

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

LA IDENTIDAD DEL MAESTRO: Matices de un claroscuro

Tesis para optar al grado de Doctor en Educación

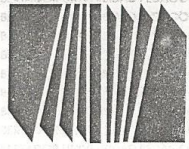
Mención: Ciencias de la Educación

Autor: Prof. Felipe Guerrero
Tutora: Dra. Carmen Rincón C.

Rubio, Abril de 2009



TIMBRE
FISCAL



687456

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
SECRETARIA

A C T A

Reunidos el día lunes, quince del mes de junio de dos mil nueve, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Ciudadanos, Doctores: **CARMEN RINCÓN CONTRERAS (TUTORA)**, **LUCILA GUTIÉRREZ MOROS** y **JOSÉ VICENTE SÁNCHEZ FRANK** Cédulas de Identidad N° V.-3.009.322, 1.583.082 y 3.312.339, respectivamente, Jurados designados de conformidad con el Artículo 125, del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **"LA IDENTIDAD DEL MAESTRO: MATICES DE UN CLAROSCURO,"** presentada por el participante **FELIPE DE JESÚS GUERRERO**, Cédula de Identidad N° V.-2.806.434, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 132 y 133 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto: **APROBADO** por unanimidad, por cuanto (a) el abordaje de la temática reivindica la perspectiva de una profesión virtuosa; (b) el manejo del lenguaje constituye una forma original de presentar con rigor científico un proceso investigativo, (c) los resultados obtenidos aportan claridad a los matices oscuros de la labor del maestro, a ser considerados por las instituciones formadoras de estos profesionales. En fe de lo cual firmamos.

Carmen Rincón C.
Dra. CARMEN RINCÓN CONTRERAS
C.I. N°V.- 3.009.322
TUTORA

Lucila Gutiérrez Moros
Dra. LUCILA GUTIÉRREZ MOROS
C.I. N°V.-1.583.082

José Vicente Sánchez Frank
Dr. JOSÉ VICENTE SÁNCHEZ FRANK
C.I. N° V.- 3.312.339



DEDICATORIA

No hay idea, por más original que parezca, que sea exclusiva propiedad de aquel que dice ser su autor. Lo que la persona crea son pequeños y novedosos cambios; porque los creadores son simplemente el reflejo en letras del infinito diálogo humano. Aquí estamos asumiendo el papel de escribanos para recoger en este informe la palabra del gesto, la palabra en dicción, la palabra en tinta, la palabra en silencio...

Agradezco a todos quienes me regalaron el tapiz de sus palabras para poder enhebrando metáforas hacer esta alfombra de alegorías. La entregamos a todos quienes cuidaron las palabras...de manera particular

A TODOS LOS MAESTROS:

Este es un homenaje a los maestros... A todos los maestros que saben aprender... A los maestros que se esfuerzan por leer en los rostros de sus discípulos ese misterio que se llama vida. A los maestros capaces de reconocer que su experiencia y sabiduría es producto de muchos ensayos, pero también de muchos errores asumidos. A los maestros dispuestos a enseñar que la razón es sensible y el sentimiento razonable. A los maestros sugestionados de que la mayor virtud de la pedagogía es inducir el amor al saber mediante el saber del amor, convencidos que este saber es el más difícil de concebir. A los maestro que viven tensos entre la realidad y la utopía. En definitiva a todos los maestros que conciben la enseñanza como una polifonía de saberes.

A MIS MAESTROS:

Particularmente a mis maestros de La Grita; ese solar que fue mi casa y mi escuela, donde conocí freirianamente el alfabeto del mundo y, didácticamente el silabario bajo la tuición de esos inolvidables educadores de mis escuelas. Ahí aprendí a ser maestro en medio de una infancia, feliz por el entorno ecológico y materno, en

donde, para decirlo con Gabriela Mistral, viví mis primeros años «de leche y de mieles»

Esos maestros me enseñaron el único y vertical oficio de mi vida: El de ser maestro. A ellos mi recuerdo agradecido...

A LOS MAESTROS DE LA TRAVESÍA:

Reconocimiento especial a los compañeros de la travesía; de manera especial a Omar quien siempre estuvo dispuesto a acompañarme en esta puesta del sol interminable.

Mi gratitud a la maestra Carmen Rincón sólo puede expresarse con pobreza en unas líneas de texto. Por su acompañamiento como Tutora de la Tesis, le debo, ciertamente, más de lo que corresponde usualmente por el desempeño de tal cometido académico.

Ella sabe tanto de esta investigación como yo.

A LOS MAESTROS EVALUADORES:

Por la brecha de los caminos de la educación, juntamos la marcha de nuestras preocupaciones con estos maestros y hoy, después de muchas lunas volvemos a encontrarnos como arrieros, llevando una carga de comunes preocupaciones.

Llena de satisfacción saber que este estudio será evaluado por docentes con tan dilatada experiencia y con tan elevada estatura académica; pero si bien estos atributos son admirables, más de admirar es su calidad humana.

A LOS MAESTROS DE LA ESCUELA DEL CORAZÓN:

La tarea magisterial necesita amantes que sean capaces de dictar cada clase con una mirada de complicidad; esa mirada que sólo se logra con los años compartidos en los cuales estrujamos al máximo la vida. En esa escuela del corazón rindo homenaje a la maestra Yraima: Compañía que se convierte en presencia total,

apoyo como entrega sin condiciones, comprensión como empatía casi sobrenatural y compromiso con la palabra que se vive.

A mis Hijos que han sido maestros para recorrer juntos... y sin con temor, todos los rincones de nuestra vida. Cada clase con ellos ha sido una exaltación desmesurada del corazón. A toda hora nos reencontramos, indefectiblemente, en nuestro gusto por la soledad.

A mis nietos... Los maestros de la esperanza. Todos los días me enseñan que las gotas de lluvia pueden disfrutarse, que el rocío de la mañana es poesía, que en el asombro ingenuo está la clave de la investigación y que elevando papagayos juntos, podemos alcanzar las nubes y conseguir nuestros sueños.

INDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO	
I. OBJETO DE ESTUDIO.....	8
Problematización de la realidad.....	8
Propósito de la investigación.....	14
Alcance e importancia de la investigación.....	14
II. REFERENTES TEÓRICOS.....	17
Antecedentes de la investigación.....	17
Perspectiva teórica.....	21
El maestro: profesional de la docencia.....	21
La identidad docente.....	26
Las representaciones de la identidad del maestro como formas simbólico-expresivas.....	34
Un caleidoscopio de razones para ser maestro.....	37
La comprensión del caleidoscopio.....	38
III. TRABAJO DE CAMPO.....	41
Los supuestos de la investigación.....	41
Supuestos ontológicos.....	43
Supuestos epistemológicos.....	44
Supuestos metodológicos.....	47
Procedimiento seguido en el trabajo de campo.....	50
Selección de los informantes.....	50
Papel del investigador y de los actantes.....	50
Eslabones del trabajo de campo.....	51
Primer eslabón: Las entrevistas conversacionales con actantes.....	53
Segundo eslabón: Hacia la elaboración de categorías.....	53
Tercer eslabón: Dinámica de los saberes con los «actantes»... ..	55
Cuarto eslabón: El análisis e interpretación.....	58
Ruta hermenéutica.....	62
Justificación de la ruta hermenéutica.....	63
La respuesta hermenéutica.....	64
La interpretación hermenéutica de la identidad o lo encontrado.....	65
La identidad por la palabra y con la palabra.....	67
	70

	pp.
IV. HALLAZGOS.....	
La metáfora de la vocación.....	74
La metáfora de la autenticidad.....	74
La metáfora del apostolado.....	82
La metáfora del maestro orientador.....	95
La metáfora del maestro aprendiz.....	103
La metáfora de la paciencia.....	113
La metáfora del maestro liberador.....	124
V. A GUISA DE CONCLUSIÓN.....	138
Siete mágicas metáforas	
La caparazón de la metáfora.....	146
El mensaje de las metáforas.....	146
El lenguaje de las metáforas.....	149
La coherencia de las metáforas.....	150
Desde las mágicas metáforas.....	152
La metáfora como presencia histórica del maestro.....	154
A propósito de las metáforas emergidas.....	155
Ratificación de la concepción asumida al dar respuesta.....	157
La identidad del maestro es un constructo psicosociocultural.....	159
Exigencias en torno a la identidad del maestro.....	159
El maestro es un producto de su entorno.....	160
El maestro vive como maestro.....	161
Respuestas a las «preguntas problematizadoras».....	162
Corolario.....	163
REFERENCIAS.....	164
CURRICULUM VITAE.....	167
	172
	180

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	pp.
1. Componentes de la investigación	39

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Ciencias de la Educación

LA IDENTIDAD DEL MAESTRO: Matices de un claroscuro

Tesis

Autor: Prof. Felipe Guerrero.
Tutora: Dra. Carmen Rincón C.
Fecha: Abril de 2009

RESUMEN

Hablar de identidad del maestro es aludir a una identidad personal/profesional construida desde el referente de la escuela donde se desarrolla una acción conjunta con alumnos, representantes y comunidad; y compartida con un grupo profesional de referencia. Identidad que se concibe como construcción social que implica lo atribuido por otros y lo asumido por la propia persona y que puede ser reconocida también desde dos perspectivas: como proyecto (lo deseado) y como reconocimiento (lo presente) identitario. El trabajo de investigación tuvo como propósito determinar algunos rasgos de la identidad del maestro a partir del análisis de su autopercepción como docente y de la significación que le da a la tarea. Se inscribió el trabajo investigativo en la modalidad de investigación de campo, asumiendo el paradigma cualitativo de la investigación. Los actuantes que participaron, como fuentes de información, fueron seleccionados siguiendo una evolución cronológica para garantizar la voz de diferentes momentos históricos del hacer docente. La investigación se basó en una metodología hermenéutico dialéctica. Convergen así, en interacción dialéctica, los referentes conceptuales (teóricos) y los referentes empíricos (datos) de la identidad del maestro, en interpretaciones realizadas mediante diferentes niveles de análisis. Se concluye que la identidad del maestro se corresponde, haciendo uso del sentido figurado del lenguaje, con metáforas que revelan los intersticios presentes en la estructura de su identidad y donde destacan: la metáfora del apostolado, la metáfora de la autenticidad, la metáfora de la paciencia, la metáfora de la vocación, la metáfora del maestro aprendiz, la metáfora del maestro orientador y la metáfora del maestro liberador. Metáforas que revelan una formación identitaria producida básicamente por tradición y que implican paradójicamente dignificación vs minusvalía de la tarea magisterial. Estos resultados exigen a las escuelas de formación docente apuntar en los diseños curriculares hacia el desarrollo personal en el intento de promover estrategias identitarias que refuercen el sentido de pertenencia e integración y clarifiquen la diferenciación y singularidad de la profesión docente.

Descriptor: Profesión docente, Identidad, Ser Maestro.

INTRODUCCIÓN

¿Quién soy? Es la eterna y compleja interrogante que se ha hecho la humanidad desde el nacimiento de los tiempos. ¿Quién soy?, es una pregunta que detiene el tiempo y ubica a la persona en el centro del mundo desapareciendo todo, menos el ser histórico que somos, que busca desesperadamente el orden autorreferencial que exige y reclama una respuesta o una declaración a la esencial interpelación: ¿Quién soy?....

La búsqueda o construcción de la identidad afecta a las personas, a las organizaciones y a los países porque finalmente la identidad es el centro de gravedad del ser humano. Necesitamos ser percibidos, identificarnos y por supuesto vincularnos con otros como seres sociales que somos; por eso en el estudio se valora el aporte que hace Eric Fromm, quien señala que la identidad es una necesidad afectiva ya que involucra sentimientos, emociones; pero simultáneamente la identidad es una necesidad cognitiva ya que es un reencuentro consigo mismo y con los otros como personas diferentes y es una necesidad activa entendida como la capacidad de tomar decisiones, haciendo uso de la libertad y la voluntad.

La premisa de partida de la Identidad del Maestro es la existencia real o potencial de una identidad común a todas las personas que cumplen la misión de ser maestros.

El propósito central de este estudio, consiste en responder a una serie de «Preguntas Problematizadoras» que se constituyeron en guía de la acción investigativa. Grandes interrogantes como ¿Qué soy? ¿Con qué me identifico? ¿Cuáles son los rasgos que le otorgan identidad al maestro?

Los aportes teóricos de destacados pensadores que se citan a lo largo del informe y los testimoniales de los maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales», evidencian en sus afirmaciones que la identidad es una

construcción en relación y en diálogo con los otros. La esencia de la identidad no es ni totalmente individual ni totalmente social, sino que más bien es un proceso dialéctico.

Adentrarnos a averiguar sobre la «Identidad del Maestro» significó para el investigador un rito catártico de redención de antiguos miedos, de desinhibición necesaria que permitió emblemáticamente exorcizar fingimientos para purificar la noble imagen del maestro y evidenciar los ocultamientos que el propio maestro ha hecho de su tarea y que la sociedad aprendió a mantener silenciada.

Y... ¿Por qué interesarse por la identidad de un conglomerado en tiempos de la Post-modernidad? ¿Por qué particularizar en tiempos de globalización?.

En efecto, la humanidad vive una irrefrenable tendencia mundial que estimula crecientes procesos de globalización, individualización y diferenciación. Mientras se diluyen las fronteras, las personas se suman a un concierto global de transformación acelerada de valores, con adaptaciones, aprendizajes, perplejidad, contradicción, duda, y ciertas dificultades, como rasgos inevitables de un orden post-tradicional que empuja a las sociedades a olvidarse de sus tradiciones y de quienes cultivan esos testimonios.

Ante la predisposición y el generalizado apego que se orienta en la dirección globalizadora, se impone la creación de un equilibrio en el cual sin dejar de nutrirnos de otras culturas, se debe evitar destruir partes de lo nuestro y resignificar el valor de los constructores de nuestra propia cultura.

Las marcas del silenciamiento en la identidad del maestro encuentran su más profundo antecedente en lo que bien pudiera identificarse como una subjetividad vulnerada

Ante la pregunta de ¿Quiénes son los maestros? aparecen como respuestas múltiples pinceladas con variada tonalidades que hace vulnerable esa identidad. Se activa la subjetividad y surge en ese lienzo de claroscuros desde la desnudez de la autoestima hasta el desmedido orgullo para indicar que ser maestro es como en algún momento llegó a decir Borges: Un acto de fe.

En todo caso y así reaparece en el presente estudio, buscar la «Identidad del

Maestro» es buscar la vocación de una subjetividad que intenta atrincherarse en los aleros de unos tiempos pretéritos, que es vivida como en permanente asedio, una subjetividad opuesta a las concepciones modernas de la identidad, que tiende a definirse en permanente re-construcción, por ser una categoría en movimiento, producto del juego dialéctico móvil entre lo personal y lo colectivo, entre lo propio y lo foráneo, entre lo individual y lo social, con resultados de interculturalidad y multiculturalidad.

En el imaginario social se instaló el criterio de la humildad del maestro y sobre esa subjetividad el maestro comenzó a silenciarse a sí mismo.

Al maestro le resulta difícil autodefinirse como origen y fuente de sentido de sus acciones sobre el mundo. Esa auto-definición significa que cada persona, puede y debe definir por sí misma, las elecciones y valores que conforman su proyecto de vida a partir de que socialmente se valora y se legitima la autonomía personal. Ese temor a la auto-definición se expresará en el estudio a través del rescate de la «Metáfora de la Vocación».

En el estudio, las «Metáforas de la Identidad del Maestro» aparecen como grandes caparazones para cubrir los cuerpos desnudos de los actores. Son los cuerpos silenciados y vulnerados, que a pesar de los olvidos o de los silencios, permanecen grabados a fuego en los laberínticos pasillos de la memoria colectiva: Son las imágenes de los maestros olvidados y escondidos, muchas veces desaparecidos, pero sin embargo presentes en la memoria del amor.

En el estudio se buscó relacionar la eterna tarea del maestro con el imaginario legitimador que regula el trabajo magisterial por medio de los procesos mediadores que viven los maestros.

Esas concepciones que justifican y habilitan la «Identidad del Maestro» representan el reflejo del orden establecido, indican posturas imbuidas en muchos casos de reflexividad y en muchos otros de aceptación ingenua, sobre lo que hace el maestro como expresión de prácticas individuales y colectivas.

En las «Entrevistas Conversacionales» aparecen esas expresiones mostrando las estrechas relaciones que existen y se manifiestan entre lo objetivo y lo subjetivo,

en donde subyacen distintas formas de experiencia personal y colectiva. A todo ese archivo de la memoria de los «Maestros Actuantes» fue posible acceder a través de las «Entrevistas Conversacionales» en donde se conjugaron fuentes documentales, preguntas cerradas, preguntas abiertas, preguntas precodificadas, preguntas espontáneas, etc.

La contribución dada por los «Maestros Actuantes» fue confrontada con el rico y esclarecedor aporte de los teóricos que han reflexionado sobre la materia. De la simbiosis de ambos recursos: El análisis Teórico-Documental y las «Entrevistas Conversacionales» se hizo visible mediante el lenguaje, la materialización discursiva que sirvió para desplegar una serie de estrategias interpretativas, siguiendo claves de sentido orientadas por la reflexividad y las nociones problematizadoras de los discursos para con el cumplimiento de una guía teórico-metodológica, construir el cuerpo de «Metáforas sobre la Identidad del Maestro».

Ese esfuerzo de reflexividad abrió nuevas posibilidades de análisis de la actividad personal y comunitaria, colectiva e individual para quienes viven en el mundo de la escuela, pues este modo de actividad realizado por personas no sólo tiene como propósito acrecentar los conocimientos en los discípulos o transmitir los saberes de la comunidad; sino que esas tareas son el reflejo de un imaginario que el propio maestro y la comunidad tienen sobre su identidad; imaginario que pone de manifiesto la valoración que guarda por esa tarea y el sentido de apropiación o de exclusión, que experimenta y juzga.

Las «Metáforas sobre la Identidad del Maestro» definidas por los «Maestros Actuantes» y organizadas a modo de grandes categorías por el investigador, muestran las relaciones dialécticas entre reflejo y reflexividad. Estas supra-categorías ofrecen alternativas de identidad pero simultáneamente replantean nuevas interrogantes a las dinámicas establecidas entre extremos de por sí contradictorios.

Al incitar a la resistencia como sucede en la «Metáfora del Maestro Liberador» y en oposición convocar a la rendición o a la renuncia como ocurre con la mítica y originaria «Metáfora del Maestro Paciente»; se reavivan y se actualizan confrontaciones sobre la identidad del maestro, que en ningún caso el estudio busca

resolver.

Desde esta perspectiva aparece la gran potencialidad del análisis, así como las limitaciones y sujeciones, del sujeto cognoscible y autorreflexivo, en su experiencia personal y colectiva. Desde ahí el investigador logró descubrir las mediaciones que traspasan la existencia de los maestros en un cúmulo de abstracciones que les otorgan su propia identidad.

En el proceso los «Maestros Actuales» y el propio investigador encontraron aproximaciones o acentuaron distancias, favoreciendo aquellas representaciones que hacen ver a los sujetos en franca confrontación desde su subjetividad con el mundo objetual externo. Desde esta tribuna, los alcances de las relaciones dialécticas entre legitimaciones y mediaciones evidenciaron la existencia de rasgos comunes si bien no se entra a considerar las diferencias derivadas de las condiciones histórico-sociales del momento particular de cada maestro.

Los postulados comunicados por los «Maestros Actuales» en las «Entrevistas Conversacionales» muestran las tendencias de las imágenes enraizadas en la reflexividad magisterial con la cual se acrecienta su vertiente más cognitiva aunque con matices que indican impulsos autorreflexivos del propio maestro. En las mediaciones se apoyan referentes hermenéuticos para pensar en la comunicación de identidades no explícitas sino cargadas de simbologías. De ahí surgieron las «Metáforas sobre la Identidad del Maestro»

El reto del maestro que busca afanosamente su identidad en estos tiempos de inicio de milenio pasa por replantear los fundamentos de su quehacer cotidiano junto con los elementos que son «constitutivos y constituyentes» del trabajo magisterial. Un compromiso tal se guiará más por una perspectiva entroncada en la reflexividad que por la mera asunción de papeles o de roles sin análisis crítico.

La estructura de la investigación se diseñó en cinco Secciones a saber:

La primera sección se refiere al desglose del Objeto de Estudio y a la problematización de la realidad. En esta sección se reúne, se agrupa y se almacena toda la malla que a modo de urdimbre obliga a abordar la temática del estudio que permitirán llegar a su comprensión e interpretación.

La segunda sección incluye los marcos referenciales así como los sistemas de creencias básicas o supuestos, sobre la naturaleza de la realidad investigada o supuesto ontológico; sobre el modelo de relación entre el investigador y lo investigado o supuesto epistemológico; y sobre el modo en que se puede obtener conocimiento de dicha realidad o supuesto metodológico.

En el estudio se parte de la premisa de que los componentes ontológico, epistemológico y metodológico se hallan interrelacionados, de forma tal que la creencia básica o principio que en condición de investigador, asumimos en el nivel ontológico, nos lleva a adoptar posturas consonantes en los planos epistemológico y metodológico.

La tercera sección de la investigación se conforma con la descripción del trabajo de campo en donde se clarifican los supuestos metodológicos desde los cuales se abordó el estudio. Se asumió el camino de trabajar con relatos de vida en lo que denominamos para efectos del estudio «Entrevistas Conversacionales» de los «Maestros Actuales» junto con herramientas de teoría fundamentada para el análisis de las informaciones; y la hermenéutica como técnica para la interpretación, lo que evidencia un pluralismo metodológico que sustenta al investigador y le proporciona la libertad necesaria para reencontrarse con apertura frente a los hallazgos.

La cuarta sección de la tesis está conformada por los hallazgos en donde gracias a la sistematización y teorización realizada a partir de los datos surgió el cuerpo de las «Metáforas identificadoras del Maestro», producto del análisis realizado en espiral hermenéutica.

La quinta sección del estudio identificada como «Más allá de las Metáforas» representa un cuerpo de conclusiones y recomendaciones particularmente para las instituciones responsables de la formación docente.

¿Quién soy? La eterna y compleja interrogante ofrece múltiples respuesta aún siendo la misma persona y viviendo la propia identidad con su alteridad. Por lo tanto, es liberador reconocer esta esencia, ya que definida claramente su identidad, la persona puede lanzarse a la acción sin prejuicios al qué dirán y de que cada quien sea lo que desea ser; porque en definitiva, buscar la identidad es simplemente una

invitación a diseñar nuestro futuro.

Por lo tanto, la pregunta inicial debería ser ¿Quién quiere ser el Maestro?, mirando hacia delante, hacia el futuro, hacia el porvenir... Sin prejuicios del pasado, sin ataduras del presente y liberándonos del «Qué dirán»

CAPÍTULO I

OBJETO DE ESTUDIO

Problematización de la Realidad

Penetrar como investigador el mundo del maestro, siendo maestro, posibilitó adentrarse en el goce privilegiado de conocer y comprender al educador.

En pretendida búsqueda de una definición sobre la imagen del Maestro, se encontrarán múltiples definiciones.

Una antigua adivinanza de la civilización Sumeria, producida hace más de cuatro milenios de años, proporciona una interesante mirada para acercarse a la escuela, ese universo material y simbólico en el cual se desempeña el Maestro:

¿Qué es una casa que, como el cielo, tiene una cubierta; que rodeamos de calor como una olla de cobre; y que como un enorme ganso reposa sobre una gran base? Allí entramos con los ojos cerrados, y de allí salimos con los ojos abiertos al mundo. (Noah Kramer, 1963, p. 7).

Siglos más tarde, Martí (1965) lo expresará en términos cercanos al reconocer que el papel de la escuela, y por ende el papel del maestro, es abrir a las personas los ojos al mundo.

Frente a estas ineludibles tareas de la escuela, siempre será válida la pregunta: ¿Cuál es el concepto que el Maestro tiene de sí mismo y de su tarea?

La interrogante precedente apela a la orientación del desempeño del Maestro, al desarrollo de su papel en la práctica pedagógica pero, en el fondo de esta cuestión que se propone para ventilar, lo que está en juego es que la posibilidad de responder efectivamente, descansa en la dilucidación previa con respecto a la comprensión de la naturaleza propia del ser Maestro y en este propósito, lo mejor, con el apoyo de la historia, es no olvidar de dónde se viene en tanto en cuanto se es Maestro.

Savater (1997) no sólo hace posible el recuerdo del origen histórico de la

profesión de Maestros, sino que esencialmente remite al profundo sentido de la naturaleza ontológica de ser Maestro. Dice Savater:

Como resulta infructuoso en estos casos que nos comprometen con lo esencial, volvamos a los griegos. Aunque a lo largo de su historia se dieron distintos modos de paideia (ideal educativo griego), según las ciudades-Estado o polis y las épocas, se les puede atribuir en el momento tardío del helenismo la inauguración de una distinción binaria de funciones que en cierto modo colea todavía entre nosotros: la que separa la educación propiamente dicha por un lado y la obstrucción por otro. Cada una de las dos era ejercida por una figura docente específica, la del pedagogo y la del maestro. El pedagogo era un fámulo (criado o doméstico) que pertenecía al ámbito interno del hogar y que convivía con los niños o adolescentes instruyéndoles en los valores de la ciudad, formando su carácter y velando por el desarrollo de su integridad moral. En cambio, el maestro era un colaborador externo a la familia y se encargaba de enseñar a los niños una serie de conocimientos instrumentales, como la lectura, la escritura y la aritmética. El pedagogo era un educador y a su tarea se consideraba de primordial interés, mientras que el maestro era un simple instructor y su papel estaba valorado como secundario.

