



VOL. 16, Nº 3 (sept.-diciembre 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

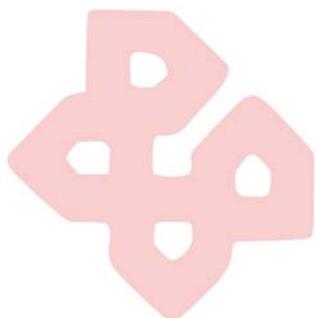
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 09/11/2012

Fecha de aceptación 28/12/2012

MAESTROS QUE MARCAN. BIOGRAFÍA PERSONAL E IDENTIDAD PROFESIONAL EN DOCENTES MEMORABLES

Teachers who leave their mark. Personal biography and professional identity in memorable teachers



Silvia A. Branda, y Luis Porta

Universidad Nacional de Mar del Plata

E-mail: branda.silvia@gmail.com, luporta@mdp.edu.ar

Resumen:

Fernández Cruz (1994) manifiesta que la identidad es una construcción de sí mismo como objeto que se experimenta en las relaciones con los demás. La identificación profesional en la enseñanza se produce a través de un proceso muy lento. Mientras para unos comienza en la niñez, para otros sólo se produce mediante el ejercicio de la profesión. En este avance de investigación analizamos la historia de vida de un docente universitario de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), previamente identificado como docente memorable por los estudiantes. A partir de la comprensión y reconstrucción de la vida profesional, aparece un ciclo de profundización llamado autotematización biográfica estimulada (Kelchterman, 1993) en el que el profesor es inducido a reconstruir su biografía y el sentido de la misma. Esto nos permite organizar, focalizar, interpretar, comprender, cuestionar y validar lo que está narrando. De esta manera, surgen a modo de tensión, categorías asociadas al significado que este profesor le da a su propia experiencia personal, profesional y desarrollo de la profesión.

Palabras clave: identidad profesional, profesores memorables, narrativas, desarrollo profesional.

Abstract:

Fernandez Cruz (1994), states that identity relates to the building of one-self in the interaction with others. Professional identification in teaching is a slow process. Some people start undergoing this process in childhood, some others with their professional practice. In this research advance we analyze the life story of a university teacher from the Faculty of Architecture, Mar del Plata National University (UNMdP) previously identified as a memorable professor by his students. A deep cycle called biographical stimulated self theme (Kelchterman, 1993) in which the professor is led to reconstruct his biography and its sense, stems from the understanding and reconstruction of his professional life. This allows us to organize, focus, interpret, understand and validate what he is narrating. In this way tensions understood as categories associated to the meaning the professor himself gives his own personal, professional experience and development, emerge.

Key words: professional identity, memorable professors, narratives, professional development.

1. Presentación

La identidad profesional es concebida como una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia. También como un fenómeno social de apropiación de modelos que se intencionan a partir de políticas sociales y opciones políticas, en un sentido amplio. El sentimiento de identidad comienza a configurarse desde el nacimiento de la persona a partir de las relaciones que ésta, va desarrollando con su propio cuerpo, con el medio y, fundamentalmente, con sus padres.

Si bien la identidad se concibe como una entidad que presenta una permanencia y estabilidad en el tiempo, para una mayor comprensión del concepto señalamos dos elementos centrales: uno se refiere a que hay que entender la identidad como un proceso resultante de permanentes interacciones con otros; el otro, a entender la identidad en continua construcción o re-construcción. Desde esta perspectiva el estudio de la identidad profesional es sobre individuos situados en un contexto donde se están implementando estrategias de cambio que explícita o tácitamente se orientan a generar nuevos modos de operar, tanto en el plano de concepciones y herramientas conceptuales como en el de su práctica.

2. Justificación del problema

Este trabajo de investigación surge de la necesidad de indagar más profundamente en las *tensiones* que se desprenden de la propia experiencia personal, profesional y desarrollo de la profesión de un profesor identificado como memorable por sus alumnos. Adoptaremos en el presente proyecto una perspectiva de análisis biográfico-narrativa que nos lleve a una indagación más profunda en el relato de este profesor acerca de su formación, en su autobiografía e historia, como así también la *vida profesional* y los profesores mentores para poder así, establecer relaciones más certeras con su práctica docente en el marco de la buena enseñanza. Para Litwin (1998:94; 158-159) la buena enseñanza se relaciona con “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”. De esta manera, favorecer los procesos de construcción del conocimiento implica una compleja elaboración por parte del docente para abordar y recortar los contenidos de su campo disciplinar. Esta construcción elaborada incluye los vínculos que el profesor establece en la clase con las prácticas profesionales, resolviendo lo que los estudiantes denominan la relación entre la teoría y la práctica. También contribuye a la construcción de conocimientos el estilo de negociación de significados que los docentes generan dentro y fuera del aula para con los alumnos. En consecuencia, las narrativas

autobiográficas, las historias de vida y los ciclos de vida docente constituyen el núcleo de nuestro análisis, a partir de las cuales resignificaremos la práctica en el aula universitaria.

