débora)*

1. 6. 2. 5. *Não nos é possível. Eu passei por isto também. Ultimamente, estava com o grupo de 5 anos, com um comportamento 100 por cento desadequado, 100 por cento. (...) Estou plenamente*

convencida de que o elogio é mais educativo do que o castigo, e então eu inventei – para além daqueles elogios que os senhores pedagogos nos ensinam – inventei outros e com flauta e trauteei, não sei quê, e cheguei a um ponto em que pensei assim: “Se eu for dizer à Direcção – que é o bicho-papão, o órgão de gestão! – que o grupo é mal-comportado, vão-me tomar por incompetente!” (Débora)

La ejecución concreta de las amenazas ya aparece en estas 2 unidades de registro:

1. 6. 2. 2. quando disse de nós nos revestimos, porque é assim... Quando nós questionamos determinadas atitudes... e eu falo “nós”, naquele Agrupamento [de Escolas], quando nós questionamos determinadas atitudes menos correctas, que achamos que não estão correctas, com que não estamos de acordo, somos convidadas a sair... do [Conselho] Executivo, e por aquele assunto a nunca mais recorrer ao Executivo. (Sara) Exacto! É isso! E se lá voltares outra vez, és capaz de ser maltratada... (Sílvia) Exactamente. (Sara)

1. 6. 2. 3. de repente, quando vocês tentam apostar na família, inserir-se na comunidade, (...) são criticadas por isso, são penalizadas por isso, (Débora)

Pero, con o sin cumplimiento de las amenazas, puede que el sujeto de la acción las supere y las torne irrelevantes, mismo sufriendo las consecuencias de sus acciones, como se ve por esta unidad de registro:

1. 6. 2. 6. Mas disse! Disse! E quando tinha pais a queixar-se de que os filhos estavam a mudar, e não a melhorar, mas sim a regredir um comportamento em casa, a minha atitude, o meu dever, no sentido deontológico da nossa acção, foi: “Se calhar eu tenho, eu devo reunir com os pais e dar pistas de actuação.” Porque lá está, os pais impõem limites, mas são congruentes? E eu sabia de antemão que aquelas famílias apresentavam algumas fragilidades – não quero dizer que eram disfuncionais, porque qualquer coisa se atribui ao disfuncional! –... (Débora) É! (Sílvia) Acreditava que eram fragilidades. E quando lhes fiz saber – porque não elas não eram dadas a saber! – mais uma vez fui penalizada. (Débora)

3. 2. 1. 7. *Autoconocimiento*

Con la subcategoría de *autoconocimiento* buscamos dar cuenta del aspecto presente en la acción ética de formación de la persona en su ser y valor morales. Tal está conectado con el conocerse y mejorarse a sí mismo y los registros detectados dan cuenta de eso.

Esta subcategoría presenta 71 unidades de registro (6.54%). De ellas, 58 (5.34%) provienen de las entrevistas y 13 (1.20%) del grupo de discusión. Esto es entendible dada la profundización en la presentación de la persona del colaborador que es posible en la entrevista semi-estructurada mientras que el grupo de discusión ha dado una considerable atención al análisis de aspectos más de orden social del fenómeno educativo.

Fue posible determinar 5 unidades de contexto en el ámbito de esta subcategoría, a saber: *formación personal y social, adquisición intersubjetiva de valores, dádiva mutua, transformación de la persona en la praxis y autenticidad*. Pasamos a analizar cada una en detalle.

a) *Formación personal y social*

Con la unidad de contexto *formación personal y social* de los colaboradores se busca captar los discursos que respectan al recorrido de los colaboradores que ha visado su desarrollo personal y social por medio de eventos o acciones de formación, dirigidas al campo de los valores, de la moral y de la ética.

Esta unidad de contexto es la que registra más entradas en su ámbito de esta subcategoría (32, 2.95%, del total de 71, 6.54%). El hecho es comprensible dado ser un aspecto buscado directamente por las cuestiones del protocolo de entrevista. De estas unidades de registro, 31 (2.85%) fueron obtenidas en la entrevista y 1 (0.09%) en el grupo de discusión. Las posibilidades de explorar más estos aspectos en las entrevistas que en el curso tomado por la discusión practicada por el grupo de discusión.

Como trazo general de las unidades de registro obtenidas salta la poca formación explícitamente virada para el campo ético y moral, tanto en la formación inicial como en la continua u otra modalidad cualquiera que se pueda haber encontrado. El aspecto esencial es el de la autoformación por iniciativa del docente, adquiriendo cultura y desarrollando su reflexión personal automotivada. Otro aspecto a

resaltar, también señalado de forma destacada por el informe de especialista de Patricia, es el hecho de que tengan este tipo de formación como interesante y que consideren relevante que la misma fuera disponible en su recorrido profesional.

Así, analizando a las unidades de registro incluidas en esta unidad de contexto señalaríamos los siguientes aspectos.

El reconocimiento de la relevancia de este tipo de formación para el docente es el tema de la unidad siguiente que referimos en primer lugar:

1. 7. 1. 3. A nivel de formación continua del docente es algo [formación personal y social/ ética] que debe tenerse especialmente en cuenta. (Esther)

Un conjunto de unidades de registro que pasamos a comentar revela la persona interesada en este tipo de formación e incluso autoformándose por su iniciativa.

Así tenemos esta unidad de registro que pone en relieve el interés de la docente en este tipo de formación:

1. 7. 1. 1. Todo esto [formación personal y social/ ética] siempre me ha interesado como persona y como profesora. (Esther)

A ella se añade otra donde se plantea tal dimensión de la persona como trazo constante de su carácter y como algo presente en su vida personal, a lo que se añade la consideración significativa de que esa preocupación se traduce en su quehacer profesional.

1. 7. 1. 2. Como es un valor que creo que lo [formación personal y social/ ética] tengo adquirido desde siempre, desde mi infancia he procurado desarrollarlo en lo posible, lo he llevado a mi vida personal lo que sin duda se refleja en mi quehacer profesional. (Esther)

El reconocimiento del interés de este tipo de formación de la persona es también marca de la siguiente unidad de registro. En ella se ve que el espíritu crítico de la docente se manifiesta detectando su necesidad de formación personal y el correspondiente deseo de formarse para el desarrollo de su profesionalidad.

1. 7. 1. 32. Achei sempre que havia lacunas na minha formação. Achei sempre que havia lacunas na minha formação como pessoa, eu queria saber mais como é que as pessoas reagem, como é que as pessoas, por exemplo, reagem ao inesperado, a uma coisa inesperada! E porquê? (Norma)

La autoconsciencia revelada se prolonga por el campo de la autoformación de las personas colaboradoras. Vemos en seguida diversos modos de procederse a ese desiderato según la autonomía de cada uno.

El destaque de los registros es el recurso a la lectura para adquirir conocimiento que complemente la persona en esta necesidad formativa. Por un lado, nos encontramos con la Literatura:

1. 7. 1. 5. A mí personalmente me ha interesado mucho el campo de la Literatura por las afinidades que podían existir y complementarme. (Esther)

Por otro, con el de la Filosofía, interés reforzado por una relación conyugal:

1. 7. 1. 6. Luego a nivel de otras ciencias, pues sí, me he formado un poco y me he interesado por la filosofía, me ha gustado leer; he tenido un marido que estaba muy preparado en este campo, y algo se me ha pegado, pero no he profundizado en el estudio de estas materias. (Esther)

La autoformación cubre además del campo literario y filosófico, el desarrollo de trabajo reflexivo cooperativo con colegas en el contexto del centro escolar, como se puede verificar en seguida:

1. 7. 1. 9. Tenho tentado fazer alguma auto-formação [valores e ética], não muito alargada, lendo, autores que eu considero que são autores de referência, por exemplo, um que eu acho que faz o diálogo mais claro e mais acessível com a minha área, o Fernando Savater. Tenho tentado reflectir também dentro da escola, com outras pessoas de outros Grupos [Disciplinares], em grupos de Educação para a Cidadania, por exemplo. Estive a trabalhar com uma colega, durante algum tempo, num projecto dessa natureza e íamos pesquisando, íamos trocando ideias... (Leonor)

Es posible detectar un caso de formación específica en el campo moral y ético, el de una docente encargada de la docencia de la asignatura de Religión Católica. La unidad de registro apunta como las anteriores para la formación de la persona en sí, pero señala también la conexión con el impartir de la materia específica de esa asignatura.

1. 7. 1. 21. no me puedo quedar mucho tiempo quieta, además no te puedes quedar anclado, y más cuando estás con niños, más obsoleto te quedas, ves que ellos evolucionan y tú no. Pues, cursillos, trabajos en grupo, congresos, te van surgiendo, que tienes un tema

de interés no sólo porque se relacione con la asignatura, sino con la persona. Continuamente voy tratando de ponerme al día. Y eso a nivel académico. (Nazareth)

La autoformación de la persona en sus valores éticos (e incluso cívicos) puede constatarse también hecha de forma intersubjetiva en la relación con modelos de referencia.

Podemos encontrar eso afirmado como la sola modalidad de esa formación, como es el caso siguiente:

1. 7. 1. 12. Posteriormente ninguna formación, solamente Modelos, que aquel profesor de doctorado te gusta y copias el modelo, pero como formación, ninguna. (Luis)

O afirmado por si solo, con referencia a la ciudadanía y a la figura del intelectual, como a continuación se muestra:

1. 7. 1. 19. Depois, o exemplo cívico de alguns professores meus foi muito marcante. Quer do ponto de vista da cidadania, quer do ponto de vista intelectual. (Manuel)

1. 7. 1. 20. Foram pessoas com as quais eu lidei, do ponto de vista intelectual, e que foram uma fonte desta atitude para a qual o professor não é só um docente, mas é também um cidadão. É um cidadão e é um académico, é um estudioso. Não pode passar sem estudar. Estudar no sentido mais filosófico do termo, isso é muito importante. As duas vertentes. (Manuel)

La ausencia de formación específicamente encargada de los aspectos éticos y morales es el tema de un largo conjunto de unidades de registro, de que damos cuenta a continuación. Dicha ausencia dice respecto al ámbito estricto de la profesionalidad, abarcando la carrera y las modalidades de formación en las que nuestros colaboradores hubieran podido ingresar en el transcurso de su profesionalidad. Son diversas unidades de registro consonantes con esa constatación.

1. 7. 1. 4. Formación continua del docente en el campo ético no hemos tenido. (Esther)

1. 7. 1. 7. así como de Ética y Moral, ese tipo de componentes, quizás menos. No, de ese tipo, no. La componente ética y moral en formación, no hay, no suele haber. No te la proporcionan, a menos que la busques tú. (Jorge)

1. 7. 1. 8. Hay formación continúa de tipo profesional. Pero de carácter ético y moral, no, no hay. No. (Jorge)

1. 7. 1. 10. No, no he tenido ninguna formación específica de ese tipo [ético]. (Lola)

1. 7. 1. 11. *No, no, nula, durante los 5 años de Bellas Artes no existía ninguna materia, no existía ningún enfoque que te ayudase a situarte en tu futuro profesional, ni una. (Luis)*

1. 7. 1. 24. *No recuerdo ninguna más así [asignatura] (...) que te pueda comentar relacionada con esta pregunta. (Thessa)*

1. 7. 1. 27. *Eso no, de eso muy poco. (Thessa)*

1. 7. 1. 29. *Fuera de la Facultad tampoco se han trabajado a nivel de formación continua estos aspectos. (Thessa)*

Hay en las unidades de registro detectadas el reconocimiento de alguna formación personal y social relacionada con los valores, pero en el ámbito de la formación general de la persona, tanto aquella que recibió en contexto escolar preuniversitario –o en Universidad, como es el caso de una licenciatura en Psicología, no dirigida hacia la docencia como salida profesional–, como en el propio proceso de desarrollo personal y social que su vida conlleva.

Así, si miramos al aspecto escolar podemos constatar los siguientes registros apuntando alguna formación en valores ahí efectuada:

1. 7. 1. 13. *Solamente he tenido este tipo de formación en mi etapa de (estudiante) de Secundaria Obligatoria, de Instituto, eso sí, ahí sí; yo estudié en un colegio religioso, cosa que me pareció bien, estuve conforme con mi educación en ese centro religioso. (Luis)*

1. 7. 1. 30. *Sí, en la carrera [de Psicología], claro, nos hacían a nosotros –que ahora ya no está– tenía una asignatura de Filosofía, en la que entre otras cosas se trataban temas de Ética. (Vega)*

1. 7. 1. 23. *Sociología, en mi Facultad. Sociología de la Educación, y poco más... (Thessa)*

1. 7. 1. 25. *ahí te hablaban más de conceptos [que de valores]. (Thessa)*

1. 7. 1. 26. *aprender a cómo solucionar conflictos, o enseñarte técnicas. (Thessa)*

1. 7. 1. 28. *Había una asignatura, no recuerdo cuál era, en la que algo había, pero muy poco, muy poco. (Thessa)*

1. 7. 1. 31. *Sí que es cierto que..., no es algo que tengamos –... o por lo menos en mi formación no la he tenido yo muy desarrollada– la formación en esta materia. (Vega)*

Al proceso de formación y educación de la persona en sus contextos de desarrollo personal (familia, escuela, cotidiano social...) se dirigen las siguientes unidades de registro:

1. 7. 1. 14. *Eu tive uma formação Cristã. (Manuel)*

1. 7. 1. 15. *De um Humanismo Cristão, no qual me filio. (Manuel)*

1. 7. 1. 16. *Vivo muito nessa tradição, a que chamaram... uma tradição de um certo Humanismo Cristão que, em minha casa, na minha situação familiar, no ambiente familiar onde eu cresci, foi muito promovido. Não num sentido catequético, mas no sentido de encarar a vida e de procurar enquadrá-la de acordo com esses valores mais Cristãos, do ponto de vista humanista. (Manuel)*

1. 7. 1. 17. *Isto é uma longa tradição na minha família, mas também da nossa Civilização Ocidental, que é muito interessante. Para mim, foi interessante. (Manuel)*

1. 7. 1. 18. *A maneira como encaro a profissão dessa maneira deve-se a isso. Pegar em certos valores, o despegar-se da materialidade quotidiana, de ligar a certos valores um bocadinho mais altos... (Manuel)*

1. 7. 1. 22. *Luego, a nivel personal, pues lo normal, creo yo, como todas las personas, estar al día de todo para poder hablar de temas que además los niños te piden, porque les interesa o quieren saber más, o no conocen y quieren conocerlo, y que necesitas ponerte en día. (Nazareth)*

b) *Adquisición intersubjetiva de valores*

Con esta unidad de contexto se trata de enmarcar las unidades de registro que traduzcan el hecho de adquirir los valores y procesarse la consecuente formación de la persona por medio de la relación intersubjetiva. La relación con el otro aparece entonces como el espacio donde se manifiestan los valores y en cual estos cobran su sentido pleno.

La unidad de contexto contiene 16 unidades de registro (1.47%), 12 (1.10%) de las cuales provenientes de la entrevista y 4 (0.37%) del grupo de discusión. La diferencia se debe al hecho de que, como adelantamos atrás, se explora más la persona individual en el protocolo que se efectuó de la entrevista que en el transcurso del grupo de discusión. Todavía, hay aspectos de las unidades de registro provenientes de éste que son de destacar por la experiencia de reflexividad que ha posibilitado y a que nos referimos pronto.

Analizando las unidades de registro obtenidas, consideraríamos lo siguiente.

Un primer punto a tener en cuenta es el hecho de que a propósito de estas unidades de registro se puede señalar en pleno el efecto educativo que la realización de esta pesquisa por medio de biografías educativas ha tenido. Tanto en las entrevistas como en el grupo de discusión se encuentran registros apuntando hacia ese efecto de consciencia de la progresión efectuada por el sujeto que, por medio de la interacción con el entrevistador, accede a aspectos de sí mismo. El carácter reflexivo de estas unidades es así de subrayar como pasamos a referir.

Efectivamente, hay un conjunto de unidades de registro en los que la experiencia reflexiva posibilitada por la entrevista/ grupo de discusión y el proceso mediador desencadenado por ellos es patente.

En primer lugar, veamos estas unidades de registro en las que ese efecto reflexivo mediado en interacción con el entrevistador es patente:

1. 7. 2. 8. el tema de Valores... y la verdad es que nunca me había parado a pensarlo (Vega)

1. 7. 2. 10. Pero en realidad nunca me había parado a pensarlo, pero que nunca me había parado a pensarlo y reflexionarlo; aquí en el trabajo, vienes y das tus clases y haces lo que tienes que hacer, pero todo eso yo ahora lo hago muy rápido, muy rápido, porque yo ahora tengo muchas cosas que hacer y en el mismo día tengo que ir cambiando de registro continuamente, y sí que me ha permitido reflexionar sobre cosas que no se me habían pasado por la cabeza. (Vega)

En efecto de esa relación mediada, surge esta auto-descubierta patente en estas unidades de registro que señalan el efecto de concienciación y refuerzan la constancia del sujeto consigo mismo por medio de la reflexión:

1. 7. 2. 11. Lo único que sabía es que la entrevista tendría que ver con los valores y con el desarrollo de mi trabajo, pero para nada esto estaba en absoluto ensayado. (...) la verdad es que la entrevista me ha permitido reflexionar sobre muchas cosas en las que hacía tiempo en las que no pensaba. (Vega)

1. 7. 2. 9. al tener que contestarte ahora –un poco sobre la marcha–, me ha hecho repensar y ver: “pues mira, no estoy tan descaminada con lo que yo voy haciendo...”. (Vega)

El mismo efecto reflexivo mediado aliado a la descubierta del potencial de la persona entrevistada para transmitir ella misma los valores resalta en las unidades de registro que se siguen:

1. 7. 2. 3. *valores, de los que yo creo que intento transmitir – nunca me lo había planteado–. Esta pregunta es la más difícil de todas porque como nunca te la planteas, la tienes que pensar muy bien para responderla. (Luis)*

1. 7. 4. 14. *no tenía tan reflexionado el papel relevante que puede desempeñar el profesor como modelo ético para sus alumnos y cómo puede influir en la relación con su alumnado, sin embargo creo que dicha función es aún más importante conforme se trate de profesorado de niveles educativos inferiores. En este sentido, mantengo un poco la idea que siempre he tenido y que de alguna forma queda reflejada en esta entrevista y es que la relación con el alumnado, como docente, así como con el profesorado, como compañeros, debe estar enmarcada en unos ejes de ética y saber estar que creo que actualmente se han perdido un poco, pareciendo que “todo vale” para obtener nuestros objetivos. (Vega)*

Este mismo carácter de experiencia de descubierta reflexiva a nivel del grupo de discusión es apuntado en las próximas unidades de registro. En ellas resaltan el valor de la experiencia de compartir reconocido en la misma experiencia de haberlo experimentado plenamente, en el caso, la misma experiencia de la discusión.

1. 7. 2. 13. *É fundamental para nós este tipo de partilha de saberes, experiências, dificuldades. (Sara)*

1. 7. 2. 14. *Eu vinha para a partilha, para uma tertúlia, e que acho conseguimos. Pessoas com vivências tão diferentes, e acho que está tudo no mesmo barco. Não há aqui diferença praticamente nenhuma! (Beatriz)*

1. 7. 2. 15. *fomos um bom grupo! E esta equipa funcionou lindamente. (...) Porque para a gente se dar, nós temos que ter gosto em dar. E que nós de facto quisemos dar e estivemos aqui a dar-nos. Foi muito enriquecedor. (Sílvia)*

Más, se llega mismo a destacar un valor comunicado en esa acción de compartir profundamente, a saber, el valor de la esperanza y su correspondiente impulso práctico en la vida de la persona.

1. 7. 2. 12. *Nota-se a diferença que é estar há “n” anos na docência, a ter experiência, a passar pelas situações, a vivê-las... e o*

não estar. E foi bom para mim ouvir-vos! Porque deu-me Esperança, de facto! Deu-me esperança! Dá-me outro élan. (Débora)

Otro conjunto de unidades de registro permite detectar la presencia de personas de referencia y a cuya influencia nuestros colaboradores atribuyen la transmisión de determinados valores.

Así, encontramos a la atribución del culto de la exigencia específicamente a la primera profesora de música y a un contexto personal indeterminado en las unidades de registro a continuación:

1. 7. 2. 1. *mi primera profesora de música era muy exigente en el trabajo, lo que me ha hecho serlo a mí también. (Esther)*

1. 7. 2. 2. *aparte de que desde pequeña también me enseñaron a ser muy exigente en el trabajo (Esther)*

Si estos 2 ejemplos refieren la exigencia, en los siguientes pontifica la adquisición de los valores de respeto y tolerancia y su profundo efecto en la persona que habla:

1. 7. 2. 4. *De lo que yo recuerdo sobre los valores que me han dejado destacado el respeto y la tolerancia; cuesta trabajo muchas veces respetarlo y tolerarlo todo, ¿no? (Thessa)*

1. 7. 2. 5. *Pero bueno, por esos valores de tolerancia y de respeto hacia el otro, pues las acepto. (Thessa)*

1. 7. 2. 6. *a mí me han dejado muy marcada. (Thessa)*

1. 7. 2. 7. *a mí son los que más huella me han dejado (Thessa)*

c) *Dádiva mutua*

Una unidad de contexto abierta en el análisis del material discursivo que obtuvimos la denominamos de *dádiva mutua*. Con ella, pretendemos dar cuenta del efecto de causalidad recíproca de las personas en interacción que se influyen mutuamente, así como del potencial de incremento continuo de esa influencia mutua al realizarse.

Fue captada apenas 1 unidad de registro (0.09%) correspondiente plenamente a esta descripción, verificada en una entrevista. En esa unidad de registro, es posible ver tanto el efecto de dádiva mutua en el acto pedagógico como el modo como esa dádiva se potencia en su mismo proceso de producción.

1. 7. 3. 1. *ha habido alumnos que me han interesado mucho por su afán de aprender, porque tenían un gusto por la música, porque yo también he aprendido muchos de ellos, sobre todo en los años más últimos con el tema de las nuevas tecnologías, las*

grabaciones... entonces pues era un poco el compartir, yo les daba, ellos me daban; sí, ha habido alumnos buenos que me han marcado mucho, especialmente por su afán de aprender, aunque no era lo que más abundaba aquí en nuestra carrera en Magisterio, alumnos que han destacado mucho y cuanto más destacaba el alumno eso hacía que tú más te exigieras para poder seguir dándole (Esther)

d) *Transformación de la persona en la praxis*

La unidad de contexto *transformación de la persona en la praxis* aspira a dar cuenta de la esencia de la ética en la medida en que esta actividad humana corresponde en su acepción a la transformación del carácter y modo de ser de la persona y en eso se caracteriza por ser una actividad no transitiva, es decir, que no visa la producción de un objeto exterior al agente sino la transformación del agente mismo. Buscamos así aglutinar las unidades de registro en las que la consciencia de ese efecto autopoiético del sujeto en la praxis es patente.

Esta unidad de contexto permitió captar 17 unidades de registro (1.57%), de las que 13 (1.20%) emanan de las entrevistas y 4 (0.37%) del grupo de discusión, por las razones de mayor profundización que el procedimiento de desarrollo que la entrevista posibilitó.

Comentándolas, pondríamos en relieve lo que sigue a continuación.

Un primer punto diría respecto al proceso de transformación de la persona por adquisición y acumulación de experiencia y de valores reconocido en las siguientes unidades de registro:

1. 7. 4. 1. Sí, se nota, profesionalmente porque vas acumulando experiencias que luego después puedes ir utilizando, en casos, si no similares, o parecidos o cualquiera otro nuevo incluso, sobretudo en prevención de posibles situaciones conflictivas. (Jorge)

1. 7. 4. 13. e intento ser también honrada, honrada en el trabajo, aunque esto, hoy en día, parezca anticuado. (Thessa)

No solamente se verifica esa adquisición y acumulación de experiencia y de valores sino también el gusto y placer de saberse detentor de ella o por haber pasado por dicho proceso vital, como atestan las unidades de registro transcritas a continuación:

1. 7. 4. 2. Y personalmente, pues hombre, personalmente, la riqueza que te da el tener ese tipo de experiencias, sean buenas, sean

malas, pues hombre, la verdad es que conviene y gusta tenerlas. Sobre todo cuando te ha pasado la cosa y ves que por lo menos de allí has salido. Nos ha costado, pero pronto. (Jorge)

1. 7. 4. 18. Eu sou bombeira voluntária. Um dia fui para lá [S. da S.] num incêndio que correu tão bem, tão bem, tão bem, e senti-me tão bem, no fim a coisa foi quase rotineira, porque correu bem, mas também foi de fácil extinção, e foi mesmo aquele coisa básica – circunscrever, água e já está! E eu senti-me tão bem porque contribuí para a D. Maria, e salvámos as galinhas, e ela coitada, as galinhas eram naquele momento tudo para ela! (Débora)

Además de ese gusto reconocido, surge la consciencia crítica de que uno mejora y se perfecciona en ese proceso de desarrollo vital:

1. 7. 4. 3. Sí, sí, claro, me mejora, pienso que me mejora, no me atrevo a valorarlo, soy una persona..., no te atreves a darte una nota tú a ti mismo porque parecería muy pretencioso decir ¡he mejorado!..., (Luis)

Ese efecto de mejora es fruto de una acción constante de búsqueda de realización de aquello a lo que uno atribuye valor y esa búsqueda es ella misma fuente de mejora y progreso en la construcción de la persona. Las unidades de registro siguientes lo refieren:

1. 7. 4. 4. pero bien, una de mis críticas a la sociedad actual es que se está vendiendo la idea de que el fin justifica los medios: se hace lo que haga falta con tal de conseguir el objetivo pretendido. Para mí esto es un gravísimo error y un formidable foco de conflicto social. Ciertamente, intento combatir este tipo de planteamientos y, ciertamente, creo que esta actitud mía tiene un efecto positivo sobre mí. Procuro aplicar estos ideales a mi vida cotidiana. Por ejemplo, mi círculo de amistades está constituido por todo tipo de personas. Cabría pensar que podría estar mayoritariamente compuesto por profesores de universidad. Pero no es el caso: está formado por aquellas personas que me han demostrado afecto y bondad que es, en definitiva, lo más importante. (Luis)

1. 7. 4. 15. Acho que fui mudando as coisas sem me mudar a mim mesma. Agora, acho que há uma coisa muito importante, e achei muito importante na minha pessoa: foi o construir-me como pessoa. Eu não vejo o construir-me como professora sem me construir como pessoa. (Norma)

1. 7. 4. 16. no fundo, o que eu hoje sou também o devo a esta minha missão, a esta minha missão, a esta minha carreira. A esta minha profissão. Que eu não consigo desligar da pessoa que sou. (Norma)

Esa transformación se produce por medio de la interacción con el otro, que contribuye al autoconocimiento del sujeto en sus características y potencialidades, positivas y negativas. Se destaca en ese proceso el sentido crítico de las observaciones presentes en el material discursivo producidas. El conjunto de unidades de registro recogido a continuación es ejemplificativo de esta síntesis.

El autoconocimiento por la mediación del otro:

1. 7. 4. 5. la relación con los niños en la escuela me ayuda mucho porque me ayuda a conocerme, me pone en situaciones muy distintas. (Soledad)

1. 7. 4. 6. 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... (Soledad)

Relación entre ese autoconocimiento y una creciente concienciación de sí mismo e importancia de esa mediación para el autoconocimiento del sujeto:

1. 7. 4. 7. Los niños son un espejo maravilloso porque te devuelven una imagen de ti que tú muchas veces no ves y que desconoces. (Soledad)

1. 7. 4. 8. A veces no eres consciente de eso hasta que no ves qué reacciones genera tu comportamiento en los demás. (Soledad)

1. 7. 4. 9. 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. Y eso es muy importante. (Soledad)

Descubierta de capacidades personales de sentido positivo:

1. 7. 4. 10. 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. (Soledad)

Al revés, devolución de aspectos negativos del sujeto:

1. 7. 4. 11. Pero también me devuelven continuamente el reflejo de defectos míos o de errores que yo cometo en los que, por temperamento, incido mucho. (Soledad)

Esa revelación de características negativas puede ser condición para que se realice un progreso personal:

1. 7. 4. 12. *Y 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. (Soledad)*

1. 7. 4. 17. *Se calhar, hoje já aprendi também a ser muito... calma... a falar muito devagar – porque às vezes tenho a noção de que as pessoas não entendem e procuro certificar-me de que o fizeram – ... às vezes a dificuldade é que as pessoas falem a mesma linguagem que nós... é que nós falamos a nossa linguagem e às vezes os outros falam dialectos! Dialectos, no sentido mais pejorativo do termo! (Norma)*

e) Autenticidad

El proceso de construcción ética de la persona exige una fidelidad a sí mismo en la acción que intentamos traducir con la unidad de contexto de *autenticidad*. Aquí se recogen las unidades de registro que ponen en relieve ese ser fiel a sí mismo en la acción, sin trampas ni engaños, en todas las circunstancias y frente a quien quiera que sea.

Fue posible enmarcar en esta unidad de contexto 5 unidades de registro (0.46%), 4 (0.37%) provenientes del grupo de discusión y 1 (0.09%) de las entrevistas. El curso de la discusión en el seno del grupo posibilitó ese afirmar de la fidelidad a sí mismo por el propio hecho agónico que los temas de la discusión iban presentando, al paso que en las entrevistas la temática de la fidelidad a sí mismo aparece asociada y diluida en otras manifestaciones no tan asertivas y exclusivas.

3 grandes observaciones se pueden hacer a propósito de esta unidad de contexto.

Una primera observación va en el sentido del asumir que la exigencia de uno como trazo de su carácter es una arista presente en las relaciones con los otros y que trae consecuencias no siempre deseadas o positivas presente en esta unidad de registro:

1. 7. 5. 1. *Eso me obliga a controlar comportamientos y reacciones que yo tengo dentro de mí: yo soy muy “rabiona”, muy exigente..., 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. (Soledad)

Una segunda observación apunta la afirmación de la congruencia en la conducta y modo de ser, preconizando el actuar de forma constante e idéntica en cualquier circunstancia o contexto, patente en las unidades de registro que siguen:

1. 7. 5. 2. Eu dou uma gargalhada na rua, também a dou dentro da sala de aula. (Norma)

1. 7. 5. 3. Sou conhecida... No Continente, às vezes, dizem que me ouvem do outro lado, “Logo vi que era a Norma!” Portanto, não sou diferente, se eu tiver que dar uma gargalhada, dou-a! (Norma)

1. 7. 5. 4. Mas se eu tiver que bater e dar um murro na mesa, na sala de aula, no [Conselho] Pedagógico, também dou... (Norma)

Ese mismo trazo de comportamiento se puede señalar en una última observación, pero asumido como estando al servicio de una misión a la que uno se dedica por medio de la profesión y a la que subordina el resto, como se puede ver en seguida:

1. 7. 5. 5. E não me importo que me chamem maluca na escola, que não durmo para fazer isto e aquilo, tudo bem, sacrifico-me muito a mim, sacrifico a minha vida... pessoal e familiar, tenho também essa noção, mas acho que tenho que mudar a escola, e acho que tenho que mudar o mundo, e continuo à espera de melhor! Ainda tenho esperança de mudar o mundo! (Beatriz)

3. 2. 1. 8. Descentración

Con esta subcategoría de *descentración* buscamos dar cuenta del hecho de que el juicio ético y la acción correspondiente presuponen la presencia del otro en el horizonte de la praxis y que comprenderlo 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, llegando incluso al punto de colocarse en el lugar del otro.

Esta subcategoría permitió determinar 3 unidades de registro (0.28%), de las que 1 (0.09%) se detectó en las entrevistas y 2 (0.18%) en el grupo de discusión. La diferencia nos es relevante en uno y otro procedimiento metodológico siendo antes de señalar el hecho de que se haya verificado la existencia de 3 unidades de registro. Esto es explicable dada la profundidad de análisis de la

acción ética que esta subcategoría presupone y debe considerarse tanto como expectable en las circunstancias de la pesquisa (una sola entrevista y una sola sesión de grupo de discusión) como notable por el hecho de que se haya verificado, confiriendo profundidad al entendimiento que de la ética tienen nuestros colaboradores.

a) *Sentido de justicia*

Se detectó 1 unidad de registro (0.09%) en las entrevistas.

Con esta primera unidad de contexto buscamos enmarcar la preocupación por la búsqueda de justicia como marca de la actuación de la persona colaboradora en la pesquisa. Ya no se trata tanto de la proclamación del principio de la justicia sino de la conformidad en sí misma de nuestras acciones con ese valor trascendente e ideal, hecho que no siempre se consigue sin conflicto moral interior.

1. 8. 1. 1. Mis problemas, por mi forma de ser, pueden haber surgido en las confrontaciones, en las decisiones, tanto en lo referente a alumnos como con los profesores, calificaciones, contrataciones, oposiciones... me han hecho pasar malos ratos, he intentado ser justa y escoger siempre a las personas más preparadas o tratar de discernir cuando surge un conflicto, pero no siempre se consigue... (Esther)

b) *Empatía*

El tener al otro en el horizonte de la acción puede asumir la forma de identificación del sujeto de la acción con él, poniéndose en su lugar y viendo las cosas de su punto de vista, por muy problemáticas que sea.

La exigencia de esta capacidad es el tema de las 2 unidades de registro (0.18%), provenientes del grupo de discusión, que se transcriben, en las que aparece patente el nudo de profundos conflictos y oposiciones en las escuelas portuguesas, en la época de recogida de los discursos, a saber, la relación con los órganos de poder por parte de los docentes y viceversa. El esfuerzo por señalar la necesidad de en esa relación, seriamente conflictiva a la altura, es señalado por lo recogido en estas unidades de registro.

1. 8. 2. 1. E eu que lá [no órgão de gestão de uma escola] estive, sei perfeitamente de que é que estou a falar. (Sara)

1. 8. 2. 2. Nós não conseguimos, ninguém consegue gerir uma coisa de forma a que toda a gente esteja agradada com a gestão de

um determinado... porque isso é impossível: o que é bom para um, pode ser mau para outro. (Sara)

3. 2. 2. Intersubjetividad

Con la categoría *intersubjetividad* visamos recoger los discursos producidos concernientes a la relación con el otro o relación intersubjetiva que constituye a la persona en su ser ético y su modo de concretarse en el campo de la profesionalidad y biografía educativa de los docentes participantes en la pesquisa. Concebida *a priori*, la hemos subdividido, teniendo todavía en cuenta al carácter polimorfo de concretización de esta categoría, en 3 subcategorías fundamentales *a priori* respecto de las cuales se pudo determinar *a posteriori* las unidades de contexto constantes en la Tabla 5.

Frente al contenido de las Tablas 6 (frecuencias) y 7 (porcentajes), correspondientes a la categoría *Intersubjetividad*, y también a las unidades de registro concretas presentes en las respectivas matrices de reducción de contenido (números 9 a 11, presentes en el Anexo 6 de la versión original de la Tesis), referiríamos el siguiente análisis constante en las secciones que siguen.

Tabla 6 – Categoría 2: Intersubjetividad (Frecuencias)

Categoría	Subcategorías	Unidades de contexto	Nº total UR's	Nº parcial UR's: Entrevistas	Nº parcial UR's: grupo de discusión
2. Intersubjetividad	2. 1. Cuidado relacional	2. 1. 1. Relación con el otro – alumno	67	65	2
		2. 1. 2. Relación con el otro – compañero	31	31	0
		2. 1. 3. Relación con el otro – profesor/ maestro/ obra cultural y artística	50	43	7
		2. 1. 4. Causalidad intersubjetiva	14	13	1

		2. 1. 5. Principios generales de la relación con el otro	28	27	1
		2. 1. 6. Relación con el otro – padres	33	24	9
		2. 1. 7. Relación con el otro – PAS (Personal de Administración y Servicios) y otros	2	2	0
		2. 1. 8. Relación con el otro – amigos y pares	3	3	0
		2. 1. 9. Relación con el otro – familia	5	5	0
		2. 1. 10. Relación con el otro – Dirección	11	1	10
		Total parcial	244	214	30
2. 2. Cuidado deontológico		2. 2. 1. Atención y adecuación al alumno	8	8	0
		2. 2. 2. Importancia de la intersubjetividad para la actuación pedagógica	19	13	6
		Total parcial	27	21	6
2. 3. Práctica ciudadana		2. 3. 1. Dimensión social del deber	1	1	0
		Total parcial	1	1	0
Total:			272	236	36

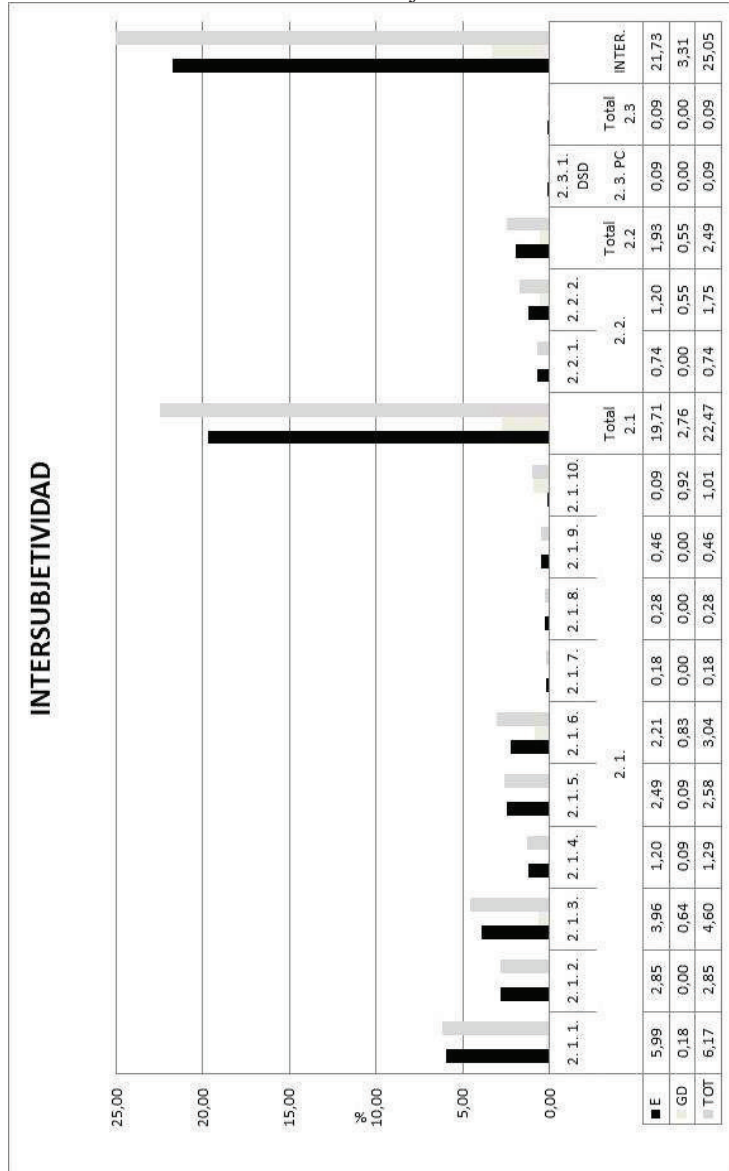
Tabla 7 – Categoría 2: Intersubjetividad (%)

Categoría	Subcategorías	Unidades de contexto	% total UR's	% parcial UR's: Entrevistas	% parcial UR's: grupo de discusión
2. Inter-subjetividad	2. 1. Cuidado relacional	2. 1. 1. Relación con el otro – alumno	6.17	5.99	0.18

		2. 1. 2. Relación con el otro – compañero	2.85	2.85	0.00
		2. 1. 3. Relación con el otro – profesor/ maestro/ obra cultural y artística	4,60	3.96	0.64
		2. 1. 4. Causalidad intersubjetiva	1.29	1.20	0.09
		2. 1. 5. Principios generales de la relación con el otro	2.58	2.49	0.09
		2. 1. 6. Relación con el otro – padres	3.04	2.21	0.83
		2. 1. 7. Relación con el otro – PAS (Personal de Administración y Servicios) y otros	0.18	0.18	0.00
		2. 1. 8. Relación con el otro – amigos y pares	0.28	0.28	0.00
		2. 1. 9. Relación con el otro – familia	0.46	0.46	0.00
		2. 1. 10. Relación con el otro – Dirección	1.01	0.09	0.92

		% total parcial	22.47	19.71	2.76
	2. 2. Cuidado deonto- lógico	2. 2. 1. Atención y adecuación al alumno	0.74	0.74	0.00
		2. 2. 2. Importancia de la intersubjetivid ad para la actuación pedagógica	1.75	1.20	0.55
		% total parcial	2.49	1.93	0.55
	2. 3. Práctica ciudadana	2. 3. 1. Dimensión social del deber	0.09	0.09	0.00
		% total parcial	0.09	0.09	0.00
		% total:	25.05	21.73	3.31

Gráfico 33 – Intersubjetividad



3. 2. 2. 1. *Cuidado relacional*

Con esta subcategoría de *cuidado relacional* visamos recoger los elementos correspondientes a la 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 y que constituye el núcleo de la ética y de la persona ética.

Según esa definición fue posible determinar las siguientes unidades de contexto a las que referir las unidades de registro detectadas: a) *relación con el otro – alumno*; b) *relación con el otro – compañero*; c) *relación con el otro – profesor/ maestro/ obra cultural y artística*; d) *causalidad intersubjetiva*; e) *principios generales de la relación con el otro*; f) *relación con el otro – padres*; g) *relación con el otro – PAS (Personal de Administración y Servicios) y otros*; h) *relación con el otro – amigos y pares*; i) *relación con el otro – familia*; j) *relación con el otro – Dirección*.

Esta subcategoría contiene el grueso de las unidades de registro detectadas en la categoría de *intersubjetividad*. Efectivamente, del total de 272 unidades de registro (25.05%) en la categoría, 244 (22.47%) están adscritas a ella. Por su vez, de estas unidades de registro, la gran mayoría (214, 19.71%) provienen de las entrevistas, mientras que 30 (2.76%) han sido determinadas en el grupo de discusión.

Los motivos de tal frecuencia están relacionados con la posibilidad habida de explorar estas dimensiones de modo explícito en el transcurso de la entrevista al paso que el grupo de discusión cobró su dirección propia analizando más detalladamente otros aspectos del protocolo, como hemos visto y veremos en otros procesos de análisis.

Un aspecto analítico a referir antes de proceder al examen de las unidades de contexto en sí mismas, es el hecho de que hay unas unidades de contexto que presentan un número mayor de unidades de registro.

En primer lugar, habría que señalar la unidad de contexto *relación con el otro – alumno*, que presenta 67 entradas [6.17%; 65 de ellas (5.99%) surgen en las entrevistas]. Le sigue la *relación con el otro – profesor/ maestro/ obra cultural y artística* (con 50 registros, 4.60%) y a alguna distancia viene la *relación con el otro –*

padres (33 registros, 3.04) y *principios generales de la relación con el otro* (28 registros, 2.58%).

Tanto el contexto de la profesionalidad y biografías educativas de nuestros colaboradores como las condiciones de desarrollo del protocolo de las entrevistas y del grupo de discusión ayudan a interpretar estas frecuencias.

El hecho de que la relación con el alumnado aparezca en primer lugar en el número de registros apunta hacia el grado de profesionalismo y de reflexión ética sobre su profesión de nuestros colaboradores. Eso es a su vez coherente con lo señalado en los informes de las expertas relativamente al grado de compromiso y involucramiento en la profesión de los docentes participantes en la investigación. La relación con el alumnado aparece así referida de forma abundante (67, 6.17%; veremos en su momento propio el significado y contenido de las unidades de registro en sí mismas, pero esto es ya señalable). Otro elemento a destacar en este punto del análisis es el hecho de la profesionalidad en la frecuencia de las unidades de registro obtenidas relativamente a la relación con los padres (33, 3.04%), que constituyen otra dimensión importante de la alteridad pedagógica complementaria de la del alumnado, a la que se sigue la alteridad de los compañeros (31, 2.85%). Dicho de otro modo, estas subcategorías presentan un registro de 131 unidades (12.06%) en un total de 244 (22.47%) relativas a la importancia de la relación con el otro, a las que podemos añadir las 27 unidades (2.49%) determinadas en la subcategoría cuidado deontológico y que van en el mismo sentido de subrayar la importancia de la alteridad para la relación pedagógica en el sentido más estricto.

Nuestros docentes revelan también una frecuencia considerable de registros relativos a los principios generales de la relación con el otro (28, 2.58%), que corresponde a un ámbito ya meta-reflexivo sobre la relación en general y no solamente a su concreción específica.

Finalmente, en este primer abordaje a la frecuencia de las unidades de contexto más documentadas cuantitativamente es de destacar la unidad de contexto relativa a la relación con el otro – profesor/ maestro/ obra cultural y artística (50 registros, 4.60%) y su rol en la constitución del sujeto. El sentido auto-reflexivo de poner en relieve la importancia de la alteridad en la constitución de la persona

del docente refuerza la importancia que asume la alteridad y el grado de reflexión de nuestros colaboradores.

Las restantes unidades de contexto determinadas en esta subcategoría empujan hacia las mismas conclusiones presentadas arriba.

a) *Relación con el otro – alumno*

La primera unidad de contexto engloba los registros determinados relativamente a los discursos de los docentes colaboradores en la pesquisa que tienen como objeto la relación con la alteridad de los alumnos. Como hemos referido anteriormente, es la unidad de contexto que registra más entradas, lo que es compatible con la imagen que dan de sí mismos los profesores colaboradores, a saber, de docentes escrupulosos y comprometidos con su tarea profesional de forma señalada. Tanto nuestro análisis como los informes de las expertas van en el mismo sentido de poner eso en relieve.

Como hemos referido en el apunte analítico anterior a este epígrafe, registra 67 entradas (6.17%), de las cuales 65 (5.99%) se dan en las entrevistas y 2 (0.18%) en el grupo de discusión, atribuibles al desarrollo protocolar de ambos instrumentos metodológicos. Hecha la exploración anterior del sentido de las frecuencias, pasamos a analizar el contenido de las unidades de registro en sí mismas. Las unidades de registro que comentaremos en seguida revelan una profunda visión de la relación educativa con el alumnado en diversos aspectos a cuya dilucidación procedemos.

Presentado de forma abstracta, empezamos por referir la siguiente unidad de registro que señala el carácter fundamental de la relación con el alumno:

2. 1. 1. 6. *es fundamental la relación profesor-alumno; (Esther)*

Los colaboradores han permitido obtener una visión más detallada de esa relación especificando sus características, el nivel de su establecimiento y gestión.

Así, podemos encontrar la afirmación de un equilibrio y cercanía en esa relación, comandado por la docente que nos dice:

2. 1. 1. 11. *he tratado de estar más o menos a la misma altura. (Esther)*

2. 1. 1. 2. *he estado siempre cercana al alumno, lo he tratado, mejor lo he sentido como algo que era algo mío. (Esther)*

2. 1. 1. 4. *he sido en ese sentido cercana. (Esther)*

Otra variante consiste en la afirmación de la necesidad de esa cercanía en la relación pero temperándola con una cierta distancia para evitar la confusión de estatutos y posible abuso comportamental por parte de los alumnos derivado de esa cercanía. Así, tenemos las siguientes unidades de registro apuntando esa idea:

2. 1. 1. 56. *la relación con los alumnos yo creo que debe ser siempre cercana, pero manteniendo un pelín de distancia para que no se confundan, simplemente, ¿eh?. (Thessa)*

2. 1. 1. 57. *Porque no eres un colega, eres el maestro o la maestra. (Thessa)*

2. 1. 1. 58. *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. (Thessa)*

2. 1. 1. 59. *Nada más: que haya respeto y cariño, una cercanía, y a su vez que se mantenga una cierta distancia. (Thessa)*

En las características de la relación pedagógica asume también relieve su afirmación de ser una relación de apertura y de escucha por medio de la que el alumnado pueda compartir sus vivencias.

2. 1. 1. 1. *gente que te contaba problemas de tipo personal y yo los escuchaba. (Esther)*

2. 1. 1. 51. *la verdad es que atiendo y escucho mucho a los chiquillos y ellos lo saben. Eso me hace sentir contenta. (Soledad)*

2. 1. 1. 52. *Aunque a veces me pueda equivocar, sé que cuentan conmigo para compartir cosas que les pasan en el colegio, que les pasan en casa, que les pasan... (Soledad)*

2. 1. 1. 53. *claro que me gusta, me gusta que cuenten conmigo. (Soledad)*

Otra variante de las características de la relación pedagógica apunta para la afirmación de una familiaridad y buena relación personal con el docente. Es el caso de las unidades de registro que se transcriben a continuación.

2. 1. 1. 3. *ellos se sintieran conmigo bien en clase y fuera de ella. (Esther)*

2. 1. 1. 67. *E há espaços que eu própria crio dentro da escola para ficar com os miúdos, normalmente sozinhos, para podermos*

conversar, e vemos como ajudar e como é que podemos intervir.
(Beatriz)

Esa familiaridad y buena relación permite obtener informaciones valiosas relativas a la vida de los estudiantes, poniéndose en relieve en la siguiente unidad de registro el hecho de que en los niveles de enseñanza en los que los padres con son asiduos –sobre todo, en virtud de la mayor edad de los alumnos, como es el caso de Bachillerato– esa relación puede ser un excelente medio de compensación para esa falta de información.

2. 1. 1. 66. *Não tenho a vossa experiência com os pais porque, como estou ligada ao [Ensino] Secundário, os pais não aparecem. Eu conheço os pais pelos filhos. E é fácil nós conhecermos os pais pelos filhos. Conhecemos perfeitamente quando há famílias desestruturadas, porque os miúdos têm problemas comportamentais, porque não têm bom rendimento na sua aprendizagem, e normalmente há sempre ali problemas familiares.* (Beatriz)

Un conjunto muy alargado de unidades de registro señala la existencia de una dimensión afectiva y gratificante de la relación profesor-alumno y del trabajo pedagógico. Es posible detectar en ese conjunto una serie de sentimientos y sus diferentes direcciones y formas de darse a las que pasamos a referir.

Un punto se refiere al reconocimiento de la necesidad de que exista esa dimensión afectiva, denominada bajo diversos nombres (afecto, atracción, consideración, etc.) que recubren la afectividad, como podemos ver en las unidades de registro transcritas a continuación.

2. 1. 1. 7. *tiene que haber siempre una atracción hacia el alumno como persona.* (Esther)

2. 1. 1. 8. *tiene que haber un afecto.* (Esther)

2. 1. 1. 10. *siempre he tenido consideración por el alumno.*
(Esther)

2. 1. 1. 17. *No sé..., en Infantil los niños son muy cariñosos y muy agradecidos.* (Lola)

2. 1. 1. 30. *Hay muchos alumnos que han pasado (con el tiempo) a un nivel de amistad.* (Luis)

Encontramos también registros menos acentuados en la fuerza del sentimiento, pero que refieren igualmente el tono positivo de la relación y su carácter gratificante para los intervinientes:

2. 1. 1. 15. *Con los niños, mi relación es muy buena, muy buena. (Lola)*

2. 1. 1. 16. *Yo me siento muy a gusto con ellos y creo que ellos conmigo. (Lola)*

2. 1. 1. 19. *Entonces, yo creo que la relación es buena con los niños. (Lola)*

2. 1. 1. 22. *Muy bien. Sinceramente. (Luis)*

2. 1. 1. 36. *Quando dou aulas ao 2.º [actual 6º año], sempre me fascinou ver aqueles miúdos muito pequenitos, mas com um brilho nos olhos! (Manuel)*

2. 1. 1. 41. *Con los niños, lógicamente porque te relacionas. (Nazareth)*

Más aún, ese carácter gratificante de la relación es mismo la fuente de donde emana la fuerza que el docente saca para seguir adelante en su profesión:

2. 1. 1. 23. *Por el alumnado vale la pena seguir dedicándome a la docencia. (Luis)*

2. 1. 1. 24. *Insisto en que lo mejor de ser profesor es la relación con el alumnado. (Luis)*

La existencia de esa afectividad se prolonga en el recuerdo mantenido a lo largo del tiempo y manteniendo el mismo tono de sentimiento positivo, descrito en términos de *cariño*, como sigue:

2. 1. 1. 5. *todavía me reconocen y recuerdan con cariño. (Esther)*

O en otros términos, en la manutención de una relación de proximidad, en la que el profesor se siente compensado y feliz por la necesidad espontánea que siente en sus alumnos de que recurran a sus servicios y apoyo, como a continuación se puede ver:

2. 1. 1. 48. *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. (Soledad)*

2. 1. 1. 49. *[me gusta] Muchísimo, muchísimo, soy una de las profesoras del colegio a la que los niños buscan para todo. (Soledad)*

2. 1. 1. 50. *Vaya, me buscan para resolver cualquier cosa. (Soledad)*

2. 1. 1. 54. *Con los alumnos hice yo muchos trabajos, muchas experiencias, muchas actividades; yo tenía muchos materiales que había preparado para mis oposiciones y pude trabajarlos con ellos.*

Quizás, de todo mi trabajo, ese año fuera el más feliz de mi carrera, y por el momento el que más me ha aportado. (Soledad)

La compensación en la relación puede ser apuntada a partir de su carácter generoso y de entrega gratuita:

2. 1. 1. 9. esto no ha supuesto ningún sacrificio. (Esther)

La proximidad de la relación y su carácter compensador y gratificante pueden también venir asociados al carácter del trabajo docente y pedagógico en sí mismo, sobretodo cuando es desarrollado en circunstancias favorables de agradabilidad de las tareas de las asignaturas y del reducido tamaño de los grupos de trabajo que permiten que la relación asuma un tono positivo, como podemos ver en seguida:

2. 1. 1. 25. Otro aspecto a tener en cuenta es que tengo dos asignaturas muy agradecidas, “que se venden solas”, no necesito hacerles marketing, porque es tan agradable estar en el laboratorio revelando, creando, enseñando fotografías, que..., me convierto casi en un Tutor de la labor autónoma de los alumnos. Sí, en un Tutor que va comentando su trabajo y, muchas veces, como extraigo, bueno, extraen ellos cosas que no esperaban que iban a producir..., crean obras de arte... Se motivan tanto con su trabajo que me encuentro con gente entusiasmada, gente que incluso me pone muy bien en las encuestas, como un profesor muy asequible, etc., y me otorgan la máxima nota, porque la verdad es que en las encuestas de satisfacción del alumnado me otorgan la máxima puntuación en muchos de los ítems. (Luis)

2. 1. 1. 26. También es verdad que son grupos muy pequeños. Fíjate que te estoy hablando de grupos de 20 alumnos. Es que yo soy un privilegiado porque las prácticas de laboratorio no permiten grupos masificados, sino grupos muy reducidos. El contacto profesor-alumno es diario y personal. Es un lujo. (Luis)

2. 1. 1. 27. Pienso que la posibilidad de trabajar en pequeños grupos es también tan gratificante para el alumnado que a menudo desemboca en una relación cordial, muy amigable. (Luis)

Lo positivo que se señala en las unidades de registro anteriores es reforzado en sí mismo cuando una tarea desagradable – la de la evaluación y clasificación – deja de estar presente en la relación pedagógica.

2. 1. 1. 28. *Eso sí, cuando ya ha pasado el proceso de evaluación y la calificación deja de ser un “lastre” que interfiere en la relación entre profesor y alumno. (Luis)*

La temporalidad alargada de la relación es también el tema de unidades de registro que ahora pasamos a señalar.

Un primer punto dice respecto a la afirmación del crecimiento autónomo del alumno y gusto del docente en verlo y constatarlo.

2. 1. 1. 12. *Y con Alumnos, la verdad es que han sido Alumnos pequeños. Pero sí, tengo un par de casos muy buenos. Tengo una compañera, ahora directora, que le di clases en la Academia en la que ha aprobado las oposiciones. ¡Y ahora es directora! Allí, al verla, ¡Oh! C... ¿que haces aquí? ... y te gusta ver a esas personas allí, y ahora la ves que tira para adelante... (Jorge)*

El mantenimiento de la relación a lo largo del tiempo es el tema de la unidad de registro de que damos cuenta a continuación y en la que una identificación personal del docente con el alumno ya es visible.

2. 1. 1. 14. *alunos... muitos. Muitos, com quem ainda hoje mantenho contacto e que curiosamente têm filhos que hoje poderão ser meus alunos. Outros que são professores das minhas filhas e que foram meus alunos. Pessoas com perfis muito semelhantes e que em certa medida têm a ver com aquilo que eu considero que são os meus valores. (Leonor)*

La persistencia de la relación y la identificación señalada anteriormente pueden generar incluso un cambio en el sentido de la relación, que de pedagógica pasa a amistad.

2. 1. 1. 31. *Por ejemplo, tuve una alumna que se ha convertido en amiga: es una magnífica intérprete de Jazz y Soul y ahora yo soy el que disfruta en sus conciertos; yo soy el que se enriquece con su música y con su amistad. Se llama X y es una persona encantadora... (Luis)*

La reciprocidad es un trazo de la relación intersubjetiva que puede traducirse en el caso de la relación pedagógica en una influencia duradera de alumnos en los docentes, tanto a nivel del recuerdo, como de la impronta que ellos dejen en estos. Se ha detectado un conjunto considerable de unidades de registro donde es posible constatar ese reconocimiento por parte de los docentes, como pasamos a referir.

Empezamos por el simple señalar del proceso de recuerdo visible en estas unidades de ora afirmativas:

2. 1. 1. 35. *Sim, sim, recordo! Recordo, recordo. Recordo-me dos pequenitos, recordo-me de alguns alunos...* (Manuel)

2. 1. 1. 38. *Outros ali na Escola Z...* (Manuel)

2. 1. 1. 40. *Recordo muitos alunos, recordo certamente.* (Manuel)

2. 1. 1. 46. *Todos son personas únicas. Luego, personalmente, pues mira, hay alumnos que te marcan mucho, por diferentes cuestiones.* (Nazareth)

...ora vagas y difusas, como en esta:

2. 1. 1. 65. *En cuanto a alumnado, pues no especialmente nadie, es decir, 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, pero nadie en particular, no mucho más, no...* (Vega)

Ese proceso sigue detallando el tipo de impronta y de marca que haya quedado en el docente en virtud de esa relación con el alumno. Puede que sea del orden del sentimiento de cariño, como en estas unidades de registro:

2. 1. 1. 20. *Y alumno, pues un alumno del Colegio de C. (S.) 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, a ese niño lo recordaré yo siempre con mucho cariño.* (Lola)

2. 1. 1. 21. *Otro niño, estando yo en la fase de Prácticas en 2º curso de carrera, no tenía padre y vivía solo con la madre y lo tenía ella un poco abandonado y a ese niño también lo recuerdo yo con mucho cariño.* (Lola)

...o por virtudes pedagógicas, como sea el ansia de sabiduría, visible en esta unidad de registro:

2. 1. 1. 37. *Lembro-me do S., em M., era um miúdo que tinha uma ânsia de sabedoria. Parecia assim uma coisita muito pequenita, mas com uma ânsia de saber que me marcou muito.* (Manuel)

...o aún por las calidades pedagógicas positivas que el colectivo del alumnado presente y que torne gratificante la docencia:

2. 1. 1. 39. *Ainda agora, aqui nesta escola X, é uma escola que está situada num tecido social da média burguesia, de pais que estimulam muito os filhos, e é muito gratificante ver que há ali*

miúdos que... dos 13, 14 anos, que têm uma capacidade... são alunos verdadeiramente extraordinários se comparados com outras escolas que, infelizmente, estão sedeadas noutros ambientes sociais mais desfavorecidos. (Manuel)

...o por las virtudes de carácter personal del alumno, como sea esta capacidad de superación de la adversidad de que la docente ha aprendido mucho y de que se da cuenta en esta unidad de registro transcrita a continuación:

2. 1. 1. 55. Hay un alumno que me ha marcado definitivamente y del que siempre me acuerdo. Lo tuve el año que estuve en E. [pueblo], era ciego, nació muy prematuramente y tenía además otras deficiencias, vivió casi de milagro. Y con este niño estaba yo muchas horas. Fue el año –que te he dicho– en que yo no daba clases como especialista de Educación Musical, sino que estaba de Maestra de Apoyo y pasaba casi todo el día con él; en aquel momento el niño tenía 5 años y me enseñó muchísimo, porque veía cómo se esforzaba por trabajar con una deficiencia visual muy grande, una deficiencia motórica muy grande también, y ver su afán de superación, los recursos que el niño era capaz de sacar para aprender, en fin... a mí ese niño me enseñó muchísimo. (Soledad)

La impronta dejada por los alumnos en sus profesores haciendo con que estos crezcan personal y profesionalmente por medio de la relación con ellos es también reconocida en el próximo conjunto de unidades de registro. Sea en términos de aprendizaje, sea en términos de crecimiento personal y profesional, en estas unidades se puede constatar el reconocer por parte del profesor colaborador en esta pesquisa la importancia que la relación con el alumnado –de todos los niveles de enseñanza– tuvo para su proceso personal y profesional.

2. 1. 1. 13. eu tenho aprendido muito com os alunos, com as turmas, no modo como tenho feito inflexões ou tenho modificado, melhorado ou não, o meu modo de dialogar, de interagir. (Leonor)

2. 1. 1. 42. ¡Ah, mucho! Mucho. Los alumnos, además todos los días [me hacen crecer]. (Nazareth)

2. 1. 1. 43. Y como, por ejemplo, tengo la suerte – yo creo que para mí es una suerte – de tener todas las edades, desde los 3 años hasta los 10/11, pues la verdad es que de unos aprendes unas cosas, otros te enseñan otras, otros te hacen caer en la cuenta de que..., se te acercan con una..., porque los pequeñitos, por ejemplo, se te

acercan con una inocencia, con una apertura, y tú dices “¡jajolines, pues, es que todos deberíamos de hacer eso”, que todos deberíamos de ser así de naturales, de sencillos. (Nazareth)

2. 1. 1. 44. O sea de los críos chicos aprendes que 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... (Nazareth)

2. 1. 1. 45. No puedo quedarme con un grupo en concreto, porque con todos aprendes algo. Te enseñan mucho. (Nazareth)

2. 1. 1. 61. con los alumnos sí que se ha producido una maduración, un crecimiento personal cuando vienen a consultar dudas, cuando vienen y estoy en Tutorías y eso se me ha producido un poco porque yo les pido que me cuenten cómo les va en la asignatura, como se sienten... (Vega)

2. 1. 1. 62. Eso me ha ido ayudando no sólo profesionalmente para ver cómo tengo que ir encarando las cosas; (Vega)

2. 1. 1. 63. me ha hecho subir la autoestima (cuando me la ha subido), o bajarla, porque evidentemente opiniones encuentras siempre de todo tipo. (Vega)

2. 1. 1. 64. de hecho, ahora no tanto, pero compañeros míos me 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 porque para mí la relación personal es muy importante. (Vega)

El otro sentido en la reciprocidad de la relación también aparece, a saber, el carácter de referencia –o de modelo– del docente para su alumnado y respectivo comportamiento, pero no deja de ser de señalar que apenas en una observación registrada. Así tenemos en esta unidad de registro esa constatación, en tonos fuertes dado el nivel de enseñanza en causa:

2. 1. 1. 18. eres como su ídolo, un modelo a seguir, 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” (Lola)

Más matizada, esa influencia intersubjetiva es señalada en algunas unidades de registro en las que se constata de forma positiva

los efectos de la enseñanza a largo plazo en los alumnos, más allá de la docencia impartida en un momento concreto en el tiempo y la transformación personal en virtud de la acción pedagógica del docente que eso supone.

2. 1. 1. 29. *Ésa es sin duda la parte más gratificante de la enseñanza: descubrir que a los alumnos le quedó algo de lo que enseñaste. Pero eso no se manifiesta de inmediato: los beneficios de la enseñanza suelen ser a medio y largo plazo. La enseñanza requiere tiempo y requiere constancia. (Luis)*

2. 1. 1. 32. *Algunos alumnos se han convertido en compañeros de creación, como el caso de mi amigo Y, que es un espléndido fotógrafo... (Luis)*

2. 1. 1. 33. *la maestra de mi hija, que está en un centro infantil, compuesto en su mayoría por antiguas alumnas de la Facultad de X. Todavía se acuerdan de los trabajos artísticos que realizaron en las asignaturas que cursaron conmigo. (Luis)*

2. 1. 1. 34. *Incluso hemos tenido la posibilidad de hacer proyectos artísticos con el alumnado del centro de Educación Infantil. Ahora con una nueva perspectiva personal: como profesor, como artista y como padre. (Luis)*

Para una visión completa de los aspectos omnipresentes en las relaciones de naturaleza personal e intersubjetiva, surgen también unidades de registro que señalan la presencia del conflicto en la relación y las dificultades en el ejercicio de la profesión y de la relación. Un aspecto destacado en este grupo de docentes colaboradores es el carácter absolutamente residual que el conflicto con los alumnos asume, de donde se explica el también carácter residual de esta unidad de registro:

2. 1. 1. 47. *la relación con el alumnado, hay ocasiones, cuando se plantean conflictos grandes... (Soledad)*

...y el sentido positivo y superador revelado por esta otra:

2. 1. 1. 60. *Sí, 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. (Thessa)*

b) *Relación con el otro – compañero*

La unidad de contexto *relación con el otro – compañero* se determinó a fin de dar cuenta de las unidades de registro relativas al modo como las relaciones entre los profesores se presentan en los discursos obtenidos de nuestros colaboradores.

Esta unidad de contexto presenta 31 unidades de registro (2.85%), todas provenientes de las entrevistas. Esto se explica por la profundidad y direccionamiento que puede revestir la conducción del proceso de entrevista, mientras que el transcurso del grupo de discusión no puso en relieve la relación con el compañero profesional situado al mismo nivel jerárquico (ya no es lo mismo con el compañero jerárquicamente superior, como veremos en la relación con la Dirección).

El sentido de las unidades de registro recogidas es diversísimo, cubriendo todo un campo extremado de relaciones positivas y negativas señaladas y que definen un tejido complejísimo de relacionamiento entre los compañeros que va de la cooperación marcada por el registro más ético a la competencia más vil, pasando por los registros más neutros y anodinos o por los actos más comunes de la convivencia.

En un primer momento del comentario, puede referirse la inexistencia hasta el momento de la producción de los discursos de compañero significativo para el docente, como es el caso de esta unidad de registro:

2. 1. 2. 10. *No, hasta ahora no, de aquí para adelante no lo sé, pero hasta ahora no [he tenido compañero significativo]. (Lola)*

Entrando en el campo del reconocimiento de compañeros significativos, esta unidad de registro señala la inexistencia de problemas con los compañeros:

2. 1. 2. 1. *Con mis compañeros no he tenido nunca problemas. (Esther)*

Ya en lo que concierne a las relaciones consideradas buenas podemos referir diversos registros susceptibles de ser mirados a diferentes niveles.

Empezamos por la constatación de que la relación con los compañeros ha sido buena, como señala esta unidad de registro:

2. 1. 2. 2. *creo que mi relación con ellos siempre ha sido, por mi parte, buena. (Esther)*

La buena relación con los compañeros es afirmada de forma genérica en esta otra unidad de registro, que la presenta como una necesidad profesional atendiendo a las circunstancias concretas en las que se procesa el trabajo en los centros educativos.

2. 1. 2. 20. *Luego, con los compañeros, pues... Es importante porque se pasan muchas horas de trabajo juntos, aunque cada uno está en su aula, y no es un tú a tú, pero sería muy pedagógico que todos tuviéramos unos criterios y todos tuviéramos un buen entendimiento para poder llevar esos criterios, no sólo de boquilla y al aula, que no, lo que estoy diciendo es de llevarlos nosotros, es muy importante. (Nazareth)*

La facticidad del relacionamiento con los compañeros es reconocida en esta unidad de registro:

2. 1. 2. 27. *Compañeros de profesión, pues también. (Thessa)*

La necesidad de desarrollar el relacionamiento puede ser referida en términos de la existencia de relaciones regulares o hasta buenas pero que tengan lugar dentro del mantenimiento de una distancia cordial y educada, sin entrar en el campo de la intimidad, complicidad u otro registro de la misma índole, como se constata en estas unidades de registro.

2. 1. 2. 21. *La mía 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”... (Nazareth)*

2. 1. 2. 22. *Buena. Sin entrar en intimidades, es algo que yo, he aprendido desde la manera que tengo de ver la vida, creo que no se debe de mezclar una intimidad con una amistad relativa al centro de trabajo. (Nazareth)*

En otro nivel, podemos verificar la afirmación de la existencia de una fuerte y positiva relación con los compañeros marcada por la cooperación y el apoyo profesional y personal, como se puede ver en las próximas unidades de registro.

2. 1. 2. 23. *Compañeros de trabajo con los que yo haya tenido mejores experiencias profesionales, pues quizás fue en P. [pueblo], que fue el primer destino que me dieron al aprobar yo las Oposiciones; primero porque yo trabajé muchísimo, encontré mucha ayuda y los alumnos se portaron aquel año especialmente bien. Tuve mucho apoyo con el profesorado en general, pero especialmente con 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. (Soledad)

2. 1. 2. 26. pero sí a nivel de compañeros, compañeras sobre todo. Y así era como yo intentaba sobrellevar mis conflictos. (Thessa)

2. 1. 2. 29. 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. (Thessa)

2. 1. 2. 30. lo que sí te digo y es cierto es que yo siempre he estado apoyada por mis compañeros. (Vega)

2. 1. 2. 9. ¿Compañeros? Pues 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; 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. (Lola)

La buena relación y cooperación pueden encaminarse hacia el desarrollo de una relación más próxima aún, por medio de la que compartir experiencias y puntos de vista.

2. 1. 2. 25. con compañeras que tuve la suerte de tener, muy buenas compañeras que además tenían más o menos los mismos años que yo y que también “rajaban” (protestaban) de ese curso porque también lo conocían. (Thessa)

2. 1. 2. 28. Sobre todo con Y, me ayuda mucho a reflexionar y tenemos muchas cosas en común además de la profesión y la especialidad. Como ya sabes, somos 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. (Thessa)

El desarrollo de buenas y positivas relaciones con los compañeros, más o menos cercanos relativamente al centro educativo, puede también revestir para nuestros colaboradores la modalidad de aprendizaje unos de los otros, en ambiente de respeto mutuo. Tanto puede ser el aprendizaje en general relativo a temas de la profesión, como se constata en estas unidades de registro:

2. 1. 2. 3. he aprendido mucho de mis compañeros, reconociendo y respetando, la identidad de cada uno, (Esther)

2. 1. 2. 4. también pienso que ellos habrán aprendido algo de mí. (Esther)

2. 1. 2. 5. También me he mantenido “al día” de lo que era nuestra materia haciendo cursos, estando en contacto con otros profesionales. (Esther)

2. 1. 2. 6. A nivel de Área, y en la relación con otros profesores de otras Áreas se va aprendiendo mucho de los compañeros. (Esther)

2. 1. 2. 8. Dentro da escola, acho que esse outro como pessoa diferente tem sido também muito importante para mim. Ao nível do próprio Grupo Disciplinar, na medida em que me tem possibilitado o acesso a modos de leccionar assuntos de forma diferente; pessoas que sabem as coisas que eu não sei e com quem eu aprendo; pessoas que encaram aquele método de uma maneira e que me possibilitam olhar para ele de outra maneira e portanto fazer também melhorias nos meus procedimentos; pessoas que sabem coisas que eu não sei, no domínio das novas tecnologias, por exemplo, e que me permitem melhorar um pouco o modo como dou as minhas aulas. (Leonor)

2. 1. 2. 24. 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. (Soledad)

...como entrando en un registro de meta-aprendizaje, haciendo uno ver la profesión de un modo distinto por medio de esos compañeros, referido en esta unidad de registro:

2. 1. 2. 7. Algunos que, el estar con ellos te hacían ver la profesión de una manera que no se te hubiera ocurrido plantearla antes. Recuerdo algunos en A., y algunos en C. 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 bien, y muchas veces intentas tomar cosas de ese tipo y ponerlas a funcionar tú. (Jorge)

Otras dimensiones de la relación con el compañero profesor surgen en las unidades de registro que se comentan en seguida y en las que los aspectos no positivos afloran.

Puede que se apunte un ambiente contemporáneo de las instituciones en el que el docente ya se dé por satisfecho que no se le planteen dificultades oriundas de actuaciones por parte de los compañeros, como se señala en la siguiente unidad de registro:

2. 1. 2. 31. *no me han dificultado, nunca me han dificultado nada y entonces, yo creo –para como están las cosas– que eso es fantástico, que por lo menos no te dificulten. (Vega)*

O puede que salte en toda su fuerza una visión negativa de las relaciones con los compañeros, a la que no es ajena la existencia de un ambiente competitivo por los bienes característicos de la profesión y su contexto (promociones, evaluaciones, etc.). Las unidades de registro que pasamos a comentar lo exponen de forma meridiana y durísima.

En esta primera unidad de registro, donde despunta un brote de auto-reflexividad crítica señalando el tono más pesimista del carácter del colaborador, se presentan a los compañeros de área institucional de conocimiento como no apoyantes y como posibles fuentes de desilusión con el trabajo si no hubiera otros motivos de interés para uno dedicarse a él, a nivel Universitario, en este caso.

2. 1. 2. 12. *A parte de que yo pueda tener una visión de la vida algo pesimista, vamos que yo no soy de los que ven el vaso medio lleno, sino que soy de los que ven el vaso medio vacío. Creo que he mantenido la ilusión por mi trabajo en la Universidad “a pesar de mis compañeros”, al hablar de compañeros me estoy refiriendo a una gran mayoría del profesorado de mi Área de Conocimiento; yo no me he visto en nada apoyado, en nada, sino todo lo contrario. (Luis)*

Esta visión, temperada por la auto-reflexividad referida, da lugar a unidades de registro donde salta a luz del día un carácter profundamente negativo atribuido a la relación con los compañeros.

2. 1. 2. 11. *si te soy sincero, es casi lo peor, o sea, de todas mis experiencias eso es casi lo peor, lo más negativo. (Luis)*

Precisando el carácter de esa relación con los compañeros de la misma área institucional de conocimiento, se atribuye un sentido muy negativo a la calidad de esa relación.

2. 1. 2. 17. *Te puedo decir que con mis compañeros profesores de la misma Área la relación es, en general, bastante mala. (Luis)*

2. 1. 2. 19. *Pero, insisto, con los compañeros de mi Área: muy mal. (Luis)*

Ese aspecto negativo de las relaciones no se queda por el mero plan interpersonal, sino que trasciende hacia el alumnado, generando un profundo efecto nefasto en la acción pedagógica y

constituyéndose en ejemplos deletéreos para la educación del alumnado, como atestan las próximas 3 unidades de registro.

2. 1. 2. 13. *Yo no esperaba que en un sitio en el que se intentan transmitir valores –y no sólo conocimientos– las relaciones personales pudiesen llegar a ser tan limitadoras, tan poco estimulantes, estamos inculcando actitudes, formando formadores, sin embargo el modelo humano que nosotros, como profesores, estamos transmitiendo es NEFASTO. (Luis)*

2. 1. 2. 14. *A veces, en el transcurso de alguna reunión, hemos tenido que cerrar las puertas debido a los gritos y a la tremenda agresividad de unos para con otros. He cerrado las puertas para que ¡los alumnos que escuchen esto...! (Luis)*

2. 1. 2. 15. *Es lamentable las formas tan poco humanas en las que los propios profesores nos podemos llegar a tratar. La relación con mis compañeros de Área es lo peor –pero con diferencia–, o sea, he conseguido sobrevivir a pesar de todos ellos. (Luis)*

La ironía aparece como estrategia de supervivencia y encaje relativamente a esta situación, y por su medio se busca retirar algo de positivo de lo negativo, como se ve en seguida:

2. 1. 2. 16. *Aunque pueda parecer paradójico, es algo que les tengo que agradecer; de hecho me han hecho mucho más fuerte, irónicamente, porque si no te matan y logras sobrevivir te haces más fuerte, sales fortalecido. (Luis)*

La distancia institucional de las áreas de conocimiento suaviza las relaciones con los compañeros, permitiendo que se desarrollen relaciones más cordiales, como constatamos en esta última unidad de registro que transcribimos a continuación:

2. 1. 2. 18. *Con el resto de compañeros de la Facultad que pertenecen a otras áreas la relación es mucho más distendida, más cordial. (Luis)*

c) *Relación con el otro – profesor/ maestro/ obra cultural y artística*

La unidad de contexto *relación con el otro – profesor/ maestro/ obra cultural y artística* visa incluir los registros que tengan como objeto las figuras que hayan sido/ sean referenciales para la persona del colaborador. Se tiene en cuenta en la designación de la unidad de contexto 3 posibilidades de esas figuras tutelares de referencia, a saber: a) con el término *profesor* designamos a los

docentes –de cualquier nivel de enseñanza– que sean indicados en ese estatuto en las unidades de registro determinadas; b) *maestro* se refiere a la figura del *magister*, para cubrir los casos en los que esa figura de referencia va más allá de la función docente y revista las dimensiones cívica y ética del registro de la influencia personal; c) la *obra cultural y artística* puede por su autonomía frente a su autor y su capacidad de influencia asumir el estatuto de *casi-persona*, por lo que con ese término buscamos dar cuenta de aquellos registros en los que obras de ese carácter son indicadas como fuente de influencia y crecimiento personal de nuestros colaboradores.

La unidad de contexto presenta 50 entradas registradas (4.60%), siendo como hemos referido la segunda más frecuente en esta categoría. De esas entradas registradas, 43 (3.96%) han surgido en las entrevistas y 7 (0.64%) en el grupo de discusión. Resulta plausible, tanto la frecuencia absoluta al ser la relación pedagógica un hecho relevante en la vida de la persona, como la diferencia entre los números oriundos de uno y otro procedimiento metodológico ya que la tónica de exploración del pasado de la persona fue más acentuada en las entrevistas individuales.

Comentando las unidades de registro obtenidas en esta subcategoría, podemos resaltar lo que sigue.

Una primera nota versa la existencia de unidades de registro en las que nuestros colaboradores se refieren a docentes de cuya relación con ellos se les ha quedado un recuerdo positivo y relevante. Así podemos encontrar las referencias que se transcriben a continuación.

Una serie de referencias se puede señalar en las que el hecho del recuerdo por muchos años que hayan transcurrido es importante, como enseña esta unidad de registro:

2. 1. 3. 45. *Porque, ainda hoje – passados 10, 11, 12 anos, eu penso com regularidade..., então na minha professora do Ensino Básico, do 1.º Ciclo, eu penso com regularidade. (Débora)*

El hecho de recordar aparece como gratificante en la relación que se nutre con los exdocentes y actúa en doble sentido: a) por un lado, es el antiguo alumno que sigue encontrando sentido en nuevas instituciones que le recuerden sus antiguos profesores; b) por otro, los antiguos docentes que se congratulan con el hecho de que se siga manteniendo su memoria y la voluntad de hablarles y contactarlos.

2. 1. 3. 44. *E eu na E. reencontrei o meu velho Liceu. Com professores que eu hoje encontro aqui na cidade, “Então,*

professora!”, “*Oh, Débora! Que bom! Ainda bem que paraste, ainda bem que me chamaste!*” *Porque eu não esqueço. (Débora)*

Con indicación específica de los docentes considerados como relevantes, encontramos estas unidades de registro.

2. 1. 3. 11. *Lembro-me de um professor do Liceu, o professor A. M., que é muito conhecido aqui em C., já está reformado, foi meu professor do 11.º e do 12.º de História. (Manuel)*

2. 1. 3. 12. *Depois na Faculdade, o professor R. T. (Manuel)*

2. 1. 3. 13. *o professor F. C. – fundamental para mim, fez-me conhecer muitas coisas –. (Manuel)*

2. 1. 3. 15. *o professor C. R. (Manuel)*

2. 1. 3. 16. *o professor A. M... (Manuel)*

2. 1. 3. 43. *Yo creo que estas dos personas [profesor en BUP y profesor en la Facultad] son las que un poco pues han influido en mí en este sentido, más relevantes. (Vega)*

Sin precisar docentes en particular, tendríamos estas entradas registradas:

2. 1. 3. 14. *e muitos outros. (Manuel)*

2. 1. 3. 30. *¿Profesores? Muchos. (Nazareth)*

...llegándose en esta unidad de registro a referir el sentimiento que se nutre hacia esos docentes bien que indicados de forma general:

2. 1. 3. 31. *yo estoy bastante contenta con el profesorado que he tenido, a nivel general, desde mi bachillerato. (Soledad)*

En las siguientes unidades de registro, que constituyen un conjunto alargado y significativo, vamos un poco más lejos en el detalle y se precisan las razones en concreto para esa satisfacción motivada por esas personas relevantes para nuestros colaboradores. Son diversísimas las razones añadidas, cubriendo un vasto campo de desarrollo de la vida de la persona de nuestros colaboradores, como pasamos a ver.

Puede que se indique la cuestión de la enseñanza recibida, a la que se valora. En el caso siguiente, se reconoce el aprendizaje efectuado:

2. 1. 3. 34. *Luego, de mi carrera, pues en general yo también estoy muy contenta con el profesorado que tuve, con lo que me enseñaban aprendí muchísimo. (Soledad)*

Ya en estos ejemplos vemos la importancia de la entrega de los docentes al aprendizaje de sus alumnos, ahora colaboradores en

nuestra pesquisa. En las 2 unidades de registro siguientes se ve una colaboradora confesando sus carencias serias en la preparación musical anterior a su entrada en la carrera universitaria y el rol importante que reconoce a la dedicación y empeño de sus profesores para permitirle superar dichas faltas de preparación.

2. 1. 3. 35. *Sobre todo los que daban materias relacionadas con la música; de ellos he aprendido muchísimo, de hecho yo llegué sin prácticamente formación musical a la carrera y lo poco o mucho que sé lo he ido aprendiendo gracias a ellos y en esa época. (Soledad)*

2. 1. 3. 36. *Yo en la carrera he sido un poco “alumna reto”, puesto que llegué sin base musical –como te he dicho– y entonces, pues bueno, tengo 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. Me agobiaba porque yo 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. (Soledad)*

El agradecimiento señalado en las unidades de registro anteriores se alarga a estos docentes a quienes se atribuye no solo la enseñanza técnica necesaria a la profesión como el preparar al colaborador para defenderse en la vida.

2. 1. 3. 38. *Muy importante también fueron X y Z, profesores de la Academia en la que me preparé la Oposiciones y me enseñaron mucho, mucho, mucho, no sólo de música sino también sobre cómo defenderme yo a nivel profesional. (Soledad)*

La satisfacción con los docentes que se haya tenido es también precisada por nuestros participantes en la pesquisa a partir de la disponibilidad para apoyar al entonces alumno.

2. 1. 3. 39. *X [exprofesora de Universidad y persona de contacto] 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. (Thessa)*

Ese apoyo puede asumirse bajo la forma de orientación personal abriendo perspectivas futuras, como nos revelan estas unidades de registro transcritas a continuación:

2. 1. 3. 40. *yo tuve un 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; me decía, tú vas a tener muy buenas oportunidades para trabajar y conversaciones de esas teníamos muchas, muchas y 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 este iba a ser mi camino y no otro. (Vega)

2. 1. 3. 41. Yo creo que me hizo decidirme por lo que soy con esas conversaciones en las que él [profesor en BUP] me decía que me tenía que dedicar a cosas que eran muy tecnológicas, porque yo pensaba que dedicándome a eso iba a perder la parte de las relaciones que era fundamental para mí; hombre, en cualquier trabajo, en cualquier contexto hay relaciones, pero no del mismo tipo, y yo veía que lo que me él me proponía eran cosas más independientes, cuando me decía pues tú puedes dedicarte a tal cosa o tal otra... y yo le decía que no, que a mí lo que me interesaba era el tema de las relaciones personales, seguir manteniendo esa posibilidad. Yo creo que esa persona realmente fue muy relevante. (Vega)

2. 1. 3. 42. Y luego aquí en la Facultad pues había quien me decía, pues mira, si tú tienes aptitudes vete por allí y mira si..., y un poco pues me ayudó, y también abrió –en cierto sentido– un poco la puerta del Departamento y me orientó sobre cómo es el campo de la docencia universitaria. (Vega)

La capacidad de apoyo reconocida a docentes relevantes surge asociada a la relación afectiva y comunicativa mantenida con ellos.

2. 1. 3. 46. E então foram esses modelos que me inspiraram. Pelo bem que foram, pela nobreza de... tudo, de exemplo, de afecto. Porque... porque me ajudaram a perceber, num momento, naquela primeira fase em que eu tinha entrado em Enfermagem, que também me fez decidir afastar dos livros com alguma revolta, com raiva, de estudar... E depois voltando a pensar neles voltei a pensar “Não, estás errada! É bom estudar! É bom estar na sala, é bom ouvir, é bom conviver, é bom sentir!” Porque há comunicação, não é informação que nos estão a despejar para a cabeça os professores. Não é informação que... por exemplo, os novos conhecimentos que na minha prática posso dar às crianças, não é só isso. É comunicação. E a comunicação significa entregar. (Débora)

Puede que el sentimiento sea expresado en términos ellos mismos apasionados, como podemos ver en las próximas unidades de registro.