Y es que los griegos distinguían entre la vida activa que era la que llevaban los ciudadanos libres en la polis cuando se dedicaban a la legislación y al debate político, de la vida productiva, propia de labriegos, artesanos y otros siervos: la educación brindada por el pedagogo era imprescindible para destacar en la primera, mientras que las instrucciones del maestro se orientaban más bien a facilitar o dirigir la segunda. (pp. 45-46)

Sobre otros momentos históricos y en otros escenarios, Aguayo y Amores (1940) refieren enunciados importantes sobre la imagen del maestro. Entre otros destacan:

La educadora María Montessori dirá que «La primera tarea del educador es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle»

El crítico y escritor británico John Ruskin afirmará que «Educar a un joven no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía»

Por su parte Platón asegurará que «El Maestro es responsable de dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son capaces»

El prestigioso filósofo y matemático griego, Pitágoras señalará que la tarea del

educador «no es dar carrera para vivir, sino templar el alma para las dificultades de la vida».

Santo Tomás, el Doctor de la Iglesia Católica señaló que «la misión del maestro es promover en las personas el estado de perfección en cuanto hombre, esto es, el estado de virtud».

El científico más conocido e importante del siglo XX Albert Einstein, afirmó que «El arte supremo del maestro es despertar el placer de la expresión creativa y el conocimiento»

«El educador es el responsable de dirigir los sentimientos de placer y dolor hacia el orden ético» aseguró Aristóteles

«Los discípulos son la biografía del maestro» señaló Domingo Faustino Sarmiento.

Los dibujos presentados sobre la identidad del maestro tipifican el objeto de estudio como una realidad compleja, contradictoria y construida desde múltiples perspectivas y plagada de subjetividades. La comprensión de esta realidad obliga a revisar los sentidos y significados que ha construido el docente a lo largo de la historia. Por lo tanto, resulta prudente oír la voz de los propios actores, rescatar el mensaje de los propios protagonistas en un intento de construcción compartida que permita encontrar la imagen más cercana a la identidad del maestro.

Sin negar la existencia de factores externos que en gran medida determinan el ser del maestro, como su origen, su nivel socio – económico, su procedencia, su historia familiar, su capital cultural, se sabe que hay componentes específicos en la formación de la personalidad que inciden directa e indirectamente en la labor pedagógica, tales como los procesos de socialización primaria y secundaria a través de los cuales se construye su identidad personal.

Es reconocido que existe un contexto social en el país marcado en materia educativa por tensiones derivadas de la incertidumbre de una reforma educativa aceptada por unos y rechazada por otros, en signo evidente de la polarización que desencadena una forma de gobierno. Política educativa que apertura el debate y la confrontación en torno al modelo educativo, al ciudadano que se aspira formar, y en

consecuencia a la identidad que debe configurarse en el maestro. A esta dimensión contextual se suman los constantes avances en asuntos pedagógicos, en la ciencia, en la tecnología y en el universo de comunicaciones que tiende a desplazar lo real por lo virtual. Todo ello refiere a un repensar sobre la identidad del maestro necesaria para tiempos de dilemas y permanentes cambios como el que se vive.

Erikson (1974) al exponer una importante teoría del desarrollo humano, presentó su tesis sobre la identidad personal. Asegura este investigador que la identidad es: «Un sentirse vivo y activo, ser uno mismo, la tensión activa y confiada y vigorizante de sostener lo que me es propio; es una afirmación que manifiesta una unidad de identidad personal y cultural» (p. 23). Estos dos niveles, explica el autor referido, el de identidad personal y el de la identidad cultural, interactúan durante el desarrollo y se integran para lograr una unidad cuando se logra culminar exitosamente este desarrollo.

De hecho este autor escribe varias obras sobre el desarrollo psicosocial desde un punto de vista evolutivo, en el que se conjugan simultáneamente las fuerzas biológicas con las psicológicas y sociales en un proceso que está ubicado tanto en el núcleo de la persona como en el núcleo de su cultura comunal o social. La Identidad se da entonces como el resultado de tres procesos: biológico, psicológico y social, los cuales están en una interacción ininterrumpida de todas las partes y gobernado por una relatividad que hace que cada proceso dependa de los otros, lo que denomina: «Fisiología del Vivir».

El propio Erikson (ob. cit.) indicará que los procesos psicológico y social confluyen en uno solo: "En realidad todo el interjuego entre lo psicológico y lo social, lo referente al desarrollo personal y lo histórico, para lo cual la formación de la identidad tiene una significación prototípica, podría conceptualizarse sólo como una clase de relatividad psicosocial» (p. 27).

En esta relatividad de los procesos, expresa el autor referido, el ambiente es definido no tanto como mundo exterior, o mundo de los objetos sino «como una realidad que no solamente nos rodea, sino que también está dentro de nosotros mismos» (p. 28).

Es por eso que la identidad contiene la historia de la relación entre la persona y su sociedad y de la forma particular de solución encontrada frente a sus problemas. Así, los problemas entre la persona y su sociedad son registrados en la identidad y a su vez crean una cierta identidad.

El proceso de construcción de la identidad, como se explicó en párrafos anteriores, al asumir la teoría de Erikson (1974), tiene un carácter individual y social, se conforma en una estructura que incluye dos bloques: (a) la identidad construida por otro; y las construcciones que se generan acerca de sí mismo. La identidad, entonces, se entiende como el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí.

La identidad puede también ser asumida como construcciones realizadas a partir de un estado presente, visibilizado y que para fines del estudio se identifica como reconocimiento identitario; y construcciones realizadas a partir de un estado deseable, y que se identificará como proyecto identitario.

La identidad es inherente a todas las personas, grupos, comunidades, y con ello a todas las actividades, oficios o profesiones. Ser maestro implica entonces desarrollar y asumir una identidad; identidad que confrontada con los espacios personal y cultural señalados por el autor citado refieren a una identidad personal y colectiva.

La identidad personal se expresa en la aceptación de un cuerpo de componentes que reales y objetivos o imaginados y subjetivos, representan un perfil de la persona desde la visión de los otros y desde su propia auto-visión. Esa identidad personal se construye y se reconstruye en la relación comunitaria con los otros. Con altas dosis de objetividad o de subjetividad, en el mundo de relaciones en donde se desarrolla la persona, las creencias compartidas hacen que se asigne unas determinadas expresiones de identidad en un arcoíris de opciones que llevan el sello de los imaginarios colectivos.

Esta identidad en los maestros, algunas veces presenta vacíos y carencias que se manifiestan en la cotidianidad, en el poco conocimiento de sí mismos, en su baja autoestima, en la escasa comprensión de su personalidad, en los vacíos de formación

ética y valórica, en la intolerancia, en la imagen irreal de sí mismos, en su actitud defensiva, en su baja capacidad de autocrítica, en el sentirse sin valor y méritos, en el silencio cómplice frente a desmanes y descalificaciones de la profesión o del profesional de la educación, en la desconfianza en los demás, en la inseguridad, en la ansiedad, en la depresión, en la falta de aceptación de su ser físico, de su historia, de su profesión, de su familia, de su pareja, y en general, en la falta de la armonía y el equilibrio que hacen a la persona, un ser agradable a sí mismo y a los demás.

Es necesario mencionar que cuando no se tiene conciencia clara de identidad, se crea un vacío que es llenado por una serie de ideas inconexas que son la expresión de imágenes y estereotipos superficiales, equívocos y a veces dañinos. Es un error caer en la identificación por carencia basada ésta en necesidades insatisfechas, problemas no resueltos y otros aspectos negativos de la realidad, pues como afirma Habermas (1989) “puede configurarse en la transgresión, en el enfrentamiento, en la contradicción, en la negación o la oposición respecto de factores internos o externos”. (p. 8).

A pesar de concebir la identidad como una dimensión que se asienta en la persona y permanece en ella de manera más o menos estable en el tiempo y como proceso resultante de las permanentes interacciones con el otro o los otros; la identidad tiene un carácter dinámico y de transformación también permanente lo que permite su continua construcción o re-construcción. La reconstrucción se produce debido a la incorporación de nuevos referentes, nuevas experiencias y de los permanentes intercambios que van generando reajustes en aspectos de la identidad aunque exista en la persona la tendencia a mantener una cierta coherencia y valorización.

De la premisa anterior, acerca del carácter de la identidad surge el interés investigativo de estudiar la identidad del maestro a través de los ciclos de vida profesional integrados a la vida y carrera de un grupo de docentes seleccionados como actores, en un intento de objetividad desde la subjetividad, para alcanzar la comprensión del proceso identitario configurado a partir de lo atribuido por otros y lo asumido por ellos mismos. En este sentido, son variadas las preguntas generadoras de

conocimiento que pueden abordarse. Para fines del presente trabajo la pregunta generadora lo constituye la indagación rigurosa sobre ¿Cuál es el concepto que el Maestro tiene de sí mismo y de su profesión?

Propósito de la Investigación

Siendo esta una investigación cualitativa, no se orientó por objetivos sino por una serie de preguntas problematizadoras que presidieron este esfuerzo y que se constituyeron en guía de la acción investigativa, a saber:

¿Cuáles son los rasgos identitarios del “Ser maestro”?

¿Cómo se construye el proyecto y reconocimiento identitario del maestro?

¿Se han experimentado cambios en esta construcción de la identidad del maestro en función de los diferentes momentos históricos del hacer docente?

¿Qué diferentes lecturas e interpretaciones realizan los sujetos involucrados sobre el alcance del ejercicio docente?

Alcance e Importancia de la Investigación

Una vez definido el propósito central del estudio se trata de justificar el alcance de la investigación que aspira trascender más allá de la mera descripción para hacer un contraste de los imaginarios aportados en el presente y en el pasado sobre la identidad del maestro. Ese intento de contraste obliga a asumir una postura por parte del investigador que refuta o reafirma la validez de las concepciones con la realidad.

Uno de los elementos que se considera evidencia la necesidad de su realización lo constituye la asunción de la premisa que refiere la estrecha relación que existe entre el proyecto identitario profesional del docente y su vinculación con el

ejercicio del mismo. Cada persona, específicamente para este trabajo cada maestro, moviliza estrategias coherentes con su propia trayectoria profesional y con las motivaciones que lo insertan inicialmente en un proceso de formación inicial, que avanza y se fortalece luego en su hacer docente incluido el proceso de formación permanente, considerándose que en esta tarea, lo medular lo constituye el proyecto identitario que haya construido o que reconstruye a lo largo de su carrera profesional y su capacidad para procurarlo.

Querer caracterizar entonces al Maestro, en su nivel de autoconcepto, es enfrentarse a un conjunto multifacético de percepciones y expectativas respecto a las habilidades, limitaciones, conductas típicas, relaciones con otros y sentimientos positivos y negativos que posee el maestro como persona a través de un proceso investigativo, cuyos resultados serán de utilidad para fortalecer la imagen del educador.

Con la caracterización del educador realizada desde su autoconcepto y su identidad como maestro se quiere determinar en qué áreas de su dimensión personal y profesional se encuentran aquellos vacíos que se pretenden llenar. Lograr el establecimiento de un sentido de identidad, facilita al docente clarificar quién es él o ella y cuál es su rol en la sociedad. Este sentido de identidad, representa un avance personal y profesional, y es la garantía de la identidad con la propia tarea formativa que se explicita en el compromiso sincero con los procesos globales, ideas-eje y políticas creadoras de coparticipación y responsabilidad social, en los que la visión y la proyección de su trabajo como profesional de la docencia encuentra su eje esencial y la razón de su transformación profunda.

El núcleo central de la investigación buscó encontrar respuesta a la acuciante interrogante: ¿Cuál es el concepto que el Maestro tiene de sí mismo y de su profesión? En el intento de conseguir contestación a esa pregunta, se buscó caracterizar aspectos relacionados con el ejercicio profesional en su identidad y su autoconcepto, porque el sistema educativo se ha interesado en formar y capacitar al maestro, para que responda eficaz y eficientemente por su ejercicio profesional pero muchas veces se ha desconocido la formación humana

Ahí surge un importante filón del cual pueden obtener un gran provecho las instituciones formadoras de docentes ya que el maestro como modelador de otras personalidades debe ser cuidadoso en el cultivo de su propia imagen y exige un mejoramiento en su formación humana, empezando por su autoconocimiento para permitir reconocer las fortalezas y las debilidades que redundan en su desenvolvimiento profesional.

La imagen del maestro que se busca se ha de trazar con los rasgos a que obligan las contradicciones del presente; si se anhela un maestro equilibrado y humanamente realizado es necesario generar espacios de auto-reflexión por parte de ellos mismos que podrán influir positivamente en su cualificación como personas y como maestros.

Desde esta perspectiva, los resultados del estudio tienen una aplicación práctica en el proceso de formación de docentes ya que aporta respuestas a la interrogante que se formula como pregunta central de la investigación ¿Cuál es el concepto que el Maestro tiene de sí mismo y de su profesión?

En el intento de conseguir contestación a esa pregunta, se logró por medio de las «Entrevistas Conversacionales» que los maestros «Actuantes» reconstruyeron variadas visiones para reencontrar la definición de su identidad. El reencuentro de esa definición permite otear el espacio para vislumbrar la distancia existente entre quienes producen el conocimiento y aquellos que lo aplican.

Si bien es cierto que como todo estudio cualitativo aparece una rica veta de datos descriptivos que emanan de los discursos de los propios actores; no es menos cierto que en ningún caso se pretende consignarlos en bruto, sino que la interpretación de los mismos pasa por el tamiz de la reconstrucción, interpretación y reinterpretación del análisis.

CAPÍTULO II

REFERENTES TEÓRICOS

Corresponde esta sección a la presentación de los elementos que ofrecen sustento al trabajo realizado. Se ha organizado en tres secciones: La primera correspondiente a la revisión de antecedentes sobre el tema de investigación; la segunda, denominada perspectiva teórica; y la tercera dirigida a presentar los supuestos de investigación. Cada una de las secciones garantiza la mejor comprensión del objeto de estudio

Antecedentes de la Investigación

Algunos estudios encontrados en torno a la temática que se aborda se presentan a continuación:

Sayago Quintana, Chacón Corzo y Rojas de Rojas (2008) realizaron en la Universidad de los Andes, Núcleo San Cristóbal, estado Táchira, la investigación titulada “Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios”. El estudio se planteó explorar las representaciones que poseen los estudiantes de la Carrera de Educación Básica Integral sobre la construcción de su identidad profesional y analizar de qué manera los referentes de identidad construidos durante la formación universitaria, responden a las exigencias educativas del momento actual. Se enmarcó dentro de la investigación cualitativa y utilizó el enfoque biográfico narrativo, en el interés de realizar el análisis de las percepciones de los sujetos a través de sus voces. Se llevó a cabo con estudiantes del 1º y 10º semestre de la referida especialidad, a quienes se les aplicaron instrumentos como biogramas, relatos autobiográficos y entrevistas. Los hallazgos permitieron afirmar a las autoras que la narrativa biográfica es pertinente para aproximarse a la identidad profesional

porque facilita, desde los marcos de referencia de los estudiantes, interpretar cuánto se alejan o se acercan a la construcción de su identidad docente. Asimismo, evidenció que el proceso identitario individual y colectivo, surge producto de vivencias y acontecimientos que ocasionan el reconocimiento de la complejidad del ser profesional docente. Concluyeron que la identidad docente es dinámica y constituye una entidad propiciadora de reflexión durante el trayecto de formación universitaria.

Este trabajo ofreció la oportunidad al autor de identificar fuentes documentales que sirvieron de apoyo al mencionado trabajo y revisarlas en un intento por profundizar en el tópico en estudio, así como corroborar las tendencias en el imaginario colectivo de estudiantes de carrera docente, en un momento histórico donde el discurso identitario oficial reta continuamente a situarse en el plano del debate, la confrontación y la innovación.

Revilla (2003) realizó un trabajo de investigación teórica desde la Universidad Complutense de Madrid, titulado “Los anclajes de la identidad personal” donde debate la inconveniencia de la postura de numerosos autores postmodernos quienes proclaman la disolución de la identidad personal en la multiplicidad de las relaciones, en la variedad de experiencias de los sujetos o en los enormes cambios sociales que se están produciendo. Argumenta que, a pesar de que no es posible mantener una concepción esencialista del sujeto, existen una serie de elementos que impiden la disolución absoluta de la identidad y que anclan al sujeto a una determinada identidad personal, aunque de forma problemática, conflictiva, matizada y cambiante. Considera además que la disolución de la identidad no sería necesariamente beneficiosa para los sujetos ni los grupos, pues la demanda de derechos en la interacción viene ligada al mantenimiento de identidades reconocibles. El problema estaría más bien en la dificultad de acceder en las condiciones de vida actuales a identidades valiosas que los conviertan en sujetos de derechos, lo cual conduce a procesos de fragilización, en la medida en que dificultan el sostenimiento de autodiscursos positivos

El autor citado expresa que existen cuatro anclajes que sujetan a la persona a su identidad: el cuerpo, el nombre propio, la autoconciencia y la memoria; y las

demandas de la interacción. Estos elementos impiden la disolución de la identidad.

El fenómeno de la identidad se concibe en el trabajo reseñado como un proceso dinámico, condicionado por factores internos y externos a la persona que experimenta etapas recurrentes en su propia vida, lo que impide su disolución aunque admite la condición de fragilidad en la misma. Identifica elementos y condiciones claves en su conformación que funcionan como anclajes, pero que a su vez, frente a los nuevos retos y perspectivas generan tensiones que determinan cambios en su configuración. Reconoce la identidad como condición para reconocerse y trascender. Elementos teóricos del trabajo que ofrecen sustento para la comprensión del fenómeno en estudio.

Torres (2005) realizó el trabajo de investigación titulado “La identidad profesional del profesor de educación básica en México”, tesis de doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona cuyo propósito fue identificar los patrones comunes en el desarrollo profesional de los profesores de Educación Básica en México asumiendo como supuesto que es posible distinguir distintas etapas a lo largo de dicho desarrollo. En tal sentido establece las siguientes etapas: acceso a la carrera, novatez, inicio de consolidación, consolidación docente, plenitud, inicio de dispersión, dispersión docente, preparación de la salida, y salida inminente. Analizó la información de 292 profesores que corresponden aproximadamente a un 75 % del total de población de docentes en el nivel educativo en estudio. Constituyó una investigación cuantitativa apoyada en un cuestionario estructurado, el autor narra para cada etapa establecida la autopercepción, la interacción con otros y las expectativas del docente. Los resultados le permiten concluir: que existen tres elementos sobre los cuales el profesor va construyendo su identidad profesional: (a) La modificación del bajo autoconcepto al iniciar la carrera docente derivado de su incursión en la misma por elección circunstancial o sin clara vocación hacia el magisterio; (b) la existencia de un contexto que asigna escasa valoración social y que le obliga a un discurso identitario que le permite valorarse a sí mismo y (c) la necesidad de revelar los logros simbólicos y materiales de su permanencia y movilidad en el escalafón.

A pesar de no considerar el autor, concluido su trabajo pues planteó dos fases, una bajo el enfoque cuantitativo, cuyos resultados se refieren, y una segunda fase bajo el

enfoque cualitativo, la cual apenas inicia; constituye este trabajo una importante fuente documental, que anima la idea de estudiar el fenómeno atendiendo a varias etapas en la vida del maestro.

Responder a la pregunta cómo es la institución donde trabajamos y como ésta condiciona la práctica profesional y ayuda a configurar una identidad profesional determinada fue el motivo que impulsó a Gewerc (2001) a realizar en la Universidad de Santiago de Compostela, España, la investigación titulada “Identidad profesional y trayectoria en la universidad”. La misma estudia los procesos de construcción de identidades profesionales de un sector del profesorado: los catedráticos. Se asume que la trayectoria profesional es una dimensión que coadyuva de manera importante en la construcción de identidades, perfilando una forma de ser y hacer en la profesión.

Constituyó una investigación cualitativa, a través de un estudio de caso, que requirió la revisión de documentos sobre las condiciones de organización y normativa de la Universidad que de alguna manera regulan e imponen formas particulares de trabajo a sus miembros; así como el acopio del relato de la propia historia que realizan los protagonistas. El propósito estuvo dirigido a estudiar y comprender a ese profesorado, indagar cómo está constituida su identidad profesional construida sobre la base de las condiciones organizativas de la institución donde desarrolla su trabajo y en el conjunto de prácticas profesionales que realiza, para comprender cuáles son las condicionantes y las disposiciones que ayudan a determinar su quehacer profesional.

Del análisis de las entrevistas devela que los informantes encuentran dos contextos diferenciados: el adentro y el afuera institucional que delimitan a la institución, en el sentido que le ponen límites con el entorno, límites que al mismo tiempo aparecen con fuerza al momento de requerir la entrada. Para muchos este adentro no está relacionado con el trabajo sino que tiene una continuidad que data desde su época de estudiante. El adentro representa lo conocido, el afuera luchas ignoradas. En el adentro, a pesar de la continuidad, se revelan permanentes rupturas, así como cuestiones institucionales con marcada resistencia al cambio.

Concluye señalando que el contexto institucional marca con más fuerza a las identidades que están en juego que a las diferentes áreas del conocimiento. Constituye por lo tanto un medio muy competitivo, donde el saber se convierte en capital por el que

se lucha pues se convierte no sólo en capital simbólico sino real, pues se objetiva a través de productos concretos; de ahí se deriva que la docencia se convierta en subsidiaria de la investigación, por cuanto esta última expresa mayores posibilidades para alcanzar la condición de catedráticos, la que en el imaginario de los miembros de la institución constituyen figura relevante con fuertes relaciones con los ámbitos del poder. El doctorado, alcanzar el cargo por oposición, son ejemplos de ritos que instauran la diferencia, otorgan identidad. Pertenecer al cuerpo de catedráticos distingue a unos profesores de otros.

Se considera de interés este antecedente por cuanto aporta un argumento significativo en la realización del trabajo. La investigación de Gewerc corroboró que la identidad tiene carácter continuo y que los primeros brotes o asuntos relativos al ser y hacer docente ocurren en la etapa de formación inicial, lo cual resalta la importancia del trabajo cumplido por cuanto se corrobora que los estudios de identidad reportan elementos a considerar en las casas formadoras de docentes.

Perspectiva Teórica

Entendida esta sección como la aproximación conceptual a los tópicos considerados fundamentales para la comprensión del objeto de estudio desglosado en cinco subtítulos: el maestro como profesional de la docencia, la identidad profesional del maestro, las representaciones de la identidad del maestro como formas simbólico-expresivas, un caleidoscopio de razones para ser maestro y la comprensión del caleidoscopio.

El Maestro: Profesional de la Docencia

El desarrollo de la sociedad humana implica no solo cambios en la formación socioeconómica sino también en las generaciones de las personas que la constituyen. Al incorporarse con el nacimiento, como miembros de una sociedad, inician la aprehensión de la misma, desde la conjunción de elementos objetivos y subjetivos que cualifican esa realidad y que dan direccionalidad y sentido a su accionar dentro

de la misma.

Berger y Luckmann (2003) expresan que las relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura al mundo, lo que explica las diversas posibilidades de incorporación a diversas actividades, no sólo inherentes al ambiente natural sino también al orden cultural y social específico, pero sujeto siempre a “una continua interferencia socialmente determinada” (p. 66), y donde la naturaleza humana sólo actúa como límite en su formación socio cultural.

Esto implica que el componente biológico u orgánico a pesar de las posibilidades de desarrollo es más permanente, no así lo sociocultural lo cual puede aprenderse y desaprenderse en una constante donde la interacción humana va otorgando un sentido y ofreciendo pautas de comportamiento. Sin desconocer que el ser humano posee independencia existencial y capacidad para realizarse por sí mismo es evidente que “la autoproducción del hombre es siempre, y por necesidad una empresa social” (ob. cit . p. 69). Sostienen los autores citados la imposibilidad de desarrollo del hombre en aislamiento y en consecuencia un hombre aislado tampoco podrá generar un ambiente humano. Es innegable la dualidad hombre sapiens-hombre socius.

Este hombre social transmite sus experiencias y su cultura a sus herederos. En procura de ofrecer un carácter formal a esta acción se genera el sistema escolar como actividad socialmente necesaria y por consiguiente la actividad magisterial, entendida como el rol que ejerce una persona profesional, con formación específica, que se dedica a educar. El maestro, declara Pestalozzi (citado en Pisarienko, 1987), “es la persona que sabe encontrar en cualquier niño, inclusive en aquellos con deficiencias físicas y espirituales, cualidades positivas, que al desarrollarlas puede prepararlo para la vida” (p. 12).

Los cambios ocurridos en el mundo obligan a repensar la educación; de ahí la necesidad de cambios en el contenido, en la metodología para enseñar, en el proceso, entre otros; sin embargo, el papel fundamental del maestro siempre ha estado circunscrita a sus competencias profesionales y a su calidad humana. Esto último como condición básica. Uslar Pietri (1983) afirma que “no se aprende a ser maestro;

se aprende a enseñar” (p. 12) y desglosa la calidad humana como el don de inspirar fe, de inspirar confianza, de transferir sentimientos, de compartir dudas y angustias, de encontrarse a sí mismo y de encontrar el mundo que lo rodea; y eso apunta, no se aprende, eso está en el fondo de la gran mayoría de docentes.

Esa cualidad, que pudiera denominarse “ser persona” coincide con lo requerido para la puesta en escena de la teoría de la liberación de Freire (1970) quien plantea que la educación auténtica se logra “A con B, con la mediación del mundo” (p. 108), y a través de la palabra, que es unión de acción y reflexión (praxis). El diálogo se impone como compromiso con la causa de la liberación y la dialogicidad como esencia en la educación como práctica de la libertad. Freire concibe el diálogo como acto creador que permite la conquista del mundo por los sujetos dialógicos; generador de un clima de confianza y esperanza y de acciones de libertad; que exige amor al mundo y a los hombres, humildad, pensar verdadero (crítico), y fe en los seres humanos: “Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres” (p. 104).