3. Método y enfoque

Proponemos una investigación biográfico-narrativa, en los términos descritos por Fernández Cruz (1994) y por Bolívar y Domingo (2006), en la que se centra el interés en historias personales, en la representación de la experiencia vivida de la vida social. Adoptamos este tipo de investigación como herramienta para penetrar la identidad, los significados, el saber práctico del buen docente universitario. La perspectiva de esta investigación es la interpretación de las historias que el agente narra. La subjetividad es necesaria para el conocimiento social. Lo público y lo privado puede ser caracterizados usando las palabras de Homi Bhabha (2000, p.13) "*lo público y lo privado, el pasado y el presente, la psique y lo social desarrollan una intimidad intersticial. Es una intimidad que cuestiona las divisiones binarias a través de las cuales dichas esferas de experiencia social a menudo se oponen espacialmente*". Para Bourdieu (1997, p.137) "*la oposición tradicional entre lo público y lo privado oculta hasta qué punto lo público está presente en lo privado*", y viceversa. El individuo no es un actor completamente autónomo y libre y sus relatos personales muestran la complejidad de lo social. Por eso, la (auto) biografía, que se conecta con un sustrato social y político, sirve para objetivar al sujeto de la investigación. Esta subjetividad de la biografía contextualizada debe ubicarse dentro de matrices de relaciones objetivas (Bourdieu, 1991; Gutiérrez, 2003).

En este proyecto, trabajamos con categorías ligadas a: vida profesional, profesores mentores y descripción de las prácticas a partir de las narrativas autobiográficas de un profesor memorable. Abordamos la investigación narrativa en dos sentidos: a) como estudio de la experiencia, como relato, una manera de pensar acerca de la experiencia; y b) como metodología, una forma de ver este fenómeno.

La presente investigación adopta un enfoque interpretativo (Erickson, 1997, p. 195-199 y p. 222-223), entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios actores. Implica también la construcción de una lectura de esos significados, jugando entre lo general y lo particular—los detalles inmediatos y la teoría relevada. El diseño de la investigación es de corte naturalista realizándose en los propios contextos donde se plantean las cuestiones a dilucidar. Colás Bravo (1994) señala que para la corriente interpretativa, la realidad es múltiple e intangible. De acuerdo con esta afirmación, la finalidad de la investigación científica será la de comprender los fenómenos educativos a través de percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen.

El enfoque narrativo en educación, a diferencia de otros enfoques, va más allá del tradicional contraste establecido entre objetividad y subjetividad, para basarse en las evidencias originarias del mundo de la vida. Buscamos entonces generar conocimiento mediante el relato que capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos como las motivaciones, los sentimientos, deseos o propósitos expresados por los docentes entrevistados. La narrativa no es sólo una metodología; como señaló Bruner (1988), es una forma de construir realidad. No sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino también media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, "un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente

Maestros que marcan

conformada por el discurso comunicativo” (Bolívar Boitia 2002:41). Se reconstruyó el instrumento de la entrevista en profundidad, transformándola en autobiográfica para así lograr captar la narración en el medio más natural posible. Dentro del tipo de entrevista en profundidad se adopta la estandarizada abierta, de carácter semi flexible con un guión de preguntas (Olabuenaga e Ispizua 1989, p. 125; Taylor y Bogdan 1992, p. 100 y ss; Valles 1999, p.177).

El análisis de las transcripciones se instala como un proceso de inmersión en los datos, que requiere de lectura y relectura, identificando temas emergentes que se reagrupan en temas particulares. De esta manera, cobran importancia categorías asociadas al significado que el docente da a su propia experiencia personal, profesional y desarrollo de la profesión, al sentido que le otorga a su recorrido de vida.

4. Introducción

“Los sentidos no se limitan a *darle sentido* a la vida mediante actos sutiles o violentos de claridad: desgarran la realidad en tajadas vibrantes y las reacomodan en un nuevo complejo significado”. Diane Ackerman (2009).