2. 1. 3. 47. *fui uma aluna apaixonada...*

2. 1. 3. 49. *e eu lembrei-me de um outro professor – porque eu também me apaixono pelos professores: apaixonei-me por este [moderador] no bom sentido. (Débora)*

2. 1. 3. 50. *apaixonei-me pelo R. A., num Seminário, ele (estava eu no 1.º ano) diz: “Vocês saiam daqui, mas saiam com saberes. Aproveitem os conhecimentos que aqui vos podem oferecer e depois operacionalizem-nos na vida.” –. (Débora)*

La relevancia de los docentes señalados por nuestros colaboradores puede ser también referida al modo específico de enseñar, que se recuerda positivamente, como en seguida:

2. 1. 3. 1. *Encontré también algunos muy buenos, en concreto en Química que, de esa asignatura la Química que no le gusta a casi nadie, a no ser a el que va para Químico, ¿no? Y sin embargo no es una cosa que este hombre, un chico joven, pues la verdad es que lo hacía de una manera en la que lo que tenías que estudiar, porque tenías que estudiar, no te resultaba tan difícil. (Jorge)*

Encontramos también referencias a docentes relevantes poniendo en relieve la exigencia en la enseñanza y la atención personal al alumno, combinación que consideran de admirar.

2. 1. 3. 2. *Y luego más adelante, la Maestra [profesora de la Universidad y persona de contacto] – ha sido una cosa de alabar, ha sido una cosa excepcional, es curioso, por la forma que tenía de estar dando clases, más que una persona que era muy, muy dura, pero luego le gustaba mucho también el ver cómo estabas, el cómo hacías, gustaba, cosa que con otros profesores pasaba todo desapercibido. (Jorge)*

2. 1. 3. 4. *A segunda grande referênciã é sem dívida, na Faculdade, o orientador, que hoje é meu orientador [de Mestrado e Doutoramento], e que foi meu professor durante 1 ano. Acabou por ser sempre uma referênciã por questões muito específicas. Porque na altura de facto a Faculdade de Letras era um lugar de grande distanciamento entre professores e alunos. Era um lugar onde as aulas decorriam em anfiteatros enormes, cheios de alunos, e o professor não tinha tempo para perceber quem era cada aluno de per se. E naquele professor eu reconhecia uma capacidade muito*

grande de prestar essa atenção humana à minha pessoa, mas também à pessoa de todos os outros meus colegas. E essa questão, que não tem nada a ver com a cientificidade, mas tem a ver com a relação humana, acabou por privilegiar, por ser um privilégio e ser uma figura de referência para mim. (Leonor)

En la unidad de registro que se sigue vemos la indicación de una figura de referencia que es considerada personal y profesionalmente, pasando de la relación pedagógica inicialmente habida para una relación de compañerismo posterior, siempre con el estatuto de persona relevante para el desarrollo de nuestro colaborador.

2. 1. 3. 3. Vou começar por uma professora que tive no 2.º ano do Ciclo Preparatório, do então Ciclo Preparatório, com quem fui desenvolvendo, ao longo da minha vida, uma enorme empatia, que acabou por depois ser minha colega, com quem trabalhei durante 10 anos em manuais escolares e que foi de facto uma grande referência para a pessoa que sou. Para a pessoa que sou, e também a nível profissional. Essa é a primeira grande referência. (Leonor)

Sin referir esa dimensión de estrecha colaboración en términos profesionales, encontramos la afirmación del desarrollo de relaciones de próximas y de amistad con los antiguos docentes.

2. 1. 3. 32. hay un buen número de profesores que han terminado convirtiéndose en amigos míos posteriormente. (Soledad)

2. 1. 3. 37. Y con buena parte de ellos, luego, hemos terminado como amigos. (Soledad)

2. 1. 3. 33. 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. (Soledad)

De esos docentes que se recuerdan especialmente puede también aparecer la manutención de un estatuto referencial destacado en lo que concierne a la profesionalidad, como se señala en seguida:

2. 1. 3. 5. Há sempre referências, há pessoas que aparecem na minha vida profissional, como... mas que eu não conheço, que objectivamente não tenho relação com elas, que são grandes nomes dentro da minha área profissional, mas de quem tive a felicidade de ser aluna. Sei lá, o A. e S., o C. R., todo um conjunto de pessoas que hoje constituem essa referência para mim. (Leonor)

Las entradas registradas en seguida atribuyen elocuentemente a esas figuras de referencia la capacidad de revelar al sujeto aspectos

de su persona, de llevarlo a acreditar en sí mismo y a ser sí mismo, asumiendo el rol de motores de desarrollo de nuestro colaborador.

2. 1. 3. 7. *por ejemplo M. L. me cogió desde muy pequeño para darme clases particulares de dibujo y esta mujer creyó en mí y desde el primer día me decía que yo dibujaba que era una maravilla, me estimuló mucho, ¿no? (Luis)*

2. 1. 3. 8. *He tenido grandes profesores en Bellas Artes que me han hecho creer en mis capacidades como artista, para poder sentirme a mí mismo como artista, fíjate y no porque sea... (Luis)*

2. 1. 3. 9. *ha sido también un hallazgo M. [persona de contacto], una persona que te deja ser tú pero que tiene grandes cosas para ofrecerte, y no lo digo porque esto esté grabando sino porque lo pienso de verdad, ya verás, si no lo pensara no lo diría, que no te quepa duda, yo no soy una persona aduladora, soy una persona cariñosa que no lo es lo mismo. Yo he tenido las puertas cerradas a cal y canto aquí en la Universidad de X, y las tendré mientras determinadas personas sigan manteniendo aquí su poder; entonces que se me abran puertas aquí de forma natural, que es lo que yo necesitaba: ser valorado por mi trabajo. No tener que inventarme nada. Porque aquí yo tenía que ir en contra de mi forma natural de trabajar y de mostrarme como artista, como pintor, porque aquí eso no vale nada, eso no vende, eso no es científico. Con esta mujer ha sido hallazgo, porque puedo ser yo, pudiendo mantener mi trayectoria y actitudes te genera un reconocimiento; una de las cosas más crueles que se hacen a nivel académico es “convencerte de que tu trabajo no vale, que no sirve”. Creo firmemente que son técnicas de eliminación de competidores peligrosos. (Luis)*

Los docentes reconocidos en ese rol de persona de referencia son simultáneamente investidos de autoridad cívica, como a continuación:

2. 1. 3. 10. *Alguns deles serviram de modelos e de referências cívicas e pessoais muito importantes para mim. Muito importantes. (Manuel)*

Las referencias negativas y traumáticas no están ausentes en los registros determinados. Es de destacar, todavía, que solo un registro va en ese sentido. No obstante esa unidad de registro presentar un carácter algo ambiguo al apoyar la indicación de las

razones de ese recuerdo negativo en un *quizás*, no deja de referir que la colaboradora *lo pasó fatal*.

2. 1. 3. 6. *Me marcó mucho un profesor del instituto, pero por qué..., no sé cómo decirte que me marcó; yo me llevaba bien con él y él conmigo, quizás sería que quiso ser desde un determinado momento demasiado estricto conmigo y me lo hizo pasar fatal, pero fatal. O sea, me marcó por la negativa. (Lola)*

La influencia interpersonal puede ocurrir también por medio de la casi-persona que constituye la obra de arte. Tanto la obra considerada como objeto, como la presencia del autor en ella, son ampliamente señaladas en las próximas unidades de registro detectadas en el ámbito de nuestro análisis. La mayoría de ellas dice respecto a la obra literaria, en el sentido lato, incluyendo en ella tanto las obras de carácter científico como las referencias de la literatura en sentido estricto. Se encuentra igualmente una referencia a la obra de arte cinematográfica.

Se nombran inicialmente, de forma genérica, los libros:

2. 1. 3. 17. *E os livros! (Manuel)*

En seguida, se pone en destaque el estatuto personal de los libros, su manifestación de la persona que los produjo.

2. 1. 3. 18. *Os livros são autores que chegar até nós através do que escreveram. Isso é fundamental. (Manuel)*

El libro aparece en las próximas entradas registradas en un doble estatuto, siendo reconocido como presentando la persona del autor por su intermedio o en su especificidad de obra literaria de referencia e influencia en el desarrollo de la persona del colaborador.

Así, podemos encontrar la indicación (específica o genérica) de los autores que se conocen por medio de sus obras escritas:

2. 1. 3. 48. *estava cá a faltar o Carl Rogers, porque eu gosto muito desse senhor, pronto, conheci-o no curso e nunca mais me divorciei! –... (Débora)*

2. 1. 3. 19. *Houve autores... aprendi a pensar com eles, quer do ponto de vista literário, filosófico, historiográfico... (Manuel)*

2. 1. 3. 20. *O Georges DUBY – foi para mim fundamental –. (Manuel)*

2. 1. 3. 21. *e todos esses autores da Escola Nova, da Nova História. (Manuel)*

2. 1. 3. 22. *Do ponto de vista literário, homens como o Jorge Luís Borges, li-o e reli-o, da frente para trás, de trás para a frente...*

Foi um choque a primeira vez que li o Jorge Luís Borges. Fantástico. (Manuel)

2. 1. 3. 23. *Poetas, como o Rainer Maria Rilke, para mim foi fundamental, foi importantissimo. (Manuel)*

2. 1. 3. 25. *Podia falar aqui de muitos, muitos poetas – agora já não leio poesia há muito tempo – mas como artistas... (Manuel)*

2. 1. 3. 26. *Os Clássicos, procuro sempre os Clássicos, tenho um gosto pelo clássico e só leio um livro, um autor depois de passarem uns anos, não gosto de ler aqueles autores da espuma dos dias. Gosto muito de reflectir sobre autores clássicos. (Manuel)*

2. 1. 3. 28. *Depois, há aqueles autores da infância... Nem sei como sistematizar, mas ler foi muito importante para mim. (Manuel)*

...o las obras en sí mismas, como a continuación, sea indicando su nombre:

2. 1. 3. 24. *As Flores do Mal, do Baudelaire. (Manuel)*

...o los objetos biográficos de las mismas, como en este caso:

2. 1. 3. 27. *Biografias, foi uma coisa que me incutiu a minha mãe, foi o gosto pela leitura de biografias. Foi um género que sempre apreciei, lembro-me de ler biografias daqueles grandes homens, o Thomas Edison, o Haydn, o Louis Pasteur... Foi para mim muito importante, naquela fase da adolescência, sonhar com esses grandes homens – não é que eu ambicionasse ser um grande homem – mas sempre me fascinou esses homens que desafiam, que elevam o conhecimento e se tornam agentes do progresso. (Manuel)*

Como se refirió, la casi-persona aparece también en la forma de la obra cinematográfica, como señalado en esta unidad de registro:

2. 1. 3. 29. *E depois descobri o cinema. Houve uma certa altura da minha vida, quando andava na Faculdade, graças ao Teatro de M. e aos bilhetes especiais que eles tinham para estudantes – eram muito baratos, muito baratos! – tinham ciclos de cinema muito importantes – cinema independente, cinema russo, cinema de Leste, cinema do Brasil... – e depois havia autores que... Ia todas as semanas ao cinema... (Manuel)*

d) *Causalidad intersubjetiva*

La subcategoría cuidado relacional permitió también definir como unidad de contexto la de *causalidad intersubjetiva*. En esta unidad de contexto se recogen los discursos que dan cuenta explícita de los efectos de impronta que ocurren en el proceso de influencia

intersubjetiva. Las personas en interacción producen efectos unas en las otras y dejan, en los más diversos sentidos, marcas de esa interacción. Dichas marcas pueden revestir diversos sentidos en la percepción de esa influencia por el sujeto colaborador, sean ellos de naturaleza positiva, negativa o indiferenciada e irrelevante. Nuestros colaboradores han posibilitado la determinación de unidades de registro encuadrables en esta unidad de contexto destacando el hecho del efecto intersubjetivo.

Se pudo determinar un conjunto de 14 unidades de registro (1.29%), de las que 13 (1.20%) provienen de las entrevistas y 1 (0.09%) del grupo de discusión. Relativamente a este tema, reiteramos lo afirmado en otras ocasiones en el análisis de esta categoría, a saber, que la dinámica de conducción de las entrevistas posibilitó el profundizar de estos aspectos mientras que el proceso de discusión puso en relieve las temáticas más politizadas, por así decir.

En las unidades de registro a comentar en seguida, la primera a referir pone en relieve el mismo hecho de marcar que la relación interpersonal, pedagógica en el caso, procede.

2. 1. 4. 1. En la carrera de Magisterio sí recuerdo a algunos, pero sobre todo en mi especialidad, en el tema de la Música sí ha habido algunos profesores que me han marcado con los que trabajé. (Esther)

Ya en las unidades de registro siguientes el hecho de marcar aparece referido como un proceso por medio del cual la persona es encaminada hacia un determinado resultado en su vida personal y profesional.

La impronta puede ser señalada de modo más vago:

2. 1. 4. 2. Ha habido profesores que me han hecho determinarme hacia ciertas cosas. (Jorge)

O concretándose los resultados hacia los cuales la persona fue dirigida por esa influencia.

En el primer caso, hablamos de la dirección que se imprime relativamente a las materias de que el docente colaborador se tornó especialista en términos profesionales.

2. 1. 4. 3. En concreto, los idiomas estoy casi seguro de que fue con el profesor que tuve en EGB, que debería ser 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. Probablemente, después de haberlo pensado, te das

cuenta de que lo que hizo fue enseñar bien. Y yo de ese siempre me acordaré porque fue en el último curso de la EGB. Y hasta entonces sin embargo no me había dado cuenta, y luego después me ayudó en el Bachillerato, me ayudó a seguir en una línea similar. (Jorge)

O materias a las que el docente afirma poder haberse dedicado en virtud de esa influencia.

2. 1. 4. 9. Mi profesora de latín de 2º de BUP, me hizo pasar de odiar el latín a querer estudiar Filología Clásica. (Nazareth)

2. 1. 4. 10. Porque tenía una forma de enseñar... Yo creo que el modelo de ella lo he copiado, he plagiado su modelo de enseñanza. Porque 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. (Nazareth)

2. 1. 4. 11. Y yo pasé 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. (Nazareth)

En ambos casos, se apunta el relieve que se reconoce al modo de enseñar de los docentes que han influenciado a nuestros colaboradores, modo en el que tanto la técnica pedagógica, como la dimensión afectiva y la exigencia son señaladas con destaque.

Otro aspecto de la causalidad intersubjetiva captable en las unidades de registro que hemos determinado en esta unidad de contexto refiere la impronta del otro en la persona ejercida por el alumnado, poniendo de relieve su rol en el conferir sentido a la acción pedagógica y a la profesión.

Frente a las dimensiones menos positivas que puede revestir la profesión y a los momentos menos buenos que puedan ocurrir a uno, se puede ver en esta unidad de registro el reconocimiento de la mayor importancia atribuida a los alumnos y a su papel estimulante de la dedicación a la profesión, más allá de la necesidad de supervivencia que la profesión desempeña igualmente.

2. 1. 4. 5. 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. Hombre, siempre hay dudas, muchas veces los alumnos te dejan ahí como que diciendo... y sí ahora te vas, ¿cómo es que lo voy a hacer? Es cierto que viene otro,

pero yo sé 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. Sí, sí tiran los alumnos. (Jorge)

Esa interacción con los alumnos aparece también como impactante en el definirse del profesor en su acción pedagógica y la respectiva materia a impartir, asistiéndose al reconocimiento del crecimiento personal del docente en la interacción con la actitud y comportamiento de la alumna en causa.

2. 1. 4. 8. Cuando en el colegio había Secundaria, yo tenía una alumna iraquí, y no era católica, era musulmana, y entonces todos los días pasaba lista y claro, “Fátima, no sé qué, no sé qué”. Y a los otros, les resultaba extraño, pues si tú no eres cristiana y decían “Tú eres musulmana, ¿qué haces en la clase de Religión?” 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”. Entonces, 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. No tiene uno que tener una Religión para querer aprender. Me impactó mucho. (Nazareth)

La evolución de la profesionalidad puede verse en esta unidad de registro en la que se plantea el sentido recíproco de la influencia intersubjetiva. En este caso, aplicado al acto pedagógico, se ve la afirmación de la influencia mutua y recíproca procesada en el mismo acto pedagógico en virtud de su dimensión intersubjetiva, poniéndose la responsabilidad en el docente, a quien se exige que sea el origen de la dádiva.

2. 1. 4. 13. De eso me he dado cuenta con el paso del tiempo: dependiendo de tu actitud así es la suya, hacia ti y hacia aquello que estás impartiendo. (Thessa)

En la misma línea de lo recogido atrás, podemos asistir a la afirmación del autoconocimiento del docente alcanzado por medio de esa interacción con su alumnado, como se puede ver a continuación:

2. 1. 4. 12. Lo que sí he notado en este tiempo es que he madurado, que ha habido un proceso, ha habido un cambio y soy mucho más consciente con los alumnos. Eso a nivel personal satisface mucho, y a nivel profesional también me ayuda, porque

plantear las cosas desde otra perspectiva mucho más relajada y mucho más tranquila ayuda a que los alumnos estén más receptivos. (Thessa)

La unidad de registro que comentamos en seguida va en un sentido general, planteando el proceso de interacción con el otro como ocasión de auto-descubierta del sujeto, en el caso vertiente por medio de la relación con el otro más joven actuando en el rol de colega.

2. 1. 4. 14. E fui ter com alunos que eram muito mais novos do que eu! Que eram da idade dos meus filhos! E foi um choque! Aflita, porque as coisas eram outras, as regras eram outras, mas foi muito interessante para mim. Porquê? Porque apercebi-me de uma parte [da educação], que é a parte dos jovens, com os quais nós lidamos. E depois a minha vida profissional acaba por dar [para isso], estou neste momento a trabalhar com alunos do [Ensino] Secundário, e foi muito importante ser aluna e colega de jovens com 18, 20, 21 anos – metade da minha idade – porque vi da parte deles uma coisa que eu já tinha perdido – porque já fomos assim nessa idade, não é? – que é as esperanças, os sonhos, os projectos de vida, todo um conjunto de circunstâncias que eu acho que já tinha esquecido um bocado. Pretendi encontrar-me, e acabei por me encontrar. (Sílvia)

El proceso de transformación personal originado en la interacción con el otro puede aparecer también en esta unidad de registro que pone en relieve el cambio en los hábitos personales y en la organización en el trabajo.

2. 1. 4. 6. Dentro da escola, colegas mais velhos com quem aprendi muitas coisas. De áreas diferentes, de áreas que não têm nada a ver com a área a que eu me dedico. Alguns da área da Matemática, outros da área das Ciências... da Biologia. Pessoas com quem trabalhei, por exemplo, em serviço de exames, que me ensinaram procedimentos muito virados para a organização – eu sou muito desorganizada, ou melhor eu acho que sou organizadamente desorganizada! E então essa minha parte, essa minha zona obscura que eu tento a todo o custo melhorar mas que ainda não fui capaz de melhorar completamente! Tenho aprendido algumas coisas com essa área de referência mais científica. E acho que é tudo, penso que é tudo. (Leonor)

El mismo proceso de transformación nos surge también en la función de conferir sentido a la vida, como se ve en esta larga unidad de registro:

2. 1. 4. 7. Tive uma experiência muito interessante agora no 1.º ano de Doutorado, de uma pessoa com quem me relacionei de forma particular, e que sem dúvida nenhuma é uma referência para mim. É uma colega minha Brasileira, da área da Psicologia (Psicanalista), com 64 anos, Vice-Reitora da Universidade de ..., que resolve pedir uma licença sabática e vir fazer um Doutorado em Literatura, para X. E essa figura com quem eu convivi durante 1 ano, acabou por ser também um exemplo, uma espécie de modelo, e tenho aprendido muita coisa, com a V. (ela chama-se V.). É um sinal diferente num grupo... Eu acho que é engraçado! Imagina um grupo a um determinado nível, um grupo que só fala de Teoria da Literatura, de Estudos Literários, de Estudos Culturais, e de repente aparece ali uma Psicóloga, e ainda por cima Psicanalista! É uma lufada de ar fresco, e ainda para mais Brasileira, com aquela musicalidade da língua, a maneira como se relaciona com as pessoas e depois já de uma certa idade! Eu acho que foi ouro sobre azul, foi uma coisa extraordinária! Se uma pessoa com a minha idade – 44 anos – diz assim que pensava que tinha uma certa pancada, ir fazer um Doutorado, mas afinal de contas daqui por uns anos ainda faço um Doutorado, sei lá, em Psicologia! (Leonor)

Terminamos este comentario de las unidades de registro detectadas resaltando esta de sentido negativo. En ella, se pone en destaque el hecho de no producirse impronta y pasarse desapercibido el proceso de influencia intersubjetiva en el acto pedagógico, al menos según la consciencia explícita reconocida por el docente colaborador.

2. 1. 4. 4. y yo en Magisterio en concreto, pues es que prácticamente casi no me acuerdo de casi nada. Recuerdo a algunos, pero los demás han pasado prácticamente desapercibidos. (Jorge)

e) Principios generales de la relación con el otro

La reflexión desarrollada en términos de planteamiento abstractizante de los principios generales de la relación con el otro, en sí misma y en el contexto pedagógico, es el tema de la unidad de contexto que se sigue. Se trata de poner en relieve principios –y sus

variantes posibles de reglas, máximas, normas, etc.– susceptibles de conducir y guiar la interacción con el otro y a aplicar por el sujeto de la acción, considérese éste como estando implicado o no en la acción concreta a que dice respecto al discurso captado en las unidades de registro analizadas.

Se han determinado 28 unidades de registro (2.58%), siendo la casi totalidad –27, 2.49%– oriundas de las entrevistas y 1 (0.09%) del grupo de discusión. En la misma línea ya señalada, el procedimiento metodológico de las entrevistas ha posibilitado desarrollar una línea que la discusión del Grupo no abrió.

Un primer comentario corresponde a esta unidad de registro en la que se procede a la afirmación general de la importancia de la relación con el otro.

2. 1. 5. 27. bueno, para mí es muy importante la relación entre personas. (Vega)

Esa relación es una relación de geometría variable, con preferencias y elecciones personales y los correlativos rechazos dirigidos hacia otras personas, como se revela en seguida.

2. 1. 5. 17. Aparte, y en referencia a la relación personal, pues siempre hay alguien con quien te llevas mejor que con otro, eso está claro. (Thessa)

Para que ocurra lo señalado en la unidad de registro anterior, no es ajeno el rol de la afectividad, reconocido en esta unidad de registro.

2. 1. 5. 21. eso tiene muy vinculado la relación afectiva, de manera que si no hay una buena relación afectiva, pues... (Vega)

Los colaboradores proceden a la definición de valores y de parámetros para los intervinientes en la relación intersubjetiva en general. Son diversos los registros efectuados en ese sentido.

Un primer punto consiste en afirmar la importancia de que los sujetos en relación sepan el lugar de cada uno, con lo que ello conlleva.

2. 1. 5. 1. Eu atribuo bastante importância a essa relação, mas acho que é uma relação que deve estar muito condicionada por parâmetros. Ou seja, eu acho que deve ser uma relação em que cada um deve saber ocupar muito bem o seu lugar. O que é que cada um, que função é que cada um desempenha... (Leonor)

Otro punto consiste en la defensa del principio del diálogo, del ponerse empático en el lugar del otro y reconocerlo/ aceptarlo como

persona, aplicado a la relación en general y a la pedagógica en particular. Se llega incluso a defender que el mantenimiento del diálogo puede exigir la producción de la confrontación vista de forma productiva y positiva.

2. 1. 5. 2. *Acho que é fundamental, na perspectiva do outro, o diálogo, acho que é fundamental o confronto no bom sentido (não é?), em tempo útil. Acho que é importante também nesse lugar que conferimos ao outro a capacidade que nós, como professores ou como intervenientes numa comunidade educativa, temos de nos reposicionarmos, ou seja, de nos colocarmos também no lugar do outro para ver a perspectiva, não do nosso lado, mas do lado do outro. Acho que esse deve ser sempre reconhecido como pessoa – e quando eu digo “reconhecido como pessoa” quero dizer que me deve merecer todo o respeito que eu me devo a mim própria, toda a capacidade de inclusão dentro do meu quotidiano. (Leonor)*

2. 1. 5. 28. *Nós, professores, educadores, temos a consciência e temos o saber de como deve ser a relação pedagógica: uma relação empática, de aceitação – uma aceitação mútua, não é? –, de respeito, de congruência –. (Débora)*

La cordialidad en las relaciones es señalada en la siguiente unidad de registro.

2. 1. 5. 18. *Pero bueno, hay que intentar que siempre haya una relación cordial. (Thessa)*

Ya en la siguiente, se defiende el valor del respeto.

2. 1. 5. 19. *y que haya respeto –que para mí es lo más importante–. (Thessa)*

Cerrando este apartado de valores y parámetros de interacción con la alteridad, nos surge la afirmación del trabajo en equipo y del compartir como necesarios.

2. 1. 5. 20. *Y, aparte de eso, pues trabajar en equipo en la medida de lo posible. (Thessa)*

Otro punto de reflexión patente en las unidades de registro plantea la cuestión del valor de la relación interpersonal para el crecimiento personal. Hay dos órdenes de consideraciones a desarrollar en este punto del análisis.

Por un lado, se verifica la afirmación de la descreencia escéptica en el potencial de crecimiento favorecido por la relación interpersonal, mayormente aquel que pudiera estar asociado a la relación con colegas a nivel universitario, como se puede ver en las

siguientes unidades de registro. Es posible detectar un movimiento reflexivo con tonos dubitativos a lo largo de las entradas registradas, como pasamos a referir.

Así, esta primera unidad de registro señala que, si la relación general con el otro colega no ha sido el origen de dificultades para la persona, tampoco la ha ayudado a crecer demasiado:

2. 1. 5. 22. lo que sí te puedo decir es que no me ha, no me ha dificultado mi vida, no me ha dificultado mi desarrollo, pero tampoco me ha ayudado a crecer demasiado. (Vega)

De esta reflexión, se pasa a la afirmación generalizante de que dicha relación no suele ser demasiado enriquecedora:

2. 1. 5. 23. yo, exceptuando lo que es mi trabajo más directo de mi docencia creo que lo que es 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. (Vega)

Esa Universidad que se afirma conocer por experiencia directa es proyectada a los diferentes trabajos en los que una persona pueda encontrarse. Tal y como en aquella se encuentran personas destacables en sus calidades en estos se dará lo mismo, con lo que eso conlleva de uniformización y de carácter ceniciento de las relaciones interpersonales.

2. 1. 5. 24. yo siempre he creído que en la Universidad hay muchos hombres listos, muchas personas listas y quieren un mapa monocolor, 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. (Vega)

La certeza hacia el poco desarrollo personal del docente se transforma en duda relativa a la consciencia de ese mismo desarrollo posibilitado por la relación con el otro, como se señala en seguida.

2. 1. 5. 25. entonces en ese sentido, demasiado crecimiento, demasiado desarrollo personal no creo haber tenido, a lo mejor lo he tenido y no he sido demasiado consciente de ello, no lo sé. (Vega)

Ya todavía, en las relaciones con el alumnado universitario se señala la capacidad de crecimiento personal del docente, como se ve en la unidad de registro siguiente.

2. 1. 5. 26. En ese sentido sí que hay mucho crecimiento personal, más centrado en el alumno que centrado en los compañeros de trabajo. (Vega)

Esta secuencia de unidades de registro presenta principios generales de la relación pedagógica a los que hay que tener en cuenta cuando están en interacción con sus actores.

La observación contenida en esta primera unidad de registro pone en relieve un modo según el cual en la actualidad se ve al docente y contiene implícita una perspectiva de la relación de los docentes con la comunidad/ sociedad basada en la idea de enfrentamiento y oposición.

2. 1. 5. 3. Existe una mayoría de personas que nos están queriendo dar la idea de que siempre somos “oposición”. (Soledad)

Esta concepción social implícita es transferida a la relación con los padres y frente a eso hay que defender el principio de la colaboración entre los docentes y los padres, con el que la acción educativa se torna más llevadera.

2. 1. 5. 6. Esto mismo ocurre en la relación con los padres y hay que hacerles ver eso, que no estamos unos frente a otros, sino que todos estamos “jugando al mismo juego”. (Soledad)

2. 1. 5. 9. Vamos a intentar no sentirnos en oposición continuamente. (Soledad)

2. 1. 5. 7. Si lo vemos así, resulta más fácil. (Soledad)

Todavía, la fuerza de esa concepción que afirma la oposición de profesorado y padres/ sociedad/ comunidad se encuentra radicada en profundidad y continuamente hay que erradicarla y desarrollar el espíritu de cooperación de los docentes con los padres.

2. 1. 5. 8. Pero siempre tienes que romper esa barrera y decir o hacer ver que estamos juntos para resolver las mismas cuestiones. (Soledad)

El entendimiento de la necesidad de cooperación y no enfrentamiento entre profesorado y padres/ sociedad/ comunidad es compartido por algunos docentes y es de esos que se afirma ser aquellos que superan los problemas y actúan de forma productiva.

2. 1. 5. 10. con los profesores: hay algunos que sí entienden estas cosas así y esos suelen ser los que suelen terminar sacando cosas adelante. (Soledad)

La visión presentada anteriormente trae consigo la posibilidad de experiencias negativas al presuponer eventuales confrontaciones. Pero, aunque eso ocurra, no es nada a lo que el pasar del tiempo no dé respuesta, suavizando el recuerdo los malos momentos que puedan pasar.

2. 1. 5. 15. *Y luego, a nivel de enfrentamientos y alguna experiencia más negativa, pues no hay nada que resaltar: Cuando pasa el tiempo, los malos momentos los suaviza el recuerdo. (Soledad)*

No es de despreciar esas experiencias ya que, como se reconoce en esta unidad de registro, el que el docente no se encuentre bien se refleja en la vida profesional.

2. 1. 5. 16. *Y luego, como año malo, el primer año mío de C., quizás porque a mí no me sentó bien el cambio de X. a C. o porque yo no me encontraba bien a nivel personal, y eso se refleja en la vida profesional. Y yo en ese colegio tuve un comienzo lento, muy gradual y malo. Y yo creo que ya está. (Soledad)*

La idea del enfrentamiento a que el profesor pueda tener que proceder en el transcurso de su profesión es analizada en la vertiente pedagógica en las unidades de registro que siguen. En ellas, se procede a la defensa de la necesidad que los profesores tienen de confrontar al alumno para proceder a su educación. Eso es todavía algo que se debe asumir como esencial al acto educativo y su sentido último debe ser presentado al alumnado y procederse a la respectiva argumentación explicativa. Cabe al profesor asumirse en su función de educador, y si eso significa tener que enfrentarse al alumnado, hay que explicar las razones por las que se opone al comportamiento de éste.

2. 1. 5. 4. *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 hacerlos ver las cosas. (Soledad)*

2. 1. 5. 5. *pensad que el resaltar cuando uno se equivoca no es regañar, sino hacer comprender, no es ponerme frente a ti”. (Soledad)*

Frente a esta exigencia de actuar asumiendo con firmeza posiciones educativas, puede ocurrir que los profesores tomen diferentes formas de estar y de actuar. El compartir es afirmado como principio fundamental que debe presidir a las actitudes y comportamientos más convenientes y defendibles, incluso con los padres.

2. 1. 5. 11. *Y por otro lado están los [profesores] 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. (Soledad)

2. 1. 5. 12. Y, bueno, esa gente [profesores] no significa que lo hagan mejor o peor que tú, sino que te dificultan algunas veces el entendimiento por falta de interés. (Soledad)

2. 1. 5. 13. yo soy muy sociable y necesito continuamente compartirlo todo y exponer todo, así que estoy siempre requiriendo de los demás. (Soledad)

2. 1. 5. 14. Y con el tema de los padres, pues lo mismo. (Soledad)

f) Relación con el otro – padres

La unidad de contexto *relación con el otro – padres* tiene como objeto dar cuenta de las unidades de registro en las que la relación de los docentes colaboradores con los padres sea el tema destacado.

Se han determinado 33 unidades de registro (3.04%) en este ámbito, de las que 24 (2.21%) se originan en las entrevistas y 9 (0.83%) son producidas por el grupo de discusión. Si aquel número obedece a la misma tendencia posibilitada por las entrevistas de explorar más temas y dirigir la atención hacia ellos, este último número ya se debe al hecho de que el grupo de discusión dio un sentido más social al análisis de los temas protocolarios que han dominado su trabajo y así ha sido posible detectar este número de unidades de registro, el segundo para el grupo de discusión en esta categoría de análisis.

Un primer conjunto de unidades de registro pone en relieve el carácter fundamental que esa relación asume para el buen-hacer educativo. Las 3 unidades de registro siguientes lo ponen en relieve:

2. 1. 6. 4. Pero yo creo que con ellos, en la etapa en que yo trabajo, es con quien más relación deberíamos tener y con los demás compañeros del Ciclo también, pero sobre todo es fundamental con los padres. (Lola)

2. 1. 6. 9. para mí es fundamental, con los padres, sobretodo. (Nazareth)

2. 1. 6. 12. Con los padres creo que tiene que haber mucha relación en la medida de lo posible. (Thessa)

El subrayar de esa importancia va incluso apoyado por la consideración de que esa relación debiera ser obligatoria y mantenida a diario.

2. 1. 6. 11. *Yo creo que debería de ser obligatorio, el que los padres y los maestros estuvieran en contacto, pero siempre, en el día a día. (Nazareth)*

El estatuto de los padres es definido en esta otra unidad de registro mediante el destaque del hecho de que los padres funcionan como aliados del docente en su acción pedagógica.

2. 1. 6. 30. *os pais... Os pais de facto são uns aliados. E temos que os ter assim, porque de outra forma não faz sentido. (Norma)*

En las unidades de registro que comentamos en seguida se pone en relieve el contenido de esa alianza precisando su sentido. Así, asistimos a la afirmación del valor del diálogo y de la cooperación con los padres como instancia mediadora para el conocimiento del alumno, para que el profesor pueda trabajar más eficazmente con él, solucionar conflictos y para que su desarrollo tenga lugar.

2. 1. 6. 1. *até os pais, até o diálogo com os pais, me tem trazido muitas novidades, porque me tem ensinado muitas vezes que aquela pessoa com quem me confronto no quotidiano da sala de aula é outra pessoa, e esse diálogo permite-me depois fazer determinadas... criar outros discursos de captação, de sedução, de fazer para fazer com que o aluno esteja com atenção ou se relacione comigo e com a matéria de uma outra maneira, porque não conhecia aquilo e passa a conhecer. (Leonor)*

2. 1. 6. 14. *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. (Thessa)*

2. 1. 6. 13. *Creo que tiene que haber reuniones y entrevistas y estar en comunicación, a nivel de fijarlas en agenda y hacer reuniones. Así, cada que vez que haya un problema, un conflicto, se puede intentar solventarlo como adultos que somos, exponiendo cada uno el criterio que sigue. (Thessa)*

En el mismo sentido, en estas unidades de registro se mantiene la misma tesis afirmada anteriormente, pero resaltando la necesidad de coherencia, continuidad y cooperación en la educación impartida en la escuela y la recibida en casa.

2. 1. 6. 2. *la relación con los padres en el nivel de Educación Infantil es fundamental, porque lo que yo haga en clase con los niños si no tiene luego a cabo una continuidad en la casa sirve de poco.* (Lola)

2. 1. 6. 10. *Con los padres, que sepan quién les está enseñando, quién está educando a sus niños, para mí es fundamental. Y que tengan la tranquilidad, la confianza de que... “mira, que ha pasado esto, no ha venido por tal o por cual”. “Si ves que tal, pues me llamas y que le digo yo alguna cosa”.* (Nazareth)

La relación de cooperación estrecha con los padres va también en el sentido de desarrollar actividades de mejora y solución de problemas. En las unidades de registro que transcribimos se da cuenta de eso.

En la primera, se refiere la existencia de un problema con una clase para cuya solución se solicita la colaboración de los padres, apelando a una conjugación de comportamientos, ellos en casa, la profesora en clase.

2. 1. 6. 26. *A minha turma era uma turma extremamente difícil, era uma turma que não se sentava, quando eu a apanhei. Eu tinha 20 alunos que não se conseguiam sentar, nem conseguiam estar calados. Era uma turma que... que... não eram mal-educados, no sentido de palavrões, de insultos, não! Era uma turma super-activa! Mas que já ao longo, quer de 1.º ano de escolaridade, quer a nível de... eles eram até colegas de Catequese, era uma turma específica. E eu desde o início pedi a colaboração dos pais no sentido de tentar – eles com atitudes em casa, eu com atitudes dentro da sala de aula – contornar a situação.* (Sara)

Esa cooperación estrecha asienta en la puesta en práctica de un principio de responsabilización de los alumnos por sus actos, a ser respetado por docente y padres y cuyo suceso es reconocido, permitiendo incluso el desarrollo de relaciones más allá de lo meramente profesional.

2. 1. 6. 27. *Passei um ano em que não me podia sentar 5..., nem um minuto! Se eu me sentasse tinha logo uma caterva deles à minha volta! E então uma das atitudes que nós tomámos em conjunto foi a de responsabilizar os alunos pelos seus actos. A responsabilidade deles perante determinadas atitudes, pelas quais eram responsabilizados.* (Sara)

2. 1. 6. 29. *Uma das coisas que (...) foi estabelecido é que a relação de educação, propriamente dita, é a relação com os encarregados de educação. O professor ajuda na educação, mas a responsabilidade na educação das crianças é do encarregado de educação. Daí que se o professor ajuda os encarregados de educação, neste caso, os pais, estes têm que ajudar o professor na continuação da educação. Com este duplo sentido – professor ajuda os pais e os pais ajudam o professor – criámos um clima de intervenções e de relacionamentos que ultrapassaram até o âmbito meramente profissional. A responsabilização dos alunos e consciencialização dos encarregados de educação para a sua importância no sucesso de uma turma, no sucesso de um aluno. (Sara)*

El cumplimiento del principio establecido es reconocido como habiendo sido estricto, con una amplia cooperación y participación de los padres colaborando con la docente en la resolución de los problemas comportamentales detectados.

2. 1. 6. 28. *Os pais muito preocupados, havia encarregados de educação todos os dias na escola e nós, como professores do 1.º Ciclo, tínhamos de conseguir tirar um bocadinho, seja a hora de intervalo, seja a hora de almoço, seja depois das aulas, seja quando eles vêm trazer as crianças às aulas, aquele bocadinho... Eu todos os dias tinha encarregados de educação preocupados, com manifestações de apreço... Nós funcionávamos numa relação tão estreita que tudo era decidido de forma coerente entre todos nós. Isto naquela turma, com aqueles encarregados de educação. Porque eles eram extremamente no bem-estar dos seus filhos. E reconheciam quando a criança ultrapassava os limites e reconheciam o que era o correcto. (Sara)*

Esta cooperación de padres y docentes en lo que concierne al establecimiento y aplicación congruente de reglas no es todavía situación habitual, como se señala en esta unidad de registro que pone esa falla de congruencia en destaque.

2. 1. 6. 32. *Eles [pais] sabem impor regras, mas depois não percebem que impor regras não chega. É como com os professores. Se nós determinarmos uma regra, mas a nossa atitude for contra essa regra, é remar contra a maré! E eu acho que é onde, às vezes, a educação dos pais com os filhos falha, é precisamente aí, porque eles sabem estabelecer a regra, mas depois, como pessoas, eles não*

sabem cumprir a regra que estabeleceram para com o seu filho, naquele caso. (Norma)

Los padres manifiestan diferentes formas de relacionarse con la escuela y las tareas de la educación de sus hijos. En las siguientes unidades de registro se señalan diversas actitudes y comportamientos distintos de los padres en la relación con la escuela.

En una presentación general y de carácter sintético, que revela la ambigüedad fundamental de la relación profesores/ padres, podemos referir que hay padres que se caracterizan por ser presentes y colaborativos, mientras que otros son totalmente ausentes y no dan valor a la relación con la escuela y los docentes.

2. 1. 6. 3. 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. (Lola)

De ahí podemos señalar unidades de registro donde el sentido de esa relación se precisa.

Por lo dicho anteriormente, sería de esperar que apareciera la afirmación de la posible diferente relación con los padres, como a continuación.

2. 1. 6. 21. hay diferencias en las relaciones que mantengo con los padres. (Thessa)

Por eso, tanto podemos encontrar la afirmación de la ausencia de relación:

2. 1. 6. 16. y casi nula con otros. (Thessa)

...como ver afirmado su carácter positivo, más o menos acentuado, como a continuación:

2. 1. 6. 15. buena con algunos. (Thessa)

2. 1. 6. 25. Eu estive o ano passado numa escola a leccionar o 2.º e o 3.º ano do 1.º Ciclo, mais propriamente dito, em S. M. A, em que tive a sorte de ter uns encarregados de educação super-apoiantes, super-interessados, interessados mesmo na realização pessoal dos seus filhos. Interessados em participar, em estar, em serem considerados mesmo como comunidade e trabalharmos mesmo em grupo. Trabalharmos no sentido de partilha, quer de informação, quer de ideias, quer de sugestões de trabalho, quer de ajuda e inter-ajuda entre professores e encarregados de educação. (Sara)

Puede ser indicada la existencia de problemas, por menores que sean, con los padres. La unidad de registro siguiente apunta el

surgimiento como algo inevitable en el contexto de una relación en la que no se puede pretender agradar a todos.

2. 1. 6. 33. *Portanto, não tive grandes problemas. Mas tive alguns, mesmo com os pais, curiosamente. Porque não temos que ter a veiledade de agradar a toda a gente, graças a Deus!... (Norma)*

Empezando por referir a los padres interesados en cooperar con la escuela y los docentes, podemos referir el reconocimiento de su preocupación con la educación de sus hijos en esta unidad de registro, donde se señala su presencia con carácter regular, asiduo y constante, sea por motivación autónoma sea por convocatoria del docente responsable.

2. 1. 6. 5. *las Tutorías son los lunes y es raro el lunes que no tengamos a algún padre, hombre, también es cierto que suelen ser siempre los mismos padres los que suelen acudir a interesarse, acuden casi siempre los mismos. (Lola)*

2. 1. 6. 19. *Otros se muestran muy preocupados y están allí siempre que hay Tutorías, e incluso algunos aunque no las haya. (Thessa)*

2. 1. 6. 22. *Habitualmente sí, sí que acuden [cuando los llama]. (Thessa)*

Se valoriza en esta otra unidad de registro esa preocupación, aunque exagerada y se manifiesta la disponibilidad para que esos encuentros se produzcan, buscando siempre el hueco apropiado a eso.

2. 1. 6. 20. *Pero yo prefiero a estos que se preocupan, aunque sea demasiado. 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... (Thessa)*

Ya en esta unidad de registro se plantea la actitud de desinterés y de falta de colaboración derivada de la no-valorización de la relación con los docentes.

2. 1. 6. 18. *o a veces porque les importa poco la relación con el maestro, porque no lo consideran necesario. (Thessa)*

No siempre la venida de los padres a la escuela se procesa por su propia iniciativa. En las 2 siguientes unidades de registro se refieren motivos por los que se les llama para entrevista con el docente de su hijo.

2. 1. 6. 23. *habitualmente es porque hay algún conflicto. Habitualmente sí, es por eso. (Thessa)*

2. 1. 6. 24. *O también porque ha habido anteriormente alguna dificultad del niño/a y ha mejorado. Entonces se les llama 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. Normalmente, cuando se les llama, es para eso, sí. Por lo menos así es en mi caso y en mi entorno. (Thessa)*

La relación con los padres puede ser marcada por situaciones en las que hay necesidad de parte del docente de intervenir junto de los padres/ familia, situaciones esas susceptibles de generar conflictos o por lo menos roces. En la unidad de registro transcrita a continuación constatamos la afirmación del reconocimiento de autoridad al docente por parte de la familia, quien interviene en prácticas familiares de importancia educativa, en el caso, los programas de TV a elegir.

2. 1. 6. 8. *Lo llevan bien [intervención sobre los programas de TV a ver en familia], por lo menos las que me lo han dicho a mí... (Lola)*

La buena conducción de la relación con los padres puede aparecer asociada a un factor importante, la estabilidad laboral del docente y la intervención del tiempo en el desarrollo de esa cooperación positiva, como se ve reconocido en seguida.

2. 1. 6. 31. *Nas comunidades onde eu estive mais tempo, de facto foi sempre muito agradável o intercâmbio... (...) o intercâmbio que houve com a comunidade! (Norma)*

En las próximas unidades de registro, se pone en relieve la existencia de casos bien sucedidos de interacción con los padres, en el caso a propósito de actividades de convivencia promovidas por la escuela y en las que ellos participan con interés, sobretudo las madres como se refiere.

2. 1. 6. 6. *En H. –en el colegio en el que trabajo– funciona ese tema bastante bien: vienen de excursión, al día que hacemos convivencia con los padres; bueno, suelen ser las madres las que acuden, los padres no suelen ir. (Lola)*

2. 1. 6. 7. *Hacemos convivencias y celebramos, por ejemplo, el día de la fiesta de otoño y participan (bueno, yo este año no estoy trabajando, tengo la Baja por Maternidad); 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. (Lola)*

La no presencia de los padres en la escuela, acompañando al recorrido pedagógico de sus hijos, puede deberse a la existencia de dificultades concretas para que ellos mantengan la relación con los docentes y la institución educativa.

2. 1. 6. 17. *porque a veces es imposible ver a los padres, porque o están trabajando o tienen ocupaciones en la hora de Tutoría. (Thessa)*

g) *Relación con el otro – PAS (Personal de Administración y Servicios) y otros*

La unidad de contexto *relación con el otro – PAS (Personal de Administración y Servicios) y otros* visa recoger las unidades de registro en las que otras dimensiones de la alteridad presente en la institución educativa sean nombradas.

Fue posible detectar 2 unidades de registro (0.18%) en este ámbito, ambas provenientes de las entrevistas.

Ambas ponen en destaque el carácter positivo de esas relaciones entre docente y el Personal de Administración y Servicios y otros refiriendo dicha calidad de relación a la ausencia de competencia entre las personas en interacción.

2. 1. 7. 1. *Quiero señalar que las relaciones suelen ser diferentes con otro tipo de compañeros que no son tus competidores, me refiero al Personal de Administración y Servicios (PAS), por ejemplo, a los empleados del servicio de limpieza, a los conserjes, a los camareros de la cafetería... (Luis)*

2. 1. 7. 2. *Ahí sí que hay una relación muy entrañable, aunque creo que esto se debe a que no competimos por los mismos intereses. (Luis)*

h) *Relación con el otro – amigos y pares*

Por medio de la unidad de contexto *relación con el otro – amigos y pares* se busca dar cuenta de las unidades de registro en las que la dimensión intersubjetiva de la persona sea vista en la perspectiva de las relaciones marcadas por la amistad y el compañerismo fuera o más allá del ámbito laboral y profesional.

Se han determinado 3 unidades de registro (0.28%) de este tenor, todas en el procedimiento metodológico de la entrevista, que permitió el desarrollar de esas reflexiones con el colaborador en causa.

Las unidades de registro apuntan 3 aspectos de la vivencia y crecimiento interpersonal del colaborador que las facultó.

La primera, señala la importancia de crecer junto con amigos con quien uno se confronte.

2. 1. 8. 1. Depois foi muito importante também o confronto com alguns amigos meus, crescemos juntos. (Manuel)

La segunda refiere el carácter fundamental que es el cuidado con la manutención de relaciones de amistad a lo largo del tiempo tiene en el desarrollo de la persona.

2. 1. 8. 2. Hoje tenho um grupo de amigos que já somos amigos há mais de 30 anos, temos o hábito de nos reunirmos semanalmente, em tertúlias, onde as formações são muito diversas – há arquitetos, há médicos, há advogados, há juizes, há professores de Filosofia, sou eu professor de História, há muitos outros, há um assistente social, somos uns 20 ou 30, reunimos em jantares e temos o hábito de trocar leituras, de conhecer pessoas e experiências uns dos outros, passar férias juntos, jantares, visitar galerias, exposições, o que um faz mostra aos outros... Há assim um certo espírito de tertúlia que é muito saudável e para mim esses meus amigos têm sido fundamentais. (Manuel)

Según la tercera unidad de registro, el crecimiento personal se procesa igualmente en las actividades de convivencia con el otro desarrolladas en los tiempos de juventud académica, durante los tiempos de estudiante universitario.

2. 1. 8. 3. a frequência dos bares e das tertúlias de C., o espírito académico de C. – não a capa e batina, a Queima das Fitas! – mas os cafés, as tertúlias, aqui na S., na Praça T. e outros... Aquelas longas noites de conversa até às 2, 3 da manhã, foram muito gratificantes e ajudaram-me a crescer bastante. Isso é verdade. (Manuel)

i) *Relación con el otro – familia*

La persona crece igualmente en la relación familiar, hecho que buscamos dar cuenta por medio de la unidad de contexto *relación con el otro – familia*, que recoge las unidades de registro relativas a esa temática.

Han sido determinadas 5 unidades de registro (0.46%), igualmente en el procedimiento de la entrevista y con el mismo

colaborador que está en el origen de las entradas de que dimos cuenta en la unidad de contexto anterior.

La importancia en general de la familia para el crecimiento de la persona es afirmada en esta primera unidad de registro.

2. 1. 9. 1. *A minha família também! (Manuel)*

Las unidades de registro que se siguen detallan los elementos de la familia, a saber, hermanos, mujer y cuñados.

2. 1. 9. 2. *Os meus irmãos. Tenho uma relação muito saudável, muito próxima com os meus irmãos. Têm formações muito diferentes, mas todos eles têm também esta busca, esta preocupação em se aperfeiçoarem do ponto de vista profissional. (Manuel)*

2. 1. 9. 3. *Temos relações muito próximas, com a minha mulher, com os meus cunhados, com toda essa gente. (Manuel)*

La importancia de la familia para la estructuración de la persona es puesta en relieve en las 2 unidades de registro que se transcriben en seguida, destacando su rol de retaguarda y amparo sólido.

2. 1. 9. 4. *Portanto, tenho uma sólida retaguarda familiar, que me dá uma solidez muito grande e uma certeza nas minhas... e depois é uma âncora também. (Manuel)*

2. 1. 9. 5. *Quando a gente tem uma dúvida, quanto a gente está insegura, sabermos que temos irmãos, pais, primos, cunhados, marido, mulher, filhos que nos podem amparar, isso dá-nos uma solidez muito grande. (Manuel)*

j) *Relación con el otro – Dirección*

La última unidad de contexto definida en esta subcategoría es la de *relación con el otro – Dirección*. Procuramos por su medio dar cuenta de las unidades de registro que versan la relación de los docentes con los órganos de poder que dirigen los centros educativos.

Se han determinado 11 unidades de registro (1.01%) en este ámbito, de las que 1 (0.09%) proviene de las entrevistas y 10 (0.92%) del grupo de discusión. Se trata de la única unidad de contexto de esta subcategoría en la que el grupo de discusión está en el origen de una larga mayoría de las unidades de registro. Hemos señalado en análisis anteriores el hecho de que en el desarrollo de este último procedimiento metodológico se ha puesto en un destaque considerable una dimensión de actualidad social de las cuestiones planteadas. La discusión tomó una dirección por medio de la cual se

puso en relieve –en virtud de la situación educativa portuguesa de confrontación entre profesorado y Ministerio de la Educación a propósito de la evaluación de desempeño de los docentes– el rol de las relaciones de poder en las instituciones, en este caso la relación de poder de la Dirección de centro educativos y los profesores.

En las primeras unidades de registro a comentar, se ponen en relieve principios a tener en cuenta en el relacionamiento a desarrollar con los miembros de órganos de gestión de los centros educativos, resumibles en la defensa de la profesionalidad, honestidad, franqueza y sinceridad.

2. 1. 10. 2. *Mas para nós estarmos bem na escola, temos que nos relacionar eticamente com a gestão. (Sara)*

2. 1. 10. 3. *Com a gestão, de forma a que, quando nós solicitamos à gestão qualquer coisa, a gestão entenda o porquê da nossa solicitação. (Sara)*

2. 1. 10. 4. *Deveria ser uma relação ética, deveria ser uma relação profissional, deveria ser uma relação honesta, deveria ser uma relação franca. Sincera. (Sara)*

Otras 2 unidades de registro señalan la existencia de relaciones positivas abiertas y personales con los miembros del órgano de gestión, apuntándose la inexistencia del factor de gestión tecnocrática de la evaluación de desempeño como un elemento importante para la calidad de esas relaciones. La descripción revela el sentirse bien y saberse aceptado.

2. 1. 10. 5. *eu estive naquele Agrupamento, e enquanto estive lá uma colega a gerir aquele Agrupamento, eu sentia-me bem! Sentia-me bem, porque era um Agrupamento franco, sincero, não havia objetivos, não havia... avaliações, não havia... avaliações, no sentido em que há agora! (Sara)*

2. 1. 10. 6. *E uma pessoa, não havia ninguém que fosse àquela Escola e que não passasse pelo [Conselho] Executivo para cumprimentar o pessoal que lá estivesse. Aquela porta estava sempre aberta e nós nunca nos sentíamos minimamente rejeitados, por pequenas dívidas que nós tivéssemos éramos sempre atendidas! (Sara)*

Las alteraciones administrativas, a ser implementadas en la época, caracterizadas por una perspectiva de gestión de carácter tecnocrático y burocrático, han provocado el cambio de dirigentes

dotados de una actitud positiva hacia los profesores, según esta unidad de registro.

2. 1. 10. 7. *Só que com estas mudanças todas, aquele Executivo achou que não deveria concorrer, que não deveria voltar a concorrer porque estava saturado até ao cimo! (Sara)*

Las unidades de registro siguientes describen relaciones profundamente negativas con los dirigentes que integraban en aquella actualidad la Dirección del centro educativo. Las descripciones apuntan a una forma de estar autoritaria que no incentiva el desarrollo de relaciones pautadas por la buena voluntad.

2. 1. 10. 8. *Ao confrontarmo-nos agora com o actual Executivo, não só eu como quase todos os professores sentem... é que temos uma bitola para comparar... e sentimo-nos muito ultrajados em relação ao Executivo, sentimos que não somos bem-vindos, ou fazemos o que eles dizem, ou somos convidados a sair a porta e não recorrer mais ao... (Sara)*

2. 1. 10. 9. *Primeiro que eles nos atendam, é muito complicado! (Sara)*

2. 1. 10. 10. *Muitas vezes temos que telefonar primeiro para marcar a hora para estar, para poder... (Sara)*

2. 1. 10. 11. *E isso torna a relação com a gestão... é mesmo aquela de vamos lá quando temos que ir. (Sara)*

La última unidad de registro revela la falta de apoyo que la docente ha sentido por parte del director del centro educativo.

2. 1. 10. 1. *tampoco encontré mucho apoyo en el director del centro. Me pilló también un poco... como diciendo ¿y ahora de qué vas?... Y, bueno, pues no encontré mucho apoyo en ese sentido. (Thessa)*

3. 2. 2. Cuidado deontológico

La subcategoría *cuidado deontológico* trata sobre la captación los discursos referidos a la preocupación con el deber hacia el otro, pero planteada en el plan pedagógico y en el de la práctica docente y lectiva. Entendiendo la educación fundamentalmente a partir de 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. En ese sentido, la deontología docente es, antes de más, ética y cuidado ético del otro, poniendo al alumno en primer

lugar y a los restantes actores educativos a continuación. En esta subcategoría se han retenido los discursos interpretables de acuerdo con estos criterios.

Fue posible determinar 2 unidades de contexto a las que referir las unidades de registro, a saber: a) *atención y adecuación al alumno*; b) *importancia de la intersubjetividad para la actuación pedagógica*.

La subcategoría presenta un total de 27 unidades de registro (2.49%), de las que 8 (0.74%) dicen respecto a la unidad de contexto *atención y adecuación al alumno* y 19 (1.75%) a la otra, *importancia de la intersubjetividad para la actuación pedagógica*. Las entrevistas contribuyen con 21 registros (1.93%) y el grupo de discusión con 6 (0.55%). Dada la proporción de la población de muestra envuelta en las entrevistas (67%) y en el grupo de discusión (33%), y teniendo en cuenta el sentido marcado por la actualidad que entonces se vivía en las escuelas portuguesas, podemos considerar que en este caso este último procedimiento metodológico ha proporcionado un número razonable de entradas [6 (0.55%) frente a 21 (1.93%) de las entrevistas].

Las 8 unidades de registro (0.74%) determinadas en la primera unidad de contexto –*atención y adecuación al alumno*– provienen todas de las entrevistas, mientras que la segunda unidad de contexto –*importancia de la intersubjetividad para la actuación pedagógica*– enseña 13 entradas (1.20%) oriundas de las entrevistas y 6 (0.55%) que provienen del grupo de discusión.

Estos datos son en cantidad considerablemente menor que los registrados en la subcategoría anterior, la de *cuidado relacional*. Considerando su valor, podríamos señalar dos observaciones complementarias.

Por un lado, apuntaríamos el hecho de que esta frecuencia revela que la capacidad de considerar y reflexionar sobre la relación ética con el otro, que viene siendo ampliamente documentada en los resultados obtenidos a lo largo de la categoría hasta este momento, ocupó más la atención de nuestros colaboradores y en consecuencia no se tradujo al mismo nivel en resultados reveladores de la capacidad de considerar y reflexionar deontológicamente la relación pedagógica.

Todavía, por otro lado, son de resaltar los registros detectados en el ámbito de esta subcategoría ya que son en número –y calidad, como veremos en su análisis– considerable esa misma capacidad de

considerar y reflexionar al nivel deontológico y de perspectivar la actuación pedagógica en el plan del deber hacia el otro, alumno, sobre todo.

Esto es reseñable, si consideramos que la formación académica de los docentes virada para el área deontológica no incluye, en general, la Deontología profesional bajo la forma de espacio curricular formal en el que se pueda preparar el futuro docente para esta perspectiva de encarar la actividad profesional. De los docentes portugueses que han colaborado en la pesquisa, apenas 1 ha frecuentado una asignatura específica (pero de carácter opcional) sobre la temática, Débora. Ya de los colaboradores españoles ninguno ha cursado nada en ese sentido⁶¹. Como hemos referido en el análisis relativo a la categoría de *eticidad* los docentes revelan una señalada capacidad de analizar su profesión en términos de su carácter profundamente ético, no obstante la no existencia de formación específica en este ámbito. Esto apunta para la presencia en nuestros colaboradores de capacidades y características personales, que fueron a su vez desarrolladas a lo largo de la práctica de una profesión ella misma esencialmente ética y que por ende posibilita ese desarrollo. Es de suponer que una formación específica en el ámbito ético y deontológico contribuiría para reforzar y potenciar estas capacidades personales y profesionales.

Una última observación para decir que ambas unidades de contexto ponen de relieve el sentido que reviste el valor del otro en la relación pedagógica para nuestros colaboradores, como se verá en el análisis a que pasamos a proceder de cada una de las unidades de contexto y sus unidades de registro.

a) *Atención y adecuación al alumno*

La unidad de contexto que pasamos a analizar tiene como objeto captar las unidades de registro en las que los aspectos de dar atención específica a las necesidades y problemas específicos de los alumnos/ de un alumno, así como la adecuación de respuestas y comportamientos por parte del docente sean el tema dominante.

En las unidades de registro correspondientes a esta unidad de contexto son visibles los problemas que se plantean a la consciencia

⁶¹ Las informaciones presentadas en las dos frases anteriores provienen de las entrevistas y del conocimiento directo que tenemos de los colaboradores, sea el oriundo de relación anterior al desarrollo de la pesquisa sea el obtenido por medio de contactos informales.

profesional de los docentes en virtud de circunstancias específicas de alumnos y de centros educativos que tornan la actividad educativa más dificultosa y necesitada de atención, adecuación y adaptación, y frente a los cuales los colaboradores revelan la capacidad de analizarlos y resolverlos de diferentes modos.

En las unidades de registro que se transcriben y comentan en seguida es visible la afirmación de un esfuerzo considerable y serio de personalización de la enseñanza adecuándola al alumnado específico y a sus circunstancias específicas.

En este mismo caso tenemos muchos niveles de enseñanza por grupo de alumnos y el docente tiene que repartirse por esos diferentes niveles, con lo que eso conlleva de aumento de exigencia, de esfuerzo, de dedicación y de capacidad de adaptación e improvisación.

2. 2. 1. 3. *En el colegio anterior era un Colegio Rural con 5 aldeas, en las cuales yo iba itinerando: 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; eso sí, es un tipo muy diferente de trabajo, ya 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. (Thessa)*

2. 2. 1. 4. *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; 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, por ese lado es más difícil de dar la clase. (Thessa)*

2. 2. 1. 6. *Pero claro, en otras aulas a lo mejor tenía 8 alumnos de tres niveles diferentes, y eso ya era mucho más complicado. A veces lo que yo planteaba –o lo que intentaba plantear, cuando no tenía un método puesto por el equipo tutorial–, lo que hacía era plantear 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. Pues eso, era hacer el trabajo más dinámico. (Thessa)*

La importancia de la calidad humana de la relación y del compromiso afectivo del docente para resolver situaciones de la naturaleza de las anteriores resulta bien visible en esta larga unidad de registro que transcribimos a continuación. La tónica colocada en la relación, en la inversión personal y profundamente afectiva resultan impactantes en el modo como se describe la experiencia de la docente que está en el origen de la unidad de registro.

2. 2. 1. 8. *Unos de 2º año son de los que más me acuerdo; yo me relacioné mucho con ellos. El segundo colegio en el que trabajé – que te comenté antes que estaba bastante cerca de X y que era también un Colegio Rural–, que era una escuela unitaria, había dos Tutorías y yo tuve una Tutoría de niños de Educación Infantil y de 1º de Primaria. Fue muy complicado para mí ese año a nivel académico. Si a nivel personal me dejó muy marcada el primer colegio en el que estuve mi primer año, a nivel académico me dejó muy marcada este segundo año. Yo llevaba la Educación Musical de todos los pueblos (que componían el Colegio Rural) y quiero recordar que eran 4 pueblos, y aparte tuve que llevar una Tutoría de Educación Infantil, y yo no soy Maestra de Educación Infantil, ni me han enseñado cómo enseñar a esos niños; entonces tenía que echar mano mucho del sentido común. 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. Pero a nivel personal aquello me llenó muchísimo; 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... Poco a poco les fuimos aportando todo lo que podíamos, sobre todo a nivel humano, porque a nivel humano también necesitaban atenciones... 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... (Thessa)*

No solamente se plantean dificultades en las circunstancias que vienen siendo referidas de los centros educativos objeto de las unidades de registro referidas. La positividad de las circunstancias concretas en las que el docente se encuentra resalta en esta unidad de registro, que pone de relieve el hecho favorable constituido por el número reducido de alumnos por clase, lo que permite desarrollar

una enseñanza más individualizada y cercana como respuesta de la docente al reto de la situación.

2. 2. 1. 5. Otra diferencia es 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. Así la manera de dar clase es mucho más cercana, mucho más individualizada; aunque siempre dicen que la enseñanza ha de ser individualizada, no es lo mismo tener 25 alumnos por clase que tener 2; esa es una relación mucho más próxima y mucho más centrada. (Thessa)

Por veces, las circunstancias conllevan en sí limitaciones que se tornan insuperables por parte del docente cuando se enfrenta a la necesidad de impartir el programa curricular que le está cometido. En esta unidad de registro es señalable la consciencia de situaciones en las que la necesaria adecuación no se puede producir en virtud de circunstancias insuperables, como sea el número insuficiente de alumnos, lo que se traduce en la no obtención de los objetivos programáticos y curriculares previstos, no obstante el empeño de la docente.

2. 2. 1. 7. Y en cuanto a lo académico, pues bueno, comentar que eran centros con pocos recursos; 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, y 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. Entonces, bueno, pues en lo académico un poco mermado, (Thessa)

Puede ocurrir, como se refiere en esta unidad de registro, que se afirme la necesidad de adecuar la enseñanza al alumno y se indique el modo según el que varía esa adecuación, pero con el reconocimiento, contrario a lo que venimos de constatar anteriormente, de que el docente tiene esta exigencia más facilitada en virtud de aleccionar a alumnos más mayores y más autónomos.

2. 2. 1. 1. La parte que yo doy, es como más cómoda, me resulta menos difícil, y creo que también es más fácil que los alumnos a esa edad se acomoden a la forma como tú vas haciendo las cosas, a los pequeñines hay que dárselo, aquellos son un poquito más autónomos. Les dices qué hay que hacer y ellos empiezan a hacerlo poco a poco. A los otros tienes que hacerles eso y enseñarles a hacerlo todo. (Jorge)

Otra posibilidad de exigir la atención y adecuación individualizantes por parte de la actuación pedagógica del docente puede provenir de las condicionantes de la situación propia del alumno y que exigen una intervención diseñada para su circunstancia y compromiso de diversas entidades pedagógicas, como sean el docente, los compañeros y la inspección.

2. 2. 1. 2. *Bueno, si, hay varios. Sobre todo, que salen por encima de la normalidad. El primer año que llegué, tuvimos precisamente uno en el que tuvo que intervenir todo el mundo. Teníamos un niño muy difícil, y los padres que además eran, él [norte]-americano (estadounidense), ella, española, separados, y en que tuvo que intervenir la inspección, tuve que intervenir yo, en plan ya más serio, y todo el profesorado ha estado metido, todo. Si no llega a ser por eso, probablemente no hubiera tenido solución ninguna. (Jorge)*

b) *Importancia de la intersubjetividad para la actuación pedagógica*

En esta unidad de contexto buscamos insertar las unidades de registro en las que estuviera presente la consciencia y el reconocimiento del rol importante de la intersubjetividad para el desarrollo de la actuación profesional del docente en el ámbito de sus deberes. La educación como hecho relacional fue el blanco del análisis efectuado para determinar las unidades de registro que a seguir se comentan.

La primera unidad de registro precede a la constatación general de la necesidad de, que, en la enseñanza, hay que tener en cuenta a aquellos con quienes uno lidia.

2. 2. 2. 14. *Porque é outra vertente do ensino que nos é muito próxima e é com quem nós lidamos a seguir – ou em paralelo –. (Norma)*

Asistimos en seguida al reconocimiento por el docente de la buena relación personal:

2. 2. 2. 13. *pero en lo personal, pues muy buena relación. (Thessa)*

...y a la afirmación de su carácter significativo para el docente:

2. 2. 2. 12. *muchos [momentos significativos en esa experiencia], pero en ese sentido, de la relación profesional con los*

alumnos. Porque, ya te digo, recuerdo con mucho cariño la relación tan próxima que había... (Thessa)

La unidad de registro transcrita en seguida pone en relieve el carácter recíproco y dialéctico de la relación educativa y la necesidad de tenerlo en cuenta en su desarrollo. Lo que sea la relación educativa será aquello que ambos intervinientes pongan en ella, implicando un intercambio constante entre sus actores y un aprendizaje mutuo entre ellos. Se pone de relieve igualmente la asimetría fundamental de esa relación, compitiendo al docente la responsabilidad, por ser mayor, de promover esa relación para que los intercambios correspondientes tengan lugar y así valga la pena ser profesor.

2. 2. 2. 15. É o espaço que eu dou, que eu quiser dar. Se eu não der esse espaço, ninguém consegue aprender comigo. Se nós não conseguirmos promover nos alunos essa possibilidade de eles nos darem esse espaço para que eu possa dar o meu, para nós aprendermos ali no meio deles, e podermos fazer essa troca, não vale a pena tentar ser professor, (Sílvia)

La tonalidad afectiva de la relación intersubjetiva y sus potencialidades educativas son puestas en relieve en las unidades de registro que se siguen. Pasamos a comentarlas.

En esta primera unidad de registro se pone en relieve la mayor implicación afectiva de los pequeños con los profesores y la relación más ingenua y simple que ellos mantienen con aquellos. Se destaca también que el nivel de esta relación presupone en parte considerable el establecimiento de reglas y de límites.

2. 2. 2. 4. Esa naturalidad, esa espontaneidad, con esa inocencia, pero no porque sean tonticos [los más pequeños], sino pero por que... ven sólo a una persona que les está diciendo cositas y que a ellos les gusta, aunque les digan treinta veces “¡siéntate!”, “¡Ahora, no!”, “¡Guarda tu turno de palabra!”, pero entienden las normas, y entienden que hay que tener una norma, y sin embargo son... son naturales, son..., son nobles. (Nazareth)

Ya con el alumnado mayor, la relación pasa a tener un contenido más personal y hasta de intimidad, como podemos ver a continuación.

2. 2. 2. 5. De los grandes, pues hay otra relación, pues claro, ya puedes hablar más de los temas, te cuentan cosas, tienen intimidad... (Nazareth)

2. 2. 2. 6. *Conmigo, por ejemplo, como soy más joven que el resto de los compañeros, se sienten más cercanos. Entonces, me preguntan por alguna cuestión más personal, las niñas cuando están en la edad de la regla, “Seño, pues mira que me va a bajar, te vienes conmigo y me pides una compresa”. Esas cuestiones de la vida. (Nazareth)*

2. 2. 2. 7. *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...” Y si tienen problemas conmigo, los han tratado, “Seño, tenemos que hablar contigo a ver..., qué nos dices, qué opinas, qué nos aconsejas, qué...” Cosas internas de ellos, o cosas con su clase a nivel de clase y tutor, a nivel entre ellos que ha habido una cuestión, y luego con relación a la asignatura se plantean ya una serie de preguntas, de cuestiones, de dudas, de negaciones, y ahí ese interactuar me encanta. (Nazareth)*

La importancia del desarrollo de la relación en un registro afectivo en el que funcione el cautivar y saber atraer, y las ventajas pedagógicas que de eso advienen son el objeto de la unidad de registro que citamos en seguida.

2. 2. 2. 17. *cabe ao professor em concreto saber cativar os alunos, para os levar à Aulas de Apoio. E eu tenho outra dificuldade, que é “Meus amigos, acabou a Aula de Apoio, vão-se embora!” Estão lá todos, toca [a campainha] e nada! Cabe ao professor atrair os miúdos. (Beatriz)*

El registro afectivo que potencie la comunicación entre docente y alumnado es relevante en la unidad de registro siguiente. En ella se ve que el desarrollo de esa relación fuertemente marcada por la afectividad puede, en circunstancias de carencia comunicativa, de deficiencia y de alejamiento familiar, conferir una impronta tal a la relación pedagógica que lleve incluso a la sustitución de la familia por el profesor. Merece destaque final el carácter compensador que asume para el docente este hecho cuando se produce.

2. 2. 2. 19. *Eu lido com miúdos que têm problemas auditivos graves, estão todos fora dos seus ambientes de família porque estão a viver em C. e todos os seus familiares estão fora, no F., uns aqui e outros acolá. Vivem aqui, miúdos que têm problemas graves de comunicação. E se nós não formos o apoio deles, quem mais vai ser? São os pais, que estão longe? Claro que não! Portanto, nós até arcamos um pouco com aquele papel... não somos pais, mas somos*

tutores. Somos o substituto do pai, numa determinada situação. E se os alunos vêm ter connosco, é sinal de que o nosso âmbito de comunicação está alargado e de que eles confiam. E se isso acontece, para mim está ótimo! (Silvia)

Las relaciones interpersonales traen consigo la posibilidad de existencia de conflictos.

En la unidad de registro siguiente, se reconoce que para resolverlos hay necesidad de que exista interés por eso, al mismo tiempo que se señala que eso se verifica en el caso de la docente.

2. 2. 2. 8. Yo encuentro a veces interés por resolver las cuestiones. (Soledad)

Todavía, el mero interés por sí solo no basta, sino que se exigen recursos para solucionarse las situaciones de conflicto, sea con los padres sea con los alumnos

2. 2. 2. 9. pero también encuentro falta de recursos para saber atajar las situaciones, tanto en la relación con los padres, como con los niños. (Soledad)

La inexistencia de recursos de actuación interpersonal puede estar en el origen de la no solución de las situaciones de conflicto entre las personas implicadas en la situación educativa.

2. 2. 2. 10. Se generan situaciones muy diversas que hacen que las posibles soluciones “caigan en saco roto”. (Soledad)

2. 2. 2. 11. Vamos, 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. (Soledad)

Algo de esencial para la prevención y gestión de los conflictos es el establecimiento de reglas. Las unidades de registro transcritas a continuación ponen en relieve la necesidad y capacidad exigida al docente de establecer reglas en la actuación pedagógica.

2. 2. 2. 16. Eles precisam de regras! Eles precisam de saber até onde é que podem ir, precisam de ter definição daquilo que podem fazer, e até onde é que podem ir. Porque se eles não souberem as regras, eles vão tentar, tudo por tudo, saber até onde é que o limite. Isto é uma das coisas que um professor tem que saber também. Delimitar o seu espaço de acção, falar das regras que as pessoas vão ter que utilizar, para que as pessoas se saibam comportar em relação àquilo que lhes é dado. Aceitar ou não aceitar, mas saber as regras. Portanto, ser professor implica tudo isso... (Silvia)

2. 2. 2. 18. *delimitar reglas. (Silvia)*

El efecto cooperativo de la intersubjetividad en el desarrollo de la relación pedagógica es la temática abordada en diversas variantes en las unidades de registro siguientes.

En la primera, se presentan la consciencia y el reconocimiento de la importancia de no estar solo para desarrollar la actividad profesional docente, por lo que todo es importante, sean los compañeros como el resto de la realidad intersubjetiva escolar.

2. 2. 2. 1. *¡tiene muchísimo valor! Tiene mucho. Solo, solo, no puedes funcionar de ninguna manera. Todo lo que te rodea, tiene mucha importancia, tanto los compañeros de trabajo, como el resto. (Jorge)*

En esta unidad de registro, se reafirma la misma idea, resaltando que la educación de un niño es un hecho global y poniendo en relieve la necesidad de integrar todo, como sea la administración, los profesores y la familia.

2. 2. 2. 3. *si el objetivo es, como tal, la educación de un niño, evidentemente sí integra todo. Sea la familia, sea el profesorado, incluso la administración. O se integra todo, o difícilmente se conseguirá algo. La necesidad es grande, hay una relación entre todos muy grande. (Jorge)*

Ya en la unidad de registro a continuación se pone en destaque a la familia.

2. 2. 2. 2. *Tiene que ver también con la familia. (Jorge)*

3. 2. 2. 3. *Práctica ciudadana*

Con la subcategoría de la *práctica ciudadana* se ha pretendido captar los discursos en los que los docentes colaboradores pudiesen dar cuenta de la dimensión social o política, en el sentido etimológico de la palabra, de la educación, o sea, el reconocimiento de que educar no es un acto limitado a la relación pedagógica profesor/ alumno, sino que se extiende al campo más alargado de la sociedad y de los otros en general.

Fue posible determinar apenas 1 unidad de contexto a la que referir posibles unidades de registro a detectar, a saber, la *dimensión social del deber*.

Esta unidad de contexto registra apenas 1 entrada (0.09%).

Tanto en términos de unidades de contexto como de unidades de registro es la subcategoría en la que menos reflexiones pudimos captar en los discursos de nuestros colaboradores, revelándose así su mayor preocupación con el pensamiento dirigido a la relación más cercana con los actores educativos considerados que con las implicaciones ciudadanas y políticas de la intersubjetividad. Esto no implica que no se refieran en sus discursos a las implicaciones políticas de la educación; los registros efectuados en el ámbito de la categoría 3 *formación y desarrollo profesional* lo documentan ampliamente. No han procedido - eso sí- a poner en relieve el hecho de que cuando uno se relaciona con el otro los actos comportan también una dimensión política potencial o mismo explícita.

a) *Dimensión social del deber*

La unidad de contexto *dimensión social del deber* tiene como desiderato recoger los discursos que pusiesen en relieve como la consciencia y el cumplimiento del deber postulan en última instancia, además del acto practicado o apenas concebido, la producción de un orden social de valores implicado en sí mismos.

Solo se pudo determinar esta unidad de registro que se puede referir. En ella es posible ver un sentido agudo de la responsabilidad implicada en la función estatutaria desempeñada por la docente, comportando obligaciones y deberes cuyo sentido de puro deber desinteresado es resaltado al destacarse el hecho de que no siempre eran fuente de comodidad personal.

2. 3. 1. 1. *He tenido muchos problemas, especialmente todo lo relacionado con la gestión, integración del profesorado, contrataciones, permanencia... bastantes responsabilidades y delicadas, porque 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. (Esther)*

3. 2. 3. Formación y desarrollo profesional

La categoría *formación y desarrollo profesional* se destina a recoger en su seno los discursos que tengan por objeto el proceso de formación del docente y su desarrollo profesional. Todos los elementos susceptibles de dar cuenta de como se preparó el docente

para su actividad profesional y como se procesa la correspondiente evolución del colaborador en su menester han sido cubiertos por esta categoría. Ha sido obtenida *a priori* y la descompusimos en cuatro subcategorías *a priori* que pretenden dar cuenta de la concepción y práctica de la educación defendidas por los participantes en esta investigación. A su vez dentro del ámbito de cada una de las subcategorías se han determinado *a posteriori* las unidades de contexto que se pueden hallar en las Tablas 8 (frecuencias) y 9 (porcentajes).

En las secciones que integran el análisis concerniente a esta categoría de *Formación y desarrollo profesional* se tendrán en cuenta el contenido de estas Tablas, así como las unidades de registro concretas presentes en las respectivas matrices de reducción de contenido (números 12 a 15, presentes en el Anexo 6 de la versión original de la Tesis).

Tabla 8 – Categoría 3: Formación y desarrollo profesional (Frecuencias)

Categoría	Subcategorías	Unidades de contexto	Nº total UR's	Nº parcial UR's: Entrevistas	Nº parcial UR's: grupo de discusión
3. Formación y desarrollo profesional	3. 1. Fines de la Educación	3. 1. 1. Motivos para ser profesor	93	53	40
		3. 1. 2. Relación pedagógica/ formar a la persona	52	28	24
		3. 1. 3. Mejora del mundo	10	10	0
		3. 1. 4. Aporías/ dificultades	34	4	30
		3. 1. 5. Preparar para la vida	3	3	0
	Total parcial		192	98	94
	3. 2. Práctica reflexiva	3. 2. 1. Realización profesional	119	85	34

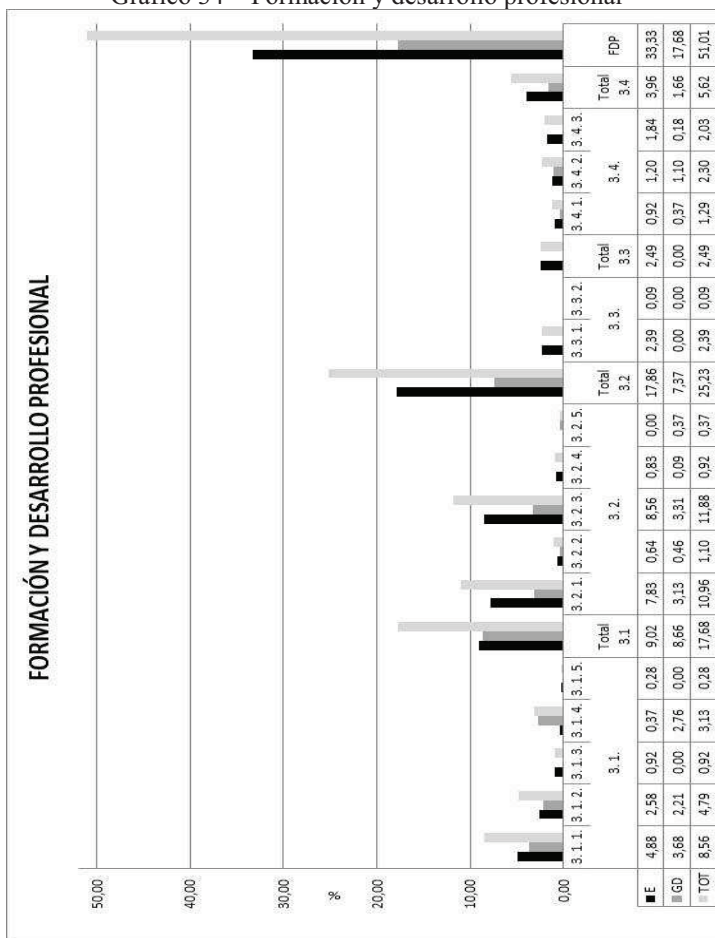
		3. 2. 2. Formación de los docentes	12	7	5
		3. 2. 3. Postura crítica hacia el contexto socioeducativo	129	93	36
		3. 2. 4. Innovación pedagógica	10	9	1
		3. 2. 5. Actualización profesional: científica y metodológica	4	0	4
		Total parcial	274	194	80
	3. 3. Formación integral	3. 3. 1. Enriquecimiento curricular	26	26	0
		3. 3. 2. Desarrollo de la creatividad del alumnado y profesorado	1	1	0
		Total parcial	27	27	0
	3. 4. Transformación social	3. 4. 1. Intervención socio-profesional	14	10	4
		3. 4. 2. Sentido hacia el que cambiar el mundo	25	13	12
		3. 4. 3. Posibilidad efectiva de actuar	22	20	2
		Total parcial	61	43	18
		Total:	554	362	192

Tabla 9 – Categoría 3: Formación y desarrollo profesional (%)

Categoría	Subcategorías	Unidades de contexto	% total UR's	% parcial UR's: Entrevistas	% parcial UR's: grupo de discusión	
3. Formación y desarrollo profesional	3. 1. Fines de la Educación	3. 1. 1. Motivos para ser profesor	8.56	4.88	3.68	
		3. 1. 2. Relación pedagógica/ formar a la persona	4.79	2.58	2.21	
		3. 1. 3. Mejora del mundo	0.92	0.92	0.00	
		3. 1. 4. Aporías/ dificultades	3.13	0.37	2.76	
		3. 1. 5. Preparar para la vida	0.28	0.28	0.00	
	% total parcial			17.68	9.02	8.66
	3. 2. Práctica reflexiva	3. 2. 1. Realización profesional	10.96	7.83	3.13	
		3. 2. 2. Formación de los docentes	1.10	0.64	0.46	
		3. 2. 3. Postura crítica hacia el contexto socioeducativo	11.88	8.56	3.31	
		3. 2. 4. Innovación pedagógica	0.92	0.83	0.09	
		3. 2. 5. Actualización profesional: científica y metodológica	0.37	0.00	0.37	
	% total parcial			25.23	17.86	7.37
	3. 3. Formación integral	3. 3. 1. Enriquecimiento curricular	3. 3. 1. 1.	2.39	2.39	0.00
			3. 3. 1. 2. Desarrollo de la creatividad del alumnado y profesorado	0.09	0.09	0.00
		% total parcial			2.49	2.49
	3. 4. Transfor-	3. 4. 1. Intervención socio-profesional	1.29	0.92	0.37	

mación social	3. 4. 2. Sentido hacia el que cambiar el mundo	2.30	1.20	1.10
	3. 4. 3. Posibilidad efectiva de actuar	2.03	1.84	0.18
% total parcial		5.62	3.96	1.66
% total:		51.01	33.33	17.68

Gráfico 34 – Formación y desarrollo profesional



3. 2. 3. 1. Fines de la educación

La primera subcategoría está relacionada con la consciencia revelada por el docente de los *fines de la educación*. Educar es siempre educar para algo, por lo que se ha cuestionado a los docentes colaboradores sobre este aspecto implicado en su práctica profesional y en la subyacente concepción que tienen de ella.

En su ámbito fue posible determinar 5 unidades de contexto, a saber: a) *motivos para ser profesor*; b) *relación pedagógica/ formar a la persona*; c) *mejora del mundo*; d) *aporías/ dificultades*; e) *preparar para la vida*.

En un breve análisis de los datos numéricos presentes en las Tablas 8 y 9 correspondientes a esta subcategoría, podemos empezar por señalar las respectivas frecuencias.

En primer lugar, la totalidad de registros efectuados en esta subcategoría constituyen el segundo mayor conjunto en términos de frecuencia en la categoría *formación y desarrollo profesional*, suplantada apenas por los registros captados en la subcategoría de *práctica reflexiva* [ésta con 274 (25.23%) y aquélla con 192 (17.68%)].

Una segunda observación para referir que la unidad de contexto *motivos para ser profesor* es la que presenta la mayor frecuencia de unidades de registro, prácticamente la mitad de las entradas registradas en esta subcategoría (93, 8.56%, en 192, 17.68%). Es seguida de forma más distante por la unidad de contexto *relación pedagógica/ formar a la persona* (52 registros, 4.79%) y más distante aún se sitúa la de *aporías/ dificultades*, que presenta 34 entradas registradas (3.13%). Las restantes se encuentran significativamente más lejos, con 10 registros (0.92%) para *mejora del mundo* y 3 (0.28%) para *preparar para la vida*. Puestos en situación auto-reflexiva, nuestros colaboradores enseñan entonces, en escala considerable, las razones por las que han ingresado en la profesión docente, para proceder en seguida a la clarificación de aspectos relativos a los fines de la educación. De estos, merece también relieve la cantidad de referencias obtenidas relativamente a la relación pedagógica y a la formación de la persona. Otro aspecto analítico a poner en destaque es la consciencia crítica revelada en la frecuencia de registros correspondientes a las *aporías y dificultades* inherentes a la profesión.