El diálogo es para el maestro una exigencia existencial, encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar. El maestro ya no es solo quien educa, sino que a la par que educa, es educado en el diálogo con el educando: “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión [entre sí] y el mundo es el mediador” (p. 86).

Los enunciados planteados revelan uno de los supuestos asumidos en el presente trabajo, el cual es considerar que uno de los factores más importante para determinar la calidad de la educación es la calidad de sus maestros. Maestro que en el devenir del tiempo genera, construye unas representaciones acerca de su profesión, acerca de sí mismo como persona y como profesional que cumple una específica función dentro de la sociedad en la que se halla inserto.

Cuando se alude a la profesionalidad del maestro o al maestro como profesional de la docencia se corre el riesgo de simplificar su contenido hacia la dimensión instrumental. La definición de profesor que ofrece Pérez Gómez (1994)

pareciera reflejar esta visión:

El profesor debe entenderse como un profesional comprometido con el conocimiento, que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que investiga y experimenta, que utiliza el conocimiento para comprender los términos de la situación del contexto, del centro, del aula, de los grupos y los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa de forma permanente. (p. 13).

Esta visión del docente como profesional fue ratificada en 1996, por la UNESCO cuando señaló que en la configuración de la identidad profesional del docente era necesario enfatizar en: (a) el dominio de la disciplina que enseñan; (b) su conocimiento del conjunto de estrategias didácticas relacionadas con su función y con la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje; (c) el interés manifestado por la educación permanente; (d) su capacidad innovadora y de trabajo en equipo; y (e) el respeto de la ética profesional.

El alcance del docente como profesional es mayor y como referente de ello se tiene que Tejada Fernández (1998) señala que un profesional de la docencia debe reunir las siguientes condiciones: (a) conocimiento del entorno; (b) capacidad de reflexión sobre la práctica; (c) actitud autocrítica y evaluación profesional; (d) capacidad de adaptación a los cambios; (e) tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y a la inseguridad; (f) capacidad de iniciativa y toma de decisiones; (g) poder-autonomía para intervenir; (h) trabajo en equipo; (i) voluntad de auto-perfeccionamiento; y (j) compromiso profesional.

Perrenoud (2004) explica que con frecuencia se alude al profesional como aquel:

Que reúne las competencias del creador y las del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para tomar una decisión sensata (p. 11).

Este proceso resulta imposible, agrega el autor citado, si no se posee un saber

amplio, un saber académico, un saber especializado y un saber experto. Un profesional conjuga la teoría, los métodos más probados, la experiencia, las técnicas más válidas y los conocimientos más avanzados. Estos elementos dispuestos de acuerdo a su creatividad optimiza la aplicación.

A los profesionales corresponde la tarea de construir y actualizar las competencias requeridas para el ejercicio, personal y colectivo, tanto de la autonomía como de la responsabilidad en su profesión. La autonomía y la responsabilidad de la acción profesional se alcanzan cuando se reflexiona en y sobre la acción.

En la construcción de la profesionalidad del docente podría recurrirse a Giroux (1997), quien expresa la propuesta del docente como intelectual transformativo para avanzar hacia el encuentro de una democracia de avanzada. También Hargreaves (2003) señala la necesidad del paso de identidades pre-profesionales de los docentes a la propiamente profesional y ha distinguido fases dentro de esta última. Caracteriza a los docentes insertos en la sociedad del conocimiento como “catalizadores” lo que implica constituirse en promotores de aprendizajes cognitivos profundos y comprometidos en el aprendizaje profesional continuo. De igual manera, los concibe aprendiendo en equipos o redes, desarrollando la capacidad para el cambio, y construyendo organizaciones de aprendizaje. Reconoce este último autor los efectos de la sociedad del conocimiento, por lo que identifica también al docente como “contraparte”, lo que implica rasgos que permitan promover el aprendizaje y el compromiso social y emocional, aprender a relacionarse diferentemente con los demás, comprometerse con el desarrollo continuo no sólo profesional sino también personal, construir organizaciones de apoyo y solidaridad.

Se evidencia de los referentes presentados que la profesionalidad del docente está ligada a la escuela y ésta no es una institución “natural” sino una construcción socio-cultural. La profesionalidad se construye entonces en el marco de la instalación histórica de la escuela y el consiguiente desarrollo del sistema escolar formal. Ha ocurrido una evolución que avanza desde el maestro como portador del saber y la razón, pasando por la docencia como función pública y como rol técnico, hasta alcanzar la docencia como profesión.

Este proceso de continuidad y cambio en la profesionalidad del docente se explica en lo planteado por Tenti Fanfani (2003) cuando acota:

Es preciso recordar que todo cambio, por más radical que parezca, se inscribe en un horizonte de continuidad. Las raíces existen aunque no tengamos conciencia de ello. Hay mucha historia muerta que se apodera de lo vivo. Y esta historia está en las cosas de la sociedad... y está en la mentalidad de los agentes, aunque ellos no tengan conciencia de ello (p. 67).

En todo caso, los autores reseñados refieren a un perfil del docente como profesional, que amerita de una sólida identidad, para no desdibujarse en otras profesiones o en caso extremo para no afrontar la desprofesionalización del docente, sin rechazo a la diversidad de profesionales que se requieren para afrontar el hecho educativo.

La Identidad Docente

La identidad es vista en sentido general como el reconocimiento de las verdaderas características de una persona o cosa y al plantearla desde una organización como el grado en que los miembros se identifican con la organización en su conjunto. La identidad supera entonces el concepto de persona, de grupo y es expresión de los valores fundamentales que comparte la mayoría, implica reflexionar para ofrecer respuestas a las interrogantes ¿Qué somos? y ¿Hacia dónde nos dirigimos?

El concepto de identidad se presenta como una explicación de lo interno y su enlace con el contexto; se hace evidente entonces, que desde el principio de la vida existe una intrincada relación entre el desarrollo interno y el medio ambiente, es decir, existe una caracterización del “acoplamiento de la capacidad del individuo para relacionarse con un espacio vital cada vez mayor de personas e instituciones por una parte y, por la otra la participación de estas personas e instituciones para hacerle participe de una preocupación cultural presente”. (Erikson, 1974, p. 61).

Identidad es un término comúnmente asociado como sinónimo de

identificación. Aunque una depende de la otra, la identidad es aquello que hace diferente a una persona de otra y la identificación es la posibilidad de compartir esa identidad con otros. Mosonyi (1982) expresa que identificarse es vital para el hombre en su orientación y desarrollo en su medio ambiente, ya que fomenta la reflexión y contrarresta la neutralidad, “cuando se toma una posición que está lejos de ser indiferente, aunque esté reprimida, la identidad al encontrar condiciones favorables brota” (p. 8). Es decir sólo cuando se logra conformar la identidad se inicia el proceso de identificación.

La identidad no es un constructo de reciente incorporación. Como se expresó al inicio del trabajo ¿Quién soy? ha sido una interrogante que se ha hecho la humanidad desde el nacimiento de los tiempos. Inicialmente su interés estuvo centrado en el nivel de la identidad individual, por lo que el “sí mismo” surge como concepto de importancia en el debate de la identidad.

Meed, citado en Larraín (2001) postula sin embargo, que el “sí mismo” se realiza en permanente interacción con “los otros” los cuales se consideran importantes en tanto formulan opiniones acerca del sí mismo del otro, las cuales se internalizan, en diferentes grados. Pero también son importantes porque constituyen la necesaria alteridad en base a la cual el “sí mismo” se define. Esta relación es permanente y compleja, generando diversos grados de proximidad con ellos. Por lo que emplea la noción del “otro generalizado” y el “otro significativo”. Los otros significativos son aquellas personas con las cuales el individuo comparte más estrechamente y cuyas opiniones valora de manera especial.

Esta posición de Mead se va ampliando y es así como Goffman (citado en Larraín, ob. cit.) incorpora el término de identidad social, la que concibe como una construcción que emerge de la interacción y necesita de sutiles estrategias para mantenerse. Surge de esta manera la identidad social, la personal y la del yo. La identidad social sería producto de inferencias realizadas en encuentros cara a cara, donde la persona capta categorías o atributos que asume como naturales. Tanto la identidad social como la identidad personal son construidas por otros, mientras la identidad del yo aludiría a procesos internos, a la autoidentificación y a la existencia

de determinados sentimientos de las personas en relación a su propia identidad social.

El proceso de conformación de la identidad revela un carácter individual y social. Es decir, se construye en una estrecha interacción entre dimensiones personales y sociales. Erikson (1974) expresa que en la conformación de la identidad, como una de las dimensiones esenciales del desarrollo humano, existen dos niveles: el nivel personal y el nivel cultural, los cuales surgen a partir de los procesos biológico, psicológico y social. Para este autor, la identidad tiene sus primeras expresiones en la adolescencia donde una de las tareas primordiales lo constituye lograr la identidad del Yo y evitar la confusión de roles. Explica que significa en términos comunes saber quién se es y cómo se encaja como persona en el resto de la sociedad.

Esta teoría implica reconocer que coexisten en una persona múltiples espacios de identidad que le pertenecen según sea el sistema de relaciones con el que la persona se identifica y que le permite reconocerse y ser reconocidos por el otro. Esta hipótesis se evidencia en Melucci (citado en Ben Altabef, 2003) cuando afirma:

No podemos considerar nuestra identidad como una cosa, como la unidad monolítica de un sujeto, sino como un sistema de relaciones y representaciones. En grados diversos de complejidad podemos hablar de muchas identidades que nos pertenecen, aquella personal, familiar, social y así sucesivamente: aquello que cambia es el sistema de relaciones al cual nos referimos y respecto al cual adviene nuestro reconocimiento. (s/p)

Alvarez Martín (s/f) presenta la tesis o postura de Barbier (1996) quién subraya la condición biográfica y contextual de la identidad al distinguir en ella dos dimensiones: la identidad construida por el otro y la identidad construida por sí mismo; dimensiones que aunque distintas no son independientes sino que se conjugan en un resultado producto de las relaciones complejas entre ambas.

Morin (2001) al ubicar la condición de habla de la identidad la presenta como un proceso dual, en el cual hay que enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano. Conciencia de sí y diversidad del otro, son esenciales para que el sujeto asuma su condición de ciudadano planetario. Por su parte, Fernández (2006, p. 102), señala que

la identidad “es un proceso continuo de construcción de sentido al sí-mismo atendiendo a un atributo cultural –o a un conjunto relacionado de atributos culturales– al que se da prioridad sobre el resto de fuentes de sentido”.

Revilla (2003) afirma que la identidad es indisoluble, en razón a cuatro anclajes que sujetan a la persona a la identidad forjada:

1. El cuerpo, constituye la continuidad corporal, la apariencia física y la localización espacio-temporal. Cumple una función importante en la puesta en juego de la identidad ante los otros y de ahí el cuidado para ofrecer una imagen en la que la persona se reconozca a gusto, satisfactoria a sus ojos y a los de los demás.

2. El nombre propio, por el que se le conoce y en el que se reconoce. Enlaza a valores sociales y culturales, así como a elementos de la propia historia (raíces familiares). La posibilidad de disolución de la identidad personal cuenta con la dificultad de la permanencia del nombre propio, marca que sujeta a un cuerpo y que lo hace responsables de sus acciones.

3. La autoconciencia y la memoria. La autoconciencia entendida como la capacidad de verse y pensarse a sí mismo como sujeto entre otros sujetos. El trabajo principal de gestión de la identidad personal consiste en convertir todo ese material proveniente de la experiencia en narraciones sobre uno mismo, lo que implica selección y recuerdo selectivo. Estas versiones han de ser necesariamente validadas por los demás, ser aceptadas en demandas de identidad implícitas. La memoria sujeta a la biografía, a la historia, a la identidad.

4. Demandas de la interacción, la vida en sociedad exige que los individuos sean de algún modo personas fiables, que se hagan responsables de su actuación y que ésta sea previsible. Por eso, la coherencia es un valor, porque implica saber qué puede esperarse de una persona cuando otra se acerca a ella.

Estos cuatro elementos de anclaje de la identidad personal están presentes en el maestro, algunos consustanciales al ser humano, el cuerpo y la conciencia, aunque puedan dar lugar a prácticas y procesos identitarios diferentes en función del entorno cultural. El nombre y las demandas de la interacción son cuestiones de mayor variabilidad cultural, al menos en sus consecuencias para la identidad. Son los otros

en interacción quienes les recuerdan constantemente quiénes son y lo que hacen, lo que refuerza su autoconciencia y memoria.

Montero (1987) afirma que la identidad no es fija ni estática, “cambia, se transforma, guardando siempre un núcleo fundamental que permite el reconocimiento de sí mismo colectivo y del yo en nosotros” (p. 77). Su proceso de construcción es complejo, como se deriva del enunciado anterior, pues la identidad se conforma cuando los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido en torno a estas interiorizaciones, pero no por lograrla puede considerarse definitiva. Existe siempre la posibilidad de resignificarla.

El concepto de identidad desde el punto de vista personal está ligado a los conceptos de autoestima, autoconcepto, autoimagen. Erikson (1974) describió el desarrollo de la identidad personal como la superación de ciertas crisis que se presentan durante el desarrollo psicológico, una de ellas es identidad versus confusión, cuyo problema central es clarificar quién se es y cuál es su rol en la sociedad. En esta crisis inciden muchos factores: personales, históricos, sociales, económicos, culturales, religiosos. Tener éxito en la resolución de esta crisis es dar un paso adelante, fallar por el contrario, conduce a la confusión y llegar a la edad adulta sin poseer una personalidad integrada, lo que imposibilita al sujeto el desempeño de roles que le corresponden dentro de una sociedad y la regulación eficaz de su autoestima.

Bisquerra (1998) define autoestima como:

La parte emocional; cómo nos sentimos con nosotros mismos.... Es el valor que cada uno atribuye a sus propias características personales, habilidades y comportamientos.... Es la dimensión autoevaluativa del autoconcepto” (p. 544).

Como se deduce, la autoestima es la apreciación de la propia valía e importancia que se otorga la persona a sí misma, lo que implica un sentido de responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales.

La autoestima es una de las necesidades que se cumplen en el ser humano. Maslow (1985) señala que si no se satisfacen las necesidades de sobrevivencia y seguridad, no se logran satisfacer las de pertenencia y estima y, si estas no se cumplen

no se alcanzarán las de más alto nivel como las de conocimiento, logros intelectuales, apreciación estética y por lo tanto no se llegará a la realización plena de la persona, lo que implica la realización de las capacidades y potencialidades latentes y la menor posible presencia de enfermedades, neurosis, psicosis o disminución de las capacidades humanas y personales básicas, lo que constituye en esencia “el desarrollo saludable de la conciencia de la propia personalidad y de la plena humanidad” (p. 277).

La definición de autoestima está muy unida a la de autoconcepto, ya que la valoración que una persona hace de sí misma (autoestima) es consecuencia lógica de la propia imagen. Bisquerra (1998) define autoconcepto como “Las percepciones que tenemos sobre nosotros mismos. No es un concepto simple, es un conjunto de conceptos o de ideas, sentimientos y actitudes que cada persona tiene hacia sí mismo”. (p. 544).

Oñate (1989) expresa que es necesario “liberar el autoconcepto de su aspecto evaluativo. No es alto, ni bajo, sino simplemente típico de cada sujeto...” (p. 34). Así, el autoconcepto coincide con el yo percibido. Si el yo percibido coincide con el yo ideal (imagen de la persona que uno quisiera ser), la autoestima es positiva; se considera entonces que una visión saludable de uno mismo corresponde a una alta autoestima, es sentirse satisfecho de sí mismo y, trabajar para mejorar los aspectos débiles.

El autoconcepto deviene de la condición de ser miembro de un colectivo y requiere por lo tanto del conocimiento y reconocimiento de que se es miembro o se posee ciertos rasgos que pertenecen a un determinado grupo cultural. Emocionalmente es sumamente importante considerar, afirma Gimeno (1998), la necesidad de pertenencia a ese grupo, consideración que puede originar “satisfacción, orgullo, incomodidad y hasta de rechazo, según los casos.” (p. 234).

La autoestima y el autoconcepto son elementos de la conducta de la persona que inciden en lo profesional y por consiguiente en su identidad profesional. La necesidad de conocerse a sí mismo, ¿Quién soy?, las percepciones sobre nosotros mismos y la búsqueda personal de una identidad ha sido una necesidad de todos los

tiempos. Conocer la propia identidad permite conocer el propio pasado, las potencialidades, actitudes y conductas que se manifestarán en el futuro y el lugar que se ocupa en el orden de las cosas, lo que se traduce en la elección de conductas y en expectativas de vida.

El concepto de identidad profesional mantiene el carácter procesual y de permanente construcción personal/social donde subyace la condición señalada por Erikson quien afirma que se construye a partir del mundo de relaciones que establece una persona con los otros que comparten un entorno o contexto social específico y una función también específica.

Al delimitar la identidad al campo profesional se tiene que es una construcción que se genera en cada maestro en relación a una misión, a una actividad, a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia, sin obviar que lo biográfico/personal y lo contextual se entrelazan y participan en un proceso complejo de identificaciones y relaciones. La identidad da significación a la labor que cumplen y desde ella exigen ser reconocidos.

Prieto (2004) afirma que la identidad profesional de los profesores se caracteriza porque:

No surge automáticamente como resultado de la obtención de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo y es de naturaleza compleja y dinámica que se mantiene durante toda su vida laboral, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente (p. 31).

Una identidad que reivindica la impronta de lo colectivo, que se define como tal a través de sus relaciones con los otros relevantes de su campo profesional: la disciplina, la institución y la relación docente-alumno en la que cada una de las partes se constituye en relación a la otra, y donde las experiencias de vida son únicas y necesitan ser exploradas en profundidad. La identidad docente, vista desde esta perspectiva, expresa las propias significaciones de los profesores acerca de la realidad escolar y su quehacer docente. Es decir, los profesores construyen su identidad compartiendo espacios, tiempo, situaciones, roles, ideas, sentimientos y valores

acerca de su profesión.

El ejercicio docente y aún más la vida misma del docente, mantiene estrecha vinculación con el proyecto identitario que se forja a lo largo de su existencia. Este proyecto implica visiones -presentes y a futuro- así como aspiraciones personales y profesionales de sí mismo, del colectivo al cual pertenece, de su tarea docente, de la valoración sentida por él y por sus pares hacia la tarea que realizan, y de la valoración recibida por los otros que no son sus iguales.

La identidad profesional del maestro es un componente afectivo que se inicia desde la inserción en la carrera docente, ya sea desde la formación inicial o desde las primeras experiencias en el campo de la docencia. La identidad profesional es vista en sentido general como el reconocimiento de las verdaderas características de una persona o cosa en relación con su profesión y al plantearla desde una organización como el grado en que los miembros se identifican con la organización en su conjunto. La identidad supera entonces el concepto de grupo y es expresión de los valores fundamentales que comparte la mayoría, implica reflexionar para ofrecer respuestas a las interrogantes ¿Qué somos? y ¿Hacia dónde nos dirigimos?. En este sentido, la identidad ofrece la posibilidad de comprender el trabajo docente desde lo individual y lo colectivo, fundamentándolo en la relación inseparable entre sujeto y contexto.

Mirabal Level (1996) explica, refiriéndose a la identidad de una determinada región o localidad que conforma por las similitudes de orden físico, moral o espiritual una imagen de un sector poblacional, que a pesar del sustrato latente de lo nacional tiene su impronta que lo diferencia sustancialmente de otras localidades. Esta idea puede extrapolarse a cualquier clase de identidad donde siempre habrá rasgos identitarios comunes a otras identidades pero entre ellas hay diferencias que las hacen únicas y que sirven de referente para la visión interna o externa que tengan y se tenga de sus miembros.

Al concluir el tópico de identidad profesional del maestro, se tiene que, aunque no se pretendió la discusión del término identidad en forma exhaustiva, para fines del presente trabajo de investigación la identidad profesional se asume como construcción y reconstrucción a lo largo de la existencia del docente, en un proceso

no acabado donde se articula el plano biográfico, personal y social o relacional. Es algo que se cimienta a lo largo de la vida, que puede adquirir múltiples formas y tener mayor o menor solidez.

La identidad profesional la asume el autor como la imagen de sí mismo que construye el maestro en relación con el papel que desempeña. La identidad organiza e integra los roles que desempeñamos, las experiencias que vivimos, las imágenes que recibimos de los demás e incluso de nosotros mismos. Definición que aunque tiene que ver con el sí mismo, implica vínculos constantes con otros actores sociales sin los cuales no puede definirse ni reconocerse y que coadyuvan a reafirmar y consolidar la imagen de sí. La identidad del maestro se expresa en un conjunto de significaciones y representaciones que son relativamente permanentes.

Esta apreciación de la identidad pareciera encontrar correspondencia en la expresada por Vander Zanden (1986), quien la define como el “sentido que cada persona tiene de su lugar en el mundo y el significado que asigna a los demás dentro del contexto más amplio de la vida humana” (p. 621). Bajo este marco, podrá afirmarse que identidad del maestro es la expresión de un conjunto de rasgos particulares que diferencian a estos de todos los demás que no conforman este colectivo. Esta ruta de tránsito se hace, en muchos de los elementos, común a todos los maestros, aunque difieran en el contenido en cada una de las etapas que conforman la continuidad de la experiencia de nosotros mismos, pero que de alguna manera evidencian patrones o rutas comunes a todos ellos.

Las Representaciones de la Identidad del Maestro como Formas Simbólico-Expresivas

La representación o reconstrucción de la realidad en estudio influye (aunque no de manera exclusiva) y es influida por el sistema cognitivo, el sistema de valores, la historia y el contexto social e ideológico que circunda al sujeto como individuo y como miembro de un grupo social. Esto obliga a revisar y reconocer la importancia de la teoría de las representaciones sociales como teoría de servicio para la

comprensión del fenómeno en estudio.

Desde la psicología social, con Serge Moscovici, la teoría de las Representaciones Sociales ha encontrado su elaboración más trascendente para el estudio de los fenómenos sociales, por lo que se ha constituido en una de las aportaciones más reconocidas en las dos últimas décadas.

Moscovici (1979) señala que:

La representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p. 17) bienes

En la misma línea teórica de Moscovici, se encuentra Jodelet (1994). Para esta autora, las representaciones se presentan como una forma de conocimiento social, un saber del sentido común constituyéndose en modalidades de pensamiento práctico.

Afirma Jodelet (ob. cit.) que:

La noción de representación social debe concebirse como el punto de intersección entre lo psicológico y lo social; concierne a la manera en que los sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características y personas de su entorno; a la manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Es un conocimiento constituido a partir de nuestras experiencias pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (p. 174).

Se trata, pues, de construcciones propias del pensamiento ingenuo o del sentido común, que tal como lo señala Abric (1994), pueden definirse como «conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado» (p. 19)

Este patrón de significados incorporados a las formas simbólicas es lo que permite que «Los Maestros» se comuniquen entre sí y puedan compartir sus experiencias, concepciones y creencias. Además estas formas simbólicas, para decirlo con Geertz «Sirven como marcos de percepción y de interpretación de la realidad y

como guías de comportamientos y prácticas sociales» (1987, p. 87)

En las representaciones sociales ocurre un fenómeno que Moscovici (1979) denomina polifasia cognitiva y que refiere a la existencia de diversos registros lógicos en un grupo social, los cuales dependen del grado de dominio y profundidad del medio ambiente objetivo; de la naturaleza de las comunicaciones, acciones y resultados buscados; y de la interacción entre colectividad y medio social físico. Es decir, pueden coexistir modos distintos (modalidades) del conocimiento que corresponden a relaciones definidas del hombre y su medio.

Conviene indicar además que las Representaciones Sociales son construcciones socio-históricas que provienen del fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de la historia. Ese fondo circula bajo la forma de creencias ampliamente compartidas de valores y de referencias que conforman la memoria colectiva de la sociedad.

Los grupos a los cuales pertenece una persona, en este caso particular los Maestros, llevan a esa persona y la predisponen a entrar en ciertos contextos conversacionales en lugar de otros. Ese pensamiento común guarda íntima relación con la conformación de la identidad.

Los pensamientos, las imágenes, las declaraciones y las opiniones que históricamente se han transmitido sobre la identidad del maestro, siempre han incorporado una gran carga mística. Se ha definido la figura del maestro como un trabajador que cumple una función social incondicional, abnegada y totalmente desinteresada.

Oportuno retomar un fragmento del Discurso Oficial pronunciado por el Secretario del Despacho de Instrucción Pública de México al inaugurar la Escuela Normal de Profesores. El citado funcionario señaló:

Al establecer un templo se piensa en el sacerdote; como al fundar la religión se cuenta con el apóstol; como para hacer la propaganda es indispensable el misionero; así, para levantar los institutos de instrucción a la altura de su objeto trascendental, ha sido necesario pensar en el maestro de escuela, que es el sacerdote, el apóstol de la religión del saber, el misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia (Baranda, 1970, p. 40).

En las declaraciones públicas se establece el sentido altruista que debe asumir el maestro. Aparecen continuas evocaciones impregnadas de simbolismo y significado muy particular que ha hecho aparecer la tarea del maestro como una actividad sólo para los genuinamente mentores de la civilización

Para entender las representaciones en el objeto de estudio propuesto es necesario entonces entender las razones de ser maestro.

Un Caleidoscopio de Razones para Ser Maestro

Por ser todos sujetos históricos, los maestros identifican múltiples y variadas razones para dibujar su identidad de educadores. En ese conjunto diverso y cambiante de trazos, aparecen múltiples reconocimientos que en el estudio se identifican como «Metáforas». Algunas son motivaciones muy conscientes y otras responden a procesos muy inconscientes que se pretenden examinar con cuidado para enterarse de su naturaleza.