Este avance de investigación intenta poner en *tensión*, sobrepasar los actos sutiles o violentos de claridad y desgarrar la realidad en tajadas vibrantes como una forma de descubrir algunos aspectos que están asociados a la conformación de la identidad profesional docente, partiendo de las *marcas indelebles* que han dejado los grandes maestros en un profesor memorable de nuestra investigación. Estos aportes surgen de la producción que, en el marco del Proyecto de Investigación *Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales y Desarrollo Profesional* llevamos adelante en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la UNMdP y que, desde una perspectiva biográfico-narrativa nos permite reconstruir las (auto) biografías de los profesores mencionados como memorables por los estudiantes como una forma de indagar en aspectos vinculados a la buena enseñanza en el Nivel Superior. En esta oportunidad, trabajamos sobre la biografía de un profesor memorable de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la UNMdP desde una mirada diferente que intenta poner en una *tensión dialógica* aspectos que hacen a la enseñanza y al aprendizaje y permite dilucidar algunos aspectos que hacen a la constitución de ese complejo entramado de relaciones que constituye la vida en las aulas universitarias.

Como mencionamos anteriormente, este trabajo es el resultado de una entrevista que surge a partir de un guión o libreto previo, las preguntas actuaron como disparadores para permitir al entrevistado entretejer historias y relatos de su vida personal y profesional. La entrevista se orientó a indagar en los aspectos de la vida familiar y escolar que el entrevistado consideraba relevante en su formación, lo que sin duda ayudó a entender su posterior desarrollo académico e itinerario profesional.

Esta reconstrucción y reorganización de la experiencia a través de la narrativa nos permite entonces atribuir significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales. Por otra parte, los sucesos del pasado están enmarcados por contextos sociales, culturales e institucionales que les dan sentido y sólo es posible interpretarlos en función de la interacción del individuo con el contexto. En tanto narrativas, los relatos autobiográficos están marcados por la temporalidad (Arfuch, 2007, p. 87). Esas

historias o experiencias de vida narradas refieren a un tiempo ido, fantaseado, que es recuperado y reconfigurado en función del presente.

5. Desarrollo

“La buena docencia es crear aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas” (Finkel, 2008, p. 76)

Bajo la perspectiva biográfico-narrativa, nos dispusimos a indagar en la historia de vida profesional de nuestro entrevistado. Lo hicimos adentrándonos en aspectos biográficos personales así como también en aspectos interpersonales, culturales e institucionales de sus trayectos profesionales. Es necesario aclarar que el método biográfico distingue entre lo que ha dado en llamar *relato de vida*, entendida como narración autobiográfica del protagonista y, por otra parte, *historia de vida*, que incluye las elaboraciones de los investigadores en base a los registros y fuentes utilizadas.

Iremos marcando tensiones en el campo de la identidad profesional a partir de sus propias palabras: ellas nos permitirán ir descubriendo las intimidades entre la profesión y la vida. Reconstruiremos las categorías a partir de las propias palabras como una forma de reconocer en él, la explicitación de la *urdimbre* que conjuga intelecto, pasión y creatividad en la enseñanza.

5.1. Primera tensión: de verdugos a entusiastas

Muchos de nosotros recordamos esos brillantes profesores, conocedores de su materia que nos deslumbraban con su conocimiento. Después de escuchar sus interesantes clases, nos retirábamos del aula inspirados y, por qué no, conmovidos. Alguna vez nos preguntamos ¿qué aprendimos de sus clases? ¿Qué permaneció de esa experiencia varios años después de habernos graduado? volvamos ahora a nuestro paso por la universidad y recordemos a aquel profesor que nos deslumbró con su conocimiento y pensemos en él como un Gran Profesor. ¿Qué lo hacía tan grande? A esta pregunta Finkel (2008:39), teniendo en mente una Gran Profesora, responde:

Era una entusiasta con su materia, parecía que sabía todo lo que hay que saber de la misma, y aún más. Poseía un dominio pasmoso de su asignatura, y en respuesta a cualquier pregunta, podría hilar una contestación brillante durante tanto tiempo como quisiera. Resultaba cautivadora cuando hablaba, hacía que su materia pareciera viva, se entusiasmaba explicándola y su entusiasmo era contagioso.

Cuando nos retiramos de la clase de un Gran Profesor, lo hacemos entusiasmados por lo que nos ha contado, deseosos de algún día, poder dominar una materia de la misma manera. Nuestro espíritu curioso desea ser como este profesor, y nos sumergimos en los libros con renovado vigor. El entusiasmo suele ser duradero, en este sentido nuestro entrevistado recuerda:

Tuve algunas maestras hermosísimas de esas que, y creo que de ahí me quedó la marca, lo que más tenían era entusiasmo en que vos estés contento, en que hagas con gusto las cosas. No había verdugas, maestras esas de: tenés que hacer, tenés que saber. Pero no era solamente conmigo: eran así. Con lo cual yo no veía la hora de ir al colegio.