Una última observación para destacar el hecho de que los registros provenientes de ambos procedimientos metodológicos – entrevistas y grupo de discusión– se presentan equilibrados en términos de frecuencia (98, 9.02%, para las primeras y 94, 8.66%, para el segundo). El mismo equilibrio relativo se puede señalar para las siguientes unidades de contexto consideradas en separado: *motivos para ser profesor* (53, 4.88%/ 40, 3.68%) y *relación pedagógica/ formar a la persona* (28, 2.58%/ 24, 2.21%). Ya los aspectos relativos a las unidades de contexto *mejora del mundo* y *preparar para la vida* no han registrado entradas en el grupo de discusión, mientras que la unidad de contexto relativa a la manifestación de las *aporías y dificultades* relativas a la profesión presenta una clara supremacía numérica en los registros efectuados a partir del grupo de discusión (30, 2.76% frente a 4, 0.37%). La tonalidad crítica que la discusión asumió frente a una situación socioeducativa muy conflictiva en Portugal justifica esta mayoría de registros relativos a esta última unidad de contexto.

a) *Motivos para ser profesor*

La imagen global que resalta de las unidades de registro que pasamos a comentar es la de docentes comprometidos ampliamente con su profesión y que la sienten profundamente. Sea por siempre haber deseado ser profesores, sea porque hayan desarrollado su vocación a partir de circunstancias más o menos accidentales, por medio de procesos más o menos dramáticos de elección de la profesión docente, los colaboradores constituyen un grupo que toma su trabajo de forma seria, crítica, comprometida y empeñada. Pasamos a comentar las unidades de registro que fueron determinadas en esta unidad de contexto.

La reflexividad desencadenada por el proceso de elaboración del discurso en el ámbito de un procedimiento metodológico dado –la entrevista o el grupo de discusión– puede dar ocasión al surgimiento de la duda relativa a la presentación de los motivos por los que uno puede ser profesor, como se puede ver en esta primera unidad de registro.

3. 1. 1. 26. *Pues, no sé. Es algo que... (Nazareth)*

En un conjunto alargado de unidades de registro nos encontraremos frente a situaciones en las que las dudas e indecisiones relativamente a la elección de una profesión son patentes de forma

que por veces llega a ser dramática. La profesión docente no siempre es la primera elección de los colaboradores. Algunas veces son las circunstancias concretas en las que el sujeto se encuentra que le llevan a depararse con la posibilidad o necesidad de elegir la docencia como salida profesional. También podemos ver la opción por la docencia en rechazo de lo que se atribuye a otras profesiones o instituciones que preparan para ellas. En ese sentido, pasamos a comentar un conjunto de unidades de registro en las que estos aspectos generales son visibles con más detalles.

Un primer conjunto de unidades de registro nos coloca frente a un proceso dramático de elección de la carrera, desarrollado en interacción con la familia, y acompañado de un proceso de auto-descubierta por parte de la colaboradora.

La motivación inicial que se describe es hacia profesionales relacionadas con la salud (Medicina o Enfermería, en el caso), no hacia la docencia, bien que se reconozca que tampoco se había verbalizado la no consideración de la opción por la docencia.

3. 1. 1. 72. *E eu nunca pensei – tão-pouco disse – que iria ser professora, ou educadora. Sempre disse que queria ser médica ou enfermeira. Porque como todas as crianças, eu tinha modelos, ídolos, e um desses ídolos era uma pessoa muito próxima, a minha madrinha, que era, e é, enfermeira. Um doce de pessoa, com uma alma, e uma personalidade apaixonante, dócil. Tipo um anjo na terra! Entretanto, creio também que por influência da televisão, eu lembro-me de uma série que passava, Médico de Urgência, com um adolescente, que tinha um QI fabuloso, e então conseguiu ser médico, e ele resolvia aqueles casos, que mais nos chegavam ao coração, de forma espectacular. E então eu queria um dia vir a operar! (Débora)*

Todavía, las certezas iniciales son abaladas en virtud de las experiencias por las que uno va pasando, plantándose la duda antes de entrar en la enseñanza superior.

3. 1. 1. 73. *Mas nós vamos crescendo, e vamos tendo cada vez mais experiências que nos dão que pensar – primeiro, que nos dão que sentir, depois que nos dão que pensar – e quando cheguei ao meu 12.º ano comecei a balançar. (Débora)*

El proceso de elección se complica con la entrada en escena de la familia, que ya había asimilado las expectativas de que las profesiones relacionadas con la salud fueran el objeto de la elección.

3. 1. 1. 74. *Porque entretanto já tinha remetido essas minhas expectativas à minha família, e ela própria já as tinha assimilado. Esperava que a filha fosse enfermeira ou médica. Enfermeira ou médica. (Débora)*

La duda sembrada por las experiencias de la joven no es todavía suficiente para que, en un primer momento, se produzca la elección de la docencia, por lo que por inercia se opta por cursar Enfermería.

3. 1. 1. 75. *Eu comecei a pensar que não seria bem assim, mas depois confesso que... talvez aquelas ideias que na adolescência se nos suscitam... o que é certo é que eu não soube resolver muito bem a situação e de facto enveredei por Enfermagem. (Débora)*

Todavía, el curso del tiempo va revelando que las expectativas de realización personal en la titulación elegida no se concretan, no encontrándose el sistema de valores mientras es desarrollado por la colaboradora.

3. 1. 1. 76. *Mas à medida que o tempo ia passando, eu ia sentindo que não era nada daquilo que eu queria. Porque o sistema de valores que entretanto eu escolhi para mim – e que os outros também me incutiram, me influenciaram – eu ali não os encontrava. (Débora)*

Ese sistema de valores pasa en su estructura fundamental por la afirmación del valor de la persona y de la atención a la misma, que segundo la colaboradora, no se encontraba en la titulación elegida, por lo que se decide abandonarla dramáticamente. En efecto, dicho abandono resulta violento hacia el padre de la colaboradora, que rechaza su actitud y genera en la hija un profundo conflicto emocional. En virtud de este conflicto interior, decide reingresar en la titulación inicial, que todavía, rechaza definitivamente.

3. 1. 1. 77. *E como pessoa – eu acho que nós antes de sermos profissionais somos pessoas e é isso que nos pode tornar bons professores, bons educadores... é não esquecer o ser que nós somos, e o ser que as crianças são – essas questões no outro sistema em que eu entrava, e no futuro sistema profissional em que eu ingressaria, faziam-me muita confusão. Porque a Enfermagem, as práticas de saúde que eu até então encarava como o cuidar dando algo aos outros, ali de repente e de uma forma muito evidente e muito clara de ganhar e de viver numa meritocracia. E aquilo fez-me muita confusão. E depois aliada às práticas, que é uma coisa que eu ainda*

hoje não suporto, quer-se dizer, fiquei tão doente que... fiquei tão doente que disse “Não, não é nada disto que eu quero, eu não me reencontro aqui, não quero crescer, não quero que a Débora cresça neste mundo.” E então decidi parar. Para pensar. Decidi: “Vou parar de estudar, vou trabalhar, e vou ver o que é que realmente eu quero.” (Débora)

3. 1. 1. 78. Para o meu Pai foi um problema. Porque uma pessoa que eu amava, e que eu amo imensamente, me disse “Mas eu disse-lhe...”, e virou-me as costas! Confesso que não tive capacidade para trabalhar porque as minhas emoções ficaram assim num turbilhão muito grande. Passou um período, menos positivo, mas que ajudou a hoje ser a Débora minimamente corajosa para o que tem que ser. (Débora)

3. 1. 1. 79. Pedi reingresso, ainda assim, para tentar satisfazer a minha família, e ver se eu porventura não teria pensado mal mas, definitivamente, não. “Não, não é isto que eu quero. (Débora)

El proceso termina con la decisión de cursar Educación, reclamada frente a la familia, y con la elección de una institución donde se forman profesores y educadores, esperando encontrar ahí un sistema de valores diferente del de la Escuela de Enfermería, lo que se afirma haberse encontrado.

3. 1. 1. 80. Por favor, dêem-me a liberdade, eu já sei o que é que eu quero. Eu quero ir para Educação.” (Débora)

3. 1. 1. 84. eu já o esperava – que quando entrasse na ESE [Escola Superior de Educação] encontrasse um sistema de valores diferente daquele que eu tinha encontrada na Escola de Enfermagem. E encontrei. (Débora)

Ese conjunto de experiencias personales de crecimiento permitió desarrollar un entendimiento relativo al sentido de la profesión docente, a saber, que se puede mejorar el mundo por su medio. Tal creencia presupone que un proceso de crecimiento de la persona que adquiere valores de empatía y comprensión de los otros, de sensibilidad, de esperanza y fe pudiendo así entender al mundo de forma más plena.

3. 1. 1. 81. eu tinha sentido, tinha vivido, tantas emoções, tantas ilusões, tantas esperanças, tantos sonhos, de repente, tornei-me numa pessoa mais sensível, não só a nível individual, mas também no sentido da empatia, de compreender os outros, que eu pensei “Bolas! Eu acho que o mundo pode ser melhor!”. (Débora)

3. 1. 1. 83. *Mas então eu decidi ir para Educação (...) seduzida pela esperança, motivada pela esperança, pela fé. Porque é possível melhorar... – não que eu seja um modelo de virtude, nada disso, não quero ser –, mas é possível melhorar. (Débora)*

Otro conjunto de unidades de registro nos presenta más aspectos que motivan a los colaboradores hacia la elección de la profesión docente y que pasamos a comentar. En ellas el dato de base es también la no consideración inicial de la docencia como salida profesional por parte del colaborador.

En esta primera unidad de registro se afirma que no hubo inicialmente motivos específicos para ser profesor.

3. 1. 1. 5. *como profesor, casi, casi, casi que ninguno [motivo] específicamente. (Jorge)*

Más aún, no solamente no hubo motivos para ser docente, como tal no era la idea primera del colaborador.

3. 1. 1. 6. *Porque la idea mía original no era precisamente ser docente. (Jorge)*

En esta unidad de registro vemos también la misma afirmación del no interés inicial por la docencia, al par que se afirma la existencia de otro interés, en el caso, el de la música.

3. 1. 1. 43. *a mí la música me gusta. Yo crecí metida en el Conservatorio desde que tenía 10 u 11 años. Entonces, nunca me había planteado ser maestra, la verdad, jamás. (Thessa)*

Todavía, ese interés no es suficiente para hacer perder de vista el hecho de la insuficiencia de la actividad musical garantizar a la colaboradora su sustento.

3. 1. 1. 44. *Lo mío era la música, era lo que me gustaba, pero yo veía, a medida que iban pasando los años, que vivir de la música iba a ser muy complicado. (Thessa)*

El conocimiento de la posibilidad de cursar Magisterio en la especialidad de Educación Musical abre perspectivas de superar el dilema planteado en la unidad de registro anteriormente comentada por medio de la conciliación del interés por la música con la dedicación a la docencia, garantizando al par la posibilidad de asegurarse un medio de subsistencia personal.

3. 1. 1. 45. *Conocí la existencia de Magisterio de Especialidad de Educación Musical y sí me llamó la atención porque tenía asignaturas que me gustaban; no me lo había planteado mucho*

tiempo atrás, pero sí me llamó la atención dedicarme a la docencia. (Thessa)

3. 1. 1. 46. Entonces, me decidí por esa titulación, ya que se enseñaba música dedicándose a la docencia. (Thessa)

3. 1. 1. 47. 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)

3. 1. 1. 42. Y luego justamente salió la Titulación de Magisterio de Educación Musical en la Universidad de X. y eso me dispó a mí todas las dudas, me resolvió la elección de carrera; se juntaron los dos mundos que a mí más me interesan: la docencia y la música. Así que pensé que eso era lo mío. (Soledad)

Más casos de colaboradores que no habían empezado por plantearse la dedicación a la docencia se pueden referir, como pasamos a ver.

En este caso que pasamos a comentar se verifica la conjunción de diversas circunstancias fortuitas que en su concurso llevan el colaborador a decidir ingresar y mantenerse con agrado en la profesión docente. Son diversos los factores intervinientes en esas circunstancias, como da cuenta de forma sintética las siguientes unidades de registro.

3. 1. 1. 48. tienen que ver los gustos, tiene que ver mi formación y tiene que ver con encontrar a gente que te ayude a elegir. (Vega)

3. 1. 1. 52. entonces, entre mis gustos, las circunstancias que han generado que hubiese una plaza para la Beca [de investigación], la oportunidad de acceder a la docencia y el no tener demasiadas tensiones con las otras personas que en el Departamento tenía a mi alrededor para seguir adelante, yo creo que un poco todo eso ha confluído en que yo piense que estoy bien en donde estoy. (Vega)

3. 1. 1. 50. Entonces me centré en esto porque la verdad es que aunque me gustan muchas cosas, la docencia me gusta y al gustarme pues estoy bien así. (Vega)

En ese proceso de decantarse por la docencia cuando se planteaban diversas posibilidades de acción futura asume un particular relieve la intervención de personas de referencia que abren pistas de elección a la colaboradora, en particular aconsejando a que pidiera una Beca de Investigación y se quede enseñando en la Universidad que frecuentara. Asociado a la Beca vino el proceso de

Doctorado y se produjo el enganche a la entrada en la docencia universitaria.

3. 1. 1. 49. *yo cuando terminé la carrera tenía muchas posibilidades; yo tenía un buen expediente, con lo que ya había 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?, en principio ya tenía ahí un poco el vínculo, pero yo tenía abiertos muchos frentes, imagínate que cualquier persona que sale de una carrera tiene muchas posibilidades, pero la que cristalizó en mayor medida fue ésta, aunque yo no me quedé sólo con esta opción, intenté otras opciones, pero la que se cristalizó con mayor rapidez fue el que me concedieron una Beca de Investigación. En el momento en que te conceden la Beca comencé los Estudios de Doctorado, me enganché, me enganché y al poco saltó la posibilidad de que había un hueco porque se necesitaba profesorado. (Vega)*

Dicho proceso tiene una considerable intervención de los otros, quienes desempeñan un serio rol de estimulantes en el proceso de entrada y manutención en la docencia.

3. 1. 1. 51. *Quizás 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”; (Vega)*

La dedicación a la docencia ha sido, para el caso de esta colaboradora, una posibilidad entre varias que se pudieran haber planteado y merecido igualmente su satisfacción y realización. Todavía, dado que es la condición ineludible de la libertad el elegir entre posibilidades rechazando unas y tomando otras, se revela en esta unidad de registro la conformidad y satisfacción con la elección hecha.

3. 1. 1. 53. *Quizás si me hubiera 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. (Vega)*

Otros casos de colaboradores que no se encontraban inicialmente volcados hacia la profesión docente y que, en virtud de conveniencia circunstancial, han ingresado en la profesión docente se pueden ver en seguida. Trazo común es que tampoco hay rechazo hacia la docencia, como anteriormente, sino que es una opción no considerada en el proyecto inicial de vida del docente.

Esta primera unidad de registro plantea la docencia como una entre otras posibilidades de elección, presentándola revestida de un aspecto no desagradable.

3. 1. 1. 7. Lo que pasa es que, bueno, era una alternativa en su momento y que vino bien y, la verdad es que tampoco es una cosa que me fuera desagradable en su momento. (Jorge)

Entre las circunstancias que llevan a estos colaboradores a optar por su actual profesión surge en las unidades de registro siguientes la cuestión de la subsistencia económica de la persona y la de asegurar su independencia y autonomía personal, v. g. hacia los padres.

En esta primera unidad de registro, se plantea directamente la necesidad económica, asegurándose el colaborador su supervivencia con algo seguro, distinto de su actividad de elección en el corazón, el arte de la pintura, que a esos efectos no daba garantías de seguridad económica.

3. 1. 1. 12. El primer motivo era la necesidad de tener dinero todos los meses, o sea, una cuestión económica y con el arte solamente no estaba claro que pudiera vivir. (Luis)

En esta unidad de registro se presenta la necesidad del colaborador realizarse por medio del ejercicio de esa actividad alternativa, que reviste para él un carácter de vocación, la pintura. La afirmación de esa necesidad de realización personal surge reforzada en la medida en la que se reconoce la exigencia propia a la docencia y la consecuente sobrecarga de trabajo y esfuerzo para conciliarlas. La garantía económica de la docencia permite entonces el desarrollo de la actividad artística, menos segura cuanto a estabilidad de los lucros que pueda originar.

3. 1. 1. 11. Mi vocación siempre fue creativa, quería ser pintor, aunque desde el principio lo compatibilicé con la docencia; fue difícil porque la docencia te requiere mucho. La compatibilización entre mi vocación como pintor y la docencia universitaria comienza temprano. (Luis)

En ésta, a su vez, la docencia surge como el medio de acceder más rápidamente a un puesto de trabajo, desiderato prioritario, privilegiándose así el aspecto económico y dilatando en el tiempo la posibilidad de proseguir posteriormente otros estudios.

3. 1. 1. 36. Vi que era 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, y decidí que este era el camino y que habría tiempo para seguir estudiando lo demás. Lo justo. Tenía que priorizar, lo económico, por decirlo de alguna manera, el trabajo. (Nazareth)

La unidad de registro siguiente refiere la existencia de dificultades económicas de la familia, por lo que la colaboradora siente la necesidad de tornarse independiente de los padres y Magisterio se presentaba al tiempo como la titulación menos demorada y que consecuentemente posibilitaba un acceso más rápido al mercado de trabajo.

3. 1. 1. 59. Eu vim para professora por acaso, por acaso. Nós vivíamos com determinadas dificuldades económicas, como todas as pessoas recém-chegadas de África. E para não ficar dependente dos Pais, tirei o curso que menos tempo demorava, para não ficar dependente dos pais. (Sara)

Sin que se afirme la existencia de dificultades económicas de la familia, en la unidad de registro siguiente asistimos a la misma idea de ingresar en la docencia por ser la titulación menos demorada, además de comportar en sí la preparación profesionalizante, el prácticum, y así posibilitar a la colaboradora el tornarse independiente de sus padres.

3. 1. 1. 71. como queria ser uma mulher independente, queria ter o meu vencimento, queria ter a minha vida pessoal e privada, independente dos meus pais, achei uma boa ideia até porque o curso era de 3 anos, tinha o estágio integrado, e lá fiz o percurso e lá me tornei educadora de infância. (Silvia)

Otras unidades de registro nos colocan frente a diferentes paletas de motivaciones para haber ingresado en la profesión docente, en las que el rol de la familia es de destacar.

En un primer ámbito, vemos el acceso a la profesión docente a partir de una orientación y de un ambiente familiar en el que ya existían miembros que eran ellos mismos profesores. Las 5 unidades de registro que se transcriben a continuación apuntan todas ellas en ese sentido: un ambiente familiar en el que se destacan elementos ya dedicados a la docencia y de cuyo contacto dimana la opción por algo que surge como natural por esa misma tradición y esos modelos de conducta.

3. 1. 1. 1. A ser profesora los motivos que me llevaron fueron fruto de una orientación familiar, yo era la primera nieta de un

abuelo (materno) al que le gustaba mucho la música y que me adoraba. Él tenía unas primas que eran profesoras en la Escuela Normal (no de Música), y me fue iniciando e inculcando que yo tenía que ser profesora de música de la Normal y así entré en el colegio, hice mi Bachiller y 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. (Esther)

3. 1. 1. 14. Escolhi um curso de História, por influências familiares e depois as dos meus professores de Liceu, mas também porque tinha já nessa altura de tentar... a docência era já uma hipótese de caminho. (Manuel)

3. 1. 1. 20. Uma longa tradição familiar. Logo a partir daí, uma longa tradição familiar. A minha mãe é professora, a minha avó materna era professora primária, eu vivi uns tempos com ela. Já noutros espaços da família, tive um bisavô que era professor primário. Portanto, o ser professor era quase uma tradição de família, era muito importante. Via a minha mãe ir para as aulas, via a minha mãe vir das aulas, tinha uma tia que era professora, muitos professores na minha família, e isso foi determinante. (Manuel)

3. 1. 1. 22. O facto de eles serem professores, de serem professores desta área disciplinar que é a História, para mim condicionou muito as minhas opções de vida. (Manuel)

3. 1. 1. 24. Não foi entrar num mundo novo, foi prosseguir uma tradição de família e uma visão pessoal que eu tinha a partir dos modelos que observava e que me era grato observar. (Manuel)

Podemos también ver el tornarse profesor ser atribuido a las vivencias possibilitadas en el propio seno familiar, en este caso, la responsabilidad asumida por la colaboradora frente a sus hermanos menores y relativamente a los cuales se encuentra en estatuto de superioridad.

3. 1. 1. 34. No sé si es por haber sido la mayor de 5 hermanos y siempre fue “niño, haz esto”, “niño haz lo otro” (Nazareth)

El rol desempeñado por la familia puede ser complejo y asistirse a un movimiento de rechazo hacia la profesión acompañado de atracción hacia ella en virtud de las circunstancias concretas que se van produciendo en la vida del colaborador. En este conjunto de unidades de registro asistimos a ese proceso en el que el ambiente

familiar se perfila sobre el telón de fondo de la escuela, es en este caso, un colegio propiedad de la familia.

Una primera unidad de registro habla de un caso en el que no hay intención de la colaboradora ser profesora. En ella se asiste a la transformación de esa recusa en un severo rechazo de la profesión docente. Esto ocurre en virtud de la colaboradora ser hija de profesores y estar por eso sometida a una inmersión diaria en los problemas de la profesión traídos por los padres para casa. Estando ya dispuesta a no ser profesora, más aún se acentúa esa actitud con la vivencia cotidiana de los hechos educativos en la vida profesional de los padres que se inmiscuyen en la vida familiar.

3. 1. 1. 63. *razões que me levaram a ligar à educação. Não falo em ser professor num aspecto único. Sou filha de professores e sempre disse que nunca seria professora. Detestava as conversas que eles levavam para casa, os problemas que discutiam e era frustrante, porque eu não queria ser professora. (Sílvia)*

El rechazo es afirmado de forma perentoria en estas 2 unidades de registro:

3. 1. 1. 64. *Jamais! Ser tudo, mas nunca professora. (Sílvia)*

3. 1. 1. 66. *querendo ser outras coisas e jamais professora – nem sequer de Educação Musical, porque era aquilo que o meu pai era, porque tinha a ver com Artes e eu gostava de Música –, nem pensar, isso é que jamais. (Sílvia)*

La vivencia de la familia y de la colaboradora son cambiadas al introducirse el la estructura de la situación un colegio propiedad de la madre. Ese hecho requiere que la colaboradora se vea comprometida en las actividades pedagógicas de la institución, mayormente debido al hecho de que tenía la capacidad de lidiar bien con los niños. El destino que se invoca en las 2 unidades de registro siguientes quiso que la colaboradora se encontrara en situaciones homólogas a las de la docencia, trabajando con niños de educación infantil y de primaria en virtud de su apañó especial para trabajar con ellos.

3. 1. 1. 65. *lá quis o destino que a minha mãe tivesse aberto um Colégio em L. e necessitasse da minha ajuda como filha e porque eu tinha jeito para crianças. Eu sempre adorei miúdos, sempre me dei bem com eles todos. (Sílvia)*

3. 1. 1. 67. *Quis o destino, portanto, que eu de alguma forma tivesse que estar a lidar com crianças, do 1.º Ciclo e também com*

crianças mais pequenas, e eu tinha muito jeito para trabalhar com as crianças. (Sílvia)

El talento para lidiar con los niños es una vez más afirmado en esta unidad de registro, explicándose sus componentes, asientes sobre todo en la capacidad de liderazgo que la colaboradora se atribuye y que permitía dinamizar las actividades de los alumnos.

3. 1. 1. 68. *Conseguia fazer coisas com elas que outras pessoas não faziam, desde dinamizar os grupos, a capacidade de liderança – isso está inerente à minha pessoa. (Sílvia)*

Las 2 unidades de registro transcritas en seguida nos enseñan como esa vivencia en contexto escolar perteneciente a la familia llevan a la tomada de decisión. La primera nos pone frente a la circunstancia vital de la obligatoriedad de decidir; la vida no posibilita el retrasar indefinidamente las decisiones y se planteaba la necesidad de elegir una profesión de entre las posibilidades mantenidas en abierto a la colaboradora. La decisión aparece en la segunda unidad de registro en la que la figura del otro –aquí bajo la forma del inspector escolar del colegio de la madre– que apunta la salida profesional de educadora infantil como conveniente a la forma de ser y capacidades que se vislumbraban en la colaboradora. Hay en la unidad de registro un requiebro por parte del inspector que, cuestionado sobre si ser educadora infantil es ser profesor, contesta refiriendo que en aquella profesión se está con niños pequeñines. Frente a esta respuesta, la colaboradora señala su ingenuidad de haberse tornado educadora infantil no habiendo querido nunca ser profesora.

3. 1. 1. 69. *E havia que escolher uma profissão! Havia que escolher uma profissão porque eu já estava a ficar com idade de escolher, de ver o que é eu queria. (Sílvia)*

3. 1. 1. 70. *E tive a hipótese de um dos inspectores que foram lá ver o Colégio da minha mãe (...), se virar para mim e dizer: “Sílvia, tu davas uma ótima educadora de infância!” E eu respondi-lhe muito depressa: “Mas isso é ser professor?” – “Quer dizer, estás com crianças pequeninhas!” E porque eu achava que ser educadora de infância não tinha nada que ver com a vida de professor, na minha grande ingenuidade decidi tirar o curso de educadora de infância. (Sílvia)*

En el último conjunto de unidades de registro hemos tratado del tema de la entrada en la profesión docente a partir del contexto

familiar y su mezcla con el contexto escolar y las vivencias que ambos posibilitan. En las unidades de registro que siguen a continuación vamos a depararnos con el rol del contexto escolar en la conducción de los colaboradores hacia la docencia.

En esta primera unidad de registro vemos la elección de la profesión docente ser referida a la propia frecuencia de la escuela y la figura de profesores ejerciendo la profesión.

3. 1. 1. 21. *E depois a frequência da escola, o ir à escola serviu não apenas para aprender, mas também ver professores a trabalhar. (Manuel)*

Las unidades de registro presentadas a continuación revelan el desarrollo de la vocación docente en el mismo ejercicio de la profesión y por su medio.

Podemos ver inicialmente la referencia a esa práctica profesional en estas 3 unidades de registro en las que el inicio de la profesionalidad se produce.

En esta unidad de registro se revela que la colaboradora fue reconocida en su valor profesional e invitada a integrar una institución educativa:

3. 1. 1. 85. *quando terminou esse Estágio Profissional, convidaram-me logo para ficar numa IPSS, aqui muito próxima de nós. (Débora)*

...para proseguir con estas 2 en las que el agrado y el gusto provenientes de la práctica docente son puestos en relieve:

3. 1. 1. 19. *Agradou-me, na altura. Comecei logo trabalhar. Tive sorte, os cursos de História e de Filosofia eram os que tinham mais dificuldades de emprego na altura. (Manuel)*

3. 1. 1. 25. *yo estaba interesada, me gustaba, me asignaron en un colegio y muy bien en lo que tiene que ver con la asignatura. (Nazareth)*

Ya en las 2 unidades de registro referidas a continuación se destaca en descubrir de la vocación y de las finalidades de la profesión en su práctica misma, a lo largo de los años de su ejercicio.

3. 1. 1. 3. *Me gustaba la música y me gustaba enseñarla... aunque me veía más enseñando a profesionales, no a Maestros, pero a partir de ahí fui descubriendo la vocación y eso es lo que he hecho toda mi vida, toda mi vida. (Esther)*

3. 1. 1. 60. *A finalidade de ser professora... Depois, fui criando essas finalidades ao longo da minha vida. O que há 20 anos*

era uma finalidade, agora será outra porque as crianças são diferentes. As solicitações são diferentes e nós temos que estar de acordo com as crianças da altura. (Sara)

De seguida, vemos 2 unidades de registro en las que es patente además de lo referido anteriormente de la práctica de la profesión, el rol de los alumnos en el desarrollo de la vocación docente.

3. 1. 1. 2. mi vocación 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. (Esther)

3. 1. 1. 4. la vocación se ha ido desarrollando, el contacto con los alumnos me ha ido despertando una cercanía que yo no tenía en un principio, ese nerviosismo de los primeros días, meses, años se me fue yendo. (Esther)

Finalmente, en esta sección destacando el rol del ejercicio de la profesión en el revelar de su sentido para el colaborador, vemos en esta unidad de registro como la dedicación a ser profesor se ha desarrollado en ejercicio de este menester al par que se manifiesta una visión crítica relativa a la situación actual de la profesión.

3. 1. 1. 8. Me ha gustado aunque no me gusta la docencia específicamente como está. (Jorge)

Otro conjunto de unidades de registro nos presenta colaboradores que se definen como habiendo querido ser docentes y haberse preparado específicamente para esa profesión. Alrededor de la idea de vocación, afirmada con más o menos explicitud y acentuación, vemos surgir la docencia como aquello en lo que se realizan más profundamente al mismo tiempo que la caracterizan a partir de detalles que consideran ser esenciales al ser profesor. Pasamos a comentar un largo conjunto de unidades de registro que patentan ese modo de ver la profesión.

En el contexto actual –hecho que viene conforme las especialidades de más o menos atrás en el tiempo– es extremadamente difícil acceder formalmente a un puesto de trabajo –sobre todo no precario– por lo que la opción por una carrera docente y el efectivo ingreso pueden con mucha probabilidad ser frustrados y, en consecuencia, no resultar un proyecto de vida atractivo para un joven alrededor de sus veinte años. No siempre fue así, en particular para nuestros colaboradores, como se ve en esta unidad de registro.

3. 1. 1. 55. *Já estou um bocadinho velha, mas na altura ser professor não era complicado, não havia dificuldades para se entrar na profissão. (Beatriz)*

No obstante estos aspectos circunstanciales –inmensamente relevantes, principalmente si pensamos en el espectro actual del paro en Portugal y España– los colaboradores que vamos a escuchar van a reforzar esa vocación asumida convictamente.

En las primeras unidades de registro se refiere de forma directa el gusto por la profesión docente y por el acto de enseñar. Asistimos en ellas a una valoración de la profesión docente y a la afirmación del gusto en ejercerla.

Así, en estas 3 primeras entradas se plantea luego el gusto por la profesión.

3. 1. 1. 57. *Entrei na profissão por gosto, adoro aquilo que faço. (Beatriz)*

3. 1. 1. 38. *valoro muchísimo y creo que mi profesión es muy importante, y lo hago porque me gusta. (Soledad)*

3. 1. 1. 40. *Entonces, nunca he tenido dudas de que me gustaba enseñar. Nunca dudé de ello. (Soledad)*

...para seguir afirmando en estas 2 unidades de registro que por medio de la enseñanza no solo se obtiene satisfacción como realización personal:

3. 1. 1. 39. *Creo que es de lo que se me da mejor y me da muchas satisfacciones, porque yo creo que como persona me aporta mucho y yo también puedo aportar mucho. (Soledad)*

3. 1. 1. 41. *Por eso siempre, desde los 16 años, di clases particulares, no sólo para sacarme un dinerillo, sino también porque yo sentía que me realizaba. (Soledad)*

En las 3 unidades de registro a continuación hay una presentación muy fuerte de la idea de vocación. Corresponde a un sentimiento de identidad muy señalado de las colaboradoras que afirman siempre haberse visto como futuras docentes.

La unidad que se sigue presenta la afirmación del carácter inconcebible de haber seguido otra profesión por ser ésta la que siempre se quiso. Merece destaque en esta unidad el hecho de que se reconozca que, incluso siendo la profesión de más miembros de la familia, es un sentimiento de la colaboradora ese impulso hacia la profesión. Al par, en el mismo sentido de las 2 unidades de registro

que comentaremos en seguida, se pone en relieve el hecho de tener gusto en la convivencia con niños más pequeños y en enseñarles.

3. 1. 1. 61. *Eu, de facto, não me via a ter outra profissão. Acho que também sempre pensei que viria a ser professora. Apesar de na minha família haver alguma tradição – se é que se pode chamar tradição – uma vez que já havia duas tias... A minha irmã, que é mais velha, também tirou o Magistério Primário, na altura. Mas de facto, eu acho que sempre me vi como a ter a oportunidade de conviver com as crianças mais pequenas e de tentar fazer coisas com elas, ensinar-lhes coisas, brincar... Acho que nunca me vi a ser outra coisa. (Norma)*

En estas unidades de registro resaltan las mismas ideas de vocación temprana y constante de los colaboradores y su conexión con el acto de enseñar, a niños o a otros colegas en la escuela. El interés en la actividad docente aparece así referido a partir del trabajo y de la relación con los alumnos. En la segunda unidad de registro merece también destaque el hecho de referirse al hecho puro de enseñar, con independencia de la materia específica de ese acto intencional.

3. 1. 1. 10. *Yo 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. De chica, cuando te preguntan ¿tú qué quieres ser de mayor?, yo respondía siempre: yo quiero ser “Maestra de niños chicos”. (Lola)*

3. 1. 1. 54. *Fui para professora porque foi a profissão que eu sempre quis, desde que me conheço. Sempre gostei de ensinar, adorava crianças e... professora sempre foi... a minha profissão de eleição. Não sabia “professora de quê”, mas professora era de certeza! Adorava ensinar os outros colegas, mesmo na escola, portanto professora era a minha profissão de eleição. (Beatriz)*

3. 1. 1. 37. *Pues soy Maestra porque me encantan los niños y me gusta mucho la docencia. (Soledad)*

3. 1. 1. 23. *Depois claro, há sempre um ideal mais ou menos romantizado da profissão docente, o trabalhar com crianças, adolescentes e jovens para mim foi sempre uma coisa que me fascinou, que me atraiu, e portanto sempre encarei com naturalidade a transição de estudante para professor. (Manuel)*

Asistimos en la unidad de registro siguiente a la valorización del contacto con los alumnos y su referencia al hecho de que a la

inversión del profesor en su actividad profesional se sigue el recoger correlativo.

3. 1. 1. 29. *porque el tener contacto con los niños, el cariño de los niños, el ver que tú te empeñas y que recoges, que siembras y que recoges. (Nazareth)*

La unidad de registro que referimos en seguida apunta elípticamente para una visión crítica del cuidado con los niños que viene siendo postulado como esencial. Efectivamente, si se empieza por afirmar la pasión por la maravilla que son los niños, no se deja de señalar que el ser uno profesor o educador no implicar necesariamente gustarle los niños ya que algunos son todo menos despertadores de esos sentimientos, se desprende de la suspensión del discurso y del tono irónico que le es imprimido, para terminar afirmando que ser profesor implica mucho más que eso.

3. 1. 1. 82. *E as crianças sempre foram uns seres maravilhosos que me apaixonaram! É claro que não é que seja ser professora ou ser educadora seja gostar de crianças, porque algumas... (...) Envolve-nos muito mais do que isso. (Débora)*

La decisión de ser profesor y la actitud de entonces se mantienen a pesar de los cambios entre tanto habidos en la profesión y sus retos.

3. 1. 1. 62. *Com os meus alunos, é evidente que ser professora, hoje, é diferente. Eu tirei o curso há 30 e tal anos, e portanto era diferente. O desafio é o mesmo, é a mesma coisa. Hoje há a preocupação de me actualizar, mas eu já na altura tinha essa vontade, porque era tudo novo. (Norma)*

Encontramos en seguida una unidad de registro en la que se verifica, a partir de una situación académica determinada –la existencia de titulaciones académicas con doble valencia habilitacional, científica y pedagógica–, la afirmación plena por parte de la colaboradora de su convicción firme en encaminarse hacia la docencia al elegir la valencia pedagógica de su carrera académica frente a los colegas que revelaban el interés hacia la otra, la científica. Se tiene ya claro qué identidad profesional desarrollar en su vida futura.

3. 1. 1. 56. *Tirei a licenciatura e era engraçado porque alguns dos colegas queriam seguir a via científica, e eu desde o início dizia que queria seguir a via educacional. Os colegas diziam-me que não, e eu sempre fui para aquilo que quis fazer. (Beatriz)*

La identificación profunda con la docencia y el entendimiento del ser profesor como una profunda forma de estar de la persona aparecen en las siguientes unidades de registro.

La primera pone en relieve una íntima vinculación de la persona y del ser profesor. Se afirma que cuando uno se destina (en el sentido activo de la palabra) a ser profesor no puede cambiar de vida y en consecuencia eso se torna una forma de estar. Es de destacar el final de la unidad en el que la plena adhesión al papel de profesor es declarada con claridad meridiana.

3. 1. 1. 86. *eu acho que quando se nasce professora, não temos hipótese de mudar de vida, acho que é uma forma de estar. Para mim, já é uma forma de estar –... (Norma)*

La identificación total y constante con el papel profesional sigue siendo planteada en las siguientes unidades de registro. En ellas es patente la afirmación de un profundo y constante modo de ser que se manifiesta en todas las circunstancias en las que la persona se encuentre, incluso en aquellas que son totalmente ajenas a la situación escolar como se puede ver en la unidad de registro 3. 1. 1. 87., que plantea un episodio simultáneamente caricato y significativo del no desvestirse del rol de profesor que la colaboradora confiesa.

3. 1. 1. 88. *Quando se nasce professor – eu acho que nasci professora – quando se nasce professor, é-se professor em todos os momentos! (Beatriz)*

3. 1. 1. 89. *Eu não sou professora na escola – sou professora na rua, nas compras, em casa, pronto. (Beatriz)*

3. 1. 1. 87. *Aquele que me surge sempre e que eu conto sempre é este de dobrar uma cartolina ao meio, exactamente ao meio, sem fazer... é uma coisa que todos os dias fazemos, dobrar papéis! E estava alguém a ver se conseguia dobrar, mas nunca conseguia dobrar direito. Então, eu – o nosso sentido prático! – disse: “Oh, pá, mas isso é fácil! Fazes assim, tens aqui uma parede, encostas-te à parede e...” E ele vira-se: “És mesmo professora! Não consegues deixar de ser professora! Estás-me a ensinar a dobrar uma folha?!” Isto para dizer que quando começamos nisto [de ser professor] temos a mania – ela não é explícita, está um bocado dentro de nós, mas acho que todos um bocadinho essa veia –... Pronto. (Norma)*

La identificación profunda del ser profesor y de la persona que vimos destacados en las unidades de registro anteriores genera

nuevos modos de caracterizar al profesor como pasamos a ver en las próximas entradas.

Las primeras unidades de registro versan sobre el tema de cualidades que las colaboradoras atribuyen al ser profesor, las cuales encuentran en sí mismas y que piensan hacen parte del menester docente. En ellas es visible la afirmación del mandar, de la exigencia y del perfeccionismo como trazos esenciales del ser profesor. Los últimos atributos son dirigidos en dos sentidos, hacia los otros que son objeto de las correspondientes acciones y hacia el propio sujeto colaborador.

3. 1. 1. 90. *dá mau-feitio sermos professores, queremos mandar. (Beatriz)*

3. 1. 1. 91. *e que as coisas saiam muito perfeitas, acho que um professor é extremamente perfeccionista, quer... (Beatriz) E mais quando são nossos filhos! (Sara) Tudo! Em relação a tudo! (Beatriz) Exactamente! (Sara)*

3. 1. 1. 92. *Eu acho que nós somos demasiado exigentes também conosco próprios! Somos demasiado exigentes! (Beatriz)*

Ser profesor pasa también por emitir juicios sobre los otros, en el caso, los otros docentes a los que se evalúa a partir de sí mismo y sus criterios, así como de los medios disponibles al colaborador. En la unidad de registro que transcribimos a continuación asistimos a la clasificación de los docentes en *buenos y malos profesores/profesionales*, la cual se produce a partir de la percepción de la relación pedagógica. La relación de los alumnos con sus profesores es supuestamente diferente hacia unos y otros según la percepción que tengan de esas cualidades positivas y negativas en ellos y eso es percibido por las colaboradoras que producen esta unidad de registro.

3. 1. 1. 93. *Porque há bons e maus professores. Isso nós sabemos! (Sara) Mas isso sabemos pelos nossos alunos. (Beatriz) Sabemos pelos nossos alunos! Sabemos! Sabemos! E sabemos pelos nossos alunos... (...) comigo têm uma determinada atitude, com determinado professor, têm outra. Por alguma coisa é! Como a Sílvia disse, há bons e maus profissionais em todo o lado... (Sara) Todo! (Sílvia) Todo! (Sara)*

En nuestros colaboradores encontramos también aquellos que afirman siempre haber querido ser profesores, aunque su preparación académica fuera predominantemente científica, no pedagógica y sin la habilitación profesional correspondiente. En esos casos, hubo que

proceder posteriormente a la adquisición de las habilitaciones pedagógicas necesarias, a saber, la realización del prácticum en el ejercicio de la profesión.

3. 1. 1. 9. *Eu terminei a minha licenciatura na Faculdade de Letras com a intenção de ser professora. Eu sempre quis ser professora, ainda que tenha feito uma licenciatura que não me deu qualquer ferramenta para ser professora. (Leonor)*

Nuestros colaboradores han posibilitado la emergencia en su discurso de unidades de registro en las que podemos ver que su elección de la profesión docente no fue clara y que otras salidas profesionales se les presentaban. Podemos ver igualmente de qué modo se fueron encaminando hacia la docencia.

Así, empezamos por ver afirmada la existencia de otras posibilidades, pero la docencia se figuraba de modo más definido.

3. 1. 1. 15. *Não era a única, tentei outras coisas, mas era a hipótese que se afigurava com um contorno mais definido. (Manuel)*

Las restantes alternativas surgen en estas unidades de registro, al par que se indican los motivos por los que se ha ingresado en la docencia.

3. 1. 1. 16. *A partir daí, fui-me entusiasmando primeiro pela Arqueologia, desiludi-me depois com ela porque tinha uma dimensão muito técnica, muito descritiva, muito seca, que a mim não me agradava. (Manuel)*

3. 1. 1. 18. *No final da minha licenciatura, tentei trabalhar junto de outras entidades ligadas ao domínio da investigação, dos museus, institutos e Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais. Mandeí o currículo para muitos sítios. Como aquilo foi pouco feliz, ingressei na docência. (Manuel)*

Puede ocurrir que la presencia de posibilidades de elección diversas sea suplantada luego por la docencia, al par que se reconoce que ella misma abre otros caminos por las que la colaboradora recurre la profesión.

3. 1. 1. 27. *Es que me han gustado siempre muchas cosas. Siempre. Y una de ellas era pues el Magisterio. Dentro del Magisterio, la Educación Infantil. (Nazareth)*

3. 1. 1. 28. *Y luego pues vi la posibilidad, que no la conocía, de la Religión y lo mismo me daba la opción, ahora mismo, como en este momento puedo trabajar en las dos, porque como doy Religión a*

Educación Infantil, la verdad es que estoy trabajando en lo que me gusta. (Nazareth)

El desarrollo de las motivaciones para ser profesor pasa también por la definición paulatina y progresiva de intereses temáticos que el colaborador verifica poder venir a ser satisfechos en la docencia.

3. 1. 1. 17. Comecei a interessar-me pelos temas de História Contemporânea, precisamente porque são aqueles onde a questão da cidadania, da ideologia, da teoria política, da arte contemporânea são mais aliciantes; pronto, isso atraiu-me bastante. (Manuel)

Otros motivos para ser profesor son afirmados en los discursos recogidos de de los participantes en nuestra pesquisa. Son de diversa índole los que vamos a apuntar en seguida.

Encontramos entre ellos la necesidad cultural de transmitir conocimientos y de dejar marcas personales en el alumnado, como en la unidad de registro siguiente.

3. 1. 1. 13. Había un motivo sí, el de pertenecer al ámbito de la cultura, también quería poder transmitir lo que yo sintiera siendo pintor, la posibilidad de dejar alguna huella personal, de alguna forma, poder transmitir mis conocimientos. (Luis)

En esta entrada vemos el destacar del dejar impronta y de compartir la experiencia de vida como motivación para ser profesor, reforzado con la afirmación del carácter recíproco de la relación con el alumnado y su efecto compensador en el docente y sus necesidades personales.

3. 1. 1. 58. – para mim, ser professor é sobretudo poder partilhar com os meus alunos as nossas histórias de vida. Eu sei um bocadinho mais do que eles, ensino-lhes aquilo que sei e eles ensinam-me a mim o que eles sabem, o que é diário, porque eles têm outras vivências, outras relações, outras maneiras de ser e de estar, que eu não conheço, e que aprendo com eles. Eu aprendo com eles as novas músicas, que eu não sei, aprendo com eles os novos estilos, aqueles meios e aqueles grupos estranhos... porque eu preciso de aprender com eles e é com eles que eu aprendo. Eles partilham comigo e eu partilho com eles aquilo que eu sei. (Beatriz)

Vemos también la conexión del deseo de ser profesor manifestado por el participante en la pesquisa con su curiosidad y el hecho de gustarle el saber.

3. 1. 1. 35. Y yo tenía que saber de todo un poco. (Nazareth)

La profesión docente aparece valorizada igualmente a partir del carácter compensador que la relación pedagógica puede revestir para el docente en la medida en que le permite conseguir algo con los otros como por el reto que es contribuir para la promoción del otro y no dejar nadie para atrás.

3. 1. 1. 30. *y si no recoges mucho, por lo menos es el reto de decir que a éste lo tengo que llevar para adelante, (Nazareth)*

3. 1. 1. 31. *y no dejar nunca a nadie por detrás, porque yo lo he vivido, prejuizar, cuando se hace un primer examen, ésta es la tonta, ésta es la lista, y ya la tontilla, pues que de alguna manera la dejas..., a mí me dejen de lado. (Nazareth)*

Esos retos implican la idea de que conseguir enseñar es un reto en sí mismo. En el caso de la unidad de registro que tenemos en cuenta ahora, se trata de enseñar Religión y hacer ver al alumnado la finalidad gratuita del conocimiento en sí mismo.

3. 1. 1. 32. *y entonces este afán de llevarlos a todos para adelante, y luego de enseñarles Religión y, crean o no crean, pero el conocimiento no ocupa lugar. (Nazareth)*

La unidad de registro con que terminamos esta sección conecta el conocimiento afirmado anteriormente con la cultura, afirmando el valor del autoconocimiento cultural, del conocimiento de las raíces de la cultura del alumno así como de la sociedad a que pertenece.

3. 1. 1. 33. *estamos en una sociedad y en un país que es Católico, y las tradiciones que tenemos... por lo menos saber por qué vienen, por qué se celebra una fiesta, por qué se celebra una Navidad, por qué se celebra un Día de la Cruz, que aunque no crea, sepa por lo menos la tradición cultural católica que hay en España. Entre otras cosas, vamos. Y eso en Magisterio... (Nazareth)*

b) *Relación pedagógica/ formar a la persona*

La unidad de contexto *relación pedagógica/ formar a la persona* tiene por objeto unificar las unidades de registro cuyo tema sea definir la finalidad de la educación a partir de la afirmación de la centralidad de la relación pedagógica y de la formación de la persona. La relación pedagógica aparece fundamentalmente referida al alumno, pero vemos también la referencia a otros actores pertenecientes a la comunidad educativa.

La unidad de contexto registra 52 entradas (4.79%), de las que 28 (2.58%) provienen de las entrevistas y 24 (2.21%) del grupo de

discusión. Merece referencia el número total de unidades en sí mismo, revelando la preocupación de nuestra población de muestra con el tema, así como el equilibrio verificado en estas frecuencias en ambos procedimientos metodológicos, que apunta para un elevado grado de reflexión sobre el tema en el grupo de discusión.

En un comentario general, las unidades de registro que pasamos a analizar permiten encontrar una visión de la profesión docente profundamente humanista, con la afirmación de valores de dedicación y entrega generosa a la promoción del otro-alumno. Aflora en esa dedicación su espíritu humano profundamente enraizado en la consciencia de nuestros colaboradores, más allá de las normativas administrativas tecnocráticas, haciendo surgir la persona del alumno en toda su dignidad y nutriendo hacia ella los más elevados valores, como pasamos a ver en el análisis subsecuente.

El primer conjunto de unidades de registro que analizamos tiene como núcleo central la valorización de la relación interpersonal como esencial en el entendimiento de la educación. De ellas emerge la idea del profesor como profesional de la relación, en palabras de una de esas unidades de registro.

La primera idea a poner en relieve es la importancia fundamental de la relación intersubjetiva en la actividad docente y la afirmación de que es eso lo que da sentido al ser docente.

Así, en la unidad de registro siguiente es planteada indudablemente una definición del profesor de hoy a partir de la relación con el alumnado.

3. 1. 2. 33. *ser professor hoje é, mais do que tudo, a relação com os alunos. Sem dúvida nenhuma! (Silvia)*

...a la que se sigue ésta que define al docente como profesional de la relación.

3. 1. 2. 38. *E o professor é, por profissão, profissional da relação! (Beatriz)*

La valorización de la calidad de la relación educativa surge en la siguiente unidad de registro, en la que se plantea la necesidad de que sea buena, en el caso vertiente pensando en la Educación Infantil.

3. 1. 2. 5. *y pienso que en Infantil el que la relación sea buena es fundamental. (Lola)*

En seguida, encontramos 2 unidades de registro que conectan el ser profesor y la relación pedagógica de forma esencial,

subrayando que esa relación la confiere valor a la profesión y hace con que todo valga la pena.

3. 1. 2. 6. *Exactamente. É isso mesmo, essa relação com o outro que eu acho que vale a pena, essas relações interpessoais... (Manuel)*

3. 1. 2. 34. *se não tivéssemos os nossos alunos, com os quais nos relacionamos e com quem nos preocupamos, não valia a pena ir à escola. (Sílvia)*

La idea presente en la unidad de registro siguiente nos habla de cómo la satisfacción y el suceso de la profesión docente radican en la relación intersubjetiva. Se procede en esta unidad de registro a la enumeración de los actores integrantes de la comunidad educativa, seriéndolos: los alumnos a la cabeza, los padres/ encargados de educación en seguida y los miembros del centro educativo [designado como *comunidad educativa*], a saber, profesores y personal auxiliar de la acción educativa.

3. 1. 2. 36. *a nossa profissão depende muito, a satisfação na nossa profissão e o sucesso dependem muito da relação que nós temos com o outro. Primeiro, com os nossos alunos. Depois, com os próprios encarregados de educação. E com a própria comunidade educativa, sejam eles os professores, os auxiliares [de acção educativa], sejam quais forem os membros em causa. (Sara)*

De forma sintética, en esta unidad de registro se refiere que el profesor es el eje alrededor del cual rueda la relación pedagógica en una comunidad educativa.

3. 1. 2. 39. *Relacionamo-nos com todos! (Beatriz)*

Todavía, si bien que la relación pedagógica incluya a todos los miembros de la comunidad educativa, el alumnado ha recibido ya el estatuto primacial en ella. Las unidades de registro que comentamos a continuación ponen esa importancia primera en destaque.

La primera lo plantea explícitamente, sin más rodeos: la preferencia de la colaboradora va hacia el desarrollo de la relación pedagógica con los alumnos.

3. 1. 2. 29. *Portanto, eu estou na escola mais pela relação que tenho com os meus Alunos do que propriamente com o resto da comunidade educativa. (Beatriz)*

Esa relación es realmente lo que vale la pena en el actual contexto. Las unidades de registro transcritas a continuación refieren que el clima de relacionamiento escolar vigente en la actualidad no es

el mejor, razón por la que la docente encuentra sentido en su privilegiar de la relación con el alumnado. Es gracias a éste que va con alegría a diario para su escuela. Más aún, como se ve en la segunda, es hacia los alumnos que se afirma la responsabilidad moral primera, poniendo en segundo lugar otras instancias, como sean el Ministerio de la Educación o la jerarquía institucional, así como los compañeros.

3. 1. 2. 30. *E se calhar aqui vou apanhar nas orelhas com fartura, porque infelizmente nas escolas está criado um clima – que não é propriamente o melhor – de relacionamento entre os professores, os funcionários, os pais e toda a comunidade educativa. Eu continuo a privilegiar muito a minha relação com os meus alunos. Esses são aqueles que eu respeito, e é por eles que eu vou contente todos os dias para a escola. (Beatriz)*

3. 1. 2. 42. *Ou seja, há ali um mal-estar, em termos relacionais, que eu própria não consigo encontrar justificação. Portanto, é aquilo que eu disse há bocado, eu continuo a privilegiar a relação que eu tenho na sala de aula, com os alunos, essa é a relação de que eu não abro mão! Eu posso ter dificuldades com a hierarquia, com o Ministério, com os colegas, eventualmente, mas não posso ter é com os meus alunos. (Beatriz)*

Las ideas anteriores son subrayadas en esta otra unidad de registro, que destaca vigorosamente la gratificación personal y profesional que es la relación con el alumnado. Es visible con meridiana claridad el rechazo al desarrollo de la relación con otros estamentos educativos que la colaboradora revela debido a las circunstancias presentes de la realidad escolar y la inversión personal y profesional en el relacionamiento con los alumnos, incluso en las pausas entre clases.

3. 1. 2. 31. *Mas na sala de aula, e fora da sala de aula... Nos intervalos, eu fico na sala de aula, não venho à sala de professores, fico com eles [alunos] e aí que nós partilhamos muitas vezes as nossas outras experiências. Ficamos lá e é aí que eu me sinto realizada, nessa parte. O resto, o resto fica para depois. (Beatriz)*

En el mismo sentido va la unidad de registro que transcribimos a continuación. Se hace referencia al carácter dañino del ambiente creado por intervención política en la vida de las escuelas y se pone en relieve la necesidad de pasar de eso invirtiendo en la relación con el alumnado. Pondríamos en destaque la definición de la

intersubjetividad profesor-alumno como espacio de crecimiento personal en clima de dádiva mutua.

3. 1. 2. 35. *O momento que nós vivemos, em termos de vida política e vivencial, afecta-nos a todos, e se nós dermos muito valor a todas essas problemáticas, nós não lidamos com os nossos [alunos] – vai tudo por água abaixo! E o fundamental da relação de um professor com um aluno, é precisamente esse espaço. O espaço de recreio, por exemplo, em que eu dou, em que eles me dão, e em que nós crescemos em conjunto. (Sílvia)*

Hemos terminado con la referencia a la dádiva mutua entre alumnos y profesores. En las unidades de registro siguientes desarrollamos esa idea bajo la conexión del acto educativo y de la relación pedagógica con el tema de la comunicación.

Se empieza por referir el ser profesor al gusto de comunicar confesado por la colaboradora. Siendo un acto intencional, con un contenido en su intención, comunicar es poner en común algo. El texto señala ese contenido por medio de la referencia al compartir del saber, de visiones de mundo y de ayudar al otro a ser persona.

3. 1. 2. 1. *[ser profesor] Segundo, porque eu gosto de comunicar! Para mim a questão comunicativa, a questão de partilha do saber, da mundivisão, da mundividência, de ajudar os outros a ser pessoas, foi uma questão que mexeu sempre comigo e me disse muito! (Leonor)*

Comunicar(se) y ayudar a ser persona implica un reto personal que el profesor siente como lanzado hacia sí y al que debe corresponder con valentía, incitando a los otros a buscar el ser más y mejor, superándose. La primera unidad de registro plantea la decisión asumida por la colaboradora de conseguir relacionarse con su alumnado, presentándose en la segunda la idea de autosuperación lanzada hacia los alumnos, con la consciencia del reto que es conseguir comunicar ese deseo de cambio personal y del cuánto eso exige de coraje, decisión y entrega.

3. 1. 2. 32. *Eu achava que quando estivesse com os meus alunos sozinha, eu não tinha medo, eu não tinha essa perspectiva do receio. Eu achava que ia conseguir, que ia conseguir! (Norma)*

3. 1. 2. 37. *É sempre um pouco esta perspectiva que eu dou aos meus alunos. “Vocês não sentem” – no início, a pergunta não tem resposta, obviamente –, “vocês não sentem que gostavam de melhorar, vocês têm este problema ou aquele, vocês não sentem que*

gostariam de ter uma atitude melhor, de enfrentar as coisas de outra maneira, de resolver as coisas de outra maneira?” No início, não há resposta, porque eles devem pensar “A Fulana é doida!” Não há hipótese! “Então, eu tenho tanto prazer em dar um soco no meu colega, por que é que não hei-de dar?” Isto, à partida, com os miúdos, não funciona logo, de certeza. (Norma)

El próximo conjunto de unidades de registro refieren la idea de comunicación como esencia del acto educativo a un contenido esencial de la misma, la experiencia del docente.

La primera nos habla de cuánto la colaboradora se siente bien tornando su experiencia útil a los otros.

3. 1. 2. 25. el ser profesor, precisamente, hay una cosa que siempre me he sentido muy bien haciéndola, y es que mi experiencia sirviera para otra gente. (Vega)

Sigue el subrayar del tema de la experiencia en la docencia.

3. 1. 2. 27. un poco de experiencia y me parece que eso en el campo de la docencia me parece fantástico. (Vega)

Hay en esta otra unidad de registro el cuidado de precisar que se trata de la experiencia y de la vivencia personal de la docente, no de conocimientos de carácter erudito, técnico, científico o de algún otro tipo ya despersonalizado al hacer parte del acervo común del saber. Hay, al final, el cuidado de subrayara la necesidad de radicar los conocimientos transmitidos en las situaciones vivenciales en las que cobran sentido en un recorrido de vida personal.

3. 1. 2. 26. fijate que no te hablo de conocimientos, te hablo de experiencia, y entonces, yo creo que en el campo de la docencia eso está disponible y yo pretendo transmitir experiencias, pretendo transmitir lo que yo he vivido, que a mí me ha servido, pues que le pueda servir a los alumnos. 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. (Vega)

La unidad de registro a continuación desarrolla la idea anterior refiriéndola a la idea de *Maestro*, convocando su sentido más digno de aquel que encarna en su persona el saber y cuya persona es la manifestación del saber. Se expresa rápidamente el deseo de la docente ser considerada una *Maestra* en ese sentido, pero luego en

seguida reconoce cuánto de utópico tiene esa pretensión, para más realmente desear que sirva a alguien aquello que la colaboradora propone.

3. 1. 2. 28. *yo sé que no lo voy a conseguir, pero a mí uno de los términos que más me gusta es el término de Maestro, término que 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, pero a mí me parece fantástico, porque un Maestro no es que esté enseñando Educación Infantil o en Educación Primaria que es para lo que se ha quedado, 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; a mí me gustaría que me llamasen Maestra, pero es una aspiración muy utópica; con que le sirva a alguien lo que yo propongo, pues divino. (Vega)*

La finalidad de la educación aparece en seguida referida a la formación de la persona.

En esta unidad de registro se define el ser profesor a partir del ayudar a los otros a encontrar caminos, conocimientos, a superarse y a ser mejor.

3. 1. 2. 2. *ser professor é (...): ajudar os outros a encontrar caminhos e a encontrar conhecimentos e a ultrapassar-se e a ser melhor. (Leonor)*

El enseñar a ser persona pasa también por enseñar normas, principios, reglas, formas de comportamiento en clase y en sociedad, etc., que posibiliten el saber estar. Las unidades de registro sitúan esa necesidad en los niveles más tempranos de enseñanza.

3. 1. 2. 4. *yo creo que enseñar a ser persona, por lo menos en los niveles en los que yo trabajo. 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. (Lola)*

3. 1. 2. 7. *Para mí, creo que los profesores, somos fundamentales. Porque los niños están con nosotros, toda una mañana, para enseñarles lo que es la asignatura (la que sea), educarlos, modales, conducta, valores, cómo se sienta uno en una silla, por decirte algo, que no se siente torcido o con un brazo puesto*

en la mesa, cosas tan triviales, pero que lo tienes contigo y que... (Nazareth)

3. 1. 2. 8. *yo lo veo, pues que son mis niños, y tengo que ser lo máximo posible para ellos en todos los ámbitos. 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, y eso ocupa todos los ámbitos de la vida de un niño para mí.* (Nazareth)

Las unidades de registro siguientes presentan una visión crítica de este aspecto formativo de la persona teniendo en cuenta la actualidad.

Las 2 primeras unidades describen la situación de carencia del alumnado actual en términos comportamentales, señalándose la falta de habilidades, de pautas de comportamiento, de valores e incluso de sentimiento de empatía. Esta situación hace con que la docente invierta mucho tiempo en el cuidado de estos temas impuestos por la realidad actual y sus conflictos.

3. 1. 2. 21. *Al respecto de su formación como personas, ésta cada día ocupa más tiempo y más espacio en las aulas, porque, 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.* (Soledad)

3. 1. 2. 22. *no saben lo que está bien ni lo que está mal, no son capaces de ponerse en el lugar del otro, y 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, se están generando conflictos continuamente.* (Soledad)

La colaboradora confiesa que esto le es difícil de llevar por los problemas de consciencia que surgen. Por un lado, no se siente suficientemente preparada para estos problemas, por otro hay que lidiar con ellos debido a la responsabilidad y obligación hacia los alumnos, a quienes hay que tornar personas felices y positivas y prepararlos para conducirse en la vida.

3. 1. 2. 23. *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.* (Soledad)

Esta idea de formación de la persona presente en las unidades de registro anteriores conlleva la noción de responsabilidad por el otro como constitutiva del ser profesor. Dicha responsabilidad va mucho más allá de la transmisión de conocimientos y confiere al docente el estatuto de casi-padre de sus alumnos.

3. 1. 2. 9. *Y luego ya te digo que a parte de lo que son los conocimientos, que son muy importantes, pero que ocupan una parte muy grande de su vida, es que toda una mañana en que tú eres el responsable... (Nazareth)*

3. 1. 2. 10. *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.” (Nazareth)*

3. 1. 2. 11. *Es como si fueran hijos, todos son mis hijos para mí. (Nazareth)*

La función educativa encarnada por el profesor entendido en el sentido de las ideas explanadas anteriormente implica que su persona es totalmente educativa, por lo que se puede asistir a la afirmación del mero acto de hablar al otro como siendo educativo en sí mismo, un verdadero acto de habla.

3. 1. 2. 12. *Sólo hablando a la persona estás educándole. (Nazareth)*

En seguida pasamos a considerar un conjunto de unidades de registro simultáneamente muy largo y muy rico en contenido. En ellas se considera el valor de la formación académica y la formación personal del alumnado.

Las primeras unidades de registro que consideramos plantean la distinción entre ambas formaciones.

3. 1. 2. 15. *yo distingo dos grandes bloques: la formación académica y la formación de los niños como personas. (Soledad)*

3. 1. 2. 20. *por un lado está la formación académica y por el otro está la formación de los niños como personas, como te decía. (Soledad)*

En seguida, bajo la misma distinción, se jerarquizan ambas formaciones, priorizando el desarrollo del alumno como persona frente a los contenidos académicos.

3. 1. 2. 24. *Creo que los contenidos académicos son muy importantes, pero para mí el desarrollo del niño como persona lo es mucho más. (Thessa)*

Eso no implica que se menosprecie la formación académica. Al revés, la unidad de registro siguiente revela la inversión de la colaboradora en su preparación académica y se señala con profundidad que se tiene consciencia de que el profesor también aprende de los alumnos en el acto de enseñarles.

3. 1. 2. 16. Dentro del primer bloque, la formación académica, 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. (Soledad)

Ese aprendizaje es incluso fuente de profunda satisfacción personal reconocida en seguida al referirse el cuánto algunos alumnos con mucho nivel exigen de la profesora en el ámbito académico. Esa satisfacción cobra aún más importancia cuando se dice en el texto que eso es incluso compensador de los conflictos de orden comportamental que se verifican.

3. 1. 2. 17. En este aspecto 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. (Soledad)

Si en la unidad de registro anterior se hablaba de los alumnos más dotados y de su exigencia acrecida, estimulante y compensadora para la profesora, no podemos por ahí olvidar que puede haber exigencias mucho más acentuadas por parte de aquellos alumnos que presentan más dificultades.

3. 1. 2. 18. 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. (Soledad)

La situación definida en los términos anteriores –exigencias planteadas a la profesora para cumplir con la formación académica de su alumnado– nos lleva a asistir al surgimiento del contenido de esta unidad de registro. En él, se plantea meridianamente el carácter dialógico del aprendizaje y la estructura intersubjetiva de la situación educativa, hablándose de como lo educativo es la conjunción de lo aportado por el profesor y por el alumno en un proceso de interacción y desarrollo mutuo, que es en este caso sentido como profundamente compensador para la colaboradora.

3. 1. 2. 19. *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. Son bastante buenos. (Soledad)*

Los aspectos puestos en relieve concernientes a la dialogicidad del acto educativo son recogidos en esta unidad de registro que presenta el carácter mutuo y recíproco de esa relación. Ayudar al otro a descubrirse redunda en ayudarse a sí mismo en la misma descubierta personal y profesional.

3. 1. 2. 3. *Mas acho que isso também tem implicações na nossa maneira de nos posicionarmos face ao quotidiano. Ou seja, nós ensinamos aos outros, na medida em que os ajudamos a descobrir, mas ao mesmo tempo também estamos a fazer o próprio caminho relativamente a nós. (Leonor)*

La educación ya fue referida anteriormente a su finalidad de educar a la persona y hacerla crecer en cuanto persona. Sobre los modos de realizar ese crecimiento educativo hacia normas que reglen la conducta del alumno, nos hablan las 2 próximas unidades de registro que seguimos comentando. En ellas surge la cuestión de conciliar en el acto educativo la mano dura y la firmeza en la manutención de principios o valores con la necesaria afectividad y ternura, comprensión y tolerancia sin que el alumnado sospeche de cualquier debilidad por parte del profesorado. Podemos ver esta auténtica alquimia pedagógica en estas 2 entradas registradas.

3. 1. 2. 13. *Yo, especialmente, entro con mano dura. Tener mano dura es que si digo algo, se tiene que llevar a cabo. No puedes decir, por ejemplo, –como yo lo veo– en la cuestión que están haciendo una tarea y algunos se están riendo, “mira que cómo no dejéis de reiros, os quedáis sin recreo”. Si dices eso, tienes que hacerlo. 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. Son muy listos, lo que tienen..., ellos van a ver quien puede más, y yo hasta ahora lo he ido consiguiendo, con seriedad, pero hasta un punto. Y con mucha ternura desde luego, y mucha paciencia, pero paciencia de dar un poco de manga ancha, pero no de bobalicona. Entonces, mitad –mitad, y ellos ven que hasta un punto están a gusto, pero que no se*

pueden pasar porque, si no, trae consecuencias, lógicamente. Yo me lo gano así, y hasta ahora me funciona. (Nazareth)

3. 1. 2. 14. Siempre hay algunos que son muy rebeldes, hay una que es muy rebelde, muy rebelde, y no hay manera, ni con mucho cariño, ni con mano dura, ni nada. (Nazareth)

Para poder educar a los otros y ser aceptado por los miembros de la comunidad educativa hace falta al profesor que le sea reconocida su autoridad moral de figura ejemplar de referencia a la que se respeta y cuya palabra y acción es tenida en cuenta. En las próximas unidades de registro vemos tratado el tema del docente y su estatuto moral y modelar, así como la dedicación, la generosidad y el ejemplo que encarna para los otros. Nos aparecerá igualmente el espíritu de sacrificio pedagógico más allá de las normas y determinaciones administrativas y burocráticas.

La primera unidad de registro plantea con toda la claridad el estatuto de referencia y hasta de excepción que la sociedad sigue atribuyendo a los profesores. Se refiere a la exigencia de que el profesor constituya un ejemplo para los otros en términos de su comportamiento, exigencia esa que se traduce comúnmente en la intolerancia acrecida para con los comportamientos impropios de los que sea autor un docente. Esa exigencia coloca al profesor en un régimen de excepción frente a la sociedad y tal no debe ser ignorado en su fatalidad.

3. 1. 2. 40. E a própria sociedade espera isso de nós. Porque nós temos que ser os tais modelos de virtude porque a sociedade também nos exige. Nós, se tivermos alguns maus comportamentos somos apontados como “Aquele professor fez aquilo!” com um sentido de nos condenarem. Não somos pessoas normais, somos professores, somos pessoas diferentes! Portanto, essa parte é complicado de levar, mas somos assim, morremos assim, e ponto final! (Beatriz)

La unidad de registro que se sigue revela la interiorización de ese estatuto de excepción en virtud del hábito, que se torna como que una segunda naturaleza.

3. 1. 2. 41. Eu já me habituei a ser assim e as pessoas que lidam comigo, à minha volta, já sabem que eu sou assim. Pronto. Não há como mudar. (Beatriz)

Una consecuencia de la exigencia moral dirigida hacia el profesor plantea frecuentemente al docente la necesidad de dar de sí

mismo mucho más que aquello a que está obligado contractualmente. Sea por sí mismo, de forma autónoma y libre, sea por inducción del medio en el que actúa, la dádiva más allá de lo legítimamente exigible en términos de una relación laboral común es un dato de la profesión docente que pasa a ser tratado en las unidades de registro siguientes. Por contraste, la dimisión frente a esa exigencia desmesurada no suele ser bien vista o, por lo menos aprobada por los pares y la sociedad. Siendo atribuida por la sociedad y por los pares la apreciación de ese estatuto de buen profesor, no resulta de buen tono el presumirse uno como un buen profesor, así que la unidad de registro siguiente lo rechaza tajantemente para introducir el tema.

3. 1. 2. 44. *Não tenho ideias de ser uma boa professora!* (Beatriz)

En la siguiente unidad de registro se plantea la definición del buen profesor a partir del darse a sí mismo a la escuela y a la comunidad.

3. 1. 2. 43. *ai é que está a diferença entre o professor e o bom professor. Porque um bom professor tem que dar muito de si à escola e à comunidade.* (Sara)

Los términos e implicaciones sacrificiales de esa dádiva frente a las condiciones de trabajo del profesor son explicitados en la próxima unidad de registro. En ella es bien patente el exceso de tareas lectivas exigidas al profesor, del que resulta la insuficiencia del tiempo reglamentar de trabajo y la necesidad de sacrificar el tiempo de descanso, el tiempo para la vida personal y/o familiar para corresponder a esa exigencia desmesurada que encontramos frecuentemente referida. En esta unidad de registro se pasa a hablar de las programaciones de clases.

3. 1. 2. 45. *Agora, se nós não dermos de nós, se nós não castrarmos um bocado a nossa família, o tempo da nossa família, por causa de nos darmos à escola, quem é que consegue programar aulas, dentro do tempo, do tempo que nos é estipulado, dentro das 35 horas que nos são estipuladas? Nós temos 25 [horas] lectivas, mais 8 de não-sei-quê, mais 8 de não-sei-quantas! Nós damos sempre a mais à escola, e ainda temos que vir para casa programar aulas, onde é que vai falhar? Na relação pessoal e familiar! Falha!* (Sara)

No son solamente las programaciones de clases a invadir la vida privada del profesor. Entra en eso igualmente el trabajo extra destinado a encontrar soluciones para desarrollar la cooperación con

los padres, lo que se hace igualmente en régimen post-laboral o mismo usurpando los sábados.

3. 1. 2. 46. *E agora se nós quisermos trabalhar... – nós, 1.º Ciclo, trabalhamos muito com os encarregados de educação porque é fundamental naquelas idades – ... (Sara) Em post-laboral! (Beatriz) É post-laboral! E os Sábados estão lá! Os Sábados estão lá! (Sara)*

Esta posibilidad hace saltar la idea mitológica de la convocación del diablo por medio de la palabra. Frente a la probable introducción del sábado como día laborable normal –ya no la excepción a la que los profesores se someten– se encuentra una unidad de registro dialógica en la que el rechazo de tal posibilidad y el reconocimiento de su inevitabilidad interactúan.

3. 1. 2. 47. *Mas fala baixo! Não digas isso muito alto, porque senão qualquer dia tu vais trabalhar para a escola ao Sábado, como se fazia Antigamente! Não tarda muito, vocês vão ver! (Sílvia) Isso vai p'ra lá! (Sara) Não tarda muito! Vai acabar por chegar aí! (Sílvia) Isso vai p'ra lá! Isso é assim. (Sara)*

El rechazo violento de tal posibilidad permanece en esta corta unidad de registro:

3. 1. 2. 49. *Não! (Sílvia)*

...mientras que la inevitabilidad de ese cambio se afirma en estas otras unidades de registro. En ellas se pone en relieve la necesidad de que los profesores sigan sacrificándose más aún si se quiere promover la relación pedagógica con los padres y profundizar el trabajo con los alumnos por medio de esa intervención alargada, más justificada todavía si consideramos a los alumnos de la escuela primaria.

3. 1. 2. 48. *Mas se tu queres apanhar os pais, tem que ser assim! (Sara)*

3. 1. 2. 50. *Não há outra forma! De outra forma, não consegues! Agora, se tu fores para a aula, transmitir os teus conhecimentos, ouvir o teu aluno mais ou menos, ele dizer-te “não sei quê, não sei quê”, até teres uma relação mais ou menos agradável com os teus alunos... Mas se não envolveres, no nosso meio escolar, porque... porque eles são muito crianças... (Sara) Pois, exacto! É diferente... (Beatriz) Os níveis são diferentes. (Sílvia)*

Finalmente, dentro de este tema de que para que uno pueda contribuir para el desarrollo personal del otro hace falta un estatuto

de referencia que se adquiere por medio de lo que uno da de sí al otro, surge en estas 2 últimas unidades de registro ese reconocimiento del profesor como figura ejemplar a la que recorrer y abrigarse. La primera de esas unidades tiene como objeto los jóvenes de Bachillerato mientras que la segunda se refiere a los niños de educación primaria. En ambas aparece el profesor como confidente con el que compartir problemas personales, a los que llegan a ocultar a los padres.

3. 1. 2. 51. *os adolescentes já têm ideias formadas, já são de outro... de outro, de outro nível. Já se pode conversar. Às vezes eles têm alguns problemas que nos contam a nós e não contam aos pais... (Beatriz) Exactamente. (Sílvia) ...problemas às vezes muito sérios! Nós não sabemos como é que nos vamos mover... (Beatriz)*

3. 1. 2. 52. *Agora, uma criança com 6, 7 anos conta-nos esses mesmos problemas! Conta-nos esses mesmos problemas! Não é? (Sara) Pois... é complicado. (Sílvia) É complicado. (Beatriz) Em que nós temos que recorrer muitas vezes à CPCJ [Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco], temos que recorrer a muitas... Nós! (Sara)*

c) *Mejora del mundo*

La unidad de contexto *mejora del mundo* tiene como objeto reunir los discursos englobados en las unidades de registro cuyo tema es la definición de la educación a partir de la idea de cambiar el mundo para mejor por medio de su acción.

Esta unidad de contexto es constituida únicamente por registros (10, 0.92%) obtenidos en las entrevistas, procedimiento metodológico que posibilitó el abordaje del tema con detalle. La ocurrencia explícita de este tema en el grupo de discusión hubiera sido posible si fuera canónica la intervención del moderador para dirigir la discusión en ese sentido, ya que tanto las participantes como la circunstancia se han prestado a esa intervención, deontológica y metodológicamente desaconsejable.

Nuestros registros permiten efectuar los siguientes comentarios.

La primera nota consiste en la constatación presente en la siguiente unidad de registro, que reconoce como natural que el docente busque contribuir para la mejora de su entorno por medio de su acción.

3. 1. 3. 1. *En teoría, lo lógico es que mejores lo que está a tu alrededor. (Jorge)*

Se puede mejorar el mundo en distintos sentidos, conforme a los valores defendidos por el sujeto. En las unidades de registro siguientes se afirma un sentido estético para esa mejora. Se trata de cultivar en el alumnado un estilo estético/ artístico de proceder, de generar una actitud estética y los correspondientes comportamientos e incluso forma de vivir por medio de los cuales la Belleza y el Arte se incorporen en la realidad cotidiana. Más que llevar a producir Arte, se trata de incorporar la estética en el cotidiano, transformándolo por medio de esa incorporación.

3. 1. 3. 2. *En mi caso, siempre he tenido claro que soy profesor de Educación Artística y que eso debía de conllevar no sólo una docencia de calidad para el alumnado, sino una actitud, un estilo estético (o si se quiere, artístico) de proceder. (Luis)*

3. 1. 3. 4. *Siempre tuve el convencimiento de que con mi profesión yo quería transmitir Actitudes Estéticas a la hora de hablar, a la hora de comportarte (hay hasta una forma Estética de comportarte, de vivir) y quiero transmitir la valoración de la Belleza como algo que se pueda incorporar a la vida cotidiana. Es decir, cuidar la forma de vestir, la forma de presentar las cosas, las formas en definitiva... (Luis)*

3. 1. 3. 5. *Para mí la finalidad es poder transmitir un estilo de vida con más belleza, más estético, ¡si eso lo consiguiera!... no tanto enseñar a producir pintura, sino que eso tenga unas miras más amplias, procurando que el Arte forme parte de nuestra vida cotidiana. (Luis)*

Este tipo de ideas sobre la educación retiran su especificidad del hecho de que educar en el Arte es algo distinto de educar en otras componentes curriculares.

3. 1. 3. 3. *Soy consciente que educar en el Arte es significativamente distinto a enseñar otras disciplinas (sin ninguna intención de menoscabarlas). (Luis)*

El último conjunto de unidades de registro presenta la finalidad de la educación a partir del marco ideológico del Iluminismo, planteando con vigor la creencia en el progreso, en la razón, en construir el futuro y el progreso a partir de la escuela.

3. 1. 3. 6. *Os fins da educação, para ti que és de Filosofia... é... é o Iluminismo! É, no fundo, o velho mito iluminista, racionalista*

do século XVIII, que acho que ainda é válido, que eu li através do magistério, do magistério que me foi dado por alguns professores que foram muito, muito importantes para isto, e que eles me fizeram ver essa crença nas possibilidades do progresso, da razão, da construção do futuro a partir da escola, foi isso que me levou não apenas para professor, mas para professor de História. (Manuel)

3. 1. 3. 7. Foi também ler o António Sérgio, para mim foi fundamental. Os professores que me deram a ler o António Sérgio, o Alexandre Herculano, o Luís António Verney, esses autores dessa longa tradição racionalista, humanista, iluminista, que crê nas luzes da razão, nas potencialidades do progresso, e na construção do progresso através da escola. (Manuel)

3. 1. 3. 10. Mas filio-me nessa tradição iluminista, do século XVIII. Sem dúvida. (Manuel)

En esta visión, la unidad de registro siguiente define al profesor como *constructor de futuro* y un *misionario cívico*, dentro de la más pura tradición republicana, portuguesa en el caso.

3. 1. 3. 9. E o professor é um construtor de futuro. É quase um missionário cívico, dentro da terminologia que era usada pelos republicanos. (Manuel)

Defendiendo tales presupuestos, la escuela actual es el blanco de una severa crítica. Se la califica como siendo tecnocrática, burocrática y otros adjetivos violentísimos, poniendo en relieve su tono totalitario y adoctrinador, al par que se procede a la defensa de los ideales ilustrados como siendo aquellos que permiten el desarrollo del alumno, visto como ser con potencialidad de crecer.

3. 1. 3. 8. Essa escola – não a escola tecnocrática, burocrática, repressiva, salazarista, inculcadora – mas a escola que vê as crianças como seres que têm uma potencialidade de crescer. (Manuel)

d) Aporías/ dificultades

No siempre los discursos de nuestros colaboradores sobre la educación se presentan como afirmativos y proponentes de soluciones o respuestas. Asistimos también a la presentación de aporías y al reconocimiento de dificultades en los temas en sí mismos o en el proceso de reflexión, lo que constituye el objeto de la unidad de contexto *aporías/ dificultades*.

De las 34 unidades de registro detectadas (3.13%), 4 (0.37%) provienen de las entrevistas y 30 (2.76%) del grupo de discusión. Esta última frecuencia merece destaque por lo que revela de compromiso del grupo de discusión en el desarrollo crítico de las temáticas propuestas, dentro del tono acentuado que su trabajo asumió.

Las primeras unidades de registro a comentar dan cuenta de las dificultades que el tema de la esencia de la educación levanta a la colaboradora. Definir la educación planteó a la colaboradora dificultades y estas unidades de registro traducen la situación inicial a partir de la cual se dio el despliegue de la reflexión.

3. 1. 4. 1. *¿Qué es la Educación?, sí, sí..., yo, no sé cómo decirte, pero... (Lola)*

3. 1. 4. 2. *No sé, me he quedado en blanco... (Lola)*

3. 1. 4. 3. *pienso yo [después de 3. 1. 1. 5.], no sé... (Lola)*

El mismo ejercicio del menester docente está sembrado de inúmeras causas de dificultades planteadas a la actuación de los colaboradores. Compañeros, padres alumnos, vida familiar, todo puede ser causa de problemas que los colaboradores reconocen como relevantes en su ejercicio profesional. A continuación, examinamos los materiales discursivos determinados a ese propósito.

Un tema generador de dificultades sentidas por docentes es visible en la unidad de registro transcrita en seguida. En ella se revela un tema que asume un carácter casi obsesivo para el colaborador y que consiste en la relación problemática que tiene con los compañeros y que es responsable por preocupaciones diarias sentidas por el propio y compartidas en familia, con una esposa igualmente profesora de Universidad. La elipse presente en las reticencias apunta para un replanteamiento de la continuidad del colaborador en la docencia como posibilidad que aflora en su espíritu debido a esa relación difícil y “cabreadora” con los compañeros, al mismo tiempo que lidia con ella por medio de la reflexión continua.

3. 1. 4. 4. *algo que yo me he llegado a cuestionar es nuevamente el tema de la relación con mis compañeros, es que para mí ha sido un “cabreo” eso de la relación con mis compañeros, es que el tema de la relación con mis compañeros es un tema que me lleva a replantearme... es un tema recurrente, pero día a día, es algo que hasta yo comento con mi mujer –que como sabes es también profesora–. Este tema es una fuente continua de reflexión. (Luis)*

La unidad de registro que consideramos en seguida revela el reconocimiento de limitaciones residentes en la preparación académica y profesional de la colaboradora para el desarrollo de la docencia en sus fases iniciales, cuando era además mucho más joven. Para la colaboradora, esas limitaciones están situadas en el campo del conocimiento de las personas y de relación intersubjetiva, y eran reforzadas entonces por la temprana edad de la docente.

3. 1. 4. 5. É evidente que tive montes de dificuldades, e que senti que tinha que conhecer muito mais, sobretudo ao nível da pessoa, do ser humano, era sempre aquela preocupação, uma vez que eu lidava com eles e com a comunidade. Conhecer os miúdos, conhecer a comunidade e conhecer os pais. (Norma)

Seguimos con la constatación de un problema muy relevante y que reside en la dificultad de encontrar tiempo para el trabajo pedagógico con los alumnos debido a la sobrecarga de trabajo a que está sometida la docente.

3. 1. 4. 7. Às vezes, não tenho é tanta energia para programar o que vou fazer da porta para dentro, porque me ocupam imenso da porta para fora e aqui... (Norma)

La constatación anterior lleva al desarrollo de un proceso de reflexión crítica sobre el origen de la dificultad planteada: ¿será esa la falta de tiempo el resultado de la edad y consecuente disminución de capacidades de la docente? Se da una respuesta negativa, señalando los límites propios del ser humano que son sobrepasados por la exigencia de las autoridades responsables por el Sistema Educativo portugués en esa época. Se apunta el exagero en lo pedido a los profesores, que configura una explotación laboral con consecuencias en el nivel de desempeño profesional.

3. 1. 4. 8. Eu não tenho propriamente sempre a mesma idade, mas penso que não será por isso. Acho que todo o ser humano tem limites, a pessoa tem limites... (Norma)

3. 1. 4. 9. Não é possível estar em reuniões sucessivas todos os dias, até às tantas, e depois ainda vir para casa preparar as aulas e ao outro dia ter a mesma frescura às 9 da manhã. Não é só preparar... porque, às vezes, com alguns anos disto, até se acaba por conseguir saber o que é que vamos fazer amanhã! Agora, estar com frescura no dia seguinte, de facto não. Às vezes, parece que tenho um fardo pesadíssimo, que era coisa que não gostaria de sentir, mas que sinto. Procuo que isso não interfira muito na minha boa-disposição,

na minha alegria, no meu prazer de estar, mas às vezes de facto eu não posso dizer que não interfere, porque interfere. (Norma)

Las unidades de registro siguientes plantean una situación personal aporética, en la que nuestra colaboradora revela problemas en asumir su papel de madre y en conciliarlo con el de educadora infantil. La docente confiere primacía al papel de educadora frente al de madre y confiesa la aporía consistente en desarrollar su vida en esa doble valencia esencialmente diversa en su naturaleza.

3. 1. 4. 10. quando fui mãe, deparei-me com uma situação: é que eu era educadora de infância e era mãe, e aquela porcaria não jogou. Porque eu queria ser educadora de infância e não mãe! E foram tempos muito difíceis. E eu tive que perceber que realmente ser mãe é uma coisa completamente diferente e ser educadora era uma coisa completamente diferente. (Silvia)

En la unidad de registro siguiente se explicita la esencia de la aporía señalada: no llevarse la vida personal para la escuela de la que todavía uno no puede ponerse como ajeno. Corresponder a las solicitudes ineludibles de una y otra dimensiones de la vida de la persona se presenta como una gestión conflictiva al par que se afirma que la preparación académica y profesionalizante no confiere la capacidad para hacer esa gestión.

3. 1. 4. 11. E começaram as minhas angústias, porque achava que aquilo que eu tinha recebido como formação não era – nem de todo, nem de perto – o suficiente para aquilo que eu tinha que enfrentar. Não como pessoa – vida pessoal, que era uma coisa – mas para eu não levar essa vida pessoal para a escola. E não podia de forma alguma alhear-me. Tinha a filha pequenina, tinha que fazer montes de quilómetros para ir para o jardim de infância, que tinha que fazer todo um conjunto de tarefas que não era só estar a dar “aulas”, o dar aulas na nossa especificidade, o estar com as crianças a ajudá-las a desenvolverem-se em todas as áreas necessárias para poderem depois integrarem-se na escola com alguma competência em determinados domínios (porque se não, dizem que nós é que somos as más, os miúdos não vão em condições!)... E pronto, aquilo foi um bocado complicado e esses primeiros tempos e primeiros anos – 5 anos, mais ou menos – foram anos de grande conturbação para mim. (Silvia)

La última unidad de registro convocada para esta temática señala un factor de incremento de esa aporía, la falta de estabilidad

de los docentes. Dicha falta de estabilidad es apuntada en primer lugar al aspecto laboral y en seguida al personal, señalándose como puede generar la mezcla no deseable de la vida personal y de la profesional, con interferencia de aquella en ésta última.