Es posible que para algunos las razones se vinculen a procesos intelectuales relacionados con el desarrollo de instancias éticas de carácter universal basadas en la adquisición de una racionalidad transcultural y en la confianza en una moral trans-histórica. Imperativos categóricos que se construyen desde la introspección racional en la ética interna y autónoma, han conducido a que algunos se hayan incorporado a esta tarea magisterial.

Para otros, la motivación surge esencialmente de un impulso sensible de humanidad, una visión de trascendencia ética, de una identificación empática con el otro, con las necesidades del otro, considerado bajo el concepto de la solidaridad humana.

Es cierto que se podría afirmar que hay quienes se han sumado a la tarea educativa en la combinación de algunas de las razones antes expuestas, ya sean racionales; emocionales, experienciales y otras motivaciones circunstanciales o fortuitas.

Por lo antes señalado, es posible pensar que no hay una única razón que explique el involucramiento de personas a la tarea magisterial; sino que éste compromiso es el resultado de una conjunción de muchos factores, experiencias, contextos y situaciones que a cada uno le ha tocado vivir en tiempos y espacios distintos y diversos, en contextos y circunstancias diferentes. Sin embargo, pese a la multiplicidad de factores, existe siempre un factor nodal, una razón articulante de otras razones, una motivación estructurante de muchas otras, unas ideas y unas experiencias que nos ha impactado, nos ha tocado, que han dejado huellas más profundas. Nos hemos constituido como maestros en una historia personal y colectiva que se ha ido tejiendo en el devenir y fluir de nuestra existencia en el que ha estado presente una multiplicidad de componentes.

La Comprensión del Caleidoscopio

La comprensión de la identidad desde la subjetividad y la cultura, conduce hacia un marco interpretativo que transita por caminos opuestos a los propuestos por la racionalidad instrumental. Pues, al centrarse en el sujeto y su capacidad constructora de mundos, posibles a partir de la interpretación de su propio presente, la acción individual y colectiva cobra una nueva trascendencia.

Desde la consideración de la subjetividad social, es que emergen articulados los procesos de construcción de memoria individual y colectiva. Al respecto Cortina (2002) ha señalado que el ser social del sujeto supera al de la ciudadanía. No obstante, al mismo tiempo, la vivencia de nuestra experiencia cotidiana nos conduce, desde nuestra particularidad, a reconocer la complejidad que alcanzan los fenómenos colectivos, individuales, políticos y culturales. El reconocimiento de la multidimensionalidad de los fenómenos de carácter fáctico y experiencial nos remite a la importancia del sujeto y el rol dinamizador que puede alcanzar ante los desafíos que emergen en esta sociedad postindustrial.

Ese reconocimiento a la multidimensionalidad lo incluye Morín (1999) como uno de los graves problemas de la educación del futuro. Al efecto este pensador

señala que:

El problema de la educación del futuro se caracteriza por una inadecuación, cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, multidimensionales, transversales, globales, planetarios. En esta inadecuación devienen invisibles: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo (p. 35).

La búsqueda de la «Identidad del Maestro » se ha venido discutiendo desde diferentes perspectivas, pero muchas de ellas enmarcadas por lo general en enfoques formales y racionalistas, soslayando la importancia de la dimensión subjetiva de la realidad del maestro. Aspectos relacionados con la esfera íntima del ser humano como puntos de vista, creencias, valores, expectativas, sentimientos, es decir todo aquello que configura la subjetividad del ser humano, permiten que se generen y recreen procesos de interacción social.

De hecho, comprender el sentido y el significado que los maestros imprimen a sus evocaciones permitirá explicar el sentido de sus acciones cotidianas. La importancia de ese conjunto de significados radica en que se constituye en la matriz simbólica de las actividades, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios que el maestro elabora.

De la misma manera esa red simbólica orientará las formas en las que el maestro se relacionará con otras personas que actúan como maestros o que ocupan posiciones diferenciadas en el espacio social, al compartir un universo de representaciones e imaginarios sociales (información, actitudes, ideas, fantasías, deseos, creencias, mitos, etc.). En este sentido, las representaciones sociales guardan relación con la construcción de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece, así como también de los otros y de sus respectivos grupos.

De esta manera, en el estudio interesa dilucidar qué tipo de representaciones sociales sustentan la construcción del sentido identitario del maestro y, por ende de su actividad. Esto permite comprender la manera en que los maestros se representan a sí mismos, el tipo de relación que establecen con los otros y la forma en que desarrollan su práctica profesional.

Ese universo simbólico-cultural está presente en la práctica educativa del maestro. La tarea del maestro se relaciona con una serie de significados que se han producido, transmitido y difundido históricamente; de esta manera la representación que hace de sí mismo está vinculada, de manera estrecha, con el conjunto de significados que se ha construido socialmente sobre su imagen.

En el estudio, las evocaciones realizadas por los Maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales», tienen una gran carga valorativa reflejada en expectativas, deseos, necesidades y esperanzas. Los significados generalmente expresan una serie de sentidos que invocan un pasado, un presente y un porvenir.

CAPÍTULO III

TRABAJO DE CAMPO

Los Supuestos de la Investigación

En su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, Thomas Kuhn (1990) indica que «toda la investigación tiende a desarrollarse en el marco de un paradigma» (p. 23).

Un paradigma o enfoque como generalmente suele emplearse el término, sirve para diferenciar una comunidad científica de otra. Se puede utilizar para distinguir la física de la matemática, o la sociología de la psicología. También se puede utilizar para distinguir entre etapas diferentes de desarrollo de la historia de la ciencia. Los paradigmas también sirven para diferenciar entre tradiciones diferentes de hacer ciencia en una misma disciplina. No hay una definición unívoca de paradigma, el mismo Kuhn, elaboró más de veinte definiciones diferentes del término.

Un paradigma es la imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que puede estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben responderse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica de otra.

En su obra de *Teoría Sociológica*, Ritzer (1993) al asegurar que un paradigma es un principio teórico referencial, adopta como concepto el siguiente:

Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que son necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas.

El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles. (p. 598).

Por lo antes señalado, las teorías (entendidas como perspectivas, creadoras de imágenes del objeto, método y sujeto del conocimiento) se conciben como partes del paradigma que las engloba; al tiempo que hay una clara alusión a las tradiciones teórico-metodológicas que conforman y son conformadas por las comunidades científicas.

De manera más didáctica y con la atención en la investigación cualitativa, Guba y Lincoln (1994) han abordado la definición de los paradigmas en varias de sus obras. Según estos autores, los paradigmas deben entenderse como sistemas de creencias básicas o principios o supuestos, sobre:

1. La naturaleza de la realidad investigada (Supuesto Ontológico).
2. Sobre el modelo de relación entre el investigador y lo investigado (Supuesto epistemológico), y
3. Sobre el modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad (Supuesto Metodológico).

De esta forma, el paradigma guía al investigador, además de la selección de métodos, en aspectos ontológica y epistemológicamente fundamentales.

Los tres componentes principales a los cuales se ha hecho referencia: El Ontológico, el Epistemológico y el Metodológico se hallan interrelacionados. De forma tal que la creencia básica o principio que en condición de investigador, asumimos en el nivel ontológico, nos debe llevar a adoptar posturas consonantes en los planos epistemológico y metodológico.

El diagrama que se incorpora a continuación, grafica el marco de interrelaciones de los componentes que intervienen en la investigación sobre la identidad del maestro.

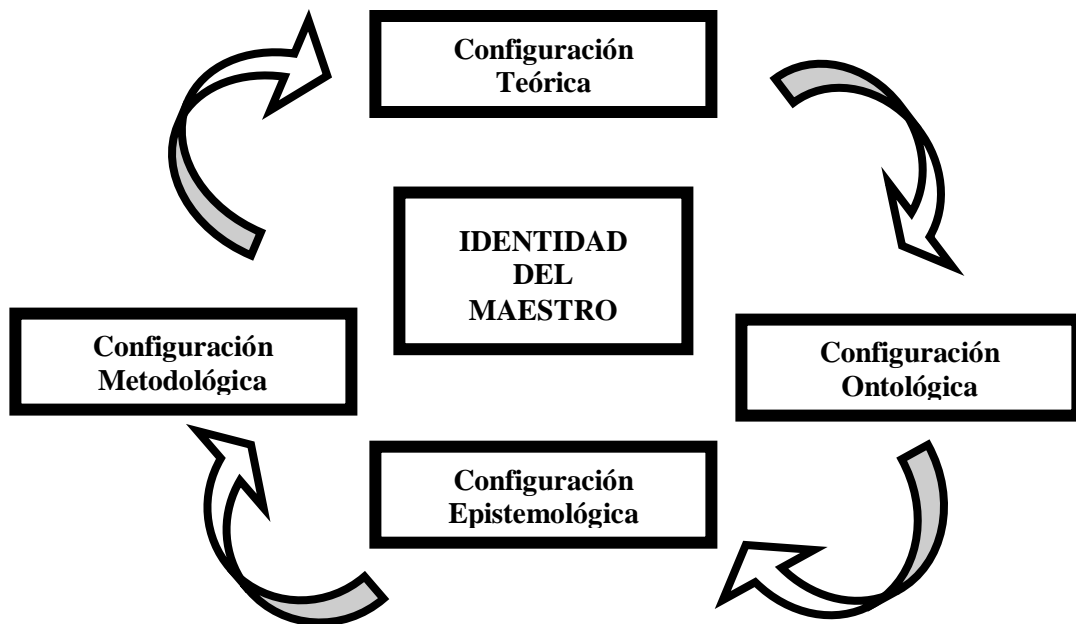


Gráfico 1. Componentes de la investigación

Supuestos Ontológicos

La raíz griega de la palabra «Ontología» se refiere al ser en general. Por ello, en este plano la identificación del paradigma se produce al conocer cuál es la creencia que mantiene el investigador respecto a la naturaleza de la realidad investigada.

Guba y Lincoln (1994) lo explican con un ejemplo y al efecto señalan: «Si se asume un mundo “real”, entonces lo que puede conocerse de él es “cómo son realmente las cosas” y “cómo funcionan realmente las cosas”. Por tanto, únicamente, son admisibles aquellas preguntas que se refieren a asuntos de existencia “real” y de acción “real”; otras preguntas, como las concernientes a asuntos de estética o moral, caen fuera del ámbito de la investigación científica legítima»

La investigación parte de unos Supuestos Ontológicos para responder a la interrogante ¿Cuál es la naturaleza de la realidad?

En virtud a que la investigación se inscribe en el Paradigma Constructivista, se puede afirmar que la identidad es una realidad subjetiva, que requiere de un proceso

individual, de naturaleza compleja, dinámica, que se mantiene durante toda la vida del maestro, aunque con mayor arraigo durante su ejercicio laboral, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de sí mismo, de la profesión docente y del ejercicio de la misma.

Supuestos Epistemológicos

La humanidad enfrenta una situación de cambio acelerado y continuo que la ubica en lo que se ha dado en llamar una nueva era civilizatoria, en la que la economía industrial ha dado paso a una economía emergente basada en la capacidad de aplicar el conocimiento en un marco de constante innovación. En esta nueva era, el conocimiento y la información se inscriben como importantes factores de producción. Esta nueva era ha sido denominada como la «Sociedad del Conocimiento» porque en ella se desarrollan capacidades para generar, apropiar y utilizar el saber y dirigirlo hacia la atención de sus necesidades para construir su propio futuro, convirtiendo la creación y la transferencia del conocimiento en herramientas fundamentales para el logro de sus objetivos. Es una sociedad marcada por un aprendizaje permanente que exige la revisión y adecuación constante de los diferentes actores e instituciones para asumir y orientar el cambio y para desarrollar modelos que transformen la información, que se produce de manera exponencial y pluridimensional, en conocimiento útil con efectividad social.

La sociedad de la información y el conocimiento surge entonces como el nuevo paradigma cultural de «Aprendizaje a lo largo de la vida», en el cual las personas se forman según necesidades diferentes de aprendizajes diversos.

Se hace necesario reflexionar en torno a las bases Epistémicas de las nuevas realidades donde los conceptos de verdad, objetividad, conocimiento, ciencia, interrelación y sociedad, han sufrido transformaciones esenciales. El ideal, entonces, es emplear nuevas visiones de entrelazamiento, nuevos conceptos y herramientas intelectuales que permitan dar respuestas a los desafíos de un mundo interdependiente, incierto y vulnerable.

Al afirmar que este estudio se inscribe en el Paradigma Constructivista, nos estamos planteando, enfatizar en el Constructivismo, desde su perspectiva epistémica, entendiéndolo como un conjunto de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas que junto con poseer un cierto acuerdo entre sí, tienen también una gama de perspectivas, interpretaciones y prácticas bastante diversas, donde el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual, la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Esto significa que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla y que estos modelos siempre son susceptibles de ser mejorados o cambiados.

Entendida de ese modo, la «Epistemología Constructivista» puede ser descrita como un procesador cognoscitivo integrado al sistema social de la ciencia, a las operaciones del conocer y a los conocimientos que desde éstas se generan y afirman. En este sentido, asegura Novack (1988) que «El Aprendizaje Constructivista intenta explicar cómo el ser humano es capaz de construir conceptos y cómo sus estructuras conceptuales le llevan a convertirse en las “gafas perceptivas” que guían sus aprendizajes» (p. 17)

La búsqueda de una verdad objetiva por sobre parciales versiones pareciera ser un valor inalcanzable. El objeto de la investigación se ha desplazado al encuentro de explicaciones que pueden ser buenas, mejores o útiles. Ya no es posible asegurar observaciones «verdaderas» o «últimas».

El proceso de construcción del conocimiento se logra a partir tanto de las acciones mismas de la indagación, como de la indagación de quien indaga. En el presente estudio, el investigador no está excluido del mismo, el investigador forma parte de él.

En este momento epistemológico se busca responder a la interrogante: ¿Cuál es la relación entre el investigador y aquello que investiga?

Tal como se ha señalado, el investigador está inmerso en el contexto de

interacción que desea investigar. Se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación. Más que privilegiar la generación de teorías lo que se persigue es enmarcar y contextualizar una realidad.

Los sujetos investigados que en el presente estudio se han identificado como Maestros «Actuantes» no son meros aportadores de datos para formular después generalizaciones, sino que los valores de esos datos estriban en el conocimiento, interpretación y posibilidades para mejorar que pueden traer los datos para los propios sujetos que los suministraron.

Desde esta perspectiva, asumimos el criterio de Merino (1995) quien no le encuentra sentido a variadas acciones educativas que cumplen los maestros si no están orientadas a la transformación de la tarea docente. El citado autor señala:

Los investigadores nos preguntamos qué sentido puede tener el desarrollar teorías, métodos, sistemas y tecnologías para la enseñanza o para la evaluación, por muy sofisticados que sean, si no tienen como objeto mejorar la calidad del aprendizaje y de la vida personal y social de los estudiantes y de otros actores que están al servicio de la educación de las generaciones que nos siguen (p. 10).

Al buscar conocer la Identidad del Maestro, el esfuerzo se orienta a descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida del maestro, se dirige a entrar en el mundo personal de los maestros, en las motivaciones que lo orientan, en sus creencias. Se intenta llegar al fondo, para conocer lo que condiciona los comportamientos del maestro.

Se partió del presupuesto de que la acción de las personas, en este caso de los maestros, esa acción siempre está gobernada por las significaciones subjetivas, las cuales no son observables y, por tanto, no pueden analizarse con otra metodología.

En el estudio se sigue una lógica inductiva que busca en la realidad natural de los sujetos el significado que le otorgan a los hechos investigados. Por este camino se arriba a comprensiones e interpretaciones que se identificaron como «Metáforas del Maestro», partiendo de los datos obtenidos y no de concepciones teóricas previas. No se intentó recoger datos para verificar teorías preconcebidas o hipótesis; se buscaron datos para entender las significaciones subjetivas del maestro. Por eso se intentó

indagar en lo hondo de la subjetividad de los Maestros: Sus creencias, sus valores, sus motivaciones, etc.

En este caminar con los Maestros «Actuantes» conviene resaltar la interrelación que se produjo entre el investigador y el objeto investigado, provocando la mutua influencia, la lectura y relectura compartida y las correspondientes modificaciones. Fue una construcción sustentada en el diálogo que se entabla, la revisión constante, el replanteo, la obtención de nuevas informaciones y la construcción de teorías.

De esta forma, el proceso de investigación no se cumplió de modo lineal, sino circular, se reformulaba constantemente ante la aparición nuevas aportaciones que surgen como resultado de la interacción con la realidad.

Los paradigmas, como ya hemos expresado, representan una manera global de concebir la realidad y, por consiguiente, de abordarla científicamente, pero dentro de ellos existen diferentes enfoques. En el caso presente marcado por la fenomenología hermenéutica y el interaccionismo simbólico.

Supuestos Metodológicos

La clarificación de los supuestos metodológicos para abordar el estudio. implica asumir un camino, en este caso el método del relato de vida, herramientas de teoría fundamentada para el análisis de las informaciones; y la hermenéutica como técnica para la interpretación, lo que evidencia un pluralismo metodológico que sustenta al investigador y le proporciona la libertad necesaria para reencontrarse con apertura frente a los hallazgos .

Este marco metodológico estuvo determinado, ante todo, por el sistema teórico que subyace a la investigación. La teoría de las representaciones sociales refiere que los rasgos culturales interiorizados por las personas no pueden ser observados directamente por el investigador, en consecuencia debe procurarse que los sujetos de estudio la interioricen y la manifiesten de manera discursiva.

Tratar de encontrar o reencontrar la «Identidad del Maestro» pasa por

interpelar la experiencia de los propios actores y comporta al menos dos esfuerzos: (a) Por una parte que la persona active la facultad psíquica por medio de la cual retiene y recuerda el pasado; para decirlo con Rendón y Col (2006) se busca que «La memoria evoque o visibilice lo mas verazmente posible, lo que ocurrió» (p. 10), y por otro lado (b) la aceptación de la palabra como facultad simbolizadora del dolor y el placer de lo aprendido.

El presente estudio es una invitación a los maestros y por supuesto que se incluye el propio investigador, a responder la interrogante: ¿Cuál es el concepto que el Maestro tiene de sí mismo y de su profesión?

En el intento de conseguir contestación a esa pregunta, se buscó caracterizar aspectos relacionados con el ejercicio profesional en su identidad y su autoconcepto.

Y... ¿Dónde mejor buscar respuestas a esa angustiante pregunta que en los propios maestros? De esos actores, dirá con acierto Robayo (2008):

Érase una vez un maestro, formador, que aprendió a tallar su identidad mientras oficiaba como portador de algunas indignaciones propias pero la mayoría ajenas; que se abastecía en el mercado lingüístico de los veredictos que le fiaban los guardianes de la cultura legítima de su propia disciplina; cuyo vestuario estaba blindado con varias capas de cientificidad gracias a la alquimia producida al mezclar correctamente un grado particular de positiva investigación, y ciertos usos lingüísticos angelicales, no olvide que esta protección es un importante dispositivo en los tiempos de lluvias, pero pesado de mover en el caso de los vientos (p. 27).

En este esfuerzo investigativo, al tratar de averiguar cómo, por qué y cuáles han sido las motivaciones personales que inducen a las personas a asumir la tarea magisterial, se busca no sólo construir la historia identitaria de otros maestros, sino que al mismo tiempo reconstruir nuestra propia historia en la educación, a incursionar en las razones profundas que nos han hecho maestros.

Se podrá cuestionar este ejercicio académico e indicar que es algo fútil; es posible que se vea como algo innecesario ya que la tarea del maestro es un quehacer de por sí obvio y evidente que no requiere, por lo tanto, explicación alguna. ¿Cuál es el propósito de incursionar en nuestras propias historias? ¿En qué nos beneficiamos como educadores? Existen razones que se pueden esgrimir para justificar, por qué los

educadores debemos inquirir en nuestras historias personales e identificar los factores que impulsaron nuestro involucramiento en la tarea magisterial. Entre esas razones se pueden citar:

1. En primer lugar este esfuerzo de introspección no es un ejercicio exclusivamente académico. Hay poderosas razones que se deben identificar y compartir con otros, darlas a conocer y visibilizarlas, ya que de esta forma los argumentos de los maestros se hacen más convincentes, frente a la comunidad. Es una opción para que la sociedad entienda que los maestros están en lo que están porque les convoca su ser total y su sentido de existencia.

2. En segundo lugar, en el devenir de su propia historia y experiencia, implícita o explícitamente, el maestro ha ido construyéndose y reconstruyéndose. De forma consciente o no tan consciente, el maestro se va adscribiendo a ciertos marcos referenciales y a determinadas doctrinas. El actuar magisterial no es neutral, ni es indiferente. El maestro va asumiendo posiciones y va aceptando o refutando algunas concepciones. Estos posicionamientos han condicionado en gran medida el contenido, la pedagogía, y la metodología de la práctica educativa. Profundizar en esta historia ubica en el terreno de los educadores críticos. Freire en 1998, en su obra *Política y Educación*, desarrolla uno de los análisis más provocativos de esas vinculaciones en donde se muestra que el acto docente no es neutral. En efecto, dice:

La comprensión de los límites de la práctica educativa requiere claridad política por parte de los educadores con respecto a sus proyectos. Esto demanda que el educador asuma la naturaleza política de su práctica. No es suficiente decir que la educación es un acto político, tanto como no es suficiente decir que los actos políticos son educativos. Es necesario verdaderamente asumir la naturaleza política de la educación. Yo no me puede considerar progresista si entiendo que los espacios escolares son neutrales con una vinculación limitada o incluso sin vinculación con la lucha de clases; espacios donde los estudiantes son vistos sólo como aprendices de dominios limitados de conocimientos a los cuales yo les otorgo un poder mágico. Yo no puedo reconocer los límites de la práctica político-educativa en la cual estoy envuelto si ya no sé, si no tengo claro a favor de quién practico la educación me pone a mí en una posición de clases, de saber contra quién practico y necesariamente, por qué razón practico la educación (p. 46)

3. En tercer término, tratar de profundizar en las motivaciones del maestro le permite a él y a los otros orientar y comprender de manera más cabal su práctica educativa. No cabe ninguna duda que ésta práctica es distinta, tanto en sus objetivos y contenidos, en su pedagogía así como en su metodología de trabajo, sí la motivación primordial de su compromiso con la acción educativa se vincula preferentemente con una visión que muestre su tarea vinculada con la realidad para poder considerar que todo su accionar está social e históricamente condicionados a ciertos contextos culturales y por lo tanto su legitimidad es válida sólo para las sociedades y culturas donde éstos se originaron.

4. Finalmente, el sentido de develar la historia personal del maestro e indagar en las razones últimas que lo han aproximado a la educación, es comunicarla a otros educadores y ponerla en la mesa de discusiones, con el fin de fomentar un dialogo creador. No hay mejor forma de construir redes de educadores que profundizar en el conocimiento mutuo de nuestras historias. No sólo nos permite conocernos mejor, sino que por sobre todo nos conduce a constatar que hay miradas y experiencias tan disímiles y únicas de aproximarse a la tarea educativa y sin embargo, formamos una comunidad de intereses y de destino común, muy vinculadas a emociones y sensibilidades que nos trascienden.

Procedimiento Seguido en el Trabajo de Campo

Contiene esta sección un abanico de subtítulos que explican los pasos seguidos en el desarrollo de la presente investigación:

Selección de los Informantes

Los informantes claves, los maestros a partir de los cuales se obtiene la información son denominados en el estudio «Actuantes» y fueron seleccionados de manera intencional por el investigador, buscando una representación de educadores ubicados en tres grandes períodos históricos:

1. Maestros Actuales cuyo ejercicio profesional se ubica entre 1940 y 1960, el período de auge de la Escuela Normal.

2. Maestros Actuales cuyo ejercicio se ubica entre 1960 y 1980, lapso en el cual se aprueba la vigente Ley Orgánica de Educación

3. Maestros Actuales cuyo ejercicio se ubica entre 1980 y 2000, el lapso más cercano al momento de elaborar el presente estudio.

El criterio de la selección no buscó representar una población a partir de la cual se puedan generalizar resultados. La selección estuvo dada por el interés en conocer los imaginarios de los maestros de las diversas realidades de diferentes momentos históricos que convergen en el objeto estudiado.

De estos tres amplios lapsos históricos se hizo el análisis de las evocaciones de esos actores a partir de percibirlos como protagonistas de su propia historia, es decir recurriendo a las experiencias y testimonios directamente generados por ellos.

Al tiempo que se leían los imaginarios de los maestros se realizaban indagaciones de carácter histórico que permitieran comprender la historia social de las representaciones e imaginarios sociales construidos en torno a la figura del maestro.

Esa reconstrucción posibilitó averiguar las representaciones que dieron pie a la construcción de la identidad del maestro de ayer y con esto descifrar su permanencia en la imaginación colectiva como fuertes referentes de identificación para el maestro de hoy.

Papel del Investigador y de los Actuales

En el presente estudio, los «Maestros Actuales» en las «Entrevistas Conversacionales», asumieron el papel de co-investigadores, pues ellos hicieron una reconstrucción de su historia personal de maestros, para junto al investigador revisar documentos y escribir textos de acuerdo a los aportes de cada uno.

La construcción de dispositivos de análisis e interpretación busca desentrañar los discursos de los «Actuales», entendidos éstos como los actores del fenómeno que

se estudia, maestros que en diferentes momentos y contextos transitaron o transitan el camino del magisterio. Se trata pues de rescatar, de sus discursos, los sentidos que se ponen en juego, reconstruir la trama y la multiplicidad de vínculos transferenciales y contratransferenciales, lo que implica un sumergirse del autor en el discurso, en una participación implícita que se objetiva al incorporar sus vivencias y experiencias y que se traduce en un análisis e interpretación no sólo desde el punto de vista o perspectiva de los otros, sino convertido también en actuante, en una construcción compartida de los sentidos y significados que otorgan al quehacer docente actores y autores.