Me contaron lo mismo a mí aquí, después, los padres de un chico que tuve de alumno en cuarto año. Estaba enfermo y me decían: Ay profesor XX, usted no sabe!! (yo llamé para ver si necesitaban sangre), me dice: “Ay, qué gusto conocerlo, ¿usted sabe que mi hijo tiene locura, me pregunta qué día es hoy: lunes, ¡Ay qué suerte, mañana tengo diseño!”

A mí me pasaba lo mismo: los sábados y domingos me aburría junto a mis primos, todo era fútbol. Pero mi escuela me encantó. De ahí paso a un secundario, en el cual sigo yendo con gente que estaba ahí, no como maestro normal sino a bachiller, ahí iba el hijo de mi padrino con el cual seguimos siendo amigos desde los 5 años. Con gente conocida, que... estudiar bachiller, docente, así con la otra parte del grupo que era gente conocida. El secundario lo hice bastante mal, no sabía estudiar con distintas materias y distintos profesores. Yo estaba acostumbrado a estudiar con una sola persona y esa persona reforzaba, no con más personas, sino con material y otras cosas, lo que me podría haber faltado: recomendaban películas, música, te invitaban a compartir el mundo, etc.

Una maestra: la señorita Chamorro, el pelo recogido, era fantástica, la veía como la Virgen María. Todos guardapolvos nosotros, para no hacer diferencias de clase social con la ropa, lo que quieran abajo, pero arriba guardapolvo. Y esta mujer me quería muchísimo, me distinguía en realidad. Hablaba con mamá de mí.

[Un buen docente tiene que] tener a la gente entusiasmada con la posibilidad de conocer. Que sea una cosa que te pesca conocer, si no descubris eso [...]. Es lo que llamábamos campañas de la alegría: Yo iba y contaba cosas, por ejemplo, siempre tengo cosas que voy recolectando de lo que leo, de lo que escucho. Les hago participar de una cosa plural. Nunca relacionados a la arquitectura.

De acuerdo con Jacques Rancière (2005) y su *principio de la enseñanza universal*, es necesario aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto. Sin embargo, en la enseñanza tradicional, el docente siempre esconde bajo su manga un saber, es decir, una ignorancia del alumno. He aquí el genio de los explicadores: atar al ser que ha inferiorizado al país del atontamiento. “Los fragmentos se suman, las piezas sueltas de un saber del explicador que llevan al alumno a remolque de un maestro al que no alcanzará nunca: *la conciencia de la superioridad*” (Ranciere 2005, p. 35). No es entonces el procedimiento, el modo, el que emancipa o atonta, es el principio. El principio de la desigualdad, el que atonta, se haga lo que se haga. Sin embargo, el principio de la igualdad de Jacotot¹, emancipa, el tema en cuestión es poder *revelar la inteligencia* a sí misma.

[...] Cuando un tipo está muy, muy serio, es lo mal que está en el mundo. Lo bueno es que encuentre relaciones escondidas entre las cosas. Estudiar, ver, creer. Es eso, eso te forma. Lo que te deforma es: revocar, cristalizar, terminar, te hice la arista, te hice el plano, te hice la parte de abajo. Es una masturbación, es una porquería”.

5.2. Segunda tensión: de *aprender la lección* a la creación de un ambiente de aprendizaje crítico natural.

En las ideas relacionadas con el autogobierno, una de las metas centrales de la enseñanza en los últimos años ha sido la de la *gradual liberación de cada alumno de su dependencia de toda autoridad pedagógica*. De hecho, esta meta se basa en la autonomía personal, en la adquisición de conocimientos y destrezas, la formación de opiniones, gustos y demás. Los esfuerzos realizados en esta dirección representan para todos los estudiantes un

¹ En *El maestro ignorante*, de Jaques Ranciere (2005), el profesor Jacotot emancipa a sus alumnos dándoles total autonomía para que descubran un texto literario por sí solos.

avance hacia el autogobierno. Asimismo, la meta del autogobierno se compone de dos sub-metas distintas, cada una de las cuales puede considerarse por separado, aunque es posible alcanzarlas en forma conjunta: aprender a aprender y elegir aprender.

En este sentido el entrevistado reconoce el valor de promover el autogobierno y el desarrollo intelectual en los alumnos. Considera que un docente que plantea las cosas desde la *gradual liberación de cada alumno de su dependencia de toda autoridad pedagógica* es un docente que está *buscando despertar algo en sus alumnos*. De esta manera el docente logrará formar una persona autónoma capaz de tomar sus propias decisiones.