3. 1. 4. 12. que é uma das coisas que eu penso que os professores necessitam para serem bons professores é terem uma estabilidade. Conseguirem ter alguma coisa estável que lhes dê segurança em termos até das suas próprias vidas pessoais. Para que não andem depois de bancos e de barrancos, com todos os problemas externos à escola atrás. (Sílvia)

El menester educativo presenta otros problemas a los colaboradores en la pesquisa, y los que pasamos a considerar en seguida.

El problema que se nos va presentar con un cierto relieve es la dificultad característica de las situaciones en que el profesor tiene que ejecutar uno de sus deberes funcionales, el de evaluar a los discentes y en ciertas circunstancias tener que suspenderlos. Asistimos en las unidades de registro transcritas al cambio en que el modo de encarar esos procesos ha sufrido a lo largo del tiempo.

La primera unidad de registro señala convictamente la función de evaluar como parte integrante de las funciones generales del docente y apunta a la existencia de docentes a quienes dicha función se presenta como angustiante.

3. 1. 4. 14. no início de eu ser professora, reprovar um aluno não era um problema para mim! Não era! Era inerente à minha função de professora! Tinha que avaliar! Quando as minhas colegas diziam: “Ai, meu Deus, avaliar!” Também me pagam para isso! É inerente ao processo! (Norma)

La burocratización y casi judicialización de la función docente lleva a que se tengan que tomar precauciones administrativas de dejar constancia de haberse señalado –tanto a los padres/ encargados de educación como al alumno– la situación precaria del alumno en lo que concierne a su evaluación y posible no progresión en términos de curso escolar. Esta unidad de registro señala ese hecho administrativo al par que revela la indignación de la consciencia ética y deontológica de la docente al referir que esas obligaciones burocratizadas ya hacían parte del acervo ético y deontológico del modo de proceder habitual de los docentes, quienes siempre han

tenido esas consideraciones personales independientemente de dicha normatividad administrativa.

3. 1. 4. 15. *Esta coisa de hoje se mandar assinar o papel na Páscoa, nós também íamos dizendo ao longo do ano, “Olhe, isto de facto as coisas não estão muito bem orientadas! Porque ele ainda não atingiu...” Todos estes conceitos que existem agora, sempre existiram! Quando muito, existiam na nossa cabeça, e na nossa ética. E na nossa ética. Que era de bom-tom, como pessoa, avisar o outro [de] que ele estava em risco! O aluno, ou o pai, ou a mãe! (Norma)*

Según la unidad de registro siguiente, el desempeño de la función evaluadora por parte del profesor pasó a contar con un cambio en la actuación de los encargados de educación –sobre todo, las madres– como se apunta. Efectivamente, el discurso recogido revela el surgimiento de una angustia en el proceso de anunciar a las madres la situación poco consistente del rendimiento escolar de sus hijos debido al hecho de que las mismas no asumían el hecho con gallardía y rompían en lágrimas, intentando conmocionar a la docente. Esta situación plantea a la profesora la necesidad de desarrollar la capacidad de aguantar la tensión de tal circunstancia, con la sorpresa y el disgusto consecuentes, y hacer aceptar a los padres lo inevitable de la situación escolar de su hijo.

3. 1. 4. 16. *As mães dos meus alunos, a partir de uma certa altura... (...) A partir de certa altura passou a ser angustiante porque as mães debulhavam-se em lágrimas à minha beira quando eu dizia que aquele aluno não estava em condições de... (...) quando as mães começaram a chorar e a dizer: “Então, mas não há uma alternativa?”, eu, sinceramente, eu acho que foi outro momento de decisão na minha vida. “Eu tenho que estar preparada para, primeiro, anunciar o que é óbvio – porque não me passaria pela cabeça que a mãe e o pai, em casa, perante certas coisas, não percebessem o que era óbvio! – portanto, primeiro era anunciar o que era óbvio, e depois era lidar com essa... com o factor surpresa e com o desgosto! (Norma)*

En esta unidad de registro se constata el cambio en el modo de ver la suspensión de un alumno en la actualidad y en el tiempo en el que la docente hizo su escolarización, unas décadas anteriormente. Asume destaque en el contenido de la misma el hecho de que no se procedía a la dramatización revelada en la unidad de registro anterior

y en consecuencia se aceptaba con normalidad el hecho de la suspensión.

3. 1. 4. 13. *Quando eu comecei a leccionar, apesar de tudo, reprovar não era uma coisa do outro mundo! Eu reprovei! Na escolaridade, eu nunca vi o meu pai, nem a minha mãe, chorarem! Nem dizerem que eu era traumatizada! (Norma)*

Por contraste, la tensión que caracteriza esa situación de anuncio del posible fracaso escolar del alumno resulta bien patente en la descripción contenida en la unidad de registro que transcribimos, al par que resalta una motivación de orden personal y social para explicar los motivos de tal dramatismo, la comparación social con otros alumnos que no sufren el mismo proceso de suspensión escolar y el posible hecho de ser señalado personal y socialmente, por lo que de ahí puede derivar la frustración y el resentimiento.

3. 1. 4. 17. *Com o desgosto, que é hoje... eu, o ano passado, no 2.º ano, reprovei 2 Alunos, e estou a ver as 2 mães – em separado, obviamente –, as 2 mães a chorarem! “Mas por que é que está a chorar?” “Oh, professora, isto custa!” “Mas, olhe lá, custa mais do que ter uma doença, do que perder agora tudo o que tem... o que é que lhe custa, por que é que lhe custa?” “Ah! Porque vemos os outros avançarem!” Quando as pessoas se começam a comparar com os outros – e não consigo próprias – a frustração surge porque eles não estão a ultrapassar os seus próprios problemas, querem é ultrapassar o colectivo, é aquelas metas... as metas. (Norma)*

El conjunto temático que se desarrollamos seguidamente trae la colación la cuestión del reconocimiento de las dificultades de gestión de los procesos docentes por parte de los profesores. Que se tengan problemas en la gestión de la docencia resulta, más que un hecho constatable a diario en los más diversos contextos, un problema en términos de su reconocimiento por parte de los afectados, como pasamos a ver. En estas 2 unidades de registro se pone en relieve esa dificultad en reconocer y asumir que se tienen dificultades en el desarrollo de la actividad docente, patentes en la negación pública del hecho que, todavía, es perfectamente consabido por los miembros de la comunidad educativa, en general, y los compañeros docentes, en particular.

3. 1. 4. 18. *Quando se pergunta quem é que tem problemas, ninguém tem! Nós sabemos que toda a gente tem problemas de indisciplina dentro da sua sala de aula. Não há excepções! Há os*

que têm mais e outros que têm menos! Mas quando se questiona, ninguém tem! (Beatriz) É! (Sílvia)

3. 1. 4. 20. Mas o interessante é assim. Há dificuldades, no Ensino Secundário há muitas dificuldades, em termos de indisciplina. Eles têm muito mais físico do que nós, nós temos uma vantagem: temos muito mais experiência do que eles! E sabemos mais do que eles, temos mais experiência de vida, que eles não têm, e sabemos dar a volta à situação num momento. Mas quando se questiona... – e nós sabemos até pelos miúdos que “Fulano hoje fez aquilo à professora!” –, mas quando se questionam depois em reunião, abertamente, ninguém é capaz de dizer as suas dificuldades. (Beatriz)

No todos adoptan la conducta de negación, como podemos ver en particular en la discusión desarrollada por nuestros colaboradores. En la unidad de registro siguiente se procede a ese reconocimiento de la existencia de dificultades en lidiar con la forma según la cual los alumnos actualmente se comportan, que es considerada como deficiente y carente de modelos adecuados de comportamiento, asociándose a la dispersión también manifestada por ellos en la sala de clase.

3. 1. 4. 6. Hoje, as dificuldades que eu encontro na sala de aula, basicamente, têm que ver com modelos de comportamento – que eles não têm! – e que se dispersam em absoluto. Será essa talvez a minha maior dificuldade para eu lidar neste momento com eles. (Norma)

La forma de comportarse de los alumnos actuales puede asumir foros relevantes de indisciplina. En la unidad de registro que comentamos a continuación se habla de las dificultades provenientes de la indisciplina de los alumnos y se pone en relieve el hecho correlativo de la indisciplina y del comportamiento del profesor. El destaque va para el análisis del rol del comportamiento del profesor en el surgimiento de la indisciplina, estableciéndose una correlación proporcional entre el grado de indisciplina y la seguridad y/o debilidad reveladas por el profesor. En ese proceso, es decisiva la puesta a prueba del profesor hecha por el alumnado, desde temprana edad y la respuesta por parte del profesor.

3. 1. 4. 19. Mas a questão da indisciplina, muitas vezes, está de acordo com o comportamento próprio do professor. O professor que é inseguro tem muito mais indisciplina dentro da sua sala de aula do

que um professor seguro daquilo que está a fazer, em que responsabiliza, em que... Os alunos medem (...) (Sara) ...até onde é que podem ir. (Beatriz) ...até onde podem ir! Eles medem. Se nós deixarmos... E isto já [ocorre] no 1.º Ciclo, e começam a medir... começam a medir logo que eles nascem! (Sara) Eu acho que sim! (Beatriz) ... começam logo a medir quando nascem! Já no 1.º Ciclo eles medem até onde é que podem ir. E depois de se estabelecer... se eles apanharem o ponto fraco do professor... (Sara) Claro que vão saltar! (Beatriz) ...aí, eles trepam pelo professor acima! (Sara)

El carácter temprano de la indisciplina –ya aflorado en esta unidad de registro– es subrayado en las siguientes unidades de registro, revistiendo la primera un tono de profunda estupefacción por parte de la docente y la segunda una toma de consciencia reforzada.

3. 1. 4. 29. *Eu tenho miúdos de 7, 8 anos, mas eu tenho indisciplina na sala de aula! Indisciplina que eu, às vezes, penso assim: “Haviam de me pagar [para acreditar], há 10 anos atrás, que eu havia de ter um problema destes!”* (Norma)

3. 1. 4. 33. *Tu [Beatriz] tens, obviamente, indisciplina a nível a outro nível, mas nós temos também indisciplina! Temos e estamos a alertar-nos... (Norma) Nós também.* (Sara)

No son solamente los profesores los que pueden potenciar el surgimiento de la indisciplina en los alumnos. Hay, también, una seria responsabilidad de los padres en el desarrollo de esa indisciplina por el modo como educan a sus hijos, mayormente por no ser capaces de decir “no” frente a conductas reprochables o por contribuir a que los niños se sientan siempre seguros de su apoyo en cualquier circunstancia en la que sean increpados o amonestados en la escuela. La unidad de registro siguiente es elocuente a ese propósito.

3. 1. 4. 30. *Eu considero-me uma pessoa muito segura dentro da sala de aula. Mas acho que não tem muito que ver com isso – eles trazem é muita segurança de casa! Eles estão muito... Eles não conhecem a palavra “Não”! Os meus alunos não conhecem a palavra “Não”! (Norma) Também acho que não.* (Sílvia)

La situación es asumida por la docente hasta la última consecuencia, procediendo a la intervención junto de los padres con la intención de corregir su actitud y concederles medios de proceder a la correcta educación de los hijos, manteniendo una conducta consecuente y coherente con la mantenida a nivel de la escuela. Es de

destacar en la unidad de registro –que pasamos a analizar a continuación- la referencia a la permisividad de los padres, tanto en el aspecto general de no contrariar a los hijos como en el de colaborar en la justificación de situaciones y conductas de dimisión y no cumplimiento de deberes escolares. La pusilanimidad referida puede mismo asumir el mentir en favor de los hijos.

3. 1. 4. 31. *E eu numa reunião de pais: “Desculpem-me, mas eu falo” – não sou agressiva, não sou mal-educada, mas eu digo aquilo que penso – “Desculpem, mas os vossos filhos não conhecem a palavra Não! E a culpa não é minha! Tenham paciência!” “Então, Oh professora, um bocadinho! Veja lá!” Até o desculpam na caderneta porque a ele não lhe apeteceu fazer os trabalhos de casa! Quer dizer, eu por mim era impensável uma coisa destas! “Não fizeste – assumes! Foste andar de bicicleta? Assumes!” Os pais até se dão ao luxo de mentir... (Norma) Quantas vezes! (Silvia) ...de mentir (Norma)*

La unidad de registro siguiente mantiene la misma referencia, asistiéndose también a la intervención corajosa y audaz de la profesora apoyando a los padres en el sentido de educar a los hijos para la responsabilidad y la verdad en lugar de la mentira.

3. 1. 4. 32. *Porque eu digo-lhes assim: “Quando alguma coisa não correr conforme o previsto, vocês têm que dizer de imediato! Professora, eu não fiz, saí, fui ao médico, ...” Bem, isto já serviu para umas justificações muito engraçadas. “Ah, eu vim cá, depois já era de noite, eu tive que tomar banho, que jantar, professora, depois deu-me o sono! Mas, olhe, a minha mãe escreveu qualquer coisa na caderneta.” Mas na caderneta estava outra coisa! Quer dizer, eu tenho que as confrontar! Depois, escrevo, às vezes escrevo. “Eu vi outra coisa. Veja lá, diga-me lá, venha lá falar comigo sobre o que aconteceu!” Portanto, eles não conhecem a palavra Não. (Norma)*

Un serio problema de las escuelas, según las unidades de registro a continuación analizadas, reside en las dificultades que los docentes encuentran para encontrar espacios en los que compartir de forma auténtica y relajada las dificultades por que pasan en su actuación profesional. Dichos espacios podrían permitir la mejora de comportamientos por parte de los docentes, pero son inexistentes al compartirse experiencias y materiales pedagógicos y recibirse consejos.

En la unidad de registro siguiente, además de reconocerse y desearse lo afirmado anteriormente, se refiere que las cosas se pasan al revés, es decir, los espacios comunes que se cultivan asumen la forma de reuniones formales, de carácter autoritario e impositivo, en el más puro estilo tecnocrático y sus hechos consumados y normalizados.

3. 1. 4. 21. *Como é que nós podemos melhorar se não partilharmos? Por isso é que eu acho que a partilha em todos os momentos é importante, a partilha dos nossos materiais, das nossas experiências com os colegas também é muito importante. E eu penso que as nossas escolas não têm disponibilizado estes tempos de partilha. As reuniões são feitas para discutir ordens, que nem sequer são discutidas, são imposições, é para fazer aquilo e acabou! E a reunião fica ali! Ou seja, eu não tenho nenhum espaço na escola, privilegiado, para dizer “Olhem, eu estou com esta dificuldade, eu estou com este problema, quem é que tem uma situação igual, quem é que quer partilhar comigo, o que é que acham que eu devo fazer?”. (Beatriz)*

No es todavía unánime esa visión de las reuniones de profesores, como se puede ver en esta unidad de registro a continuación, donde se establece que esas reuniones permiten que los profesores compartan entre ellos su experiencia.

3. 1. 4. 22. *Mas nós, no 1.º Ciclo, pelo menos nós no 1.º Ciclo, ali no meu Agrupamento há, e penso que há em outros Agrupamentos, há reuniões de ano, na qual partilham... (Sara) Partilham? (Beatriz) No meu, partilham. (Sara)*

Todavía, ya en esa unidad de registro, de carácter dialógico como se puede ver, surgía la cuestión dubitativa de la realidad efectiva de la posibilidad de compartir algo en esas reuniones. Esa cuestión reaparece en la siguiente unidad de registro reiterando la visión crítica de esos espacios formales de intercambio en su insuficiencia para cumplir con lo deseado en la unidad de registro 3. 1. 4. 21.

3. 1. 4. 23. *É que nós teoricamente também temos essas reuniões! Teoricamente. Aquilo que eu tenho verificado ao longo dos anos é que isso é para fazermos a parte burocrática, ou seja, faço a Planificação, faço a Ficha, mostro-lhes o Teste – ou não, porque é melhor esconder para que não copies por mim, eu tive o trabalho e*

agora tu vais ter que ter também... (Beatriz) Às vezes, acontece isso! Às vezes, acontece isso! Às ... (Sara) Muitas!

Puede afirmarse, como vimos, que la inexistencia y/o insuficiencia de espacios de reunión de los docentes posibilitadores del cambio de experiencias pedagógicas constituyen un problema importante en el surgimiento de dificultades de actuación práctica de los profesores. No es, todavía, el único factor. En la unidad de registro siguiente se revela otro factor relevante para eso, la profunda competencia profesional por cargos y bienes entre los compañeros. De ahí resulta la visión de un ambiente de indisponibilidad de los compañeros para acudir y ayudar a aquellos que enfrentan dificultades. Merece destaque que se refiera el estado de guerra entre los compañeros en las escuelas al tiempo que se apunta para la presión a que todos están sometidos que les imposibilita de tener tiempo, no solo para los otros, sino para ellos mismos, hasta para el simple acto de dormir.

3. 1. 4. 24. Ou seja, estamos a chegar – e acho que ultimamente mais – a um clima de hostilidade para com o colega que, em vez de o ajudar, e sobretudo, os colegas mais novos que estão a iniciar... Eu acho que se estivesse a iniciar neste momento, ia ficar extremamente assustada se tivesse que chegar a uma escola, porque via os colegas mais velhos a guerream-se, por causa do cargo deste, daquele e daqueloutro, eu tinha dificuldades e ninguém me ajudava, porque ninguém quer saber, porque ninguém tem tempo para mim, porque não tem tempo para dormir! (Beatriz)

Una aporía que se señala en el ámbito de esta unidad de contexto dice respecto a los casos de alumnos maltratados y en situación social de riesgo y al modo de trabajar con ellos en una situación de ausencia de respuesta eficaz por parte de entidades oficiales de quien se esperaría otro comportamiento.

La unidad de registro siguiente es aclaradora a ese respecto. Empieza por evocar las malas experiencias habidas con una entidad oficial encargada de velar por esos niños y jóvenes, lo que demuestra los problemas morales, deontológicos y profesionales frente a los cuales el profesor se encuentra en su menester. Efectivamente, el docente puede verse en la obligación profesional y jurídica de tener que actuar frente a casos de niños en situación social de riesgo, como sean casos de trabajo infantil e incluso de malos-tratos. En esas situaciones, su deber es de denunciar los casos a las entidades

sociales competentes e incluso presionar para que se intervenga junto de la familia. Pero la complejidad y el peso moral de la situación, aplasta a la persona que se ve frente a la necesidad de actuar. ¿Qué hacer? Las alternativas planteadas son enumeradas de forma asustadora por la docente, poniendo en relieve las consecuencias trágicas en la vida de las personas que puede tener la actuación del profesor. ¿Retirar a un niño de su familia e institucionalizarlo? ¿Privar a una familia sin recursos de uno de sus apoyos? ¿Dejar todo en las mismas y cerrar los ojos o silbar para el lado? ¿Dimitirse del destino del niño? Los dilemas son aplastantes y surge incluso la afirmación del impulso de llevar a los niños para su propia casa, protegiéndoles de una situación moralmente insostenible.

3. 1. 4. 25. *Eu tenho muito más experiências com essa CPCJ [Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco]. (Beatriz) (...) E intervenções directas a serem feitas, em que há situações complexas em termos do seio familiar, e em que nós pressionamos o que se vai fazer... Retiramos a criança, que não tem culpa nenhuma, e vamos colocá-la numa instituição, vamos retirar a fonte de rendimento da casa, e eles comem o quê? Quem é que os vai sustentar? E agora fazemos o quê? Deixamos ficar tudo na mesma, fechamos os olhos, e vemos aquela criança, a mandá-lo todos os dias para casa, sem saber o que é que lhe vai acontecer? Ou protegemo-la? E às vezes tenho vontade de pegar em alguns e levá-los para casa! (Beatriz) De levá-los para casa! (Sara)*

Surge también 1 unidad de registro en la que los alumnos referidos son niños y jóvenes ya institucionalizados, portadores de situaciones personales extremadamente complicadas y en profunda situación de riesgo social. De la institución que los acoge proviene un considerable número de alumnos que estudian en el centro de la docente, lo que coloca a los profesores frente a necesidades educativas de particular complejidad.

3. 1. 4. 26. *Eu estou a dar aulas no S. da S.. E temos Alunos do Convento de Sm., do Lar de Jovens. (...) Também não era preciso estarem lá esses... Porque aquilo é uma realidade complicada! É uma realidade complicada porque é uma instituição que tem 67 rapazes, a maioria deles está no S. da S.. Do 1.º ao 9.º ano. Só não estão lá no Pré-Escolar porque estão na instituição em Cr., porque quando pequeninos vão para a Caritas, para Cr.. Não é fácil lidar com estas realidades. (Norma)*

En un sentido menos dramático, los centros educativos situados en medios rurales plantean la necesidad de una constante adaptación del pensamiento del profesor a la circunstancia social concreta, sus costumbres y hábitos, manteniendo siempre un espíritu abierto a la consideración idiosincrática de cada una, en un juego de cintura constante.

3. 1. 4. 27. *Mas também não é fácil lidar com as outras [realidades]. Eu mudei de A. para o S. da S.. Aquilo, em linha recta, eu vejo... do S. da S. eu vejo A.. Mas aquilo é anos-luz! Aquilo é anos-luz! São realidades completamente diferentes. Isto para dizer que aquilo que funcionou em A., não funcionou ali [S. da S.]. Talvez também porque a escola tem desde o Pré-Escolar até ao 9.º ano. Talvez porque a comunidade... O S. da S. é muito pequeno. A comunidade... aquilo é uma aldeia, não tem nada que ver com A.! E talvez porque as pessoas ali... (Norma) Vocês têm Alunos de todas as terras... (Sara) Sim. Mas de muito perto, logo ali ao lado! Isto é, cada realidade é uma, e nós temos que gerir isso no pensamento e temos que fazer um jogo de cintura. (Norma)*

La unidad de registro que referimos en seguida pone en relieve a nuestra época como ella mismo particularmente generadora de dificultades a aquellos que se dediquen a la profesión docente, sobre todo cuando es practicada con pasión y espíritu misionero.

3. 1. 4. 28. *Agora também gostava de dizer que, de facto, os tempos hoje não são fáceis. Não são fáceis para a nossa paixão. Não são fáceis para o nosso papel de missionários. (Norma)*

La última unidad de registro determinada en esta unidad de contexto pone en relieve una dificultad que se plantea a los docentes portugueses, una dificultad específica del país, concerniente a la deficiente capacidad de lectura comprensiva de la población y del alumnado, en consecuencia. El término utilizado en el contexto portugués es “literacia”, que vertemos en esta tesis por *lectura comprensiva*, pero que se utiliza metafóricamente en Portugal y no solo para designar a la competencia lectora, y en general a cualquier competencia interpretativa y crítica (ej., “literacia matemática”).

3. 1. 4. 34. *aprendi mais umas coisas – que Portugal está na cauda da Europa na Literacia –. (Débora)*

e) *Preparar para la vida*

La última unidad de contexto a examinar en el ámbito de esta subcategoría tiene como objeto los discursos que plantean como finalidad de la educación la preparación del alumno para la vida. Esta temática surgió apenas en una entrevista, en la que se elabora de modo complejo el tema. Se obtuvieron 3 unidades de registro (0.28%).

Las unidades de registro que comentamos en seguida plantean esa finalidad de educación conectándola con la idea de formación integral de la persona.

Las unidades de registro a tener en cuenta señalan en primer lugar que esa finalidad pertenece al campo del deber ser y por eso entre el ser o el hecho, el *factum*, y el ideal y deber ser hay una distancia a subrayar y una adherencia no verificada. Asumiendo que pertenece a ese orden ontológico, la finalidad de la educación es establecida en esta unidad de registro como la preparación para la vida, explicitándose que eso debe referirse al desarrollo personal y social del alumno, capacitándole para vivir en la sociedad. Dicha preparación para vivir en sociedad engloba conocimientos, valores, aprendizaje de la convivencia y madurez personal y profesional.

3. 1. 5. 1. *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. (Thessa)*

3. 1. 5. 2. *Pues eso, que ellos se preparen, que aprendan a convivir, que adquieran unos valores, que superen unos contenidos y... (Thessa)*

3. 1. 5. 3. *eso, algo que les ayude a madurar como personas y profesionales y a desarrollarse. (Thessa)*

3. 2. 3. 2. *Práctica reflexiva*

La subcategoría *práctica reflexiva* tiene como objeto captar los discursos de los docentes colaboradores en los que se ponga en relieve una preocupación con el sentido de su acción educativa en los diversos aspectos que esta comporta donde se proceda a su asunción crítica.

En su ámbito se han podido determinar las siguientes 5 unidades de contexto: a) *realización profesional*; b) *formación de los docentes*; c) *postura crítica hacia el contexto socioeducativo*; d) *innovación pedagógica*; e) *actualización profesional: científica y metodológica*.

En un análisis general de las frecuencias de las unidades de registro incluidas en esta subcategoría se pueden señalar los siguientes aspectos.

Esta subcategoría es la que registra más entradas en la categoría de *formación y desarrollo profesional*, así como en las otras 2 categorías (274 unidades de registro en total, 25.23%). Solamente la subcategoría *cuidado relacional* de la categoría *intersubjetividad* se le aproxima (244 unidades de registro en total, 22.47%). Estos datos numéricos dejan entender dos campos de atención preferente de los docentes, este último cubriendo un aspecto importante de la acción educativa, el de la relación intersubjetiva, aquel dando cuenta de una actitud reflexiva y crítica de los docentes hacia su profesión.

Dentro de la categoría *formación y desarrollo profesional*, hemos señalado ya en la sección anterior que la subcategoría más cercana numéricamente es la de *finés de la educación* (192 unidades de registro, 17.68%). Las restantes 2 subcategorías se quedan a distancia considerable de ambas, presentando la de *formación integral* 27 unidades de registro (2.49%) y la de *transformación social* 61 unidades de registro (5.62%).

Un último punto a destacar en este análisis inicial para señalar el hecho de que el grupo de discusión ha contribuido para cerca de un tercio de las unidades de registro que fueron determinadas [80 entradas (7.37%) frente al total de 274 (25.23%) unidades de registro; referir que 194 (17.86%) provienen de las entrevistas]. En eso se verifica una proximidad homóloga de la proporcionalidad en la población de muestra, con 10 miembros colaboradores en las entrevistas (67%) y 5 en el grupo de discusión (33%).

Pasamos en seguida a la consideración de las unidades de contexto que se han determinado.

a) *Realización profesional*

La unidad de contexto *realización profesional* pretende cubrir las unidades de registro en las que se detecte el modo como el docente evalúa su situación en la profesión.

En total fue posible encontrar 119 unidades de registro (10.96%) en su ámbito, de las que 85 (7.83%) provienen de las entrevistas y 34 (3.13%) del grupo de discusión. Estos números apuntan para una considerable atención que en el grupo de discusión se confirió a la temática, al par que se desarrollaba una discusión que ponía en juicio la situación de las escuelas portuguesas al tiempo. Ya en lo que concierne a las entrevistas, estaba previsto específicamente el tratamiento del tema por los colaboradores.

Una visión general de esta unidad de contexto permite decir que en general estos profesores se presentan muy realizados con su profesión. Hay innumerables razones que sustentan su satisfacción como veremos en el análisis detallado de su discurso a que procederemos en seguida. En algunos, ese sentimiento es acompañado de manifestaciones de una cierta insatisfacción motivada por la necesidad que sienten de ser-más y hacer mejor. En otros aflora la frustración, sea absoluta por el fracaso en desarrollar su profesionalidad, sea relativa porque motivada por las circunstancias concretas en las que se es profesor hoy y que los llevan a considerar que apenas en la sala de clase tienen espacio para sentirse plenamente realizados. En ninguno, todavía, se afirma no valer la pena ser profesor, sino que son circunstancias externas las que llevan a exponer alguna visión negativa en sus sentimientos hacia la profesión.

Pasamos a analizar las unidades de registro en sí mismas y en las múltiples temáticas que abordan.

Un primer conjunto de unidades de registro nos permitirá ver el reconocimiento de la realización profesional de los docentes y su satisfacción con la profesión que ejercen. Asistiremos a una amplia panoplia de sentimientos e ideas que esa realización les despierta, como sean: gusto, satisfacción, felicidad, contentamiento, realización, no arrepentimiento de haber sido profesor, conciencia de cumplir, experiencias buenas, manutención en la docencia sin cualquier duda,... La expresión de esos sentimientos es acompañada de innumerables otras afirmaciones cuyo contenido será analizado en las próximas páginas de estos comentarios.

Empezamos por lidiar con estas unidades de registro en las que se confiesa la realización de las docentes.

3. 2. 1. 62. *yo sí me siento realizada, (Soledad)*

3. 2. 1. 65. *¡¡¡Sí!!!, sí la ha valido. (Thessa)*

Esta unidad de registro señala que la realización es de doble carácter, tanto personal como profesional.

3. 2. 1. 22. *Yo pienso que sí que me realizo tanto personal como profesionalmente con mi trabajo. Yo me siento realizada. (Lola)*

La docente responsable por la unidad de registro siguiente afirma también su realización profesional, no obstante en aquel curso lectivo no poder desarrollar plenamente su labor docente en virtud de estar de baja maternal.

3. 2. 1. 64. *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. (Soledad)*

En las siguientes unidades de registro se asiste a la asociación a esa realización de los sentimientos de felicidad y de satisfacción generados por el gusto en enseñar. Al mismo tiempo, se afirma que la opción por la profesión docente es incuestionable para los colaboradores y que por nada la dejarían.

3. 2. 1. 51. *Sí, sí, yo me siento muy satisfecha. (Nazareth)*

3. 2. 1. 5. *si me ha gustado lo que estaba haciendo, me gustaba enseñarlo, era una satisfacción. (Esther)*

3. 2. 1. 7. *yo en mi vida profesional me he sentido feliz, realizada, 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)*

3. 2. 1. 27. *¡¡¡Uff, que sí me realizo!!!*

3. 2. 1. *te lo diré de forma muy cordial –luego ya veremos cómo se da forma a estos pensamientos–: si me tocara una Lotería de esas multimillonarias, yo seguiría dando clase, yo no dejaría este trabajo a pesar de ser multimillonario, seguiría dando clase: no querría dejarlo. (Luis)*

3. 2. 1. 28. *que sí, que me realizo hasta el punto de no querer dejarlo aunque mis circunstancias económicas me lo permitiesen,*

aunque no lo necesitara económicamente seguiría dando clases, como profesor me siento satisfecho. (Luis)

El mismo sentimiento de satisfacción aparece en esta unidad de registro, expresado en forma estilística y retóricamente pleonástica, utilizándose la doble negación asociada a un adjetivo de sentido inicialmente negativo para afirmar la plena satisfacción de la docente.

3. 2. 1. 88. Mas assim que entrei no curso, abracei-o com muita responsabilidade, e a primeira vez que dei aulas, sozinha numa aldeia, senti-me completamente perdida e a minha mãe completamente revoltada comigo, porque mais 2 anos eu teria tirado outro curso. Mas não estou nada arrependida de ter tirado o curso que tirei. (Sara)

En esta unidad de registro, la colaboradora, al par que afirma su realización y contentamiento en la docencia, pone en relieve que su experiencia docente es buena en distintas direcciones que se considere, sea con los niños, los compañeros o los padres.

3. 2. 1. 21. 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. (Lola)

El sentimiento de satisfacción puede ser puesto en causa en ciertos momentos debido a circunstancias concretas menos positivas que, si no llegan a desecharlo del espíritu de la docente, lo relativizan de algún modo todavía.

3. 2. 1. 75. ¿Satisfecha? Pues sí, en algún modo, pero 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. Pero, bueno, satisfecha... hasta cierto modo sí. (Thessa)

Este colaborador considera con énfasis, además de esa realización profesional, que le gusta lo que hace y que lo hace bien.

3. 2. 1. 12. ¿realizado? Sí. Sí. En la profesión, sí. Me gusta y, bueno, la llevo a cabo y la llevo bien. (Jorge)

En la unidad de registro siguiente, el docente refiere su realización profesional al hecho de haber podido proseguir con sus estudios en su especialidad y refiere como este proceso es algo aún abierto en su recorrido de vida personal y profesional, lo que le es muy grato. La prosecución de estudios en el caso es la adquisición

del grado académico portugués del *Mestrado*, al que el docente pretende añadir un Doctorado.

3. 2. 1. 36. *Consegui... uma das coisas que consegui foi prosseguir os estudos através da realização do Mestrado, ainda não perdi a esperança de fazer um doutoramento, isso para mim, é muito grato, é um dos campos da minha realização, é poder aprofundar e continuar estes estudos nestes domínios da História das Ideias, da História da Cultura, da História Contemporânea... De facto, isso é uma das coisas em que ainda me realizo e conto vir a realizar-me. (Manuel)*

La realización profesional del docente responsable por esta unidad de registro le viene también del hecho de poder impartir docencia en otros niveles etarios que los de su centro educativo de origen, correspondientes a la enseñanza superior, y de así alargar sus experiencias profesionales. También aquí encuentra gratificación en el trabajo desarrollado y en la relación pedagógica mantenida con el alumnado.

3. 2. 1. 37. *Outro campo que tem sido muito grato para mim é a colaboração com a Escola Z [Ensino Superior], através da docência de algumas disciplinas como a Sociedade e Cultura Portuguesa, como a História da Arte, a História de Portugal, onde posso desenvolver um grato trabalho com a alunos de outro nível etário e num contexto de ensino superior, tenho alguma autonomia para desenvolver uma relação pedagógica com os meus alunos que me tem sido muito gratificante ao longo destes anos. (Manuel)*

La satisfacción con el ejercicio de la profesión sigue siendo afirmada en estas unidades de registro. En ellas se manifiesta un sentimiento positivo hacia la experiencia habida.

La primera unidad de registro señala el carácter privilegiado de la situación inicial de la docente por haber conseguido trabajar en centros educativos que considera cercanos a su residencia y así le permitía ir y volver a su casa cada día.

3. 2. 1. 57. *mi experiencia laboral como Maestra Interina es que han sido unos años privilegiados, porque siempre me han dado destinos muy cercanos a X., lugar en el que vivía en aquella época; lo más lejos que trabajé fue a 50 km. (en S.), iba y volvía. (Soledad)*

La docente en causa revela en las 3 unidades de registro siguientes su actitud frente a las diversas componentes de su menester, a saber, la Tutoría y la Especialidad de Educación Musical.

En su opinión, esta última componente la realiza más que la anterior, de la que confiesa ocuparla demasiado con los problemas comportamentales y no dejarle tiempo para prepararse debidamente investigando e innovando en su actividad docente. Sus últimas palabras apuntan para una mayor realización y contentamiento con esta última componente de la profesión.

3. 2. 1. 58. *Mi primer año de trabajo, pues, fue de toma de contacto con la realidad escolar y de la situación como Especialista de Educación Musical. De forma general, mi experiencia de los años en que tengo que ser Tutora y Especialista en Educación Musical 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. (Soledad)*

3. 2. 1. 60. *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”; 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; (Soledad)*

3. 2. 1. 59. *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. (Soledad)*

Reforzando las palabras anteriores, no obstante los conflictos presentes en el desarrollo de la Tutoría, las dificultades son vistas de forma proactiva como un reto y la docente considera que consigue resultados y por eso está contenta con su profesión.

3. 2. 1. 61. *pero, 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. (Soledad)*

Asistimos en seguida al desfile de un conjunto de 3 unidades de registro en las que el sentimiento de contentamiento con el ejercicio de la profesión y el sentido de ajustamiento a su

emplazamiento profesional son la tónica, y se explicitan diversos aspectos implicados en ellos relacionados con los alumnos.

Así, en la primera unidad de registro la docente pone en relieve su encaje total en su situación laboral presente, considerando que está plenamente adecuada a su Área de trabajo y por eso se siente contenta con el sitio donde está y con lo que hace.

3. 2. 1. 76. *Quizás, yo creo que eso sería el rasgo más característico, y pienso que estoy donde mejor se me acomoda, en el Área de trabajo que más me puede gustar, que me muevo con mucha facilidad, que no me siento en un sitio equivocado, sino el adecuado, yo estoy contenta en el sitio donde estoy y con lo que estoy haciendo. (Vega)*

De ese sentimiento se pasa a la explicitación de aspectos relacionados con los alumnos que lo prolongan y justifican. Se trata de poner en relieve el igual contentamiento de los alumnos con la docente. Para justificarlo, la colaboradora refiere que busca insuflarles un espíritu de aprendizaje autónomo, crítico y formador, por medio del cual aprendan a aprender, y que sea por ese modo de aprendizaje que sus alumnos la recuerden en el futuro. Si no todos, por lo menos un pequeño porcentaje, se anhela.

3. 2. 1. 77. *mis alumnos creo que también están contentos, porque para mí una cosa importante es que –además a todos los alumnos se lo digo siempre– que para mí más importante que el que se aprendan cosas de memoria, es el hecho de que cuando el proceso esté terminado se acuerden 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, porque si las cosas se las aprenden de memoria luego se olvidan con mucha facilidad, entonces que me tengan un poco en el recuerdo diciendo: ¡ay! esa profesora me explicó algo que ahora no recuerdo qué es, pero me enseñó cómo buscar cosas que necesitaba, que puedan recurrir y volver a sus apuntes, que vuelvan a la biblioteca, que vuelvan a poder utilizar esa información en su vida profesional; el poder facilitarles ese camino a los alumnos es para mí lo más importante, lo fundamental; pienso que más o menos en un pequeño porcentaje, al menos, de alumnos eso se consigue. (Vega)*

De ese modo de proceder se afirma ya recoger los frutos. La unidad de registro siguiente habla de alumnos que ya regresan y

testifican de la pertinencia de esa perspectiva de aprendizaje al buscarla para preguntarle cosas.

3. 2. 1. 78. *De hecho ya estoy recibiendo a alumnos que pasaron por mis manos y ya están trabajando que me están preguntando: oye, aquello que me diste o no sé qué, me puedes dar más información que necesito..., entonces, los alumnos que ya están trabajando vuelven a mí para preguntarme cosas y para mí eso es un detalle de que estoy consiguiendo los objetivos que en principio tenía yo en la cabeza. (Vega)*

El mismo regreso de los alumnos es la fuente del gozo que se confiesa en esta unidad de registro, en la que se asume el sentido del ser profesor de forma plena.

3. 2. 1. 86. *E depois o gozo que me dá, depois de eles me saírem da mão, depois de estarem no Ensino Superior ou já a trabalhar, virem ter comigo e voltarem a partilhar. E voltarem a dizer-me “Aquilo que me ensinou, voltei a usar aqui e ali e acolá!” E isto é que me dá muito gozo! (Beatriz)*

En el siguiente conjunto de unidades de registro asistiremos a la constatación de la satisfacción de los docentes con su profesión, pero confesando la existencia de factores problemáticos serios con los que hay que lidiar o mismo pelearse.

Un problema que se plantea a esta docente dice respecto a su salud, precaria de una forma considerable no obstante ser aún bastante joven, que le limita la posibilidad de desarrollar más su actividad docente, introduciendo variaciones destinadas a tornar su asignatura más interesante, eficaz y variada para los niños. Todavía, a pesar de esa limitación sería proveniente de su salud, la docente se confiesa satisfecha personal y profesionalmente.

3. 2. 1. 52. *Podría hacer más, y no debo hacer más por la cuestión de salud, que es lo que me destroza. (Nazareth)*

3. 2. 1. 53. *Podría sacar más trabajo para adelante con los niños, variar más las actividades, variar más la manera de enseñarles la asignatura, de hacerles... (Nazareth)*

3. 2. 1. 54. *porque aprender hay que aprender, pero hay muchas maneras de aprender, no tiene que ser sólo memorizar, memorizar el libro, los ejercicios, y entonces ves que están escogiendo una asignatura que es optativa en los colegios ofertarla, por lo menos que, aparte de que la aprendan, 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. (Nazareth)

3. 2. 1. 55. Entonces, dentro de la limitación que yo tengo, sí me siento muy satisfecha, profesional y personalmente, con lo que consigo. (Nazareth)

En las unidades de registro siguientes se asiste a la presentación de un conjunto de problemas específicos que dificultan la manutención de un sentimiento pleno de realización profesional y personal. Veremos, todavía, como de esa situación compleja sigue emergiendo la creencia en la profesión elegida. El problema considerado en estas unidades de registro tiene que ver con la aceptación por parte del cuerpo docente la asignatura de Religión.

La situación inicial descrita es la de falta de regulación plena de la asignatura que estipulase legalmente quien la daba y en qué condiciones, lo que le confería un estatuto de minoridad frente al resto del currículo.

3. 2. 1. 41. Empecé a trabajar en el año 93, la situación entonces de la asignatura en los colegios era ninguna, porque la daba quién podía, no estaba regulada, no estaba legislada, no estaba nada, entonces realmente pues quien quería se metía en un colegio o instituto a dar la asignatura [de Religión]. (Nazareth)

La siguiente unidad de registro refiere el problema último residente en la presencia de esa asignatura en la escuela, la finalidad de la Religión en la escuela. Vemos en ella expresado su anterior estatuto de catequesis y el desarrollo de un proceso de transición para tornarse una asignatura en la que el tema de estudio es la Religión, en el caso, la católica. Resalta de la descripción de ese proceso el hecho de que fue particularmente conflictual, refiriéndose el carácter peleado de esa transición en el que incluso la entrada de los docentes de Religión al claustro de profesores sería vedada.

3. 2. 1. 43. Y luego el problema de lo que es la Religión en la escuela. Como lo que se venía dando era catequesis, y como se estaba dando justo en ese periodo un punto de cambio hacia otro punto de vista de la asignatura, que era, de alguna manera, estudio de la Religión – católica –, pues esa transición fue muy peleada para entrar incluso hasta en un claustro. (Nazareth)

La situación no se queda por los aspectos administrativos y reglamentario, sino que conlleva consigo la actitud y el

comportamiento de no aceptación general de sus docentes por parte de los compañeros, como podemos ver en esta unidad de registro.

3. 2. 1. 42. *En la relación con los compañeros, y lo que es legalmente, muy mal pues no te aceptaban. No te aceptaban como uno más, como un maestro más, aunque tuvieras la titulación. (Nazareth)*

Los problemas a nivel personal adquieren un elevado nivel de intolerancia, como es patente en esta unidad de registro. Es bien patente en el testigo presente en ella la discriminación ejercida a continuación de saberse que la docente era responsable por impartir Religión Católica, comportamiento que no ocurría antes de ser conocida esa vinculación.

3. 2. 1. 44. *Entonces a nivel personal también afecta mucho. Que tu tengas que presentarte a las personas, por una asignatura que das, y que ellos no lo sabían, cuando te hablaban, te decían “Y tú que tal”, y en cuanto sabían que impartías Religión católica, ya me quitaban la palabra. Entonces eso a mi me produjo muchos problemas. (Nazareth)*

La indefinición fue dando lugar a la regulación de la asignatura y de su estatuto y se reconoce es esta unidad de registro que las cosas han mejorado, bien que se siga con mucha lucha.

3. 2. 1. 45. *Y bueno, poquito a poco eso se fue regulando y ahora la situación ha mejorado, aunque seguimos con mucha lucha. (Nazareth)*

Las personas manifiestan diferentes formas de estar frente a esta cuestión de la asignatura de Religión católica y a sus docentes. Unos aceptan y toleran la situación mientras que otros actúan con intolerancia. El contenido de esta unidad de registro revela una forma particularmente violenta que el problema asume, con compañeros opositores a la presencia de asignatura en la escuela a dejar de hablar a sus docentes. La posición que asumen esos compañeros confunde el debate sobre la pertinencia o no de la asignatura con la pertinencia o no de la presencia de las personas que la imparten en la escuela, transfiriendo su rechazo hacia la asignatura hacia los docentes encargados de ella. De ahí que se refiera un elevado nivel de conflictividad personal y el cuanto una persona se sienta mal debido a este comportamiento intolerante. Escuchando a estas 2 unidades de registro, podemos ver lo que sigue:

3. 2. 1. 47. *Con los compañeros, hay gente que entiende la situación y la acepta y la tolera y no hay problema, y hay gente que la entiende, pero no la tolera, y 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. (Nazareth)*

3. 2. 1. 48. *Es que yo no tengo el poder de ponerla o quitarla, el Ministerio la regula y yo simplemente soy la representante de esa asignatura. Pero, en fin, se llevan las cosas a nivel personal y se pasa mal. (Nazareth)*

Todavía, la colaboradora no se deja derribar por este ambiente de intolerancia. Al revés, afirma que mantiene su creencia en la profesión, poniendo en destaque un trazo de su carácter, la rebeldía, que le permite lidiar firmemente con la situación.

3. 2. 1. 56. *Sí. Sí [mantengo la creencia en la profesión]. Es que soy muy rebelde, cuanto más me pinchan, más rebelde me vuelvo. Entonces, más firme me mantengo en... (Nazareth)*

La realización profesional de nuestros colaboradores sigue siendo afirmada en diversas unidades de registro en las que los problemas revelados son de grado claramente inferior al que venimos comentando anteriormente. Se señalan cosas relativamente menores como presentando alguna que otra dificultad pero que no plantean la más mínima reserva a la profesión ejercida y su valor para las colaboradoras.

Esta primera unidad de registro plantea la cuestión de la conciliación de las tareas familiares y domésticas con las laborales. La colaboradora confiesa serle difícil conciliar ambas dimensiones de su vida, de lo que resulta en su entender que tenga menos tiempo para la labor profesional, hecho que la deja en cierta medida insatisfecha. Todavía, no atribuye el problema a la profesión, sino que lo hace a su vida personal.

3. 2. 1. 63. *aunque 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. (Soledad)*

Las limitaciones personales de orden familiar son también el tema de las unidades de registro siguientes. En este caso, se trata de señalar como la cuestión de la conciliación de las dimensiones familiar y profesional ha tenido efectos en aspectos esenciales de la profesión como sea la formación de la docente. La formación que no se hizo es el tema de esta unidad de registro.

3. 2. 1. 2. *al ser madre de 6 hijos mucho más, pues en los primeros años de vida de los hijos no se puede dedicar el tiempo que se quisiera a la formación. (Esther)*

Tal todavía no significa una actitud de dejadez hacia la profesión, sino un esfuerzo acrecido para cumplir con sus obligaciones laborales sin falla y conciliando con las tareas familiares.

3. 2. 1. 3. *para mí en ese momento, lo primero eran mis hijos, pero 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. (Esther)*

El valor que la docente concede a la formación está presente en esta unidad de registro en la que se revela la consciencia de la importancia de la formación para la docencia. De ahí, el esfuerzo por mantenerse al día, con provecho para todos.

3. 2. 1. 4. *Ha sido un cambio muy grande, también para nosotros, por lo que ha habido que ir manteniéndose al día, actualizándose, pero ha sido muy beneficioso para todos. (Esther)*

En las próximas unidades de registro se asiste al desarrollo de reflexiones en las que se ponen en relieve situaciones que son vividas por la docente de forma penosa y planteándose a sí misma dudas hacia su trabajo. Todavía, el balance final es un sentimiento positivo en lo que concierne el juicio hacia la profesión.

El tono general de la temática a cuyo desarrollo vamos a asistir es dado por esta primera unidad de registro, en la que confiesa el costo y la dureza que por veces la profesión puede asumir para un docente.

3. 2. 1. 66. *Aunque en algunas ocasiones la cosa cuesta, porque es duro. (Thessa)*

Desarrollando la idea anterior, tenemos esta unidad de registro en la que se plantea el enfrentamiento entre lo que uno se idealiza a cerca de las cosas y la realidad, con la consecuente dureza que esta

última puede revestir para la persona, en el caso una profesora neófito.

3. 2. 1. 67. *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. (Thessa)*

Las dificultades reales presentes en esta unidad de registro son de diverso orden, y no todas atribuibles a la docente que se inicia. No solamente se verifican problemas en el ámbito de la Tutoría como el mismo medio social es carenciado y eso se repercute en el trabajo de la docente. El confronto con la realidad y la subsecuente desmotivación casi que la hacen abandonar la profesión.

3. 2. 1. 69. *pues yo por lo menos he estado muy falta de recursos ese primer año y con muchos problemas en mi Tutoría; incluso llegué a ayudar a un grupito en casa, un grupito muy pequeño y con gente algo más motivada, ¿no?; pues bueno, el caso es que cuando me enfrenté con ello... 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. Ese año sí estuve algo desmotivada, casi pensando que si tiraba la toalla, que si yo llego a saber donde me meto pues casi me hecho para atrás. (Thessa)*

A la situación relatada anteriormente se añaden dos elementos más que de cuya conjunción se produjo el desbordamiento de la docente, que se considera como siendo entonces muy inexperta. Por un lado, el exceso de trabajo que conlleva la docencia de la Música y los problemas que tiene que gestionar en el ámbito de la Tutoría y, por otro, la calidad y cantidad de problemas que los niños integrantes de la Tutoría planteaban. Las unidades de registro a continuación constituyen un testigo claro de estos dramas de un profesor que se inicia en su profesión.

3. 2. 1. 71. *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. 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. 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 entonces, claro... complicado. (Thessa)

3. 2. 1. 72. Y la Tutoría que me dieron era además con niños complicados, con niños que nadie quería, y un buen número –que no recuerdo ahora exactamente cuántos eran, pero alrededor de 25–. Había niños de integración a los que había que hacerles una adaptación. En fin, era demasiado trabajo para alguien tan inexperto. (Thessa)

3. 2. 1. 73. Esa es la opinión que yo tenía, que estaba desbordada... (Thessa)

Los elementos referidos anteriormente y la situación desencadenada no han, todavía, echado la docente al suelo. Al revés, a partir de una situación más distante en el tiempo, puede emitir los juicios que se encuentran en las 2 siguientes unidades de registro.

3. 2. 1. 68. Pero sí me ha valido la pena después. (Thessa)

3. 2. 1. 70. Pero, vaya, aquello pasó y ahora me alegro de no haber desistido porque me gusta, me gusta mucho mi trabajo. (Thessa)

Las rencillas interpersonales podrían también contribuir para que se desarrollara algún sentimiento de insatisfacción o malestar en los docentes. Las 2 unidades de registro que se siguen plantean ese factor, pero revelan como no toca a la docente y no perturban su sensación de contentamiento con su profesión. Mismo en aquellos momentos en los que la docente no se ha sentido apoyada no se le ha dificultado el ejercicio de su profesionalidad y reafirma su satisfacción profesional.

3. 2. 1. 82. 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..., este tipo de cosas no son las que a mí me interesan ni las que me dan satisfacción; 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. (Vega)

3. 2. 1. 83. hay sus rencillas, pero yo conmigo no las hay, no las he vivido y entonces todas las relaciones que han tenido que ver con el Área pues yo no me he sentido mal, 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.
(Vega)

Otro punto que motiva reservas en el sentimiento de realización de los docentes con su profesión está relacionado con la burocracia que invade las tareas docentes más y más a cada día que pasa. Las 5 unidades de registro que analizamos a continuación lo plantean al mismo tiempo que emerge la idea de que lo vale la pena son los alumnos y el trabajo con ellos. Esta idea se presenta como una barrera protectora frente a los cambios tecno-burocráticos que se viven en la enseñanza superior.

Así encontramos en esta primera unidad de registro la afirmación de modo axiomático de esa idea, poniendo en relieve a los alumnos por delante de la burocracia o el contexto.

3. 2. 1. 79. para mí, un punto de inflexión son los alumnos, no es la burocracia, no es sólo el contexto en el que me encuentro.
(Vega)

En seguida, se pone en destaque la marcha tecno-burocrática que se encontraba en curso en enseñanza superior, conciliando al par las formas tecnocráticas de gestión de las instituciones con los cambios en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, planteando una visión crítica de los mismos. Se afirma que no dicen respecto a la docencia o a la investigación y que frente a eso a un docente le queda una fuente de satisfacción, la enseñanza de los alumnos y su apreciación positiva del trabajo de la docente, lo que ocurre en sus palabras.

3. 2. 1. 80. Hay mucha burocracia; ahora con las nuevas leyes educativas, nos están complicando la vida, no tienen que ver nada con la docencia, ni siquiera con la investigación, pero para mí, 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 y 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; con que haya un pequeño grupo de gente con el que eso ocurra pues me parece fantástico.
(Vega)

Mismo en las situaciones de producción masiva que imperan en la enseñanza superior, fruto del economicismo vigente, y que exigen que se trabaje con grupos muy grandes de alumnos con el fin

de disminuir los costos, la docente sigue afirmando que es eso lo que confiere sentido a su actividad.

3. 2. 1. 81. *A mí no me importa impartir docencia en un grupo muy grande de gente, es verdad, ahí es donde yo encuentro la satisfacción y no con todo lo que tiene que ver con la burocracia o con otras de esas cosas del profesorado, como en todos los sitios. (Vega)*

La perspectiva que se venía imponiendo, al tiempo, a los sistemas de enseñanza superior europeos no es bien vista por la docente, que cuida de afirmarlo tajantemente, considerando que por bien fundada que estuviera, no se la estaba implementando bien. Todavía, eso no está en el ámbito de acción de la docente, según se considera.

3. 2. 1. 84. *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, pero me parece que no se está llevando a cabo bien, pero eso forma parte de las cosas que a mí personalmente se me escapan. (Vega)*

Pese lo que pese lo negativo subrayado anteriormente, vale la pena ser profesora y se afirma contenta.

3. 2. 1. 85. *A pesar de eso para mí vale la pena, merece la pena y estoy contenta. (Vega)*

Dentro de esta sección seguimos con la referencia de discursos en los que se revela la realización profesional del docente, pero resaltando aspectos con los que no se está totalmente conforme o que gustan menos al docente.

En esta unidad de registro se señala la no conformidad con la situación actual de la enseñanza.

3. 2. 1. 8. *Me ha gustado aunque no me gusta la docencia específicamente como está. (Jorge)*

El mismo docente confiesa en la unidad de registro siguiente que echa de menos algo esencial en el ejercicio de la profesión, la promoción, que dice estar cortada en su nivel de enseñanza. Le parece que por medio de ésta podría satisfacer algo que le gusta y que desea, el cambio de trabajo realizado en el ámbito de la docencia y así no acomodarse. Dar clases no está en causa, sino añadirle algo más que satisfaga ese deseo de cambio confesado.

3. 2. 1. 9. *echo de menos la promoción profesional. En Magisterio está muy cortada. Eso sí, es una cosa que echo de menos,*

pues me gusta cambiar, cambiar de tipo de trabajo, nunca quedarme en uno sólo, no me gusta acomodarme, busco siempre ese cambio. Una de las razones para aceptar la Dirección es precisamente por eso, porque cambias de tipo de trabajo. Sigues dando clases, pero hay otra cosa más, de otro tipo... (Jorge)

Las funciones de Dirección que se refiere en la unidad de registro anterior haber sido aceptadas por motivos de ese deseo de cambio, son puestas en relieve en esta entrada que analizamos a continuación. En ella se afirma un mayor gusto en ejercer la actividad directiva relativamente a la docencia, señalándose la variedad de dimensiones de actuación que implica el dirigir frente al enseñar.

3. 2. 1. 10. Me gusta más la actividad directiva que la docencia. Es más amplia. Abarca muchas cosas más, más temas, temas distintos, y tratas con muchas cosas diferentes. Recursos de todo tipo, humanos, materiales etc., y en ese sentido me siento más a gusto, más que en la docencia. (Jorge)

No es solamente la docencia que resulta menos estimulante para el colaborador, sino que en ella misma procede a una distinción de valor. El docente manifiesta su preferencia por enseñar a un grupo etario específico del alumnado, los mayores, de 5º en adelante.

3. 2. 1. 11. La docencia me gusta, pero con los más mayores. Los pequeños no, me gustan más los de 5º en adelante. (Jorge)

El sentimiento de realización profesional sigue siendo manifestado en las unidades de registro que se siguen asociado a un factor que dificulta el ejercicio de la profesión, la estabilidad de los docentes. No obstante los problemas originados por la inestabilidad sufrida hasta conseguirse un puesto de trabajo con alguna estabilidad, la satisfacción con lo conseguido en términos de la actuación de la docente es patente en las entradas registradas.

Los sucesos educativos son referidos en esta unidad de registro:

3. 2. 1. 96. Os meus primeiros tempos como educadora foram impecáveis, porque eu estava no meu meio. Estava com crianças, fazia delas o que queria, não tinha preocupações de maior porque nós nunca tivemos Programa, tínhamos Orientações [Curriculares]⁶², mas não tínhamos obrigações de caderno, de cumprir. E foi ótimo. (Sílvia)

⁶² Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar [Orientaciones Curriculares para la Educación Infantil].

...siguiendo ésta con la referencia a lo que se peleaba la docente con los poderes autárquicos locales para conseguir condiciones de trabajo aceptables y señalando ya un aspecto implicado en la no permanencia de la docente en el puesto de trabajo, el dejar todo lo que conseguía para los otros que le seguirían.

3. 2. 1. 97. *Eu punha-me a fazer grandes broncas com as autarquias porque não punham lá no jardim [infantil] as coisas que queria – acabava por conseguir tudo e mais alguma coisa, depois ia-me embora e ficava para os outros! Mas depois, pronto, foi uma coisa engraçada!* (Silvia)

El nomadismo presente en esta movilidad constante asume un tono negativo, evaluado como horrible por la docente.

3. 2. 1. 98. *Em termos profissionais foi horrível, porque nós andávamos sempre para cima e para baixo, de jardins para aqui, jardins para acolá, até termos estabilidade.* (Silvia)

El proceso de conseguir estabilidad profesional puede desarrollarse a lo largo de periodos por veces muy largos. En la unidad de registro siguiente se pone en relieve como el estar un largo periodo de tiempo en una situación permanente en un centro educativo puede generar un sentimiento de estabilización profesional. Merece referencia un elemento de la unidad de registro que implica que el proceso de aproximación a una plaza estable ha llevado cerca de 12 años.

3. 2. 1. 32. *fui-me aproximando [de C.] até que há cerca de 10 anos consegui um lugar do quadro de uma Escola daqui de C., e estou profissionalmente estabilizado.* (Manuel)

En las próximas páginas comentamos un conjunto de unidades de registro en las que el sentimiento de realización profesional es reconocido a partir de circunstancias concretas del ejercicio de la profesión.

En esta unidad de registro se torna patente la ilusión con la que se desarrolló una parte de la profesionalidad de la docente, a saber, en el proceso de conferir prestigio y reconocimiento académico a las asignaturas del área científica de la colaboradora, menos valoradas académicamente en un principio por parte de la Universidad que las acogió.

3. 2. 1. 6. *Había una serie de categorías respecto de las asignaturas lo que hacía que unas fueran consideradas más o menos importantes que otras. 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; poco a poco hemos ido ganando y nos hemos ido integrando en la Universidad con todos los derechos y ese cambio, esa transformación sí que la he vivido con mucha ilusión. (Esther)

En la unidad de registro siguiente se refiere una memoria específica de la se guarda un grato recuerdo y a la que se atribuye una experiencia gratificante. Resulta interesante el proceso de referencia de un hecho aún actual a un proceso de memorización, es decir, de guardar en el corazón esa experiencia que se tuvo y se sigue teniendo en la actualidad presente.

3. 2. 1. 33. Guardo como grata recordação, acho que é uma coisa importante – ainda agora mantenho – uma acumulação e uma experiência episódica na Escola Z [Ensino Superior], que tem sido do ponto de vista profissional uma experiência muito grata para mim. (Manuel)

Esta unidad de registro señala el contentamiento del docente por poder desarrollar en su actividad profesional un diálogo entre su dedicación al arte y la docencia.

3. 2. 1. 26. Hay un diálogo entre mi faceta de profesor y de pintor. Eso fue al principio un poco obligado y contra mi voluntad, pero ahora estoy contento. (Luis)

En las siguientes unidades de registro encontramos referida como fuente de realización profesional la participación autónoma, gratuita y generosa en un proyecto pedagógico y didáctico de 3 años, que ha asumido para la docente aún más importancia formativa que su prácticum profesionalizante [“Estágio”]. La primera lo presenta claramente en su relieve para la docente.

3. 2. 1. 13. esses 3 anos em que estive envolvida nesse projecto foram a minha grande formação em termos pedagógico-didáticos. Para mim, esses 3 anos foram muito mais importantes do que o Estágio que fiz a posteriori. (Leonor)

La participación en ese proyecto tuvo aspectos positivos que se señalan en seguida, a saber, el conocimiento de personas muy diferentes y con habilitaciones académicas y profesionales diversas de que ha resultado la consciencia aguda de la heterogeneidad y diversidad educativa.

3. 2. 1. 14. Permitiu-me conhecer pessoas muito diferentes, com formações muito diferentes, o grupo [disciplinar] era muito

grande, eram escolas de todo o País, não muitas, mas de todo o País, havia encontros muito regulares, portanto ao longo de 3 anos nós conhecemo-nos muito bem, começámos a perceber que a educação e o ensino nem sempre têm aquela homogeneidade que nós imaginamos que têm, porque as pessoas são de facto diferentes e trabalham com realidades muito diferentes. (Leonor)

En virtud de la formación adquirida con la participación en ese proyecto fue posible a la docente encarar la profesión de modo más motivado.

3. 2. 1. 15. E foi de todo um factor de motivação para o modo de eu encarar a minha profissão. (Leonor)

En la unidad de registro a continuación se pone en destaque el valor de la experiencia adquirida en ese proyecto para la persona: no solo se enseña a los otros, como eso constituye un autoaprendizaje reflejo de la docente colaboradora.

3. 1. 1. 16. Mas acho que isso também tem implicações na nossa maneira de nos posicionarmos face ao quotidiano. Ou seja, nós ensinamos aos outros, na medida em que os ajudamos a descobrir, mas ao mesmo tempo também estamos a fazer o próprio caminho relativamente a nós. (Leonor)

La última unidad de registro a comentar en esta secuencia temática subraya el carácter autónomo de la motivación para realizar trabajos de esta naturaleza, que habitualmente solo sobrecargan a los docentes, sin compensación de cualquier otro tipo que no sea la autosatisfacción y el placer de hacer las cosas y hacerlas bien hechas.

3. 2. 1. 17. Eu, no meu caso, não trabalho para isso! [impacto social da profissão] (Leonor)

Abrimos en seguida una sección temática en la que el sentimiento de realización profesional de los colaboradores surge acompañado del deseo de hacer más. Puede aparecer de forma simple y directa, como en la primera unidad de registro que transcribiremos, pero también revelado a partir de una insatisfacción que impulsa hacia la búsqueda de ese más que incita el deseo del colaborador.

Como hemos referido, esta primera unidad de contexto presenta el sentimiento de que, no obstante la realización profesional de la docente, aún le ha quedado mucho que hacer además de lo que hizo a lo largo del tiempo.

3. 2. 1. 1. profissionalmente sí me he realizado, aunque siempre quedan muchas cosas por hacer. (Esther)

Las unidades de registro siguientes presentarán la referida dialéctica de la realización/ no realización profesional como resorte de la proyección hacia un permanentemente ser-más del colaborador.

La primera unidad de registro niega que la realización profesional de la docente sea completa, apuntando la carencia motivadora del deseo de cambio hacia la necesidad de incrementar y mejorar la capacidad de comunicar con el alumnado.

3. 2. 1. 74. *¿Realizada? Pues no, no totalmente. Me gustaría cambiar en muchas cosas: por ejemplo, en tener más capacidad para poder seguir llegando más a ellos. (Thessa)*

En esta unidad de registro se patenta la insatisfacción de la colaboradora y su búsqueda continúa de la perfección en un recorrido de mejoramiento constante.

3. 2. 1. 18. *Não, não me sinto realizada! Mas não posso dizer que me... Eu não me sinto realizada porque eu acho que sou uma pessoa difícil de me sentir realizada, em primeiro lugar. Porque nada me satisfaz, acho sempre que posso melhorar ali ou acolá. Portanto, essa parte que tem a ver com a minha maneira de ser também pode ser um obstáculo a... (Leonor)*

La no realización profesional referida anteriormente no significa efectivamente un sentimiento de fracaso o insatisfacción sino una exigencia de ser más. Al revés, la docente se siente muy bien siendo profesora. Lo que ocurre es que la dinámica de ser profesor exige algo que no es conforme con la realidad actual en las escuelas y las condiciones en las que transcurre el trabajo. Estas están marcadas por la burocracia excesiva y ajena a la tarea fundamental de enseñar y coliden con la necesidad del profesor usar el tiempo de forma a posibilitar la reflexión, el trabajo intelectual, del silencio y de la construcción de discurso, así como de materiales pedagógicos.

3. 2. 1. 19. *Mas quando eu digo que não me sinto realizada – o que pode parecer um paradoxo porque eu gosto muito do que faço e gosto muito da minha profissão e sinto-me muito bem a ser professora – acho que tem um pouco a ver com uma dinâmica, que é a de ser professor, que tem a ver com momentos de reflexão, com momentos de trabalho intelectual, momentos de silêncio, momentos de construção de discursos, momentos de construção de materiais múltiplos, que hoje em dia nos é obstaculizada pelo quotidiano das escolas. Que está excessivamente burocratizado e que não valoriza aquilo que deve ser a tarefa pedagógica e didáctica fulcral. (Leonor)*

De forma más violenta, en estas unidades de registro se ve la afirmación de la no realización profesional del docente y su frustración frente a la situación vigente en las escuelas.

3. 2. 1. 34. *Não! De maneira nenhuma. Não estou [realizado].* (Manuel)

3. 2. 1. 39. *Portanto, estou muito frustrado do ponto de vista profissional. Tenho vivido nos últimos anos, 3, 4, 5 anos, uma grande frustração. Lamentavelmente.* (Manuel)

La causa de ese malestar aparece nombrada en las 2 siguientes unidades de registro. La burocracia, primero, y la gestión tecnocrática, empresarial y competitiva de las escuelas son puestas en relieve y son caracterizadas como un potencial dañino para la existencia de una escuela que el colaborador confiesa ambicionar.

3. 2. 1. 35. *A escola tornou-se um antro de burocracia. Há resquícios dessa escola que me é grato servir.* (Manuel)

3. 2. 1. 38. *Mesmo na Escola X, tenho algumas turmas e alguns alunos, jovens de 13, 14, 15 anos, que me são muito gratos, mas digo que isto serve só para compensar aquilo em que as escolas se tornaram – um antro de burocracia, de guerras, de inimizades, de formulários, de planificações, de definição de objetivos e de competências, como se fosse uma escola-empresa. É um modelo de escola-empresa – que eu rejeito – e em que não há espaço para aquela escola que eu ambicionava ter.* (Manuel)

El colaborador no baja los brazos, todavía, y afirma su deseo esperanzoso en esa escuela diferente.

3. 2. 1. 40. *Ainda continuo a ter esperança na escola!* (Manuel)

La expresión de sentimientos de insatisfacción hacia el modo como se presenta la situación educativa en la que el colaborador se encuentra puede, por veces, ser vista como no plenamente justificada, cuando es relativizada por medio de la comparación con otros contextos laborales. La siguiente unidad de registro apunta el reconocimiento de eso por parte de una docente, quien confiesa haberse dado cuenta del carácter hasta privilegiado de su centro educativo cuando es comparado con otros.

3. 2. 1. 20. *E no entanto eu sei que trabalho num espaço privilegiado! E é um facto que trabalho num espaço privilegiado. Tem as duas vertentes: é privilegiado e desprivilegiado! Mas a este nível, ao nível da coesão, ao nível da estabilidade do corpo docente,*

isto são vantagens de se trabalhar no Ensino Particular e Cooperativo. Sem dúvida nenhuma! O ano passado fiz um trabalho, uma pequena monografia para uma das áreas do meu Doutoramento. E o trabalho tinha como objectivo perceber como é que os colegas, dentro do espaço em que nos movemos profissionalmente e em qualquer nível de ensino, valorizavam um determinado tipo de texto, como é que o implementavam na sala de aula, como é que o trabalhavam, que tipo de conteúdos e que tipo de estratégias é que utilizavam... E depois como é que se via também isto do ponto de vista dos alunos. E eu planifiquei o trabalho, que ia ter uma vertente de aplicação de questionários. O meu Grupo [Disciplinar] tem 10 pessoas. Passei o questionário a essas 10 pessoas e recolhi o trabalho de 9 pessoas. Fiquei danada porque não tinha recolhido os de 10 pessoas, porque achava que à partida toda a gente o faria. E nas aulas de Doutoramento, ao explicar o projecto do trabalho, disse em que fase estava, mostrei os questionários aplicados aos alunos e aos colegas, e os colegas [de curso] da escola pública, quando eu disse que estava muito aborrecida porque passei questionário a 10 Colegas, só 9 é que entregaram, e ficaram estupefactos, até que um colega mais ousado me diz: “Então, a Leonor está a dizer que está muito aborrecida porque passou o questionário a 10 colegas e só recebeu 9! Eu tenho que lhe dizer que está numa escola espectacular porque entregou o questionário a 10 colegas e 9 responderam-lhe! Porque se fosse na minha escola e eu tivesse passado o questionário, provavelmente num universo de 20, entregar-me-iam 2!” E esta dinâmica de encontro entre vozes diferentes acaba por te descansar um pouco. Tu não estás satisfeito, mas cala lá, às tantas a minha realidade até é privilegiada. (Leonor)

La próxima secuencia temática de unidades de registro apunta para una búsqueda por parte de las docentes de otras dimensiones de realización personal y profesional, todas con una referencia última a la educación, mismo que desarrolladas en contextos educativos no-formales/ informales.

Así, podemos encontrar el desempeño de funciones conectadas con organismos supervisores de los centros educativos, sea a nivel ministerial (CAE), sea a nivel de poder local autárquico (“Câmara Municipal”, es decir, Ayuntamiento):

3. 2. 1. 110. *Eu estive também no CAE [Centro de Área Educativa], e também na Câmara Municipal de C.. Porque eu*

sempre tive curiosidade de estar do outro lado da educação. (Norma) Eu também! Exactamente! (Sílvia) ...Sempre! (Norma)

...o el trabajo en instituciones de tenor educativo, como es el caso de la referencia a la animación de una biblioteca municipal presente en la unidad de registro siguiente, que todavía nunca es suficiente para hacer olvidar la escuela, que siempre se echa de menos.

3. 2. 1. 111. Estive também a fazer animação de Biblioteca. É, digamos, o meu percurso. Tenho 25 anos ou 26 de professora, e depois os outros vou-me entrosando e vou vendo. Vou e logo tenho saudades da escola. (Norma)

Otro aspecto contemplado en las actividades alternativas de realización profesional de nuestras colaboradoras se relaciona con la formación, de docentes y de alumnos en situaciones específicas.

En esta primera unidad de registro, se trata de formar profesores en el ámbito de un plano dirigido a la enseñanza de la lengua portuguesa en las escuelas. La docente se confiesa atraída hacia la experiencia, nueva para sí, y deja en el aire la cuestión de saber si al final será tan compensadora cuanto el trabajo con sus alumnos.

3. 2. 1. 92. como este ano estou de outra forma, porque já passei este ano por várias situações, este ano vou dar formação de Português aos Professores do 1.º Ciclo através do PNEP⁶³, é uma experiência nova, vamos lá ver se... As expectativas são grandes, não sei se me sentirei tão realizada a dar aulas a professores como me sinto com os meus alunos do 1.º Ciclo! (Sara)

En estas 2 unidades de registro la experiencia ya es pasada y se refiere su carácter positivo. Se trató de dar formación a profesores, de profesores de enseñanza especial y de alumnos que regresan a la escuela después de haberla abandonado. En ellas se reconoce su interés, así como el profundo empeño de la docente en ayudar a los profesores, fuera de funciones de control y de inspección.

3. 2. 1. 101. também me têm convidado para fazer formação de professores, formação de alunos em situações específicas de abandono e que depois voltam à escola (...) e foi muito interessante porque eu consegui estar com eles de uma maneira muito interessante. (Sílvia)

⁶³ Plan Nacional de Enseñanza del Portugués.

3. 2. 1. 99. *alguém achou que eu tinha capacidades de liderança e meteram-me a fazer a coordenação das equipas de educação especial, as célebres ECAE⁶⁴. Adorei esse tempo! Foi uma coisa que me deu um gozo especial porque eu sabia que, quando ia às escolas, eu não era inspectora. Eu ia, e ia para ajudar. Então levava todo o meu conhecimento e era capaz de pesquisar coisas e de levar documentos e de dizer que... quando os professores necessitavam de ajuda, eu desfazia-me toda para que eles tivessem sucesso na sua actividade de professores. (Silvia)*

La realización de la persona por medio del desarrollo de su actividad profesional puede ser puesta en causa por factores circunstanciales y contextuales. Estos pueden contener en sí un potencial de generación de conflictos de valores e interpersonales, de los que resulte la afectación de la motivación de la persona para empeñarse en su profesión y ver en ella su sentido de humanización. La presión y la competencia a que están sometidas las personas en la actualidad, por ejemplo, están entre esos factores. En las 4 unidades de registro que pasamos a comentar encontraremos ideas de ese orden y el modo como la docente lidia con el asunto. En ellas es patente la radicación en la consciencia de la docente de valores y la posible confrontación con otras instancias, con el consecuente peligro de desánimo y quiebra de resolución y de ánimo.

En la primera unidad de registro es visible la interacción con el medio profesional reconociéndose que la relación se fue modificando, pero nunca en el sentido de que la docente se sometiera o subyugara a la instancia interactuante y dotada del poder. Se afirma una conducta autónoma, con la consciencia del deber a cumplir y obligaciones a realizar, por ejemplo hacia la entidad patronal (Estado, en el caso), pero siempre dentro de las reglas. De esa actitud resulta que la docente pueda decir finalmente que en consecuencia nunca se ha sentido presionada, pero dejando en el aire una suspensión significativa remitente para efectivas presiones ejercidas sobre ella, pero sin éxito.

3. 2. 1. 112. *Nestes anos todos a minha relação foi sendo modificada, nunca me submeti, nunca me senti subjugada... Eu sempre tive a ideia... eu tenho uma determinada coisa a cumprir,*

⁶⁴ Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos [Equipos de Coordinación de los Apoyos Educativos].

porque é lógico, o patronato vai exigir, mas isso dentro das regras. Mas nunca me senti pressionada, nem... (Norma)

Esta unidad de registro presenta la confesión de que la docente se sintió presionada pero no ha dejado que tal acción fuera bien sucedida. En tales situaciones, manteniendo las formas y la educación, siempre ha dicho aquello que pensaba y no se dejó llevar hacia donde la querían conducir.

3. 2. 1. 113. É assim, eu senti-me pressionada, mas não deixei foi deixar-me levar por essas coisas. Por isso é que, às vezes, onde estava, eu era educada e delicada, mas nunca deixei de dizer aquilo que pensava. (Norma)

En la unidad de registro a continuación la docente asume que la fuerza de convicciones y el querer cambiar el Mundo y las cosas provoca situaciones en las que el confronto es posible ya que no agradan a todos.

3. 2. 1. 114. essa coisa de mudar o Mundo ou de mudar as coisas não é de agradar a todos. (Norma)

No es de ánimo leve que la docente se ve en esas situaciones. El no agradar a todos puede despertar un sentimiento de frustración, sobre todo cuando la persona tiene la certeza de lo bien fundado de su convicción y se depara con la resistencia de otros que no la aceptan. Pero no cambia en su actitud de firmeza de convicciones y valores personales y termina con un retumbante “¡es lo que hay!”.

3. 2. 1. 115. No início, nós ficamos um bocado frustrados porque não agradamos! Sou franca, dou comigo... dei comigo a pensar muitas vezes: “Que diabo! Não me apoiaram, não concordaram comigo, acharam que a minha ideia estava errada, eu estou tão bem a ver que isto é ali, está mesmo ali!” Mas pronto! (Norma)

En las unidades de registro que venimos de comentar pudimos asistir a la manifestación de una profunda fuerza y seguridad de la persona en sus valores. Todavía, eso no es lo que siempre ocurre. Es posible presenciar el surgimiento del sentimiento de decepción con la profesión motivado por los factores circunstanciales y contextuales a que hemos hecho referencia. Como refieren eso los docentes y que modo de lidiar con la situación adoptan es el tema de las unidades de registro siguientes.

La idea que pasamos a desarrollar a propósito de las próximas unidades de registro revela una profunda y completa insatisfacción

con la enseñanza e institución universitaria. Se la presenta como una institución muy rígida y denuncia el carácter politiquero que asume la supervivencia de las personas en su contexto, que se considera ser de molde a premiar al más oportunista y no al mejor.

3. 2. 1. 23. *La enseñanza universitaria me ha decepcionado bastante, sobre todo en lo que es la Universidad como Institución, la Universidad es como muy rígida y no se potencia al que más vale y al que más cosas tiene que decir, sino al que está en el momento adecuado en el sitio adecuado: al que saca partido de la política universitaria. (Luis)*

En ese contexto de decepción profunda el docente considera que se salva la relación pedagógica: vale la pena ser profesor dentro de la sala de clase.

3. 2. 1. 24. *Lo que sí valoro –y lo digo sinceramente– y me resulta más gratificante es mi relación con el alumnado. Cuando se cierra la puerta del aula. Allí, con mis alumnos, es cuando más valoro mi profesión. (Luis)*

La misma idea es afirmada en las unidades de registro transcritas a continuación. De su lectura salta la idea de un mundo a parte constituido por la relación pedagógica desarrollada en la sala de clase, que es capaz de compensar todos los aspectos negativos presentes en el contexto de la institución educativa. Estos son de diversa orden: compañeros y burocracia son los referidos. La compensación y gratificación que se reconoce al trabajo en clase merece consideraciones que van del sentirse bien (en grados más o menos superlativos) a la satisfacción y alegría, o al registro metafórico que va del pez en el agua al vuelo libertador.

3. 2. 1. 46. *Pero lo que es nivel de alumnos, pues estupendamente, muy bien, en las clases, muy bien. (Nazareth)*

3. 2. 1. 49. *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. (Nazareth)*

3. 2. 1. 89. *Sentir-me realizada? Sinto-me muito, na sala de aula! Dentro da sala de aula sinto-me realizada, é o meu mundo, é onde eu estou, é onde me sinto bem, é como eu me sinto bem, é como peixe dentro de água! Sinto-me bem, e estou numa de partilha sempre com os alunos. (Sara)*

3. 2. 1. 93. *Da porta para dentro, ali sim, é o meu espaço, eu ali voo, abro as asas, voo eu e eles, voamos todos, e portanto é como quem viaja, acabou. (Norma)*

3. 2. 1. 94. *Da porta para fora, é um mundo completamente diferente. Estamos todos um pouco na mesma forma. (Norma)*

3. 2. 1. 95. *Realizada? Continuo a sentir-me da porta para dentro, de facto. (Norma)*

En contraste, el resto se ve como regular o no realizador.

3. 2. 1. 50. *Por lo demás, regular. (Nazareth)*

3. 2. 1. 90. *Fora da sala de aula, não me sinto realizada porque eu não tenho muito jeito para burocracias. E é o papel que hoje me exigem. (Sara)*

De la relación con los compañeros no es todo negativo y puede resultar algo compensador para el docente. Es posible encontrar la referencia a espacios en los que los docentes comparten sus experiencias y problemas. Eso es reconocido de modo particularmente relevante en la relación con los compañeros más jóvenes, quienes agradecen que se pongan en común las experiencias y vivencias habidas en la profesión.

3. 2. 1. 119. *Dentro desses espaços que eu tenho com os colegas, continuo a gostar de partilhar. Então partilho tudo! Partilho as minhas experiências pedagógicas – os mais novos agradecem imenso porque nunca ninguém tem problemas na sua sala de aula, é uma coisa fantástica! Eu tenho! Eu tenho! E gosto de dizer “Hoje, o A, B e C fez-me isto e aquilo e aqueloutro. E eu agi desta maneira e daquela!” Não sei se estou certa! Foi o que saiu no momento! Mas fiz assim! E isto teve este efeito e aquele. (Beatriz)*

El próximo conjunto de unidades de registro presenta las frustraciones confesadas por los docentes. Los casos referidos siguen en la misma línea que hemos señalado de no tocar en el santuario de la relación con el alumnado para seguir apuntando a otros elementos integrantes de las circunstancias y contextos de las instituciones educativas.

En este primer conjunto de unidades de registro la docente revela sentirse seriamente frustrada en lo que concierne a la relación con la jerarquía. En esta entrada lo afirma tajantemente:

3. 2. 1. 116. *Onde é que eu sinto as maiores frustrações? Sinto frustrações por parte da hierarquia. (Beatriz)*

...para seguir explicando que el motivo de su frustración viene del hecho de que el órgano dirigente del centro educativo la tendrá mal-vista por suponerla ambiciosa, llegando al punto de no recibirla.

3. 2. 1. 117. *E a frustração maior é a de eu andar a fazer coisas para chegar ao topo, coisa que eu já disse que estou estacionada na carreira e não me quero mexer dali de todo – e estou muito bem! –, não adianta mexer, e então estou muito mal vista. O Conselho Executivo, já lhe disse que tem que pôr umas senhas como para o peixe – não consigo ser recebida –.* (Beatriz)

El motivo más cercano de ese conflicto reside en el desarrollo de un proyecto pedagógico del que es la Coordinadora. Respecto a eso, hay la queja de que los dirigentes del centro educativo no proporcionan una de las condiciones necesarias al desarrollo de ese proyecto, horas de compensación destinadas a asegurar la función de coordinación por parte de esta docente. Esa forma de actuar revuelve a la colaboradora ya que de su parte hay una total generosidad y entrega al desarrollo del proyecto, con recurso a sus bienes personales.

3. 2. 1. 118. *O Projecto, no qual toda a gente tinha que ter horas [atribuídas no horário lectivo] ao mesmo tempo, toda a gente tinha. Eu que era a Coordenadora, não tinha. No outro dia... Toda a gente tinha que reunir e eu perguntei como é que eu vou coordenar?!... Há ali uma série de dificuldades que eu acho que as hierarquias levantam aos professores que querem fazer algumas coisas! Não entendo e continuo sem entender, porque nós fazemos do coração, por paixão, por amor à camisola, ninguém recebe nada, ninguém me paga por coisa nenhuma, quem fica sou eu, quem vai às escolas, é no meu carro, com a minha carrinha, que ninguém paga, quem faz tudo isso sou eu, não percebo às vezes os tais problemas da relação.* (Beatriz)

Otro caso de profunda frustración con el ejercicio de la profesión puede encontrarse en las siguientes unidades de registro. En ellas se asiste a una situación profundamente frustrante para la docente, proveniente de su experiencia en una institución educativa privada y en régimen de precariedad laboral.

La primera unidad de registro plantea de entrada ese sentimiento de frustración, pero permite asistir a un proceso de compensación por parte de la docente, que habla y piensa en su experiencia de alumna de la titulación de Educación Infantil,

recordando la pasión y seducción vividas en los 4 años de su duración.

3. 2. 1. 102. *Eu talvez não devesse estar a falar da minha experiência como aluna, mas eu tenho tanta saudade porque sou uma educadora tão frustrada, que eu tenho que pensar na paixão e na sedução que me acompanhou naqueles 4 anos. (Débora)*

De esa ilusión con su carrera queda el sentimiento de la inutilidad del sentido de la acción docente y de no realización como educadora, patentes en las 2 unidades de registro siguientes.

3. 2. 1. 103. *Eu penso, muitas vezes, e desabafei com colegas, que foram colegas de curso e que estavam também a trabalhar comigo, que não era possível mudar o mundo. Já tinha dito isto muitas vezes! (Débora)*

3. 2. 1. 104. *E de facto até não me tenho sentido realizada enquanto educadora. (Débora)*

Aliada al paro en que la docente se encuentra, la insatisfacción confesada asume foros de dramatismo, en particular debido a la existencia de deudas por pagar, que crecen a cada día que pasa, y que casi que obligaban la docente a permanecer en su puesto de trabajo, dada la escasez de empleo y consecuentes dificultades en encontrar donde trabajar. Las 2 unidades de registro rezan:

3. 2. 1. 107. *E eu, como todas as pessoas, também tenho dívidas por pagar. E são cada vez mais! Sentia-me quase como obrigada a ali permanecer. (Débora)*

3. 2. 1. 106. *Mas até encontrar algo, e infelizmente... (Débora)*
Não se encontra tão facilmente. (Sara) Não se encontra tão facilmente! (Débora)

No hay, todavía, resignación y bajar de los brazos. La docente está consciente de la agobiante situación económica que vive, pero no deja de manifestar ganas de coger cualquier trabajo. En la manifestación de su actitud, apela a las competencias de proactividad e iniciativa del docente y afirma la intención de trasladarlas al campo de actividad que se le venga a plantear.

3. 2. 1. 108. *Evidentemente, que o sentido económico – estou numa situação extremamente desfavorável – vou abraçar qualquer actividade, porque aquilo que a educação nos mostra é que, se temos que ensinar, se temos que dar o exemplo de ser pró-activo, então vamos aproveitar essa pro-actividade e vamos abraçar qualquer actividade! (Débora)*

Un aspecto positivo es atribuido por la docente al hecho de no estar más en la institución en la que trabajaba, por menos deseable y agradable que eso sea. Se trata de que en virtud de esa salida se encuentra más descansada moralmente por no participar más de algo que considera profundamente malo y errado. La tranquilidad de consciencia emerge cuando confiesa que termina el día mejor consigo misma que anteriormente, cuando trabajaba.