Estos dispositivos incluyeron, relatos orales o escritos, imágenes visuales y sonoras, como provocadores de lo imaginario y de las representaciones conscientes e inconscientes de los maestros. Para la selección se tuvo en cuenta el carácter polisémico del fenómeno de la identidad, su naturaleza dinámica y contradictoria, los distintos grados de complejidad otorgados en estudios a esta área, su vinculación con el momento sociohistórico, la condicionalidad que otorgan las creencias, imaginarios, predisposiciones de los actuantes.

Las diversas interpretaciones de los «Actuantes», guardan estrecha relación con las proyecciones que realiza cada uno de su mundo interno en función de sus experiencias previas y a través de los atravesamientos históricos, sociales e institucionales. En este sentido, los «Actuantes» tuvieron la oportunidad de comunicar sus testimonios de los distintos caminos y trayectos recorridos.

De parte del investigador que simultáneamente asume el papel de «Actuante», registró interrogantes y comentarios cuando se analizaron episodios, anécdotas, hechos de la vida cotidiana o citas impactantes de autores que sirven para enriquecer las miradas. Estos registros guardan en sí mismos la riqueza de la espontaneidad y singularidad. Los mismos una vez procesados dan lugar al desarrollo de nuevas conceptualizaciones o a la recreación de las ya trabajadas.

Eslabones del Trabajo de Campo

A continuación la descripción del desarrollo del trabajo de campo, entendido como la recolección y procesamiento de la información requerida organizado en cuatro eslabones:

Primer Eslabón: Las Entrevistas Conversacionales con Actuantes

El marco metodológico estuvo determinado, ante todo, por el sistema teórico que subyace a la investigación. La Teoría de las Representaciones Sociales refiere que los rasgos culturales interiorizados por las personas no pueden ser observados directamente por el investigador, en consecuencia debe procurarse que los sujetos de estudio la interioricen y la manifiesten de manera discursiva.

Por ello en este estudio se utilizó la denominada «Entrevista Semiestructurada» o «Entrevista Conversacional», sumado a la «Observación de Comportamientos» e «Interacciones Culturales en la Vida Cotidiana del Maestro», para poder observar preferencias, fines, estrategias, formas de relacionarse y las actitudes de solidaridad comunitaria.

En el esfuerzo de interacción para la construcción de significados sobre la «Identidad del Maestro»; se buscó compartir en diálogos que se desarrollaron en situaciones abiertas con la mayor flexibilidad y libertad con personas que han estado involucradas vivencialmente en ese proceso identitario.

Ese proceso de construcción de significados con otras personas, educadores con los cuales se ha compartido vivencias en el proceso de construcción del significado de la identidad del maestro, obligó a recoger la visión de seres muy cercanos, porque tal como lo expresa Nietzsche (1980): «No tenemos oídos para escuchar aquello a lo cual no tenemos acceso desde la vivencia».

Ese esfuerzo para la construcción de la «Identidad del Maestro»; pasó por recordar que en toda representación del quehacer educativo hay -implícita o explícita- una concepción del Otro o de la Otra; en consecuencia es una concepción de la

otredad.

El aceptar una Otredad distinta o diferente –no construida necesariamente a partir del Uno, significa no sólo aceptar otros modos de conocer, sino que también significa, forzosamente, el diálogo y la relación con esa Otra o ese Otro en un plano de igualdad basado en la aceptación de la diferencia y no en el de la similitud.

Este componente medular de relación se expresa en el hecho de que las personas participantes, conocidas como «Informantes», desde nuestra perspectiva las identificamos como los «Actuantes» porque los sujetos actuantes son «los otros» que, junto al investigador, han actuado y actúan con y sobre el objeto durante todo el proceso y no exclusivamente en la etapa de recolección de la información.

El diálogo con estos «Actuantes» es un intercambio que Goetz y LeCompte (1988) identifican como «Entrevistas de estilo conversacional» (p. 145), por cuanto resultan más familiares y cómodas para los respondientes pues favorece la confianza y otorga la naturalidad necesaria para obtener informaciones válidas.

Adoptó esta entrevista la forma de un diálogo coloquial con preguntas abiertas y flexibles, realizadas únicamente por el investigador. El propósito de la entrevista no lo constituyó la contrastación de ideas, creencias y supuestos sino la aproximación a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por los otros. Lo importante fueron las explicaciones que los actuantes ofrecieron frente a cada pregunta y que desencadenó la explicitación del significado atribuido a creencias, situaciones, experiencias o perspectiva respecto de la condición de ser maestro.

En el presente estudio la relación con los «Actuantes» se basó en un replanteamiento de la relación sujeto-objeto. La integración dialéctica sujeto-objeto es el principio articulador de todo el andamiaje epistemológico de esta investigación. En ese proceso de interacción con los «Actuantes», se tomaron en consideración cuatro condiciones básicas:

1. Se cumplió un acercamiento lo más posible a los «Actuantes» y con ellos a la situación que se está estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo y qué significa lo que sucede para cada una y cada uno de ellos.

2. Se buscó capturar o fotografiar fiel, celosa y detalladamente, todo cuanto ocurre en los «Actuantes» y lo que ellos dijeron, los hechos percibidos, sus sentimientos, sus creencias y opiniones.

3. Los datos aportados por los «Actuantes» constituyeron referencias directas de las personas, de la dinámica, de la situación, de la interacción y del contexto.

4. Las informaciones, en un principio, fueron eminentemente descriptivas, sin olvidar que los significados son los datos cualitativos.

Sabiendo que el significado es el dato, en la presente investigación se permitió que los datos hablen, estando siempre alerta y abiertos a cualquier cosa que surgiera de ellos. Este proceso de ver, escuchar e indagar en y con los datos, reveló patrones y otras dimensiones de interés para develar el tema de estudio; por eso se centró la atención en indagar para comprender y dilucidar lo que emergía en la investigación.

Una o múltiples interrogantes despiertan cada día con el maestro. Una o muchas preguntas y por respuesta la nada. Una duda constante dentro del amplio vacío, de un vacío que apenas se llena con nuevas interpelaciones que son aplastadas por respuestas esquemáticas y dogmáticas. Estas situaciones se dieron en la entrevista. Frente a una pregunta cualquiera los actuantes tomaban atajos, ofrecían respuesta breves, lacónicas, generalmente en principio acudían a estereotipos o clichés. Ante la ausencia de explicaciones, el investigador replanteaba la pregunta, hurgaba en el recuerdo, y de esta manera logró desconectar el interés del docente por la respuesta lógica, meramente conceptual para ir a lo afectivo, acercando la respuesta a lo vivido y logrando una construcción compartida y generada a partir de momentos de reflexión.

Esas respuestas tangibles, pero a la vez expresiones de presencia de lo intangible; pues ese intangible se manifiesta por medio de una imagen, se verbaliza, se convierte en imaginario social. No siente, pero está presente.

Segundo Eslabón: Hacia la Elaboración de Categorías

La estrategia metodológica condujo a la obtención de resultados como

producto de la sistematización del material conseguido en los encuentros con los «Actuantes».

Para sistematizar el material recopilado, se elaboraron categorías tomando como eje de análisis hitos significativos que contribuyen a desentrañar las implicancias subjetivas como aspectos configurantes de la identidad docente.

Para elaborar las categorías se analizaron las respuestas de los «Actuantes», de donde nacieron los sellos distintivos de reconocimiento o autorreconocimiento del educador que se han identificado como las «Metáforas del Maestro».

Esas Metáforas hacen referencia a los elementos constitutivos de la Identidad del Maestro y con ellas al proceso de reconocimiento que tienen los educadores de «sí mismos», en relación a «los Otros» que le permite re-conocer cualidades comunes a todos los maestros y rasgos o cualidades particulares, propias que le dan su estilo o «Sello distintivo».

Para favorecer este reconocimiento se trabajó sobre la revisión de vivencias y recuerdos de hechos y actuaciones que resultaron especialmente relevantes en su recorrido por los ámbitos educacionales y que se constituyeron como referentes para la construcción de su identidad, en virtud a lo señalado por Yuni y Urbano (2002):

La identidad en tanto reconocimiento de sí o autorreconocimiento, define la capacidad del sujeto para hablar y actuar diferenciándose de los otros, afirmando la propia diferencia. Sin embargo, el reconocimiento de sí que posee un sujeto, necesita de un reconocimiento «intersubjetivo» para poder constituir su identidad. (p. 37).

Las metáforas hacen referencia a la significación que tiene para el maestro lo que ha hecho y lo que hace; es un trabajo de «retorno sobre sí mismo», a partir del cual pueda pensar, «de la manera más sincera posible», sobre su propia experiencia y sobre las percepciones y sentimientos que la misma le provoca.

El autorreconocimiento a través de los relatos sirvió para evidenciar el conocimiento que el maestro tiene sobre sí mismo, echando luz sobre los aspectos manifiestos y latentes de su deseo de enseñar, de sus valores y de su vínculo con los otros, con el saber que enseña, y con la institución educativa.

Se trató de una interpelación a la subjetividad del docente, desde su propia intimidad o como lo señala Filloux (1996) «Es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador» (p. 43).

En ese autorreconocimiento aparecen los «dibujos» hechos por los «Actuantes», sobre los cuales descansó el concepto de Identidad. Ese autorreconocimiento es para decirlo con Elías (1986) «El significado social de símbolos construidos por los hombres tales como palabras o figuras, dotados con capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación» (p. 55).

El reconocimiento es adquirido socialmente mediante aprendizajes de los conjuntos de símbolos sociales con sus correspondientes significados, este proceso es construido a lo largo de la vida, de acuerdo con las relaciones sociales establecidas en el tiempo y el espacio.

Esos símbolos tienen que ver con lo que las imágenes transmiten, entendiéndolas como documentos que permiten observar, deconstruir discursos y realizar los análisis correspondientes para encontrar la relación que existe entre estas expresiones simbólicas y la construcción de identidad de los propios maestros que ellos mismos se representan dentro de estas imágenes.

En la construcción de cada metáfora se ubicó el dibujo de reconocimiento o autorreconocimiento hecho por los «Actuantes», en cuyos relatos se sintieron verdaderos maestros, porque como dice Nias (1999) «Sentirse maestro es aprender a vivir con el dilema, la contradicción y la paradoja y, en el mejor de los casos, experimentar con su resolución las satisfacciones artísticas del artista»

A partir de esos relatos se registran aquellos que resultaron de mayor impacto para los maestros, es decir estuvo presente la consideración de las resonancias de maestro-investigador respecto al material obtenido.

En el trabajo, las voces de los maestros «Actuantes», se fueron entretejiendo con las resonancias y el marco conceptual y referencial del autor, pudiendo construir nuevas conceptualizaciones.

De este modo, se denomina Metáforas a los hitos significativos que a modo de

categorías aparecen como situaciones singulares que constituyen un entramado entre hechos y personas, y que por su impacto así son reconocidas en la investigación.

El desarrollo y análisis de cada metáfora se inicia con el testimonio de uno o varios de los maestros «Actuantes», para luego complementares con los «Sinónimos» representado por pensadores que tienen una misma o muy parecida opinión y significación. Estos «Sinónimos» representan a «Otros» que se consideran como significativos, que ocupan el lugar de «Modelos» de identificación. No es una simple imitación, una repetición o una réplica de una figura. Se asimila esa opinión por considerarla como un «Reforzador» de la metáfora.

Tercer Eslabón: Dinámica de los Saberes con los «Actuantes»

En las «Entrevistas Conversacionales», los maestros «Actuantes» reconstruyeron variadas metáforas para reencontrar la definición de su identidad. Es posible que los informantes usaran la metáfora como un mecanismo que hace posible conceptualizar y reconceptualizar el mundo a partir de la traslación de rasgos de un dominio de origen a un dominio de llegada. En esa medida, la metáfora no necesita inventar nuevos términos para referirse a la realidad, sino que a partir de los ya existentes brinda una visión diferente de ésta en tanto que ha sido enriquecida con la afectividad y la emotividad del sujeto cognoscente.

En la búsqueda de la respuesta a la interrogante ¿Cuál es el concepto que el Maestro tiene de sí mismo y de su profesión?, el propio actuante descubre que la realidad de esa identidad, no es sólo lo que percibimos a través de los sentidos, sino también lo que trasciende los límites de la percepción.

La concepción de su propia identidad, es el resultado de múltiples procesos que se desarrollan cada día, por tanto ese proceso de conceptualización de la realidad exige establecer los rasgos relevantes de una realidad concreta.

Cualquier metáfora ejerce una función cognoscitiva, en cuanto es vehículo para intercambiar verdades, creencias u opiniones. Si las metáforas tienen contenido cognitivo lo tienen porque construyen, reorganizan, determinan una misma realidad, o

bien porque descubren, revelan o desvelan nuevos elementos o relaciones previamente existentes en la realidad.

Cuando se afirma que el maestro es «Un Alfarero» o que la maestra es una «Jardinera», se utiliza la metáfora como un mecanismo que permite la conceptualización y reconceptualización de la tarea del maestro junto con la articulación de las concepciones que de él se tengan.

Con la construcción metafórica que se hace de la tarea del maestro, no solamente se organiza o reorganiza la realidad que enfrentamos sino que se es capaz de crearla y recrearla a partir de las conexiones que se establecen entre los elementos que la constituyen; con la ventaja de que la metáfora está en posibilidad de pertenecer a esquemas conceptuales ya existentes o de crear nuevos para entrar en contacto con la realidad y referirse a ella.

De esta forma, la metáfora, se convierte en una forma de hacer manifiesta la concepción que se tiene del maestro y se convierte en uno de los recursos de los que se vale el informante para referirse a él. En la búsqueda de la identidad del maestro se encontraron múltiples justificaciones a través de metáforas.

Con este recurso literario se construyen nuevos conceptos a partir de los ya existentes; de forma tal que se construye sobre lo desconocido a partir de lo conocido. Al revisar los temas que surgieron de las «Entrevistas Conversacionales», resaltan las diversas concepciones que existen sobre la identidad del maestro. Estas identidades (o funciones) se pueden comprender en términos de la justificación que los mismos informantes dieron en relación con la visión que tienen de su propia identidad.

Esto se explica en enunciados acerca de los maestros escritos por diversidad de autores, tal es el caso de Péguy cuando señaló: «El maestro es un mago que introduce al alumno en la experiencia del mundo y de la realidad, hace ver el misterio del mundo», o el expresado por Camus (2001) en su obra póstuma *El Primer Hombre*, cuando recordando la figura de su maestro de la escuela elemental, escribe:

Con este maestro la clase era siempre interesante por la sencilla razón de que él amaba apasionadamente su trabajo. Los chicos sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo. Más aún, el maestro no se

dedicaba solamente a enseñarles lo que le pagaban para que enseñara: los acogía con sencillez en su vida personal, la vivía con ellos (p. 128).

En el silencio de las metáforas está presente una profunda forma de encontrar la verdad de mirar lo que hacen, lo que sienten, lo que piensan y lo que sueñan los maestros. Es una manera de hallar en los «Maestros Actuales» tal como lo expresan en las «Entrevistas Conversacionales». Es una manera de hallar los trazos de luz que a veces nos construyen y a veces nos inquietan, porque muestran la forma verdadera de nuestros pasos y la intención de nuestra vista.

Esta dinámica de los saberes con los actuales implicó, más allá de las metáforas, la adopción de cuatro estrategias de acción:

1. Investigativas: Destinadas a vincular la tarea autobiográfica con el propósito general del estudio.

2. Éticas y normativas: Observadas en la recopilación y manejo de la narrativa, asegurando el anonimato exigido por los «Maestros Actuales» a quienes se les solicitó autorización para usar la información con fines puramente académicos.

3. Logísticas: Consistentes en el diseño y registro del discurso de los «Maestros Actuales» para su posterior análisis e interpretación.

4. Heurísticas: Relacionadas con el valor de las informaciones aportadas por los los «Maestros Actuales» para promover la autorreflexión, la movilización de los recursos del «Yo» de los sujetos, pero también del investigador.

Cualquier estudio social, debe buscar sintonizar con la forma de ser de las personas. La investigación debe nutrirse del saber y el sentir de las personas, para superar el gran abismo que ha existido entre el sentir del hombre común, el imaginario de las comunidades y los lejanos estudios del investigador

Averiguar la identidad del maestro, obliga a escarbar en nuestro ser histórico para afirmar los valores positivos y diversos del magisterio y para modificar los anti valores presentes también entre los educadores. Sólo así podremos descubrir y socializar una ética, sí nos descubrimos y socializamos a nosotros mismos.

La lealtad, la solidaridad, la laboriosidad, el respeto mutuo, la tolerancia, la amistad, la honradez, el sentido colectivo, el respeto por los otras personas, la

vocación por aprender, la participación y la democracia como actitud vital; son valores que se llenan de contenido, cobran vida y se extienden, sí y sólo sí, están enraizados en la vida cotidiana que no es otra cosa que la expresión diaria (anecdótica si se quiere) de un determinado proceso cultural.

Esa cultura se expresa a través de un conjunto de códigos, símbolos, imaginarios y conductas, que están en desarrollo y movimiento permanente.

Expresiones culturales se recogieron en las «Entrevistas Conversacionales», cuando los maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales», comunicaron los sueños, las relaciones sociales, el tejido familiar, los mitos, la memoria colectiva, la forma de amar, la relación que se establece con el trabajo y con las instituciones. La cultura es, por excelencia, el espacio de la libertad y el pluralismo.

El estudio sobre «Identidad del Maestro» se orientó a reconstruir ese conjunto de rasgos propios de las personas que actúan y se caracterizan como maestros; sin detenerse en calificar las conductas, tratando de comprender e interpretar la sensibilidad, la lógica y la magia de los maestros. Apelamos entonces al mundo racional y tangible, pero también a ese mundo que igualmente nos habita desde el otro lado de las apariencias.

El mundo de los imaginarios y de las metáforas que ha sido referido, de modo conmovedor, por lo mejor de la poética y la literatura. Para poder recorrer esos senderos del alma colectiva, se transitó una ruta cumpliendo algunos requisitos mínimos. A nuestro modo de ver, tales requisitos son:

Descodificación y recodificación permanentes.

Aproximación a los puntos cardinales de la vida del maestro.

Apoyo en el relato oral, sin minimizar la importancia de otras fuentes.

Rigurosidad científica en el tratamiento de la información.

Quizás la mayor belleza de la crónica y del relato de este estudio, además de su alta potencialidad pedagógica, radique en que se parece a nosotros mismos.

Cuarto Eslabón: El Análisis e Interpretación

Este proceso simultáneo requirió hacer lecturas repetidas de cada texto escrito en un trabajo que Kvale (1996) califica como una «Espiral Hermenéutica, ya que en aproximaciones sucesivas se busca comprender el texto avanzando desde sus partes hasta su significado global y regresando al texto para conocer la dinámica de cada historia» (p. 97)

Este análisis hermenéutico consistió en encontrar los sentidos explícitos e implícitos en los textos, discernir sus patrones significativos y construir un marco para comunicar la esencia de lo que revelan. Ese marco de esencia, se identifica en el estudio como «Las Metáforas Identitarias del Maestro».

En este esfuerzo de análisis, interpretación y construcción de categorías, no existen modelos ni fórmulas preestablecidas, tal como lo señala Patton (1990): «De ningún modo se puede replicar, no hay test que pueda aplicarse para validarlos, en suma, no hay reglas absolutas, precisamente porque cada estudio cualitativo es único, la aproximación analítica a emplear es también única...» (p. 371)

En las lecturas de cada texto se buscaron expresiones, palabras, frases u oraciones que revelaron el sentido manifestado por los «Maestros Actuales» y los sentidos derivados de la interpretación del investigador y condensados como «Configuraciones de Sentido», «Categorías Complejas» o «Metáforas».

Se localizó el eje de sentido en los argumentos coincidentes de los «Maestros Actuales», en las tramas asociativas, en las líneas de tendencia común.

Se llegó a la explicación hermenéutica de los textos después de un largo recorrido que como lo indica Kvale (1996) «termina cuando se alcanza un significado sensible y una comprensión coherente y libre de contradicciones...» (p. 83)

Concluida esta etapa se revisaron los criterios que facilitaron la interpretación y permitieron configurar las grandes Metáforas. El propio investigador no sólo recuperó otros relatos, sino que reconstruyó su propia historia, integrando la interpretación con el diálogo con los otros maestros lo cual permitió redefinir algunas de las configuraciones de sentido.

La Ruta Hermenéutica: Tal como se señaló, el proceso se cumplió intentando conseguir en cada una de las lecturas de los discursos de los «Maestros Actuales». En cada una de esas lecturas se buscó el sentido que le asignaban los propios «Maestros Actuales» para hacer una síntesis con el sentido derivados de la interpretación del investigador y expresado en «Metáforas»; en consecuencia, buena parte del trecho recorrido se transitó por la ruta de la Hermenéutica.

Cuando Platón se refería al término *hermeneutiké*, estaba remitiendo a la interpretación de lo sagrado. Más tarde, fue extendido después de Aristóteles a la traducción de signos y pensamientos. La tradición judeo – cristiana refirió la hermenéutica a técnicas y medios de interpretación de los textos bíblicos.

En el siglo XIX, con Schleiermacher la hermenéutica cobra una relevancia filosófica, y comienza a aparecer como una teoría general de la interpretación y la comprensión. Con la obra *El Ser y el Tiempo*, el trabajo más importante del filósofo Martín Heidegger, la hermenéutica se relaciona directamente con la ontología de la existencia.

Desde entonces, la comprensión es entendida como una estructura fundamental del ser humano. No se trata ya, de la mera comprensión de un texto en su contexto, sino de la comprensión que deriva auto-comprensión ligada a la experiencia.

Por estas fundamentales razones, el tránsito se hace desde la hermenéutica; porque la hermenéutica no es una forma particular de conocimiento, sino lo que hace posible cualquier forma de conocimiento. Esta identificación entre hermenéutica y ontología se hace patente en tanto que se aborda la cuestión del sentido del ser, a partir de la comprensión del ser.

Gadamer (1993), el discípulo de Heidegger, desarrolla en profundidad la relación entre hermenéutica y lenguaje. En el presente estudio se intentó encontrar esa relación; por eso se hicieron repetidas lecturas a cada texto, buscando comprender su significado global y retornado al mismo texto para conocer la dinámica de cada relato.

Este análisis hermenéutico solo aspiraba conseguir la relación a la cual hacer

referencia Gadamer (ob. cit.):

La reflexión hermenéutica no implica ninguna pretensión previa de orden ideológico. No afirma saber que las condiciones sociales fácticas solo permiten una comunicación deformada. Esto implicaría, saber en que consiste una comunicación correcta y no deformada. Tampoco actúa como un terapeuta que lleva a buen puerto el proceso reflexivo del paciente guiándolo hacia un conocimiento superior de su historia vital y de su ser auténtico. En ambos casos, en la crítica de la ideología y del psicoanálisis, la interpretación pretende guiarse por un saber previo que permite disolver las fijaciones y los prejuicios. En este sentido, ambas se presentan como ilustración. La experiencia hermenéutica mira con escepticismo cualquier pretensión de un saber previo. (p. 79)

Justificación de la Ruta Hermenéutica: Históricamente se ha definido a la hermenéutica como el arte de explicar, traducir, o interpretar. Es el arte de la interpretación, sobre todo para determinar el significado exacto de las palabras mediante las cuales se ha expresado un pensamiento.

El término hermenéutica deriva del griego «hermenéuein» que significa expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto.

Etimológicamente, el concepto de hermenéutica se remonta y entronca con la simbología que rodea a la figura del dios griego Hermes, el hijo de Zeus y Maya encargado de mediar entre los dioses o entre éstos y los hombres. Dios de la elocuencia, protector de los viajeros y del comercio, Hermes no sólo era el mensajero de Zeus. También se encargaba de transmitir a los hombres los mensajes y órdenes divinas para que éstas fueran tanto comprendidas, como convenientemente acatadas. Aristóteles escribió que la hermenéutica, versaba sobre el análisis de los juicios y las proposiciones. Se trataba de un análisis del discurso, pues sólo desde el interior del mismo la realidad se nos manifiesta.

De acuerdo a Ferraris (2002):

La hermenéutica nació con la mitología griega como un ejercicio informativo y comunicativo de Hermes, el mensajero de los dioses, quien ejerció la tarea de llevar y traer amonestaciones, anuncios o profecías entre los hombres y los dioses, convirtiéndola en una actividad práctica, en contraposición a un sistema filológico, como hoy los entendemos (p. 11).

La Respuesta Hermenéutica: El canon positivista ha adoptado identificaciones como método científico, lógico, racionalista, causalista, verificacionista, objetivista, empirista, analítico, etc. Frente a esta regla o precepto compuesto de pasos fijos, entre los cuales están la: observación, predicción, explicación, generalización y control, como única vía para la obtención de la verdad y el conocimiento del hombre, la hermenéutica ha respondido con energía.

La respuesta de los pensadores de la filosofía humanista a este canon, fue dirigir su mirada hacia la teoría del conocimiento o epistemología, para desarrollar nuevas formas de investigación científica que dieron origen a los llamados «Métodos Cualitativos»; en donde están las distintas escuelas, corrientes y enfoques de la hermenéutica, en los cuales se ha apoyado la investigación educativa para llevar a cabo las tareas de interpretación y comprensión de los datos «internos» y «subjetivos» de hechos como los históricos, las posturas ideológicas, las motivaciones psicológicas, la cultura y el interés cognoscitivo o fin último, que mueve a la acción humana y que constituyen el objeto de estudio de la comprensión hermenéutica. Hechos no manipulables empíricamente, sino derivados del corpus filológico, alegórico y del contexto histórico, social y cultural en que surgen.