No aprender la lección, aprender a improvisar. Con lo cual fue mi profesor pedagógico, de lo que es concepto y no memoria. Fue una ayuda mágica. [...] En psicología me llaman y me preguntan sobre hábito, yo no había estudiado nada. Era muy novelero y comienzo a responder: “En la corte de Versalles...”, para lo cual todos me miraban, nunca habían prestado tanta atención, “...las duquesas los marqueses y los no sé qué, estaban en una fiesta de disfraces. Había uno que se había disfrazado de deshollinador. Perfecto, se tiznó todo, estaba hecho una basura. Casi se separaba la gente de él por la pinta inmundada que tenía. En eso a una mujer se le cayó un pañuelito y el tipo con un gesto típico de la corte de Ámsterdam, se lo entrega como un caballero. Eso es hábito”. Me puso un diez, me felicitó, me invitó a la casa. Me invito para hacer títeres, hicimos “La zapatera prodigiosa”.

El conocimiento generador (Perkins, 1995)² es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que crea el puente para que el alumno se pueda desenvolver autónomamente y con más soltura tanto en el ámbito educativo formal como en la vida cotidiana. Promover el conocimiento generador sería entonces una tarea educativa fundamental en la que el docente debe tomar un rol activo-participativo. Freire (2002) nos habla de “educación bancaria” refiriéndose al acto de depositar conocimiento en el otro. De acuerdo con este autor, la educación bancaria no permite la acción o la indagación fomentando así la “domesticación de los educando”, adaptándolos a la realidad sin permitirles la posibilidad de planteamientos transformadores. Por eso Freire hace tanto hincapié en la *emancipación* del alumno y para *emancipar* a otros hay que estar uno mismo emancipado. Hay que conocerse a uno mismo como sujeto intelectual partícipe de la potencia común de los seres intelectuales.

El ignorante (Ranciere, 2005) puede preguntarlo todo, y serán sólo sus preguntas las que le obligarán al ejercicio autónomo de su inteligencia. Maestro es el que mantiene al que busca en *su* rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar. Éste sería el punto más relevante del principio de la *enseñanza universal* (Ranciere, 2005). Por este motivo, toda la práctica de la enseñanza universal se resume en la pregunta: *¿qué piensas tú?* Todo su poder está en la conciencia de emancipación que actualiza en el maestro y suscita en el alumno. Todo hombre puede siempre, en cualquier momento, emanciparse y emancipar a otro, y aumentar el número de los hombres que se conocen como tales y ya no juegan más a la comedia de los superiores inferiores. Ranciere (2005) deja muy en claro que la explicación no es solamente el arma atontadora de los pedagogos sino el vínculo mismo del orden social y quien habla de orden habla también de distribución de rangos. La puesta en rangos supone explicación, noción distribuidora y justificadora de una

² Según Perkins (1995), el *conocimiento generador* es conocimiento que no sólo se acumula sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él.

desigualdad que no tiene otra razón que su ser. Nuestro entrevistado se opone a la enseñanza unilateral y bancaria fomentando la emancipación del alumno.

La alegría de entender no te la saca nadie. Si entendés lineal o unilateralmente, siempre decís que esto es esto y sos una rebanada del conocimiento. No una idea de las cosas.

Miles de años después, en Barcelona en el curso de postgrado-doctorado [un profesor me dice]: “Lo mejor que puede hacer un profesor es no enseñar nada, porque cuando enseña está achicando el mundo.” Es genial, es abrir un camino y dejarlo caminar. Pero no enseñar, no marcar, porque eso te achica el mundo. Es un recorte cuando enseñás”.

No, enseñar, enseñar no. Lo que uno más hace es enseñar a aprender.

5.3. Tercera tensión: de la linealidad disciplinar a *descubrir interconexiones multidisciplinares*

¿Podemos formular algún principio general por el cual los intereses posteriores se conecten con los primeros que el niño lleva consigo a la escuela? Sí, podemos hacerlo, y hay una regla muy simple que relaciona los intereses adquiridos con los innatos y Seymour Sarason la expone de la siguiente manera “Todo objeto que no sea interesante en sí mismo puede llegar a serlo si se asocia a otro en el que ya exista un interés” (2002, p.165) De esta manera, dos objetos asociados crecen juntos “[...] la parte interesante derrama su cualidad sobre la totalidad” (2002, p.165). Entonces, las cosas que no son interesantes en sí mismas se tiñen de un interés que hace que se conviertan interesantes en forma natural. Lo llamativo de esta amalgama es que el préstamo no empobrece la fuente, y los objetos tomados en conjunto resultan más interesantes, de lo que era por sí sola la parte originalmente interesante.