3. 2. 1. 105. *Exacto. Daí que, como eu disse há pouco, saí em circunstâncias menos desejáveis, e agradáveis, mas a verdade é que me senti, ao mesmo tempo, descansada. Porque eu sentia-me a participar do mal, de uma coisa muito errada. (Débora)*

3. 2. 1. 109. *E disse já por diversas vezes que – por qualquer que seja – eu vou terminar o dia mais... melhor comigo mesma do que terminava ali. (Débora)*

El sentimiento de realización profesional que vimos como dominante en los discursos de los colaboradores es indiscutible en lo que concierne a la relación pedagógica. Ya no tiene la misma unanimidad relativamente a otros aspectos de la profesión. En las próximas 2 unidades de registro asistimos a la indicación de componentes de la profesionalidad que asumen para las docentes en causa un tono negativo.

La primera de ellas apunta al desempeño de funciones dirigentes de centro educativo como una experiencia negativa. El motivo adelantado para la emisión de ese juicio es la discordancia de la docente frente a las directivas ministeriales que habría que aplicar en los centros. El no querer imponer normas con las que discuerda es razón para la salida de esas funciones.

3. 2. 1. 91. *Já estive no Conselho Executivo. Não gostei da experiência, porque não gosto de mandar fazer aos meus colegas aquilo com o qual eu não concordo. Se estou numa situação em que não concordo com as directrizes que mandam para os professores, então mais vale sair, porque não consigo impor regras com as quais não estou de acordo. (Sara)*

La segunda unidad de registro también dice respecto al ejercicio del poder y termina con la misma defensa del abandono de funciones ejercidas en esos cargos. El caso se pasa con la colocación de la docente en un centro regional de las estructuras del Ministerio de la Educación portugués. La institución es descrita en términos profundamente negativos, violentos y hasta con recurso al taco. En la

unidad de registro se pone en relieve el trabajo burocrático y politizado que ahí se desarrolla, totalmente ajeno al menester docente, para terminar afirmando la necesidad de mantener la dignidad abandonando las funciones en esa institución. La posibilidad de mantenerse en el ejercicio de esas funciones acarrearía para la docente el peligro de tornarse idéntica a aquellos que se critica en este tono severo. Como juicio final sobre la experiencia se confiesa que fue la cosa más horrible por haber dejado de ser profesora y haberse mezclado con la burocracia reinante, totalmente ajena a la profesión docente, como hemos referido.

3. 2. 1. 100. *Alguém depois achou que eu devia ir parar à DREC⁶⁵, e eu aceitei o desafio! E chiaram 2 anos a pedir-me para não me vir embora e eu a dizer que nunca mais lá quero pôr os pés! Porque foi a coisa mais horrível que eu tive, porque deixei de ser professora! Passei a ser uma burocrata, e foi uma sensação tremenda porque não tem absolutamente nada, nada a ver com a profissão de professor. É uma burocracia, e é uma política, e é uma calhandrice e um cruzamento de informações e é – desculpem-me o termo, mas vou ter que o dizer –, é uma filha-da-putice porque é mesmo!... Aquilo de que as escolas têm necessidade, com os meandros dos serviços – que deu bem para conhecer muito bem os serviços –... Quem estiver lá, como eu estava, para fazer um trabalho digno é melhor ir-se embora porque, ou eu me juntava aos maus, ou então eu passava a ser não sei o quê! E então 2 anos chegaram-me e eu saí!*

El sentimiento de realización de profesional de los colaboradores no surge en un ambiente de asepsia e inmunidad a la duda. En las 2 unidades de registro a continuación, asistimos a la manifestación de momentos de reflexión de los docentes sobre aspectos de profesionalidad.

La primera presenta un juicio autocrítico del docente hacia sus procedimientos pedagógicos. En él se pone en relieve un punto en su recorrido profesional en el que se descubre como estancado y repetitivo y se concluye por la necesidad de renovarse para evitarlo.

3. 2. 1. 25. *Pues es curioso porque ha habido un tiempo en me veía yo como estancado en mis clases, como repitiendo los mismos*

⁶⁵ Direção Regional de Educação do Centro [Dirección Regional de Educación del Centro].

modelos desde hace 17 años, parece que te quedas como muy estancado, claro, si no te renuevas pues repites, repites. (Luis)

La segunda, pone en relieve la angustia motivada por la carga de trabajo tecno-burocrático que viene siendo exigida en las escuelas portuguesas, además de las tareas estrictamente docentes, de donde proviene un sentimiento de menor satisfacción con esa parte de la profesión.

3. 2. 1. 87. Todo o resto do trabalho, já andei mais satisfeita do que aquilo que estou agora. Há uma certa angústia em relação ao resto do trabalho que tem que ser realizado na escola. (Beatriz)

Las últimas unidades de registro comentadas en el ámbito de esta unidad de contexto nos van a poner frente a la reflexión personal de un colaborador sobre su forma de ser y su apreciación satisfecha relativa a su estatuto profesional actual.

Frente a la necesidad de pensar sobre su realización como profesor, asistimos a un breve momento de reflexión, en el que se procede al lanzamiento de la respuesta relativa a las razones de esa realización.

3. 2. 1. 29. Las razones no las sé, o sí, sí... (Luis)

La unidad de registro siguiente presenta esa reflexión plenamente desarrollada. En ella el colaborador se presenta a sí mismo como una persona muy aislada, muy reservada, muy introvertida, metida consigo misma en su trabajo artístico en su estudio. Ahí, goza de la posibilidad de la soledad con la que se siente bien pero que genera un mundo cerrado sobre sí mismo. La profesión docente le permite salir de ese mundo y descender a la tierra, manteniendo el contacto con el mundo exterior. El profesor reconoce que el tener que atender a sus alumnos le enriquece y le gusta mucho ese contacto con el mundo posibilitado por el ejercicio de la profesión docente.

3. 2. 1. 30. Yo soy una persona que se aísla mucho, no sé si me explico ahora..., soy muy reservado, muy introvertido, tiendo a encerrarme y a permanecer solo y apartado del mundo en mi estudio. Como cualquier artista paso muchos momentos de soledad y por muy bien que me sienta a solas, ése es un mundo muy limitado, como cualquier mundo que se cierra sobre sí mismo... El hecho de que necesite salir de mi mundo y venir en ese momento a dar clase de algo que en ese momento no tengo en la cabeza, pues me enriquece, me pone los pies en la tierra, a mí como persona me viene más que

bien que en un momento determinado alguien me diga “baja a la tierra, desciende y atiende a tus alumnos”, ahora tienes que atender a tus alumnos, ese aspecto de contactar con el mundo me gusta mucho. (Luis)

La reflexión desarrollada termina con esta última unidad de registro en la que se hace un balance de su situación profesional presente. Ahí el colaborador reconoce realización refiriendo que ha ido encontrando su lugar, lo que ha implicado reconocérsele su trayectoria profesional, proceso que ha terminado con la obtención de la titularidad universitaria.

3. 2. 1. 31. Afortunadamente, en los últimos tiempos, he ido encontrando mi lugar. Se ha ido reconociendo mi trayectoria investigadora como creador y como profesor interesado en los aspectos creativos de la Educación Artística, como lo demuestra la acreditación obtenida como Profesor Titular de Universidad. (Luis)

b) Formación de los docentes

La unidad de contexto *formación de los docentes* tiene por objeto dar cuenta de los discursos en los que se haga patente qué formas ha asumido el desarrollo por parte del docente de su formación complementaria (nuevos grados académicos, formación continua y otras formas de adquisición de competencias susceptibles de ser aplicadas en el ejercicio de la profesión), además de la formación inicial que les ha permitido ingresar en la docencia.

Fue posible determinar 12 unidades de registro en total (1.10%). De estas, 7 (0.64%) fueron obtenidas en las entrevistas y 5 (0.46%) en el grupo de discusión. Así, vemos que tanto uno como otro grupo de colaboradores buscan enriquecer y complementar su formación, asumiendo relieve la proximidad numérica de los registros hechos dentro del discurso del grupo de discusión dado su constitución más reducida [5 elementos (33%) frente a 10 colaboradores (67%) en las entrevistas].

Una apreciación general de estas unidades de registro nos permite señalar, inicialmente, un fuerte esfuerzo de inversión en la mejora de su preparación para el ejercicio de la profesión. En seguida, es de destacar el carácter autónomo que esa formación asume, basada en la iniciativa del docente, sin intervención de instancias externas presionándole. Merece, finalmente, destaque el hecho de que la mayoría de las unidades de registro aquí comentadas

diga respecto a docentes que no han recibido en su formación inicial formación pedagógica y didáctica (*Leonor y Esther*) y que hayan sentido esa necesidad de tal forma que aún en momentos de la entrevista se le refieren. La existencia unidades de registro provenientes de otra docente (*Silvia*) que posibilita la captación de este tema es debida al hecho de que esta persona se caracteriza por una inquietud y constante búsqueda de nuevas experiencias que le permitan desarrollar su profesionalidad.

La primera unidad de registro dice respecto a la formación sentida como una necesidad desde el principio de la carrera docente. Asume mismo un cierto carácter de un deber profesional para la docente.

3. 2. 2. 3. *A minha maneira de ver a profissão, desde que saí da Faculdade foi de que deveria investir o mais possível na minha formação. (Leonor)*

La formación de las docentes puede asumir diversas formas y procesarse de diferentes modos.

En esta primera unidad de registro vemos la adquisición de formación hecha por medio de contacto con profesores de otros países, con los que se obtiene el conocimiento de nuevos métodos y sistemas de trabajo, que son aplicados por la docente en su trabajo, y de los que reconoce el carácter muy útil para sus clases.

3. 2. 2. 1. *he tenido también en mi formación permanente 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, sí me influyeron porque me estaban descubriendo algunos campos dentro de la Didáctica, de la Pedagogía de la Música que yo desconocía y que me fueron muy útiles para aplicarlos en mis clases. (Esther)*

En esta unidad de registro, la docente reconoce que, en virtud de la carencia de preparación didáctica y pedagógica de su licenciatura, sus primeros años de ejercicio de la docencia fueron tiempos de ensayo y tentativa de inserción en el campo profesional de la enseñanza. Revela igualmente el sentido temprano de la necesidad de conciliar la reflexión sobre su práctica ensayadora a fin de potenciar sus experiencias.

3. 2. 2. 7. *Eu acho que, como saí de um curso que não teve essa vertente de preparação para o quotidiano prático, eu prefiro*

dizer que aqueles primeiros anos de leccionação foram anos de tentativa. Ou seja, foram anos em que havia uma forma... unicamente empírica... ensaiei situações para me colocar num espaço profissional que era o do ensino. Depois de as ter ensaiado, eu já tinha tempo para reflectir sobre elas. (Leonor)

La formación es planteada en esta unidad de registro como siendo necesaria debido al carácter predominantemente científico de la licenciatura que la docente hizo y la consecuente carencia didáctica sentida. Para responder a ella, vemos el proceso cotidiano de formarse de la docente por medio de la interacción con las compañeras.

3. 2. 2. 2. Ou seja, a licenciatura que eu fiz foi de facto muito virada para a parte teórica e foi depois o meu contacto com o quotidiano na escola, com as aulas, com as Delegadas de Grupo que fui encontrando que me possibilitou aferir a minha prática pedagógica e procurar determinados métodos, determinadas maneiras de actuar... (Leonor)

Esa formación adquirida en el ejercicio de la profesión se alarga a la inclusión de la docente en programas de experimentación y desarrollo de nuevos programas curriculares de las asignaturas de su responsabilidad, que le permiten adquirir formación conectada con su práctica.

3. 2. 2. 4. vi-me envolvida no processo de experimentação dos novos programas, no início da década de 90, e fui experimentadora, durante 3 anos, dos programas de Língua Portuguesa, quer do [Ensino] Básico, quer do [Ensino] Secundário o que significa que trabalhei com equipas ministeriais, tive formação, tínhamos um grupo de trabalho aqui em X., reuníamos para planificar... (Leonor)

La necesidad de formación es sentida de forma íntima, en la consciencia de la docente, constituyendo un proceso dinámico por el que se busca adquirir nuevos conocimientos, aplicarlos a su práctica y a su luz examinarla y mejorarla.

3. 2. 2. 5. Tentei em certa medida sempre – porque encaro assim, dessa maneira, o meu ofício – ir lendo, o mais possível, mas também tentando aplicar aquilo que leio na prática e tentar fazer diferente e pensar que aquilo que faço hoje pode ser melhorado amanhã. E sinto-me nessa dinâmica. (Leonor)

El dinamismo del proceso le confiere un carácter continuo y permanente, refiriéndose en esta unidad de registro en qué campo se aplica ahora la docente para desarrollar su preparación profesional.

3. 2. 2. 6. Neste momento estou muito apostada na área da Literatura, é esse o meu cavalo de batalha, e é aí que se centram as minhas preocupações investigativas e na questão do lugar das humanidades dentro do sistema de ensino. (Leonor)

El proceso de desarrollo formativo de los docentes puede asumir también la búsqueda de comprender otras dimensiones de la profesión y su repercusión en la actividad cotidiana práctica de los profesores, no reductible a la sala de clase. En este caso, se habla de la administración escolar, habiendo sentido la docente que necesitaba de estudiar el funcionamiento de esta componente del sistema educativo.

3. 2. 2. 8. Comecei entretanto a interessar-me pela administração das escolas, porque achava que isso tinha muito que ver com a forma como os professores podiam integrar-se nas aulas, não é só a sala de aula, mas também a comunidade educativa, e então decidi pesquisar e estudar mais. (Sílvia)

La formación puede surgir también en un proceso de desarrollo de la profesionalidad de los docentes que les lleve a reforzar su preparación profesional con nuevas valencias.

En el caso de esta unidad de registro, la docente refiere que cursó la especialidad de Educación Especial, que terminó por ser el área a que se dedicó.

3. 2. 2. 9. fiz a especialidade em Educação Especial porque era uma área do domínio que me interessava e à qual acabei por ficar ligada (Sílvia)

Esta segunda unidad de registro corresponde a la necesidad sentida de profundizar la preparación profesional en el campo de las relaciones interpersonales, haciendo formación en Psicopedagogía.

3. 2. 2. 11. eu fiz uma formação (...) muito interessante, em Psicopedagogia, e isso achei muito importante mesmo, o campo das relações. (Sílvia)

Esta docente, terminada su Licenciatura en Educación Infantil, que le habilita a la vez científica y profesionalmente, ingresa luego en un proceso de prácticum profesional, que le permite nuevos conocimientos y experiencias, así como conectarse con el medio laboral concreto.

3. 2. 2. 12. *quando terminei a Licenciatura convidaram-me logo para um Estágio Profissional. (Débora)*

La necesidad de formarse puede también aparecer con la finalidad de incrementar sus grados académicos, en este caso prolongar una Diplomatura y adquirir una Licenciatura en la misma área de especialidad (Educación Infantil).

3. 2. 2. 10. *estudar: “Vou fazer a Licenciatura em Educação de Infância – porque então eu tinha o Bacharelato –!” E vai daí, e fui para a ESE. (Sílvia)*

c) *Postura crítica hacia el contexto socioeducativo*

La unidad de contexto *postura crítica hacia el contexto socioeducativo* recoge las unidades de registro en las que los docentes proceden al examen y a la emisión de juicios críticos (es decir de examen favorable o desfavorable basado en fundamentos, en el sentido etimológico de la palabra) sobre el contexto socioeducativo que toman como referencia para su actuación y para su entendimiento de la profesión.

Es la unidad de contexto que registra más entradas, a saber, 129 (11.88%). A partir de las entrevistas se ha determinado un total de 93 elementos (8.56%) y el grupo de discusión ha contribuido con 36 (3.31%). En esas frecuencias se verifica casi una homología entre el porcentaje relativo de las respectivas componentes de la población de muestra (67% y 33%, respectivamente). Ambos grupos colaboradores se han empeñado en dar su contribución en términos de una tomada de posición crítica hacia los aspectos que han entendido destacar en el contexto socioeducativo en el que se incluyen. En el caso de los docentes portugueses tal tiene una seria conexión con la situación de descontentamiento que se vivía entonces. El conjunto de docentes españoles no son todavía menos críticos de la situación actual de la enseñanza y su contexto general.

Una visión a ojo de pájaro del larguísimo conjunto de unidades de registro comentadas en las páginas a continuación permite referir lo siguiente. Se verifica una amplia apreciación de la situación actual de los sistemas educativos, abordándose muchos de sus aspectos, pero el tono general es de crítica negativa, considerándose la existencia de muchos puntos que dificultan la vida profesional de los docentes. Las críticas son de amplio espectro, yendo desde la crítica más áspera a los aspectos negativos de la sociedad y educación hasta

apreciaciones en las que se pone en relieve los factores de la sociedad actual que empujan a las personas a hacer cosas que seguramente en situaciones normales no harían. Las unidades de registro ponen en relieve la importancia de la actuación de diversos agentes del sistema educativo, desde los poderes oficiales a nivel de ministerio, pasando por los docentes, los padres para terminar en los alumnos. La elevada frecuencia de unidades de registro determinadas en esta unidad de contexto corresponde plenamente a una elevada calidad crítica de las apreciaciones producidas, revelando los docentes una percepción aguda de su profesión y de muchos de los aspectos conexos con ella. Pasamos en seguida a comentar las unidades de registro recogidas.

El primer núcleo temático de unidades de registro a cuyo comentario procedemos efectúa una apreciación de diversos componentes del sistema educativo, haciendo una crítica negativa y buscando justificarla.

Las primeras entradas hacen un careo entre la Educación Infantil, por un lado, y Educación Primaria e Secundaria, por otro. Se considera inicialmente que el sistema educativo en estos últimos niveles no está bien enfocado y adecuado. Ya en lo que concierne a Educación Infantil se considera que se encuentra en mejor estado porque se procede a la concretización de sus finalidades educativas estrictamente dichas, es decir, se dirige predominantemente al campo actitudinal y comportamental, y en menor grado también al cognitivo.

3. 2. 3. 11. *Yo creo que sí [que Educación Infantil está bien].*
(Lola)

3. 2. 3. 8. *yo pienso que la educación en el colegio en niveles superiores no está bien; el sistema educativo yo pienso que está mal enfocado.* (Lola)

3. 2. 3. 9. *Pero en Educación Infantil la cosa sí está bien, porque 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.*
(Lola)

La docente intenta justificar su opinión en seguida. Si bien que ponderando de forma dubitativa su justificación (3. 2. 3. 13.), considera todavía en las 2 unidades de registro que transcribimos que el problema le parece residir en que los alumnos pasan de curso

lectivo con fallas en su preparación anterior. No habiendo superado debidamente los niveles anteriores, los alumnos arrastran problemas de un año a otro, acumulándolos indebidamente.

3. 2. 3. 10. *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– y 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. (Lola)*

3. 2. 3. 13. *¿es que no sé cómo explicarte las diferencias que encuentro para que las cosas marchen bien en Infantil y mal en los restantes niveles!, 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. (Lola)*

Se podría señalar que en Educación Infantil los alumnos no son, igualmente, suspensos en su progresión hacia los niveles siguientes. La docente considera, todavía, que en este nivel le es posible alcanzar de forma plena los objetivos establecidos y permitir a los alumnos trabajar a la vez todos los contenidos curriculares. Para eso, piensa ser decisiva la utilización de metodologías de enseñanza de índole constructivista.

3. 2. 3. 12. *en Infantil también pasan todos los niños, porque no se puede quedar ninguno atrás –no sé si en Educación Primaria ocurrirá igual-, 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... (Lola)*

El segundo conjunto de unidades de registro comentadas presenta un tono de protesta contra los cambios en educación y respectivos sistemas educativos.

La primera unidad de registro que ponemos en relieve se refiere al carácter cerrado, estrictamente controlado, que asumen los procesos tecnocráticos de cambio en curso, dejando poco margen de maniobra al docente.

3. 2. 3. 1. *la dificultad que se te plantea en todo este cambio, cambio de sistemas educativos, es tan difícil que no hay tiempo a manifestarse cuando están cambiando todo un sistema, todo muy cerrado, en general, no te dejan, te marcan siempre lo que hay.*

Teóricamente, es muy abierto, pero luego, realmente, no es abierto, es muy cerrado. (Jorge)

En seguida, tenemos un conjunto de unidades de registro de sentido crítico negativo relativamente a los cambios en el sistema educativo a nivel superior.

En la primera unidad de registro el docente refiere el hecho de que las políticas educativas se hacen desde arriba, sin participación de los actores que en el terreno tienen que aplicar las normativas. Este modo de proceder de las autoridades le lleva a cuestionarse bastante.

3. 2. 3. 20. Y otra cosa en mi actividad que me lleva mucho, mucho a cuestionarme son las políticas educativas, es decir las normativas que te vienen desde arriba, del “legislador” y que tenemos que somos nosotros al final los que las tenemos que aplicar. (Luis)

Junto con ese aspecto, el colaborador confiesa que le causa asombro el afán por efectuar reformas educativas sucesivamente, no evaluando sus resultados antes de echarlas fuera y luego implantar nuevos experimentos. A esto se suma su referencia de que le parece que no se dotan las instituciones educativas de los medios necesarios para llevar a cabo las reformas y por eso éstas no son bien sucedidas y se puede hablar de fracaso del sistema educativo.

3. 2. 3. 21. Muchas veces no salgo de mi asombro (y no quiero ser demasiado negativo en mi valoración) porque frecuentemente se reforma la educación para “complicarlo todo”, echando por tierra la última reforma, que apenas ha terminado de ser evaluada. A menudo se diseñan reformas y no se las dota de medios para ser llevadas a cabo. Esto explicaría, en parte, el gran fracaso de nuestro sistema educativo: la ley no suele dotar de los medios para implantar unas reformas que, en teoría, deberían ser beneficiosas. (Luis)

Pero la crítica no se queda por los puntos anteriores y avanza denunciando la sobrecarga que esas reformas acarrearán para las funciones a desempeñar por los docentes. Se les pide que se encarguen de tareas extra-docentes, donde a la docencia e investigación se añade la burocracia y la gestión, hecho que al colaborador confiesa inquietarle.

3. 2. 3. 22. Casi siempre estas reformas vienen aparejadas con una diversificación e incremento de nuestras tareas como docentes: se está demandando al docente unos roles extra-docentes, como ser

gestores, ser investigadores, administradores, coordinadores, tutores, burócratas. Reconozco que me inquieta el cariz que están adquiriendo las cosas con las sucesivas reformas educativas que todos conocemos. (Luis)

En el próximo conjunto de unidades de registro se asiste a la crítica de la tendencia de las escuelas para tornarse meros aglomerados de ladrillos, números y papeles. En contra de eso, se procede a la afirmación convicta de que las escuelas son sobre todo personas. Las dos primeras unidades de registro que comentamos lo exponen de forma directa.

3. 2. 3. 23. *As escolas estão a transformar-se em tijolos com números e papéis. E as escolas não são isso! (Manuel)*

3. 2. 3. 24. *As escolas são pessoas! (Manuel)*

En contraste con la organización burocratizada y tecnocrática de la escuela, el colaborador procede a contrastar estas escuelas basadas en modelos empresariales y las academias y escuelas antiguas en las que dispositivos tecnocráticos, como las parrillas de baremos y las planificaciones, estaban ausentes, pero en las que las ideas florecían. El deseo retórico de contraste lleva incluso al docente a referir las paredes y los libros como dispositivos dispensables, para dar el primado a las personas.

3. 2. 3. 25. *As academias antigas e as escolas antigas não tinham paredes e não tinham livros, não tinham papéis, não tinham grelhas, não tinham planificações e, no entanto, frutificavam, as ideias floresciam. (Manuel)*

Las personas a las que conferir la primacía en la actividad docente siguen siendo el principal tema de las dos siguientes unidades de registro. En la primera, el docente refiere que es ver que consigue llegar a sus alumnos y contribuir a que crezcan y tornarles mejores personas, no solo en términos intelectuales sino también humanos y cívicos, lo que le mantiene vivo en la profesión.

3. 2. 3. 26. *E o que me agrada na escola é ver, e reconhecer e sentir, às vezes, em alguns alunos que aquilo que eu lhes digo, a maneira como lhes digo, os temas que eu escolho para lhes falar, os ajudam a crescer, a tornarem-se melhores pessoas, não apenas do ponto de vista intelectual, mas também do ponto de vista humano, do ponto de vista cívico. Isso é para mim muito, muito, muito grato. E é isso que me mantém ainda vivo nesta profissão. (Manuel)*

Al par de los alumnos, también los compañeros con los que puede desarrollar proyectos en colaboración ayudan a dar sentido a su profesión y a su acción cotidiana, pese a lo que considera ser la degradación institucional que caracteriza a la escuela hoy.

3. 2. 3. 27. *Por outro lado, também é verdade que, neste panorama desolador, encontro na colaboração com alguns colegas, quer em termos de relações pessoais, de amizade, de amizade pura, sincera, encontro também espaço para a colaboração para o desenvolvimento de projectos comuns, quer a nível pontual, quer em outros níveis mais elaborados, mais demorados, mais prolongados, mais formalmente estruturados, e isso faz com que realmente a escola – apesar de estar institucionalmente muito degradada do ponto de vista que há bocado referi – mas ainda há quem lá ande com a candeia ainda acesa, se é que se pode falar assim. Com a luzinha ainda a tremelicar. E isso é muito grato! (Manuel)*

La burocracia y los papeles inútiles sigue siendo tema de más críticas que nuestros colaboradores dirigen a la institución escolar contemporánea.

En esta unidad de registro la docente refiere el exceso de burocracia en la administración de los centros educativos:

3. 2. 3. 73. *Creo que hay mucha burocracia en los centros, en el sentido de la administración. (Thessa)*

...para proseguir diciendo que siente ese exceso de burocracia en su propia práctica.

3. 2. 3. 75. *Sí [siento en mi propia práctica el efecto del exceso de burocracia]... (Thessa)*

Explicitando, su queja, vemos en esta unidad de registro que los maestros son puestos en circunstancias tales en las que la demanda de tareas burocráticas redunde en perjuicio directo de las tareas lectivas y docentes que les están cometidas en primer lugar. Todo cambiaría en un sentido más eficaz si pudieran obviar a esas tareas de papeleo y dedicarse plenamente a su docencia, pero eso no ocurre.

3. 2. 3. 74. *Es decir: 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, un poco así, tampoco tengo mucha experiencia, pero desde la que tengo percibo eso, que los docentes tenemos que dedicar mucho tiempo a la burocracia. (Thessa)*

Hemos abierto en los últimos comentarios la cuestión del tiempo de los docentes y de su utilización dedicada, o no, a tareas propias de su menester. El próximo conjunto temático nos lleva a confrontarnos con la queja de falta de tiempo y sus consecuencias en términos de la profesionalidad. Se trata de un larguísimo conjunto en el que la visión de los docentes sobre este aspecto cobra una importancia señalada.

En las 3 siguientes unidades de registro, la docente revela que en la situación actual abría sus clases al mundo exterior y traía problemas actuales para la sala de clase para considerarlos con sus alumnos, aprovechándolos de forma didáctica. Se aprovechaban las noticias y la cultura adquirida por la docente para enriquecer sus clases. La falta de tiempo que siente actualmente ya no le permite desarrollar esas actividades culturales y encontrar la disponibilidad para hacer esa utilización pedagógica y didáctica de su cultura, según confiesa con desagrado.

3. 2. 3. 2. *Por acaso, é engraçado, essa pergunta está a deixar-me até um bocado perturbada. Sabes porquê? Porque eu olho para..., faço assim um voo muito rápido na minha prática pedagógica, desde o início dos anos 90 – porque eu comecei antes, mas assim com uma grande consciência profissional só talvez aí pelo início da década de 90 – e chego à conclusão de que eu aproveitava muito mais isso, o trazer o mundo para dentro da sala de aula. (Leonor)*

3. 2. 3. 3. *Ou seja, havia nessa altura uma dinâmica, menos estruturada, menos institucionalizada (não sei se me faço entender?), a que eu hoje em dia não recorro porque não tenho tempo! Para recorrer. (...) Não tenho tempo porque, por muito estranho que pareça, há dias em que eu não tenho tempo sequer de ouvir o Telejornal. (Leonor)*

3. 2. 3. 4. *Mas é verdade! Isto é horrível! Horrível! Coisas tão simples como... já não falo de questões de ordem global, mas coisa tão simples como ir ao cinema e trazer o filme para dentro da sala de aula e discuti-lo com os alunos. Às vezes não há tempo para isso porque não houve tempo para ir ao cinema, não é? (Leonor)*

Partiendo de las constataciones anteriores, la colaboradora procede a una reflexión más profundizada sobre la importancia del tiempo para el desarrollo de la profesionalidad. En la primera unidad de registro hace la conexión del tiempo con la libertad, encontrando

en la calma disponibilidad temporal, hoy inexistente, la base para desarrollar la reflexión, el dialogo y el civismo.

3. 2. 3. 5. *Mudou muita coisa desde esses tempos até agora e eu penso que algumas coisas terão sido benéficas mas outras não penso que sejam muito benéficas porque havia espaço de alguma liberdade e não constrangimento que eu acho que não existe hoje. E essa liberdade também é propiciada, proporcionada pelo próprio tempo! O tempo é uma categoria perfeitamente incrível e à medida que o tempo passa nós chegamos à conclusão de que os Clássicos é que tinham razão, não é? Aquela perspectiva do tempo calmo, propício à reflexão e ao diálogo, à civilidade... que hoje não existe. Não existe. (Leonor)*

Profundizando en su reflexión, la docente considera que la falta de libertad de que habla no consiste en que las personas se encuentren prisioneras u oprimidas sino en que no disponen de tiempo para reflexionar sobre aquello que hacen. De aquí, avanza en su pensamiento para referir que la falta de tiempo actual la torna una máquina de dar clases y rellenar papeles, sin tiempo para compartir tranquilamente sus experiencias con los otros y reflexionar sobre ellas en conjunto, de forma libre y no-impositiva.

3. 2. 3. 6. *Não quero dizer de forma alguma que estamos presos, que estamos oprimidos. Mas essa liberdade, eu relaciono-a precisamente com o tempo. Quer dizer, eu sou tanto mais livre quanto mais tempo tiver para reflectir sobre aquilo que faço. E quanto menos mecanizada estiver. E aquilo que eu observo hoje em dia é que eu sou muito mais uma máquina de dar aulas, de preencher papéis, que era nos tais ditos cujos anos 90, em que havia algum tempo para, de uma maneira não-impositiva, nós nos sentarmos à volta de uma mesa numa reunião de grupo e por exemplo dizermos como é que dávamos as matérias. “Olha, eu experimentei isto desta maneira, eu fiz isto desta maneira.” (Leonor)*

Una consecuencia perjudicial de la falta de tiempo que venimos refiriendo se traduce en que los docentes entran en un ciclo repetitivo y no creativo por falta de disponibilidad para pesquisar y utilizar nuevos materiales, recursos, etc. La colaboradora narra un ejemplo de esta actitud, donde resalta la indisponibilidad para que los docentes procuren acceder a nuevos materiales producidos por otros y con los que puedan introducir novedad en su práctica lectiva. Tiempo y disponibilidad personal aparecen aquí interconectados en

su capacidad para permitir el surgimiento del discurso de la alteridad, susceptible de generar la innovación.

3. 2. 3. 7. *Porque a mesma coisa pode funcionar de maneiras diferentes se nós soubermos colocar o problema de maneira diferente adequando-o ao nível etário. Testei e numa reunião de Grupo [Disciplinar], era eu que coordenava, e mostrei o material que guardámos fotocopiado na pasta do Grupo. Passados 2 meses, eu perguntei se alguém tinha utilizado, se tinham achado piada, e ninguém se tinha importado com nada! Mas aquilo que estou a dizer não é uma crítica, é uma constatação, já que eu sei como é que as coisas se passam. E eu própria podia não ter tido tempo de ir a um dossiê buscar um material que era do colega e olhar para ele com olhos de ver e saber que isto leva-me aqui, e leva-me ali, e leva-me acolá. Porque isso exige tempo. E, como às vezes não tenho tempo, eu posso ter necessidade de recorrer às fórmulas repetitivas, àquilo que faço há imenso tempo, e não dar lugar nem dar tempo para que no meu discurso entre também o discurso do outro. E vice-versa. (Leonor)*

Las unidades de registro siguientes presentan la misma temática de la falta de tiempo de los docentes refiriéndola aún más en concreto al exceso de tareas exigidas a los docentes y al consecuente aumento del tiempo de permanencia en las escuelas.

Las 2 primeras unidades de registro plantean la cuestión en toda su crudeza. A propósito de la necesidad de mantener una estrecha colaboración con las familias, los docentes se ven actualmente en la obligación de marcar reuniones en periodo post-laboral. Eso significa para el docente sobrecargarse, después de 8 horas de trabajo en su jornada laboral, con reuniones a efectuar hasta las 9/10 horas de la noche, lo que se considera impensable. Además, hay que prepararse para las clases del día siguiente, hecho que resulta aún más pesado tratándose de enseñanza a nivel de Bachillerato, con contenidos curriculares de elevada complejidad, tarea que se prolonga por la noche dentro. Y en el día siguiente hay que levantarse temprano para retomar las tareas diarias.

3. 2. 3. 111. *Mas essa questão de que se está aqui a falar relativamente à relação com a família, ela, para mim, tem momentos diferentes. Tem a ver com a idade das crianças, se estamos a falar de crianças mais pequenas, de Pré-Escolar ou de 1.º Ciclo, ou de Secundário, tem a ver com uma realidade de ligação que os próprios*

serviços não nos concedem porque, por exemplo, eu não sei como é na tua escola [Beatriz], mas aqui na minha só podemos fazer reuniões a partir das 6 e meia da tarde, o que significa que tu és capaz de ter um dia cheio de 8 horas de trabalho e ainda vais ter chupar com reuniões até não sei quando, 9 ou 10 da noite... (Sílvia) Eu tenho! (Beatriz) ...porque não tens ocasião de reunir antes dessa hora! Isto não cabe na cabeça de ninguém! (Sílvia)

3. 2. 3. 114. Eu tenho ficado na escola até às 9 da noite, ao outro dia... (Beatriz) Exacto! (Sílvia) ... às 8 e meia estou lá! Para Ensino Secundário! Em Ensino Secundário! Em que as aulas têm que ser preparadas: e bem preparadas! Porque eu não posso chegar ali e estar 90 minutos a olhar p'ra eles! A coisa tem que ser muito bem preparada! Se venho da escola, chego a casa 10, 11 da noite, preparar aulas é até às 2, 3 da manhã, ao outro dia às 7 estou a pé outra vez e cara alegre, satisfeita, sorridente... (Beatriz)

La necesidad afirmada anteriormente de reunir en período post-laboral surge en consecuencia de reorganizaciones del horario de los docentes, en particular, las relativas a su tiempo de permanencia en los centros educativos, que ha sido incrementado considerablemente. La estipulación en el horario del docente, de forma rígida, de sus horas de permanencia en la escuela hace, por un lado, que se asista a la presencia de profesores haciendo horario entreteniéndose con revistas y, por otro, que no puedan reunirse para trabajar por la circunstancia de estar sus horarios totalmente desencontrados. Este aspecto es visto como particularmente sin sentido, ya que se supone que los dirigentes de los centros tienen la posibilidad de organizar el tiempo de trabajo de los docentes de forma más eficiente y eficaz.

3. 2. 3. 112. Antigamente, nós não tínhamos o nosso horário desta forma, só estavam no nosso horário as componentes lectivas, todo o resto do teu trabalho tu fazias – e estavas na escola! – e por causa não sei de quê, tem que estar obrigatoriamente tudo no teu horário e tu estares lá feita parva a olhar em algumas situações! Eu vejo colegas que levam revistas e que estão na sala a fazer horário! Nem sequer temos capacidade de nos encontrarmos por termos os horários completamente dispersos! Perdem-se reuniões desse tipo, onde as pessoas poderiam estar a trabalhar e a fazer... nem a chefia tem a preocupação de distribuir horários de maneira a que as pessoas consigam ter momentos para se encontrarem! (Sílvia)

Al revés, lo que ocurre es que los dirigentes escolares imponen que se hagan las reuniones en periodo post-laboral, lo que da origen a un comentario de rechazo de esa posibilidad ya que la docente en causa tiene familia.

3. 2. 3. 113. *Querem fazer reuniões? Façam-nas depois das 6 e meia! Desculpa lá! Eu não faço! Eu tenho família!* (Silvia)

La actitud normal de los profesores es de dar responsablemente la vuelta a las dificultades que se les plantean, solucionando siempre las cuestiones que les surgen en tales contextos de explotación laboral. Todavía, la revuelta aflora en una nueva exclamación de rechazo, afirmándose que hay que decir sonoramente “¡Basta!”.

3. 2. 3. 115. *O que me parece, no fundo, é que nós, individualmente, acabamos por dar a volta às questões, e resolvemos as nossas próprias problemáticas... (...) Também. Mas também chegamos a um ponto... (...) Eu acho que nós também chegamos a um determinado momento em que temos que dizer “Basta!”* (Silvia)

Estas situaciones no dejan de ser acompañadas por una fuerte afirmación del principio de responsabilidad de los docentes frente a sus alumnos.

3. 2. 3. 118. *...porque somos profissionais e não somos capazes de falhar! Porque os nossos alunos não têm culpa!* (Beatriz) *Profissionais responsáveis!* (Sara)

La generosidad de los docentes es afirmada en seguida, hablándose de trabajo sin consideración de límites de cualquier especie, todo en nombre de la responsabilidad, de la consciencia profesional y de la colocación del trabajo en un incontestado primer plano. Eso da origen a la reiteración del rechazo de la explotación, planteando la docente su recusa a someterse a estas exigencias. No lo hace por dimisión profesional, antes afirma que seguirá cumpliendo con sus deberes profesionales en cuanto docente, pero exigiendo que se le den condiciones para responder a las nuevas solicitudes. Se hace patente en la unidad de registro 3. 2. 3. 117. la existencia de un mal ambiente en la relación con los miembros del órgano de gestión, en particular en el modo de comunicar las nuevas exigencias. En virtud de ese funcionamiento deficiente la docente llega incluso al punto de lanzar a los dirigentes el reto de instituirle un proceso disciplinar si no se somete a la explotación laboral que venimos refiriendo.

3. 2. 3. 116. *... Eu... eu... eu, pessoalmente, já tive que fazer essa viagem na minha vida, porque eu também era dessas... tudo!*

Sábados! Domingos! Tudo! Primeiro, estava o trabalho, porque eu tinha que ser boa profissional! Desculpem lá! Agora, não é! (Sílvia)

3. 2. 3. 117. E não é por isso que sou demissionária! Eu continuo a estar presente, faço o meu melhor. Agora, têm que me dar condições para eu fazer as coisas! Não é? Porque se os serviços não fazem a delimitação daquilo que eu tenho que fazer, se não me dizem quais são as regras claras e se elas são ou não são exequíveis, não há clima próprio, não existem canais de comunicação, eu não quero saber: que se lixem os chefes! Eu vou fazer o meu papel como professora. Se eles tiverem o poder e quiserem pôr um processo disciplinar, que ponham! Mas hão-de ter que justificar muito bem porque é que o fazem! E acabou! (Sílvia)

La revuelta que se ve aflorar en las unidades de registro anteriores está basada en el sentido de responsabilidad autónoma con el que los docentes siempre han cumplido con sus obligaciones laborales. La falta de condiciones de las escuelas está en parte en el origen del hecho de que generalmente los profesores llevan trabajo para hacer en su casa, con sus medios propios, sin necesidad de establecimiento administrativo de un horario en los términos que encontramos anteriormente.

3. 2. 3. 125. Nós sempre levámos trabalho para casa! Nunca foi preciso que nos estabelecessem um horário! (Norma) Claro! (Sílvia) Ainda mais! Nós, na escola, nem é possível trabalharmos! (Norma) É irreal! As instalações que nos dão! Nós fazemos 3 vezes mais... (Beatriz)

Las consideraciones relativas a la falta de tiempo que fuimos encontrando en los comentarios anteriores son desarrolladas en seguida explorando más las consecuencias que ese factor tiene sobre los docentes y su espíritu.

Las primeras 2 unidades de registro ponen sobre la mesa el tema del profesor como persona. Las condiciones de trabajo que vimos referidas ponen en causa la posibilidad del profesor poder dedicarse a sí mismo y a sus deberes familiares. Se refiere en esas entradas no solamente la falta tiempo para que el profesor sea persona como también para atender a su familia y lidiar con sus dificultades personales, las mismas de cualquiera que sea. La docente señala que eso debería desde luego ser entendido por las personas comunes –excluyendo sarcásticamente de este conjunto a los directores de las escuelas–. Pero hay que considerar otro factor de

sobrecarga moral de los profesores, el hecho de que los problemas de sus alumnos se repercuten en la responsabilidad moral de sus docentes, lo que confiere otro peso a la situación de estos.

3. 2. 3. 119. *E falta-nos de facto tempo para sermos pessoas! (Norma)*

3. 2. 3. 120. *Eu digo isto aos pais dos meus alunos. Eu acho que o comum dos mortais – aquele que não é das chefias, porque esse não é do comum dos mortais, não é? – o comum dos mortais tem que perceber que nós somos de facto pessoas, que temos uma família tal qual como a família dos alunos, que quando eles se queixam de dificuldades de... nós temos as mesmas dificuldades, para além de termos acrescido que ainda nos pesa nas costas a responsabilidade moral que temos para com os problemas que temos dentro da sala. (Norma)*

Mismo atendiendo a que os alumnos de educación primaria no plantean tantas exigencias a nivel de la complejidad de los contenidos curriculares cuanto los de Bachillerato, la docente ve la situación de los docentes con preocupación ya que las cosas no están fáciles.

3. 2. 3. 121. *é evidente que com os nossos pequenos é diferente [que con los de Bachillerato], mas não são tempos fáceis. As coisas não estão fáceis e eu, sinceramente, vejo... (Norma)*

La cuestión que se plantea a nuestra colaboradora es que en esta situación en la que viven los profesores empieza a ver sus límites como persona y a reconocer que sus fuerzas ya no son las mismas. La sobrecarga de trabajo añadido a la jornada laboral con la realización constante de reuniones la coloca en una situación de desánimo y a considerar que ya no puede más y que las cosas así no pueden ser. El escenario descrito asume foros dramáticos hasta para el observador más desinteresado, no obstante la docente mantener el sentido de humor como estrategia de enfrentamiento de la situación.

3. 2. 3. 122. *Eu até aqui nunca via os meus limites como pessoa e agora vejo! Também as minhas forças não são as mesmas! Mas também porque dou comigo a dizer “Eu não posso mais! Não dá!” Eu entro na escola todos os dias às 9 menos um quarto. Se tiver Conselho Pedagógico, eu saio de lá às 11 [da noite], sem jantar. Até é uma delicadeza, sem jantar! Para manter a linha! [risos] Quando tenho reuniões à 2.ª, à 4.ª, à 5.ª, sou capaz de estar não até às 11, mas até às 8 – e agora por causa da Avaliação [de desempenho docente], tem sido o que vocês sabem! (Norma)*

La proletarianización de la profesión docente patente en las líneas anteriores no es, todavía, suficiente para hacer perder a la docente la fuerza de sus ideales pedagógicos y profesionales. Si bien que actualmente reconozca sus límites –antiguamente no resentidos, pero ahora patentados por el tiempo–, no deja de sentir la pasión por su menester y de creerse que hay que cambiar el mundo por medio de la acción pedagógica.

3. 2. 3. 124. *Antigamente, eu não tinha... Para mim, não havia limites! Mas, agora, há, porque o meu tempo... (Norma)*

3. 2. 3. 123. *Mas de facto sinto-me um bocadinho mais... continuo a achar que quero mudar o mundo, continuo a ter... a ter paixão pelo que faço, mas sinto-me limitada! Sinto-me limitada! (Norma)*

La incorregibilidad de los ideales pedagógicos de la docente se manifiesta en esta última unidad de registro. Mismo en ese contexto extremadamente negativo en que se han tornado las escuelas portuguesas debido a la perspectiva tecnocrática y empresarial que pende sobre ellas, la docente creativa no deja de aflorar cuando se ve fuera de ese gran problema en que la escuela se tornó. En la libertad de su coche, entregada a sí misma, pasa a ser creativa.

3. 2. 3. 126. *Curiosamente, eu sou muito mais criativa fora... eu desde que pego no volante do meu carro, passo a ser criativa! Deve ter que ver com qualquer coisa... Mas isso agora... Sair da escola e pegar no carro para vir para casa já é suficiente para eu... Chego a casa, “Olha, se calhar vou...” Porque estou descontraída, não estou dentro daquele... grande problema – aquilo é um grande problema, não é? – (Norma)*

En el conjunto de unidades de registro en cuyo comentario entramos en seguida, son patentes otras consecuencias de la falta de tiempo de los docentes en su vida. En este caso, pasamos a explorar los problemas de conciliación de la vida personal y familiar con la profesional. Asistiremos a la transposición reflexiva de esa situación para la consideración de la situación de las familias en general y al subrayar del desatendimiento de los niños que se verifica hoy día.

Así, empezamos por escuchar en estas unidades de registro este reconocimiento de la dificultad general que las personas tienen para conciliar sus vidas profesional y familiar, no obstante la existencia de muchas estructuras y actividades sociales de apoyo. Como consecuencia mayor de esa situación, la educación de los hijos

se resiente, ya que los padres no son ubicuos y es imposible cumplir bien con todo a la vez y garantizar la subsistencia personal y familiar.

3. 2. 3. 39. *veo una gran incapacidad para conciliar la vida profesional y la vida familiar, en educar a los hijos y demás. (Soledad)*

3. 2. 3. 40. *La vida moderna está ofreciendo muchas facilidades en ese aspecto: aulas matinales, comedores, actividades extraescolares, pero 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. (Soledad)*

3. 2. 3. 44. *porque para todos es muy difícil si tenemos que estar trabajando de día y de noche para poder comer. (Soledad)*

3. 2. 3. 45. *No queda tiempo para dedicar a los hijos. (Soledad)*

Las siguientes unidades de registro profundizan aspectos del abandono forzado del atendimento y educación de los hijos. Se considera que estos están desorientados y desatendidos, no en los aspectos materiales sino en lo que concierne a su educación y a su formarse como personas en sociedad.

3. 2. 3. 42. *Pero yo veo que hay muchos niños que están totalmente desorientados y desatendidos. (Soledad)*

3. 2. 3. 43. *no desatendidos a nivel básico, pero sí a la hora de conducirlos, de enseñarlos a vivir, de enseñarlos a trabajar, de enseñarlos a comportarse... (Soledad)*

La situación descrita no ocurre porque los padres carezcan de cualidades para serlo o porque sean gente desclasificada, antes se debe a las circunstancias en las que se ven y que son en sí mismas muy difíciles.

3. 2. 3. 46. *y no por ser malos padres o por ser "gentuza", sino que porque en realidad se encuentran con situaciones que son muy difíciles. (Soledad)*

Para la colaboradora, la situación genera problemas de consciencia a los padres, que se cuestionan sobre su rol en la familia y pueden incluso sentirse culpables por tener que acudir a su trabajo a fin de garantizar la supervivencia y quedarse sin tiempo para atender a las necesidades educativas de sus hijos.

3. 2. 3. 47. *Eso plantea problemas a la familia, les plantea problemas a los padres a la hora de valorar su papel dentro de la familia. (Soledad)*

3. 2. 3. 48. *los lleva a veces a sentirse muy culpables por ser trabajadores, por no tener tiempo. (Soledad)*

De aquí, resulta una situación aporética, no sabiendo las personas como conducirse en ella para proceder a la conciliación de vida familiar y laboral.

3. 2. 3. 50. *No sabemos cómo conducir “esta marabunta”, porque es muy difícil poder realizar, en estas condiciones, la conciliación de la vida familiar y la laboral. (Soledad)*

Los juicios y apreciaciones que venimos acompañando son hechos de forma reflexiva por la profesora que toma la situación de las personas y la considera en general. Todavía, tienen también origen en una persona que sabe en qué consiste la situación por vivirla como madre, bien que de forma algo mejor, ya que con su marido puede proceder a una organización complementaria y conjugada de horarios laborales.

3. 2. 3. 41. *Te hablo también como madre, y eso que mi marido y yo nos complementamos y podemos conjugar horarios. (Soledad)*

La situación de desatendimiento referida en los comentarios anteriores es responsable para la docente por la generación de conflictos a muchos niveles.

3. 2. 3. 49. *Y eso está generando muchos conflictos en todos los niveles. (Soledad)*

La existencia de esos conflictos se plantea, como refiere la docente, a muchos niveles. Todavía, cualquiera que sea el nivel considerado, al profesor se coloca la necesidad de lidiar con ellos y regular la convivencia en la escuela. En ese particular, asistiremos en las próximas unidades de registro al desarrollo de una visión relativa a los planes de convivencia puestos en práctica para responder a la necesidad de regular las relaciones multi- e interculturales en los centros educativos de la Comunidad autónoma a que pertenece la docente responsable por esas unidades de registro.

La primera unidad de registro refiere los crecientes problemas de conducta y una correlativa preocupación por los temas éticos, a la que se busca responder, entre otros modos, con la producción de materiales de enseñanza para abordarlos.

3. 2. 3. 51. *hay muchísimos materiales, muchísimas cosas –y cada vez más, porque están sacando cada vez más cosas a este respecto-, ya que cada vez más crecen los problemas de conducta y las preocupaciones por los temas éticos. (Soledad)*

Falta, todavía, según el entendimiento de la docente, que se dedique a esos problemas más tiempo y atención. La causa de esa carencia reside en la multitud de componentes curriculares en las que se pierde el docente, que en su parcelación hacen perder el sentido global que importa en la educación, en particular, la consideración de los problemas de la conducta. La presión colocada sobre el profesor para abordar todas las componentes curriculares lleva a que falte tiempo para dedicarse a las cuestiones comportamentales y de valores, no obstante hacer lo que puede por atenderlas cuando eso se presentó como necesario.

3. 2. 3. 52. *Sin embargo yo tengo la sensación de que se le dedica muy poco tiempo y muy poca atención, porque también la enseñanza primaria se ha diversificado mucho en la sociedad en la que vivimos, que requiere demasiada parcelación del saber, muy concentrado y muchas veces te pierdes en la “marisma” de cosas que tienes que enseñar, de contenidos que te quitan mucho tiempo y hacen que se le dedique poco a ese aspecto. (Soledad)*

3. 2. 3. 53. *Eso es difícil de conjugar, porque ahora ya los niños dan informática, educación física, plástica, tecnología... ¡yo qué sé! (Soledad)*

3. 2. 3. 54. *Es verdad que está muy bien que se les den todas esas opciones [idiomas, deportes...], pero, al ser el tiempo escolar muy poco y al no poderse encargar deberes a los niños para casa, pues la verdad es que a mí me falta tiempo para ese tipo de cosas y... (Soledad)*

3. 2. 3. 55. *si hay momentos de mi etapa educativa en que he incidido más en eso, por ser muy necesario. (Soledad)*

La existencia del Plan de Convivencia parece positiva ya que pasa a ser una estrategia de actuación institucional, colectiva y estructurada y no más el mero fruto de iniciativas individuales, que siempre tienen un carácter desagarrado e insuficiente para cuestiones de carácter social, irreductibles a meros factores individuales. Un aspecto positivo en ese Plan reside en su carácter muy pactado y muy conocido por parte de todos.

3. 2. 3. 56. *Vamos, muy pactado y muy conocido [Plan de Convivencia], por parte de todos; que no sea como hasta ahora, que se partía de iniciativas particulares o individuales, sino que ahora ha de ser de manera institucional, a nivel de centro. (Soledad)*

Todavía, no se ha procedido a la correspondiente formación de los docentes para su desarrollo.

3. 2. 3. 57. *Nada, nada, nada [de formación para el Plan de Convivencia]. (Soledad)*

La estrategia formativa y de implantación del Plan de Convivencia se describe en la unidad de registro transcrita a continuación. Como en otros aspectos de la profesionalidad docente, a partir de la entrega de algunos materiales y pautas de partida, se confía en la sola iniciativa autónoma de los profesores para ponerse al par de lo que se puede hacer en este campo de actuación pedagógica y adaptarlo a las circunstancias de su centro educativo.

3. 2. 3. 58. *Para lo del Plan de Convivencia, la Consejería [de Educación 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... pero en realidad “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. Lo hemos hecho, en fin... (Soledad)*

Para esta docente estos Planes de Convivencia carecen de participación colectiva de los actores comprometidos en el terreno de la actuación concreta, en particular, los padres, el equipo directivo y el profesorado. En el caso de su centro, y de otros de que tiene conocimiento, se termina con dos profesores elaborando el Plan de Convivencia para el centro educativo en su totalidad.

3. 2. 3. 59. *Esto [elaboración del Plan de Convivencia] tenía que haber sido fruto del trabajo colectivo de padres, del equipo directivo, de representantes del profesorado y lo hemos hecho dos personas en mi centro, como me consta que ha sido hecho en muchos otros. (Soledad)*

Además de la falta de participación, los Planes de Convivencia padecen de otro defecto, su carácter excesivamente burocrático, como suele usarse en la perspectiva tecnocrática de gestión de escuelas-empresa que venimos encontrando a par y paso. Los

términos utilizados son de connotación fuerte, a saber, *horrible*, *pesadilla*, *agobio* y se aplican al proceso de elaboración y entrega del trabajo solicitado a los profesores.

3. 2. 3. 60. *Esto se ha convertido en algo horrible, en una pesadilla por falta de tiempo y agobio de plazos para tener que elaborarlo y entregarlo. (Soledad)*

Las unidades de registro siguientes refieren algunos aspectos críticos relativos al trabajo de elaboración del Plan de Convivencia, donde el aspecto burocrático pontifica.

La primera refiere cómo el espíritu burocrático impregna el modo de ver del director del centro educativo, siguiéndose el rechazo por parte de la docente de esa actitud ‘pringándose con raza’ en el trabajo de producción del Plan de Convivencia.

3. 2. 3. 62. *pero por ejemplo, el director, lo que quería era que lo rellenáramos como un papel burocrático y decía: “anda, si bla, bla, bla...”*, o sea, *quería que todo siguiera como siempre, y yo con eso no puedo. 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! (Soledad)*

En seguida, asistimos a la referencia a dos modos distintos de estar en la profesión, relativos a la mentalidad burocrática: por un lado, la perfección en los trámites de los rellenadores de papeles, que al final no sirve de nada, por otro, aquellos que trabajan como docentes, con sus errores, intentando hacer las cosas lo mejor posible.

3. 2. 3. 63. *Existe también esa disquisición en “la vida pedagógica”, 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. (Soledad)*

La reflexión y actitud de la docente aparecen en la nota presente en esta unidad de registro donde se refiere que probablemente ambos modos de estar produzcan resultados inútiles, pero que hay que empeñarse en el modo pedagógico de actuar.

3. 2. 3. 64. *A lo mejor no sirven de nada de ninguna de las maneras, pero por lo menos hay que intentarlo, creo yo. (Soledad)*

La raza de los docentes hace con que el trabajo haya sido posible de efectuar e implantarse, bien que ya hayan surgido muchos aspectos a mejorar y soluciones a aplicar para esa mejora.

3. 2. 3. 61. *En fin, nosotros lo hemos montado como mejor nos ha parecido, pero está terminado de implantar y ya tenemos muchas mejoras diseñadas, porque nos hemos dado ya cuenta de cosas que podemos mejorar, hacerlas mucho mejor. (Soledad)*

Existen expectativas hacia el Plan de Convivencia elaborado para los alumnos, en particular, ya que aún se está en su fase inicial de implantación.

3. 2. 3. 65. *El Plan de Convivencia para los alumnos aún está algo expectante. (Soledad)*

Todavía, a la colaboradora ya le parece haber un aspecto positivo en el desarrollo de dicho Plan. En su situación particular, al ser la última a llegar a la escuela, le han atribuido la peor clase del colegio, lo que plantea problemas acrecidos de gestión tanto de la clase y sus problemas como de los contenidos curriculares, ya que el tiempo gasto en esos procesos es considerable y la perjudica. Teniendo que gestionar esta situación, su actuación antes de la implementación del Plan de Convivencia era sobre todo de carácter individual. Se veía entonces muchas veces sola y teniendo que actuar individualmente, hecho que tornaba sin sentido las medidas o acciones que tomase.

3. 2. 3. 66. *A mí, por ejemplo, como profesora esto me va a venir muy bien porque he tenido que vivir sola este tipo de problemáticas; ya te digo que he tenido la peor clase del colegio que había en cuanto a conducta y comportamiento. Me la dieron porque llegué la última y están todos muy contentos con que me haya tocado a mí, porque los niños me han aceptado bastante bien. Pero, en realidad, cuando yo tomaba determinadas medidas o acciones, pues me he visto muchas veces sola. (Soledad)*

3. 2. 3. 67. *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, pues a mí personalmente me está perjudicando mucho [por lo que se refiere al tiempo escolar que me toma]. (Soledad)*

El análisis de la colaboradora engloba también el modo como los compañeros están encarando el Plan de Convivencia. Refiere que le está siendo igualmente útil al establecer pautas comunes de actuación que se aplican a la totalidad del centro educativo y permitir evitar situaciones de conflicto particulares motivadas por la idiosincrasia del comportamiento de los alumnos, siempre relativo al

docente específico con el que estén. En efecto, la existencia de pautas básicas generales permite esperar comportamientos respetadores de las mismas, frente sea a quien sea.

3. 2. 3. 68. *A ellos [los compañeros] les está viniendo bien porque les deja claro ese "tic" que tienen los alumnos de que según tienen enfrente así se comportan, olvidándose de algunas pautas básicas, que hay que respetar siempre y sea quien sea, pues por un lado les ha aclarado a ellos las cosas también y les hace aprender a manejarse en la escuela. (Soledad)*

La importancia de la actuación conjunta, concertada y coherente de los docentes, en particular, y de los miembros de la comunidad educativa, en general, es una exigencia de la actuación pedagógica eficiente y eficaz. Las unidades de registro que pasamos a comentar desarrollan y analizan críticamente ese tema abierto por las anteriores.

En esta primera que comentamos, se hace una distinción entre centros educativos en los que el trabajo en equipo es una realidad y centros en los que eso no ocurre. La docente piensa que el factor fundamental para esa diferencia reside en el comportamiento de la dirección de los centros. Si bien que considere que se pueda referir la buena voluntad que tengan los docentes, es de arriba que vienen las indicaciones que determinan el modo de conducirse de los profesores funcionando como un colectivo o no. Puede verse la influencia de esas indicaciones en el modo de plantear las reuniones o en la autonomía que se deje a los profesores para organizarse su trabajo unos con otros. Resulta de esta visión que no basta la voluntad y la disposición de los profesores, hay que considerar las condiciones que se les dan para desarrollar el trabajo en equipo.

3. 2. 3. 81. *hay centros y centros; hay centros en los que se trabaja más en equipo y otros en los que se trabaja menos en equipo. Pero yo creo que eso viene de arriba. Aparte de la voluntad que pueda tener uno, depende un poco... no sé, del equipo directivo, de cómo se planteen las reuniones, de que te dejen un poco de tiempo libre para organizar las cosas con otros... En fin, dependiendo del centro se trabaja de una manera o de otra, porque uno puede tener muy buena voluntad, pero, claro, si no te dan condiciones... (Thessa)*

En las siguientes unidades de registro se vuelve a referir la existencia del espíritu de equipo a partir de la influencia de las indicaciones de arriba, de las direcciones, que lo imponen a los

docentes. En ese caso, hay que considerar el modo como es impuesto, que puede determinar la forma según se acepta abajo, por los profesores.

3. 2. 3. 86. *La verdad es que el trabajo en equipo a veces viene un poco impuesto también. Pero, claro, ya depende de como te venga de arriba, pues se acepta de una forma u otra. (Thessa)*

3. 2. 3. 87. *Eso es, sí [el estilo de la dirección en lo que viene de arriba]. (Thessa)*

La posible influencia de los órganos dirigentes no deja de ser referida en esta unidad de registro en la que, todavía, la actuación autodeterminada de los docentes es puesta de relieve en su capacidad para generar un ambiente de unión y en el que se comparten las cosas. Se subentiende que los dirigentes podrían ser un factor capaz de influir en ese ambiente, positiva o negativamente, pero terminan por no influir. La unión y el compartir son referidos como importantes para la relación entre los docentes y para permitirles superar la ansiedad a que se encuentran sometidos por las circunstancias negativas vigentes en las escuelas (portuguesas, en el caso).

3. 2. 3. 127. *Curiosamente, na minha escola, nós não estamos com tantos problemas a nível da relação. Acho que ali está... pelo bem e pelo mal do Executivo e o futuro Director... (...) há um pouco o conceito de que temos que estar muito unidas e que temos que... não é sermos carneiros e fazemos todos igual... isto é, temos que partilhar as coisas! Temos que fazer as coisas de uma forma partilhada! Quanto mais não seja, para cortarmos um bocado a ansiedade que todos temos, temos que... (Norma)*

Hablando de su experiencia de trabajo en equipo, la colaboradora refiere que en la mayoría de los centros en los que ha estado esa forma actuar era una realidad:

3. 2. 3. 82. *En algunos centros sí he trabajado así, en la mayoría. (Thessa)*

...para proseguir refiriendo que en un centro en particular eso ya no ocurría, actuando cada docente de forma individual y aislada, fenómeno que considera tener consecuencias visibles.

3. 2. 3. 83. *Pero en uno en concreto, pues cada uno iba por su sitio, cada cual por su camino. Entonces, la verdad es que se nota; cuando no se trabaja en equipo la cosa marcha de otra forma. (Thessa)*

En las 2 unidades de registro que tratamos a continuación, la colaboradora apunta a un aspecto concreto de actuación según pautas comunes, refiriendo la Tutoría, en la que se busca mantener una unidad de contenidos. Considera todavía que esa unidad de contenidos se queda por un nivel superficial, dirigiéndose sobre todo al aspecto de la libreta y no a las normas que le parecen más importantes.

3. 2. 3. 84. *Pero la verdad es que siempre hay métodos y siempre se mantiene alguna cosilla en Tutoría, ya que hay que mantener una unidad de contenidos. (Thessa)*

3. 2. 3. 85. *Pero a veces se le da más importancia a que hay que mantener una imagen: la libreta limpia y con cuadritos. Se le da más importancia a esas cosas que a mantener una serie de normas que van más allá del aspecto del cuaderno y que para mí son mucho más importantes que el aspecto puntual del cuaderno... (Thessa)*

Las unidades de registro comentadas a continuación evalúan aspectos del currículo y sus consecuencias a nivel del rendimiento de los alumnos. No diciendo que se concede más tiempo de lo debido a ciertas materias curriculares, la colaboradora pone en relieve que efectivamente se termina por conceder menos tiempo y dedicación de lo que se debería a otras materias que en su entender lo necesitan.

3. 2. 3. 69. *Hablo desde mi punto de vista, claro, y creo que hay aspectos que se descuidan, quizás por falta de tiempo, a lo mejor, no sé... porque 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... (Thessa)*

En la unidad de registro siguiente clarifica a que áreas se refiere, a saber, las áreas instrumentales, o sea, Lengua y Matemáticas. Considera que el nivel de los alumnos en Secundaria y en Universidad es bajísimo y que hay que dar atención a esas componentes desde la Educación Infantil. Reflexiona, igualmente, sobre la causa de ese nivel bajísimo al que aludió y considera dos posibilidades para identificarla: el sistema y los profesores. Rechaza en seguida que sean estos los responsables, a quienes considera que trabajan correctamente y de forma consciente.

3. 2. 3. 70. *Me refiero a las áreas instrumentales, porque 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. Y*

eso es que hay que empezar por trabajarlo desde la Educación Infantil. Y el problema, yo me lo planteo muchas veces, vamos, es que me preocupa, no sé si es del sistema, no sé si es de los profesores (aunque creo que no, porque los profesores trabajamos para esto y creo que tenemos claro lo que queremos conseguir, ¿no?). (Thessa)

En la unidad de registro siguiente, identifica otro factor al cual atribuir la responsabilidad por las fallas en el pleno suceso educativo de los alumnos, a saber, la familia. El querer alcanzar los objetivos de enseñanza a cualquier precio está en el origen de la falla señalada, que tiene consecuencias a nivel de la escuela y de la Administración.

3. 2. 3. 71. Con la enseñanza hay que conseguir los objetivos, pero no olvidar que no a cualquier precio. Yo creo que falla la familia, y eso se refleja a nivel de la escuela y se refleja también a nivel de la Administración. (Thessa)

No obstante las certezas manifestadas, la docente termina por reconocer su impotencia e incapacidad para solucionar el problema señalado, confesando su preocupación con el tema. Aún intenta buscar un arremedo de solución hablando de inculcar más respeto, pero el tono de duda aporética permanece en la unidad de registro.

3. 2. 3. 72. Lo que no sé es cómo se solucionaría, pero posiblemente inculcando más respeto; no sé exactamente cual sería la solución, pero eso sí que me preocupa, realmente. (Thessa)

En términos de tomada de posición hacia el contexto socioeducativo seguimos encontrando indicaciones de los docentes que es útil comentar.

La unidad de registro siguiente señala una carencia en el funcionamiento del sistema educativo, la falta de una escuela de padres:

3. 2. 3. 14. La verdad es que nunca hemos hecho escuela de padres. (Lola)

...a la que la existencia de las Tutorías sirve de alternativa no vicariante, bien entendido, sino compensatoria dado su buen funcionamiento:

3. 2. 3. 15. pero la verdad es que tenemos las Tutorías y funcionan bastante bien. (Lola)

Una visión crítica del estado de las escuelas en la actualidad se relaciona con la agresividad y violencia que se puede verificar en ellas.

Las 3 primeras unidades de registro presentan la preocupación de la colaboradora con la existencia de mucha agresividad, que considera lo peor en la escuela. El hecho de que se solucionen las divergencias con recurso a este mecanismo hace con que nuestra colaboradora se cuestione.

3. 2. 3. 89. *Mucha agresividad es lo que veo (Thessa)*

3. 2. 3. 93. *Lo peor: la agresividad. (Thessa)*

3. 2. 3. 88. *me hace reflexionar bastante la agresividad y la dificultad que hay para solucionar o intentar solucionar algún tipo de conflicto. Todo se soluciona –un poco– a golpes, a malos modos y de una manera poco limpia. (Thessa)*

En la unidad de registro siguiente la docente –que no tiene razones de queja personales en cuanto víctima– señala como negativa la existencia de violencia en las aulas, que considera estar incrementándose. Atribuye en seguida la razón al hecho de que el estatuto del Maestro es menos valorado que en el pasado y que hoy la sociedad confiere toda la importancia al alumno.

3. 2. 3. 16. *Yo, por mí misma no, porque aún en mi corta experiencia profesional no he tenido ningún problema, pero lo que llevo fatal es tema de la violencia en las aulas –que cada día se ven más casos–, porque 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. (Lola)*

En la unidad de registro siguiente se desarrolla la crítica anterior al primado dado al niño. La docente considera de forma negativa la sobreprotección de los derechos del niño en detrimento de sus deberes y obligaciones.

3. 2. 3. 34. *Pero, teniendo en cuenta que hoy no te respetan los niños, priman los derechos del niño, y ¿dónde están los deberes y las obligaciones del niño? (Nazareth)*

Como conocimiento directo de casos de violencia escolar, la colaboradora responsable por la unidad de registro siguiente refiere que han rallado coches a Maestros en uno de los centros en que ha estado.

3. 2. 3. 17. *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. (Lola)*

La situación del profesor en un contexto referido como de desvalorización de su estatuto y del respeto que le es debido, es el tema de la unidad de registro siguiente. En ella, la docente señala cómo es difícil la tarea del profesor en un contexto en el que no le respeta nadie. Solo frente a todos, el profesor tiene que defenderse, imponerse y ganarse el respeto, ganarse por lo menos el respeto de los alumnos, tarea que es viable por lo menos en lo que concierne a la sala de clase.

3. 2. 3. 38. *Está muy difícil. ¡No tenemos apoyo de nadie! ¡De nadie! O te defiendes tú, imponiéndote digamos, y ganándote el respeto de los niños, y bueno por lo menos de los niños, en tu clase respondes, pero está muy difícil porque no te respeta nadie. (Nazareth)*

La unidad de registro a continuación refiere la no valoración del profesor por parte de la sociedad actual, que acentúa las dificultades sentidas por los profesores. En ella se puede ver como se desconsidera la profesión docente al asumir que cualquiera puede ingresar en ella y ejercerla sin más talento o saber. Por contraste, la colaboradora refiere que en los periodos de interrupción lectiva los padres no saben qué hacer con sus dos o tres hijos, mientras que al profesor se le exige que con un grupo considerablemente mayor desarrolle un conjunto de acciones pedagógicas de enseñanza y educación, con eficiencia y eficacia.

3. 2. 3. 37. *La sociedad no te valora, piensan que ser maestra lo hace cualquiera. Métete tú en una clase con 25 niños y ya veremos; porque al llegar las vacaciones los padres no saben qué hacer con dos o tres hijos, y tú ahora te metes en una clase con 20 o más, por ejemplo, y cada uno de su padre y de su madre, y no sólo tienes que tenerlos allí 5 horas, sino que además tienes que enseñarles, que aprendan, que hagan los deberes, que memoricen, que respeten, que no se peleen entre ellos, que... (Nazareth)*

No solamente se exige que el profesor enseñe y eduque, sino se pide muchísimo más. La unidad de registro siguiente plantea la exigencia de que el profesor actúe en cuanto asistente social, además de cumplir con sus tareas docentes, hecho exagerado y que la colaboradora rechaza, pero reconociendo que ya ha tenido que actuar en esa última calidad –¡y más aún!–.

3. 2. 3. 110. *Mas há uma coisa que eu acho que é importante, é que nós não somos assistentes sociais. E parece que querem que [o]*

sejamos! Ao longo deste tempo todo, eu vejo um peso muito grande em cima dos professores, neste âmbito da relação com a família, nestas situações problemáticas e mais complexas, que implicam o ter que se chamar outros serviços para realmente auxiliarem a criança, aqui o jovem, e que não passa pela nossa actividade como professores. Eu não acredito nisso! Porque eu não sou assistente social! Mas a verdade é que eu pessoalmente já tive que fazer de assistente social... (Sílvia) De assistente social e muito mais! (Sara) E muito mais! (Sílvia)

Prosiguiendo con el análisis de estos aspectos negativos circunstanciales de la profesión docente, nuestros colaboradores desarrollan en seguida la vertiente de la actuación de los padres. En las unidades de registro que empezamos a comentar se hablará del comportamiento de los padres hacia los profesores y de sus consecuencias educativas en los niños. Entre éstas, se pondrá en relieve la cuestión de la falta de respeto por los profesores y la subsecuente pérdida de autoridad por parte de estos.

Las siguientes unidades de registro ponen en relieve la falta de respeto de los padres hacia los profesores.

En la primera, se refiere que estos no toleran que el profesor intente actuar educativamente por ejemplo levantando la voz al niño:

3. 2. 3. 35. El respeto de los padres. El padre puede pegar a los niños – que no estoy hablando de pegar, pero es para poner un ejemplo –, ahora tú no les levantes la voz porque eso les estresa. (Nazareth)

...mientras que en las 2 siguientes se va más lejos y se da cuenta de situaciones en las que los padres dicen cosas o regañan a los profesores delante de sus hijos, con la consecuente pérdida de autoridad.

3. 2. 3. 36. ¡El padre cree que puede regañarte delante del niño, con lo que te quita toda la autoridad! (Nazareth)

3. 2. 3. 80. También creo que lo que pasa, por lo que he visto directamente o por lo que me han comentado algunos amigos, es que le dicen cosas al maestro delante de los niños. Eso yo creo que hace que el maestro pierda esa posición y que el niño no mantenga ese respeto hacia esa figura. (Thessa)

Esto no debe ocurrir, según la unidad de registro a continuación. La falta de respeto de los padres hacia los profesores puede ser dañina para la educación del niño, sobre todo cuando es

manifestada delante de éste a propósito de algún eventual conflicto o divergencia en el ejercicio del acto educativo por parte del profesor. Se termina afirmando el deber de respeto hacia el profesor por parte de los padres.

3. 2. 3. 79. *también hay esa misma falta de respeto de los padres hacia los maestros. O sea, si tú, como padre, tienes un conflicto con el maestro, o una forma diferente de ver las cosas, el niño no debe ser espectador de comentarios negativos ni receptor de los mismos, sino, simplemente, que los padres resuelvan el conflicto con el maestro, teniendo en cuenta 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)*

La cuestión de la pérdida de autoridad no se queda solamente al nivel y con los aspectos referidos en las unidades de registro anteriores. La docente considera en la siguiente unidad de registro que hay una situación muy extendida de falta de autoridad en las familias.

3. 2. 3. 76. *Yo creo que no hay autoridad, vamos a ver: que en la mayoría de las familias hay una crisis de autoridad. Los padres están perdiendo la autoridad. (Thessa)*

De esa situación de crisis de autoridad en el seno de la familia deriva la falta de respeto de los alumnos hacia sus padres y, en efecto dominó, esto se refleja en los centros educativos, con la subsecuente pérdida de autoridad de los maestros.

3. 2. 3. 78. *No quiero que se me interprete mal con el tema de la autoridad; no es que haya que ir diciendo tal o cual, pero la falta de respeto de los niños hacia los padres por su falta de autoridad se refleja también luego en el colegio. (Thessa)*

3. 2. 3. 77. *Y eso se refleja también en la pérdida de autoridad por parte de los maestros. (Thessa)*

3. 2. 3. 90. *falta de respeto hacia los mayores, hacia los maestros. (Thessa)*

En una situación así, hay que poner en relieve el rol de los padres al par de la escuela en la conducción de la educación a buen puerto.

3. 2. 3. 96. *não é só a escola, tem que ser também o papel dos pais... (Sílvia)*

En consecuencia de las circunstancias referidas, nuestra colaboradora confiesa en seguida que se ha sentido agredida verbalmente:

3. 2. 3. 91. *Yo me he sentido agredida a veces, no física, sino verbalmente. (Thessa)*

...y señala que constata el hecho perverso de haberse dado al alumnado un poder de intentar o incluso de herir al otro.

3. 2. 3. 92. *sientes que ellos tienen un poder que les hemos dado de herir o de intentar herir; yo veo eso. (Thessa)*

En las unidades de registro a continuación asistimos al desarrollo de algunas reflexiones críticas del docente sobre su situación personal e individual, pero que son extrapolables al conjunto de la profesión, como se puede observar en otros testimonios recogidos en esta investigación.

En la primera unidad de registro verificamos el reconocimiento por parte del docente de la importancia de la estabilidad y tranquilidad de la persona obtenida con la definición de su estatuto profesional (en el caso, la Titularidad de Escuela Universitaria) para el (re)lanzamiento de su carrera artística, una componente importante para el desarrollo de su actividad lectiva en un área donde la creatividad es relevante.

3. 2. 3. 18. *supongo que en 1996, cuando consigo la Titularidad de Escuela Universitaria, pues me quedo mucho más tranquilo y recupero nuevamente mi actividad como pintor. Relanzo mi carrera artística. (Luis)*

El docente aprecia en seguida su situación actual que considera con satisfacción al confesar que se produjo un nuevo relanzamiento de su actividad artística en virtud de haber sido padre de su segundo hijo, una niña. La realización personal en la constitución de una familia aparece también asociado al desarrollo de componentes importantes para la profesionalidad del colaborador.

3. 2. 3. 19. *Parece que en la vida hay situaciones que se entrecruzan, porque ahora he vuelto a tener otro relanzamiento como pintor, he retomado con fuerza la actividad artística, después del nacimiento de mi hija, al término de esas tareas que podemos llamar "biológicas, más familiares". (Luis)*

Las unidades de registro comentadas en seguida plantean un problema de orden curricular y político, la presencia de la asignatura

de Religión Católica en los centros educativos. Asistimos a la divulgación de actitudes y comportamientos en los que el pasado histórico de la sociedad española aflora con alguna tensión.

La primera unidad de registro refiere que los compañeros revelan un rechazo dirigido específicamente a la asignatura de Religión católica. La colaboradora refiere que en su centro se imparte igualmente religión evangélica. Ésta última motiva el interés por parte de los compañeros, que quieren saber en qué consiste y actúan dentro de las normas de urbanidad con la profesora responsable de esa asignatura.

3. 2. 3. 28. *No, a la católica en especial. Es que en mi Colegio se está dando también la Religión evangélica y la chavala no tiene ningún problema. 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. Y la situación, total, el problema es la católica. (Nazareth)*

La unidad de registro siguiente enseña ese mismo espíritu de tolerancia hacia otras religiones que no la católica. La docente, reconociendo que hay que tolerarlas a todas, confiesa que la intolerancia específica de que su asignatura es el blanco le ‘pincha mucho’.

3. 2. 3. 32. *toleran mucho más cualquier otra religión, que todas hay que tolerarlas, que nuestra religión y tradición cultural católica, y que eso sí me pincha mucho. (Nazareth)*

La última observación se verifica en esta unidad de registro que afirma el principio de tolerancia de las diversas religiones en la escuela, exigiendo la convicción y la vocación como condiciones de ejercicio de su enseñanza.

3. 2. 3. 33. *si tienes convicción y tienes realmente vocación, puedes estar en la escuela. (Nazareth)*

Nuestra colaboradora atribuye, en las 2 unidades de registro siguientes, el rechazo hacia la asignatura de Religión católica al hecho de que se piense que en ella se procede al adoctrinamiento y catequización del alumnado. Esa sospecha recupera memorias de otros tiempos anteriores a la transición democrática, que suenan al rancio de antes, como vemos en esta unidad:

3. 2. 3. 30. *Y piensan que estás, que estoy adoctrinando, que estás catequizando, que estás... y claro, eso suena muy a rancio de antes, y no. (Nazareth)*

...que es reforzada con ésta que pone en relieve que la atribución de la intención de adoctrinamiento se basa, más que en un no haber entendido, en un no querer enterarse. Al final, el problema parece ser de falta de información que no se busca adquirir. Se refiere en particular que la adquisición de esa información no es tanto un proceso burocrático de consulta de documentos sino de relación con la persona que imparte la asignatura y de interés por saber aquello que está haciendo, al modo descrito arriba de actuar hacia la otra asignatura homóloga de otro culto.

3. 2. 3. 29. *Yo creo que es que no han entendido todavía, o no se han querido enterar de que lo que hacemos no es adoctrinar, pero para eso hay que preguntar, o hay que conocer, o hay que tratar a la persona y saber que está uno haciendo. Yo creo que el problema es de información. (Nazareth)*

La unidad de registro siguiente es más dura en la denuncia del espíritu de intolerancia revelada en el no preguntar, el no querer conocer y en su prejuicio último, el pretender que ya se sabe de antemano.

3. 2. 3. 31. *Pero es la falta de preguntar, la falta de querer conocer, porque el que quiere, pregunta. La falta de querer conocer, pero que ya sabe de antemano. (Nazareth)*

El examen del contexto socioeducativo por parte de nuestros colaboradores comporta en las 2 unidades de registro siguientes observaciones relativas a la profesionalidad de los docentes. En la primera unidad de registro, se introduce la distinción entre buenos y pésimos profesionales a partir de experiencias que los colaboradores pueden evocar en su pasaje por la enseñanza superior:

3. 2. 3. 94. *detectar os problemas universitários – porque nós temos histórias ao nível universitário que é do pioro: nós temos professores que estão na Universidade e que nunca na vida o deveriam ser, e temos professores extraordinários! – e aquilo a que eu cheguei à conclusão foi de que em qualquer sítio nós temos bons profissionais e péssimos profissionais. (Sílvia)*

...prosiguiéndose en ésta con una protesta contra la introducción de la evaluación de desempeño en una profesión que siempre se pautó por haber estado sometida sistemáticamente a pruebas en su cotidiano de preparación para la profesión y en su ejercicio.

3. 2. 3. 95. – *e quando eu falo de profissionais e professores tem um bocado a ver com aquilo que tu disseste, a história do burocrático, das avaliações, nós sempre fomos avaliados toda a nossa vida, agora é que se lembraram de tornar o problema uma coisa bicuda! Visível e com regras esquisitas que não têm qualquer tipo de explicação. (Sílvia)*

Otro tema abordado por los colaboradores en su discurso dice respecto al Ministerio de la Educación portugués, relativamente al que se hace una apreciación crítica de ambos sentidos –positivo y negativo– del modo como trata la Educación Infantil. El tema de base son las orientaciones curriculares para este nivel educativo, que se caracterizan por el carácter notablemente progresista y abierto con que en ellas se perspectiva la educación de los niños. A par del currículo, la tendencia en el país era de extender cada vez más ese nivel educativo a la población. Ese hecho, conjugado con el currículo definido, confería un reconocido estatuto a los Educadores Infantiles y a la calidad de la educación que a este nivel se imparte a los niños. En la consideración presente en la unidad de registro siguiente, se revela que al Ministerio de Educación dejó de interesar ese nivel educativo y la concretización de las respectivas orientaciones curriculares. El tono en la unidad de registro se torna sarcástico en el final atribuido a Débora y cobra sentido irónico en la intervención de Sílvia.

3. 2. 3. 97. *as OCEPE's⁶⁶, em boa hora foram elaboradas, e o min-edu⁶⁷ teve toda a preocupação em as elaborar, não só pelo reconhecimento que se pretendia que se desse aos educadores, mas também pela qualidade da educação que as crianças mereciam. E depois criou ainda os Perfis, de desempenho⁶⁸, mas depois o que eu acho é que o senhor Min-edu quis fechar num armário as OCEPE's e ele quer lá saber! (Débora) Onde estão muito bem! [ironia] (Sílvia)*

Una realidad que merece particulares referencias críticas de parte de las colaboradoras en el grupo de discusión es la de las instituciones privadas de enseñanza. En particular, aquellas instituciones que se clasifican como de solidaridad social y que

⁶⁶ Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar [Orientaciones Curriculares para la Educación Infantil] (ME, 1997).

⁶⁷ Expresión constante de la dirección del Ministerio de Educación en internet.

⁶⁸ Definición de los perfiles de competencias que deben de orientar la formación de profesores y educadores en las instituciones de enseñanza superior responsables por su preparación (Perfis Gerais, 2001; Perfis Específicos, 2001).

asumen también funciones educativas son apaleadas severamente, como pasamos a ver.

La primera unidad de registro refiere la experiencia negativa de la docente en diversas de esas instituciones en las que hizo su prácticum mientras sacaba la Licenciatura en Educación Infantil.

3. 2. 3. 98. *no meu curso – e nós tivemos estágios integrados nos 4 anos, estágios curriculares – e passei por conseguinte por várias IPSS's⁶⁹. E a realidade que eu conheci aí foi um pouco negativa. (Débora)*

La segunda unidad de registro explicita el sentido negativo de esa experiencia. Según su contenido, hay una preocupación primordial y casi exclusiva con el beneficio a sacar de los niños, que son vistos, en su expresión, como cabezas que generan dinero, no como seres en desarrollo y potenciales constructores de la paz. Más aún, se denuncia el carácter hipócrita residente en la designación de esas instituciones, que de solidaridad no tienen nada y olvidan todo lo que tenga que ver con la Seguridad Social, las Orientaciones Curriculares y los Perfiles de Desempeño de los Educadores, para concentrarse en el beneficio a sacar de su actividad financiada por la Seguridad Social.

3. 2. 3. 99. *Eu aprendi que realmente há palavras que não podem ser entendidas como palavras mas como actos. Estou a falar da solidariedade nas IPSS's – Instituição Particular de Solidariedade Social –: não têm nenhuma! As crianças não são vistas como seres em desenvolvimento, como potenciais construtoras da paz. As crianças são vistas como cabeças que geram dinheiro! E a instituição, que deveria estar casada com a Segurança Social, esquece as OCEPE's, esquece os Perfis, esquece tudo... (Débora) É verdade! (Silvia)*

La visión común patente en las unidades de registro siguientes presenta una idea opuesta del mismo sector de instituciones públicas de educación.

3. 2. 3. 100. *se tu fores para o Oficial, é diferente. (Sara) Acredito! (Débora) É diferente. (Sara)*

3. 2. 3. 101. *O ser educadora no Oficial é muito diferente de ser educadora – educadora ou professora – num particular. (Sara) Mas isso, eu acredito! Acredito. (Débora)*

⁶⁹ Instituições Particulares de Solidariedade Social [Instituciones Particulares de Solidaridad Social].

La docente responsable por esta unidad de registro garantiza las ideas anteriores a partir de su experiencia de prácticum en instituciones públicas:

3. 2. 3. 102. *Eu própria estagiei, no 4.º ano do curso, o Estágio mais intensivo, mais interventivo no fundo, 200 e tal horas, que foi no [sector] público, eu notei uma diferença quer dizer notória. Extremamente. Extremamente. (Débora)*

...reiterándose la idea del beneficio a todo costo, sin más cuidado con la función educativa y social de las instituciones.