En general, la filosofía humanista y, en particular, la comprensión hermenéutica han respondido a la necesidad trascendente de hacer prevalecer la comprensión humana sobre la objetivación natural. Necesidad que se acrecentó a partir del siglo XIX, convirtiéndose en una necesidad social de comprender con «Lecturas Críticas» o develadoras lo interno, oculto, confuso o denegado por la razón instrumental.

Por ello, frente a la insensibilidad de las antiguas expresiones de la investigación científica, dirá Droysen: «...el ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y toda expresión humana sensible, refleja una interioridad. No captar, por tanto, en una manifestación, conducta, hecho histórico o social esa dimensión interna, equivale a no comprenderlo» (p. 23).

En el presente estudio se justifica plenamente buscar respuestas desde la

hermenéutica ya que esta técnica, o arte o filosofía de los métodos cualitativos, tiene como característica propia interpretar y comprender, para desvelar los motivos del actuar humano.

Por ello, la utilización de los procesos hermenéuticos para conducir, comunicar, traducir, interpretar y comprender los mensajes y significados no evidentes de los discursos, de los textos y contextos (historia, cultura, política, religión, filosofía, sociedad, educación, etc.) del ser humano. De esta forma, lo que ha caracterizado a las diversas escuelas, corrientes y enfoques de la hermenéutica ha sido su compromiso de conducir mensajes de un texto a un lector, de traducir y volver inteligible un mensaje de un interlocutor a otro y, finalmente, de comprender o hacer comprensible el significado y fin de un texto o un contexto entre personas, permitiendo recuperar el sentido de la existencia humana.

Esa comprensión y el intento de dominarla, pertenece tradicionalmente al ámbito de la retórica. El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre las cosas.

Por eso para Gadamer (1993), la comprensión hermenéutica se concibe y se da a través del lenguaje y para los maestros la escuela es un espacio privilegiado de acción comunicativa centrada en el lenguaje. Asegura este autor que en el lenguaje como experiencia hermenéutica aparecen tres momentos: «La *subtilitas intelligendi* o comprensión, la *subtilitas explicandi* o interpretación y la *subtilitas applicandi* o aplicación» (p. 378).

Estos tres momentos contribuyen a la comprensión, por lo cual resulta ser significativo que los tres reciban el nombre de *subtilitas*, esto es, que se comprendan menos como un método disponible que como un saber hacer que requiere de una particular finura del espíritu.

Estos tres elementos, junto con la construcción social de los aprendizajes y la acción comunicativa, conforman un movimiento mundial en educación, conocido con nombres como la sociología comprensiva de M. Weber, el constructivismo de L. Vygotsky y J. Piaget y la acción comunicativa de J. Habermas. Aportaciones que constituyen la plataforma del modelo educativo actual, llamado globalmente

constructivista-comunicativo, mediante el cual se llevan a cabo cotidianamente ejercicios de comprensión hermenéutica en las Escuelas, cuyo contexto es el aula y el lenguaje.

La Interpretación Hermenéutica de la Identidad o lo Encontrado: En el silencio de las metáforas está presente una profunda forma de encontrar la verdad de mirar lo que hacen, lo que sienten, lo que piensan y lo que sueñan los maestros. Es una manera de hallar en los «Maestros Actuales» tal como lo expresan en las «Entrevistas Conversacionales». Es una manera de hallar los trazos de luz que a veces nos construyen y a veces nos inquietan, porque muestran la forma verdadera de nuestros pasos y la intención de nuestra vista.

Trazos de luz que como ya se refirió surgen del análisis e interpretación del discurso a través de la Hermenéutica. Herramienta que permitió mediante aproximaciones sucesivas comprender el texto en un ir y venir entre sus partes y el todo hasta encontrar los sentidos explícitos e implícitos en el mismo, discernir sus patrones significativos y construir un marco para comunicar la esencia de lo que revelan y que en el marco de esencia, se identificó como «Las Metáforas Identitarias del Maestro» y que se sintetiza en los párrafos que siguen.

El cronista Mateo recoge en sus textos esta interrogante: «Y... para Ustedes ¿Quién soy yo?» (Mt, 16, 15). La pregunta proviene de un maestro conocido como Jesús de Nazareth quien consulta a sus discípulos sobre la visión que ellos tienen de su identidad. El maestro exponía en forma de interrogación un asunto bien trascendente, bien para indicar duda o bien para vigorizar la imagen que sobre él tenían sus alumnos. Se descubre en este relato que hasta el Hijo de Dios necesitaba que su identidad fuese reconocida.

Para los seres humanos, y para los occidentales en especial, la identidad ha sido y es una obsesión, al menos desde El Sofista de Platón. ¿Y qué decir de las identidades colectivas?. Basta con pensar en los nacionalismos y su obsesiva e interesada persecución de la identidad nacional. La construcción de la identidad nacional es la que ha movido más dinero, más ríos de tinta y, también

desgraciadamente, más sangre a lo largo de la historia.

Se ha pretendido utilizar la lengua como factor identitario; pero la frontera entre lenguas también es borrosa, tanto sincrónicamente, o sea la estructura y funcionamiento de la lengua sin atender a su evolución; como diacrónicamente o sea revisando las transformaciones que ocurren a lo largo del tiempo, en oposición a la evolución sincrónica.

Se ha querido construir una identidad en torno a la fe o creencia religiosa. Una identidad en torno a la concepción que conduce a la aceptación que se tiene respecto a la divinidad y la relación que se establece con ella en los actos del creyente, de tal modo que, todas las acciones que éste último realiza, pueden tener una consecuencia en su relación con la divinidad. Pero dentro de una misma religión pueden cohabitar cientos o incluso miles de confesiones o sectas.

Ya no se habla de identidad, en singular. Se prefiere hablar de identidades en plural, porque ni siquiera es aceptable que una sola persona tenga una sola identidad. Identidad es una palabra confusa porque deriva de un imaginario de solemnidades metafísicas, casi teológicas. Identidad significa nada menos que «la propiedad ser quien se es», pero igualmente identidad significa el «Conjunto de rasgos propios de una persona o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás».

Y como sostiene Shakespeare a lo largo de tantos personajes brillantes, la cuestión está en «Ser o no ser». En efecto el célebre dramaturgo inglés, lo expresará en El Soliloquio de Hamlet «¡Ser, o no ser, es la cuestión! -¿Qué debe más dignamente optar el alma noble, entre sufrir de la fortuna impía el porfiador rigor, o rebelarse contra un mar de desdichas, y afrontándolo desaparecer con ellas?» (p. 151)

Las identidades son un problema de definición, y en la cuestión de ser o no ser se juegan aspectos centrales de nuestra pertenencia, de nuestra convivencia y del reconocimiento que debemos y exigimos a los otros.

En el presente estudio, al hablar de identidades, por lo general se ha hecho referencia a ciertas características exclusivas y a la vez reflexivas de la comunidad magisterial y del maestro en particular. Esas características a modo de grandes categorías, han sido denominadas como «Metáforas». Si esas características son tales

o no, o si efectivamente son exclusivas o determinantes de una actividad como la magisterial, será objeto de reflexión para aquellos a quienes les preocupa y les interesa clarificar ese imaginario de solemnidades metafísicas.

Clarificar ese conjunto de comportamientos o actitudes que desarrollan los maestros, pasa por disipar algunos elementos que ofuscan su transparencia; ya que como lo señala Ortiz «Es un problema que integra la lista interminable de controversias irresueltas» (p. 69).

La reflexividad de los rasgos que definen las identidades ocupa el centro del estudio. La afirmación identitaria, esto es, el hecho de sostener y hacer explícito que existe cierto conjunto de rasgos comunes –independientemente de cuáles sean– que confiere a la investigación un estatus especial, que permite fundar un relato y, más específicamente, definir el ser de lo que se pretende es el ser del maestro.

Con la articulación discursiva de ciertos rasgos que se identifican como parábolas, se persigue el objetivo de exigir el reconocimiento de los elementos constitutivos de la identidad. En general, la definición de las identidades se formula enfatizando algunos rasgos ajenos, otros rasgos que no se comparten con los otros y necesariamente los rasgos propios.

Por eso mismo, la idea de identidades implica el hecho de que un conjunto de rasgos, compartidos por grupos más o menos numerosos, aunque no del todo heterogéneos, sea asumido como constitutivo de cierta colectividad, a la que se pertenece y a la que es posible reconocer respecto de otra a la que se sindic.

Manifestaciones tales como: «El Maestro es Maestro por Vocación», «El Maestro es Maestro de la Autenticidad», «El Maestro es Maestro del Apostolado», «El Maestro es Maestro de la Orientación», «El Maestro es Maestro porque es Aprendiz», etc. son ejemplos de expresiones identitarias que fortalecen, tanto hacia fuera como hacia adentro del grupo, la idea más o menos nítida acerca de quién se es y a quiénes se pertenece.

Ahora bien, la identidad se transmite a los individuos como una forma de estar involucrado. Así lo afirma Heller (1980) al señalar que:

De algún modo es un proceso colectivo que permite a esos individuos

reconocerse en tanto formando parte de ese proceso. O bien la identidad se inculca como una doctrina a la que se adscribe voluntariamente, con el propósito de encaminar acciones específicas, con alguna finalidad establecida. Pero también, la identidad es sólo un nombre que designa una serie de creencias y de características de comportamiento, de hábitos y de marcas que comparten algunas personas (p. 83)

Puesto que más allá de los valores, creencias y rasgos que se suponen comunes y que dan contenido empírico a la noción de identidad. Cuando se habla de identidad no es para referirse simplemente al hecho de que se verifiquen ciertas regularidades; también se pretende expresar que existe un motivo profundo que explica dichas regularidades, por eso acertadamente dirá García que «La identidad es un relato construido». Aún así, persiste el debate, respecto de cuáles son los relatos identitarios que circulan, qué alcance tienen las imágenes de identidad que esos relatos habilitan, por qué algunos obtienen mayor legitimidad, etc.

La Identidad por la Palabra y con la Palabra: La naturaleza humana erigida por el lenguaje ha encontrado estructuras que le permiten interpretar el mundo natural y social, así como transmitir los valores culturales de generación en generación. Para transmitir esas interpretaciones, la persona utiliza las palabras como su mejor herramienta. Para cumplir este proceso, la palabra aparece cargada de significados.

En el estudio se cotejó el análisis crítico del uso del lenguaje con el sistema de representación que se esconde tras el discurso. Las imágenes o ideas sustituyen a la realidad por un conjunto de imágenes o formas de pensar que se encuentran en la comunicación verbal.

En el estudio se buscó analizar los mensajes construidos por los maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales», intentando describir y hacer manifiestos los sentidos latentes del discurso, los significados que los hablantes le dan a su expresión y las interacciones entre todos los maestros «Actuantes». En este proceso, se estimuló la interpretación de lo que los maestros «Actuantes» dijeron, expresaron y comunicaron, para dar significado a la información recogida.

El Análisis tomó en consideración dos dimensiones: (1°) La textual para hacer

el examen del discurso conforme a lo dicho por la persona y (2°) La contextual para evaluar el entorno ya que el interés está centrado en el contexto social, político o cultural al cual se refiere el razonamiento o exposición. Se dio particular énfasis a la dimensión contextual ya que se buscó descubrir y hacer manifiestos los sentidos que estaban latentes en el discurso.

Al examinar en detalle las «Entrevistas Conversacionales», el discurso se dividió en partes menudas intentando descubrir los escondidos significados. Esos significados fueron surgiendo por el efecto de la interacción entre los hablantes y el investigador, construyéndose un particular sonido complejo.

Partiendo de la premisa de que el significado es construido y negociado socialmente; al proceder a analizar el significado, se tuvo en cuenta la lógica de los actores que hablan, de sus interacciones y de la estructura social de la que parten. La experiencia del hablante, expresada en su habla, constituye un universo desde donde interpreta, selecciona y da sentido a sus acciones.

El análisis de las «Entrevistas Conversacionales» sirvió para captar los significados que de ningún modo aparecieron como hechos puros o simples. Esos hechos aparecen mediados por la construcción que hacen los propios maestros «Actuantes» en base a su experiencia. Al intentar atrapar el significado que los otros atribuyen a sus propias prácticas, se asume como lo dice Schutz (1995) que: «Nuestro conocimiento del mundo supone un conjunto de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen, por consiguiente se trata siempre de hechos interpretados» (p. 36).

Pero el análisis no fue sólo un proceso de revisión particular o personal de cada uno de los maestros «Actuantes». También se buscó obtener una visión conjunta de las variadas opiniones intentando descubrir como se cruzan los distintos tipos de discursos, como se atraviesan los silencios, los juegos de significados, los estereotipos, las ideologías y las creencias subyacentes. Pero simultáneamente aparecen los momentos en los que se establecen los consensos de visiones compartidas, para permitir al investigador la elaboración de su propio análisis y la

obtención de resultados.

La interpretación de los diferentes discursos está apoyada en la serie de palabras y frases empleadas por los maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales», para manifestar lo que piensan o sienten. Pero simultáneamente, mientras el investigador recuperaba el hilo del discurso oral, no dejaba de recobrar las conductas, los gestos y los comportamientos observados, para poder explicar el fenómeno objeto de estudio.

La identidad aparece construida por la palabra y con la palabra; porque es a través del lenguaje que comunicamos nuestros significados y nos entendemos con los otros. Esos entendimientos «negociados» pueden tomar una amplia variedad de formas, y nosotros podemos, por lo tanto, hablar de muchas posibles «construcciones sociales» del mundo.

Las palabras no tienen un significado en sí mismas, las palabras adquieren su significado de lo que metafóricamente Ludwig Wittgenstein denomina «Juegos de Lenguaje», es decir, que en el intercambio conversacional, aparecen las palabras incrustados en pautas de acciones humanas o de contextos materiales; hasta tal punto que el propio Wittgenstein (2007) dirá: «Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo. En efecto, aquello que comparten el mundo, el lenguaje y el pensamiento es la forma lógica, gracias a la cual podemos hacer figuras del mundo para describirlo» (p. 15).

Por eso en el estudio, se dio énfasis particular a la dimensión contextual del discurso para descubrir y redescubrir los sentidos que estaban latentes en el discurso.

En las descripciones que fueron apareciendo sobre la «Identidad del Maestro» cobran existencia ciertos patrones que se incluyen y dejan de manifestarse otros que en consecuencia se excluyen.

Esos significados han sido transmitidos a través de discursos, en los cuales contamos sobre nosotros mismos, contamos sobre los otros y con los otros; de esta forma los discursos sirvieron para ordenar la realidad y para dar sello identitario a los maestros, porque como dice Rorty (1979) «El discurso es conversación con otros y también proceso social: No refleja la realidad, sino que es un elemento del proceso

social mismo» (p. 87). El desarrollo de esas narraciones sirvió como proceso recursivo para definir la identidad al interactuar con otros.

Frente a estos embates fracturadores de identidades, en el presente estudio, la interpretación del proceso identitario postulado por Erikson, (1993) para quien «La identidad psicosocial posee también un aspecto psicohistórico, y las biografías están inextricablemente entretejidas por la historia» (p. 13).

Inmediatamente el pensador señala que «La faceta social de la identidad debe explicarse en términos de esa comunidad en cuyo seno se encuentra el individuo. Ningún yo es una isla solitaria» (p. 20). La identidad está siempre ubicada en el orden social, sostenido por organismos personales que comparten un contexto histórico-geográfico. Esta visión de la identidad es casi un principio en el estudio de la identidad del maestro.

CAPÍTULO IV HALLAZGOS

La Metáfora de la Vocación

«Yo soy maestra porque esa fue y ha sido y seguirá siendo mi vocación de siempre» dijo con énfasis (Actuante 1). De seguidas para ratificar lo antes dicho señaló: «Ese fue el motivo que me llevó a estudiar esta carrera». «Yo he nacido para ser maestra...». (Actuante 2). En otro momento de la entrevista también afirmó: «Desde pequeñita tenía claro lo que quería ser cuando fuese adulta».

¿Qué es vocación?

¿Es capricho, antojo, diversión? O la vocación ¿Es afición o inclinación por algo? La vocación ¿Es el placer o deleite que se experimenta con algún motivo, o se recibe de cualquier cosa? Se entiende por vocación ¿Los gustos que nos reconfortan y nos dan placer, o son los intereses que nos producen curiosidad y nos llaman la atención, nos motivan y nos provocan?

O será que la denominada vocación ¿Son las habilidades para hacer determinadas tareas con facilidad, ocurrencia, intuición, imaginación, confianza y autonomía? ¿Será que la vocación son nuestros sueños, nuestros anhelos, lo que nos inspira; o es la expresión de nuestros valores? ¿La vocación apunta hacia los sueños, los anhelos del alma en relación con la vida, con nuestra vida como existencia válida y trascendente?

La vocación se transforma en interrogantes profundas que guardan relación con el sentido de la existencia.

La vocación ¿Es un llamado o una demanda interna relacionada íntimamente con nuestra propia identidad o forma de ser? ¿La vocación es lo que entrega sentido a la vida, dando la sensación de estar cumpliendo con ella y corroborando que no es en

vana nuestra existencia?

Todas las actividades humanas responden a una vocación. Y no, como generalmente se piensa, que se expresa sólo en determinadas actividades de servicio, ya que independiente de cuál sea ésta, el sentir es el mismo. Es una motivación permanente, al contrario de lo que son determinadas necesidades que al ser satisfechas, la motivación por ellas termina allí o ya no es la misma. Compromiso libre y responsable que implica un encuentro con aquello que pueden y necesitan profundamente llegar a ser las personas, y que para Maslow (1985) significa ser persona. La vocación es lo que termina siendo una pasión y una misión en la vida y nos hace sentir parte de la vida universal. La vocación se convierte en un satisfactor de la necesidad de realización de la persona.

García Márquez (1995) afirma que «Una vocación inequívoca y asumida a fondo llega a ser insaciable y eterna, y resistente a toda fuerza contraria: la única disposición del espíritu capaz de derrotar al amor» (p. 11)

La Vocación apunta hacia los sueños, los anhelos del alma en relación con la vida, con nuestra vida como existencia válida y trascendente. Es un llamado o una demanda interna relacionada íntimamente con tu propia identidad o forma de ser. Lo que no se produce con un objetivo transitorio.

Con frecuencia se define la vocación con términos afines, lo que hace necesario algunas distinciones. Los términos más comunes asociados a vocación son: profesión, trabajo, gustos, preferencia intereses, aptitud y elección. La revisión exhaustiva de cada término en función de los esquemas conceptuales, la experiencia y vivencias del autor permiten establecer algunos matices diferenciadores.

No es lo mismo vocación que trabajo; ni intereses, que preferencias. Aunque idealmente debieran estar alineados. La vocación designa la realidad más amplia y abarcadora del proyecto vital de la persona. Implica el llamado que cada uno tiene respecto de su propia vida. Ese llamado puede ser atendido o desatendido libremente.

La profesión, en tanto, aborda un aspecto dentro de la totalidad de las dimensiones constitutivas de la persona. La profesión tiene relación con «El hacer» y con «El saber hacer», en una actividad que ha supuesto un período de formación o

capacitación. La profesión se expresa en un título profesional y en varios casos en grados académicos. En términos generales, en una profesión se integran de manera más o menos armónica los intereses y las aptitudes personales.

El trabajo hace referencia al desempeño de una actividad laboral específica. Esta puede ser resultado de una adquisición por la experiencia práctica, por tradición familiar e incluso, por circunstancias fortuitas de la existencia. No es requisito indispensable para desempeñar un trabajo, disponer de una capacitación teórica rigurosa. Tampoco el trabajo es fiel reflejo de las propias capacidades e intereses.

Los gustos son afinidades o inclinaciones que expresan claramente componentes de tipo afectivo y por tanto son característicos y singulares de cada persona. Explícitamente los gustos, se manifiestan en sentimientos de agrado o de rechazo. Por esto mismo, suelen ser bastante estables en el tiempo.

Preferencia, por su parte, es un orden jerárquico entre diversas alternativas disponibles y reales que tiene delante de sí la persona. No implica necesariamente negar o rechazar algo, sino más bien ordenarlas de acuerdo a las opciones e intereses del individuo en un momento determinado y ante circunstancias específicas. En virtud de estos factores, pueden ser muy variables según tiempo, lugares y personas.

Intereses, son las motivaciones para realizar actividades que son atractivas y que refuerzan la propia personalidad y prescindir o evitar actividades que no son placenteras. Los intereses siempre están en relación a hechos o situaciones que son conocidos por la persona o sobre los cuales se tiene cierta referencia iluminadora. En este sentido, los intereses vienen a ser respuestas conscientes que surgen desde el interior de la persona frente a alternativas que se le ofrecen o que se le presentan.

Aptitud es la habilidad o capacidad que tiene cada individuo para afrontar las diferentes situaciones que le plantea la existencia. Las aptitudes pueden ser cuantificadas con la aplicación de instrumentos de psico-diagnóstico y vistas desde dos criterios diferenciados. Por una parte, la rapidez con la cual la persona resuelve los problemas a los que se ve enfrentada y por otra, el nivel de eficacia y exactitud que tienen dichas respuestas. Habitualmente se les clasifica en aptitudes generales y específicas. En este último caso se trata de condiciones personales más ventajosas o

más limitadas para determinadas áreas o tipos de problemas.

Elección hace referencia a la opción que se adopta frente a una determinada variedad de alternativas que se le ofrecen a la persona. Es de naturaleza esencialmente exterior a la persona, simplemente se inclina por una o por otra alternativa.

Estas diferencias se hacen evidentes al examinar el testimonio inserto al iniciar esta sección. El sentido dado a la vocación por la actuante lo ubica como motivo, un compromiso libre y responsable en la vida que la hace sentir parte de la vida universal, que le genera la oportunidad de alcanzar la realización como persona en el ámbito profesional, que implica la conjunción entre el sentir y ser, plano afectivo que trasciende la sensación de agrado o desagrado por la profesión.

Vertientes de esta metáfora lo constituyen: los anclajes de la profesión, la vocación como acontecimiento, la vocación como acto humano, y la evolución del sentido de la vocación.

Anclajes de la Profesión

En el testimonio de la actuante N° 1, la definición de su identidad encuentra sus raíces fundacionales en la vocación.

En virtud a que la construcción teórica de la Identidad se constituye colectivamente, estructurándose en función de los significados que las personas les otorgan a su entorno y a sí mismos, resulta prudente recordar que la propia sociedad ha venido privilegiando a lo largo del tiempo una cosmovisión según la cual la tarea del maestro surge como un designio superior para determinadas personas que son llamadas del común de los mortales para asumir esa responsabilidad.

La construcción cultural hace que consciente o inconscientemente se asuma que se es maestro por vocación, es decir, el imaginario colectivo encuentra una respuesta gracias a la participación de la cultura que se comparte.

Al intercambiar opiniones y visiones con un sano pluralismo, se transfieren los significados y las interpretaciones que le damos a los signos y a los discursos

compartidos. Esos signos y esos discursos, poseen un carácter convencional porque son culturales. En este sentido, la identidad emerge socialmente, no es estática, está activamente en movimiento entre lo privado y lo público, entre lo personal y lo cultural, y entre el pasado y el presente.

En determinados momentos de la historia, al referirse a la vocación, la sociedad construyó una apología de la sacrificada tarea del maestro al identificarlo como apóstol que realiza su acción en medio de la abnegación, el sacrificio y la paciencia. Esa era una trágica insana definición de vocación que debe ser superada desde esta nueva concepción de la vocación entendida como una opción libre de la persona

Igualmente surge una nueva interpretación nacida de la... para superar el criterio según el cual el maestro en nombre de la vocación debe combatir la ignorancia con el mismo sentido misionero de quienes ayer eran predicadores.

La Vocación como Acontecimiento

«Dios nos asigna una tarea a cada persona y a mí me escogió para que fuera maestra»,

Como se deduce de los testimonios expresados son diversas las fuentes primarias de la vocación. Las fuentes señaladas no revelan autonomía en la decisión asumida: Se es maestro por causalidad externa. Este hecho pudiera generar incapacidad para la asunción del debido compromiso, al no considerarse protagonista de la elección de la profesión, con la consiguiente no apropiación del sentido de responsabilidad que la decisión de elección de una opción como profesión implica.

La vocación es un acontecimiento en el cual la persona, adquiere conciencia de una misión situada históricamente y se compromete libremente en una respuesta concreta. Es un acontecimiento porque acontece en la vida de las personas. Sucede como algo nuevo, rodeado de circunstancias históricas. No es una marca ahistórica que las personas tienen desde su nacimiento como una imposición, como un determinismo y haya que buscar en su interior.

La vocación es una realidad más bien exterior, que se relaciona con todo lo que sucede en el tiempo. Por ello es preciso descubrirla, discernirla y asumirla libremente con todos los riesgos y todas las consecuencias.

Por ello al tomar la decisión con plena libertad, la persona debe reunir la información necesaria que le permita asumir plenamente esa opción, para que la adquiera leyendo las cosas que suceden.

Al adquirir conciencia de la vocación lo normal será que la persona llamada comprenda el momento histórico y la realidad circundante del mundo en que vive. Porque su vocación es parte integrante de esa realidad. La vida adquiere su verdadero sentido como interacción en la comunidad. Vivir una vocación es asumir un papel histórico en el momento que nos corresponde vivir.

La vocación es entonces una decisión consciente. Si el hombre es verdadero actor en la vivencia de la vocación, se puede concluir que la vocación se convierte en una respuesta libre y responsable. La vocación exige asumir la tarea en forma consciente. Lo importante en la vocación es la conciencia que se tenga de la misma y la implicación de la persona en el desarrollo y cuidado de su vocación. Dar primacía a la conciencia del hombre es hacerlo dueño de su vocación.

La Vocación como Acto Humano

La vocación toca evidentemente al hombre porque el hombre tiene calidad de persona actuante en la decisión de su vocación. Es el hombre quien realiza su proyecto vocacional. En sus actitudes o disposiciones vocacionales, la persona se juega el todo de la realización de su vocación.