De esta manera, una idea contamina a otra con su interés emocional cuando ambas se asocian de alguna manera en una suerte de totalidad mental. Esto fortalece la línea de trabajo que el docente puede seguir para retener la atención del alumno: partir de sus intereses innatos y ofreciéndoles objetos que tengan alguna conexión inmediata con ellos. Anécdotas, reminiscencias abundarán en el discurso del docente, y el interés se moverá en forma continua de adelante y hacia atrás, entretejiendo lo nuevo y lo viejo en forma vívida y entretenida. Si el docente desea captar el interés de sus alumnos, hay un medio efectivo de lograrlo, y consiste en asegurarse de que los alumnos tengan en su mente algo con qué atender cuando la clase comience. Ese algo puede ser simplemente un conjunto de ideas ya interesantes en sí mismas, y de índole tal que los nuevos objetos presentados puedan encajar y formar con ellas algún tipo de totalidad lógicamente asociada o sistemática. Muchos tipos de conexión son adecuados para poner en juego el interés, por ejemplo, la música.

Siempre les llevaba cosas, hablábamos de música hasta el techo. Siempre les decía: “Escuchen esto, escuchen esto”. Pongan por ejemplo Verano porteño, de Piazzolla y después me cuentan qué les pasó. Unos sustos se pegaban, los descubrimientos. Literatura lo mismo, permanentemente recomendaba libros, no plomos, tranquilos, lindos. Que lean cosas sueltas. Acostúmbrense que es mucho más lindo vivir así, que esperar la limosna de una nota.

[Lo que yo quiero] es despertar en la gente la inquietud de estudiar, escuchar música, etc. Es casi como estudiar el universo, es meterse en las moléculas, entre tantas disciplinas marcadas que hay. Encontrar ese conductito, algunos contactos [...], esas conexiones anónimas. [...]Tratar de que encuentren amor, que se cuelguen de esas cosas que están entre las cosas. Hacer un poema con algo que no se toca, que no se ve. No es: no creo en lo que no palpo, al revés: creo mucho más en lo que no palpo.

5.4. Cuarta tensión: de lo cercano conocido al *misterio de lo ancho y ajeno* en la construcción del conocimiento

Cuando hablamos de *retención del conocimiento* nos referimos al hecho de recordar el conocimiento no sólo para el examen de mañana sino de retener lo aprendido para poder usarlo en instancias futuras. Para aprender es necesario la *comprensión del conocimiento* como un elemento fundamental para la retención del mismo. Pero no reporta ningún beneficio comprender y hasta recordar lo estudiado si esos conocimientos no se aplican en situaciones reales, a esto Perkins (1995) lo llama *uso activo del conocimiento*. Otro elemento que Perkins (1995) relaciona con el conocimiento y la comprensión es el de *transferencia*. Es tarea del docente la de tender puentes para la comprensión del contenido y retención del mismo.

Esto implica ayudar a los alumnos a relacionar lo que están estudiando con otras asignaturas o con la vida fuera del aula. Se trata de orientar al alumno para que pueda hacer conexiones más amplias en contextos diferentes. No podemos esperar que esta *transferencia* ocurra por sí sola, sino que debemos guiarla, estableciendo condiciones de aprendizaje que la propicien. Por lo tanto, el docente pone el acento en la flexibilidad y en la posibilidad de las múltiples aplicaciones del conocimiento y de esta manera guía la *transferencia*. Para que la transferencia ocurra, agrega este autor, el material debe ser atractivo, relevante para el mundo y la realidad de los alumnos. De esta manera el alumno piensa, se interesa, se inquieta, se motiva, en otras palabras *vive el conocimiento*.

Enseñar es lo mismo en todas partes. Tiene que buscar que sea un material atractivo, que tenga una cara oculta, que es lo que más me duele: ¡Yo quiero conocerla! Entonces me muevo, me empiezo a mover [...]. Gancho...gancho, si vos tenés gancho, los atraés y tenés gente que está creyendo, pero creyendo el sentido lindo gente. Porque no tiene que creer y repetir lo que yo digo, es como creer en una posibilidad que se les abre, como salir a jugar. Hay aire.

Entrevistador: Y el aire también en la enseñanza.

Eso, eso. Vos tenés que poblarlo. [...] Enseñar es romper cocos, perforarlos. Hay un dicho que me encanta "El mundo es ancho y ajeno", no hay vuelta que darle: ancho y ajeno. No es mío, yo no voy a manipularlo, no tengo que manipularlo tampoco. Tengo que vivirlo.