3. 2. 3. 103. *Porque no Estado, as cabeças não geram dinheiro! (Sara)*

3. 2. 3. 104. *Pois não! Exactamente. (Débora)*

En la unidad de registro a continuación se refuerza la idea de falta de calidad en el cumplimiento de criterios educativos. Si bien que eso ocurra en instituciones privadas, compete al Estado supervisar el cumplimiento de las funciones atribuidas y financiadas. Según la colaboradora, pasa algo de grave en esa supervisión, ya que las educadoras de la Seguridad Social encargadas de ejercerla aún estropeaban más aquello que ya de sí estaba mal arreglado. En virtud de criterios economicistas, dicha supervisión lo que exigía era que se incrementara el número de niños en el mismo espacio y con el mismo material. Por esa vía, terminaban por ir al encuentro de las intenciones empresariales de esas instituciones, cuyos órganos dirigentes son carentes de formación en educación, redundando en perjuicio de la calidad de la educación impartida y, por qué no decirlo, de los niños directamente.

3. 2. 3. 105. *quer o Ministério da Educação, quer a Segurança Social, são entidades que estão dependentes da hierarquia do Estado – embora o Estado sejamos todos nós e a sociedade organizada –, nas IPSS's, que deveriam ter uma avaliação rigorosa do cumprimento da tal qualidade, aquilo que eu vi, aquilo que ouvi, foi da parte de educadoras da Segurança Social virem estragar o mal arremediado que estava – não era o bem que estava, era o mal arremediado que estava –. No espaço: reduzir o espaço para se ter um maior número de crianças; reduzir o material – recursos humanos e materiais – para se ter um maior número de crianças. Quer dizer, quem trabalha nestas condições e quem não tem sequer autoridade pedagógica porque, hierarquicamente, existe uma Direcção Técnica e uma Direcção-Geral, que não tem formação em*

educação, mas que tem a formação sim no sentido empresarial... (Débora)

La perspectiva de que los miembros de dichos órganos dirigentes son gestores y no educadores salta en la unidad de registro siguiente.

3. 2. 3. 106. São gestores. (Sílvia) O Oficial ainda não é nada disso. (Sara) Não é nada disso! Mas também frisei “IPSS’s”. (Débora)

En este ambiente sociolaboral, un educador puede sentirse frustrado en su actuación y realización profesional. Las 2 unidades de registro que referimos a continuación ponen en relieve eso, enseñando como se viola el estatuto, la preparación y las competencias de alguien que haya adquirido esa capacitación profesional. La autonomía y capacidad de actuación que esa habilitación exige y proporciona son puestas en causa cuando todo está arreglado en la perspectiva del beneficio y del economicismo, poco más restando al educador que no sea actuar como personal auxiliar de acción educativa.

3. 2. 3. 107. Imagino a frustração que deverias ter na própria divisão das horas de trabalho dos meninos, porque eles dormem, lancham, fazem uma série de coisas, e tu passas a ser Auxiliar de Acção [Educativa] nessa altura, porque nem sequer consegues ter uma acção diferenciada nos poucos momentos que sobram. Os poucos momentos que sobram nessa vivência é aquela parte da manhã em que te podes sentir mais realizada porque podes... (Sílvia)

3. 2. 3. 108. Mas basta ela não ser autónoma pedagogicamente para não se sentir tão solta. Quando uma pessoa direccionada, dirigida para fazer isto, e não aquilo que nós entendemos que deveremos fazer, que pensamos que é o mais adequado para aquelas crianças, de acordo com aquele momento, de acordo com as vivências delas. (Sara)

Entre las últimas referencias producidas en el examen a que nuestros colaboradores han sometido el contexto socioeducativo figura una crítica a la nula eficacia de las normas impuestas por el Ministerio de Educación para supuestamente alcanzar una mayor calidad educativa, como sea por la introducción de la evaluación de desempeño de los docentes. La unidad de registro señala que esa exigencia no ha introducido ningún cambio de relieve en las escuelas, siguiendo las castas de docentes que define enseñando el mismo

comportamiento que las define esencialmente; el misionero sigue siendo misionero y dedicándose a su menester, el dimisionario sigue sin cuidar de sus deberes y sobre todo sin que algo le ocurra y el mercenario está de cal y canto, inamovible y siempre saliendo beneficiando.

3. 2. 3. 109. *E depois há aquele mal-estar na escola de uns andarem lá sabe lá Deus como, outros estão [gesto de desinteresse] a andar, e continua a ser igual. Porque apesar de eles terem imposto estas regras todas que nós sabemos neste momento e que estamos todos a vivenciá-las, continuam-se a fazer exactamente as mesmas coisas: quem era missionário, é missionário! Quem era demissionário, continua a ser e ninguém lhes põe a mão em cima, eles continuam a fazer o que querem. E quem é mercenário, está lá! Mas é que está de pedra e cal! Não há hipótese. (Sílvia)*

La última referencia en esta unidad de contexto trae a colación una visión profundamente negativa de los órganos directivos de los centros educativos. Las 2 unidades de registro presentan a esos órganos como entidades dañinas para la escuela. Se les atribuye una perspectiva de la educación, de la relación pedagógica y de las personas diametralmente opuesta a la de los profesores. Mientras que estos acreditan en la promoción de la persona y de la comunidad educativa por medio de la educación, aquellos están fijados en la perspectiva empresarial y económica.

3. 2. 3. 128. *Nós, educadores, professores, acreditamos... acreditamos na educação, na relação com o aluno, e não só com o aluno, mas também com as famílias, com os pais, no sentido pedagógico ou educativo, porque acreditamos no capital humano e depois em oposição a nós, estão os órgãos de gestão, que acreditam mais no sentido empresarial e no capital económico. Pronto! (Débora)*

La unidad de registro siguiente busca una explicación para esa oposición radical de vistas sobre la escuela y la encuentra en el alejamiento que el ejercicio prolongado de las funciones directivas provoca en los profesores que de ellas están incumbidos. Por así decir, ese alejamiento los hizo dejar de ser profesores.

3. 2. 3. 129. *E até porque a maior parte das pessoas que estão nos [Conselhos] Executivos – pelo menos, na minha escola assim é – há muito que não são professores. (Norma)*

d) *Innovación pedagógica*

Con la unidad de contexto *innovación pedagógica* se buscó recoger los discursos en los que los colaboradores se refiriesen a aspectos de su profesionalidad en que la capacidad de innovar fuera convocada. Se trata de dar cuenta de cualquier aspecto en el que la búsqueda innovadora de soluciones para problemas o necesidades que se planteasen sea presentada o referida en esos discursos.

Fue posible determinar 10 unidades de registro (0.92%) en esta unidad de contexto, siendo 9 (0.83%) originadas en las entrevistas y 1 (0.09%) en el grupo de discusión. La temática se presta más a ser desarrollada en el ámbito de las entrevistas dado su carácter más adecuado a explorar aspectos personales que en el tono general tomado por el grupo de discusión no encuentran tantas posibilidades de aflorar; merece todavía un reparo señalado el que haya surgido 1 unidad de registro en la discusión del Grupo, así como el carácter y calidad de la misma.

Una visión general del contenido registrado en estas unidades nos permite caracterizar a nuestros colaboradores como un grupo interesado e inquieto en su profesionalidad, no quedándose en una mera rutina repetitiva, como podemos ver en las unidades de registro que se comentan a continuación.

Las 2 primeras unidades de registro permiten contactar con el testimonio de una docente implicada en una compleja experiencia de orden pedagógico en la que la reflexión, el ensayo y la práctica innovadora van a par de forma señalada. Se trata de la reforma educativa portuguesa desarrollada a partir de 1989.

La colaboradora refiere en la primera unidad de registro el enorme reto que fue participar del proceso de experimentación de programas aún no homologados. La docente confiesa haberlo sido en virtud de no haber materiales disponibles y de tener que, en consecuencia, crear sus propios materiales didácticos y pedagógicos. El sentimiento de participación en el desarrollo de los programas por medio de su reflexión sobre su práctica es relevante para la docente y constituye un gran reto, como se reitera.

3. 2. 4. 1. Depois foi um desafio muito grande porque ao ser experimentadora, durante aqueles 3 anos, estava a trabalhar com programas que ainda não estavam homologados, sentia que a minha reflexão sobre aquilo que estava a fazer também tinha implicações na própria reestruturação dos programas, não tinha manuais,

portanto tinha que criar os meus próprios materiais, foi portanto um grande desafio. (Leonor)

No se trata solamente de producir materiales nuevos en el ámbito de ese proceso experimental. Es todo un proceso de ensayo reflexionado, libre y creativo que busca dar origen a dinámicas de clase, a materiales nuevos, en el que la profesora se realiza plenamente sin constricciones previas y limitadoras de sus capacidades. En eso se considera la colaboradora en una situación opuesta a la actual, en la que impera el culto de exámenes niveladores y de clasificaciones y seriaciones de escuelas establecidas a partir de los resultados alcanzados por los alumnos en esas pruebas.

3. 2. 4. 2. E portanto – e ao mesmo tempo tive a sorte de ser incluída no tal grupo de lançamento da Reforma [do Sistema Educativo] do início de 90 – e isso lançou-me num campo de reflexão mais profunda. Também de ensaio, mas de ensaio mais reflectido em que eu procurava, por exemplo, metodologias, procurava dinâmicas da aula, procurava materiais – porque tinha de os procurar, não tinha manuais e tinha de resolver os problemas – então eu tinha muito mais potencialidade para desenvolver a minha própria criatividade e para me sentir mais livre, mais livre para escolher, para ir à procura, e não tão constrangida por... por, sei lá, por manuais adoptados, por programas [didácticos] que há que cumprir porque há exames e depois há rankings e somos confrontados com resultados e... Penso que eventualmente é isso. (Leonor)

La búsqueda de materiales específicos innovadores para responder a necesidades concretas de forma nueva y diferente es narrada en la unidad de registro siguiente. En eso se mantiene aún algo del espíritu experimental referido en las unidades de registro anteriores. La ocurrencia relatada dice respecto a la tentativa de tratar, en la asignatura de Lengua Portuguesa, del tema de Navidad con sus alumnos no utilizando los textos habituales convencionales y pudiendo así hablar del tema de forma distinta y utilizando un autor no portugués. Del test efectuado se refiere su buen resultado y la aplicación de la experiencia a distintos niveles educativos.

3. 2. 4. 3. Hoje em dia, essa situação às vezes decorre... sei lá, vou dar-te uma situação muito concreta. O ano [lectivo] passado, por exemplo, eu trouxe para uma aula um texto que eu acho

lindíssimo, do Luís Sepúlveda, de um livro de crónicas, contos que se chama As Rosas de Atacama, e achei que, sendo Natal, “eu vou desconstruir isto, não vou dar textos sobre Natal, nem poemas sobre Natal, não vou dar histórias sobre Natal, nem contos de [Miguel] Torga sobre Natal! Quero coisas diferentes!” E tinha acabado de ler esse livro do Luís Sepúlveda. E como eu acho que é interessante trazer para a aula de Língua Portuguesa um autor que não é Português, mas que nos surge traduzido em Português, por que não trazer um Chileno, por que não trazer isto que eu acho que tem piada (piada, estou a falar assim de maneira um bocado livre mas ter piada para mim é ter interesse, que ensina alguma coisa)... E o conto é um conto sobre Natal, que se passa num ambiente – é muito curto, 3 páginas –, que se passa num ambiente muito ligado à guerrilha, à guerra, e é a história do desaparecimento de uma pessoa precisamente por causa da guerra, e da conversão de outra a uma nova vida em face desse desaparecimento. O que é aquilo pode ter a ver com o Natal? A história começa com alguém que espera alguém no aeroporto, no dia de Natal, para passar o dia de Natal, e basicamente é isso. A mim interessava-me muito mais falar de outras coisas que também são Natal, ainda que não falando de Natal como habitualmente se faz. Testei aquilo com os alunos, aquilo funcionou muito bem. Testei mesmo a vários níveis – faça isso muitas vezes, ou seja, pegar num material que podemos achar que é difícil, mas ver como é que funciona com alunos do 12.º ano e vamos ver como é que isto funciona com Alunos de 7.º [ano] –. (Leonor)

Las 4 unidades de registro siguientes abordan el tema de la innovación a partir del uso de nuevas tecnologías o procesos tecnológicos tanto en la docencia como en la actividad artística del colaborador.

En el caso de esta primera unidad de registro, está en causa inicialmente un cambio de actitud de parte del docente, quien confiesa que las tecnologías asumían para sí un carácter de freno pero que han dejado de constituirlo. Al revés, ahora el colaborador confiesa que complementa su docencia con las nuevas tecnologías y así ha podido enriquecer el modelo tradicional del profesor de tiza y pizarra.

3. 2. 4. 4. Pero últimamente para mí el tema de las tecnologías (que para mí siempre fue un poco un freno), pues me está sirviendo. Las nuevas tecnologías están complementando mi docencia, parece

que estoy enriqueciendo el modelo del profesor que coge la tiza y explica en la pizarra. (Luis)

No es solo en su docencia que nuestro colaborador ha introducido las nuevas tecnologías, sino también en su actividad artística. Más aún, se trata de un proceso dialéctico de interacción entre ambas dimensiones de su actividad –profesional y artística–, por medio del cual se lleva y trae de una a otra los procedimientos utilizados, proceso ese que implica un cambio en el modo de impartir su docencia.

3. 2. 4. 5. no sólo están sirviéndome [las nuevas tecnologías] para renovar mis clases, sino también para crear como pintor; muchas de las cosas que yo hago en las clases termino plasmándolas en mi pintura y al contrario, lo que hago en mi pintura lo transmito en las clases y esas “nuevas tecnologías” están teniendo algo que ver en ese trasvase de conocimientos y de cambio en la manera impartir la docencia. (Luis)

3. 2. 4. 7. Al ser también profesor de fotografía, eso me ha hecho que utilice otras herramientas y técnicas fotográficas y he hecho cuadros utilizando esas técnicas fotográficas... pero hay otras herramientas que también las llevo a mis clases; realizo una especie de trasvase de un lugar a otro. (Luis)

Esta perspectiva de innovación por medio de las nuevas tecnologías fue provocada por una necesidad concreta y específica que se planteó al colaborador, a saber, la impartición de un curso de Doctorado donde tenía que tratarse del tema de la Edición de una Tesis Doctoral. Esa necesidad aguzadora del ingenio llevó el docente a aproximarse de las nuevas tecnologías y a retirar de ahí herramientas utilizables en su actividad de pintor.

3. 2. 4. 6. Todo esto se debió a un Curso de Doctorado que tuve que impartir y que tenía que ver con la manera de hacer la Edición de una Tesis Doctoral; eso hizo que tuviera que acercarme a las tecnologías y comenzar a usarlas y a mirarlas de otra manera; tuve que conseguir herramientas que me sirvieran para pintar. (Luis)

Las 2 unidades de registro siguientes hablan del desarrollo de materiales para educar en valores, en el caso, en el ámbito del Plan de Convivencia a implementar en un centro educativo. Más que someterse a materiales preelaborados en otras instancias, se asiste en este caso a la búsqueda de materiales que puedan responder a las

problemáticas más pertinentes para el centro en causa, seleccionando así a los no adecuados.

3. 2. 4. 8. *Este año por ejemplo he estado haciendo “un banco de materiales para trabajar valores educativos”. Aún estoy recopilando informaciones que aparecen en el “Google convivencial”. Hay tal cantidad de cosas que “se te va la olla” de ver la cantidad de experiencias que hay; estamos intentado seleccionar, digamos, las que no responden a las problemáticas que nosotros tenemos y demás, pero esto, digamos que aún está todo en fase muy incipiente. (Soledad)*

3. 2. 4. 9. *Porque todo esto ha surgido a partir de la elaboración de los Planes de Convivencia que aquí se han instaurado como obligatorios este año y que cada centro ha tenido que establecerlos, que pautarlos de manera muy minuciosa y estudiada. (Soledad)*

La última unidad de registro nos coloca frente al desarrollo de una auténtica escuela de padres, destinada a enseñarles como funciona el aprendizaje que sus hijos hacen en el centro educativo y así ayudarles a acompañarlos. Se trata de una experiencia hecha de forma generosa en los sábados, invitando a los padres a hacer pruebas de evaluación idénticas a las de sus hijos. La colocación de los padres en la misma situación de los hijos les desarrolla la empatía, el conocimiento de lo serio que es el trabajo de los niños y una nueva perspectiva de la escuela. La entrega de la docente es notoria, ya que se trata de abdicar de tiempo personal libre para regalarlo sin otra retribución que no sea la del deber cumplido y la satisfacción de ver a los padres involucrarse en el aprendizaje de sus hijos de forma más acentuada.

3. 2. 4. 10. *Nós criámos espaços – geralmente ao Sábado – em que os pais eram convidados a vir à escola fazer testes de avaliação que os próprios filhos faziam! Estavam os filhos numa sala de aula, a fazerem o teste, e estavam os pais noutra sala a fazerem o mesmo teste, para eles sentirem a dificuldade que os filhos sentissem! E o que é certo... não eram aquelas perguntas normais, eram perguntas com rasteiras! E os pais viram que a escola não era para brincar, que a escola era mesmo a sério. E tiveram dificuldades em acompanhar determinados raciocínios. E essa prática levou a que eles entendessem a escola de outra forma. Que saía de mim! Porque eu ia aos fins-de-semana para a escola trabalhar. Não eram os pais*

todos. Mas eram alguns. Ia para a escola trabalhar com os pais. Estávamos ali umas 4 horas, não era eu que dizia como é que se faziam as coisas, eram os pais que tinham que decidir o que é que estava correcto! Lembro-me de algumas perguntas... Em Estudo do Meio, qual é o meio ambiente do cão, onde ele vive, e os pais puseram que “Na casota”! Perguntas... não foram todos... Por exemplo, numa de Matemática... em Matemática, os problemas faço-os com os nomes dos meus alunos, com os seus dados... Têm que ser eles e com a profissão dos pais. “A mãe de Fulano de Tal trabalha em C.. Cada viagem de autocarro custa 2,30€. Ao fim de uma semana de trabalho, quanto gasta em transporte?” Eu aqui considerava duas respostas certas – a semana de 5 dias ou de 6. Mas os pais esqueceram-se que a senhora vai, mas também volta! É este tipo de trabalho que eu privilegio na escola. (Sara)

e) *Actualización profesional: científica y metodológica*

La unidad de contexto *actualización profesional: científica y metodológica* pretende dar cuenta de los discursos que revelen qué medidas o acciones han tomado los docentes para desarrollar sus competencias profesionales, en los dos campos indicados, el científico y el metodológico.

Ha sido posible recoger 4 unidades de registro (0.37%), todas con origen en el grupo de discusión. El hecho de que haya sido posible interpretar estos textos dentro de este contexto deriva de la tónica impuesta por las autoras a sus palabras. Muchos otros discursos que hemos analizado son vecinos de la temática abordada en estas unidades de registro y han posibilitado interpretaciones diversas. Pero no significan que los colaboradores en esta pesquisa no revelen las preocupaciones manifestadas en estas entradas que analizamos aquí. La producción de estas unidades de registro tiene además dos condiciones de posibilidad que señalamos en seguida: por un lado, una posible condición para que hayan surgido estas referencias en concreto reside en el hecho de que todas las docentes responsables por esas unidades de registro han proseguido su preparación académica allá del grado de Licenciatura, o adquiriendo el grado de “Mestre” o encontrándose en proceso de cursarlo; otra condición plausible es el hecho de que todas tienen ya un tiempo considerable de servicio (todas con más 20 años de servicio), lo que

posibilita que se desarrollen más procesos tendientes a perfeccionarse y a reflexionar sobre su importancia.

Comentando las unidades de registro, encontramos los siguientes campos de sentido temático a destacar.

En las 3 primeras unidades de registro el proceso de enseñanza-aprendizaje, perspectivado a partir del profesor, es el núcleo de las reflexiones presentadas.

La tónica de esta unidad de registro es puesta en la componente “saber” como esencial para el profesor. En ella se refiere la exigencia y la preocupación de la docente por estar al par de los conocimientos relativos a su área de especialidad, dominándolos con seguridad, lo que considera una condición esencial para ejercer la docencia. Eso es particularmente relevante en su nivel de enseñanza –Bachillerato–, particularmente exigente ya que su función en el sistema educativo y en el entendimiento social asume un carácter preuniversitario señalado y se espera mucho de las prestaciones de los alumnos y sus profesores.

3. 2. 5. 1. Para se ser professor... Penso que aqui há dois aspectos que são fundamentais. Por um lado, nós temos que saber, nós temos que saber para podermos ensinar. Não se pode ensinar aquilo que não se sabe. Nós temos que dominar bem aquele conhecimento científico, aquilo que se está a ensinar. E eu como professora do Ensino Secundário, tenho que investigar muito e tenho que trabalhar muito para conseguir acompanhar as novidades que estão constantemente a sair. Há esse trabalho. (Beatriz)

La segunda unidad de registro analiza con más pormenor las exigencias planteadas al profesor para que ejerza su menester. Se refiere que ya fue más fácil iniciarse en la profesión docente, en que era suficiente la dedicación exclusiva a los alumnos. Todavía, en la actualidad, las cosas presentan otra faz, no solo por la coyuntura de exigencias relativas al desempeño y funciones del profesor, como por la constante evolución de la materia de enseñanza. De aquí deriva la necesidad de que el profesor sea un investigador al par que un docente, so pena de quedarse para tras y perderse su vocación. La unidad de registro termina con una doble referencia; por un lado, la vida actual del profesor consiste en una lucha constante en su tarea de enseñar al par de la de investigar; por otro, la búsqueda de la actualización tiene que ser acompañada del correlativo proceso de

perfeccionamiento didáctico y metodológico para ser eficiente y eficaz en su trabajo docente.

3. 2. 5. 3. *Se era fácil ser professor no início da carreira profissional e se durante uns anos ser professor... se nos dedicávamos exclusivamente aos nossos alunos, era fácil, agora não é assim tão fácil porque não só toda a conjuntura que se vive, mas também porque a própria matéria de ensino está em constante evolução e se o professor não for um investigador, ao mesmo tempo que for professor, deixa-se ficar para trás e perde-se uma oportunidade de um bom professor. Por isso, tem que ser uma luta constante, não só de leccionação, mas também de investigação. E uma pessoa tem que estar em constante busca, não só de tudo o que é novo, mas também do modo como o ministrar aos alunos. (Sara)*

La unidad de registro que terminamos de comentar abre la problemática desarrollada en la siguiente, las de la actualización de los procesos de enseñanza. La colaboradora conecta en el enseñar con el saber enseñar, considerando como este último aspecto depende de un perfeccionamiento adquirido por medio de la práctica de la enseñanza, asociada a la atención prestada al modo como adquieren los alumnos el conocimiento.

3. 2. 5. 2. *Mas por outro lado, não se pode ensinar sem se saber ensinar. É a prática que nos vai ensinar, mostrar como é que se pode chegar aos nossos alunos e eles adquirirem o conhecimento. (Beatriz)*

La última unidad de registro nos presenta una docente que busca nuevos conocimientos y competencias cursando la especialidad en el dominio de necesidades especiales de enseñanza, concretamente, para las necesidades de alumnos sordos. Esa búsqueda de nuevas habilitaciones arranca de la experiencia pasada de la docente –su sensibilización previa para la temática adquirida por medio del contacto con un abuelo y niños sordos– y se basa en la reflexión que concluye ser insuficiente esa experiencia y ser necesario prepararse para nuevas exigencias que se van planteando actualmente al profesor.

3. 2. 5. 4. *entretanto pela experiência toda que tinha – já tinha lidado com crianças com problemas, com surdez, com várias áreas assim – fiquei muito sensibilizada para esse domínio [da surdez] (até porque o meu avô era surdo – aqui também há história que me virava para isso!), e depressa comecei a achar que nós tínhamos que*

procurar obter qualquer coisa mais, aquilo não chegava! E foi aí que eu comecei a tentar fazer a especialidade, a tentar procurar escolas para estudar, para fazer a minha formação – que eu achava que não tinha recebido na minha formação inicial – e que necessitava dela para fazer face às novas problemáticas que estavam sempre a surgir.
(Silvia)

3. 2. 3. 3. Formação integral

La subcategoría *formación integral* intenta dar cuenta de los discursos que revelen cómo el desarrollo de la persona en su integralidad es perspectivado en las concepciones y prácticas educativas referidas en ellos. Partimos de la idea de que la ética es una etopoética, es decir, formación de la persona en cuanto realidad una y total y buscamos incluir en esta subcategoría la información que corresponda a tal perspectiva educativa.

Esta subcategoría ha permitido encontrar 2 unidades de contexto, a saber: a) *enriquecimiento curricular*; b) *desarrollo de la creatividad del alumnado y profesorado*.

La subcategoría registra un total de 27 unidades de registro (2.49%), siendo todas ellas determinadas en el procedimiento metodológico de las entrevistas. Casi la totalidad se han encontrado en el ámbito de la unidad de contexto *enriquecimiento curricular* (26, 2.39%), surgiendo apenas 1 (0.09%) en la otra unidad de contexto, *desarrollo de la creatividad del alumnado y profesorado*. Podemos adelantar como razón facilitadora de esa exclusividad de origen en las entrevistas el hecho de que el protocolo de las entrevistas y su desarrollo concreto permitió explorar los aspectos que se han prestado a tal sin con eso perturbar el curso de la elaboración, articulación y exposición del pensamiento de los colaboradores.

Una visión general de esta subcategoría nos permite referir que los colaboradores revelan una perspectiva dinámica de su práctica docente, intentando abrir horizontes de formación integral de sus alumnos, trayendo con frecuencia para sus clases contenidos de carácter axiológico, de tenor ciudadano o político. Consideran que la docencia no se limita al cumplimiento estricto de los contenidos programáticos entendidos de forma burocrática, sino que debe enriquecerse y alargarse con la introducción complementaria de nuevas perspectivas que desarrollen la totalidad de la persona del

alumno en sus dimensiones de valores, sean ellas la visión crítica de la realidad social o el desarrollo de la creatividad de alumnos y profesores.

a) *Enriquecimiento curricular*

La unidad de contexto *enriquecimiento curricular* buscó dar cuenta de discursos en los que fuera patente la apertura de la concepción y práctica docentes de nuestros colaboradores a la introducción de perspectivas de desarrollo del currículo, de forma a posibilitar nuevas experiencias formativas que contribuyan para la promoción de la persona del alumno en su globalidad.

Analizando las unidades de registro que hemos determinado en su ámbito, podemos considerar lo que se sigue.

En esta primera unidad, la docente afirma que en su área se efectuaban muchas actividades de formación complementarias del programa, de tal forma que éste algunas veces quedaba por cumplirse.

3. 3. 1. 1. aunque esto no siempre era posible [lo del cumplimiento del programa], porque parece que el tiempo no daba de sí para todo lo que nos proponíamos en programas y en acciones de formación para complementarlo. (Esther)

La idea de complementar los programas curriculares y la docencia, alargándoles el alcance por medio de la introducción de nuevas actividades y elementos en la sala de clase es el eje de las unidades de registro que comentamos en seguida. Fundamental en esa preocupación de conferir otra dimensión a los contenidos estrictamente programáticos es la perspectiva ciudadana, política y ética que informa la elección de los elementos y actividades complementarios.

La primera unidad de registro destaca que todo puede ser pretexto para alargar la docencia trayendo temas de la vida exterior para dentro de los muros de la escuela y de la clase. El cuestionamiento empieza en el docente y no hay nada que no haga a uno cuestionarse, principalmente cuando se dedica a la educación de niños.

3. 3. 1. 6. es que hoy, ¿qué hay que no te haga cuestionarte algo, sobre todo cuando trabajas con niños? (Nazareth)

La escuela no está fuera del mundo, por lo que los problemas que ocurren no tienen por qué quedarse fuera de la escuela, detenidos por sus muros.

3. 3. 1. 4. *Não! Não ficam, não! A escola faz parte do mundo! A escola faz parte do mundo. (Manuel)*

El área de conocimiento del docente tiene una particular capacidad para actuar pedagógicamente según esa perspectiva.

3. 3. 1. 5. *A área que eu lecciono, a História, obriga a essa ligação permanentemente. Não se consegue fazer as coisas de outra maneira. (Manuel)*

En los comentarios que detallamos a continuación, encontraremos la indicación concreta de ejemplos de actuación docente orientada para la formación general y transversal de la persona.

Una necesidad destacada por la docente responsable por la unidad de registro siguiente para que se traiga el mundo para dentro de la sala de clase es permitir aumentar las competencias de los alumnos por medio del análisis crítico de lo que pasa en el mundo y así permitirles interpretarlo. Un área importante para esa perspectiva de actuación de los docentes es la televisión que, además de poder prestarse a malinterpretaciones por parte de los niños, puede generar ideas que se interiorizan y consideran normales de forma acrítica.

3. 3. 1. 10. *qué tipo de educación porque a veces somos muy cómodos y nos conformamos, qué están viendo los niños en la televisión, que muchas veces no sabemos, los dibujos animados de qué van y a veces están viendo cosas muy inapropiadas, para su edad, porque no las entienden y las malinterpretan, pero las interiorizan y las ven como normales. (Nazareth)*

Las unidades de registro siguientes proceden a la indicación de casos específicos que los docentes abordan/ han abordado en sus clases, con sus alumnos.

En estas 2, son referidas las cuestiones relacionadas con crisis y conflictos, incluso bélicos, que pueden ser pretexto para el desarrollo de comentarios o reflexiones críticas de los alumnos. En un mundo marcado por crisis de todo tipo, una noticia puede proporcionar una ocasión de consideración analítica del mundo y alargamiento de las perspectivas educativas prescritas curricularmente. En 3. 3. 1. 3., es referido un acontecimiento histórico y social particularmente significativo para Portugal, la

ocupación de Timor por Indonesia. Con base en una masacre largamente difundida por los media, se utiliza el acontecimiento para desarrollar contenidos de educación para la ciudadanía y los derechos del Hombre y de Lengua Portuguesa.

3. 3. 1. 2. *As questões de conflito, de conflito bélico. As crises que se vivem, sejam elas de natureza económico-financeira, seja de outra natureza. Porque eu acho que vivemos um momento de grandes crises, de mudança de paradigma. Situações pontuais, que eu acho que posso trazer para a aula para suscitar um comentário ou uma reflexão. Por exemplo, uma notícia que eu tenha ouvido de manhã, antes de sair de casa. (Leonor)*

3. 3. 1. 3. *Lembro-me, por exemplo, de que, quando houve o massacre no cemitério de Santa Cruz, em Timor, eu trouxe aquilo para dentro da aula, eu trouxe um vídeo com as imagens que mostraram na televisão, ouvimos uma música a propósito, fizemos poesia a propósito... (Leonor)*

Mucho más puede ser pretexto para introducir el mundo en la sala de clase:

3. 3. 1. 8. *hay mucho. (Nazareth)*

...como sean los ejemplos siguientes que esta docente introduce en su asignatura de Religión Católica:

3. 3. 1. 7. *Noticias, un pederasta que tal, el violador que no sé qué. (Nazareth)*

3. 3. 1. 9. *la violencia, dentro de la familia y fuera de la familia. (Nazareth)*

3. 3. 1. 12. *y toda la violencia. (Nazareth)*

3. 3. 1. 13. *la guerra por la guerra. (Nazareth)*

3. 3. 1. 14. *el cómo se aprovechan unas sociedades de otras. (Nazareth)*

En resumen, para la docente todo este tipo de noticias se puede llevar a clase.

3. 3. 1. 11. *Es que eso todo a mi personalmente, todo este tipo de noticias. (Nazareth)*

3. 3. 1. 15. *es que para mí todo eso, todo eso yo lo llevo a las clases... (Nazareth)*

La actitud referida por los docentes en las unidades de registro anteriores no es general. Podemos encontrar en seguida el reconocimiento hecho por una docente de que, si bien que anteriormente había actuado del modo abierto al exterior que

venimos refiriendo, ya no lo hace con frecuencia. No lo hace en parte por estar algo desconectada del mundo, pero también por características que atribuye a la población discente que encuentra actualmente.

Así, en estas 3 unidades de registro se reconoce que no se hace tanta referencia cuanto se hacía a eventos sociales exteriores a las clases para referenciar los contenidos programáticos. Se procedía así entonces, en tiempos de mayor disponibilidad personal y de mayor conexión con el mundo, pero la docente confiesa que ahora está muy ocupada personalmente y un poco desconectada del mundo.

3. 3. 1. 17. *porque claro, utilizar referencias sociales, porque claro, en este caso tenéis que formaros vuestras propias referencias sociales en cuanto a los temas que os voy planteando, eso sí que lo he hecho yo más antes, quizás porque estaba yo más disponible y estaba más conectada con el mundo. (Vega)*

3. 3. 1. 16. *dentro de mis posibilidades, cosas que quizás ahora en los últimos años en que estoy muy ocupada personalmente, no hago tanta referencia. (Vega)*

3. 3. 1. 18. *Ahora estoy un poco desconectada del mundo; me llegan las noticias cuando me cogen por delante. (Vega)*

Todavía algo –no demasiado– se hace aún para concretar socialmente los contenidos de la enseñanza de la docente. Son referidas noticias y también encuestas estadísticas. A propósito de éstas la docente refiere que busca enseñar a sus alumnos a analizarlas e interpretarlas de forma crítica en sus aspectos técnicos y a captar su significado real, más allá de lo buscado en los titulares que se pueden encontrar, por ejemplo, en los media. Otro ejemplo dado por la docente apunta para la búsqueda por parte de los alumnos de informaciones de la vida real, exteriores al contexto educativo, que puedan completar y concretar los contenidos de la enseñanza que les ocupa conectándolos con la realidad social.

3. 3. 1. 19. *pero bueno las noticias, y eso..., de alguna forma sí que se las hago llegar a los alumnos y les digo, mirad, hay esto. (Vega)*

3. 3. 1. 20. *Un ejemplo que siempre les pongo es utilizar las encuestas de opinión respecto a los votos, a los partidos políticos y este año me viene fenomenal porque tenemos elecciones; hay siempre encuestas hechas, hay material y eso, por ejemplo, es una cosa que habitualmente sí que casi siempre “meto alguna coletilla”*

al respecto para que ellos sean conscientes de que hay que vivir esa situación, porque habitualmente todas las informaciones demasiado 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; entonces eso sí que muchas veces, sí que les llevo un poco a que reflexionen sobre ese tema e incluso he hecho alguna 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 y sí que un poco hago esa vinculación, pero la verdad es que no demasiado. (Vega)

Este modo de proceder en la práctica docente tiene según la docente una importante determinación de los alumnos. Hay discentes que estimulan al profesor y le solicitan una mayor apertura en su docencia a los contenidos de la vida exterior a la escuela y sus programas. La colaboradora refiere que son los alumnos ya implicados en la vida laboral los que más se revelan interesados en exigir del profesor ese tipo de actuación.

3. 3. 1. 21. Más bien poco, más bien poco... Bueno, yo es que tengo un alumnado muy heterogéneo y..., porque yo daba clase en una optativa que era de la Licenciatura de Psicopedagogía, ¿vale?, entonces había alumnos que ya estaban trabajando, bueno, pues Maestros que deciden seguir estudiando y obtener un Título de Licenciado y de ahí era de donde me venían los que podían plantearme alguna cuestión de este tipo; del resto del alumnado no, no..., pero sí que del alumnado más metido en situaciones de trabajo sí me venían algunas cosas. (Vega)

Ya del resto del alumnado, sobre todo, del alumnado de hoy, no le parece a la colaboradora estar tan interesado en esa perspectiva de aprender conectando la escuela con la realidad exterior.

3. 3. 1. 23. yo creo que estas cuestiones no interesan al alumnado actual. (Vega)

Esa perspectiva era más visible anteriormente, pero se da cada vez menos.

3. 3. 1. 24. antes se producía más interés y yo lo vengo criticando, analizando y estoy observando que esto cada vez se da menos. (Vega)

En esta unidad de registro la docente procede a reflexionar un poco más sobre las constataciones que hizo atrás. Refiere que verifica que el alumnado que le llega está cerrado a este tipo de informaciones y no revela interés en ellas. Este hecho le merece un apunte crítico sobre la paradoja consistente en ser este el alumnado que tiene más información disponible y que más cosas tiene accesibles a su mano.

3. 3. 1. 22. *Ahora ya no, porque el alumnado que tengo es de primeros cursos y yo creo que hoy en día la gente joven, o por lo menos el alumnado que nos llega en general 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, yo creo, que tienen menos capacidad, o no están acostumbrados o no les interesa ese análisis social, no lo sé, ese análisis social... (Vega)*

La docente no deja, todavía, de meter una cuña siempre que tiene un pretexto para hablar de valores y de ética, mismo reconociendo que no se tiene formación para trabajar sistemáticamente en términos educativos esas cuestiones. Las principales situaciones en las que eso se le coloca están relacionadas con los cuidados éticos a tener con las personas y sus valores cuando se produce una investigación.

3. 3. 1. 25. *En cuanto a los alumnos y dentro de que mi asignatura –como ya te he dicho– se refiere a la manera sobre cómo hacer una investigación, siempre, siempre “les meto una cuña” sobre la Ética y los Valores, 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. (Vega)*

3. 3. 1. 26. *Pero quizás como no tengo demasiada formación pues siempre me quedo algo corta, pero siempre me quedo contenta de que por lo menos, es que ellos 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 que 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, pero mi formación con respecto a eso es poca. (Vega)*

b) *Desarrollo de la creatividad del alumnado y profesorado*

La unidad de contexto *desarrollo de la creatividad del alumnado y profesorado* surgió para dar cuenta de discursos en los que la intención docente no fuera apenas la de transmitir contenidos programáticos y curriculares, sino que aspirara a despertar en los alumnos y profesores su creatividad. Se detectó apenas 1 unidad de registro, oriunda de una entrevista.

En ella, se ve al docente situarse desde el inicio en una perspectiva creativa y a partir de su experiencia y práctica creativas en cuanto artista, pintor en el caso. En seguida, refiere que intenta enseñar su menester haciendo arte, despertando la creatividad de sus alumnos y llevándolos a producir arte y a crear.

3. 3. 2. 1. *Como Docente de M. yo destacaría que me sitúo en el Área desde una perspectiva creativa. Mi labor no se desarrolla tanto en el ámbito teórico como en el ámbito de la creación artística. No tengo un talante demasiado teórico y reivindico la importancia de no descuidar en nuestra área de conocimiento los contenidos derivados de la práctica del arte. 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. (Luis)*

3. 2. 3. 4. Transformación social

La subcategoría de *transformación social* fue definida para captar discursos que manifestaran la capacidad transformadora de la sociedad por medio de la educación, en su doble dimensión de instancia promotora de cambios y transformación sociales y como práctica de desarrollo y liberación de la persona integrante de la sociedad.

Se han determinado 3 unidades de contexto a las que referir las unidades de registro; a) *intervención socio-profesional*; b) *sentido hacia el que cambiar el mundo*; c) *posibilidad efectiva de actuar*.

La subcategoría contiene un total de 61 unidades de registro (5.62%), siendo 43 provenientes de las entrevistas (3.96%) y 18 del grupo de discusión (1.66%). Encaradas de forma global, antes de desglosarlas, estas frecuencias revelan que en ambos procedimientos metodológicos se ha conferido una atención considerable al tema.

Empezando a desglosarlas, podemos afinar un poco más el análisis. El grupo de discusión presenta una contribución razonable, dado su tamaño, en lo que concierne a la primera unidad de contexto, *intervención socio-profesional* [4 (0.37%) para 12 (0.92%) unidades de registro de las entrevistas]. Ya en lo que respecta a la tercera unidad de contexto, *posibilidad efectiva de actuar*, se registra una pequeña aportación, de un 10% de la aportación de las entrevistas [2 (0.18%) frente a 20 (1.84%)]. Donde se registra una considerable contribución del grupo de discusión en comparación con las entrevistas es en la segunda unidad de contexto, *sentido hacia el que cambiar el mundo*; aquí, podemos encontrar casi la misma cantidad de unidades de registro en ambos procedimientos metodológicos [12 en el grupo de discusión (1.10%) y 13 en las entrevistas (1.20%)], expresión numérica del empeño de sus miembros en esta cuestión abordada en el protocolo de la discusión.

El contenido que vamos a encontrar y comentar en los apartados siguientes refuerza la calidad de esa atención, como pasamos a ver.

a) *Intervención socio-profesional*

La unidad de contexto *intervención socio-profesional* recoge las unidades de registro que revelen cómo los colaboradores encaran su actuación en el ámbito de su profesionalidad, actuación esa de la que pueda derivar algún cambio o transformación de la profesión en su dimensión social.

Se han podido recoger 14 unidades de registro (1.29%), de las que 10 vienen de las entrevistas (0.92%) y 4 del grupo de discusión (0.37%).

Una visión sinóptica del conjunto de unidades de registro aquí incluidas permite poner en relieve que los docentes presentan un conjunto variado de actitudes, que van desde el intervencionismo actuante hasta la ataraxia intimista, pasando por manifestaciones de deseo de cambios no concretados.

Las 2 primeras unidades de registro a comentar dicen respecto a acciones tendentes a conferir estatuto al área de conocimiento en la que se integran las docentes.

En ésta, encontramos la referencia al trabajo desarrollado por los docentes del Área de Educación Musical, recién integrada en la Universidad, para conferirle estatuto, prestigio y consideración en los

mismos términos de las otras Áreas científicas, tarea que fue bien sucedida, como se refiere.

3. 4. 1. 1. *En esos momentos, hemos pasado malos ratos porque a la hora de integrarnos [en Universidad], el Área nuestra [Educación Musical] no fue considerada como tal, tuvimos que hacer recursos, impugnaciones..., así en más de una ocasión, hasta que todo quedó normalizado. Hoy tiene la consideración de las demás, la misma formación, y los mismos Ciclos académicos. (Esther)*

En el mismo sentido, en otros niveles de enseñanza, se trata en esta unidad de registro de adquirir estatuto curricular para la asignatura de Religión Católica, separándola de la catequesis.

3. 4. 1. 10 *esa ha sido precisamente nuestra lucha para dividir catequesis y religión católica en la escuela. (Nazareth)*

La unidad de registro que comentamos en seguida refiere las preocupaciones de orden sindical de la docente, quien desempeña una función de apoyo permanente para los compañeros que necesitasen de algo en su carrera y profesión. De notar que esa dimensión de actuación de la colaboradora surge cuando la docente adquiere estabilidad profesional en su puesto de trabajo.

3. 4. 1. 11. *consegui estabilizar (...) e dou comigo a preocupar-me com as coisas da escola. Era a sindicalista lá do sítio. Qualquer coisa que toda a gente queria, era a Silvia que fazia tudo. Coisas do Sindicato, e da justiça dos professores, e o que é que eles tinham que fazer, e que não se podiam fazer os horários assim, a Silvia sabia sempre! A Silvia era aquela a quem recorriam para qualquer coisa estranha, lá estava ela! (Silvia)*

Puede ocurrir que las personas desarrollen conductas destinadas a intervenir en términos socio-profesionales, pero que no lleguen a concretarse en la práctica efectiva o queden apenas por palabras catárticas. En las 3 unidades de registro transcritas en seguida se constata eso.

En la primera, la docente decide cursar la especialidad de Administración Escolar, buscando, entre otros objetivos, adquirir por ese medio la preparación necesaria en ese campo para poder ser útil a los demás compañeros. Revela que ese deseo de actuar a nivel de la Administración Escolar aspiraba a cambiar el modo como las cosas estaban. La idea de la docente era la de poner la capacidad de liderazgo al servicio de una organización escolar en la que imperase

una perspectiva de compañerismo y no de competencia a todo costo, en que el compartir y no el superar al otro fuesen la tónica de los centros educativos.

3. 4. 1. 12. *passsei para a Administração Escolar, porque achava que era importante que as escolas – nessa altura ainda não se falava de Agrupamentos [de Escolas] – tivessem suporte administrativo adequado aos vários domínios, mas não do modo como estava. E onde houvesse realmente pessoas com capacidade de liderança, mas que fossem pessoas humanas o suficiente para poderem auxiliar os seus companheiros de luta e de trabalho, com uma perspectiva integradora e de... não de concorrência, mas de partilha. (Sílvia)*

La segunda unidad de registro limita el alcance del deseo y proyectos revelados anteriormente. Se habla en ella de un trabajo desarrollado por la docente en ese curso de Administración Escolar, el estudio sobre la participación de los profesores pero que se quedó ineficazmente apenas para la docente que, en virtud de otras preocupaciones, se dedica antes a su proyecto de ser una buena profesional.

3. 4. 1. 13. *cheguei a conclusões muito interessantes acerca da participação dos professores – que foi uma das coisas que eu estudei – e achei que era importante isso. Mas entretanto isso ficou por aqui, o conhecimento acabou por ficar para mim, só me veio a revelar algumas outras preocupações que surgiram na minha vida profissional, porque eu achei que tinha que ser boa professora. (Sílvia)*

Podemos verificar en la última unidad de registro analizada otra forma de lidiar con el deseo de cambio del estado de las cosas, por medio del cual éste se manifiesta verbalmente, con una función catártica de alivio psíquico. Frente a una situación de considerable revuelta de los profesores, se expresa en esta unidad de registro la voluntad de salir manifestándose, considerándose incluso el recurso a la violencia. El contexto justificante, que no legitimador, de las afirmaciones es el de la imposición contestadísima de la evaluación de desempeño de los docentes por parte del Ministerio de Educación Portugués.

3. 4. 1. 14. *Ora, isto tem que ser ultrapassado. Eu acho que depende também um bocadinho de nós. Se for necessário sairmos*

para a rua, com paus e pedras, e bater em alguém, também vamos! Pronto! É aquilo que eu tenho ideia! (Beatriz)

En el conjunto temático siguiente asistimos a la manifestación por parte de un colaborador de una actitud individualista y su recusa de actuar proactivamente cuando se le presentan situaciones profesionales a las que hay que reaccionar actuando de alguna forma.

Las 2 primeras unidades de registro dan el tono de la forma de actuar del colaborador, que refiere su tendencia para aislarse, poniendo en relieve su individualismo y así reafirmarse.

3. 4. 1. 2. me reafirmo a mí mismo, tiene que ver con aislarme, con volverme un poco autista, no sé... (Luis)

3. 4. 1. 4. Enfatizo en mi individualismo. (Luis)

Las 4 siguientes unidades de registro desarrollan más la idea. Nuestro colaborador refiere que cuando se encuentra frente a situaciones que otros enfrentarían pero que él considera que no le convencen, pone en destaque su individualidad y soledad, reafirmando sus convicciones por medio de la distanciamiento del grupo y sus facciones y quedándose cerrado en su subjetividad, sin manifestarse, pero sin cambiar nada en sí mismo. De igual modo, no hace nada para reivindicar o mismo cambiar algo luchando, ya que considera que es una causa perdida luchar contra las tendencias que se presenten.

3. 4. 1. 3. Respondo a eso con dosis de individualidad. Es decir, cuando ocurren este tipo de cosas que no me convencen, yo respondo con una reafirmación en mis convicciones. (Luis)

3. 4. 1. 5. Me distancio del grupo y las tendencias y me quedo un poco solitario. (Luis)

3. 4. 1. 6. Respondo manteniéndome en mis ideas, subjetivamente, escindiéndome de la tendencia. (Luis)

3. 4. 1. 9. Me aferro a “mi libertad de cátedra” y hago lo que creo que debo de hacer, con lo cual se refuerza mi punto individualista. (Luis)

3. 4. 1. 8. No quiere decir que reivindique, que luche en contra porque estoy convencido de que se trata de una tendencia contra la que no se puede luchar, de una causa perdida. (Luis)

En la última unidad de registro, encontramos un ejemplo concreto de este modo de actuar no interviniente y atarácico, que el docente clasifica como “rebelde” por su recusa de aceptar interiormente las imposiciones exteriores. El docente está en el

momento de emisión de su discurso en trabajo de Tutoría, cumpliendo con reserva mental 1 hora de funciones en ese trabajo. Considera que no necesita de esa hora porque su horario de Tutoría está completo. No deja todavía de afirmar que atendería a algún alumno que se presentase, pero considera que la prueba de que los alumnos no necesitan de esa hora es que no han venido solicitar ayuda.

3. 4. 1. 7. *De hecho, yo muchas veces veo que hay que aplicar cosas, como por ejemplo ahora que se supone que tendría 1 hora de Tutoría, una cosa muy absurda porque yo ya tengo completo mi horario de Tutorías y ya no necesito más, pero si algún alumno quiere venir yo lo atendería y ya ves que no ha venido nadie porque no necesitan venir, pues tengo una actitud un poco rebelde. (Luis)*

b) *Sentido hacia el que cambiar el mundo*

Educación implica el establecimiento de finalidades hacia las que dirigir la intencionalidad educativa. Según el significado dado a la unidad de contexto *sentido hacia el que cambiar el mundo*, buscamos recoger en ella las visiones de esas finalidades, hacia las cuales cambiar el mundo por medio de la educación, presentes en el discurso de nuestros colaboradores y respectivas unidades de registro.

La unidad de contexto registra un total de 25 unidades de registro (2.30%), siendo 13 (1.20%) determinadas en las entrevistas y 12 en el grupo de discusión (1.10%). Como referido en la entrada de la subcategoría *transformación social*, merece relieve la contribución aquí dada por el grupo de discusión, con prácticamente la misma contribución de las entrevistas, pero con solamente 1/3 de la población de muestra.

Una perspectiva rápida sobre el contenido que pasamos a comentar permite referir un elevado sentido de nuestros colaboradores relativamente a la eficacia de la educación para introducir mudanzas en el mundo. Asistiremos a la defensa de la educación como instancia por medio de la cual se pueden crear ciudadanos críticos e intervinientes en la sociedad. Todavía, no se trata de defender esa capacidad de cambio de forma ella misma acrítica, sino de entender que aquello que es posible en el ámbito del menester educativo es de cambiar en pequeña escala los ambientes en

los que se encuentre el docente y así introducir pequeñas diferencias en el mundo que lo cambian.

El primer conjunto temático que pasamos a comentar nos permitirá ver la educación pensada como el poder de generar en el mundo personas dotadas de espíritu crítico y con un carácter no acomodaticio a lo que hay. La educación aparece también como detentando el poder de promocionar a la persona, de formar ciudadanos con perspectiva histórica y sentido del espesor del tiempo y de la sociedad. Ciudadanos de ese quilate constituyen un cambio en el mundo e introducen cambios en el mundo.

La primera unidad de registro pone en relieve el espíritu crítico, la capacidad de no acomodarse a lo establecido y la calidad de las personas como desiderato a alcanzar por medio de la educación.

3. 4. 2. 1. que mediante la educación que tu proporcionas, a todos, a toda la gente que está a tu alrededor, digamos, en un futuro sean más críticos, más... no sé como decirlo, que no se acomoden a lo que hay, a lo que viene o no viene dado y ya está, sin que tengan una calidad personal, mentalidad educativa sobretudo. (Jorge)

Las ideas afirmadas anteriormente son proseguidas poniéndose en relieve la función de educar para la ciudadanía que debe presidir a la educación, en particular con la enseñanza de la Historia. Se afirma en esta unidad de registro que se trata de formar ciudadanos:

3. 4. 2. 8. Quer dizer, no fundo, através do ensino da História – que eu não dissocio da aprendizagem para a cidadania, de maneira nenhuma (acho até que é um elemento fulcral, indispensável) – o que se pretende através do ensino da História é criar cidadãos. (Manuel)

...que son caracterizados en seguida por su carácter activo en el cotidiano. Se entiende que hay que formar personas capaces de interpretar lo que ocurre a su alrededor social, refiriéndolo al pasado y a los problemas existentes. Eso implica el desarrollo de la capacidad de problematizar la realidad, que exige el conocimiento histórico y la reflexión que lo tenga como objeto.

3. 4. 2. 9. Criar cidadãos, pessoas activas no seu dia-a-dia. Costumo dizer que quando ligam o telejornal, percebem aquilo que estão a ver, que relacionam com o seu passado, os problemas. (Manuel)

3. 4. 2. 10. *Há maneiras de problematizar a realidade e para a podermos problematizar temos que ser senhores, donos de uma certa visão da História e do mundo e depois reflectirmos sobre ela.* (Manuel)

El sentido postulado para el cambio de las personas y de la correspondiente sociedad pasa por la enseñanza de la Historia. Ésta aparece referida en las unidades de registro siguientes en este sentido de conexión entre la clase y el mundo, articulando al individuo con el mundo por medio de la profundización de las biografías de ambas realidades, la persona y el mundo.

3. 4. 2. 11. *Procuro que a História sirva de plataforma de relacionamento entre aquele microcosmos, que é a turma, e o mundo exterior.* (Manuel)

3. 4. 2. 12. *Que permita às crianças interagir com o mundo através do conhecimento da História.* (Manuel)

3. 4. 2. 13. *Portanto, a História é isso, justifica-se... A História é a capacidade de articular o sujeito individual com o mundo. E o mundo tem uma biografia, tem um passado, também nós como sujeitos. É essa a relação que eu procuro fazer. A História é isso. A História é isso!* (Manuel)

El largo conjunto temático que inauguramos reflexiona sobre el sentido efectivo que puede asumir el cambio del mundo por medio de la educación y de la acción de los profesores. El trazo más general consiste en procurar introducir pequeños cambios a partir de la situación en la que los colaboradores se encuentran y así proceder a una mudanza paulatina y localizada del mundo.

El pretexto para desarrollar la idea lo tomamos de esta unidad de registro en la que asistimos a la defensa de un reformismo de pequeñísimo porte. Se trata, para el colaborador, de ir modificando lo que se piense que pueda mejorar, teniendo en cuenta que las circunstancias actuales se caracterizan por un cierre considerable impuesto a la acción de la persona. Hay todavía que reaccionar frente a las injusticias e intentar generar un orden mínimo en todo para que las cosas funcionen. El colaborador piensa además que tiene ese poder al ser director de un centro educativo y así poder hacer alguna diferencia en el mundo.

3. 4. 2. 2. *en cambiarlo, en cómo modificarlo... ¿a la práctica docente te refieres?... Intentas siempre ir modificando con respecto a lo que piensas que pueda estar mejor... Pero como hoy está muy*

cerrado, muy cerrado, no te dejan opción a casi nada, pero hombre, cuando tú ves ciertas injusticias que hay por ahí, o que predominan, que van de una manera determinada, en que se te plantea qué puedes hacer, o qué haces, pues puede ser que ahí el director pueda hacer tal cosa. Intentar sobretodo que haya un orden mínimo, un orden mínimo en todo. ¿Para qué? Por lo menos, que por ahí pueda funcionar. Sin orden, no hay forma de que funcione. (Jorge)

La actitud revelada anteriormente implica un cierto grado de madurez en la apreciación real del poder y alcance de nuestra capacidad de cambiar el mundo. En las unidades de registro siguientes asistimos al proceso de evolución a lo largo del tiempo de la creencia en el cambio del mundo, tal y como se manifestaba en la juventud, hasta concretarse en una capacidad real de cambiar las cosas, pero en pequeña, que no irrelevante, escala.

Empezamos por encontrar en esta unidad de registro el deseo juvenil de cambiar el mundo por medio de la educación. La docente confiesa que durante algún tiempo mantuvo esa creencia activa y pensaba que con su labor educativa estaba haciendo algo para cambiar el mundo.

3. 4. 2. 14. Quando eu acabei de facto a escola do Magistério, eu tinha a perspectiva que tem a Débora. Na fase mais jovem da minha vida, eu achava que ia mudar o mundo! E, de facto, durante algum tempo, estava perfeitamente ciente de que estava a fazer alguma coisa para mudar o mundo. (Norma)

La unidad de registro siguiente introduce el efecto del factor tiempo –edad y experiencia– en la consolidación de esa creencia. La colaboradora revela que ese efecto consiste en una restricción de posibilidades de encarar el mundo, que traduce por medio de la imagen del embudo. De ese efecto deriva una mayor eficacia de la acción, ya que se trata no de cambiar el mundo en un sentido global e ineficaz sino de concentrarse en pequeños objetivos. Reduciendo el universo al entorno de la acción de la docente, pasa a ser posible cambiar efectivamente alguna cosa en el mundo y así dar sentido a la labor educativa.

3. 4. 2. 15. Digamos que, com experiênciã e com a idade, nós acabamos por afinilar o mundo. E portanto o mundo, aquele mundo do qual achávamos que íamos mudar muitas coisas, muitas pessoas, deixou de ser tão importante para nos concentrarmos em objectivos mais pequenos. Se eu mudasse alguma coisa ali, naquele espaço

pequeno que para mim era, de facto, o universo, espectacular, já era bom! (Norma)

Así, el cambio del mundo pasa a ser algo posible: se trata no de cambiar el mundo y a las personas todas, sino de cambiar algunas cosas a nivel de pequeños grupos.

3. 4. 2. 16. mudar o mundo, eu acho que nós conseguimos. Não é o mundo... não é o mundo, as pessoas todas, mas acho que conseguimos ir mudando algumas coisas. (Norma)

3. 4. 2. 18. canalizamos os nossos objetivos para ali, para o pequeno grupo, não temos a possibilidade de fazer um grande trabalho, nem sequer de brilharmos... de brilharmos intimamente, não para os outros, mas de satisfazermos o nosso ego! (Norma)

No significa este cambio de perspectiva, motivado por la evolución de la colaboradora a lo largo del tiempo, que la creencia afirmada en la juventud muriera. Al revés, eso se mantiene dentro de lo que llama su rol misionero como fuerza motivadora de la acción.

3. 4. 2. 17 Acho que aquilo que me continuava a motivar eram as pequeninas mudanças que eu ia conseguindo operar dentro da minha ingenuidade, dentro da minha missão! Do meu papel de missionária! Fiz aquele novo papel que eu queria adquirir... (Norma)

Las unidades de registro que referimos a continuación presentan ejemplos de pequeñas mudanzas introducidas en la realidad social; versan sobre todo en la actuación sobre/ con los padres de los alumnos en los contextos de trabajo de la colaboradora.

En la primera, se presenta un cambio importante en las relaciones entre profesor y padres. Según la docente, la imagen habitual que los padres portugueses tienen del profesor es la del representante de la institución “Estado”, con la que las relaciones son de poder, imposición y sumisión. El cambio a introducir en esta realidad social de dimensión histórico-política es hacerles ver al profesor –y, al par, la escuela– como un aliado de su tarea educativa. Se constata que no le es fácil concebir esa otra posibilidad de encarar a la institución “Escuela” y su representante oficial, el docente, pero se puede decir que algunos quisieran remar contra la marea. Nuestra colaboradora piensa que los profesores tienen capacidad para ese cambio, por lo menos ella así se ve con la capacidad de dar la vuelta al tema.

3. 4. 2. 19. *os pais (...) por vezes, (...) a única relação que conhecem... é o professor-instituição. Portanto, é até eles perderem essa noção do professor-instituição e perceberem que o professor é um aliado, tal e qual como o pai, o professor é um aliado – às vezes, eles não querem ser, às vezes eles querem remar contra a maré, querem enfim... – mas eu acho que nós temos capacidade, ou pelo menos, a partir de uma certa altura eu já me consigo ver um pouco com a capacidade de dar a volta. (Norma)*

En la siguiente unidad de registro la colaboradora confiesa que siempre que le ha sido posible estar más de 2 años en la misma comunidad, le ha cundido la inversión en el desarrollo de la relación con los padres y, por medio de eso, la relación pedagógica con los alumnos ha sido diferente.

3. 4. 2. 20. *E de facto, era a melhor forma de os ter, eu conseguir dar a volta. Nas comunidades em que eu consegui estar alguns anos – sempre mais de 2 anos, porque de facto um ano não é nada, mais de 2 anos – consegui estabelecer uma relação com os alunos diferente porque a relação com os pais e com a comunidade também era diferente. (Norma)*

Del suceso de la relación con los alumnos deriva a modo dialéctico el suceso de la relación con los padres y la comunidad educativa en general. La colaboradora justifica lo bien sucedido de esa forma de actuar considerando que profesor y escuela consiguen, actuando de esa forma, hacer parte de la comunidad y ser vistos por ella como tal. Así, es posible a la escuela echar raíces y perderse en la comunidad, que es según la docente la idea misma de escuela.

3. 4. 2. 23. *E o benefício da minha relação com os alunos passou também para a minha postura e a minha relação com a comunidade e a relação com os pais. Porque eles passaram a ver-nos como... (...) parte integrante da comunidade! Não é da escola! É da comunidade! É que depois a escola perde-se, portanto, forma raízes e perde-se na comunidade. Eu acho que a verdadeira ideia de escola tem que ser essa! É perder-se dentro da comunidade! (Norma)*

Para ser bien sucedido ese cambio sociopolítico del estatuto de la escuela y sus representantes en la comunidad es importante el trabajo en equipo. Las unidades de registro siguientes acentúan ese aspecto. La primera pone desde luego en relieve la importancia del nosotros en esa acción, subrayando al par la diferencia frente a la actuación de la docente cuando estuvo sola en algunas escuelas.

3. 4. 2. 21. *Eu passei por uma comunidade, aqui muito perto de C., em A., e foi muito interessante aquilo que fizemos com os pais! Agora eu disse fizemos. Porque, de facto, nós não podemos trabalhar sozinhos, nem isolarmo-nos, é impossível fazermos alguma coisa sozinhos. É evidente que eu estive em algumas escolas sozinha! E aí – lá está! – o meu mundo era mais reduzido, as minhas passadas eram diferentes. (Norma)*

La unidad de registro siguiente pone en relieve la importancia del equipo reunido para el proyecto de intervención y de las personas que la integran, reconociéndose lo bien sucedido del trabajo efectivamente desarrollado en equipo. Al mismo tiempo, se reflexiona sobre cuanto son importantes las personas y sus relaciones para el suceso de un proyecto; se considera que los proyectos son efectivamente las personas que los encarnan, por lo que no es concebible para las docentes que un proyecto superviva a las personas que lo han desencadenado y realizado.

3. 4. 2. 22. *Quando nós conseguimos fazer uma boa equipa de trabalho... e eu escrevi aqui uma nota porque há tempos se gerou uma discussão muito interessante acerca dos projectos: os projectos devem sobreviver independentemente das pessoas que estão por trás deles – é mentira! Eu não acho! (Norma) Eu também não! (Sílvia) Porque, por vezes – quase sempre, na minha experiência, para mim, é quase sempre – o projecto está ligado à empatia que uma pessoa teve com outra ou por si só, e que depois é ele própria catalisadora de recursos. Mas quando nós conseguimos uma equipa, não necessariamente muito grande porque muitas vezes quantos mais, mais nos dispersamos... De facto os sítios onde eu consegui fazer equipa, fazemos equipa, deu resultados espectaculares! (Norma)*

Las 2 últimas unidades de registro presentan otro proyecto por medio del cual se buscó introducir un cambio en la realidad, en el caso, alterando las condiciones en las que el alumnado llega a los niveles de enseñanza superiores. La situación conocida es la de que en cada nivel de enseñanza hay quejas relativas a la mala preparación de los alumnos y se echan culpas hacia los niveles anteriores. Para la docente, se trató de cambiar eso actuando de una forma global e integrada, desde la Educación Primaria hasta el Bachillerato.

Voluntariosa, la colaboradora teje algunas consideraciones sobre su capacidad de soñar e ilusionarse con la posibilidad de cambiar el mundo. Afirmándose inmune a incentivos o presiones de

carácter exterior, como sean las recompensas que pueda generar el proceso de evaluación de desempeño de los profesores, considera que los profesores tienen que tomar en sus manos las riendas de su menester debido a la ignorancia y desprecio que la jerarquía ministerial revela de lo que se pasa en el terreno de la acción concreta. Las voces que suenan a partir del ejercicio concreto de la profesión no son escuchadas por las instancias superiores cerradas en sus despachos y, en consecuencia, éstas no tienen ni idea de las dificultades de los profesores.

3. 4. 2. 24. *Mas eu continuo a ser uma pessoa com ilusões, e continuo a sonhar e a achar que posso mudar o mundo, e estou-me a borrfifar para as avaliações, e tudo o mais! A hierarquia – e estou a falar de cima para baixo – do Ministério, acho que pouco quer saber de nós que estamos no terreno. Acho que manda uma série de directrizes sem conhecimento de causa, de quem está no terreno, as vozes que lançamos para cima não fazem eco nenhum, portanto, eles vivem num gabinete fechado, sem conhecimento de quais são as dificuldades que nós temos. (Beatriz)*

Con ese espíritu, e ilusionada con la idea de cambiar el mundo, nuestra colaboradora refiere la situación de pasa-culpas que apuntamos atrás. En su escuela ese juego de *excusa, recusa y acusa* resulta particularmente visible dado ser un centro grande, con clases hasta el final del Bachillerato. Así, hay muchas ocasiones de verificar carencias de preparación de los alumnos y echar las culpas a los ciclos de enseñanza anteriores, como se puede ver en el ejemplo narrado en la unidad de registro a continuación. Frente a esa situación, la colaboradora, imbuida de la idea de mudar el mundo en este particular, concibió una intervención de mayor porte que las meras intervenciones puntuales destinadas a resolver pequeños problemas detectados. La idea esencial del proyecto fue la de englobar en la resolución de los problemas a todos los compañeros del Agrupamiento de Escuelas a que su centro pertenece, desde la Educación Infantil hasta el final del Bachillerato. Bajo su coordinación, el proyecto le trae muchísimo trabajo debido al número y a la dispersión geográfica de los centros agrupados y a las cuestiones surgidas con los compañeros, por ejemplo, por marcación de reuniones para definir pautas de actuación. Tal, todavía, no la echa abajo, ya que sigue convicta de la necesidad de cambiar el mundo,

encara con pasión su menester y piensa ser posible hacer alguna intervención.

3. 4. 2. 25. *Eu acho que posso mudar o mundo. Estou numa escola grande, com muita gente, o meu Departamento tem milhentas pessoas! e eu comecei a achar que os colegas do 1.º Ciclo e da Pré não andam a fazer as coisas direitas! Porquê? Porque os meninos chegam lá acima sem saber nada! Quando me chegam ao cúmulo de os colegas do 5.º ano se queixarem de que as crianças chegam sem saberem escrever o seu nome, chegam ao ponto de sacar um papelinho do bolso com o seu nome escrito para o copiarem! Alguma coisa está errada! Essa criança nunca deveria ter saído do 1.º Ciclo! Pronto! E então achei que deveria fazer uma intervenção maior. E fiz um Projecto, para envolver os colegas todos, desde a Pré até ao 12.º. Isto para trabalhar com toda a gente ao mesmo tempo! Claro que estou muito mal-vista! Porquê? Porque implico reuniões semanais com toda a gente, toda a gente tem que estar, toda a gente tem que participar, temos que criar actividades todos, eu vou ter que ir à Pré, às escolas do 1.º Ciclo, é uma em cada nação, longe, mas vamos, e fazemos, porque acho que temos que fazer, temos que mudar! E mudar o mundo, como costume dizer, com paixão, sou professora por paixão, e acho que podemos fazer alguma intervenção. (Beatriz)*

El último conjunto de unidades de registro que comentamos plantea otro sentido a introducir en el mundo por medio de la actividad educativa del colaborador. La idea dominante es de introducir en la realidad de las personas el sentido estético. Se busca que las personas valoren el Arte y desarrollen criterios artísticos y estéticos, asumiendo así que la educación visa fundamentalmente transmitir valores (estéticos, en el caso, mismo que eso ocurra de forma no intencional y deliberada). La primera unidad de registro sienta esta última idea que tomamos como premisa:

3. 4. 2. 7. *Se transmitem valores pero de forma casi inconsciente. (Luis)*

El colaborador considera en la siguiente unidad de registro que le es gratificante comprobar como sus antiguos alumnos pasan a valorar el Arte después de la experiencia de haber pasado por sus clases. Como ejemplo de eso, refiere que esos alumnos han siguiendo creando e incluso han hecho esculturas que adornan sus casas.

3. 4. 2. 3. *Es muy gratificante también comprobar la valoración que estas antiguas alumnas tienen del Arte después de*

asistir a las clases de Educación Artística: han seguido creando e, incluso, tienen esculturas realizadas por ellas decorando sus casas. (Luis)

Eso significa para nuestro colaborador que sus criterios estéticos son más ricos y los considera parte del colectivo social de gusto artístico educado.

3. 4. 2. 4. Sus criterios artísticos y estéticos se han enriquecido y han entrado a formar parte de ese colectivo con el gusto artístico educado. (Luis)

Reforzando su idea anterior, el docente manifiesta su tremenda gratificación por el hecho de que sus alumnos sustituyan una escultura de gusto dudoso por una que han creado ellos mismos en la secuencia de haber sido sus alumnos. Completa la idea refiriendo que el hecho de que eso vaya acompañado de un recuerdo entrañable de su profesor lo torna aún más valioso.

3. 4. 2. 5. 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. (Luis)

3. 4. 2. 6. 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 de M., eso vale la pena, claro que sí. (Luis)

c) Posibilidad efectiva de actuar

Con la unidad de contexto *posibilidad efectiva de actuar* pretendemos dar cuenta de las unidades de registro en las que se cuestione y ponga en duda la posibilidad de, por medio de la educación, proceder a la transformación de la sociedad, sea en el sentido global de la misma, sea por medio del cambio y desarrollo de las personas en un entorno más cercano y limitado.

Esta unidad de contexto presenta 22 unidades de registro (2.03%), siendo 20 (1.84%) detectadas en las entrevistas y 2 (0.18%) en el grupo de discusión.

Sinópticamente, podríamos referir que esta unidad de contexto nos revela una percepción aguda por parte de los docentes de serias limitaciones que obstaculizan su capacidad de intervención y transformación social, tornando así su posibilidad efectiva de actuar

algo severamente condicionado. Todavía, como se verá, siempre subsiste en el horizonte de la praxis el sentido último de los esfuerzos educativos, el alumno, como aquello por lo que vale la pena trabajar, no obstante la posibilidad efectiva de actuar poder ser más o menos coartada por diversos motivos e instancias.

Esta primera serie temática de unidades de registro se coloca bajo el signo de la cuestión relativa a la posibilidad efectiva del cambio. El tono general de la respuesta es negativo, apuntándose al sistema educativo actual como impeditivo de un actuar que pretenda cambiar el mundo.

La primera unidad de registro refiere la mudanza como inviable y casi imposible debido a un sistema educativo impeditivo.

3. 4. 3. 1. Viable, no. Con el sistema educativo que tenemos, no, es impeditivo. Tal y cómo se está poniendo la sociedad, lo veo pero muy, muy difícil. En fin, casi imposible, diría yo. (Jorge)

El factor decisivo reside en la limitación creciente que se va haciendo de la libertad de actuación del profesor, que cada día es menor. La definición tecnocrática de líneas de actuación deja cada vez menos espacio para que el docente ejerza su menester con el carácter liberal y la capacidad de decisión que se le confería en otros tiempos. Al revés, la definición de pautas tecnocráticas de actuación no deja más alternativa que no sea la de integrarlas so pena de uno quedarse de fuera.

3. 4. 3. 2. No se puede. No podemos. No nos dejan. Cada día menos. Antes, hace años, no hace mucho, la típica frase de “que cada maestrillo tiene su librillo”, y en que cada uno podía hacer y deshacer, eso se esta quitando y se está casi perdiendo ya. Están obligando, digamos, a que tomes una determinada línea de actuación, y si no tomas esa línea de actuación, entonces poco menos que te quedas fuera. Y si no, no tiene validez, están cerrando cada vez más, cada día te dejan menos libertad de actuación. (Jorge)

El cierre de la libertad de actuación del profesor llega incluso a los aspectos metodológicos, según se refiere en las 2 unidades de registro transcritas a continuación.

3. 4. 3. 3. la forma de actuar que cada profesor tiene metodológicamente y didácticamente hablando en clase, están empezando a cerrarla. Están empezando a cerrar porque ya te están marcando líneas de actuación para hacer. (Jorge)

3. 4. 3. 4. *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. (Jorge)*

El espíritu impositivo y autoritario de estas perspectivas de gestión empresarial de las instituciones educativas es patente en las próximas 2 unidades de registro. Todo lo que implique una evaluación global de una situación se le quita al profesor, para imponerle pautas de actuación estrictamente controladas según directivas emanadas de altas instancias, y a las que el profesor debe plegarse.

3. 4. 3. 5. *Todo lo que sea un global, casi, casi ya no se lo dejan al profesor. Tiene que ser ya marcado por unas pautas y ahora con la última prueba de diagnóstico, te están empezando a decir no, mira es que esto está así, pues si está así, pues no te dejan mejorar y no te dejan que tú hagas nada. Vamos a ver si hasta que yo no te diga cómo lo mejoras: eso es así. (Jorge)*

3. 4. 3. 6. *Y si no, ya no tengo como mejorar. Eso está empezando ya con las pruebas de diagnóstico que se hacen todos los años a los alumnos que terminan 4º según los resultados, supuestamente hay que hacerlo de esta forma y no de la otra y ya está porque te viene de altas instancias. (Jorge)*

La profesión docente, definida por la autonomía de decisión, atribuida a un profesional detentor de un cuerpo de saber constituido, está cada vez más cerrada.

3. 4. 3. 7. *Y cada vez se cierra más la amplitud que tú tenías al principio. (Jorge)*

La próxima unidad de registro presenta las dudas del colaborador que confiesa no entender el sentido global, que lo debe tener, de este proceso.

3. 4. 3. 8. *Es difícil, porque de un nivel tan global, no tengo tanta perspectiva. Supuestamente, va en función de un beneficio global, pero no lo veo yo. Un nivel global es difícil de ver, cómo pueda afectarle a la educación ese cerramiento, que te marquen una línea por la que se tenga que seguir. No sé yo como lo afectará. (Jorge)*

Otra duda que se le plantea al docente dice respecto a las consecuencias del poco margen de maniobra que se deja a la elección de los profesores y los centros educativos. Siendo el proceso algo experimental y no probado en sus consecuencias, hay el riesgo de que

las líneas elegidas produzcan graves diferencias entre los centros educativos. No obstante alguna contradicción con las ideas anteriores del docente, relativas al cierre de las posibilidades de actuación de los profesores, queda de esta unidad de registro la idea de poca transparencia del sentido que revisten los cambios que van siendo introducidos en los sistemas educativos.

3. 4. 3. 9. *Lo que sí va provocar muchas diferencias es que sí se está dejando una cierta maniobrabilidad a la hora de elegir una línea de actuación de las que te marquen, eso va a provocar probablemente muchas diferencias entre Centros de Capitales y de la Provincia. Son líneas que te van marcando y de las que vas a elegir una u otra, pero claro, cuando la elijas puede ser que este Centro vaya mejor que aquel otro. Porque probadas no hay ninguna. No sabes cómo van a salir. (Jorge)*

En la última unidad de registro de este grupo, vemos el reconocimiento por parte de una docente que integra el grupo de discusión –Grupo que considera haber producido un buen análisis de la realidad educativa y haberla comprendido movilizando su formación y experiencia para actuar– de que los profesores no tienen las oportunidades de movilizar sus competencias para actuar y cambiar la realidad social por medio de la educación, reforzando así el carácter cerrado de los sistemas educativos denunciado anteriormente.

3. 4. 3. 22. *nós [o grupo de discussão] temos Literacia porque conseguimos operacionalizar aquilo que aprendemos na nossa formação e na nossa experiência para actuar. Agora, nós não temos as oportunidades para actuar. E para mudar, consoante nós... nós reflectamos que temos que mudar porque ainda não nos foram dadas as oportunidades e as facilidades. (Débora)*

La gestión empresarial, tecnocrática y de perspectiva economicista tiene otras consecuencias negativas. En el caso portugués, viene concretándose una tendencia para agrupar cada vez más escuelas en conjuntos enormes, denominados Agrupamientos de Escuelas, concentrando y uniformizando su gestión, al par que se reduce considerablemente el número de docentes y aumenta inauditamente el número de alumnos. La unidad de registro siguiente apunta a las consecuencias negativas de este proceso, refiriendo que no se puede actuar a partir de cierto nivel de dimensión de los centros. La excesiva dimensión que esos Agrupamientos de Escuelas

presentan hace con que se pierdan las posibilidades de la intersubjetividad y su sinergia, no siendo más posible la fusión de escuela y comunidad en un todo relacional y cooperante. A par de eso, es posible asistir al surgimiento de objetivos de actuación no educativos, de carácter empresarial, que incrementan esa pérdida.

3. 4. 3. 21. *a experiência que eu tenho hoje... Propositadamente, fui para uma escola maior... nem tinha a ver com ser maior, era porque era integrada, tinha vários ciclos [de escolaridade] integrados e portanto eu achava que essa era uma forma interessante de trabalhar. Mas eu acho que a partir de uma certa dimensão perde-se um bocado esse espírito, essa intrusão, essa fusão da escola e da comunidade, perde-se. Até porque, actualmente, quando entram, quando começam a subir os níveis de intenção que não aqueles que estão propriamente inerentes à educação acaba por se perder esse espírito! Compartimentam-se muito as coisas. "O objectivo é este, vamos agora trabalhar para este objectivo!" Portanto, perdem-se as fusões, perdem-se as fusões. (Norma)*

La posibilidad efectiva de actuar de la educación y sus profesionales puede ser también puesta seriamente en causa de forma endógena. Las próximas unidades de registro plantean las dificultades provenientes de los propios colegas que presentan un entendimiento considerado inadecuado de su menester. Asistimos a un trabajo reflexivo en el que los propios docentes son cuestionados en su rol educativo a partir de sus modelos de actuación pedagógica, concretamente su vinculación al modelo transmisor de conocimientos tradicional. Por otro lado, se cuestiona la mentalidad utilitaria e inmediatista contemporánea que subordina la educación a una visión puramente instrumental, no promotora del humano.

Tomando como referencia la enseñanza de la Historia, vemos en las 2 primeras unidades de registro siguientes presentado el punto de partida de la reflexión, refiriendo que hay dificultades de entendimiento de la asignatura y de su enseñanza por parte de algunos compañeros. No hay consenso en cuanto al sentido de la asignatura y se presenta el problema del entendimiento, por parte de algunos compañeros, de la asignatura como consistente en un conglomerado folclórico de fechas y eventos.

3. 4. 3. 10. *Às vezes, há uma certa dificuldade de entendimento para quem entende a História... (Manuel)*

3. 4. 3. 11. *Por exemplo, o caso os professores de História, nas reuniões de grupo, não é pacífico. Há pessoas que entendem a História como uma... um enunciado de datas e factos e de acontecimentos, o pequeno elemento folclórico da História. (Manuel)*

En la unidad de registro a continuación es referido un ejemplo concreto de esa forma de estar en la docencia de la asignatura. Resalta el sentido de la Historia como colección de hechos positivos y determinados para siempre que hay que transmitir, siendo por eso irrelevante que se haga eso con base en un manual de mediados del siglo pasado.

3. 4. 3. 12. *Este ano tive um quiproquo na escola por causa de um professor colega meu – de uns 50 e tal anos – que se chegou ao pé de mim e disse que prepara as aulas de História a partir de um manual de 1950 e tal! Acho isso inconcebível. Acho isto inconcebível. Diz ele que os factos não mudam, tivemos assim uma certa discussão... (Manuel)*

De las referencias anteriores, nuestro colaborador pasa a presentar la tesis general de que la escuela aún se confronta con la coexistencia de modelos transmisores de enseñanza, lo que contraría la esencia de la escuela.

3. 4. 3. 13. *Acho que ainda hoje a escola convive com modelos de transmissão de conhecimentos, transmitir datas, transmitir datas... (Manuel)*

3. 4. 3. 14. *Isso não interessa. Acho que a escola não é isso, transmitir datas, factos, coisas... (Manuel)*

De los modelos de enseñanza criticados el docente pasa a la consideración de los diferentes modelos de profesores. Refiere inicialmente la idea:

3. 4. 3. 15. *Há diferentes modelos de professores. (Manuel)*

...para ejemplificar en seguida explicitando un punto de vista positivista del currículo en el que las asignaturas de carácter formativo sean preteridas en favor de saberes científicos de carácter exacto, natural y tecnológico. Aquellas serían ornamentales, pero no necesarias, según este punto de vista predominante en la actualidad inmediatista y utilitaria.

3. 4. 3. 16. *Em relação aos outros professores, de outras disciplinas, também sei – e às vezes ainda percebo – que há uns que atribuem à História um valor quase acessório, suplementar, como quem defende que o importante são os saberes tecnológicos e a*

ciência pura exacta e depois, bom, depois, a História, a Filosofia, a Literatura, a Arte são supletivos, ornamentais. É engraçado, é giro, dá jeito, quando se vai de férias, ver monumentos, saber que este monumento pertence àquele estilo, que foi construído pelo rei não sei de quê, portanto essa visão um bocado exótica da História, que prepara para uma actividade turística, recreativa, para se ir de férias. Existem alguns docentes que acham que a História é um elemento que fica giro no ramalhete, mas que não é necessária. (Manuel)

En esta escuela diversa y problemática vale la pena estar, todavía. La razón son los alumnos, que corresponden a aquello que el colaborador piensa ser la escuela y tornan el trabajo compensador. Frente a las dificultades serias de entendimiento de la educación y su sentido, que pueden obstaculizarla considerablemente y hacerla peligrar, reside en los alumnos la fuente para permanecer en su puesto. Las dificultades impeditivas de una escuela auténtica son aquí superadas por la actitud y comportamiento de los alumnos que se refieren en las próximas unidades de registro.

3. 4. 3. 17. Os alunos gostam! A experiência que eu tenho tido é que os alunos gostam. (Manuel)

3. 4. 3. 20. Consigo nas aulas de História – e isso é para mim o mais grato de tudo e graças a este tipo de atitude – criar uma empatia com os alunos que às vezes é muito útil e gratificante. A maior parte das vezes é muito útil e gratificante. É muito agradável. (Manuel)

La Historia no es un adorno innecesario, antes puede constituir una base para sustentar la definición de la identidad de los alumnos en el social y en el histórico.

3. 4. 3. 18. Os alunos têm necessidade de fundamentar a sua identidade em alicerces que vão para além do seu horizonte. Há bocado falaste do horizonte da escola, podia-te dizer que nós começamos a alicerçar a nossa identidade na família, no meio local, na escola, no bairro, nessas coisas. Mas depois chega uma certa altura, à pré-adolescência e à adolescência, em que há necessidade de fundamentar a sua identidade no social e no histórico. (Manuel)

Para alcanzar ese desiderato, el colaborador considera que hay que utilizar, más allá de los métodos transmisores de enseñanza, los métodos activos y participativos, que impliquen la actividad funcional de los alumnos y el aprendizaje significativo.

3. 4. 3. 19. *E a maneira como às vezes a escola... tenho a noção muito clara, tenho essa noção muito clara, de que a maneira como lhes dou a História, problematizando, conduzindo e provocando-os, que os ajuda a fazer esse trabalho. O trabalho de encontrarem uma memória que também é a sua e onde podem escorar os alicerces do seu projecto de vida, articulando o individual com o social. Tenho essa consciência, tenho essa noção. (Manuel)*

IV Parte – Conclusiones generales

Capítulo 7 – Informe final: Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores

Procedemos en este capítulo a la elaboración del Informe final de la investigación. Para eso, tomamos como base las cuestiones orientadoras y los objetivos de la investigación en orden a verificar en qué medida se les ha podido responder. Organizamos el capítulo con una sección dedicada a los elementos de respuesta destacables de las biografías educativas y de las entrevistas semi-estructuradas/grupo de discusión, y otra a la conclusión y perspectivas de investigación futura.

La presentación conjunta de las biografías educativas y de las entrevistas semi-estructuradas y del grupo de discusión se justifica dada la homología conseguida en la definición de los protocolos de los instrumentos de recogida de los discursos, lo que implica una homogeneidad del corpus de la investigación que habilita ahora a estudiar de forma holística, global y transversal, el material producido y verificar como se queda la respuesta a dar a las cuestiones orientadoras de la investigación. En ese sentido, como ya se ha referido, entrevistas semi-estructuradas y grupo de discusión pudieran ser tratados como un sistema homogéneo tanto en las biografías educativas como por medio del análisis de contenido y han suministrado discursos a cuya hermenéutica se procedió en el Marco interpretativo; con base en el trabajo ahí desarrollado, y presuponiendo los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que soportan y estructuran la investigación, presentamos la síntesis de respuesta a las cuestiones orientadoras.

El análisis que se hace de las biografías educativas es una de las muchas perspectivas según las cuales se pueden interpretar esos documentos integrantes de la investigación. En el Marco interpretativo se les ha encarado más ampliamente e incluso se ha recurrido a dos visiones de las mismas a partir de un juicio de expertas, por medio de los cuales se buscó sobre todo ponerlas a prueba y validarlas en su plausibilidad, fiabilidad y verosimilitud. Cuantas lecturas se hagan de esas biografías, tantos otros modos

posibles de poner en relieve las informaciones contenidas en sus discursos son factibles. La presentación hecha en su momento de las biografías educativas es, por ende, mucho más amplia y dirigida hacia otros horizontes que aquello a que se procede aquí, centrado exclusivamente en la eticidad e intersubjetividad. En esta parte del trabajo que constituye el informe final, se trata apenas de ver en qué medida y sentido se puede responder a partir de ellas a las dos cuestiones orientadoras de la pesquisa encarnada en la tesis doctoral que se presenta.