El fundamento de esta centralidad del hombre está en el propio hombre que asume en serio su capacidad de autodeterminación y su libertad; porque sólo el hombre puede relacionarse consigo mismo y con los demás. Estas relaciones estarán siempre presentes en el desarrollo del proceso vocacional.

Etimológicamente, la palabra vocación: Vocatio – vocationis, es la acción de llamar. Para la persona la voz que llama implica la presencia de todas las situaciones

históricas y sociales, así como las inclinaciones personales que tienen ese sentido globalizante.

Cuando el hombre dialoga consigo mismo y con la historia, cuando el hombre dialoga con las situaciones y los acontecimientos puede atender responsablemente el llamado, que junto con las inclinaciones y aptitudes son signos o mediaciones en las que se pueden descubrir lo que deseamos realizar para responder a las demandas de esas situaciones y acontecimientos.

Evolución del Sentido de la Vocación (Complejidad – De una a varias):

Esto se identifica como la vocación y hasta hace bien poco se tenía claro que uno había nacido para dedicarse específicamente a una cosa. Ahora esta cuestión ya no es tan trascendental y está probado que uno puede tener una orientación marcada hacia una profesión pero no existe una vocación única porque normalmente se desarrolla un equilibrio entre las necesidades sociales y las exigencias personales. La vocación no es un propósito, ni un proyecto. Es algo previo a todo eso. Es algo que brota desde dentro de nosotros y libremente asumimos como opción para nuestra vida.

El filósofo Ortega y Gasset (Año) dedicó a la vocación una particular atención. Distingue entre lo que uno «es», lo que «debe ser» y lo que «tiene que ser». Para el filósofo, la vocación es «Lo que tiene que ser». También Ortega identifica vocación con el término alemán «Bestimmung», que significa destino. Pero no el destino externo e impuesto por la propia naturaleza, sino el destino íntimo, eso que «tenemos que llegar a ser» si es que de veras queremos ser sinceros con nosotros mismos.

El famoso ensayo titulado: En Carta a un Alemán pidiendo un Goethe desde dentro, Ortega y Gasset escribe: «La cosa es terrible, pero es innegable; el hombre que tenía que ser ladrón y, por virtuoso esfuerzo de su voluntad, ha conseguido no serlo, falsifica su vida. No se confunda, pues, el deber ser de la moral, que habita en la región intelectual del hombre, con el imperativo vital; con el tener que ser de la vocación personal, situado en la región más profunda y primaria de nuestro ser» (p.

15)

El propio Ortega y Gasset fue invitado a dictar la Conferencia Central del Congreso Internacional de Bibliotecarios que se celebró en Madrid en 1935. El título de la exposición era «Misión del bibliotecario». Al hincar la conferencia confesó que el término «misión» «le asusta un poco». Y lo aclara: «Misión significa, por lo pronto, lo que un hombre tiene que hacer en su vida. Por lo visto, la misión es algo exclusivo del hombre. Sin hombre no hay misión.

Pero esa necesidad a que la expresión «Tener que hacer» alude, es una condición muy extraña. Aquí la necesidad es lo más opuesto a una forzosidad, es una invitación. El hombre se siente invitado a prestar su anuencia a lo necesario. En cambio, lo que el hombre tiene que hacer, lo que el hombre tiene que ser, no le es impuesto, sino que le es propuesto.

Implica esta libertad que el hombre se encuentra ante diversas posibilidades de hacer, de ser, y que es él mismo quien bajo su exclusiva responsabilidad tiene que resolverse por una de ellas. Y que para resolverse a hacer esto y no aquello tiene, quiera o no, que justificar ante sus propios ojos la elección, es decir, tiene que descubrir cuál de sus acciones posibles en aquel instante es la que da más realidad a su vida, la que posee más sentido, la más suya. Si no elige ésa, sabe que se ha engañado a sí mismo, que ha falsificado su propia realidad, que ha aniquilado un instante de su tiempo vital, el cual, como antes dije, tiene contados sus instantes.

La cosa, dice Ortega y Gasset (ob. cit.), es «estupefaciente». Y añade:

Esta llamada que hacia un tipo de vida sentimos, esta voz o grito imperativo que asciende de nuestro más radical fondo, es la vocación. En ella le es al hombre, no impuesto, pero sí propuesto, lo que tiene que hacer. Y la vida adquiere, por ello, el carácter de la realización de un imperativo. En nuestra mano está querer realizarlo o no, ser fieles o ser infieles a nuestra vocación. Pero ésta, es decir, lo que verdaderamente tenemos que hacer, no está en nuestra mano. Nos viene inexorablemente propuesto. He aquí por qué toda vida humana tiene misión. Misión es esto: la conciencia que cada hombre tiene de su más auténtico ser que está llamado a realizar. La idea de misión es, pues, un ingrediente constitutivo de la condición humana, y como antes decía, sin hombre no hay misión, podemos ahora añadir: sin misión no hay hombre. (p. 34)

Es el famoso «Eros Pedagógico», básico en la vida de un maestro. El «Eros Pedagógico», es la otra cara de la vocación. Sólo quien hace las cosas con verdadera y profunda vocación tendrá profundo amor a eso que hace. Sólo él irá al trabajo henchido de amor. La docencia no puede hacerse sin amor, sin dar amor y sin recibir amor.

La Metáfora de la Autenticidad

Lo fundamental en un maestro es ser auténtico.... En este mundo de comparaciones que nos toca vivir, es necesario que el maestro se presente tal como es y que demuestre a sus alumnos lo que siente. Una gran maestra y amiga me dijo en una oportunidad un pensamiento que acostumbro repetir a mis alumnos: «Disfruta del honor de tu propia verdad, del valor de ser tú mismo...» Para mí eso es autenticidad y la gran tarea del maestro es ser auténtico... (Actuante 3)

Cada sociedad diseña y se labra un cierto ideal de la persona que desea formar, de lo que esa persona debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral; ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todas las personas que la sociedad alberga en su seno. Ese ideal educativo, bajo la responsabilidad de los maestros, busca suscitar en el niño un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que deberían florecer en cada uno de sus integrantes.

Desde esta óptica social, Durkeim (1973) construye el concepto de educación en donde afirma que:

La Educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado (p. 53).

Para captar este concepto de educación desarrollado por Durkeim, es necesario ver esta concepción como la respuesta lógica a la ideología pedagógica vigente en la época. La sociología de la educación Durkhemiana es producto, sobre todo, de una

crítica a la concepción idealista de la educación.

Todo el esfuerzo de Durkeim, se centra en derribar la imagen de que la educación y el sistema de enseñanza que había elaborado el idealismo alemán, sobre todo, los planteamientos educativos Kantianos al considerar que estos discursos pedagógicos representan una falsa concepción de la naturaleza humana y, por tanto, el sistema escolar estaría sentado sobre bases irreales y ficticias.

Para Kant el ser humano en el momento de nacer posee toda una serie de facultades que la educación debe desarrollar y debe potenciar. El papel del maestro es, pues, sacar a la luz las potencialidades que la persona humana tiene en su interior. La educación es, por tanto, el instrumento que los hombres se han dado para perfeccionar su naturaleza, llevándola a su máximo desarrollo posible. Todos los seres humanos están dotados de la misma naturaleza y ésta es concebida como un diamante en bruto que la labor del maestro pule y perfecciona.

Al mismo tiempo, la educación para Kant no se reduce a ser una mera instrucción, sino que tiene como finalidad última moralizar al ser humano, capacitándole para llevar a término una vida virtuosa; de esta forma la educación permite al hombre alcanzar la felicidad que es la meta final en las aspiraciones de las personas. Desde esta concepción, señalará Kant (1993) que:

La providencia ha querido que el hombre esté obligado a sacar el bien de sí mismo; el creador le podrá hablar al hombre de esta manera: «Vete al mundo, yo te he dado todas las disposiciones hacia el bien. Te pertenece el desarrollarlas y así tu felicidad o infelicidad dependerán únicamente de ti». De esta manera el hombre tiene que desarrollar en primer lugar todas sus disposiciones; tiene que mejorarse así mismo, tiene que cultivarse a sí mismo, tiene que desarrollar en sí mismo la moralidad. Por eso la educación es el más grande y el más difícil problema que se le ha propuesto al hombre (p. 77).

Como primera consecuencia de ello la educación en el pensamiento Kantiano no posee como función principal la conservación y reproducción de la cultura, esto es, el conjunto de normas, valores, costumbres existentes en una sociedad dada. Esa es la condición que le asigna Durkeim (ob. cit.). Desde la visión sociológica de la educación en la concepción Durkhemiana, la acción del maestro se reduce a la

formación de las personas de acuerdo a los deseos de la sociedad.

De acuerdo a este criterio, el maestro es un adulto integrado en una cultura, en una sociedad determinada. Es el que va a utilizar una serie de medios planificados e intencionados para guiar al alumno, ayudándole para que desarrolle todas sus capacidades de integración en el grupo al cual pertenece. En consecuencia «educar es servir dirigiendo».

El maestro sirve y dirige al alumno para conducirlo a aquellos comportamientos que, en su sociedad concreta, sean considerados como deseables. El maestro sirve al alumno pero además, lo dirige, es decir, el adulto que está integrado en la sociedad, tiene la ciencia y la experiencia social y lleva de la mano -ese es el significado de la palabra pedagogo- a un niño, sabiendo el camino por el que lo tiene que llevar.

Desde esta visión, los conceptos de educación y socialización son sinónimos, al menos en la realidad y salvando las distinciones didácticas que desde la reflexión sobre el fenómeno educativo queramos hacer. Esa «acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social» de que hablaba Durkheim, conduce a una socialización metódica de las nuevas generaciones

Cuando la Actuante N° 2 afirma que:

Ser auténtico es lo más difícil en un mundo tan... tan artificial. Porque para que el maestro sea auténtico debe dejar que los alumnos lo conozcan como es. Debe compartir con sus alumnos sus debilidades, sus temores, sus dudas, sus inseguridades y sus sueños...

Y en otra sección del discurso ratifica: «*Lo fundamental en un maestro es ser auténtico... Y... ser auténtico implica revelarse contra las cadenas de esclavitud que impone el entorno...*»

Con esta misma visión, la Actuante N° 1 señalará en otro momento que: «*En este mundo de comparaciones que nos toca vivir, es necesario que el maestro se presente tal como es y que demuestre a sus alumnos lo que siente*».

Desde esta perspectiva, el eje central de la reflexión educativa es la persona. El esfuerzo del sistema escolar en general y del maestro en particular tiene su

centralidad en la persona que ha sido desdibujada por el individualismo y el colectivismo. Aunque estas dos posiciones parecieran extremas y ubicadas en las antípodas; ambas resultan coincidentes en el proceso de hacer perder claridad y precisión a la persona en virtud a que el individualismo la concibe como un objeto económico a quien se puede explotar y el colectivismo disuelve a la persona en una colectividad sin rostro.

Frente a estos extremos, aparece consciente o inconscientemente la prédica testimonial de los Maestros «Actuantes» quienes en las «Entrevistas Conversacionales» postulan el obligante compromiso del «Testimonio Personal» identificado como «Autenticidad» a fin de garantizar la realización de la vocación singular de la persona.

Cuando los Maestros «Actuantes» afirman que gracias a la «Autenticidad» la persona se muestra como es y lucha para que otros se muestren auténticamente como son, están coincidiendo con el planteamiento de Freire (1982) «Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa» (p. 88)

Ya Aristóteles destacaba el talante práctico del aprendizaje a través del testimonio. El filósofo afirmaba que se aprende a ser bueno siéndolo, se aprende a ser virtuoso ejercitándose en estos hábitos, se aprende a ser amigo teniendo amigos, se aprende a buscar el bien común practicando el operar por ese bien. El educador facilita este proceso, disponiendo, orientando, acompañando y testimoniando. Disponer es fortalecer las buenas inclinaciones humanas y obstaculizar las inadecuadas; orientar es proponer fines, explicar razones, dismantelar lo que no parece conveniente perseguir también con razones; acompañar es vigilar, velar, querer, compartir. Así enseñan los maestros y así se construye la metáfora de la autenticidad.

En ese proceso de educar que va más allá de los linderos de la escuela, la vida del maestro es una existencia que continuamente está confirmando una ontología progresiva de la misma vida, que cambia y se hace a través de la historia, para darnos conciencia colectiva de hominización.

Ahí es donde el maestro comparte la confesión ética de que el poder de los saberes no es una herramienta para enajenar, que sus conocimientos no son para esclavizar, sino que con autenticidad comparte con el alumno la construcción de una nueva realidad.

Desde esta perspectiva de autenticidad, el alumno siente la vida del maestro en cada gesto y en cada mirada, como el testimonio de quien va predicando, un humanismo sin metafísica, ni ideología. Con «Autenticidad» el maestro no sólo enseña a pensar sino también a actuar; o sea, a poner en la práctica la coherencia intersubjetiva entre la idea y la palabra, entre los saberes y las responsabilidades éticas de sus actos.

Adquiere, en este sentido, validez la afirmación de Nietzsche (1999):

Tus verdaderos educadores, tus verdaderos reformadores te revelan lo que es la verdadera esencia, el núcleo verdadero de tu ser, algo que no puede conseguirse por la instrucción ni por la disciplina; algo que, en todo caso, es de acceso difícil, que se encuentra disimulado y paralizado. Tus educadores no podrán ser para ti otra cosa que tus liberadores (p. 29).

Toda esta reflexión encuentra su fundamento en que la vida del maestro, es pública porque en toda su actuación, ha permitido el acceso a ella, sin condicionamientos o restricciones. En ese comportamiento el maestro expresa su «Autenticidad». Mucho se ha reflexionado acerca del maestro como modelo para sus alumnos, enfatizándose el valor de la relación personal.

Cuando un personaje como Rogers (1983) hacia mediados del siglo XX, afirmaba que «La autenticidad del maestro es la condición esencial para el desarrollo de su labor pedagógica» (p. 57), es porque asumía que lo que entraba principalmente en juego en un aula no eran discursos ni conocimientos abstractos, sino seres humanos vinculándose entre sí desde sus afectos y no sólo desde la información o desde sus operaciones cognitivas. Y porque asumía, además, que el propósito de la educación no era que el estudiante sepa más sobre algo, sino que se comprometa a aprender y se haga cargo de lograrlo apoyado en sus propias capacidades y confiando en ellas.

Esta concepción supera el pensamiento uniforme y pragmatizador del utilitarismo que oferta la sociedad. Así la praxis educativa del maestro es crítica y dialéctica; en ningún caso un credo de proposiciones impuestas. Pensamiento y acción son los verdaderos paradigmas para educar desde la «Autenticidad». Éstos y no otros, son los fundamentos que impregnan de genuino sentido a la convivencia humana. Sólo de esta forma se conjuga la verdadera acción educativa «Auténtica».

Esa «Autenticidad» la define con precisión Gusdorf (1969) al señalar que:

El maestro auténtico confía plenamente en su experiencia y en su intuición, en la sensibilidad del momento y, sobre todo, en el valor absoluto de la persona. Por ello más allá del grado escolar en que labora o de la disciplina que imparte, estos maestros le dicen de manera abierta o silenciosa a todos y cada uno de sus alumnos: Acuérdate de ser hombre, preocúpate por ser tu mismo, aprende a mirar desde los otros y, sobre todo, cuida de la verdad, la verdad que no pertenece a nadie, sino que es una búsqueda dialógica abierta a todo el mundo: La vocación de la humanidad por la humanidad (p. 296).

Por lo antes señalado, la educación «Auténtica». Es un proceso en donde «El valor absoluto es la persona». Pensadores afines a esta concepción como Paulo Freire y Fernando Savater hablan de que la educación es un acto de amor, y de coraje; para Freire (1982) «Es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal» y para Savater (1997) «Ese proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad».

Cuando se coloca al hombre como referente central del proceso, cuando se privilegia al hombre como persona en toda su plenitud, estamos en presencia de una concepción personalista.

El Desafío de la Autenticidad

El maestro como persona es modelo de identificación para la otra persona representada por el alumno; significa esto que lo único que se puede enseñar es lo que el maestro mismo sea; si científico, podrá enseñar ciencia, si progresista y moderno,

podrá enseñar progreso y racionalidad, si apasionado y vital, podrá enseñar ideales, pero para llegar a ser modelo, en el maestro, ha de primar el conócete a ti mismo.

La identidad profesional e intelectual del maestro no proviene del contenido específico de sus enseñanzas sino del objeto empírico sobre el que trabaja, así el compromiso del maestro no es con la ciencia que enseña sino con la voluntad que forma.

Ese desafío pasa por entender y aceptar que la «Autenticidad» no es cambiar lo que uno es, sino aceptar lo que uno tiene. Es la capacidad de manifestarse tal y como se es, sin ocultamientos. Lo auténtico es y tiene valor. La autenticidad no es tratar de ser mejor. Esto es sentido del deber, es una obligación, es una orden, una fachada. La verdadera autenticidad es mostrarse, sin juicio, sin temor a ser descalificado.

Junto con Maslow a Carl Rogers se le considera uno de los pioneros de la psicología humanista, interesándose en la evolución del ser humano y confiando cada vez más en las posibilidades innatas de su crecimiento interior.

Sus investigaciones las inició alterando la relación terapéutica y dándole a esta relación el aspecto de un verdadero encuentro personal amistoso. Consideraba que la terapia debía estar centrada en el paciente, y que este debía tener la oportunidad de dejar aflorar a la superficie sus problemas latentes sin mayor intervención del terapeuta. Pensaba que la persona llevaba en sí todas las potencialidades necesarias para su curación y evolución y que sólo necesitaba un entorno afectuoso y psicológicamente favorable para su maduración emocional. (Rogers, 1983).

Rogers (ob. cit.) señala tres condiciones fundamentales para el éxito de toda relación humana, tanto la de terapeuta y paciente, como la existente entre padres e hijos y maestros y alumnos. Esas tres condiciones son: (a) La Autenticidad, (b) La aceptación incondicional y (c) La empatía. Cuando desarrolla la concepción de «Autenticidad» asegura que quien controle la relación debe mostrarse tal como es, expresando en forma transparente sus propios sentimientos.

«Autenticidad» es no mostrarse tranquilo y satisfecho cuando, en realidad, está enojado y descontento. No aparentar que conoce todas las respuestas cuando no

es cierto. No intentar parecer cariñoso cuando se siente hostil, No mostrarse seguro de sí cuando siente temor. No aparentar excelente salud cuando tiene un malestar físico. No colocarse en actitud defensiva, la que lo hará comportarse de manera superficial y opuesta a sus verdaderos sentimientos. Resumiendo, no intentar parecer una «Super Persona».

Desde esta óptica, el hablar de «Autenticidad» implica que la persona tiene que empezar por aceptarse a sí misma. ¿Cómo podría aceptar a otros, si no empieza por aceptarse a sí misma? El aceptarse a sí mismo es la consecuencia de la observación de sí, condición indispensable para que se empiece a producir un cambio en todo aquello que parece imperfecto. Es precisamente lo que el terapeuta espera conseguir en su cliente.

Jung (1999) decía: «No puedo pedirle a mis pacientes que hagan algo que yo no soy capaz de hacer». En el intento por descubrir su auténtico «yo», la persona necesita examinar los diversos aspectos de sus experiencias para poder reconocer y enfrentar las profundas contradicciones que a menudo descubre. Reconoce, entonces, que gran parte de su vida está orientada a ser lo que «debería» ser y no lo que en realidad es.

Por lo general, ha estado respondiendo a exigencias o expectativas ajenas y no a sus verdaderos sentimientos. Se da cuenta que ha tratado de «comprar cariño» al comportarse como los demás esperaban que lo hiciera. Comprende que su conducta habitual es sólo una máscara, una apariencia tras de la cual procura esconderse. Tiene la impresión de que puede resultar peligroso o potencialmente nocivo mostrarse tal como se es.

Además, la persona tiene que ponderar el hecho de que no es un producto terminado, sino un proceso vivo, abierto al cambio, capaz de evolucionar y de realizar todas las potencialidades que le fueron otorgadas en su nacimiento. De esta forma la persona va descubriendo paulatinamente la confianza en sí misma, que es el instrumento más adecuado para producir la respuesta más satisfactoria a cualquier situación dada. Es capaz de aprender de sus errores y puede corregir las decisiones equivocadas. Puede observar sus sentimientos e impulsos, a menudo complejos y

contradictorios, evaluar las exigencias sociales y personales y aceptarlas o no, según su propio discernimiento, sin dejarse manipular en beneficio interesado de otros. Llega progresivamente a sentir que cada vez necesita menos depender de la evaluación que los demás hagan de ella. Aprende a confiar en su propio juicio para decidir y elegir lo más conveniente.

Ese proceso no es otra cosa que «Autenticidad», entendida como una acción que resulta profundamente estimulante, porque permite adentrarse en la compleja corriente de la experiencia y tener la fascinante posibilidad de intentar comprender sus potencialidades siempre cambiantes. Cuando la persona se acepta a sí mismo, cuando se permite ser «Auténtico», hace que las relaciones personales se vuelvan vitales, cálidas, significativas.

La Persona como Ser Único e Irrepetible

Toda obra original es valiosa. La persona por el hecho de existir y poseer unas características y cualidades propias, es «original». Cada persona es única e irrepetible. Cada persona es distinta a los demás y tiene derecho a ser respetado en su originalidad, en su «Autenticidad». La sociedad ha desarrollado una especie de fobia a ser considerado diferente, por eso muchas personas se empeñan en pasar desapercibidos, en no destacar, no autorrealizarse, sólo por no significarse.

El valor de la autenticidad le da a la persona autoridad sobre sí mismo ante sus gustos y caprichos, iniciativa para proponerse y alcanzar metas altas, carácter estable y sinceridad a toda prueba, lo que le hace tener una coherencia de vida. Es siempre una correspondencia entre lo que digo y lo que practico; entre lo que quiero ser y él para dónde voy. Pero con frecuencia se gasta más tiempo en la forma que en el fondo.

Para ser auténticos hace falta algo más que copiar partes de un modelo, en la pretensión de adueñarse de una personalidad que no pertenece a quien lo intenta. El maestro con su testimonio contribuye decididamente en la construcción de la «Autenticidad». Las experiencias, el conocimiento y la lucha por concretar propósitos de mejora, hacen que con el tiempo se vaya conformando una personalidad propia.

Una persona congruente reacciona, opina y actúa siempre de acuerdo a sus convicciones y su formación.

Para ser «Auténticos» debemos ser nosotros mismos siempre, independientemente de las circunstancias. La «Autenticidad» otorga a la persona una natural confianza, pues con el paso del tiempo ha sabido cumplir con los deberes que le son propios en el estudio, la familia y el trabajo, procurando perfeccionar el ejercicio de estas labores superando la apatía y la superficialidad, sin quejas ni lamentaciones.

Por la integridad que da el cultivo de la «Autenticidad», el hombre se convierte en persona digna de confianza ya que coloca sus cualidades y aptitudes al servicio de los demás, pues su mirar va más allá de sus pequeños intereses, además de superar el temor de «ser visto como es»; porque la educación en la autenticidad va íntimamente ligada a la propia realización, que de ella dependen en parte los resultados de una vida integrada o identificada con el propio fin y con la propia vocación.

Expresiones de Autenticidad

A esta altura surge la pregunta tan antigua y siempre actual: ¿Quién es la persona Auténtica? Es aquel en el que la expresión de sus sentimientos, tendencias y pensamientos procede directamente y en conformidad con su identidad íntima y esencial. La pregunta de quién es la persona auténtica se transforma de inmediato en esta otra: ¿Qué es el hombre?

Las respuestas en su gran mayoría quedan muy cortas; no hacen honor al hombre, lo reducen a la simple condición de animal. Otras, lo deprimen en una atmósfera de nihilismo existencialista. Esto sugiere que todo intento del hombre de autodefinirse a sí mismo resulta complejo.

Existen dos modos opuestos de pensar la «Autenticidad». Aparecen las visiones contrapuestas de dos jóvenes que se preguntan por la autenticidad de lo que sienten dentro, ellos que son un volcán de sensaciones. Junto a los jóvenes surgen las

visiones de dos maestros que intercambian puntos de vista sobre la autenticidad del comportamiento humano o las visiones de dos psicólogos que registran los resultados de sus investigaciones. En los diferentes casos queda la impresión de que no todos están de acuerdo sobre en qué consista la autenticidad.

1. Una primera expresión para entender la «Autenticidad», es en sentido vitalista, la expresión absolutamente espontánea del mundo interior, la liberación de cualquier represión. Existen escuelas psicológicas y educativas que sostienen tal idea de autenticidad: el dar curso libre a todos los impulsos instintivos para liberar a la persona y que sea ella misma. Lo contrario, es sinónimo de falseamiento y frustración según estas escuelas

2. Otra expresión para entender la «Autenticidad», es siempre con referencia a la esencia espiritual del hombre. Sus días no son una yuxtaposición de instantes sino una historia y una trama que busca un sentido; sus tendencias y aspiraciones están destinadas a someterse al escrutinio de la conciencia que aprueba o rechaza. En este sentido, la autenticidad no puede ser expresar un contenido interior sin represiones, sino un ideal a conquistar de acuerdo con la imagen del hombre integral que la razón y la fe dibujan en la conciencia.

3. Para entender la «Autenticidad», es necesario comprender las tres dimensiones fundamentales de la expresión humana: voluntad, pensamiento y sentimiento.

Autenticidad de la Voluntad: mediante la identificación con el propio fin; del pensamiento, mediante la convicción y del sentimiento mediante los conceptos de jerarquía, compatibilidad y resonancia interior.