5.5. Quinta tensión: de la insensibilidad técnico-racional a una *mente que se expande a partir de los sentidos*

En todos los niveles de enseñanza nos hemos preocupado porque los aprendizajes no se redujeran únicamente a la adquisición de la nueva información, su almacenamiento o su recuperación en el momento adecuado. Nuestro interés principal tiene que ver con la comprensión y con las capacidades de desarrollo de los estudiantes para pensar y conocer cada vez más. Esto es, en palabras de Edith Litwin (2009) "el desarrollo de la cognición" en su más amplio sentido. Algunas de las actividades que se realizan para el desarrollo de la cognición tienen que ver con la resolución de problemas, la búsqueda de analogías o comparaciones. Pero también pueden utilizarse otro tipo de actividades que no están relacionadas con las clásicas propuestas curriculares.

Maestros que marcan

El conocimiento está también vinculado con aspectos emocionales y afectivos. Por ejemplo, la imaginación nos puede brindar imágenes que construyen lo que nunca experimentamos. La información se transmite también a través de las formas de representación, apelando a los sistemas sensoriales. De esta manera, las formas de representación pueden ser auditivas, sensoriales, táctiles, olfativas, gustativas o cinéticas y pueden darse tanto puras como combinadas.

[De los alumnos he aprendido] ¡Todo!.. Son ellos los que me invitan a que convide, a que avance, a que diga, a que cuente. Son ellos, te tientan muchísimo. Tienen una atracción tremenda.

Yo quería ser músico, estudiar piano. Y tenía oído. Mi hermana estaba estudiando piano [...]. Yo llegaba, desde el calor de la calle, a una casa con zaguán y olor a jazmín. Ya desde el pasillo nomás veía un piano de cuarta cola toda dibujada. Casi me muero, una belleza, una obra de arte. Era el regalo que le hizo el marido a la mujer, que era medio pianista. Era una señora encantadora [...], deliciosa como persona. Suave la mirada, se tomaba su tiempo. Y el olor a las hortensias, los jazmines y entrar en ese salón que era una frescura y para colmo... un piano. Yo pedí en casa que quería tocar. Yo memorizaba lo que le enseñaban a mi hermana y practicaba en mi casa, aprendí de oído.

5.6. Enseñar es... “conocer el lado oscuro de la luna”

En la enseñanza tradicional el docente conoce la respuesta y sus preguntas, guían discretamente la inteligencia del alumno. Existe un Sócrates en cada maestro explicador, y es necesario ver cómo el método Jacotot, es decir, el método propio del alumno, difiere radicalmente del método del maestro socrático. “*Sócrates, a través de sus interrogaciones, conduce al esclavo de Menón a reconocer las verdades matemáticas que ya están en él. Hay ahí tal vez el camino de un conocimiento, pero en ningún caso el de una emancipación*” (Ranciere, 2005, p. 72). Sócrates pregunta para instruir. “[...] *debe llevar de la mano al esclavo para que éste pueda encontrar lo que está en sí mismo*” (Ranciere, 2005, p. 72).

De este modo, dice Ranciere, el socratismo es una forma perfeccionada del atontamiento. Ante la experiencia vivida, Joseph Jacotot reflexiona que la explicación no es necesaria para remediar una *incapacidad de comprensión*. Todo lo contrario, es quien explica el que necesita del *incapaz* y no al revés, es él el que crea al incapaz como tal. Sigue en su reflexión que explicar algo a alguien, darle a entender que no puede comprender por sí mismo. La explicación es el mito de la pedagogía, en la que el mundo está dividido en sabios e ignorantes, capaces e incapaces en el que existe una *inteligencia inferior y una superior*.

Lo mío es un estímulo, para que el tipo reconstruya el resto que desencadena ese estímulo. Cuando yo estudiaba segundo año había una materia que se llamaba Visión: nos dieron una cosa con colores. Con XX cortábamos papelitos porque había que hacer un trabajo. Los papelitos que quedaban en el piso los juntaban los corsarios, que ni sabían qué había que hacer. Y con eso armaban una cosa. ¡Y después no sabían por qué los aplazaban! Ellos pensaban que era sólo pegar papelitos ¡No!, los papelitos había que pegarlos por tinte, con color, por saturación, por contraste. Había contexto. Y esas cosas sí se pueden enseñar.

Lo más lindo que tiene la condición docente, es que uno puede ser un estimulador de las cosas que la gente tiene. Y si no tiene, tratar de despertarlas. Y si no se despierta decirles un día que el piné no le da: Vas a tener que romperte muchísimo. Por de pronto los paradigmas que hay, tenés que reconocerlos, sentirlos, recorrerlos, imaginarlos. Eso sí se puede hacer, contagiarlos”.

6. Discusión

Partimos de la idea de que la identidad es una construcción del sí mismo como objeto que se experimenta en las relaciones con los demás. A través de interacciones repetidas en el tiempo se internaliza tanto la actitud de los demás, cuanto la imagen que puede percibirse en los demás de la actitud propia, y la actitud colectiva de los grupos sociales organizados. Luego, la construcción de la identidad es un fenómeno de interacción social.