Lo mismo debe decirse de las referencias recogidas en orden a poder responder a las cuestiones orientadoras destacando elementos directamente sacados de las entrevistas semi-estructuradas y del grupo de discusión. El trabajo presentado en el Marco interpretativo es mucho más extenso y pormenorizado, cubriendo todas las unidades de registro determinadas en el análisis de contenido a que procedimos entonces; aquí, realizamos solamente la consideración de la síntesis originada en el trabajo desarrollado sobre las unidades de registro que se pueda revelar más directamente relacionado con la eticidad y la intersubjetividad de modo a responder a las dos cuestiones orientadoras. Un punto importante a referir es el hecho de que mucho del contenido analizado se sobrepone a lo ya referido en las biografías educativas. En ese sentido, la perspectiva sintética adoptada en la elaboración y presentación del informe final busca enseñar efectivamente una visión de conjunto de la respuesta a las cuestiones orientadoras y facilitar el trabajo de conclusión de la investigación.

Como se refirió en el Marco metodológico, la preocupación fundamental de las dos cuestiones orientadoras de la investigación era la de determinar el rol de la intersubjetividad y eticidad en el entendimiento y práctica de la profesión docente y en el proceso de formación/ desarrollo personal y profesional revelados por el grupo de profesores que han colaborado en nuestra investigación.

Dichas cuestiones se han formulado entonces de la siguiente forma:

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 profesional?

Las dos cuestiones están conectadas con los objetivos de la investigación que se indican en seguida:

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.

Procedemos en la Tabla siguiente a la indicación sinóptica de la intervención de los componentes procedimentales metodológicos en la obtención de informaciones habilitadoras de la respuesta a las cuestiones orientadoras. Sirve la misma para destacar la pertinencia de los diversos componentes del diseño de la investigación efectuado en el Marco metodológico para la obtención de discursos capaces de suministrar informaciones que permitieran contestar a las preguntas planteadas en la investigación y así poder alcanzar los objetivos propuestos en la misma.

Tabla 10 – Visión sinóptica de la intervención de los diversos procedimientos metodológicos en la obtención de respuesta a las cuestiones orientadoras

Cuestiones orientadoras de la investigación	Entrevista semi-estructurada	Grupo de discusión	Biografías educativas
1. Determinar qué rol e importancia asume la <i>intersubjetividad</i> en la formación personal y profesional y en el entendimiento y práctica profesional de la docencia revelados por los docentes participantes en la investigación.	X	X	X
2. Determinar qué lugar ocupa la <i>eticidad</i> en la formación personal y profesional y en el	X	X	X

entendimiento y práctica profesional de la docencia revelados por estos docentes.			
---	--	--	--

Como hemos referido, se trata en este capítulo de proceder a una visión de conjunto, de tenor holístico, global y transversal, razón por la que no existe una preocupación particular en destacar las opiniones/ visiones personales específicas de cada colaborador o procedimiento metodológico específico, destacándose antes el efecto sistémico de los discursos y la consecuente visión sintética que ellos posibilitan. Perseguiremos las nociones de eticidad e intersubjetividad en todos los aspectos de la sociabilidad y praxis humana, desde la relación cara-a-cara hasta la sociedad en general, pasando por colectivos e instituciones, es decir, todo aquello en que la relación con el otro se pueda concretar, sea el próximo inmediato sea el próximo distante pero no menos actuante éticamente en la construcción práctica de la persona.

1. Intersubjetividad y eticidad en el discurso del profesorado participante en la investigación – biografías educativas y entrevistas semiestructuradas/ grupo de discusión

Buscamos en esta sección determinar y destacar, a partir de las biografías educativas y de las entrevistas semi-estructuradas/ grupo de discusión, la función de la intersubjetividad y de la eticidad en la concepción de profesión docente y en el proceso de formación/ desarrollo personal y profesional de los docentes participantes en la investigación. Procedemos a una visión holística, global y transversal, de los temas a partir de los documentos discursivos producidos y tratados en el Marco interpretativo, como terminamos de referir.

1. 1. Respuesta a la primera cuestión orientadora

Destacando la concepción de profesión docente (tanto en lo que revelan de su entendimiento como de su práctica) de nuestros colaboradores, es posible detectar en ella un amplio conjunto de aspectos señaladores de la amplia importancia de esos conceptos y que cubren un vasto campo de análisis. Intersubjetividad y eticidad,

historicidad, praxicidad y reflexividad son ampliamente afirmadas como estructurantes de su concepción de la profesión docente en aspectos esenciales y trabajan en diversos sentidos y funciones, de los cuales su positividad y necesidad es largamente relevante.

Así en lo que concierne a la primera cuestión orientadora de la investigación, señalaríamos los siguientes aspectos como respuesta a la misma.

a) *Relación*

Un primer aspecto de la concepción de profesión docente de nuestros colaboradores en el que la éticidad y la intersubjetividad se pueden perseguir señala la *relación* en la que éticidad e intersubjetividad se concretan y la considera en múltiples dimensiones, y que pasamos a presentar.

La visión de la relación pedagógica que nos es presentada en los discursos de nuestros colaboradores recogido bajo forma de biografías educativas y entrevistas semi-estructuradas/ grupo de discusión cubre un amplio campo de referencias. Una breve síntesis de las dimensiones detectadas en la definición intersubjetiva de la persona –la definición de la persona a partir de la relación y en proceso relativamente al otro, que constituye a la persona en su ser ético y que, por ende, caracteriza esencialmente la profesionalidad docente, predominantemente definida a partir de la relacionalidad–, podría enseñarnos el campo de la profesionalidad en nuestros docentes destacando:

1) El *cuidado relacional* (la atención y respeto dirigido al otro en cuanto tal, la otra persona con la que estoy en relación en cuanto ser ético) se concreta en algunas direcciones patentes en los discursos de nuestros colaboradores en la investigación: (a) relación con el otro – alumno, (b) relación con el otro – compañero, (c) relación con el otro – profesor/ maestro/ obra cultural y artística, (d) causalidad intersubjetiva, (e) principios generales de la relación con el otro, (f) relación con el otro – padres, (g) relación con el otro – amigos y pares, (h) relación con el otro – familia, (i) relación con el otro – Dirección;

2) el *cuidado deontológico*, que manifiesta el deber en el plan pedagógico y de la práctica docente que implica tener en cuenta (a) la atención y adecuación al alumno y (b) la importancia de la intersubjetividad para la actuación pedagógica;

3) la *práctica ciudadana*, por medio de la que la dimensión sociopolítica de la educación se revela, proyectando la educación más allá de la relación pedagógica profesor/ alumno hacia la sociedad y de los otros, afirmando la dimensión social del deber.

Todo lo que concierne a la relación, reconocida como fundamental, supone para nuestros colaboradores la aplicación de principios generales como sean el diálogo, el enfrentamiento, la descentración y el reconocimiento del otro como persona.

Buscando especificar la síntesis anterior, podemos reseñar los siguientes entendimientos de la relación y varias de sus dimensiones.

i) Alumnos

La relación con los alumnos es ampliamente afirmada como esencial y fundamental por parte de nuestros colaboradores, llegándose a decir que es aquello por lo que vale la pena la profesión y que permite inclusivamente superar las dificultades actuales levantadas por visiones tecno-burocráticas de las escuelas y el malestar de ahí originado. Es muy valorizada en su importancia y en las consecuencias para el suceso de la profesión y de la actividad educativa, al par que se destacan aspectos caracterizadores suyos y se refiere la influencia intersubjetiva que esa relación tuvo en los colaboradores.

Una idea que surge glosada en diversas formas y que podemos colocar en el inicio de esta presentación es la afirmación que la relación con el alumnado consiste en compartir, hasta en una dádiva mutua, autoalimentada a medida que se procesa a lo largo del tiempo. Vivencias, conocimientos, enseñanza, valores, experiencias, etc., suministran la base sobre la que se desarrolla la relación pedagógica, ricamente analizada en los discursos producidos.

Otro aspecto que destaca dice respecto a la afirmación de la dimensión afectiva de la relación pedagógica, que implica incluso la atracción hacia el alumno como persona y su consideración personal. El sentirse bien con los alumnos, el cariño y la atracción sentida muchas veces desde una temprana edad, incluso por medio de experiencias de naturaleza educativa, es referido frecuentemente, y cubre todas las edades, de los niños a los adultos de enseñanza superior. No solamente se trata de señalar la dimensión afectiva, sino que va también en la defensa de que el desarrollo de la relación del profesor con sus alumnos exige la implicación profesional del

docente en situaciones delicadas, en casos en que los alumnos puedan 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; eso lleva incluso a reconocer al docente en funciones de casi-asistente social, hecho que puede tanto resultar que contribuya para la solución de esos problemas como para originar problemas con los padres si la situación es interpretada por estos como invasión de competencias y atribuciones suyas. Un aspecto relevante a señalar en esta nota relativa a la afectividad se relaciona con el hecho de que la tonalidad afectiva del cariño e implicación personal del docente en situaciones difíciles para sus alumnos sea el recurso fundamental para superarlas. No se quedan las referencias a la dimensión afectiva por un sentimentalismo débil; como principios de la relación se afirma que hay que mantener un equilibrio entre la cercanía y la distancia, el respeto y el cariño, llevando las relaciones con los niños con firmeza, sin contempORIZACIONES pusilánimes, enfrentando los conflictos y oposiciones que surjan con coraje y determinación y exigencia; en caso de problemas con los alumnos, se defiende también el diálogo reflexivo como estrategia de superación de los problemas existentes.

Igualmente importante y señalado, es el aspecto dialéctico de la relación pedagógica, es decir, el hecho de que alumno y profesor están en relación de mutua determinación y que los comportamientos de uno influyen en los del otro, promoviéndose así uno al otro en su ser. Algunas consideraciones destacan esto relativamente a diversos aspectos del proceso de desarrollo personal del docente, que reconoce su transformación por medio de la relación mantenida con sus alumnos y la importancia de esa relación para su ser personal y también para su desarrollo profesional. Se reconoce la importancia de la docencia en el posibilitar el autoconocimiento y la transformación personal y profesional del docente, procesos mediados intersubjetivamente por los niños; de este proceso, tanto puede resultar la revelación de aspectos positivos como negativos del docente, pero, en ambos casos, son ocasión de progreso personal y profesional. Encontramos igualmente la referencia a alumnos que han marcado al docente y que no se olvidan por muchísimas razones (su apetito por aprender o aquello que han enseñado al docente, sea en el más evidente aspecto de las nuevas tecnologías, sea en lo que concierne a actitudes y formas personales de ser y de estar o aún

porque se constate que algo de importante y determinante se quedó en esos alumnos debido a la docencia recibida), o que llegan incluso a motivar que se sueñe con ellos dada la intensidad del grado con el que el docente se implica en la resolución de sus problemas. Igualmente se reconoce que aspectos puramente pedagógicos de la gestión educativa, como sea la cuestión de la indisciplina, tienen su determinación en el ser del profesor, que los determina de forma reactiva en sus alumnos. Asistimos a presentaciones de la relación con el alumnado en las que se destaca su importancia esencial para el propio desarrollo de la actividad profesional y del docente, a quien su necesidad de creación artística impone algún aislamiento, superado por medio de esa relación en que comparte su saber; es un caso en el que el trabajo con pequeños grupos facilita la relación entre docente y alumnado; de esa relación, pueden desarrollarse posteriormente otras relaciones de amistad, con base en lo transmitido por el docente. El mismo aspecto de satisfacción del docente, originada por el suceso visible y reconocido de su acción docente (en el caso, el aprender a aprender por parte de los alumnos), así como la continuidad de relación con el alumnado después de terminada la relación pedagógica institucionalizada (por ejemplo, después del final de una carrera universitaria), es afirmado y reconocido como fuente de auto-estima; esta no solamente se eleva: se reconoce por parte de uno de los docentes entrevistados que si los resultados de la docencia son peores, la autoestima se resiente. La profunda satisfacción y gratificación en la relación pedagógica con los alumnos de diversos niveles educativos, de enseñanza básica a superior, es también señalada como decisiva para superar la aversión y malestar con la escuela tecno-burocrática actual, fuente de frustración de diversos de nuestros colaboradores; bajo el entendimiento de que las escuelas son espacios de interacción personal, la relación con el alumnado es destacada como fuente de sentido y de esperanza para guiar la praxis docente y la fe en la escuela.

La proximidad de relación con los alumnos es apuntada como posible de ocurrir en las más diversas circunstancias pedagógicas, pero las actividades de Tutoría asumen una importancia particular al poner al docente frente a cuestiones de valores y comportamientos no enmarcables regularmente en el espacio de clase habitual. Esto conlleva a una inversión de tiempo señalada, ya que supone mucha absorción con niños que exigen mucha atención e implicación de la

docente, en un reto continuo. La proximidad personal de las Tutorías aparece también como fuente de maduración personal del alumnado. La experiencia señalada de una relación profesional muy buena con los alumnos, marcada por el cariño y proximidad e igualmente por la exigencia en lo que concierne a la Tutoría, es referida como ocurriendo en centros educativos rurales; este trazo de la relación se sobrepone a la dimensión académica, que en esos centros se desarrolló menos significativamente dados los pocos recursos disponibles en ellos; todavía, asume relieve que el hecho de en esos centros educativos rurales haber resultado posible la realización de experiencias didácticas de diferenciación pedagógica e invención educativa, para lo que la capacidad emprendedora del docente fue decisiva.

ii) Padres

La relación con los padres es otra dimensión de la relación valorada decisivamente, pudiendo encontrarse en los discursos afirmaciones de su importancia casi en plan de igualdad relativamente a la relación pedagógica alumno-profesor, o mismo valorándola más en términos estratégicos, sea debido al nivel temprano de educación (infantil, en el caso), sea porque se considere que es necesaria para que haya tranquilidad y confianza y así se constituyan como aliados en la actividad pedagógica. Aliados con los que no siempre es fácil la relación, por lo que se reconoce que es necesario llevar la relación con firmeza, enfrentando los conflictos y oposiciones que surjan con coraje, determinación y exigencia, pero con el espíritu de compartir.

Se señala el hecho de los padres pudieran contribuir al proceso de personalización del docente, interviniendo en su desarrollo personal; es el caso en el que el docente inicia su carrera muy joven y se encuentra con padres mayores que él, pero a los que hay que apoyar en la resolución de los problemas y cuestiones surgidas, sobre todo aquellas que caen dentro del campo de la relación, al que la experiencia de vida resulta necesaria, al par del estudio y preparación académicos. La preparación exigida para atender a esta exigencia determina un proceso de crecimiento del docente, sea por medio de la formación permanente sea por la adquisición gradual de experiencia de vida.

Aspecto relevante en esta relación con los padres es la presencia de ellos en la escuela. No todos acuden, en unos sitios más que en otros, pero se busca que esa venida sea una realidad. Habitualmente, son llamados, más bien convocados, a la escuela para ser informados de aspectos problemáticos y negativos de sus hijos, pero encontramos también la revelación de que son llamados para comunicarles cosas positivas de sus hijos.

Los docentes refieren la mucha calidad de su relación con los padres y el decisivo rol que la misma desempeña en el suceso de su actividad pedagógica y didáctica y en la superación de los problemas surgidos. El tener a los padres acompañando de cerca la actividad escolar de sus hijos e inclusivamente participando en actividades escolares o desarrollando tareas similares a las que sus niños efectúan, es incluso una estrategia de implicación de ellos en la escuela que se reveló eficaz.

iii) Compañeros

Proseguimos refiriendo la relación con compañeros. Esta dimensión de la relación asume aspectos contradictorios relativamente a su valoración, destacándose su positividad, pero no dejando de encontrarse muchas referencias a aspectos negativos que puede asumir debido a la existencia de relaciones de competencia entre los compañeros.

El tono general es positivo y esto es reconocido ampliamente bajo diversas formas. Están aquí incluidas las referencias a la necesidad –y existencia– de aprendizaje común e intersubjetivo, cooperación cercana y ayuda mutua, así como de compartir experiencias pedagógicas, materiales, problemas y dificultades o el trabajo en equipo y el desarrollo de proyectos comunes. También se puede señalar la asunción de que la relación con los compañeros de profesión es fuente de sentido y de esperanza para guiar la praxis docente y la fe en la escuela en un contexto negativo de escuela tecno-burocratizada. La actuación como un colectivo y en equipo es reconocida para que su acción sea eficaz; este aspecto es reconocido como primordial, incluso frente a la –igualmente necesaria– cordialidad y respeto en las relaciones, pero se reconoce también que varía mucho conforme los centros educativos.

La influencia de compañeros en su desarrollo personal es también tenida en cuenta por nuestros colaboradores, destacándose

una referencia a compañeros que han dejado inculcados valores de respeto y de tolerancia. La cooperación puede inclusivamente pasar para el plan de resolución de problemas profesionales de colegas, que buscan al docente como ayuda y desarrollando en él la vocación sindical.

Un punto relevante surge cuando se refiere que ocurre con mucha frecuencia la ocultación de dificultades y problemas con los que los docentes se confrontan, no compartiendo con los colegas situaciones en las que se encuentren fragilizados, hecho que espanta a los docentes, pero entendible en contextos en los que se verifiquen conflictos y competencia profesional.

De aquí, un aspecto ambivalente, con asunciones de que no hay problemas entre los docentes y se verifican relaciones en las que se comparte todo, experiencias pedagógicas, dificultades y problemas al par de la indicación de la existencia de competencia y hasta hostilidad, más o menos abierta, entre ellos. La existencia de casos en los que relaciones negativas y de rechazo hasta personal se producen es señalable en diversos niveles de enseñanza. Pueden ser referidos como verificándose entre compañeros de Área Científica (en Universidad), con episodios hasta violentos, situación atribuible a la existencia de competición desenfrenada; se verifica la existencia de competencia en las carreras verticales propias a la enseñanza superior, pero también en el caso portugués, en el que se introdujera la verticalización de la carrera de enseñanza básica y secundaria durante la época de producción de las entrevistas. Entre compañeros de diferentes Áreas Científicas universitarias tal competencia ya no se señala. Puede indicarse también una relación con los colegas en la que tanto se dice que no tiene problemas, que no le dificultan la vida –y que eso ya es relevante y suficiente– y que si hay problemas no son con el docente, como que también se ha sentido apoyado en su recorrido profesional.

Lo referido anteriormente es sobrepasado cuando consideramos que ocurre también el rechazo directo del docente por parte de los compañeros, que transfieren la hostilidad hacia su asignatura para la persona que la imparte. Se desvaloriza esta considerándola como catequesis y adoctrinamiento, siendo atribuible el juicio negativo y la recusa de aceptación a motivaciones políticas relacionadas con el contexto español, es decir, la relación entre la iglesia católica y el franquismo, que no habrá sido olvidada en el

proceso de transición de régimen de la dictadura franquista para la democracia parlamentaria. De esta situación de rechazo resulta, a pesar del reconocimiento por parte del docente de la importancia fundamental de la relación con los compañeros para la actividad docente integral, que esos problemas de aversión e intolerancia llevan a que no haya más que relaciones relativamente neutras, de mera urbanidad, con ellos.

iv) Personal de Administración y Servicios

La relación con el personal de administración y servicios es una dimensión de la relación menos referida y menos reconocida en su importancia educativa, pedagógica y personal. Surge todavía en un caso como una dimensión de relación abierta de un profesor con los miembros de este sector en contraposición con las relaciones conflictivas con compañeros de Área Científica debido a la competencia existente en la profesión.

v) Comunidad educativa

Ya la relación con la comunidad educativa es ampliamente reconocida en sus virtualidades para el desarrollo de la actuación pedagógica, reconociéndose como decisiva en la implementación de proyectos y en la resolución de dificultades y problemas de diverso orden.

vi) Familia, amigos, colegas de estudios y de escolarización

La relación con familia, amigos, colegas de estudios y de escolarización merece también un relieve considerable. Varias referencias son hechas a esos objetos de la relación, concretándose en algunos puntos que referimos. El crecimiento personal y el apoyo personal y profesional en el desarrollo de esta relación es señalado; también el reconocimiento de la adquisición de valores –de respeto y de tolerancia– por medio de la relación con amigos de infancia.

Referencia al rol mediador en el autoconocimiento efectuado en la relación intersubjetiva con compañeros de estudios –más jóvenes, en el caso– es también hecha; se señala entonces que ese efecto de encontrarse a sí mismo va acompañado de la apertura de mundo permitiendo diversas experiencias a las que la adaptación posibilita el surgimiento de perspectivas reforzadas del sentido de la

educación en cuanto relación con el alumnado y desarrollo de la empatía.

vii) Profesores

La relación con profesores que se hayan tenido en el recorrido escolar es también frecuente. Encontramos referencias a profesores que han influido en el modo de acceder al mundo y profesores cuya acción y apoyo han sido relevantes en la vida profesional; referencia cívicas e intelectuales son apuntadas y su rol en el desarrollo personal y profesional del docente. Es posible registrar casos de profunda implicación afectiva con los docentes de nuestros colaboradores; podemos verificar el caso del reconocimiento de la relación apasionada con un docente de la titulación, que se reconoce como capaz de promover el crecimiento personal, al par de la referencia a una experiencia negativa con un profesor, en el Instituto de Bachillerato.

viii) Poder, administración educativa, entidad patronal y dirección de los centros

Proseguimos con una referencia conjunta a la relación con el poder, la administración educativa y la entidad patronal o la dirección de los centros.

Son diversas las indicaciones, pero hay una tonalidad negativa predominante en los registros detectables, no siendo señalable una real y eficaz función educativa y pedagógica de este sector de la educación. No es que no se afirme que, por ejemplo, los órganos de gestión no tengan un carácter fundamental en la prosecución del interés del alumnado y de la escuela, pero mismo entonces se pone en relieve la contaminación producida por el ejercicio del poder y la forma como los profesores se sitúan hacia esos órganos; reconociéndose que esta debe ser ética, de sinceridad, se señala la frecuente manipulación interesada y la hipocresía en la relación con esos órganos. Se verifica una profunda negatividad en la imposición claustrofóbica y cerrada de la burocracia y de leyes educativas y transformaciones organizacionales del sistema educativo y de la profesión en las que los docentes no participan. Se intenta, todavía, señalar el esfuerzo en no dejar que eso obstaculice la relación y la actividad profesional. Las figuras directivas y de estructuras ministeriales del sector educativo son el blanco de sentimientos de

rechazo serio, destacándose una vez más la burocracia, también los juegos de poder y la prepotencia relativamente a los profesores de los centros. Alguna duplicidad se detecta cuando el docente se haya encontrado ligado a ese ejercicio del poder, intentando presentar de modo menos negativo su participación. Caso muy negativo es el de la figura directiva y patronal de una institución privada de solidaridad social, que se presenta como meramente interesada en generar dinero a partir de su actividad de interés social y como causando agobio personal y moral al docente, de que solo se liberó al ser despedido.

ix) Instituciones culturales, autores, obras literarias, científicas y artísticas

El sentido de la relación revelado por los docentes se dirige también hacia la relación con instituciones culturales, autores, obras literarias o científicas y artísticas.

Reconocen nuestros colaboradores la necesidad de realizarse en otras actividades, de naturaleza cultural, desarrolladas en instituciones no escolares, pero la vena profesoral –luego reconocida por compañeros de trabajo– no deja de estar siempre presente y emerger en diversas circunstancias.

Autores y obras literarios y científicos, así como el arte cinematográfico, son referidos en influencia y capacidad de abrir el mundo y su sentido, asistiéndose mismo a la confesión del desarrollo de una relación apasionada con un autor, Carl Rogers, en el caso vertiente.

x) Sociedad en general

La relación con la sociedad vista en general es otro campo de referencias que podemos señalar.

Un primer punto a destacar es la consideración de que la visión alargada de la acción educativa se trata de algo esencial, ya que la educación de un niño es resultado de todo su contexto sociocultural y hay que movilizar todos los recursos sociales para solucionar problemas que surjan. Esto es puesto en práctica en la resolución de problemas concretos, pero también se señala la dificultad en conjugar voluntades para caminar en la misma dirección de que padece la escuela actual.

El contexto social en el que la educación se encuentra hoy día es señalado como siendo marcado por un incremento de la exigencia

y de la dificultad en el trabajo, hecho que se considera, por un lado, positivo y mismo como un reto, pero, por otro, como ejerciendo una presión sociopolítica que cierra el sistema educativo y limita seriamente las capacidades de actuación del docente.

A esto, se puede sumar la visión de que la relación del docente con la sociedad es igualmente problemática, verificándose la falta de respeto de los niños (a quienes se ve como sujetos dotados solo de derechos y sin deberes, en un primado de estatuto no exento de consecuencias negativas en todas las direcciones) y de los padres hacia los profesores –su función y persona–, situación solo soportable gracias a la convicción y vocación del profesor. Se indica que la sociedad no valora al profesor y que le quita la autoridad. Todavía, no se queda por la constatación, antes se avanza hacia una solución preconizada, consistente en ganarse el respeto por medio de la autenticidad y firmeza por parte del profesor en su acción y del desarrollo de la afectividad de la relación pedagógica.

La cuestión social aparece también en lo que concierne al prestigio de que las materias de enseñanza impartidas por el docente gozan frente a otras, hecho que una vez más no es motivo de resignación sino de actitud y comportamiento proactivos y que hacen con que haya crecido a lo largo del tiempo.

b) Sentido de la educación y de la profesión docente

Ponemos en relieve en esta subsección la determinación por la intersubjetividad y la eticidad de la visión del sentido de la educación por parte de nuestros colaboradores. Se trata de un campo de referencias rico y profundo en que intersubjetividad y eticidad son elevadas a una señalada consideración.

La educación es vista por nuestros colaboradores en una perspectiva que reputamos de personalista, llegando a referirse que *la escuela son las personas*. La relación –anteriormente analizada en cuanto concepto autónomo– es colocada en el núcleo mismo de la definición del sentido de la actividad educativa, destacándose primordialmente la relación pedagógica con el alumnado. Teniendo eso en cuenta, se comprenden las frecuentes críticas (e incluso la confesión del sentimiento de fuerte frustración) a la escuela que se va construyendo y en la que la burocracia y la tecnología van haciendo un camino devastador, en particular en este campo de la relación, pero no solo. No queda el análisis por esta crítica acerba a la sociedad

y sus políticas dominantes, sino que se dirige también hacia la propia clase profesional docente en la que se reconoce que, al par de profesores empeñados profundamente en su función y profesión, se encuentran docentes que buscan meramente su interés propio y profesores negligentes hacia sus deberes profesionales.

La colocación de la relación en primer plano lleva a definir el ser profesor a partir de la relación con los alumnos, en la que se destaca, en primer lugar, la responsabilidad por los niños, visto como *casi hijos*, y el servicio del otro, en particular por medio de la transmisión de la experiencia adquirida (más que los conocimientos) y de la integración crítica de los temas de la docencia y la realidad social y ciudadana; a seguir, se preconiza la aceptación del otro, la autenticidad y la congruencia, la empatía con él, el respeto, el compartir experiencias e historias de vida, la dádiva y crecimiento mutuo; la reciprocidad es subrayada señalándose el efecto de aprendizaje mutuo, teniendo en cuenta la asimetría de la relación pedagógica. Una pista fundamental para el desarrollo de la empatía es sugerida, consistente en asumir plenamente el lugar del otro, en este caso, del alumno; al profesor, en cuanto profesor, incumbe no dejar nunca de ser alumno, pero también persona. Esto se revela importante en diversas ocasiones para nuestros colaboradores, como ocurre en el desarrollo por ellos de relaciones de proximidad con alumnos sordos que se encuentran deslocados de su hogar y en consecuencia buscan el apoyo personal del docente.

Se considera importante que el espacio de dádiva mutua y de relación empática con el otro sea el objeto de una definición clara de reglas y de su aplicación firme y resoluta, sin vacilaciones so pena de que la indisciplina u otros efectos indeseables se produzcan.

La escuela marcada por el espíritu buro-tecnocrático aparece como negativa para esta característica esencialmente relacional de la educación y de la profesión. La evaluación de desempeño es vista como no siendo capaz de dar cuenta de esa relacionalidad, al que se suma la sobrecarga de trabajo de los docentes, con el agotamiento y malestar ampliamente referidos. En el caso de la evaluación de desempeño, se pone incluso de relieve el hecho de que el docente está permanentemente bajo una evaluación intersubjetiva según todas las dimensiones de la alteridad que se entienda considerar y que los procedimientos tecno-burocráticos lo que hacen es inducir a una

presión generadora de malestar y frustración del docente como profesional y como persona.

El desarrollo de esta dimensión relacional, podemos verla definida a partir de la comunicación y de la ayuda a los otros, que se puede acentuar destacando que la escuela debe contribuir para la personalización del alumno, para enseñarle a ser persona integralmente (mucho más que la mera información e instrucción; hay, todavía, que cuidar de la formación académica/ instrucción, en espíritu de exigencia mutua, pero siempre con la formación de los niños como personas en mira); la formación integral de los niños, el cuidarlos como personas y prepararlos para vivir en sociedad dándoles conocimientos y valores es asumido plenamente en las concepciones reveladas por los colaboradores en la investigación. La idea de formación integral de la personalidad cubre todas las dimensiones educativas, no solo la de los conocimientos a impartir como la de actitudes, valores y comportamientos en el día a día, siempre bajo la idea de responsabilidad por el otro del profesor; se tiene como blanco también el despertar de la creatividad en el otro (alumno) por medio del arte y de la transmisión de valores estéticos que se incorporen en la vida futura del educando; igualmente, es mirada la autonomía del alumno, el enseñarle a aprender a aprender, autónomamente. Otra propuesta de sentido para la praxis educativa consiste en referir su rol en la erradicación de la discriminación e intolerancia, al par del conocimiento de la cultura e identidad de la sociedad.

No va sin dificultades este desiderato educativo. Se reconoce que este campo de la formación integral de la personalidad acapara cada vez más tiempo en las clases dado que los niños ni saben lo que está bien o mal, ni saben ponerse en el lugar del otro; se generan muchos conflictos, pero hay que lidiar con ellos y no lamentar pérdidas de tiempo en eso, teniendo en vista que lo esencial es hacer a los niños personas felices y positivas. La falta de tiempo para gestionar todos estos aspectos comportamentales, propios de las materias curriculares instrumentales, debido a la obligación de tener que atenderse a la gestión curricular de naturaleza académica y a la inmensa burocracia que aplasta a los docentes, les retira capacidad de intervención y hace con que se descuide esa integralidad de la formación hoy día; la obsesión con los objetivos a alcanzar y los resultados efectivamente alcanzados y su medición constante exigida

por los sistemas educativos favorece ese abandono. Se reconocen igualmente que para esta negligencia contribuyen factores sociales de los que los que el fallo de la familia es relevante; es atribuible a esta una falta de autoridad de la que derivan consecuencias a nivel de la escuela y también de ella misma, familia, así como hacia los maestros. Relativamente a estos, se apunta la actitud de irrespeto de los padres (por ejemplo, refiriendo el hacerse comentarios negativos sobre ellos y la forma de dirigírseles en presencia de los niños), lo que se traduce en el mismo comportamiento de los hijos; observación en el mismo sentido nos permite ver señalado, en la actualidad, el modo social de ver al docente y a la profesión, denegriendo su prestigio y autoridad. No nos quedamos, todavía, en la mera queja y constatación inerte del hecho, sino que asistimos a la propuesta proactiva de una solución basada en la inculcación del respeto, comenzando desde la Educación Infantil.

La visión suministrada de la escuela y de la educación asume también una vertiente social y comunitaria acentuada. La idea de transformación del mundo, de la sociedad y de los otros es afirmada y llegamos incluso a escuchar la tesis de que la función de la escuela es la de perderse en la comunidad en el desarrollo de su actividad, implicando a todos sus agentes en la educación de sus miembros, desiderato que solamente es posible si se mantiene de pequeña dimensión dando posibilidad a las relaciones personales de cara-a-cara. Se propone como sentido de la educación, así socialmente perspectivada, el desarrollo de los valores ilustrados, que presuponen la creencia en el progreso, en la razón, en la construcción del futuro con base en la escuela vista entonces como factor de progreso personal y social; en esta visión, el profesor es definido a partir de la praxis ciudadana, como constructor de la sociedad futura y como mismo como un *misionero cívico*. Inclusive en los casos en los que se confiesa la desilusión con el camino que toman los procesos de cambio de los sistemas educativos y actuación de las autoridades educativas, no se deja se afirmar la creencia en la posibilidad de hacer la diferencia en el mundo. La idea desarrollar la educación con base en la perspectiva de la relación con el otro y cambio del mundo asume foros de visión autocrítica, profunda y autónoma, cuando se reconoce que esto se hace por medio de pequeños pasos, de cambios limitados, no de forma absoluta y completa como las ilusiones iniciales de la entrada en la profesión hacían suponer, revelando un

sentido de construcción de la profesión y de desarrollo personal y profesional en dirección a una madurez serena y actuante. Al final de una reflexión de esta naturaleza, se afirma siempre que hay que mantener una voluntad de autosuperación y de querer ser mejor para constituirse como una referencia pedagógica para el alumnado.

c) Axiología y ética

La subsección que empezamos pretende dar cuenta de contenidos referentes a los valores defendidos, tanto en la perspectiva axiológica general como en la definición de valores específicamente éticos.

Las referencias intersubjetiva y práctica, necesariamente implicadas en los valores en cuanto realidades que brotan, guían y componen el espacio interpersonal, son la principal base para el análisis. Así, la primera observación a destacar dice respecto a la afirmación de una exigencia ética y una conciencia deontológica señaladas como esenciales a la profesión dado el estatuto de referencia pedagógica, cívica y ética del docente y su rol de apelar al cambio y transformación de los otros por medio de la continua exigencia hacia ellos y hacia sí mismo.

De aquí, podemos pasar a la postulación de valores concretos, intersubjetiva y prácticamente determinados, hallables y actuantes en la profesión. Se puede encontrar una considerable pléyade de valores afirmados por nuestros colaboradores, de que pasamos a dar una sinopsis.

Merece destaque inicial el hecho de que sean vistos y entendidos como una búsqueda personal permanente por parte del profesor y que incumbe a la escuela promoverlos o implementarlos en el sistema educativo.

Una primera referencia pone en relieve la concepción antropológica del trabajo como factor de promoción humana; la defensa del valor señalado del trabajo (llegándose mismo a una visión rigorista del mismo) reglado según valores elevados de respeto mutuo aplicables a las relaciones con los compañeros y con los alumnos, y en todas las dimensiones de la acción profesional, puede apuntarse en inicio; así entendido y practicado, es el trabajo fuente de satisfacción personal.

Otros valores que pongan en referencia constante al otro como horizonte de las acciones, son también ampliamente referidos por

nuestros colaboradores. Para los docentes participantes en la investigación, estos valores se articulan en un sistema de geometría variable según la perspectiva de la acción en que se los mire: justicia, no-discriminación, integración, equilibrio, igualdad, equidad, honestidad, trabajo, reconocimiento del otro como ser humano, aceptación de la diferencia; respeto, entendido como no hacer daño al otro; crítica, libertad; ciudadanía; solidaridad; tolerancia hacia el otro (que conlleva la diferencia, su promoción y el rechazo de la uniformización y normalización padronizada); sinceridad; empatía; honradez; autonomía y autoconfianza (vista como independencia, auto-organización y autoestima); estabilidad profesional y por ende, familiar; participación de los profesores en la administración y gestión educativa.

Esta visión sinóptica de los aspectos de naturaleza axiológica y ética se completa con la breve referencia a aspectos de funcionamiento de la conciencia moral revelados por los docentes y que concretamos del modo siguiente:

1) Definición de un *pensamiento crítico y complejo*, en el que la problematicidad propia de las situaciones éticas y morales y la racionalidad propia del pensamiento y de la acción ética se revela, se traducen los discursos de nuestros colaboradores en (a) autocrítica, (b) análisis crítico de situaciones conflictivas y (c) aplicación práctica de principios éticos;

2) *fundamentación de criterios axiológicos*, proceso en el que el sujeto se cuestiona los criterios que soportan la definición de los valores reguladores de la praxis y se definen principios éticos;

3) presencia de *relativización*, capacidad de operar por medio de la cual se revela la capacidad de proceder a las operaciones de singularización y concretización esenciales a la praxis y que la refieren a los diferentes sujetos, circunstancias, intereses, motivaciones, cultura, valores personales, grupales, sociales y circunstanciales, etc. visados por ella; esa capacidad se enseña en (a) la atención al comportamiento del otro y (b) en la adecuación al comportamiento del otro;

4) manifestación de *universalización*, esencial en el desarrollo de la ética que tiene su esencia propia en la universalización de los valores, máximas y principios, proceso basado en la existencia de principios universales, abstractos y universalizables;

5) afirmación de la *autonomía*, que exige para que una acción sea éticamente válida que su sujeto actúe de acuerdo con valores, principios, máximas y reglas asumidas de forma autónoma y libre, en espíritu de autodeterminación, lo que presupone detectar (a) los valores del biografiado y (b) indicaciones de autosuperación por medio de la acción ética;

6) reconocimiento de la *heteronomía*, ya que la acción puede revelar la presencia de determinantes prácticos heterónomos, exteriores al sujeto, que no asume plenamente su responsabilidad y autonomía sometiendo a una instancia externa, patente en (a) hipocresía y (b) miedo de represalias;

7) referencia al *autoconocimiento*, procurando el conocerse y mejorarse a sí mismo, señalable en (a) la formación personal y social, (b) la adquisición intersubjetiva de valores, (c) la dádiva mutua, (d) la transformación de la persona en la praxis y (e) la autenticidad;

8) afirmación de la *descentración*, que corresponde a la exigencia de que el juicio ético y la acción subsecuente conlleven la referencia esencial al otro y tengan en cuenta la colocación del sujeto en el lugar del otro, lo que se traduce en (a) sentido de justicia y (b) empatía.

1. 2. Respuesta a la segunda cuestión orientadora

Los procesos de formación y desarrollo personal y profesional de los colaboradores contienen igualmente una determinación relevante en términos de intersubjetividad y eticidad. Así, para elaborar la respuesta a la segunda cuestión orientadora de la investigación apuntaríamos a los contenidos de las tres subsecciones siguientes. Las biografías educativas y las entrevistas semi-estructuradas/ grupo de discusión producidos posibilitan contestar a esta cuestión destacando estos elementos ahí presentados y en los que la historicidad, praxicidad y reflexividad de la persona en su eticidad e intersubjetividad se revelan.

a) Elección de la profesión

El encaminarse hacia la profesión docente y asumir ser profesor como trazo de identidad es el primer campo de referencias que definimos. Son diversas las motivaciones en el origen del ser

profesor de nuestros colaboradores, como pasamos a ver en lo que contienen de referencias intersubjetivas y de eticidad.

Un campo en el que podemos empezar por poner la definición profesional de nuestros colaboradores hacia la docencia tiene que ver con la influencia de otros que lo van encaminando en ese sentido. Son de diverso orden las referencias de ese tenor, abarcando una figura orientadora aisladamente, las expectativas familiares depositadas en el futuro docente y también la presencia de más docentes en la familia (generando incluso una tradición familiar); a par de eso, la conexión de la familia a la educación superior y a la cultura en general ayuda igualmente a potenciar ese encaminamiento profesional. El cursar una titulación cuya salida profesional es predominantemente la docencia favorece igualmente la entrada en la profesión, a lo que se puede añadir la propia frecuencia de la escuela que permite desarrollar la vocación docente viendo profesores en su trabajo docente (algunos de ellos que se constituyen inclusivamente como futuras referencias cívicas y pedagógicas) e interiorizando la idea de cuan fascinante puede ser el trabajar con alumnado. De este modo, la transición de estudiante a profesor se puede procesar con naturalidad, permitiendo la entrada en un mundo que no se extraña dada la convivencia familiar con la profesión docente y sus trazos específicos y peculiares.

Es posible también encontrar un campo mixto, de influencia familiar dada la existencia de una tradición docente en sus miembros, pero en el que desde muy temprano el docente siempre se haya visto a sí mismo como futuro profesor. A esto se añade la confesión de la atracción por los niños pequeños, por enseñarles, por jugar con ellos. En este caso, se explicita el ser profesor como forma de ser, con que el docente se congratula casi en el final de carrera docente, no obstante, otras experiencias curriculares de naturaleza cultural, pero en las que siempre aflora el espíritu de profesor y de enseñar.

Ya sin referencia a familiares, asistimos a la afirmación de una vocación precoz o de una pasión por ser profesor, afirmada desde siempre que el docente tiene consciencia de sí y cuando proyectaba su futuro; el gusto en comunicar, el hecho de poder ayudar a los otros a ser personas, a conocerse y a superarse, el gusto en enseñar, la adoración por los niños (más o menos crecidos, según preferencias diversas afirmadas por los docentes de acuerdo con su personalidad), los juegos infantiles con los que enseñaba a los colegas, el trabajar

con niños pequeños y el alumnado en general son afirmados a título motivacional profundo para entrada en la docencia. Todo en la preparación académica y profesional se encamina hacia la entrada en la docencia y, una vez insertos en la profesión, la satisfacción –hasta adoración– con ella es plena, con total identificación con los respectivos niveles de enseñanza/ educación. Vamos inclusivamente al punto de afirmar que la comunicación y ayuda a ser personas, propias de la docencia, revisten un carácter dialógico y reflexivo ya que implica que el mismo proceso ocurra en el docente por el hecho de la relación; proceso mutuo, de dádiva del docente a la profesión y de esta al docente.

No queda por referir el caso señalado en la elección de la profesión docente basado en una motivación afirmada desde muy temprano y en el apoyo de profesores que han encaminado al docente hacia la enseñanza en Universidad. Se afirma con vehemencia el gusto en enseñar a las personas y su conjugación con un buen expediente y la intervención de profesores suyos como factor de entrada en la profesión y de progreso en ella.

Encontramos casos en los que la vocación no fue algo sentido precoz e inicialmente, antes desarrollarse a lo largo de un proceso coincidente con el ejercicio de la docencia. Los colaboradores revelan cómo se fue procesando el desarrollo progresivo de su vocación por el contacto con la profesión y, sobre todo, por medio de la relación con los alumnos y también con los compañeros. Hay mismo la referencia a la experiencia juvenil de dar clases particulares para ganar dinero y de cómo se descubrió entonces el gusto por enseñar, orientándose hacia la habilitación en Educación Musical, conciliadora de dos intereses distintos, música y docencia. Se encuentra incluso la referencia de docentes que, de jóvenes profesores, aprenden tanto de sus alumnos mayores (este caso, situado en enseñanza superior), como de la experiencia vivencial con los padres de sus alumnos. También encontramos la descubierta de la realización preferente en tareas de dirección pedagógica de un centro educativo. Se afirma esta forma de estar en la profesión como un proceso de toda su vida, y la escucha aparece como actitud potenciadora de esta forma de estar. El rol de los compañeros en desarrollo profesional de los docentes, sobre todo, en fases iniciales de su inserción profesional, es referido incluso como superador de la

falta de preparación específica para la docencia, decurrente de la carrera académica realizada por el colaborador que refiere esto.

Una situación en la que la intersubjetividad y la eticidad aparecen marcadamente en el encaminamiento hacia la profesión docente se encuentra en una vocación desarrollada mediante un mixto de experiencias familiares y académicas en las que la persona se confronta con la necesidad de hacer valer sus prioridades axiológicas. La carrera en causa es la de Educadora Infantil, algo no ambicionado desde un primer momento pero que desabrocha gradualmente en situaciones interpersonales. Un primer intento de búsqueda de una carrera profesional es motivado por la experiencia personal en el seno de la familia, que empujan al docente hacia profesiones de la salud y elige la frecuencia de la titulación en Enfermería. Esa frecuencia hace con que se produzca el disgusto con la forma según la que se formaban sus profesionales, desrespetadora de la persona y sus valores, y se rechaza la continuación de la titulación en Enfermería, con el surgimiento de un serio conflicto familiar que, todavía, se lleva hasta el final imponiendo la elección de Educación Infantil. Una vez frecuentando esta titulación, se descubre que los valores de respeto de la persona son su marca distintiva y que existe la posibilidad de sumar a esa habilitación profesional el desarrollo de su atracción hacia los niños y el querer cambiar el mundo, además del deseo de mejorarse a sí mismo.

Otro campo de referencias posible de convocarse para caracterizar la elección de la profesión docente por nuestros colaboradores se puede definir a partir de una necesidad pragmática de ingresar en el mercado de trabajo. Los recorridos biográficos enseñan como de una situación accidental y fortuita se puede producir la construcción de una profesionalidad docente motivada y convicta. Podemos encontrar un conjunto de biografías educativas significativas a propósito de esto.

Se puede ser profesor por acaso, al haberse tenido que elegir la carrera más rápida para poder acceder al mercado de trabajo, lo que supuso inclusivamente un conflicto con la madre. Si de inicio se puede verificar un sentimiento de desquite con las dificultades, se las ha superado e ido construyendo las finalidades del ser profesor paulatinamente a lo largo de su carrera docente, de cuya elección no se verifica arrepentimiento. Se reconoce, todavía, que en el inicio era más fácil ser profesor ya que hoy día considera que es más exigente y

hay que luchar constantemente, investigar, obligando al buen profesor a dar mucho de sí a la escuela y a la comunidad, con sacrificio personal y familiar, pero es así.

La misma elección de titulación, habilitadora para la docencia motivada por su rapidez en facilitar el ingreso en la vida laboral y consecuente satisfacción de necesidades económicas, surge en otros tres casos. Podemos encontrar una situación en la que la dedicación a la música es deseada, pero el docente adquiere conciencia de la imposibilidad de ganarse la vida solo con base en ella, encaminándose entonces hacia la especialidad de Maestro de Educación Musical donde vio la posibilidad de conciliar ambos intereses, desarrollando así una carrera gratificante pero exigente. Otro caso nos enseña al docente revelando que si bien que sintiese el gusto por enseñar desde muy temprano ya en el seno de la familia – en la que es la mayor de gusto sentido desde muy temprano, incluso a nivel familiar al ser el mayor de 5 hermanos y en consecuencia haber ejercido la responsabilidad por ellos–, cuando de la elección de carrera académica la atracción hacia muchas especialidades académicas se hizo sentir; todavía, las motivaciones económicas han pesado más y han llevado a elegir la especialidad de Educación Infantil por su mayor brevedad en la capacitación profesional; opción no problemática dado su gusto por los niños y la referida experiencia familiar, y reconocida como fuente de gratificación por ese mismo contacto con los niños favorecido por la profesión. Asistimos también al desarrollo de una vocación docente que no era tenida en mente en un principio, si bien que el colaborador fuese hijo de profesores y de la dueña de un colegio; esa circunstancia posibilita el desarrollo de experiencias personales precoces, en las que se producía su implicación en la actividad del colegio y se encuentra en interacción con un inspector del colegio y que, en el momento final de la adolescencia/ principio de la juventud en que había que elegir la carrera académica a cursar, le aconseja a seguir Educación Infantil: y así se hizo pero con la cuestión de independencia económica pesando también, dado ser una titulación más corta con posibilidad de trabajar más temprano que con otras. La construcción de finalidades profesionales se encamina progresivamente en sentido cada vez más comprometido con la educación, trabajándose con niños con dificultades de aprendizaje y problemas de salud (experiencia facilitada por tener experiencia con un abuelo sordo) y terminando

por especializarse en la educación de alumnos sordos. Finalmente, encontramos otro caso en el que el hecho económico también vino a pesar en el desarrollo de la vocación docente y la manutención en su ejercicio, en Universidad ahora. La actividad artística no garante por sí misma la supervivencia y la manutención de la profesión docente se debe entonces, en parte, a su capacidad de proveer más eficazmente a su sustento económico, y el de la familia, no dejando todavía de ser motivante en sí misma dada la relación con el alumnado; con efecto, el docente confiesa que la necesidad de supervivencia económica iba acompañada del gusto e intención de transmitir a los otros su sentimiento y conocimiento como pintor trascendiéndose en los otros (alumnos), hecho esencial para su manutención como profesor en la Universidad, no obstante muchos problemas personales con compañeros de Área científica.

b) Formación y desarrollo ético, personal y profesional

El proceso de la persona y del profesional nos ocupa en la búsqueda siguiente de determinación del rol de la eticidad e intersubjetividad en la transformación práxica del docente. Considerando la formación y el desarrollo ético, personal y profesional en su determinación por nuestros conceptos temáticos directores de la investigación, podríamos presentar la visión suministrada por nuestros docentes del modo siguiente.

Un primer conjunto de referencias apunta para el destaque de la influencia interpersonal y de los encuentros intersubjetivos en la formación y desarrollo personal de nuestros colaboradores. Son diversas las posibilidades de indicar personas que han ejercido la causalidad intersubjetiva en el desarrollo histórico de nuestros colaboradores. La relación intersubjetiva es entendida como esencial en el desarrollo personal y profesional de los docentes a lo largo del tiempo en sus carreras. Con indicación concreta, o referidos genéricamente, encontramos la referencia a alumnos que han marcado a los docentes en su persona, haciéndoles entender y practicar la profesión en conexión con esa influencia. Padres, surgen igualmente en el reconocimiento de influencias que han determinado la eticidad del docente. Profesores, también, sean aquellos que se tuvieron como maestros propios, sean los compañeros y colegas de profesión, insertos en las mismas instituciones de trabajo o en las circunstancias relacionadas con formación profesional continuada.

Tanto pueden estos profesores ser referidos por su influencia en la definición de opciones de vida y de carrera, como por el desarrollo mismo de la profesionalidad a lo largo de los años y aún por la relevante influencia moral y cívica e intelectual que hayan ejercido.

La presencia del otro en el horizonte de nuestra acción, educativa en el caso vertiente, pero de naturaleza estructuralmente ética, plantea la cuestión de la formación ética de la persona. En este caso, se intentó determinar la fuente de los valores conductores de la acción del docente y si habían tenido formación ética específica en su carrera, a nivel de formación inicial o continua.

Asume relieve la idea de que dicha formación, sistemáticamente efectuada en el ámbito de la profesión, es reducida, procesándose sobre todo a nivel de la autonomía y exigencia personal del docente, así como de su entorno familiar.

Son varios los casos que refieren la ausencia de formación ética específica, sea inicial o continua.

Refiriendo alguna formación de esa naturaleza, en que por lo menos la cuestión de los valores fuera abordada, encontramos algunas referencias. Dos de ellas apuntan hacia la enseñanza no-superior, una, cuando el docente estudiaba en enseñanza secundaria obligatoria y en bachillerato, en un colegio religioso, otra en la asignatura de Filosofía y en el tratamiento de los temas éticos del programa. Otra, refiere la asignatura de Sociología de la Educación, en la titulación de Educación Musical, en la que el tema de los valores se abordó en términos conceptuales y teóricos, no en el de la actuación educativa o de solución de conflictos.

Con formación de naturaleza ética, encontramos la sola excepción de la docente de Religión Católica, quien refiere que ha hecho mucha formación continua en el ámbito de su asignatura, ella misma ya de profundo sentido moral y ético.

La familia es una fuente de valores y de formación ética reconocida en el discurso de los colaboradores. Un caso refiere su formación cristiana, de origen familiar, de la que destaca el aspecto humanista y los valores que le ha dejado para la praxis docente, como sean la atención a los valores mismos, la superación de la materialidad y el buscar valores de orden más elevado, entre ellos el de que el profesor es un estudioso.

El último campo de referencias a destacar se prende con el esfuerzo personal que la praxis ética conlleva en la búsqueda de la posible perfección del sujeto.

Un caso a referir nos pone frente a un docente que revela la preocupación constante en pautar su actividad profesional por padrones éticos rigurosos como trazo esencial de su actuación ética a nivel personal y profesional, y donde deriva lo principal de su formación ética hecha a un nivel informal y relacional; no habiendo hecho formación específica en las materias éticas, la ha buscado desarrollar, por un lado, a nivel de las relaciones con los compañeros y, por otro, en la búsqueda personal de cultura y de auto-formación, bajo la consciencia moral exigente ya referida. En un sentido vecino, podemos escuchar la defensa del rol del diálogo de la ética y de la práctica para el desarrollo de los valores profesionales y personales, con la referencia a la existencia de autoformación personal por medio de lecturas y en trabajo colaborativo reflexivo con los colegas. Esta aportación trae una profunda insatisfacción con la burocracia que aniquila el sentido reflexivo de la educación y quita al docente el tiempo necesario al desarrollo de la profesionalidad y de la colegialidad colaborativa que la misma acarrea y que permite que el discurso del otro entre en el nuestro y vice-versa; las dificultades de abrirse al otro motivadas por el factor tiempo y su gestión burocrática actuales son de particular relieve si se considera que los colegas son prestables y disponibles para colaborar en lo que se les pida. Las cuestiones de la práctica docente referidas son concretadas en un caso en el que la autoformación en educación en valores se procesa en orden a actuar pedagógicamente en cuestiones de convivencia (en particular, en la elaboración e implementación del Plan de Convivencia en el centro educativo). Por último, podemos ver la referencia de un docente al hecho de que, mismo sin formación en el campo ético (no más que Filosofía en Bachillerato), advierte a sus alumnos de enseñanza superior para las cuestiones éticas de la investigación dado que se trabaja con personas.

c) Problemas y dilemas planteados/ práctica reflexiva

En el ejercicio de su profesionalidad, se plantean a los docentes problemas y dilemas con repercusión en su relación intersubjetiva y en su proceso de ser/ construirse como personas y profesionales. Son diversas las direcciones según las cuales enfocar las cuestiones y

podríamos empezar por las cuestiones relacionadas con el alumnado pero, dada la mayoría femenina de la población de la muestra, destacamos las cuestiones relacionadas con la conciliación de la vida profesional y familiar; es un aspecto señalado en diversos momentos de la carrera profesional, sea en el inicio y en escenario de inestabilidad en la pertenencia a un centro educativo, sea con la carrera más adelantada pero con colocación en centros educativos muy lejanos del local de residencia, que llevan incluso a rescindir el contrato de trabajo más ventajoso en búsqueda de estabilidad. La estabilidad de colocación es reconocida como fundamental para superar estas dificultades y como contribuyendo efectivamente para eso. No se trata solo de conciliar la vida personal/ familiar y la profesional, sino que también se puede señalar la mezcla indeseada de una y otra. Vecina de esta cuestión, se nos coloca también la sobrecarga de trabajo y sobreexplotación de los docentes, que les acapara por completo la posibilidad de vida personal y revuelta éticamente debido a la falta de tiempo del profesor para ser persona; señalar todavía la afirmación explícita de que nada de esto se repercute en la relación pedagógica y sus deberes, ya que el imperativo del deber de servicio hacia el alumno está siempre presente y activo. Un caso más nos enseña al docente volcado casi exclusivamente para obtener suceso en la titulación y así adquirir un buen expediente, descuidando la dimensión personal de su vida pero que, una vez en la profesión, ha decidido prestar atención a su vida personal y familiar, sin relajar el cuidado con su docencia universitaria.

El campo de referencias siguiente trae a colación al alumnado y las cuestiones relacionales y prácticas planteadas por los docentes.

Un trazo dominante señalado por los docentes consiste en la ausencia de conflictos con su alumnado; tal no significa que no se produzcan enfrentamientos a propósito de divergencias puntuales pero siempre se encuentran los recursos para superarlos, como sea la asunción y enfrentamiento abierto de los problemas y la utilización del dialogo reflexivo y colectivo promovido sistemáticamente como herramienta de relacionamiento pedagógico e institucional (dígase, *en passant*, que esto es extensible a la relación con los padres). Tal no significa también que no se sienta en las escuelas de los docentes los efectos de la falta de autoridad y referencia familiar señalada, hecho del que derivan situaciones escolares de falta de normas de

comportamiento, indisciplina e incluso mucha agresividad que sorprenden incluso a los más experimentados y seguros, pero todo eso es superado en el solo plan de la acción del docente y no tiene más consecuencias. Se puede verificar el reconocimiento de la existencia de violencia, pero vista desde fuera (rayados de coches, por ejemplo), constatada pero no sufrida por el docente.

El padecimiento de problemas por parte de los niños (maltrato, en particular) y que se repercuten en la actividad del docente es también referido. En una perspectiva de gradación de implicación creciente del docente, indicamos tres referencias. Por un lado, se da la circunstancia de que el docente tenga conocimiento en tercera persona de los problemas de niños maltratados, y que han sido encaminados y cuidados en el ámbito de las estructuras escolares específicas. Por otro, se refiere el conocimiento y contacto con alumnos en situaciones de riesgo y las consecuentes dificultades en lidiar con esos casos, a par que se señalan las malas experiencias habidas con instituciones sociales destinadas a tratar específicamente de esos casos. Finalmente, son referidos problemas iniciales del docente con el trabajo desarrollado en Tutorías cuando colocado en centros rurales de pocos recursos educativos; la situación comporta una sobredeterminación acaparadora de factores negativos: inicio de carrera, choque de expectativas e ilusiones mitificadas relativas a la profesión, inexperiencia en enfrentar esos problemas, exceso de trabajo de preparación de clases y de análisis de casos/definición de líneas de actuación desmotivan y casi hacen desistir de la docencia; en la superación de la situación, intervienen decisivamente dos factores, (a) la presencia e intervención de compañeros solícitos y empáticos que permiten superar las dificultades (hecho considerable si tenemos en cuenta la falta de apoyo del director del centro educativo), y (b) el haber desarrollado como estrategia pedagógica para superar la falta de recursos del centro educativo el acompañamiento en casa de un pequeño y motivado grupo de alumnos, hecho que le ayudó, y que permiten al docente, desde la perspectiva de la entrevista biográfica, juzgar positivamente y con satisfacción el no haber desistido y quedarse en la profesión.

La capacitación de los docentes para superar problemas de inserción profesional, originados, tanto por el choque entre los mitos pedagógicos del principiante y la realidad efectiva, como por la concienciación de la necesaria insuficiencia de su preparación

académica y profesionalizante para dar cuenta de todas las exigencias prácticas planteadas por la realidad concreta del desempeño, y que hemos referido anteriormente, merece más referencia como parte de su eticidad. Por un lado, asistimos a la afirmación de la superación de las ansiedades del inicio de la profesión y las carencias de formación inicial por medio del estudio continuado, preparándose para las circunstancias concretas que interpelan al docente (sobre todo, en el caso, de cuestiones de la relación interpersonal). Por otro, se afirma la virtualidad del tiempo y disponibilidad personal motivada por la excedencia por nacimiento de un hijo, que permitieron al docente profundizar en su personalidad, madurando, y sintiéndose entonces más disponible y capaz para su alumnado.

Más bien que no tener conflictos con los alumnos o con los padres, los docentes refieren con énfasis que es dentro de la sala de clase que se sienten bien y olvidados de los problemas que la profesión y sus circunstancias plantean; sala de clase en la que podemos encontrar en actividades al alumnado, pero también a los padres, en la aplicación de una estrategia empática destinada a revelarles el sentido del trabajo desarrollado por sus hijos en la escuela. Es vehemente la afirmación de la sala de clase como un espacio exento de contaminación proveniente de la burocratización de la escuela que agobia, cansa y agota, y en donde se puede seguir manteniendo la educación en su estado más puro, la sola relación pedagógica y sus tareas y contenidos curriculares.

Un plan fundamental y decisivo en términos de intersubjetividad y eticidad de la profesión docente transcurre en la actividad evaluadora y calificadora de los alumnos por parte del docente. En concreto, se plantea la posibilidad y eminencia de hacer daño al otro. Vemos a los docentes revelar una profunda conciencia autocrítica de su poder de hacer daño y las consecuentes preocupaciones de su conciencia ética y deontológica. Podemos escuchar al docente confesar la preocupación constante de proceder a la evaluación y a la calificación de sus alumnos con justicia, teniendo en cuenta que en esos actos se juega y decide toda una vida. También nos surge la referencia a situaciones concretas en las que los problemas de la evaluación y la calificación se traducen en los actos de suspensión de los alumnos y tienen entonces repercusión más allá de los alumnos e implican a las madres, poniéndose de relieve su ansiedad y presión sobre el docente.

Próxima a los problemas anteriores, se puede convocar la revelación de las preocupaciones constantes del docente en enfrentar el problema ético-deontológico del sigilo profesional, con toda la gestión de información que implica cuestiones de los alumnos y su conocimiento por parte de padres y colegas docentes.

Un nuevo ámbito a considerar en el análisis de los problemas y dilemas, con implicaciones en la eticidad e intersubjetividad, que se plantean a nuestros docentes dice respecto a la relación con los compañeros.

Son varias las referencias que sintetizamos en nuestra primera nota, todas ellas relacionadas con un problema concreto y que nos revela la no-monoliticidad de la profesión con sus intereses divergentes emergiendo. En los casos concretos sintetizados, estamos frente a un juego consistente en el empuje de responsabilidades por el fracaso escolar del alumnado para los ciclos de enseñanza anteriores a aquel en que se encuentre el sujeto de la atribución. La falta de preparación del alumnado es siempre anterior y no es frecuente oírse decir de su buena escolarización anterior que es responsable por sucesos presentes.

El proceso de desarrollo de la persona en su eticidad e intersubjetividad es también planteado en referencias de otro tenor, más interpersonal y eventualmente institucional, en las que el hecho de que el docente se encuentre en la posición de director le conlleve problemas serios en términos de relación y deontología, debido a su relación amorosa con una compañera docente; el llevar las cuestiones de ahí planteadas será eficaz y no perjudicará su acción según se deduce, por ejemplo, por el apoyo recibido de los compañeros del centro a propósito de un problema (no referido) con otro docente. El crecimiento ético-personal posibilitado por esta experiencia es reconocido en su importancia para el desarrollo profesional del docente. La misma virtud de crecimiento que la reflexión posibilita para el desarrollo personal del docente es indicada en el caso de conflictualidad profunda en el ámbito del Área Científica universitaria, en el caso.

La dimensión institucional de la profesión suscita también reflexiones en las que eticidad e intersubjetividad son convocadas.

Un plan en el que se señalan dificultades levantadas al docente dice respecto al desarrollo de cargos de gestión, que se constituyen en ocasiones propicias al surgimiento de problemas y al ejercicio de las

correspondientes responsabilidades, sobre todo cuando son llevadas con espíritu de rigor personal y laboral. La permanencia en estos cargos a lo largo de un tiempo considerable acentúa aún más esas responsabilidades y exigencias éticas de naturaleza institucional. La tomada de decisiones directivas y administrativas, de conciliación de intereses divergentes con las reglas definidas para la institución plantean situaciones en las que la conciencia ética y deontológica del docente encargado de esas funciones es convocada, y asistimos a la afirmación de un principio ético de resolución de cuestiones basado en el valor de la justicia, reconociendo que hay que hacer el menor daño posible a los otros y que uno se puede equivocar. No es todavía una función de cuyo ejercicio uno se quede necesariamente satisfecho, como se reconoce en un caso.

Los problemas y dilemas que hacen parte de la profesión pueden también relacionarse con el desarrollo de una perspectiva de educación integral, en la que la escuela sea más que mera instancia de instrucción o, aún, de máquina preparatoria de exámenes certificadores socialmente de aprendizajes.

La eticidad y la intersubjetividad son aquí también presentes en diversas referencias significativas. Pueden aparecer bajo la defensa de la educación como debiendo responder a la preocupación constante e insigne de articulación de la escuela y de la sociedad posibilitada, por ejemplo, la Historia como medio de interpretación y comprensión del mundo, desiderato que se reconoce ser bien recibido y apetecido por los alumnos. Curioso se torna constatar que esa apetencia y receptividad no son igualmente reveladas por los colegas docentes, más imbuidos del positivismo y tecnocratismo dominantes actualmente.

La articulación de la actividad educativa y de enseñanza con la realidad social puede ser fuente de problemas de naturaleza distinta, más allá de la inserción crítica del alumno en la *pólis*.

Podemos encontrar referencia prospectiva a potenciales cuestiones que la enseñanza puede ocasionar; está en tal caso la posible frecuencia de la escuela por un alumno concreto, cuya familia adhiere a la religión Evangélica y profesa convictamente una visión del Creacionismo bíblico con implicaciones científicas, y frente a cuya eventualidad el docente se cuestiona desde el momento como deberá y podrá lidiar con el tema didáctico del Evolucionismo en las

clases de Historia y el probabilísimo choque con esas creencias religiosas familiares.

Más allá del referido problema científico, didáctico y deontológico que la consciencia del docente anticipa, podemos depararnos con el conflicto ya desarrollado debido a la opción de conducta pedagógica del docente. Un primer caso, es originado por la inserción del mundo y de sus problemas en las clases, en seguimiento de la noción de educación integral y en cuya aplicación el docente busca hacer reflexionar al alumnado sobre su mundo, sociedad y respectivos problemas; en su seguimiento, nos vemos colocados frente al surgimiento de un problema personal de choque con el padre de una alumna a quien un docente previno para la presencia de un violador en la ciudad del centro educativo de ambas, orientándola en los comportamientos a adoptar, hecho que cayó mal en el padre y le hizo contestar la actuación docente. Hay una segunda referencia, con el mismo docente, de semejante orden de problemas señalándose otro conflicto con padres sobre la educación de sus hijos en situaciones concretas, en las que se confrontan el derecho de los padres a enseñar/ educar a sus hijos y la acción educativa del profesor. Refiérase la confesión por parte del docente del modo de encarar estos problemas ético-deontológicos, basado en la auto-reflexión para determinar su responsabilidad propia, de la que concluye que en ambos casos considera que actuó siempre en el buen sentido.

2. Conclusión y perspectivas de investigación futura

Llegados a este punto casi final de la Tesis, es el momento de plasmar algunas conclusiones a que nuestra investigación nos permitió llegar y que entendemos como esenciales. La abundancia de material discursivo obtenido y tratado en el ámbito del Marco interpretativo ha permitido llegar a una imagen extensísima de la profesión docente, en particular desarrollando sus dimensiones de eticidad e intersubjetividad. Cerrando más las perspectivas ahí presentes, procedemos a la elaboración de la primera sección del Informe final respondiendo a las cuestiones orientadoras, sintetizando la visión de los docentes colaboradores, pero pudiendo aún señalar un amplio universo de trazos relativos a su profesionalidad. Ahora, se trata de proceder a la síntesis final de grandes líneas de conclusión

relativamente a la eticidad e intersubjetividad y de proyectar caminos de futura investigación a efectuar/ proseguir.

En un primer momento, procedemos a la presentación de conclusiones, para seguir con las perspectivas de investigación futura.

Los discursos producidos permiten responder poniendo en destaque el rol de la intersubjetividad y de la eticidad como trazos fundamentales de la profesionalidad docente de nuestros colaboradores. Como hemos visto en la sección anterior de este Informe final, presentando la respuesta a las cuestiones orientadoras de la investigación, podemos señalar que se han alcanzado los objetivos de la misma: 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. La profusión y calidad de elementos de respuesta proporcionados por los docentes señalando la presencia dominante de la eticidad e intersubjetividad en su entendimiento y práctica profesional docente, así como en su formación/ desarrollo personal y profesional han quedado registrados de forma clara.

Otro punto a destacar, en plan de conclusión general, consiste en el hecho de que sus discursos comportan un grado considerable de validez, que pudimos basar en el soporte teórico aplicable (Capítulos 1, 2 y 3 del Marco teórico), y en el juicio crítico y analítico de las expertas participantes en el proceso de triangulación. Los discursos y todo el trabajo hermenéutico y de discusión que desarrollamos a partir de ellos (Marco interpretativo y primer momento del Informe final) han podido presentar una visión de la profesionalidad docente a partir de su esencia personalista y relacional, poniendo de relieve el sentido que preside la acción de los sujetos educativos y sociales y así justificando la elección de una perspectiva cualitativa para la investigación. Sentido de la acción, reflexión y lenguaje son elementos fundamentales en el estudio de los fenómenos sociales – luego, del campo educativo– y por eso la intervención de perspectivas cualitativas no puede ser evitada y, con ellas, la

utilización de una hermenéutica de sentido práctico (explorada en el Capítulo 4).

Nuestros colaboradores han presentado en sus discursos una visión profundizada de la ética caracterizadora de la profesión docente.

Nos permiten acompañar el desarrollo ético de la persona a diversos niveles, a saber: en su pensamiento, en su relación y en su inserción ciudadana, manifestando sus valores y opciones existenciales, insertadas en su tiempo y entorno social.

La profesión docente es por ellos entendida de una forma marcadamente ética y relacional y les plantea en su día a día cuestiones éticas y deontológicas, compeliéndolos a evaluar y decidir en situaciones de naturaleza axiológica, moral y ética, a desarrollar la práctica reflexiva y mirando al cambio de las personas y de la sociedad.

Nos enseñan una concepción profunda de la profesión docente, con sentido crítico, reflexivo y portador de valores elevados en términos de la promoción de las personas por medio de la relación pedagógica y de la práctica de la profesión docente.

Revelan una ética elevada, marcada por principios y atención a la otra persona, incluso con afectos y sentimientos, pero perspectivando la acción a partir de principios y aspirando a la universalidad, sin exclusión y discriminación.

Nos permiten constatar una ética natural, vista en general y también profesionalmente, concretando la sana razón moral del Hombre (Kant, 1960: 30-33), es decir, la naturalidad de la consciencia moral y de la razón práctica que define constitutivamente al ser humano en su esencia más propia y que le acompaña en su praxis cotidiana.

Podemos señalar que el ejercicio de la reflexión ética, teniendo en mira las razones y motivos, los valores y las consecuencias de nuestra praxis y subordinándola a la referencia fundamental de la otra persona, es un dato básico de la moralidad que nuestros colaboradores patentan en toda su contribución, traducida en los discursos ofertados a esta investigación.

Se puede concluir con la existencia de una seria preocupación y cuidado éticos y deontológicos en su concepción de la profesión docente, de donde deriva una consciencia profesional profunda y comprometida.

Nuestros colaboradores nos han permitido acceder a discursos en los que se verifica una señalada concordancia relativamente al rol de la intersubjetividad y de la eticidad en su visión de conjunto de la profesión docente, y de la que resalta una seria visión de la profesión a partir de la idea de relación ética.

Esta conclusión asume particular relieve en el momento de cerrar esta investigación y de proyectar el sentido del trabajo a desarrollar futuramente.

Efectivamente, otra conclusión que nuestro trabajo permite retirar se relaciona con el hecho de que en los discursos producidos por nuestros colaboradores se puso en destaque su falta de preparación específica en la formación académica y profesional, así como continua, en el campo axiológico y ético.

Tomando esa conclusión como una premisa, podemos añadir resultados de otras investigaciones en que hemos trabajado y que nos han permitido destacar la pertinencia de la formación ética y deontológica de los docentes. Lo hicimos, tanto en investigaciones específicamente enfocadas para la cuestión de la preparación deontológica de los futuros docentes (Sadio, 2011), como para la formación continua de docentes en ejercicio de funciones (Ramos, 2010; 2011), y también para su auto-evaluación (Ramos; Ortiz Molina, 2010); lo hicimos, igualmente, en referencia a planes de formación inicial de docentes en los que la componente ética y de desarrollo personal y social asumen destaque (Ramos, 2008; Reis; Ramos; Cunha, 2007). Dichos trabajos revelaron, en su momento, la pertinencia de actuar formativa y formadoramente sobre los docentes desarrollando sus capacidades reflexivas y competencias personales, lo que hemos podido verificar también en esta Tesis por medio de la producción de las biografías educativas, desde los momentos preparatorios, el desarrollo de las entrevistas y el proceso de validación.

Dado que la presente investigación ratifica las ideas trabajadas en las investigaciones que terminamos de referir, mantenemos esos puntos de vista afirmando las ventajas de permitir a los docentes el acceso a formas de adquirir formación de naturaleza ética en la que el análisis autobiográfico, la práctica reflexiva y la consciencialización crítica y hermenéutica del sentido relacional de su praxis pedagógica sean la tónica.

No parece ser ese el sentido de la evolución de la política educativa (la importancia dada en ambos países –Portugal y España– a los informes PISA como base para evaluación de los respectivos sistemas educativos y tomada de decisiones de política educativa, es una señal de la dirección ideológica dominante), sobre todo en Portugal, en donde el proceso buro-tecnocrático de la educación, que hemos constatado ampliamente en los discursos producidos en esta Tesis, sube cada día que pasa un escalón más. La más reciente definición de habilitaciones para el ejercicio de la docencia en Portugal presupone diversas componentes de formación del futuro docente: área de docencia, área educacional [*sic*] general, didácticas específicas, área cultural, social y ética e iniciación a la práctica profesional (MEC, 2014: art. 7º). Se podría pensar que la atribución de un área específica a la formación ética (no discutamos la *ensalada rusa* de calidad dudosa elaborada con la mezcla de esta dimensión con las dimensiones cultural y social...) abriría el campo para la implementación de una formación axiológica y ética del futuro docente, pero eso es inmediatamente negado por medio de la vía habitual para la dilución nihilista de una finalidad curricular, es decir, su licuefacción en otras componentes/ áreas curriculares; se dice, por si acaso alguien pensara que dicha área de formación existiera por sí, que «A formação na área cultural, social e ética é assegurada nas restantes componentes de formação» (MEC, 2014: art. 7º, nº 2).

Nuestra investigación revela que la educación siempre sobrevivirá mientras los docentes presenten la sana razón práctica humana que pudimos constatar en esta investigación pero, en un contexto sociopolítico en que se postula –bien– el desarrollo por medio de formación de los componentes de la profesionalidad –docente, en el caso que nos ocupa–, resulta marcadamente extraño que, de todas las componentes curriculares de formación del futuro docente, sea esta la que es dispensable por medio de su dilución en otras componentes. Incluso pensamos ser necesario afirmar la pertinencia de integrar/ mantener la formación ética del docente en su preparación profesional, sea inicial, sea continua y no dejamos de considerar un retroceso considerable la definición presente en el documento regulador de la formación de profesores en Portugal. Propuesta intempestiva, en el sentido nietzscheano, la nuestra, pero que no podemos dejar de presentar y afirmar en la conclusión de nuestra investigación y por respeto a nuestros colaboradores.

Nuestra propuesta de formación de los docentes, en la que la reflexión autobiográfica, narrativa, reflexiva y el razonamiento ético intervengan sistemáticamente y permitan el desarrollo de la persona del profesor a lo largo de la vida (Veiga, 2005: 33-43; Clandinin; Steeves; Chung, 2008; Ferreira-Alves; Gonçalves, 2001: 97-98; Fabián Vitarelli, 2008; Cunha, 1996: 99; Adelman, 1989: 173-182; Seïça, 2003: 82-83), encuentra su soporte también en el hecho de que ella es, como hemos visto en el Capítulo 3, reconocidamente capaz de contribuir para desarrollar la profesionalidad del docente (Day, 2007: 134-137; Marcelo García, 1999: 155-156; Alarcão, 2003: 52-54) y contribuir para su formación ética y deontológica (Sadio, 2011).

Como se señaló entonces, hay que poner al docente, su desarrollo, actividad y responsabilidad en el centro mismo de los sistemas educativos y sus preocupaciones esenciales, como se reconoce ampliamente en términos internacionales (OEIECC, 2008: 92-93; Schleicher, 2012: 72-77; OECD, 2014, *passim*).

Nuestra perspectiva general presupone así el primado de la persona del docente y del proceso de su desarrollo personal y profesional a partir de perspectivas predominantemente hermenéuticas y filosóficas, movilizadoras de procesos intersubjetivos de auto/hetero-formación a lo largo de la vida y de la carrera profesional, de la narración y del dialogo, de la reflexión y el razonamiento práctico y ético.

Los resultados de la investigación –posibilitados por nuestros colaboradores– comportan aún dos aspectos antitéticos que pretendemos poner de relieve en este momento de cierre de la Tesis.

Uno de ellos, consiste en reconocimiento del papel educativo de los padres (Ramírez Castillo; Sola Martínez, 2006) y en consecuencia el elevado estatuto que reconocen a su intervención en el desarrollo de la praxis educativa, hecho que no siempre es reconocido (véase, por ejemplo, Seïça, 2003: 212), y del que la educación por ellos desarrollada se beneficia.

Otro, siguen manifestando nuestros colaboradores un sentido muy diseminado de ignorancia de la potencialidad educativa de la alteridad del Personal de Administración y Servicios (véase, también, Seïça, 2003: 212) dado su peculiar y señalado conocimiento y sentido de la realidad educativa y escolar; en un proyecto de Investigación + Desarrollo + Innovación en que participamos fue posible revelar la

importancia de ese estamento educativo en cuanto fundamental coadyuvante de la acción del profesor (Ortiz Molina, 2011: 189-193) y entendemos que la recomendación de inversión en la potenciación de esta dimensión de la alteridad educativa es particularmente pertinente.

En términos de aprendizajes de los participantes, el proceso de investigación resultó fructífero, tanto en lo que concierne a los colaboradores como del investigador, que han podido auto-conocerse por medio de la intervención del dispositivo metodológico movilizado para la producción de los discursos y su validación. Se pudo concretar efectivamente el sentido *educativo* del proceso biográfico, resultando en una profundización de la profesionalidad de los sujetos implicados en la investigación.

Entre estos, el investigador fue seguramente el que más ha beneficiado de la investigación a que procedió. Los resultados son patentes a lo largo de la Tesis, ya que cada elemento aportado y plasmado en el texto de la misma corresponde a una adquisición de consciencia acrecida de la complejidad de la profesión docente y sus dimensiones.

Buscamos asumir sistemáticamente la reflexividad propia de los fenómenos sociales y sus saberes, procediendo a la relativización crítica de las afirmaciones hechas; esta asunción y relativización dice tanto respecto a lo concerniente a la propia perspectiva del investigador como al propio discurso de los colaboradores.

De este modo, fue constante la operación de triangulación, implicando la teoría, las perspectivas epistemológicas y metodológicas, los informes de las expertas y las informaciones provenientes de fuentes diversas.

La mediación de los docentes en el proceso de transformación del investigador en la propia investigación resultó esencial, confirmando esta mediación la pertinencia del punto de vista intersubjetivo y de eticidad en el que perspectivamos la persona.

Esa misma mediación está presente en múltiples aportaciones al investigador.

Por un lado, podemos referir lo concerniente al proceso de entrevistar/ conducir una discusión, lo que dice respecto al tratamiento global de los discursos (desde la transcripción a las operaciones epistemológicas y metodológicas de que resultaron los

productos finales, es decir, las biografías educativas y el análisis de contenido) y todo el trabajo de interpretación y discusión de los productos obtenidos; en este particular, una tarea de dificultad considerable y exigente fue lidiar con la enorme masa discursiva producida y hacerla hablar en las biografías educativas y en el análisis de contenido.

Por otro, los aprendizajes desarrollados por medio del contacto con nuestros colaboradores y sus contribuciones han enriquecido inmenso nuestra perspectiva de la profesión y de la investigación científica; procedimientos de investigación, reflexión sobre la profesión, desarrollo personal y profesional del investigador, son algunos aspectos que podemos indicar. Nuestro trabajo docente e investigador anterior iba en el mismo sentido de lo que desarrollamos en esta investigación y nos ha sido posible profundizarlo enormemente, de lo que beneficiaremos ya en el curso lectivo de 2014-2015.

Un punto que no podemos dejar de referir en esta conclusión que nos tiene como objeto es el hecho de constatar una diferencia abisal entre ser profesor en España y en Portugal. Es posible, sin cualquier duda, que un docente español indique aspectos negativos en la profesión y en el sistema educativo, pero no se vislumbra la más mínima perversidad de actuación por parte de las autoridades que gestionan la educación; ya en lo que concierne a los docentes portugueses, es constante en todo este siglo la existencia de un proceso de humillación, desautorización y maltrato intencional y deliberado conducido por los diversos equipos ministeriales; no solamente nuestros docentes lo manifiestan profusamente, como se pueden validar sus afirmaciones por medio de datos y fuentes diversos. Grave, incluso, es que el grado de violencia sobre el profesor en Portugal viene siendo incrementado, sin que se detecte algún signo de mejora en un futuro. No se degrada apenas inauditamente al profesor: se destruye sistemáticamente el progreso adquirido en las cuatro décadas que se llevan de régimen democrático y se echa al suelo un sistema educativo eficaz y promotor del desarrollo del país¹. Esto nos resultó particularmente doloroso de verificar, pero ¡desarrollar este tema es para otro trabajo!

¹ En lo que concierne a Portugal, lo señalado por nuestra investigación se ha agravado a niveles bochornosos en los años siguientes, adquiriendo dimensiones catastróficas en la actualidad (2018), de lo que inúmeros estudios dan cuenta; la destrucción de las

Un penúltimo punto a referir en términos de aprendizajes efectuados por el investigador dice respecto a la lengua española, que la realización de la Tesis ha permitido desarrollar, tanto en lo que concierne al trabajo de entrevista a los docentes, la transcripción de entrevistas y su interpretación, como al trabajo de escribirla directamente en la lengua de Cervantes. Obviamente, se notará en nuestro fárrago el hecho de que ella no es nuestra lengua original –no obstante, el trabajo insano de revisión a que fue sometida–, pero el aprendizaje se quedó.

El mismo paso de frontera hubo que hacerse en lo que concierne a la incursión en las legislaciones educativas de España y Portugal y en la tentativa de presentar los elementos característicos del sistema educativo de uno y de otro país; no se pretendió hacer ningún estudio comparativo de las legislaciones y sistemas educativos de ambos países, sino que se intentó facilitar al máximo el trabajo del lector.

Pasamos ahora a señalar qué perspectivas de trabajo se han abierto con esta investigación.

Las perspectivas de investigación abiertas con este trabajo –y en el contexto de nuestro estatuto de docente de enseñanza superior e investigador– son diversas. Pasamos a indicar sumariamente aquellas que están directamente relacionadas con esta Tesis.

De inmediato, tenemos previsto producir diversos artículos en los que tengamos como base la inmensa masa discursiva del Marco interpretativo perspectivada según diversas líneas de exploración. Pensamiento ético, formación personal y profesional, visiones de la educación..., constituyen direcciones que nuestros colaboradores nos permiten seguir. La docencia de la asignatura de *Metodología de la Investigación en Educación* en los Máster de profesores y educadores en nuestra institución (Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal), constituye un campo particularmente fértil para desarrollar ese trabajo en perspectiva

personas asume proporciones inauditas e increíbles. Dejamos simplemente la referencia al último estudio, de la Universidad Nova de Lisboa y dirigido por la investigadora Raquel Varela, con resultados aplastantes (75% de los docentes con síntomas de *burnout*) relativos al estado de los profesionales, presentado públicamente el 6 de Julio de 2018; véase, entre otros: <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=11298>). En este trabajo, remitimos, en particular, para la nota 34, en las pp. 517-518.

dialógica facilitando a mis alumnos un material de investigación particularmente relevante.

Otra línea de trabajo, que venimos igualmente desarrollando en un sentido vecino al de esta Tesis, consiste en la recogida de información por medio de un cuestionario cuyas preguntas son basadas en las de la entrevista semi-estructurada que hemos utilizado en esta Tesis. Pasamos ese cuestionario al alumnado de las titulaciones de formación de profesores y ya se dispone de una cantidad señalada de elementos. Su conjunción con los resultados de esta Tesis resultará posible, una vez tratados esos materiales discursivos, resultando en artículos a publicar.

Otra línea de trabajo en curso desde 2005 y pertinente para el desarrollo de esta Tesis consiste en un trabajo de análisis de los resultados de la docencia en la asignatura de *Deontología Profesional*, incluida en las titulaciones de profesores y educadores de la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, del que publicamos un artículo en 2011 (Sadio, 2011). A lo largo de varios años venimos recogiendo discursos de los portafolios de los alumnos que se añadirán a la muestra utilizada en ese primer artículo y así esperamos consolidar los resultados entonces obtenidos con la ampliación señalada de la muestra. La perspectiva de futuro abierta por el régimen de habilitación para la docencia portugués definido en mayo pasado (MEC, 2014) terminó con esa asignatura, pero los discursos obtenidos son de un montante considerable.

No queremos dejar de señalar, como palabra final de la Tesis, la consigna del Día Mundial de los Profesores (5 de octubre): “¡Los profesores cuentan!” Con Ruth y Patricia, esperamos haber contribuido para la consciencia de eso y ¡no dejaremos de seguir intentando hacerlo! Pero, para eso, nuestros colaboradores biografiados son ¡el elemento decisivo que cuenta! De ahí que señalemos su disponibilidad para integrar esta investigación, revelándose en su personalidad y profesionalidad con el coraje que hemos podido constatar y acompañar en la Tesis, tanto en lo que se plasmó en texto como en el trabajo realizado con ellos directa y presencialmente. Esta Tesis les es debida también y por eso les saludamos en este momento. ¡Hasta pronto, Esther, Beatriz, Débora, Jorge, Leonor, Lola, Luis, Manuel, Nazareth, Norma, Sara, Silvia, Soledad, Thessa y Vega!

V Parte - Referencias

Abbagnano, N. (1978). *História da Filosofia. Volume VIII. O Iluminismo Italiano. O Iluminismo Alemão. Kant. A polémica sobre o Kantismo. A Filosofia do Romantismo*. Lisboa: Editorial Presença.

Adelman, C. (1989). The Practical Ethic Takes Priority over Methodology. In W. Carr (Ed.), *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*, pp. 173-182. London/ New York/ Philadelphia: The Falmer Press.

Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (2.ª ed.). S. Paulo: Cortez Editora.

Álava Reyes, M.ª J. (2010). *O Não também ajuda a crescer. Como superar momentos difíceis e favorecer a educação e o desenvolvimento das crianças*. Lisboa: Esfera dos Livros.

Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In J. M. Delgado; J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, pp. 225-240. Madrid: Editorial Síntesis.

Alquié, F. (1987). René Descartes (1596-1650). In F. Alquié ; F. Russo ; J. Beaudé ; M. A. Tonnelat ; P. Costabel ; R. Polin, *Galileo, Descartes e o Mecanismo*, pp. 17-49. Lisboa: Gradiva.

Álvarez, Z.; Porta, L. (2008). Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores. In L. Porta; M. C. Sarasa (Comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*, pp. 219-245. Mar del Plata: Univ. Nacional de Mar del Plata.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona/ Buenos Aires/ México: Paidós.

Amiel, R.; Misrahi, F.; Labarte, S.; Héraud-Bonnaure, L. (1984). Santé mentale des enseignants. In A. Abraham (Dir.), *L'enseignant est une personne*, pp. 44-51. Paris : Les Éditions ESF.

Andréu Abela, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *IC – Investigación Cualitativa. Red de recursos académicos en investigación cualitativa*. Consultado en 10 de diciembre de 2009. Disponible en:

<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância (s. f.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em 3 de febrero de 2014. Disponible en: <http://apei.pt/associacao/cartas-etica.pdf>

Arendt, H. (2008). *Eichman en Jerusalem*. Barcelona: DeBolsillo.

Arendt, H. (2000). A crise na educação. In O. Pombo (Sel.), *Quatro textos excêntricos*, pp. 21-53. Lisboa: Relógio d'Água.

Aristóteles (2005). *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.

Aristóteles (1947a). *De l'Âme*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Aristóteles (1947b). *Organon. IV. Les Seconds Analytiques*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Aristóteles (1946). *Organon. I. Les Catégories. II. De l'Interprétation*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Aristóteles, 1940. *La Métaphysique. Tome I* (2^{ème} éd.). Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris: Éditions du Seuil.

Bachelard, G. (1984). *A Epistemologia*. Lisboa: Editorial Presença.

Bachelard, G. (1976). *Filosofia do Novo Espírito Científico. A Filosofia do Não* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Banner Jr., J. M.; Cannon, H. C. (1997). *The Elements of Teaching*. Yale University Press: New Haven and London.

Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Barata-Moura, J. (1970). *Kant e o Conceito de Filosofia*. Lisboa: Sampedro.

Barreto, M. A.; Coelho, J. A. (2011). Percursos recentes de construção da profissão docente em Portugal – Caminhos complexos que exigem valores. *Parcours récents de construction [sic] la profession enseignante au Portugal: des voies complexes qui exigent [sic] des valeurs*. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e*

Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 1018-1029. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Barroso, J. (1997). Os Liceus Portugueses. O caso do Liceu Rodrigues de Freitas. In A. Almodovar; J. F. Alves; M. do Pilar Garcia (Orgs.), *Colóquio Rodrigues de Freitas, A Obra e os Contextos*. Porto, 1996, pp. 253-270. Porto: Centro Leonardo Coimbra de Investigação Científica – Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Consultado en 26 de septiembre de 2011. Disponible en: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5557.pdf>

Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.

Baudart, A. (2002). *A Moral e a sua Filosofia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Beckford, J. (2010). Making the Case for Ethics and Professionalism Education in Teacher Preparation Programmes: Avoiding the Technician Trap. In K. Kumpulainen; A. Toom (Eds.), *ETEN 20. The Proceedings of the 20th Annual Conference of the European Teacher Education Network*, pp. 20-24. Helsinki: ETEN (European Teacher Education Network)/ University of Helsinki, Department of Teacher Education/ CICERO Learning (University of Helsinki). Consultado en 29 de agosto de 2013. Disponible en: http://www.eten-online.org/uploads/ETEN_Proceedings_20_2010-1350603905.pdf

Beijaard, D.; Meijer, P. C.; Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2004) pp. 107-128. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10_404_07.pdf?sequence=1

Ben-Peretz, M. (1992). Episódios do passado evocados por professores aposentados. In A. Nóvoa; M. Huberman; I. F. Goodson; M. L. Holly; M. da C. Moita; J. A. M. Gonçalves; M. M. Fontoura; M. Ben-Peretz, *Vidas de Professores*, pp. 199-214. Porto: Porto Editora.

Berger, P. L.; Luckmann, Th. (1983). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (5ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie* (2^{ème} éd.). Barcelona: Armand Colin.

Blanché, R. (1983). *A Ciência actual e o Racionalismo*. Porto: Rés Editora.

Bleicher, J. (1992). *Hermenêutica contemporânea*. Lisboa: Edições 70.

Blondel, M. (1993). *L'action (1983). Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*. Paris : PUF.

Boavida, J. (2011). As componentes individual e social da formação ética: alguns contributos. Les composantes individuelle et sociale de la formation éthique: quelques contributions. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 99-104. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Bogdan, R. ; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación/ “De nobis ipse silemus?”: Epistemology of Biographical-Narrative Research in Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, 1 (2002) pp. 1-26. Consultado en 16 de septiembre. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15504103>.

Bourdieu, P. (Dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris: Le Seuil.

Braga, J. (2014). Ciência e ideologia científica: o reducionismo ontológico nas Neurociências. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 6 (2014) Março, pp. 119-137.

Brandão, J. L. (2011). *Lógos e Léxis na Retórica de Aristóteles*. Consultado en 24 de septiembre de 2011. Disponible en: http://ufmg.academia.edu/JacynthoBrand%C3%A3o/Papers/472865/LOGOS_E_LEXIS_NA_RETORICA_DE_ARISTOTELES

Breuse, É. (1984). Formation des enseignants centrée sur la personne. In A. Abraham (Dir.), *L'enseignant est une personne*, pp. 144-153. Paris : Les Éditions ESF.

Bronstein, V.; Gaillard, J. C.; Piscitelli, A. (1999). La organización social egoísta. Clausura operacional y redes conversacionales. In J. M. Delgado; J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, pp. 379-398. Madrid: Editorial Síntesis.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge [Mass.]/ London: Harvard University Press.

Buber, M. (1959). De la función educadora. In M. Buber, *La vie en dialogue*, pp. 219-243. Paris: Aubier-Montaigne.

Buber, M. 1949. *Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.

Bueno, B. O.; Chamlian, H. C.; Sousa, C. P. de; Catani, D. B. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, 32, 2, maio/ago. (2006) pp. 385-410. Consultado en 31 de agosto de 2012. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>

Bunge, M. (1981). *Teoría y Realidad*. Editorial Ariel: Barcelona/ Caracas/ México.

Cabral, R. (1999). Ética. In R. Cabral; F. da G. Caeiro; M. da C. Freitas; A. F. Morujão; J. do P. Bacelar e Oliveira; A. Paim (Dir.), *Lógos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, cols. 334-335. Vol. 2. Lisboa: Verbo.

Cáceres Reche, M^a P.; Aznar Díaz, I.; Hinojo Lucena, F. J. (2007). Perspectivas teórico-prácticas sobre investigación educativa. *Sinopsis educativa. Sinopsis. Revista venezolana de investigación*, 7, 1 (Jun., 2007) pp. 43-70.

Caetano, A. P. (2011). Formação ética de professores – a realidade para além da utopia. La formation éthique des [sic] enseignants: une réalité au-delà de l'utopie. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010*, pp. 40-49. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Caetano, A. P.; Silva, M. de L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, Jan.- Abr. (2009) pp. 49-60. Consultado en 21 de diciembre de 2010. Disponible en:

[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Caetano&Silva\(4\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Caetano&Silva(4).pdf)

Callejo, J. (2001). *El Grupo de Discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel.

Camacho González, H. M.; Padrón Hernández, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 2 (2006) pp. 209-230. Consultado en 23 de agosto de 2013. Disponible en: <http://redalyc.org/pdf/274/27411341013.pdf>

Casares García, P. M. (2001). *Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa. Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.

Clávele, L. (2007). Historia de vida, el proceso de aprendizaje de una docente. In F. Hernández; J. Vidiella (Coords.), *VI Jornades d'Història de l'Educació Artística. Històries de vida en Educació Artística, Terrassa, 1, 2, i 3 de setembre 2006*, pp. 122-138. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Canales, M.; Peinado, A. (1999). Grupos de discusión. In J. M. Delgado; J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, pp. 287-316. Madrid: Editorial Síntesis.

Carino, J. (1999). A biografia e sua instrumentalidade educativa. *Educação & Sociedade*, XX, 67, Agosto (1999) pp. 153-181. Consultado en 31 de agosto de 2012. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf>

Carpim, L.; Pasinato, N.; Ferreira, J.; Matos, E. (2011). A abordagem da ética como tema transversal da LDB 9394/96 na formação à distância do futuro pedagogo. L'approche de l'éthique comme thème transversal de la LDB 9394/96 dans la formation à distance du futur pédagogue. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 1007-1017. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Carvalho, A. D. de (2007). Hermenêutica da Educação: um desafio aos cânones epistemológicos das Ciências da Educação. In J. Boavida; Á. García del Dujo (Coord.), *Teoria da Educação*, pp. 295-305. *Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Carvalho, A. D. de (2001). A Filosofia da Educação: Perspectivas e Perplexidades. In A. D. de Carvalho (Org.), *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*, pp. 11-35. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A. D. de (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. D. de (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A. D. de (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Casini, P. (1971). *El universo máquina*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Castilho, S. (2014). Um abraço aos professores portugueses. *Público*, 2 de enero de 2014. Consultado en 2 de enero de 2014. Disponible en: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/um-abracoo-aos-professores-portugueses-1618094>

Casulo, J. C. de O. (2010). Currículo e pedagogia nos liceus portugueses entre a Monarquia e a República: as reformas do ensino secundário de 1905 e 1917. *Revista Iberoamericana de educación/ Revista Ibero-Americana de Educação*, 54, 4 (2010), de 15/12/2010. Consultado en 26 de septiembre de 2011. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3832Oliveira.pdf>

Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.

Cavalcante, M. J. (2011). História de vida e formação docente: identidade profissional e deontologia pedagógica/ Histoire de vie et formation enseignante: identité professionnelle et déontologie pédagogique. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010*, pp. 1146-1153. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD-Rom.

CGCODLFLC – Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (2010). *Código deontológico de la profesión docente*. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.consejogeneralcdl.es/codigo-deontologico-de-la-profesion-docente/>

CGCODLFLC – Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (1996). *Código deontológico de los profesionales de la educación*. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.cdlmurcia.org/codigo-deontologico.html>

Chien, N. v. (1970). *La philosophie de la personne et de l'amour chez Maurice Nédoncelle*. Mouscron: Éditions Le Temps Présent.

Clandinin, D. J.; Steeves, P.; Chung, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación de profesorado. In L. Porta; M. C. Sarasa (Comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*, pp. 59-83. Mar del Plata: Univ. Nacional de Mar del Plata.

CNE (2010). Conselho Nacional de Educação. Missão. Consultado en 2 de octubre de 2012. Disponible en: <http://www.cnedu.pt/>

Coffey, A.; Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.

Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Collingwood, R. G. (1981). *A ideia de História* (5.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Coménio, J. A. (1976). *Didáctica Magna. Tratado da Arte universal de ensinar tudo a todos* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Conde, F. (1999). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de la historia de las ciencias. In J. M. Delgado; J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, pp. 53-68. Madrid: Editorial Síntesis.

Coreth, E. (1985). *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*. Barcelona: Editorial Herder.

Coreth, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de Hermenéutica*. Barcelona: Herder.

Corrêa, V.; Alexandre, C. (2011). O processo de formação do professor: implicações éticas, axiológicas e deontológicas. Le processus de la formation des enseignants: implications éthiques, axiologiques et déontologiques. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 1126-1134. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Cortezão, L. (2000). *Ser Professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.

Costa, I. M. (2011). Ética e formação de profissionais da educação e da investigação educacional. La responsabilité dans le domaine de la recherche-action. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 420-425. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Costa, M. A.; Santos, J. M. C. (2011). Ser professor: crenças e valores dos alunos do curso de Pedagogia. Être professeur: croyances et valeurs chez les élèves du cours de pédagogie. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 776-783. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

CRP – *Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional* (2005). Consultado en 5 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>

CE – *Constitución Española. Texto consolidado. Última modificación: 27 de septiembre de 2011* (2011). Consultado en 5 de agosto de 2014. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

Cruz, J. (2012). Ética do cuidado/ajuda: histórias de vida de docentes universitários/ Éthique de l'aide: histoires de vie d'enseignants universitaires. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010*, pp. 704-713. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

Cunha, P. d' Orey da (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

David, I. C.; Quintão, S. (2012). *Burnout em Professores: a sua Relação com a Personalidade, Estratégias de Coping e Satisfação com a Vida. Acta Médica Portuguesa. Revista Científica da Ordem dos Médicos*. 25, 3 (2012) pp. 145-155. Consultado en 2 de enero de 2013. Disponible en:

<http://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/24/39>

Dávila, A. (1999). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. In J. M. Delgado; J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, pp. 69-83. Madrid: Editorial Síntesis.

Day, Ch. (2007). *Pasión por enseñar : la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Deaton, C. (2012). Examining the use of a reflection framework to guide teacher's video analysis of their science teaching practice. *Electronic Journal of Science Education*, 16, 2, May (2012).

Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: ejse.southwestern.edu/article/download/9054/7970

De Beer, F. (1976). L'être parmi nous. À propos d'*Intersubjectivité et ontologie* de Mgr. Nédoncelle. *Études franciscaines*, 26 (1976) pp. 39-56.

Deleuze, G. (s. d.). *A Filosofia Crítica de Kant*. S. 1.: Edições 70.

Delgado de Colmenares, F. (2008). Retos actuales de la investigación cualitativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8, 3 (2008) pp. 1-18.

Consultado en 28 de agosto de 2011. Disponible en:

<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/3-2008/archivos/retos.pdf>

Delory-Momberger, Ch. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris: Anthropos.

Descartes, R. (1978). *Meditationes de Prima Philosophia/ Méditations métaphysiques*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

Descartes, R. (1902). *Discours de la méthode et Essais*. In Ch. Adam; P. Tannery (Édit.), *Œuvres. Tome VI*, pp. 1-78. Paris : Léopold Cerf – Imprimeur-Éditeur.

Despacho 9209 (2010). Despacho nº 9209/2010, *Regulamento de avaliação do desempenho do pessoal docente do IPC*. In *Diário da República*, 28 de mayo de 2010, pp. 29708-29711.

DEO (2011). Documento de Estratégia Orçamental do Governo Português. 31 de Agosto de 2011. Consultado en 15 de septiembre de 2011. Disponible en:

http://www.portugal.gov.pt/pt/GC19/Governo/Ministerios/MF/Intervencoes/Pages/20110831_MF_Int_Doc_Estrategia_Orcamental.aspx

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). *Currículo do Ensino Básico*. Consultado en 29 de Mayo de 2010. Disponible en: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/default.aspx>

Díaz, C.; Maceiras, M. (1975). *Introducción al Personalismo actual*. Madrid: Editorial Gredos.

Diógenes Laercio (2008). *Vidas, Opiniones y Sentencias de los Filósofos más ilustres*. Valladolid: Editorial Maxtor.

Domingo Moratalla, A. (2008). *Ética para educadores*. Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora, S. A..

Dominicé, P. (2010). La formation entendue comme processus construit dans l'histoire d'une vie. In L. Salgado (Coord.), *Uma*

dupla oportunidade na família. Textos apresentados no I Encontro Internacional de Literacia Familiar, pp. 129-133. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I. P..

Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, 32, 2, maio/ago. (2006) pp. 345-357. Consultado em 31 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a10v32n2.pdf>

Dominicé, P. (2000). *Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

Dominicé, P. (1984). La Biographie éducative: un itinéraire de Recherche. *Éducation Permanente*, 72-73 (1984) pp. 75-86.

Dortu, J.-C. (1990). *Enseigner sans être stressé*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Downie, R. S. (1999). Professions and Professionalism. In D. E. W. Fenner (Ed.), *Ethics in Education*, pp. 3-22. New York/London: Garland Publishing.

Drake, C. (2006). Turning Points: Using Teacher's Mathematics Life Stories to Understand the Implementation of Mathematics Education Reform. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9 (2006) pp. 579-608. Consultado em 11 de agosto de 2014.

Disponível em: http://download.springer.com/static/pdf/277/art%253A10.1007%252Fs10857-006-9021-9.pdf?auth66=1410688317_3e7100b439e0740ed6804cd58d9e04ba&ext=.pdf

DUDH – *Declaração Universal dos Direitos do Homem de 10 de Dezembro de 1948* (1978). Consultado em 5 de agosto de 2014. Disponível em: <https://dre.pt/util/pdfs/files/dudh.pdf>

Dumbrajs, S.; Keinonen, T. (2011). Three Pedagogues: A Comparison of Professional Life Stories. *The International Journal of Learning*, 18, 1 (2011) pp. 551-564.

Duméry, H. (1956). *Regards sur la philosophie contemporaine*. Tournai/ Paris: Casterman.

Dworkin, A. G. (1987). *Teacher Burnout in the Public Schools. Structural Causes and Consequences for Children*. New York: State University of New York Press.

Eirín Nemiña, R.; García Ruso, H. M^a; Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13, 2 (2009). Consultado en 23 de agosto de 2013. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>

Espírito Santo, J. (2011). Ética em Educação Especial. Éthique en éducation spécialisée [sic]. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 990-997. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Estágios Profissionais (2011a). Portaria n.º 92/2011, de 28 de Fevereiro. Consultado en 30 de agosto de 2011. Disponible en: http://juventude.gov.pt/Legislacao/Documents/portaria_92_2011.pdf

Estágios Profissionais (2011b). *Programa Estágios Profissionais*. Portal del Instituto de Empleo y Formación Profesional.

Consultado en 30 de agosto de 2011. Disponible en: <http://www.iefp.pt/apoiios/candidatos/Estagios/Paginas/ProgramaEstagiosProfissionais.aspx>

Estágios Profissionais (2011c). Estágios Profissionais – Novas Regras e Orientações. Consultado en 30 de agosto de 2011. Disponible en:

<http://juventude.gov.pt/eventos/empregoempreendedorismo/paginas/estagiosprofissionais.aspx>

EBEP – Estatuto Básico del Empleado Público (2007). Ley n.º 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-7788-consolidado.pdf>

ECD – Estatuto da Carreira Docente (2012). *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. [Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Lei n.ºs 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de

Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro e 75/2010, 23 de Junho].

Consultado en 5 de agosto de 2014. Disponible en:

<http://dre.pt/pdf1sdip/2012/02/03700/0082900855.pdf>

ECD – Estatuto da Carreira Docente (1990). *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. [Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril]. Consultado en 3 de febrero de 2014. Disponible en:

<http://dre.pt/pdf1sdip/1990/04/09801/00020019.pdf>

Estepa Giménez, J. (2011). Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa: hacia un nuevo perfil profesional. In J. Vallès Villanueva; D. Álvarez Rodríguez; R. Rickenmann del Castillo (Ed.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*, pp. 335-344. Girona: Documenta Universitaria.

Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.

Estrela, M. T. (1991). Deontología e Formação Moral dos Professores. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*, pp. 581-591. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Estrela, M. T.; Marques, J.; Alves, F. C.; Feio, M. (2008). Formação ético-deontológica de professores do ensino superior – Subsídios para um debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, Set.-Dez. (2008) pp. 89-100. Consultado en 21 de diciembre de 2010. Disponible en:

<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%207%20PT%20D.pdf>

Fabián Vitarelli, M. (2008). Narrativas, prácticas y formación del profesorado. Notas de situación al presente. In L. Porta; M. C. Sarasa (Comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*, pp. 85-110. Mar del Plata: Univ. Nacional de Mar del Plata.

Fabre, M. (2006). *Penser la formation*. Paris: PUF.

Feio, M. A.; Caetano, A. P. (2011). Formação ética de professores e estratégias de formação ética de alunos – uma experiência de formação, pela Investigação-Ação. Formation éthique des enseignants et des stratégies pour la formation éthique des élèves: une expérience de formation des enseignants dans une stratégie de recherche-action. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação –*

Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 1064-1075. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

FENPROF – Federação Nacional de Professores (2013). Neste século XXI, assistiu-se a um dos mais atribulados e negativos arranques de um ano lectivo. *JF. Jornal da FENPROF*, 267 (2013) pp. 4-6.

FENPROF – Federação Nacional de Professores (2009a). *2005-2009. Livro negro das políticas educativas do XVII Governo Constitucional*. Consultado en 16 de septiembre de 2011. Disponible en:

http://www.spra.pt/Download/SPRA/SM_Doc/Mid_115/Doc_986/Anexos/LivroNegro.pdf

FENPROF – Federação Nacional de Professores (2009b). *Livro negro das políticas educativas do XVII Governo Constitucional. Resumo*. Consultado en 16 de septiembre de 2011. Disponible en:

http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_4273/Anexos/LivroNegro_resumo.pdf

Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 3 (2010) pp. 17-32. Consultado en 18 de octubre de 2011. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART1.pdf>

Fernández Cruz, M. (2008). La investigación (auto)biográfico-narrativa en el desarrollo profesional del docente. In L. Porta; M. C. Sarasa (Comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*, pp. 25-58. Mar del Plata: Univ. Nacional de Mar del Plata.

Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ferreira, J. T. (1971). Lavelle e a corrente personalista. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 27, 3 (1971) pp. 257-288.

Ferreira-Alves, J.; Gonçalves, Ó. F. (2001). *Educação narrativa do Professor*. Coimbra: Quarteto Editora.

Feyerabend, P. (1993). *Contra o Método*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Flores, M. A. (2014). *Profissionalismo e Liderança dos Professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Fons, M.; Segura, A. (2010). La mirada del outro: circunstancia e interpretación. In J.-C. Mèlich; A. Boixader (Coords.), *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*, pp. 121-132. Barcelona: Editorial Grao.

Fontes, J. (2013). *O Direito ao Quotidiano Estável. Uma Questão de Direitos Humanos*. Coimbra: Coimbra Editora.

Fontoura, M. M. (1992). Fico ou vou-me embora? In A. Nóvoa; M. Huberman; I. F. Goodson; M. L. Holly; M. da C. Moita; J. A. M. Gonçalves; M. M. Fontoura; M. Ben-Peretz, *Vidas de Professores*, pp. 171-197. Porto: Porto Editora.

Foucault, M. (1984). *Histoire de la Sexualité. III - Le souci de soi*. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Akal Ediciones: Madrid.

Freire, N. (2009). Contribuciones de Paulo Freire a la Pedagogía Crítica: “educación emancipatoria: la influencia de Paulo Freire en la ciudadanía global” o “la influencia de Paulo Freire en una educación para la libertad y la autonomía”. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 3 (2009) pp. 141-158. Consultado en 27 de agosto de 2012. Disponible en: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/2010/201014898009.pdf>

Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. S. Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1998). *Educação e mudança* (22.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1974a). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1974b). *Educação como prática da liberdade* (4.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, M. da C. (1992). Verdade. In R. Cabral; F. da G. Caeiro; M. da C. Freitas; A. F. Morujão; J. do P. Bacelar e Oliveira; A. Paim (Dir.), *Lógos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, cols. 441-448. Vol. 5. Lisboa: Verbo.

Freitag, B. (1989). A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, 1, 2¹ (1989). Consultado en 27 de agosto de 2012. Disponible en:
[http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol01n2/a%20qu](http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol01n2/a%20qu%20estao.pdf)
[estao.pdf](http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol01n2/a%20estao.pdf)

Fruchon, P. (1974a). Herméneutique, langage et ontologie. Un discernement du platonisme chez H.-G. Gadamer (suite). *Archives de Philosophie*, 37 (1974) pp. 533-571.

Fruchon, P. (1974b). Herméneutique, langage et ontologie. Un discernement du platonisme chez H.-G. Gadamer (suite). *Archives de Philosophie*, 37 (1974) pp. 353-375.

Fruchon, P. (1974c). Herméneutique, langage et ontologie. Un discernement du platonisme chez H.-G. Gadamer (suite). *Archives de Philosophie*, 37 (1974) pp. 223-242.

Fruchon, P. (1973). Herméneutique, langage et ontologie. Un discernement du platonisme chez H.-G. Gadamer. *Archives de Philosophie*, 36 (1973) pp. 529-568.

Gadamer, H.-G. (1998). *O Problema da Consciência Histórica*. V. N. de Gaia: Estratégias Criativas.

Gadamer, H.-G. (1984). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gadamer, H.-G. (1970). Le problème herméneutique. *Archives de Philosophie*, 33 (1970) pp. 3-27.

Gairín Sallan, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. Competency-Based Training of teachers. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63, 1 (2012) pp. 93-108. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601043>

Galichet, F. (2011). A dimensão utópica da educação e suas implicações éticas. La dimensión ética de l'éducation et ses implications éthiques. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010*, pp. 1-14.

¹ En el archivo donde consta el texto del artículo consta la referencia al nº 1 del volumen 1, pero la página de la revista en internet indica el nº 2 del volumen 1, indicación que damos aquí por corresponder a la totalidad del número editado.

Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD-Rom.

García Cuadrado, J. Á. (2010). Maurice Nédoncelle, el filósofo y su obra. Consultado en 16 de septiembre de 2010. Disponible en: <http://arvo.net/filosofia/maurice-nedoncelle-el-filosof/gmx-niv538-con11259.htm>.

García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 4 (2010) pp. 29-41. Consultado en 23 de agosto de 2013. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992474.pdf

García Gil, D.; Pérez Colodrero, C. (2014). Mujer y Educación Musical (Escuela, Conservatorio y Universidad): Dos historias de vida en la encrucijada del siglo XX español. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 6 (2014) Março, pp. 171-186.

García López, R.; Sales Ciges, A.; Moliner García, O.; Ferrández Barrueco, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la educación*, 21, 1 (2009) pp. 199-221. Consultado en 24 de agosto de 2013. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3166/3196

Gehlen, A. (1987). *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo* (2ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gevaert, J. (1984). *El problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica* (6ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Geymonat, L. (1961). *O Pensamento Científico*. Lisboa: Arcádia.

Giddens, A. (1996). *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva.

Giddens, A. (1992). *As conseqüências da Modernidade*. Oeiras: Celta.

Gijón Puerta, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: Relatos de vida de centros y profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14, 3 (2010) pp. 5-16. Consultado en 30 de agosto de 2013. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ed.pdf>

Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnrte*. Lisboa: Relógio d'Água.

Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*, pp. 63-92. Porto: Porto Editora.

Golan, M.; Franssón, G. (2009). Professional Codes of Conduct; Towards an Ethical Framework for Novice Teacher Educators. In A. Swennen; M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators*, pp. 45-75. S. l.: Springer. Identificado por: DOI 10.1007/978-1-4020-8874-2_4

Gomes, J. F. (1977). *Dez Estudos Pedagógicos*. Coimbra: Livraria Almedina.

Gonçalves, E. J. de A. (2011). Pensamento ético e axiológico dos professores – Educação para a tolerância no 1.º ciclo do ensino básico. Pensée morale et axiologie des enseignants – Enseignement de la tolérance dans le 1^{er} cycle de l'enseignement de base. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 949-958. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Gonçalves, J. C. (1980). Filosofia e relação. Interpretação cristã da categoria grega. *Biblos*, 56 (1980) pp. 185-194.

Gonçalves, T. N. R.; Azevedo, N. R.; Alves, M. G. (2013). Teacher's Beliefs about Teaching and Learning: An Exploratory Study. *Educational Research eJournal. North America*, 2, 1 (2013) pp. 54-70. Consultado em 24 de agosto de 2013. Disponible en: <http://www.erej.ua.es/rdd/article/view/49>

Identificado por: DOI: 10.5838/erej.2013.21.05

Goodson, I. F. (1992a). Studying Teachers' Lives: An Emergent Field of Inquiry. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives*, pp. 1-17. London: Routledge.

Goodson, I. F. (1992b). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa; M. Huberman; I. F. Goodson; M. L. Holly; M. da C. Moita; J. A. M. Gonçalves; M. M. Fontoura; M. Ben-Peretz, *Vidas de Professores*, pp. 63-78. Porto: Porto Editora.

Groethuysen, B. (1982). *Antropologia filosófica* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Guillermit, L. (1987). Emmanuel Kant e a filosofia crítica. In F. Châtelet (Dir.), *História da Filosofia. De Kant a Husserl. Vol. 3*, pp. 11-54. S. l.: Círculo de Leitores.

Guitton, J. (1984). École de réadaptation ou réadaptation de l'école. In A. Abraham (Dir.), *L'enseignant est une personne*, pp. 62-65. Paris : Les Éditions ESF.

Gusdorf, G. (1970). *Professores, para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia* (2.^a ed.). Lisboa: Moraes Editores.

Halbwachs, F. (1973). *L'explication dans les sciences*. Paris : Flammarion.

Hamido, G. (2010). (Dia)lógicas de formação: contributo para a conceptualização de práticas supervisivas e de investigação propiciadoras de desenvolvimento profissional. *Interacções*, 14 (2010) pp. 216-258. Consultado em 11 de agosto de 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/421/375>

Hargreaves, A. (1999). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers' College Press.

Hargreaves, L. M. (2011). The status of minority ethnic teachers in England: institutional racism in the staffroom. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 1 (2011) Março, pp. 37-52.

Hargreaves, L.; Cunningham, M.; Hansen, A.; McIntyre, D.; Oliver, C.; Pell, T. (2007). *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession. Final Report of the Teacher Status Project*. Nottingham: DfES Publications. Consultado em 29 de agosto de 2012. Disponível em:

<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR831A.pdf>

Hartmann, N. (1945). *Les principes d'une métaphysique de la connaissance. I*. Paris : Éditions Mouton.

Hekman, S. J. (1990). *Hermenêutica e Sociologia do Conhecimento*. Lisboa: Edições 70.

Heidegger, M. (1986). *Être et Temps*. Paris: Gallimard.

Heidegger, M. (1984a). *Essais et Conférences*. Paris: Gallimard.

- Heidegger, M. (1984b). *Acheminement vers la parole*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1983). *Questions I*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1980a). *Chemins que ne mènent nulle part*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1980b). *Questions III*. Paris: Gallimard.
- Heisenberg, W. (1981). *A imagem da Natureza na Física moderna*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Heisenberg, W. (1975). *Diálogos sobre Física atômica*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Héraud-Bonnaure, L. (1984). Soit et tensions des enseignants en milieu psychiatrique. In A. Abraham (Dir.), *L'enseignant est une personne*, pp. 51-56. Paris : Les Éditions ESF.
- Hinojo Lucena, F. J. (2006). *Percepción de los Equipos Directivos de los Centros de Enseñanza Secundaria de Andalucía sobre la Formación Profesional Reglada*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Holly, M. L.; McLoughlin, C. S. (Eds.) (1989). *Perspectives on Teacher Professional Development*. London/ New York/ Philadelphia: The Falmer Press.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris: L'Harmattan.
- Honoré, B. (1990). *Sens de la Formation, Sens de l'être. En chemin avec Heidegger*. Paris: L'Harmattan.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa; M. Huberman; I. F. Goodson; M. L. Holly; M. da C. Moita; J. A. M. Gonçalves; M. M. Fontoura; M. Ben-Peretz, *Vidas de Professores*, pp. 31-61. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, A. M.; Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Hübner, K. (1993). *Crítica da Razão Científica*. Lisboa: Edições 70.
- Huisman, D. ; Vergez, A. (1974). *La Connaissance*. Paris: Fernand Nathan.
- Hume, D. (1902). *Enquiries concerning the Human Understanding and the Principles of Morals* (2nd ed.). Oxford:

Clarendon Press.

Husserl, E. (2008). *La Crise de l'humanité européenne et la philosophie*. Consultado en 21 de septiembre de 2011. Disponible en: <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/mobile/dwnld.php?lng=fr&pg=5329&id=1>

Imbernón Muñoz, F. (2011). Ètica i valors en la formació docent. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2 (2011) pp. 8-14. Consultado en 23 de agosto de 2013. Disponible en: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art1.pdf>

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale. Vol. 1 – Les fondations du langage*. Paris: Minuit.

Jaspers, K. (1978). *Iniciação Filosófica*. Lisboa: Guimarães Editores.

Jerphagnon, L. (1978). L'histoire de la notion de personne dans l'oeuvre de Maurice Nédoncelle. *Revue de théologie et philosophie*, 110 (1978) pp. 99-109.

Jerphagnon, L. (1976). Une ontologie personaliste: Maurice Nédoncelle. *Revue Philosophique de Louvain*, 74 (1976) pp. 401-410.

Jerphagnon, L. (1971). De l'idéalisme au personalisme: Maurice Nédoncelle. *Revue philosophique de Louvain*, 69 (1971) 397-406.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Jordão, F. V. (1992). Natureza, Sentido e Liberdade em Kant. *Revista Filosófica de Coimbra*, 1, 1 (1992) pp. 63-81.

Josso, Ch. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: Éditions l'Âge de l'Homme.

Julk, J.; Santos, J.; Stival, M. C.; Withers, S. (2011). Formação de professores para EAD: Desafios e perspectivas ético-deontológicas. Formation des enseignants d'EAD au Brésil: défis et perspectives éthico-déontologiques. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade*. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 1108-1117. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Kant, I. (1985). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação

Calouste Gulbenkian.

Kant, I. (1983). *Critique de la raison pratique*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Kant, I. (1972). *Logik*. Traducción portuguesa de las pp. 21-26 del texto original por José Barata-Moura: in J. Barata-Moura, *Kant e o Conceito de Filosofia*, pp. 27-95. Lisboa: Sampedro.

Kant, I. (1970a). *Logique* (2^{ème} éd.). Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Kant, I. (1970b). *Anthropologie du point de vue pragmatique* (2^{ème} éd.). Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Kant, I. (1960). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Coimbra: Atlântida.

Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores; Simão, A. M. V. (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de PROFESSORES: Contextos e Perspectivas*, pp. 61-98. Mangualde/ Ramada: Edições Pedago.

Kohlmeier, J.; Saye, J. W. (2012). Justice or Care? Ethical Reasoning of Preservice Social Studies Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 40, 4 (2012) pp. 409-435. Identificado por: doi: 10.1080/00933104.2012.724361

Kühn, Th. S. (2000). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. S. Paulo: Editora Perspectiva.

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto). Consultada em 3 de febrero de 2014. Disponible en: <http://www.sec-geral.mec.pt/index.php/educacao-e-ciencia-em-portugal/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo>

Lacroix, J. (1981). L'ontologie personaliste de Maurice Nédoncelle. In AAVV, *La pensée philosophique et religieuse de Maurice Nédoncelle. Actes du Colloque organisé par la Faculté de Théologie Catholique, la Faculté de Philosophie, le Centre d'Histoire des Religions – Strasbourg 1979*, pp. 99-112. Paris: Téqui.

Lacroix, J. (1979). *Kant e o Kantismo*. Porto: Rés Editora.

Lacroix, J. (1968). *Panorama de la philosophie française*

contemporaine. Paris : Presses Universitaires de France.

Lago Bornstein, J. C. (1989). La ética en la formación de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, Nov. (1989) pp. 417-425.

Láin Entralgo, P. (2002). *O que é o Homem?* Lisboa: Editorial Notícias.

Lanzmann, C. (2013). *Shoah + Sobibor, 14 de Outubro 1943, 16 horas*. 4 DVD: DVD 1 – Shoah Primeira Época/ 1.ª Parte; DVD 2 – Shoah Primeira Época/ 2.ª Parte; DVD 3 – Shoah Segunda Época/ 1.ª Parte; DVD 4 – Shoah Segunda Época/ 2.ª Parte. Sobibor, 14 Outubro 1943, 16 Horas. Lisboa: Midas.

Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 4 (2010) pp. 43-51. Consultado en 23 de agosto de 2013. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992517.pdf

Lefèvre, Ch. (1978). La reconnaissance de l'autre mène-t-elle à Dieu? Dialogue avec Maurice Nédoncelle. *Mélanges de science religieuse*, 35 (1978) pp. 153-167.

Lefèvre, Ch. (1975). Actualité de Maurice Nédoncelle. *Mélanges de science religieuse*, 32 (1975) pp. 71-102.

Lepper, M. R.; Greene, D.; Nisbett, R. E. (1973). Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the "Overjustification" Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 1, October (1973) pp. 129-137.

Lei n.º 85 (2009). Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto. Consultado en 24 de agosto de 2011. Disponible en: http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4165&fileName=lei_85_2009.pdf

LGTFP – Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas (2014). Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas. Lei n.º 35/2014, de 20 de Junho. Consultada en 21 de julio de 2014. Disponible en: <https://dre.pt/pdf1sdip/2014/06/11700/0322003304.pdf>

Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye: Martinus Nijhoff.

Levinas, E. (1965). *Totalité et Infini. Essai sur l'Exteriorité* (2^{ème} éd.). Louvain: Martinus Nijhoff.

Le Fanu, J. (2009). *Porquê nós? O mistério da nossa existência*. Porto: Civilização Editora.

Lima, F. (2011). Quem (não) quer a avaliação dos professores? *Público*, 7 de agosto de 2011. Consultado en 29 de agosto de 2011. Disponible en: <http://jornal.publico.pt/noticia/07-08-2011/quem-nao-quer-a-avaliacao-dos-professores-22623731.htm>

Lima, L. (2010). Entrevista. Licínio Lima: À ponta da baioneta, as escolas são transformadas em repartições... *JF. Jornal da Fenprof*, 244 (2010) Julho, pp. 6-9.

Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras*, 19 (2009) pp. 227-253.

Consultado en 29 de agosto de 2011. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo%20Revista%20Sociologia%20n%C2%BA19%20%282009%29.pdf>

Lima, M. P. de (1987). *O Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.

Lino, M. C.; Macara, M. T.; Cunha, T. (2011). Ética deontológica da profissão docente. Éthique déontologique de la profession enseignante. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 1030-1041. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

LODE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>

Loff, M. (2008). *“O nosso século é fascista!” O Mundo visto por Salazar e Franco (1936-1945)*. Porto: Campo das Letras.

Loose, J. (1998). *Introdução Histórica à Filosofia da Ciência*. Lisboa: Terramar.

Lopes, A. (2004). Motivação e mal-estar docente. In Á. Adão; É. Martins (Orgs.), *Os professores: identidades (re)construídas*, pp. 93-108. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. Consultado en 29 de agosto de 2011. Disponible en: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54092/2/20704.pdf>

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, A. (1992). Mal-estar docente – Os Professores em busca de identidade. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3-4 (1992) pp. 105-110.

López de Maturana Luna, S. (2010). Historias de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 3 (2010) pp. 149-164. Consultado en 30 de agosto de 2013. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART10.pdf>

Lopes Menino, H. A.; Blázquez Entonado, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de Enseñanza Básica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 4 (2012) pp. 29-42. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4614100>

Lorenzo Delgado, M. (2009). Las Comunidades de Aprendizaje como modelo emergente de organización para la Educación en Derechos Humanos. In M.^a A. Ortiz Molina (Coord.), *Investigación en Educación y Derechos Humanos. Aportaciones de diferentes Grupos de Investigación*, pp. 61-86. Coimbra: Fernando

Ramos (Editor).

Lorenzo Delgado, M.; Trujillo Torres, J. M.; Sola Martínez, T. (2005). La oposición al poder en un centro educativo. Un análisis etnográfico. *Enseñanza*, 23 (2005) pp. 173-196. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20228&dsID=oposicion_poder.pdf

Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente*, pp. 117-159. Porto: Porto Editora.

Lusa (2012). Profesores querem um código deontológico. Consultado en 7 de noviembre de 2012. Disponible en: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/professores-querem-um-codigo-deontologico-1570393>

Maduro, R.; Rodríguez, J. (2008). Degustando el sabor de los datos cualitativos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8, 2 (2008) pp. 1-22. Consultado en 28 de agosto de 2011. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2008/archivos/datos.pdf>

Maia, C. F. (2011). O professor universitário: servo, santo e sábio... ou homem? Le professeur universitaire; sage, saint et serf... ou homme? In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010*, pp. 648-659. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD-Rom.

Maldonado Aibar, M. D.; Villar Angulo, L. M. (1999). La formación permanente del profesorado en España como terapia para la disminución del estrés. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3, 1 (1999). Consultado en 23 de agosto de 2013. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL1.pdf>

Mallart Navarra, J. (2011). Hacia una deontología de las profesiones pedagógicas. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/181.pdf>

Mañú Noain, J. M.; Goyarrola Belda, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, Jan.-

Abr. (2009) pp. 7-22. Consultado en 22 de agosto de 2012. Disponible en:

[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)

Marcelo García, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Marques, J.; Moreira, J.; Gamboa, P. (2011). Pensamento ético-deontológico de professores – variáveis influenciadoras. Pensée éthico-déontologique des enseignants – variables y influant. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 916-921. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Marques, J. F. V. G. B. (2009). Uma Experiência de Formação Ética de Educadoras de Infância – Estudo de Caso. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Formação de Professores. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Martínez Bonafé, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 3 (2004) pp. 127-143. Consultado en 24 de agosto de 2013. Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113377>

Martínez Navarro, E. G. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Martínez Sánchez, A. (1997). El profesor y la reflexión sobre la práctica. *Profesorado*, 1, 2 (1997) pp. 9-21. Consultado en 22 de agosto de 2012. Disponible en: [http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1\(2\)_9-21.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_9-21.pdf)

Martins, E. C. (2011). Ética e deontologia profissional na formação universitária e para as profissões. Éthique et déontologie professionnelle dans la formation universitaire et pour les professions. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*.

Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 850-860. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Mattos, H.; Pasinato, N.; Boff, J. (2011). A filosofia da educação como base epistemológica da formação ética do futuro pedagogo – possibilidades e impossibilidades. La philosophie de l'éducation comme support épistémologique de la formation éthique du futur pédagogue – des possibilités et des impossibilités. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 976-983. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Mazzali, G. C. (2008). Retórica: de Aristóteles a Perelman. *Revista Direitos Fundamentais e Democracia*, 4 (2008). Disponible en:

<http://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/viewFile/145/134>

Consultado en 24 de septiembre de 2011.

McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5, 2 (2001) pp. 100-122. Consultado en 11 de Agosto de 2014. Disponible en: <http://www.abcdinstitute.org/docs/publications/430816076490a3ddfc3fe1.pdf>

Measor, L.; Sikes, P. (1992). Visiting Lives. Ethics and Methodology in life history. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives*, pp. 209-233. London: Routledge.

ME – Ministério da Educação (2011a). *Legislação. Avaliação de desempenho docente*. Consultado en 30 de agosto de 2011. Disponible en: <http://legislacao.min-edu.pt/np4/194>

ME – Ministério da Educação (2011b). Projecto de avaliação do desempenho docente. Consultado en 16 de septiembre de 2011. Disponible en: http://www.fne.pt/upload/add_2011_09_09.pdf

ME – Ministério da Educação (2010a). Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho. Consultado en 30 de agosto de 2011. Disponible en: http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4945&fileName=decreto_regulamentar_2_2010.pdf Reglamenta el sistema de evaluación de desempeño del personal docente.

ME – Ministério da Educação (2010b). Despacho normativo n.º 24/2010, de 23 de Setembro. Consultado en 30 de agosto de 2011. Disponible en: http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=5171&fileName=despacho_normativo_24_2010.pdf Criterios y procedimientos de ponderación curricular.

ME – Ministério da Educação (2010c). Despacho n.º 14420/2010, de 15 de Setembro. Consultado en 30 de agosto de 2011. Disponible en: http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=5155&fileName=despacho_14420_2010.pdf

Reglas de evaluación y de auto- evaluación y ficha de evaluación global del desempeño del personal docente.

ME – Ministério da Educação (2010d). Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro. Consultado en 30 de agosto de 2011. Disponible en: http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=5245&fileName=despacho_16034_2010.pdf

Parámetros de desempeño docente.

ME – Ministério da Educação (2008). Despacho n.º 16872/2008, de 23 de Julho. Consultado en 30 de agosto de 2011. Disponible en: http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=2256&fileName=despacho_16872_2008.pdf

Primeros modelos de impresos de las fichas de evaluación y de auto- evaluación y ponderaciones de los parámetros clasificadores constantes de las fichas de evaluación.

ME – Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

MEC – Ministério da Educação e Ciência (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: https://academicos.ubi.pt/online/pdfHandler.ashx?file=bv/legislacao/dl_79_2014.pdf

MEC – Ministerio de la Educación y Ciencia (2007). Borrador del Estatuto del Funcionario Docente No Universitario. Mayo de 2007. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en :

<http://amesweb.tripod.com/ednuevoborrador050607.pdf>

Mehl, R. (1981). Maurice Nédoncelle, l'homme et le chrétien. In AAVV, *La pensée philosophique et religieuse de Maurice Nédoncelle. Actes du Colloque organisé par la Faculté de Théologie Catholique, la Faculté de Philosophie, le Centre d'Histoire des Religions – Strasbourg 1979*, pp. 133-137. Paris: Téqui.

Meinardi, E. (2009). Desarrollo profesional docente a propósito de una educación científica de calidad en escuelas inclusivas. *Revista Iberoamericana de Educación/ Revista Iberoamericana de Educação*, 50, 8 (2009). Consultado en 23 de agosto de 2013. Disponible en:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/3111Meinardi.pdf>

Miranda, F. N. (1999). Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social. In J. M. Delgado; J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, pp. 121-140. Madrid: Editorial Síntesis.

Mirandola, P. d. (2008). *Discurso sobre a Dignidade do Homem*. Lisboa: Edições 70.

Moen, T. (2006). Reflections on the Narrative Research Approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5, 4, December (2006). Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en:

http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_4/pdf/moen.pdf

Moita, M. da C. (1992). Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa; M. Huberman; I. F. Goodson; M. L. Holly; M. da C. Moita; J. A. M. Gonçalves; M. M. Fontoura; M. Ben-Peretz, *Vidas de Professores*, pp. 111-140. Porto: Porto Editora.

Moltmann, J. (1976). *O Homem. Mistério a desvendar. Ensaio de Antropologia*. Apelção [Portugal]: Edições Paulistas.

Mónica, M. F. (2014a). *A Sala de Aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Mónica, M. F. (Org.) (2014b). *Diários de uma Sala de Aula. Duas professoras, quatro alunas e uma mãe*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Monteiro, A. L.; Cunha, E.; Sá, P.; Moraes, L. (2011). Ética: o que pensam os profissionais da educação sobre a questão. Éthique: ce que pensant [sic] les professionnels de l'éducation sur la question. In

A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 922-931. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Monteiro, A. R. (2011). Notas sobre a dimensão deontológica da profissão docente. Quelques notes sur la dimension éthique de la profession enseignante. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 29-32. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD-Rom.

Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.

Monteiro, A. R. (2005). *Deontologia das Profissões da Educação*. Coimbra: Almedina.

Monteiro, A. R. (2004). *Educação e Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.

Monteiro, A. R. (2001). *Educação da Europa*. Porto: Campo das Letras.

Monteiro, A. R. (s. f.). Para uma Deontologia Pedagógica. Documento inédito. Consultado em 3 de febrero de 2014. Disponible en:

<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/reismonteiro.pdf>

Moreira, M. A. (2011) (Org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (2.^a ed.). Mangualde/ Ramada: Edições Pedagogo.

Morris, C. W. (1985). *Fundamentos de la Teoría de los Signos*. Barcelona: Editorial Paidós.

Morujão, A. F. (2000). Positivismo. In R. Cabral; F. da G. Caeiro; M. da C. Freitas; A. F. Morujão; J. do P. Bacelar e Oliveira; A. Paim (Dir.), *Lógos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, cols. 358-361. Vol. 4. Lisboa: Verbo.

Morujão, A. F. (1999a). Kant (Immanuel). In R. Cabral; F. da G. Caeiro; M. da C. Freitas; A. F. Morujão; J. do P. Bacelar e

Oliveira; A. Paim (Dir.), *Lógos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, cols. 109-144. Vol. 3. Lisboa: Verbo.

Morujão, A. F. (1999b). Gadamer (Hans-Georg). In R. Cabral; F. da G. Caeiro; M. da C. Freitas; A. F. Morujão; J. do P. Bacelar e Oliveira; A. Paim (Dir.), *Lógos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, cols. 777-778. Vol. 3. Lisboa: Verbo.

Mosterín, J. (1987). *Racionalidad y acción humana* (2ª ed. ampliada). Madrid: Alianza Editorial.

Mounin, G. (1986). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.

Muñoz Mancilla, M. (2014). El desplazamiento de la identidad en los procesos de formación de docentes: el caso de las Escuelas Normales de México. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 5 (2014) março, pp. 77-97

Myrdal, G. (1976). *A objectividade nas Ciências Sociais*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Nakamura, F. K. (1973). *On the Nature of the Knowledge in the Reciprocity of Consciousness according to Maurice Nédoncelle*. Nagoya: Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Gregoriana.

Navarro, P.; Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. In J. M. Delgado; J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, pp. 177-224. Madrid: Editorial Síntesis.

Nédoncelle, M. (1977). *Sensation séparatrice et dynamisme temporel des consciences*. Paris: Bloud & Gay.

Nédoncelle, M. (1976). «La nature et les formes de la présence dans “L’intériorité objective de M.-F. Sciacca»». In *Giornale di metafisica* 31 (1976) pp. 604-610.

Nédoncelle, M. (1974). *Intersubjectivité et ontologie. Le défi personnaliste*. Paris: Béatrice Nauwelaerts/ Louvain: Nauwelaerts.

Nédoncelle, M. (1971). Philosophie de la religion. In R. Klibansky (Dir.), *La philosophie contemporaine*, vol. IV, pp. 170-213. Firenze: La Nuova Italia.

Nédoncelle, M. (1970a). *Explorations personnalistes*. Paris: Aubier, Éditions Montaigne.

Nédoncelle, M. (1970b). *Le chrétien appartient à deux mondes*. Paris: Le Centurion.

Nédoncelle, M. (1963). *Personne humaine et nature. Étude*

logique et métaphysique (2^{ème} éd. augmentée). Paris: Aubier - Éditions Montaigne.

Nédoncelle, M. (1962). *Prière humaine, prière divine. Notes phénoménologiques*. Paris: Desclée de Brower.

Nédoncelle, M. (1961). *Conscience et Logos. Horizons et méthodes d'une philosophie personaliste*. Paris: Éditions de l'Épi.

Nédoncelle, M. (1960). *Introduction à l'esthétique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Nédoncelle, M. (1957). *Vers une philosophie de l'amour et de la personne*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.

Nédoncelle, M. (1956). *Existe-t-il une philosophie chrétienne?* Paris: Librairie Arthème Fayard.

Nédoncelle, M. (1953). *De la fidélité*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.

Nédoncelle, M. (1951). O que a moral ou a religião podem trazer à Psicanálise. In J. Lhermitte; J. Boutonier; M. Nédoncelle, *Reflexões sobre a Psicanálise*, pp. 83-155. Porto: Livraria Tavares Martins.

Nédoncelle, M. (1950). *La Souffrance. Essai de réflexion chrétienne* (2^{ème} éd.). Paris: Bloud & Gay.

Nédoncelle, M. (1942). *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.

Neto, E. dos S. (2002). Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In A. J. Severino; I. C. A. Fazenda (Orgs.), *Formação docente: Rupturas e possibilidades*, pp. 41-54. S. Paulo: Papyrus Editora.

Nervi Haltenhoff, M. L. (2004). Ética, Educación y Profesión docente. *Docencia*, 23, agosto (2004) pp. 76-84. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731195533.pdf>

Niza, S. (2012). Ser professor é um inferno. *Noticias Magazine*, 1060, Setembro (2012) 46-48.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa; M. Huberman; I. F. Goodson; M. L. Holly; M. da C. Moita; J. A. M. Gonçalves; M. M. Fontoura; M. Ben-Peretz, *Vidas de Professores*, pp. 11-30. Porto: Porto Editora.

Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de Educación Musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación*

Musical, 3, 3 (2006) pp. 1-14???. Consultado en 27 de agosto de 2012. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/reciem/v3n3.pdf>

Ocaña Fernández, A. (2006). *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. Consultado en 4 de agosto de 2014. Disponible en: <http://static.publico.pt/DOCS/sociedade/TALIS.pdf>.

Identificado por: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. S. 1.: OECD Publishing. Consultado en 6 de agosto de 2013. Disponible en:

<http://static.publico.pt/DOCS/educacao/educationglance2013.pdf>

Identificado por: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. S. 1.: OECD Publishing. Consultado en 12 de septiembre de 2012. Disponible en:

<http://ep00.epimg.net/descargables/2012/09/11/863eccc634cae43ad6898d4a5434a31c.pdf>

Identificado por: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. S. 1.: OECD Publishing. Consultado en 9 de enero de 2011. Disponible en:

<http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>

OEIECC – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>

OIT – Organización Internacional del Trabajo/ UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2008). *A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997*

da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior. Consultado en 3 de febrero de 2014. Disponible en: <http://www.esepvc.pt/esf/pdf/160495POR.pdf>

Oliveira, S. (2012). Motivação dos professores diminui nos últimos três anos. *In Educare.pt*. Consultado en 26 de julio de 2012. Disponible en:

<http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=C30D16C0FF1082FCE0400A0AB80001BC&opsel=1&channelid=0>

Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote* (8ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Ortega y Gasset, J. (1980). *¿Qué es filosofía?* Madrid: Alianza Editorial.

Ortega Ruiz, P. (2005). Educación e conflito. *Revista Galega do Ensino*, 13, 45, Marzo (2005) pp. 27-47.

Ortí, A. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. *In* J. M. Delgado; J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, pp. 85-95. Madrid: Editorial Síntesis.

Ortiz Molina, Mª A. (2011). IV. I. Estamentos educativos y diferencias culturales. Estudio cualitativo de las opiniones de los diferentes sectores. *In* F. S. Ramos (Ed.), *Exedra. Revista Científica*, nº temático (2011): *Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado. Diseño de actividades para el fomento de la socialización (EEDCA)*, pp. 147-206. Disponible en:

http://issuu.com/exedrajornal/docs/online_eedca?mode=embed&layout=http%3A%2F%2Fskin.issuu.com%2Fv%2Fflight%2Flayout.xml&showFlipBtn=true&pageNumber=2

Osterman, K. (1990). Reflective Practice. A New Agenda for Education. *Education and Urban Society*, 22, 2, February (1990) pp. 133-152. Consultado en 23 de junio de 2010. Disponible en: <http://eus.sagepub.com>

Palmer, R. (1999). *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70.

Pantoja Vargas, L. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. Deontology and code of conduct for social educators. Deontologia e código de conduta para educadores sociais. *SIPS – Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19 (2012) pp. 65-79. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/70/66

Pascal, B. (1972). *Pensées*. Le livre de poche – Classiques. S. l.: Librairie Générale Française. Edición de Léon Brunschvicg.

Patrão, I.; Santos-Rita, J. (2012). Práticas educativas em professores portugueses: A influência das preocupações profissionais, condições organizacionais e reconhecimento profissional. Poster presentado en el día 22 de junio de 2012 al 12.º Congresso Internacional Psicologia e Educação “Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática”. 21-23 de Junho de 2012. Lisboa, ISPA – Instituto Universitário.

Patry, J. (1964). NÉDONCELLE, Maurice. In Mourre, M. (Dir.), *Dictionnaire des idées contemporaines*, pp. 514-516. Paris: Éditions Universitaires.

PEAP – *Princípios Éticos da Administração Pública* (s. f.). Consultado en 3 de febrero de 2014. Disponible en: <http://archive.is/fkSN>

Pedro, A. P.; Cunha, C. (2011). Que desafios para o professor enquanto ser ético hoje? Quels sont les défis éthiques du professeur de nos jours? In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010*, pp. 907-915. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD-Rom.

Penneff, J. (1990). *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris: Armand Colin.

Pereira, F. (2011). Ética em educação e profissionalidade docente. Reflexões sobre o governo da infância e a subjectivação escolar. Éthique en éducation et professionnalité enseignante. Réflexions sur le gouvernement de l'enfance et la subjectivation scolaire. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010*, pp. 959-967. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Pereira, M. P. (2003a). A Hermenêutica da condição humana de Paul Ricœur. *Revista Filosófica de Coimbra*, 12, 24 (2003) pp. 235-277.

Pereira, M. B. (2003b). Alteridade, Linguagem e Globalização. *Revista Filosófica de Coimbra*, 12, 23 (2003) pp. 3-37.

Pereira, M. B. (2002). Precisão Científico-Técnica e Filosofia. *Revista Filosófica de Coimbra*, 11, 22 (2002) pp. 343-388.

Pereira, M. B. (2001). O século da Hermenêutica Filosófica: 1900-2000. *Revista Filosófica de Coimbra*, 10, 19 (2001) pp. 3-68.

Pereira, M. B. (2000a). O século da Hermenêutica Filosófica: 1900-2000. *Revista Filosófica de Coimbra*, 9, 18 (2000) pp. 189-259.

Pereira, M. B. (2000b). O século da Hermenêutica Filosófica: 1900-2000. *Revista Filosófica de Coimbra*, 9, 17 (2000) pp. 3-62.

Pereira, M. B. (1994). Retórica, Hermenêutica e Filosofia. *Revista Filosófica de Coimbra*, 3, 5 (1994) pp. 5-70.

Pereira, M. B., 1991. Sobre o Trágico. In M. H. da R. Pereira (Org.), *Medeia no drama antigo e moderno: Actas do Colóquio de 11 e 12 de Abril de 1991*, pp. 237-241. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Pereira, M. B. (1990). *Modernidade e tempo. Para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra: Livraria Minerva.

Pereira, M. B. (1989). Sobre a Condição Humana da Ciência. *Revista da Universidade de Coimbra*, XXXV (1989) pp. 1-33 (separata).

Pereira, M. B. (1988). Idade Científico-Técnica e Filosofia da Responsabilidade. *Igreja e Missão*, 138/141 (1988) pp. 118-139.

Pereira, M. B. (1986). Filosofia e crise actual de sentido. In M. B. Pereira; M. R. Themudo; F. V. Jordão; A. Martins; M. M. C. Barata; M. L. P. F. da Silva; J. M. André; A. P. Pita, *Tradição e crise. I*, pp. 153-156. Coimbra: Faculdade de Letras.

Pereira, M. B. (1984). *Crise e Crítica. Vértice*, XLIII, 456/457 (1984) pp. 100-142.

Pereira, M. B. (1977). Originalidade e novidade em Filosofia. A propósito da Experiência e da História. Separata de *Biblos*, LIII (1977) pp. 1-113.

Pereira, M. B. (1976). Compreensão e alteridade. *Biblos*, LII (1976) pp. 69-98.

Pereira, M. B. (1967). *Ser e Pessoa. Pedro da Fonseca. I - O Método da Filosofia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Perfis Gerais (2001). *Perfis Gerais de Competências dos Professores e Educadores: Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto*.

Perfis Específicos (2001). *Perfis Específicos de Competências dos Professores e Educadores*: Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (2^{de} éd.). Paris: ESF Éditeur.

Peters, F. E. (1983). *Termos Filosóficos Gregos. Um léxico histórico* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Peyron-Bonjan, Ch. (2011). Para uma ética improvável – a história da filosofia como desmitologização do sujeito. Vers une éthique improbable – L’histoire de la philosophie comme démythologisation du concept du sujet. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010*, pp. 86-95. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Picado, L. (2007). El malestar docente en las escuelas. Un análisis desde Portugal. In M. Lorenzo Delgado; M. López Sánchez; F. J. Hinojo Lucena; J. A. López Núñez; I. Aznar Díaz; M^a Pilar Cáceres Reche; D. Guerrero Ramos (Coords.), *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento. Homenaje a los Profesores Natividad López Urquizar, Severino Fernández Nares, Francisco Cordón Herrera*, pp. 453-455. Granada: Ediciones Adhara.

Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32, 2, maio/ago. (2006) pp. 329-343. Consultado em 31 de agosto de 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>

Pineau, G.; Le Grand, J.-L. (2002). *Les Histoires de Vie* (3^{ème} éd.). Paris, Presses Universitaires de France.

Pintassilgo, J. (2002). A construção de uma deontologia profissional dos professores do ensino liceal português. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1-3 (2002). Consultado em 22 de agosto de 2013. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4008>

Pires, E. B. (2007). Metafísica e construtivismo. In D. Ferrer (Coord.), *Método e Métodos do Pensamento Filosófico*, pp. 201-228. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Pires, E. B. (1989). O conceito de Mestre. Conferência inédita proferida en la Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Citado a partir del manuscrito.

Pires, R. P. (2003). *Migrações e Integração: Teoria e aplicações à Sociedade Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

Pires, R. P. ; Maranhão, M. J.; Quintela, J. P.; Moniz, F.; Pisco, M. (1984). *Os Retornados. Um estudo sociográfico*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Platão (1997). *Fedro*. Lisboa: Edições 70.

Platão (1993). *Ménon* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Colibri.

Platão (1984). *Apologia de Sócrates. Críton*. Coimbra : Instituto Nacional de Investigação Científica/ Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra.

Platão (1983). *A República* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Platão (1980). Carta VII. In Platão, *Cartas*, pp. 47-93. Lisboa: Editorial Estampa.

Platón (1950). *Œuvres Complètes. Tome VIII, 1^{re} partie. Parménide* (2^{ème} éd. revue et corrigée). Paris: Société d'édition *Les Belles Lettres*.

Platón (1949a). *Œuvres Complètes. Tome III, 2^e partie. Gorgias. Ménon* (5^{ème} éd. revue et corrigée). Paris: Société d'édition *Les Belles Lettres*.

Platón (1949b). *Œuvres Complètes. Tome XIII, 1^{re} partie. Lettres*. Paris: Société d'édition *Les Belles Lettres*.

Plutarque (1964). *Vies parallèles*. Paris: Société d'édition *Les Belles Lettres*.

Poirier, J.; Clapier-Valladon, S.; Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida. Teoria e prática* (2.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.

Ponte, J. P. da; Serrazina, L.; Sousa, O.; Fonseca, H. (2003). Professionals investigate their own practice. Artículo presentado en la CERME III – European Congress of Mathematics Education (Bellaria, Italia, 27 de febrero a 3 de marzo de 2003). Consultado en 23 de agosto de 2012. Disponible en: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-uk/03-Ponte-Serrazina-etc\(CERME\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-uk/03-Ponte-Serrazina-etc(CERME).pdf)

Popper, K. (1972). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Ed. Tecnos.

Portocarrero, M. L. (2012). Experiência e juízo nas éticas aplicadas: fenomenologia e sabedoria prática. *Revista Filosófica de Coimbra*, 21, 41 (2012) pp. 265-282.

Portocarrero, M. L. (2005). *Horizontes da Hermenêutica em Paul Ricœur*. Coimbra: Ariadne Editora.

Portugal (2011). *Portugal. Memorandum of understanding on specific economic policy conditionality*.

Versión inglesa. Consultado en 24 de agosto de 2011. Disponible en: <http://www.min-financas.pt/english/whats-new/2011/memorandum-of-understanding>

Versión portuguesa: *Portugal. Memorando de Políticas Económicas e Financeiras* (2011). Consultado en 24 de agosto de 2011. Disponible en: <http://www.min-financas.pt/informacao-economica/informacao-economica-diversa/memorando-de-politicas-economicas-e-financeiras-fmi>².

Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.

Pozo Llorente, M^a T.; Gutiérrez Pérez, J.; Rodríguez Sabiote, Cl. (2002). Las historias de vida en el estudio de la identidad profesional de los animadores y animadoras socioculturales. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 15 (2002) pp. 115-132.

Prohaska, L. (1981). *Pedagogía del Encuentro*. Barcelona: Editorial Herder.

Público (2012). Professores portugueses com mais stress do que população norte-americana. Consultado en 1 de octubre de 2012. Disponible en:

<http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/professores-portugueses-com-mais-stress-do-que-populacao-norteamericana-1565309>

² En septiembre de 2011 se hizo una primera revisión del acuerdo (Consultado en 23 de diciembre de 2011. Disponible en: <http://www.min-financas.pt/informacao-economica/1a-avaliacao-regular-do-programa-de-assistencia-economica-e-financeira/memorandum-of-understanding-on-specific-economic-policy-conditionality-1st-update>), continuada por una segunda, en diciembre del mismo año, por medio de la que profundizó su sentido y se endureció superlativamente las medidas preconizadas inicialmente (Consultado en 23 de diciembre de 2011. Disponible en: <http://www.min-financas.pt/informacao-economica/2a-avaliacao-regular-do-programa-de-assistencia-economica-e-financeira/attachment-i-portugal-memorandum-of-understanding-on-specific-economic-policy-conditionality>).

Quintana Cabanas, J. M. (2002). *Teoria da educação. Concepção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.

Quintás, A. L. (2002). A chave do ensino eficiente. In A. J. Severino; I. C. A. Fazenda (Orgs.), *Formação docente: Rupturas e possibilidades*, pp. 13-40. S. Paulo: Papirus Editora.

Rafferty, K. (1971). Nédoncelle's Personalist Way to God. *Philosophical Studies*, 20 (1971) pp. 22-50.

Ranckel, M.; Mimesse, E. (2011). Conceitos na prática pedagógica: elucubrações acerca da ética no curso de formação de professores. Concepts dans la pratique pédagogique: élucubrations sur l'éthique dans le cours de formation des enseignants. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010*, pp. 1076-1081. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Ralha-Simões, H. (2009). Modelos de formação: pluralidade ou dogmatismo. *Exedra*, 2 (2009) pp. 47-59. Consultado em 11 de Agosto de 2014. Disponível en: http://www.exedrajournal.com/docs/N2/04A-helena-simoessl_pp_47-60.pdf

Ramírez Castillo, M. A.; Sola Martínez, T. (2006). El papel educativo de los padres. *Bordón. Revista de pedagogía*, 58, 2 (2006) pp. 233-246.

Ramos, F. S. (2011). Report on an experience of in-service teacher training on human rights and citizenship education. *Citizenship Teaching & Learning*, 6, 3 (2011) pp. 319-334. Consultado em 31 de agosto de 2012. Disponível en: <http://www.intellectbooks.co.uk/journals/view-Article,id=11132/> Identificado por: http://doi:10.1386/ctl.6.3.319_1

Ramos, F. S. (2010). "Human Rights and Citizenship Education" and In-Service Teacher Training: An Experience. *Exedra. Revista Científica*, 3 (2010) pp. 91-123. Consultada em: 4 de abril de 2012. Disponível en: http://www.exedrajournal.com/docs/N3/07A-Fernando_amos_pp_91-124.pdf

Ramos, F. S. (2008). Formação Ética e Deontológica de alunos do Ensino Superior. Um estudo de caso. In M^a A. Ortiz Molina

(Coord.), *Música, Arte, Diálogo, Civilización*, pp. 341-369. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Ramos, F. S.; Ortiz Molina, M.^a A. (2010). Una experiencia de auto-evaluación de profesorado: teoría y práctica. *Exedra. Revista Científica*, 4 (2010) pp. 81-108. Disponible en: http://www.exedrajournal.com/docs/N4/07A-fernando_ramos-molina_pp_81-108.pdf

Ramos, K. M. da C.; Ferraz, B. T.; Barreto, M. S.; Cruz, S. S. (2011). (Re)Construção da profissionalidade docente: mapeando desafios. (Re)construction de la professionnalité enseignante: relevé des défis. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 660-668. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

RCTFP – Regime do Contrato de Trabalho em Funções Públicas (2008). Lei n.º 59/2008, de 11 de Setembro. Consultada em 15 de septiembre de 2011. Disponible en: http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/2008_1_59_11_09.pdf

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.

Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.

Reis, M. (1990). *Estudos de Psico-Pedagogia e Política Educativa*. Aveiro: Editora Estante.

Reis, I.; Ramos, F.; Cunha, T. (2007). Being-with and Dialogue in Teacher Training: For an Ethical Profile of the Teacher. In J. Calvo de Mora (Coord.), *New Schooling through Citizenship Practice: Contents and Process*, pp. 123-132. Veliko Turnovo: Veliko Turnovo University.

Renaud, I. C. R.; Renaud, M. (1999). Moral. In R. Cabral; F. da G. Caeiro; M. da C. Freitas; A. F. Morujão; J. do P. Bacelar e Oliveira; A. Paim (Dir.), *Lógos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, cols. 956-979. Vol. 3. Lisboa: Verbo.

Renaud, I. C. R. (1999). Nédoncelle (Maurice). In R. Cabral; F. da G. Caeiro; M. da C. Freitas; A. F. Morujão; J. do P. Bacelar e Oliveira; A. Paim (Dir.), *Lógos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, cols. 1084-1088. Vol. 3. Lisboa: Verbo.

Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, pp. 41-56 (2.ª ed.). Mangualde/ Ramada: Edições Pedagogo.

Ribeiro, M. do C.; Queirós, T.; Freire-Ribeiro, I. (2011). Questões sociais e éticas na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico. Questions sociales et éthiques dans la formation initiale des enseignants du premier cycle de l'Enseignement de Base. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 1050-1057. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Ricœur, P. (1998). *Du texte à l'action. Essais d'Herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil.

Ricœur, P. (1988). *O discurso da acção*. Lisboa: Edições 70.

Ricœur, P. (1987). *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70.

Rita, J. S.; Patrão, I.; Sampaio, D. (2010). *Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores Portugueses do Ensino Básico e Secundário*. In C. Nogueira; I. Silva; L. Lima; A. T. Almeida; R. Cabecinhas; R. Gomes; C. Machado; A. Maia; A. Sampaio; M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, pp. 1151-1161. Consultado em 11 de junio de 2012. Disponible en: http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiSaude_9.pdf

Rocha, F. (1987). *Fins e objetivos do sistema escolar português. I – período de 1820 a 1926*. Aveiro: Estante Editora.

Rodrigues, S. M. M. (2012). *Direitos e deveres dos professores na perspectiva dos alunos*. Dissertação de Mestrado na Espacialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Consultado em 3 de febrero de 2014. Disponible en: <https://estudogeraral.sib.uc.pt/handle/10316/22585>

Rodríguez Sabiote, C.; Pozo Llorente, T.; Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de

estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12, 2 (2006) 289-305. Consultado en 22 de noviembre de 2011. Disponible en:

http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm

Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se pessoa* (7.^a ed.). Lisboa: Moraes Editores.

Rogers, C. (1984). L'éducation, une activité personnelle. In A. Abraham (Dir.), *L'enseignant est une personne*, pp. 14-20. Paris : Les Éditions ESF.

Romero Sánchez, E.; Pérez Morales, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. Approximation to the concept of responsibility in Lévinas: educational implications. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64, 4 (2012) pp. 99-110. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4068454>

Roy, M. (1984). Formé à la stabilité pour vivre l'instabilité. In A. Abraham (Dir.), *L'enseignant est une personne*, pp. 56-62. Paris : Les Éditions ESF.

Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 13 (2012) pp. 71 -91. Consultado en 26 de agosto de 2013. Disponible en:

<http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/4426/4517>

RVCR – Regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas (2008). Lei n.º 12-A/2008, de 27 de Fevereiro. Consultado en 15 de septiembre de 2011. Disponible en:

<http://dre.pt/pdf1s/2008/02/04101/0000200027.pdf>

Sadio, F. (2011). *Professional Deontology in Teacher Training. Report on a Training Experience. Deontología Profesional en la Formación de Profesorado. Informe de una experiencia de formación. Publicaciones*, 41 (2011) Noviembre, pp. 9-31.

Salido Olivares, M^a R. (2010). *Percepciones del profesorado de Educación Musical sobre el alumnado hipoacúsico de los Colegios de Educación Infantil y Primaria*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Sandelowski, M. (1991). Telling Stories: Narrative Approaches in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 23, 3, Fall (1991) pp. 161-166. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en:

http://academic.son.wisc.edu/courses/N701/week/sandelowski_tellin_gstories.pdf

Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

Sanger, M. N. (2008). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 2 (2008) pp. 169-185.

Santamarina, C.; Marinas, J. M. (1999). Historias de vida e historia oral. In J. M. Delgado; J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, pp. 257-285. Madrid: Editorial Síntesis.

Santo Agostinho (1998). *O Mestre*. Lisboa: Lisboa Editora.

Santos, B. de S. (2000). *Crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da Experiência [Para um novo Senso Comum. A Ciência, o Direito e a Política na transição paradigmática. I]*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. de S. (1990). *Um Discurso sobre as Ciências* (3.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. de S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, J. M. F. dos (2008). Valores e Deontologia Docente. Um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 2, Oct. (2008) pp. 1-14. Consultado en 21 de diciembre de 2010. Disponible en: <http://www.rieoei.org/2349.htm>

Santos Gómez, M. (2010). Pedagogía, historia y alteridad. *Teoría de la Educación*, 22, 2 (2010) pp. 63-84. Consultado en 24 de agosto de 2013. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/8296/8323

Santos Guerra, M. Á. (1997). Profesores y profesoras para el cambio: Retos y esperanzas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1997) pp. 33-58. Consultado en 23 de agosto de 2013. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117943>

- Sarramona López, J.; Noguera Arrom, J.; Vera Vila, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la educación*, 10 (1998) pp. 95-144. Consultado en 24 de agosto de 2013. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2812/2847
- Sartre, J.-P. (1982). *L'êtr e et le néant*. Paris: Gallimard.
- Scheler, M. (1957). *El puesto del Hombre en el Cosmos* (3ª ed.). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Scheler, M. (1955). *Le formalisme en éthique et l'éthique matériale des valeurs: essai nouveau pour fonder un personnalisme éthique* (3^{ème} ed.). Paris: Gallimard.
- Schleicher, A. (2012) (Ed.). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. S. 1.: OECD Publishing. Consultado en 16 de marzo de 2012. Disponible en: <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
Identificado por: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>
- Scheleiermacher, F. (2000). *Her menêutica. Arte e técnica da interpretação* (2.ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Schön, D. A. (1995). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. Arena: London.
- Sciacca, M. F. (1955). *La filosofía, hoy*. Barcelona: Luis Miracle Editor.
- Searle, J. R. (1980). *Les actes de langage* (2^{ème} éd.). Paris: Hermann.
- Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Departamento de Educação Básica.
- SPPF – Seminario sobre el Profesorado Presente y Futuro (2008). Conclusiones del Seminario sobre el Profesorado Presente y Futuro. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.colectivolorenzolzuriaga.com/PDF/CONCLUSIONES%20DEL%20SEMINARIO%20SOBRE%20EL%20PROFESORAD O.pdf>
- Serra, J. C. (2011). As mudanças recentes no Ensino Superior e as suas implicações éticas e deontológicas. Les changements récents dans l'enseignement supérieur et leurs implications éthiques et déontologiques. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo

(Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 63-67. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Serra Desfilis, E. (2013). La Historia de Vida como Método de Estudio en Psicogerontología. *Revista Ibero-Americana de Gerontologia*, 1 (2013) pp. 91-117. Consultado en 9 de Abril de 2014. Disponible en: <http://www.anges.pt/downloads/RIAG.pdf>

Serrão, A. V. (2002). O despertar da questão antropológica. In M. R. Sanches; A. V. Serrão, *A invenção do “Homem”. Raça, Cultura e História na Alemanha do Séc. XVIII*, pp. 11-26. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Severino, A. J. (2006). A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, 32, 3, set./dez. (2006) pp. 619-634. Consultado en 31 de agosto de 2012. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf>

SIADAP (2007a). Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública. Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro. Consultado en 9 de septiembre de 2011. Disponible en: https://www.siadap.gov.pt/Docs/Lei_66-B_de_2007.pdf

SIADAP (2007b). Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública. Portaria n.º 1633/2007, de 31 de Dezembro. Consultado en 9 de septiembre de 2011. Disponible en:

https://www.siadap.gov.pt/Docs/Portaria_1633_de_2007.pdf

Silva, M. de F. G. da (2011). A complexidade da ética profissional dos professores no ensino superior. La complexité de l'éthique professionnelle des enseignants de l'enseignement supérieur. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 687-692. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Silva, M. de L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente*, pp. 161-190. Porto: Porto Editora.

Silva, M. L. P. (2010). Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica. Consultado em 7 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.uc.pt/fluc/lif/conceitos_herm

Silva, M. L. P. da (2007). Hermenêutica : Questão de Método ou Filosofia Prática? In D. Ferrer (Coord.), *Método e Métodos do Pensamento Filosófico*, pp. 181-199. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Silva, M. L. de P. F. da (2002). A via longa na hermenêutica de Paul Ricœur. In P. P. de Leão; A. Melo (Eds.), *Paul Ricœur. Uma homenagem*, pp. 43-61. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Silva, M. L. P. F. da (1997). Filosofia, Praxis e Hermenêutica: A perspectiva de H.-G. Gadamer. *Revista Filosófica de Coimbra*, 6, 11 (1997) pp. 63-84.

Silva, M. L. P. F. da (1995a). *O preconceito em H.-G. Gadamer: Sentido de uma reabilitação*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/ Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Silva, M. L. P. F. da (1995b). Problemas da Hermenêutica Prática. *Revista Filosófica de Coimbra*, 6, 11 (1995) pp. 313-335.

Silva, M. L. P. F. da (1994). Retórica e Apropriação na Hermenêutica de Gadamer. *Revista Filosófica de Coimbra*, 3, 5 (1994) pp. 93-119.

Silva, M. L. P. F. da (1992). Da “fusão de horizontes” ao “conflito de interpretações”: A Hermenêutica entre H.-G. Gadamer e P. Ricœur. *Revista Filosófica de Coimbra*, 1, 1 (1992) pp. 127-153.

Simionato, M. F. (2011). Resgatando o sentido ontológico do ser e estar docente. Sens ontologique d'être enseignant. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade*. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 50-54. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Snyders, G. (1978). *Para onde vão as pedagogias não-directivas?* (2.^a ed.). Lisboa: Moraes Editores.

Sockett, H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York/ London: Teachers College Press.

Soromenho-Marques, V. (1995). Introdução. As tarefas da universalidade. In I. Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, pp. 9-21. Porto: Porto Editora.

Steiner, G. (2005). *As lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.

Silva, J. P. C. C. e (1991). Das Ciências com implicações na Educação à Ciência específica da Educação. Contributo para uma análise epistemológica do fenómeno educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV (1991) pp. 25-45.

Strike, K.; Soltis, J. (2004). *The Ethics of Teaching* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Sumares, M. (1997). Discurso. In R. Cabral; F. da G. Caeiro; M. da C. Freitas; A. F. Morujão; J. do P. Bacelar e Oliveira; A. Paim (Dir.), *Lógos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, cols. 1440-1442. Vol. 1. Lisboa: Verbo.

Taylor, Ch. (2002). Gadamer on the Human Sciences. In R. J. Dostal (Ed.), *The Cambridge Companion to Gadamer*, pp. 126-142. New York: Cambridge University Press.

Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Teixeira, J. de S. (2004). *Ipseidade e Alteridade. Uma leitura da obra de Paul Ricœur*. Vol. I. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Tiana Ferrer, A. (2011). Un nuevo código deontológico para la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, 16, marzo (2011) pp. 39-48. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-tiana-ferrer.pdf>

Tirri, K. (2010). Teacher Values Underlying Professional Ethics. In T. Lovat; R. Toomey; N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, pp. 153-161. S. l.: Springer. Identificado por: DOI 10.1007/978-90-481-8675-4_9

Tolovi, C. A. (2009). Ética e educação. Ensaio sobre um desafio emergente. *I Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa. 23-25 de Setembro de 2009*. Consultado en 11 de agosto de 2014. Disponible en:

http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/SOFELP/70.pdf

Tom, A. (1984). *Teaching as Moral Craft*. New York: Longman.

Torres, C. A. e colaboradores (2000). *Educação, poder e biografia pessoal. Diálogos com educadores críticos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Travers, C. J.; Cooper, C. L. (1996). *Teachers Under Pressure. Stress in the Teaching Profession*. London/ New York: Routledge.

Trujillo Torres, J. M. (2007). Gestão para a cooperação, participação y comportamento ético en la sociedad del conocimiento. In M. Lorenzo Delgado; M. López Sánchez; F. J. Hinojo Lucena; J. A. López Núñez; I. Aznar Díaz; M^a Pilar Cáceres Reche; D. Guerrero Ramos (Coords.), *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento. Homenaje a los Profesores Natividad López Urquizar, Severino Fernández Nares, Francisco Cordón Herrera*, pp. 351-369. Granada: Ediciones Adhara.

Tulgan, B. (2009). *Not Everyone Gets A Trophy: How to Manage Generation Y*. San Francisco: Jossey-Bass.

UA – Universidade de Aveiro (2012). Estudo da UA garante que portugueses têm boa capacidade de trabalho. Consultado em 2 de outubro de 2012. Disponível em: <http://uaonline.ua.pt/detail.asp?c=24218>

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório mundial de educação 1998*. Porto: Edições ASA.

Vala, J. (2003). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva; J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 101-128 (12.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^{ème} éd.). Paris, Bruxelles: De Boeck Université.

Valente, V. P. (1973). *O Estado Liberal e o Ensino. Os liceus portugueses (1894-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais.

Valenziano, C. (1965). *Introduzione alla filosofia dell'amore di Maurice Nédoncelle*. Roma: Facultad de Filosofia de la Pontificia Universidad Gregoriana.

Vancourt, R. (1980). *Kant*. Lisboa: Edições 70.

Veiga, M. A. (2005). *Um perfil ético para educadores*. Braga: Palimage Editores.

Verma, G. K.; Mallick, K. (1999). *Researching Education. Perspectives and Techniques*. London/ Philadelphia: Falmer Press.

Verneaux, R. (1967). *Le vocabulaire de Kant. Doctrines et méthodes*. Paris: Aubier-Montaigne.

Vicente, J. N. (2008). *Educação, Retórica e Filosofia a partir de Olivier Reboul. Subsídios para uma Filosofia da Educação Escolar*. Coimbra: Faculdade de Letras.

Consultado en 30 de enero de 2013. Disponible en: <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/9675>

Identificado por: <http://hdl.handle.net/10316/9675>

Vicente, J. N. (1995). Educação, diálogo, crítica e libertação na ação e no pensamento de Paulo Freire. *Revista Filosófica de Coimbra*, 4, 8 (1995) pp. 373-406.

Vicente, J. N. (1988). Relação Pedagógica e Filosofia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII (1988) pp. 293-311.

Vicente Rodríguez, P. S. de (Dir.); Bolívar Botía, A.; Burgos García, A.; Castilla Mesa, M^a T.; Domingo Segovia, J.; Fernández Cruz, M.; Gallego Arrufat, M^a J.; Latorre Medina, M^a J.; León Guerrero, M^a J.; López López, M^a del C.; Martínez Serrano, M^a del C.; Molina Merlos, M^a Á.; Molina Ruiz, E.; Pérez García, M^a P.; Quesada del Valle, E.; Romero López, A. (2006). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. *Revista de Educación*, 339 (2006) pp. 711-744. Consultado en 24 de agosto de 2013. Disponible en:

<http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a31.pdf>

Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, R.; Araújo, M. (2011). (Auto)Formação dos profissionais do campo educativo e a construção de éticas plurais em sociedades multiculturais. (Auto)formation des professionnels dans le domaine de l'éducation et de la construction des éthiques plurielles dans les sociétés multiculturelles. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P. Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 1091-1099. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Villar Angulo, L. M. (1992) (Dir.). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. S. l.: G.I.D./ Force.

Virieux-Reymond, A. (1972). *Introduction à l'Epistémologie*. Paris: PUF.

Visão (2012). Ser professor em Portugal é mais stressante que viver nos EUA. Consultado em 1 de octubre de 2012. Disponible en: <http://visao.sapo.pt/ser-professor-em-portugal-e-mais-stressante-que-viver-nos-eua=f689109>

Wanjiru Gichure, Ch. (1999). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la Deontología de la educación* (2ª ed.). Barañáin (Navarra): Ediciones Universidad de Navarra.

Warnke, G. (2002). Hermeneutics, Ethics and Politics. In R. J. Dostal (Ed.), *The Cambridge Companion to Gadamer*, pp. 79-101. New York: Cambridge University Press.

Watkins, J. W. N. (1990). *Ciência e Cepticismo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Webster, L.; Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. London/ New York: Routledge – Taylor & Francis Group.

Whal, J. (1958). A Filosofia Francesa Contemporânea. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 14 (1958) pp. 327-331.

Williamson, J. (1990). What Washington Means by Policy Reform. In Williamson, J. (Ed.), *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Washington, D. C.: *Institute for International Economics*. Consultado em 8 de noviembre de 2009. Disponible en: <http://www.iie.com/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>

Williamson, J. (2004). The Washington Consensus as Policy Prescription for Development. Consultado em 8 de noviembre de 2009. Disponible en: <http://www.iie.com/publications/papers/williamson0204.pdf>

Wong, B. (2011). *A minha sala de aula é uma trincheira. 10 mitos sobre os professores*. Lisboa: Esfera dos Livros.

Wünsch, L. P.; Behrens, M. A. (2011). Promoção do pensamento crítico no âmbito da ética durante a Formação Inicial, sob a óptica dos futuros professores. La promotion du raisonnement critique dans le domaine de l'éthique pendant la Formation Initiale, dans l'optique des futurs enseignants. In A. Estrela; L. Marmoz; M. T. Estrela; A. P. Caetano; J. Ferreira; M. de L. Silva; J. Marques; P.

Figueiredo (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Actas do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa, 18 a 20 de Fevereiro de 2010, pp. 998-1006. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edición en CD Rom.

Zahonero Rovira, A.; Martín Bris, M. (2012). Formación integral del profesorado: Hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 20 (2012) pp. 51-70. Consultado en 24 de agosto de 2013. Disponible en:

<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/articulo/view/2014>

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Zimbardo, Ph. (2008). *El efecto Lucifer. El porqué de la maldad*. Barcelona: Paidós.

**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@omniscrptum.com
www.omniscrptum.com

OMNI Scriptum