En cuanto proceso de identificación personal con un grupo social, los estudios sobre la identidad profesional docente arrancan de un supuesto básico de partida común: los profesores son personas que construyen una percepción del oficio al que van a dedicar su actividad ocupacional y la desarrollan en sus relaciones con los demás. Esta construcción puede concebirse como un proceso subjetivo basado en las propias metas y motivaciones personales, o como un proceso social de identificación colectiva con el grupo total de individuos que se dedican al mismo oficio, a la vez que con grupos y subgrupos específicos de miembros de ese colectivo general. El proceso de identificación profesional se constituye en un proceso central, donde lo particular y lo colectivo, de manera íntimamente ligada, articulan el eje central de la profesionalización docente.

Los aportes nos presentan hallazgos significativos desde un camino más intuitivo y emocional, que corre paralelo a las conceptualizaciones teóricas formuladas en la literatura pedagógica. La afinidad de los dos tipos de conocimiento es evidente, y las bondades de unir ambos trazos es prometedora. La sabiduría que corre en el dominio práctico de la enseñanza es muchas veces sedimento de teorías adquiridas, muchas otras veces producto de vivencias escolares y personales o profesionales. En todos los casos, su impronta en la actuación docente es imponente, por lo que vale la pena hacer el esfuerzo por recuperarlas.

Louise Bogan, en *Viaje alrededor de mi cuarto* (cit. en Ackerman: 2008, p. 18), afirma que:

El misterio inicial latente en cualquier viaje es: ¿Cómo ha llegado el viajero a su punto de partida? ¿Cómo he llegado a la ventanas, a las paredes, a la estufa, al cuarto mismo? Cómo es que estoy bajo este techo y sobre este suelo? La respuesta sólo puede ser conjetural, sujeta a argumentaciones a favor y en contra, materia para la investigación, las hipótesis, la dialéctica. Me es difícil recordar cómo ha sido. [...] Yo no tengo mapas a mano, ni un globo de las esferas terrestre o celeste, ni un plano de montes y lagos. Si alguna vez tuve brújula, hace mucho que la perdí. Empero, tiene que haber alguna razón que dé cuenta de mi presencia aquí. Hubo un paso que me colocó en dirección a este punto y no a cualquier otro del planeta. Debo pensarlo. Debo descubrirlo.

Si Daniel Pennac afirma en *Mal de Escuela* que: "*Basta un profesor -¡uno solo!- para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a los demás*" (2008, p. 219), en palabras de nuestro memorable "*un año de escolaridad fastidiado no sería la eternidad en un jarro de cristal*" (p. 219), sino que, sería algo así como: expandir la mente a partir de los sentidos, manifestar el misterio de lo ancho y de lo ajeno, "*conocer el lado oscuro de la luna*".

Referencias bibliográficas

Ackerman, D. (2009). *Una historia natural de los sentidos*. Barcelona: Anagrama.

Maestros que marcan

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. 2ª Ed. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bentolilla, S. (2002). Didáctica para los formadores de formadores. Un desafío en construcción, *Alternativas—Serie: Espacio Pedagógico* 7 (29): 159-174.
- Bhabha, H. (2000) *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1). Disponible en: <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-contenido.html>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación Biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos] *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 7 (4), Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>
- Bourdieu, P. (1991). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Clandinin, D.J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience, *Research Studies in Music Education*, 27, 44-54.
- Connelly, F.M.; and Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Researcher* 19 (5), 2-14.
- Davini, M.C. (2002). La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas, en M. C. Davini coord. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Bs. As.: Papers Editores.
- Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en Wittrock *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En M. Wittrock *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Cruz, M. (1994). Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación. Granada, diciembre 1994.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (2005). Preparation of Life History Interviews, Mayo. online at: <http://www.ivorgoodson.com>
- Hernández Sampieri, R. y cols. (2000). *Metodología de la investigación*. México, DF: McGraw Hill.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Maestros que marcan

- Kelchtermans, G. (1999). Narrative-Biographical Research on Teachers' Professional Development: Exemplifying a Methodological Research Procedure, Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, Quebec, pp. 19-23.
- Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo, en R. Baquero y cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, Buenos Aires: Paidós.
- McEwan, H; y K. Egan comps. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Olabuenaga, J.R.; y M. A. Ispizua (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Perkins, D. (1995). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Ranciere, Jacques (2005). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Sarason, S (2002). *La enseñanza como arte de representación* Buenos Aires: Amorrortu.
- Taylor, S.J.; y R. Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Wittrock, M (1997). Procesos de pensamiento de los alumnos, Wittrock *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.