Autenticidad del Pensamiento: Significa estar convencidos; no se trata simplemente de la correlación entre lo que se vive y se piensa, sino entre lo que se dice y se piensa. La autenticidad, por tanto, del pensamiento depende de la convicción vital acerca de lo que pensamos o juzgamos. Esta necesidad de estar convencidos para ser auténticos no es algo que se pueda suplir o paliar con otra cosa, pues no existe alternativa posible. No es fácil lograr una convicción profunda del pensamiento, ese

reconocernos a nosotros mismos en lo que pensamos, pues muchas veces se vive de impresiones y a la ligera; otras veces se busca más la propia conveniencia del momento y siempre existe una tendencia a rehuir el cargar con la responsabilidad del compromiso. Así es posible vivir sin desposarnos con ninguna convicción vital, aunque de palabra podamos construir hermosos discursos.

Autenticidad del Sentimiento: Hay diversas clases de sentimientos: están los corporales como el hambre, la sed o el cansancio; junto a estos están los de índole psíquica, como la tristeza que oprime, la alegría que exalta, la gratitud que conmueve, el amor que entenece; y finalmente los sentimientos espirituales, aquéllos que corresponden a una simpatía afectiva o empatía con el bien y la virtud: suscitados en el alma por la presencia o ausencia del bien moral: gratitud, amistad, sinceridad, caridad, pureza, piedad.

Es evidente que dentro de este cuadro de sentimientos debe existir una jerarquía y compatibilidad. Cuando se deja curso anárquico a los sentimientos, la vida de la persona se hace caprichosa e imprevisible. Cuando los sentimientos corporales acaparan a la persona, el centro de su personalidad se traslada a lo puramente físico y no hay lugar para otros sentimientos. Y lo mismo podemos decir de los sentimientos meramente psíquicos: en cuanto son puramente sensitivos carecen de razón y mesura: no buscan sino desahogarse; pero en este desahogo puede llevar a remolque toda la vida de la persona.

Los auténticos sentimientos son aquellos que son compatibles con la propia vida. Para esto la persona debe evitar la simulación de los sentimientos, es decir, aparentar sentimientos que no se llevan dentro. Cuando la expresión externa de un sentimiento no está fundada en su resonancia interior, el sentimiento es inauténtico. Esta simulación está muy extendida, debido a los convencionalismos sociales.

Obstáculos para la Autenticidad

Los principales escollos en el testimonio de la «Autenticidad» se pueden concretar en:

1. El respeto humano y la adaptación a lo que se espera de la persona: La humanidad vive un momento en el cual las relaciones interpersonales están regidas en gran parte por el convencionalismo. Así a veces, se busca solamente responder con comportamientos que llenen las expectativas de las otras personas. Ello no quiere decir que tales comportamientos no tengan una razón de ser.

El peligro está en absorber o incorporar comportamientos puramente desde afuera, como si la persona tratara de colocarse una capa para representar un papel. Más grave todavía es el caso de aquellos que viven durante años una vocación, no por convicción interna, sino por miedo a no defraudar a personas queridas, o por miedo a la inseguridad que puede encontrar en el mundo.

Otra forma de inautenticidad es la de trabajar para rendir mucho en la tarea que se me ha confiado, impulsado por el sólo estímulo de ganarme la confianza de mis superiores. La inautenticidad de este comportamiento se revela cuando estas personas, al recibir la corrección de un superior, se alejan resentidas de él.

Existen igualmente personas que trabajan sólo para no ser menos que las otras, motivado por un sentimiento de envidia o el caso de aquel que le domina la vanidad en ciertas cosas y las hace por el gusto de sentir que lo hace bien, sobre todo si hay alguien que le observe.

El respeto humano es una de las formas más comunes de inautenticidad: El valor y la convicción personal es tan deficiente que se quiebra ante la presencia de los demás. El comportamiento ya no sale de la convicción profunda, sino que es juguete del miedo al qué dirán o pensarán los demás.

Por lo antes señalado, el maestro al educar en la autenticidad, está formando en un método basado en la autoconvicción, e interiorización de la conducta, ya sea en el trato social o en el cumplimiento del propio deber, es el recomendable.

2. La inautenticidad por el conformismo: El conformismo se produce cuando, al margen de las exigencias de la propia vocación, la persona se conforma con valores, actitudes y comportamientos del mundo y del medio ambiente. Entre las posibles clases de conformismo podemos distinguir el conformismo de las

costumbres y el de las ideas. El conformismo ideológico aparece como más elegante y más sutil que el conformismo de las costumbres.

3. La Inautenticidad por busca de notoriedad: Esta tendencia a la notoriedad puede expresarse de diversas maneras: generalmente, se caracteriza por la adopción de una postura ficticia en contradicción con el los propios valores personales.

Los caminos para llamar la atención son innumerables con lo cual se facilita esta expresión de inautenticidad. Frente a este panorama, ser «Auténtico», se entiende como un ideal de ser uno mismo y no otro, ser tú mismo y no una máscara. Y este compromiso es el mayor que le puede corresponder al maestro. Ya lo expresaba con insistencia la «Actuante N° 3» cuando afirmaba:

Lo fundamental en un maestro es ser auténtico...En este mundo de comparaciones que nos toca vivir, es necesario que el maestro se presente tal como es y que demuestre a sus alumnos lo que siente. La gran tarea del maestro es ser auténtico...

La Metáfora del Apostolado

Yo tengo el convencimiento, de que las obras más perfectas, son aquellas que nacen del corazón. Por eso cuando quiero definir lo que es un maestro, lo hago desde la perspectiva de mi propio corazón....Yo que he sido educadora toda mi vida, digo sinceramente y sin ruborizarme que ser Maestro es tener la vocación de vivir con pasión porque esta actividad es un apostolado.... Formar al alumno en la ciencia y el arte; esculpir el cuerpo, la mente y el espíritu de los seres humanos, para que sean un todo armónico, hermoso y bueno; es misión de apóstoles.... Educar para lo mejor y para el bien, insuflando en los corazones de los alumnos la inspiración de crecer, hacia la luz y hacia el amor; sólo se puede hacer desde un apostolado... (Actuante 3).

Ser maestro es un arte, una profesión, una vocación y un apostolado. Un arte porque cada grupo, cada niño, necesita una atención personal, por eso el maestro tiene que ser original.

El maestro debe tener la vocación necesaria para saber que su trabajo lo que busca es contribuir a la formación de una persona que llega a la escuela con su alma, corazón, mente y espíritu dispuesto a ser lo mejor. Pero, más allá de esto, el magisterio es un apostolado porque de cada maestro depende, cuánto avanza, cuánto aprende y cuánto se perfecciona cada niño en todos los aspectos de su desarrollo (Actuante 1)

Ser maestro es mucho más que un trabajo, es predicar con el ejemplo y por eso es un apostolado... el maestro aconseja al alumno con prudencia, cultiva en el estudiante la virtud, comprende al discípulo con bondad... Por eso la tarea del maestro es un apostolado (Actuante 2)

En las «Entrevistas Conversacionales», los «Maestros Actuantes» relataron sus testimonios como la vida de testigos y actores del acontecer nacional. En unos instantes, estos maestros de profesión, retratan a través del dibujo de sus relatos, sus vivencias del pasado para dejarnos saborear una visión tradicional de los hechos. Pero al lado de esas postales del Maestro de ayer, aparece la estampa de los Maestros del presente que coincidentalmente al dibujar la tarea del educador, la describen con letras gruesas al afirmar que «La tarea del Maestro es un Apostolado».

Es la aparición de una nueva metáfora: «La Metáfora del Apostolado».

En el estudio, los «Maestros Actuantes» son un vivo exponente de los educadores que interiorizaron la tarea magisterial como el ejercicio de un apostolado, lo cual les ha permitido franquear los obstáculos existentes para practicar la docencia en medio de carencias y limitaciones. Vinculado con la imagen del Maestro como «Un Apóstol», aparece en los «Maestros Actuantes» un fundamento suprahistórico según el cual la finalidad esencial de la tarea del maestro ha sido, es y será la de formar al hombre para trascender, más allá de la vida material. Ejercer esta tarea, es por tanto, una característica trans-epocal que define el sentido permanente de la identidad del educador.

Los «Maestros Actuantes» encontraron que entre las diversas y abigarradas formas de realización de la tarea educativa, existe el superior y permanente principio de «formar personas» y esa tarea la cumple actuando como «Un Apóstol».

Al analizar la representación de «La Metáfora del Apostolado», aparece en la percepción y la interpretación de la realidad una concepción del trabajo docente implícita en esa representación y esta razón obliga a buscar comprender desde esta perspectiva la posible incidencia que esta metáfora tiene en la resignificación y en la valoración de la tarea de los maestros.

La expresión «Apóstoles» fue usada profusamente por los griegos para indicar el envío de embajadores, mensajeros o expedicionarios. De ahí que el adjetivo, luego

sustantivado, «Apóstol» significase embajador, mensajero o enviado. Fue muy usado especialmente por los clásicos en relación con las cuestiones navales y significaba enviar una flota o una expedición de colonos a fundar una colonia.

No conviene olvidar el sentido de expedición de fundadores, porque subyace también a la idea del apostolado. No es sólo ir de embajador o de mensajero. En toda acción de apostolado hay riesgo y aventura, hay todo un proceso de fundación.

Apostolado era el envío, era la despedida e incluso el regalo de despedida; pero se usó en especial para el envío de una flota o de una expedición guerrera, y luego se especializó en el sentido de misión, con una connotación de tipo religiosa.

Al utilizar la representación de «La Metáfora del Apostolado», para explicar la tarea del maestro, los «Maestros Actuales» están tratando de comunicar un concepto, una idea compleja o una emoción profunda. Aquí las palabras no les alcanzaron para transmitir completa y exactamente lo que deseaban comunicar; por eso recurrieron a la metáfora, como el único medio disponible para hacer perfectamente inteligible, en forma más o menos adecuada, aquel objeto mental que les resultaba inefable.

En esta categoría de «La Metáfora del Apostolado» aparece un nuevo lenguaje, y abre con él nuevos modos de comprender el tiempo, el pasado y el presente, nuevas posibilidades de leer la propia historia y de proyectar el futuro.

A la luz de esta metáfora, algunas carencias propias de la actividad docente se reconstruyen como potencialidades, propuestas antiguas de viejas historias, renacen con nuevo frescor en los relatos que se construyen en la historia nueva que las alumbra. Esta es la fuerza del lenguaje humano cuando se hace grávido en vidas de comunidades que llamamos escuelas y de personas que llamamos Maestros.

El lenguaje por sí mismo es voz vacía, pero cuando los seres humanos lo cargamos de significados, el propio lenguaje actúa como una poderosa fuerza, porque lo expresado se encarna en personas, en formas de vivir y de hacer que visibilizan un modo de ver, de relacionarse, de hacer, de comprender, de ser.

En esta metáfora todos los «Maestros Actuales» fueron la encarnación de los significados lo que le da una particular densidad; lo que hace asequible la vida nueva

que la metáfora busca proponer. En este comportamiento reaparece la marca de una larga tradición que ha visto en el Maestro a un «Apóstol».

Esa marca tiene una larga herencia, por eso Davini (1997), al referirse al trabajo de los docentes, señala que para comprender el presente, es necesario un rastreo del pasado en lo que ella denomina las tradiciones que funcionan como mandatos históricos. Esas marcas, asegura Davini (ob. cit.) que son:

Configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Estas tradiciones, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en las prácticas y en el modo de percibir de los sujetos... (p. 77).

Esa marca igualmente ha sido señalada por pensadores como Torres (1995), quien manifiesta que el discurso identificador del Maestro parte del concepto de «Apóstol».

Sostiene esta autora que:

La apología de la figura del maestro ha sido constitutiva de la cultura escolar: Identificado como apóstol, guía, conductor, consejero, sembrador de semillas, ángel guardián, luz, semilla del saber, vanguardia, el maestro y la labor docente ha sido típicamente asociados a un conjunto de virtudes como la mística, la bondad, la abnegación, el sacrificio, la sabiduría y la paciencia (p. 4).

En el acto académico de despedida de los Maestros que egresaban de la Escuela Normal Chivilcoy, ubicada en la Provincia de Buenos Aires en la República Argentina, el rector de la citada institución al pronunciar el Discurso de Orden de cierre del Ciclo Lectivo de 1937, señaló:

El camino recién se abre a vuestra vista y está lleno de escollos y de acechanzas. La capacidad científica y profesional adquirida en las aulas, no es suficiente para desempeñarse con total eficiencia en la vida. Pero se ha adquirido algo más: el hábito de estudio y algunos conceptos generales que ayudan poderosamente a quienes tienen la voluntad de ampliarlos con la labor personal.

Se requiere saber sobrellevar las amarguras que se cosechan en el camino, por eso se ha llamado apostolado a la carrera

y esta virtud no debe olvidarla el maestro... (pp. 4-5)

En este marco, los maestros buscan resignificar su identidad originaria para lo cual tienen que trabajar como dice Díaz (2001) bajo «el fuego cruzado de prácticas y discursos» (p. 57). Esto genera tensiones en la tarea docente y en sus prácticas, en los entrecruces de modelos de identidad, en la imagen fragmentada de su ser; razón por la cual se levantan múltiples voces que reclaman la necesaria recuperación de identidades que parecen perdidas, no con el propósito de repetir la historia sino para reconstruir una identidad que deje lugar para lo común y lo diferente.

Se puede afirmar con Carrizales Retamoza (1993) que:

Hoy estamos en un instante de nuestra historia que nos invita a no aferrarnos a identidades agotadas, a modelos puros y trascendentales incumplidores de sus paradisiacas promesas (...), porque estamos en un tiempo en que la incertidumbre es el punto de partida de un proceso de reconstrucción de la filosofía política y, por ende, de la educación» (p. 46).

Elementos Constitutivos

En la lectura de «La Metáfora del Apostolado», se encuentra que esta categoría es una expresión de representación social que como tal, tiene su origen en las nociones de representación individual y representación colectiva desarrolladas por Durkheim (1976), quien al investigar las relaciones existentes entre las leyes psicológicas se encontró que ambos campos están muy interrelacionados

Para Durkheim (ob. cit.) las representaciones colectivas son formas de conocimiento o ideación construidas socialmente y que no pueden explicarse como epifenómenos de la vida individual. Asegura el autor referido que «Las representaciones colectivas son ideales que se han fijado en objetos materiales, ideas y sentimientos elaborados por una colectividad y que son representados bajo la forma de fuerzas morales que los dominan y los sostienen». (p. 27).

Con criterios mucho más recientes que los expuestos por Durkheim aparece una reelaboración conceptual y teórica que se debe a Moscovici (1981). El propósito de este psicólogo social es la de reformular en términos psicosociales el concepto

durkheimniano de representación colectiva. Según este autor, las representaciones sociales no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen, a la vez que son determinadas por las personas a través de sus interacciones.

El propio Moscovici (1981) define a las representaciones sociales como: «Un conjunto de conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales...»

Si las representaciones sociales son estas formas de pensar y crear la realidad social que están constituidas por elementos de carácter simbólico con el fin de dotar de sentido a la realidad social, entonces las metáforas de la Identidad del Maestro, pero muy particularmente esta «Metáfora del Apostolado» adquiere la categoría de una representación social.

De esta manera, los propios actores y la sociedad en su conjunto han creado estos mecanismos explicativos que se refieren a una clase general de ideas y creencias, para explicar la Identidad del Maestro. Desde esta posición y luego del recorrido realizado a través de varias metáforas indica que la actividad magisterial reclama ser diseccionada en múltiples categorías ya que al buscar dibujar y redibujar la Identidad del Maestro aparecen «Elementos Místicos» y «Elementos Míticos» que han venido acompañando la imagen del maestro junto a un conjunto de imágenes sociales que se incorporan en la actualidad y que dan paso a nuevas configuraciones.

A pesar de la rapidez de los cambios que vive la humanidad asistimos a la reivindicación de dos imágenes sobre la Identidad del Maestro: La religiosa y la mítica. Históricamente la docencia se ha configurado como un apostolado, más que como un trabajo para el cual se requería de calificaciones, estándares de desempeño y procesos de evaluación.

La construcción por parte de los «Maestros Actuales» de «La Metáfora del Apostolado», es una interpretación que lleva, implícitamente, un sentido de sacrificio

y renuncia. Trabajar en condiciones inadecuadas, recorrer enormes distancias hasta una escuela, contar con recursos didácticos rudimentarios, padecer enfermedades derivadas del ejercicio; son eslabones de una cadena que el maestro estaba y aún está dispuesto a aceptar. Todas las dificultades y las carencias materiales junto a la disfonía, várices, dolores lumbares, fatiga, han sido y son asumidas como las inevitables marcas de la tarea magisterial, contra las cuales no hay nada que hacer.

Así como sucedió que durante largo tiempo se consideró que para ejercer la docencia, bastaba la vocación; que esta actividad no demandaba conocimientos demasiado complejos ni aprendizaje permanente; así también se fue construyendo en el imaginario social la concepción de que esa tarea, no requería del respaldo de recursos tecnológicos, ni de ningún tipo de comodidades ya que a mayor número de carencias y de dificultades se estaba más cerca del «Apostolado».

En algún momento se pensó que estas concepciones podrían entenderse en condiciones históricas determinadas pero que, a esta altura del desarrollo social, científico y tecnológico, teóricamente, estaban superadas; sin embargo el maestro se reidentifica con estos «Elementos Místicos»

Con «La Metáfora del Apostolado», se está predicando en unos casos un estilo de vida Franciscana, de renuncia extrema a toda retribución material. Otras veces, en el fondo de la metáfora se está sugiriendo resignación ante la pesada carga que significa ser maestro. En todos los casos, se ha olvidado un enfoque profesional de la educación, cuyos deberes y derechos son iguales a cualquier otra actividad profesional.

La única coincidencia de la tarea del maestro con el apostolado reside en que ambos basan su eficacia en la entrega y trasmisión de las cosas contempladas. Transmitir es una acción transitiva, que significa trasladar, transferir algo hacia otro. La fuerza y contundencia no radica en el cómo sino en el qué se trasmite.

Trasmisión, en su acepción derivada de la mecánica -según el diccionario- es un conjunto de mecanismos que comunican el movimiento de un cuerpo a otro, alterando generalmente su velocidad, su sentido o forma. Extrapolando dicho significado al quehacer del maestro, se puede afirmar que lo que comunica algún tipo

de movimiento en el alumno son aquellos elementos previamente contemplados por el maestro.

Por otra parte, contemplar es poner atención en una cosa material o espiritual, considerar, descubrir, reflexionar, pensar y meditar. En suma, todos aquellos conocimientos, experiencias y vivencias que el maestro ha incorporado vitalmente, otorgándoles un sentido personal y, por ello, inédito.

La contemplación riñe con la mera repetición mecánica de contenidos o indicaciones. Más bien, va de la mano con el valor que el maestro agrega a su quehacer; producto de ese diálogo que establece con los saberes que comparte y que facilita una transmisión plena de detalles, de significados afectivos y encuentros singulares y que, por ello, impacta vitalmente en la inteligencia y en el querer del alumno. Entregar las cosas contempladas despierta en los otros esa expectativa y esa emoción que se apodera del espíritu ante el estreno, ante la novedad y ante la sorpresa.

El Discurso del Desencuentro: Entre el Apostolado y la Exclusión

La apología de la figura del maestro ha sido reiterativa a lo largo de la historia. Identificado como apóstol, guía, conductor, consejero, sembrador de semillas, ángel guardián, luz, semilla del saber, vanguardia, etc.; el maestro y su tarea han sido típicamente asociados a un conjunto de virtudes (mística, bondad, abnegación, sacrificio, sabiduría, paciencia).

En el marco general de insatisfacción y crítica respecto del desempeño de los docentes, el moderno discurso educativo ha dejado de lado esos términos y ha dado paso a otros: protagonismo, autonomía, re-valorización, nuevo rol docente, etc. Ayer y hoy la ambivalencia del apostolado silencioso al protagonismo central, del elogio retórico al olvido personal; lo que iguala a ambos momentos es la enorme distancia entre el discurso y la práctica. De hecho, el protagonismo en el discurso ha venido de la mano de un deterioro y una marginalización crecientes del estatus, el salario, el saber y la autoestima del maestro en la realidad. Cuánta razón tiene Barthes(1995) al

afirmar que «La nobleza de un oficio es inversamente proporcional a su rentabilidad» (p. 58).

La Metáfora del Maestro Orientador

«El trabajo de maestro es un trabajo para cambiar corazones... Por eso el maestro por encima de cualquier tarea, tiene que ser un orientador» (Actuante 2)

Mis alumnos siempre fueron como mis hijos. Mis alumnos son mi devoción. Yo les enseñé matemáticas pero que más allá de los números yo les enseñé a ser mejores seres humanos; porque yo fui una orientadora. Todavía los encuentro y busco orientarlos. Me jubilé de dar clases, pero nunca dejaré de ser orientadora.... (Actuante 1)

Mi paso por una escuela de una zona marginal, fue realmente una experiencia maravillosa para aprender la importancia de recibir orientación y de ser orientadora. En esa escuela sentí un gran apoyo por parte de la Directora de la institución. Yo apenas me iniciaba y ella fue mi orientadora. De ahí aprendí que mis conocimientos eran para orientar a los demás y desde entonces he visto a todos mis alumnos crecer en aprendizajes y crecer en lo humano. En el balance de mi vida el ser orientadora tiene un alto porcentaje, por eso le he dado a mis alumnos una educación de calidad. (Actuante 3)

En el imaginario de los «Maestros Actuantes» que se recoge en las «Entrevistas Conversacionales», surge una nueva metáfora: «El Maestro Orientador» y esta representación simbólica de ideas abstractas, se constituye a partir de los discursos, las prácticas sociales y los valores que circulan en una sociedad.

En efecto, la concepción según la cual el maestro es un «Orientador» actúa como regulador de conductas, ya sea para la adhesión o para el rechazo. Esa representación es imprecisa y contundente a la vez, porque produce materialidad, es decir, efectos concretos sobre los sujetos y su vida de relación. Como toda representación simbólica, se erige a partir de las coincidencias valorativas de las personas, pero también de las resistencias.

La representación «El Maestro es un Orientador», se manifiesta tanto en lo simbólico: Valores y lenguaje; como en el accionar concreto entre las personas: Prácticas Sociales. Este imaginario colectivo que se corresponde con las personas, en

este caso los maestros, se instala en las instituciones en donde hacen vida activa esas personas o sea los maestros y a partir de esta valoración, genera parámetros con los que las personas juzgan y actúan en cada situación.

Desde esta percepción, las conductas de los maestros apuntan a ciertos ideales o modelos y éstos regulan la acción magisterial, las aspiraciones, las expectativas y los valores éticos, estéticos, económicos, políticos o religiosos. Ese imaginario social constructor de representaciones sociales, no es que suscite uniformidad de conductas. Señala tendencias y refleja situaciones que en algunos casos son conflictivas.

Cada uno de los maestros es un ente histórico, cada uno de los maestros está sujeto a las prácticas sociales de su tiempo, plegado a un sistema de valores y vinculado de una tradición cultural. Algunas veces este conjunto de valoraciones simbólicas se dan sólo en el discurso, disociándose de la práctica concreta. Otras veces ambas cosas coinciden, llevando a los sujetos a actuar según estas convicciones, conscientes o inconscientes.

La existencia del maestro transcurre entre adhesiones y rechazos al sistema de representaciones simbólicas. En el presente estudio, los «Maestros Actuales» en las «Entrevistas Conversacionales», mostraron atracción y adherencia hacia la imagen del «Maestro como Orientador», logrando descubrir que esta representación funciona como parámetro de conductas, de palabras, y de expectativas sobre el maestro mismo y sobre los demás.

Cada una de las personas, en este caso los maestros tiene a su disposición un repertorio de categorías mentales, es decir, de casilleros, etiquetas o tipos que utiliza para actuar en el mundo. Al nombrar y etiquetar contribuimos a constituir aquello que nombramos. Así, cuando se procede a etiquetar a los educadores con la imagen del «Maestro como Orientador», se está contribuyendo, a erigir y otorgar aquello que designamos. El otro se ve en nuestro espejo y entonces la imagen que le devolvemos puede llegar a tener un tremendo poder constitutivo.

La práctica magisterial es un escenario particular donde confluyen distintos actores, que en general comparten este imaginario social, no siempre fundado en un análisis objetivo de la realidad sino más bien, producto de generalizaciones y mitos.

Cuando una persona cumple una tarea orientadora, lo que busca es ayudar a otras personas para que desarrollen al máximo sus capacidades en la dirección más beneficiosa para esa persona y para la sociedad.

El esfuerzo se orienta a auxiliar, a prestar colaboración para que los otros puedan entenderse y comprenderse. Con ese auxilio, la otra persona adquiere mayor confianza en sí misma y logra desarrollar una mayor iniciativa para ajustarse al ambiente que le rodea de modo que pueda tener una vida más feliz. El maestro se enfrenta a personas singulares con diferencias individuales. Al aceptar esa variabilidad entre las personas, el maestro puede actuar como orientador para indicarles caminos con mayor confianza respecto a los problemas y potencialidades que los educandos presentan.

¿Qué es Orientar?

La Organización de los Centros de Dirección Escolar (OCDE), organismo dependiente del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de España define a la Orientación como: «Las actividades dirigidas a ayudar a las personas de todas las edades, en todos los momentos de su vida, a tomar una decisión sobre educación, formación y profesión y a gestionar su trayectoria profesional» (p. 39).

Desde este planteamiento, reconocido y avalado desde diferentes organismos e instituciones, no cabe duda de que uno de los principales retos de la Orientación se relaciona con determinar cual serán los objetivos concretos a desarrollar en cada una de las etapas vitales por las que las personas atraviesan.

Parece ser que las actividades de orientación, aunque esenciales en algunos momentos del desarrollo personal, no pueden quedar reducidas a la aplicación de estrategias educativas de carácter orientador en momentos puntuales. Su desarrollo debe extenderse y generalizarse de manera continuada, sistemática y progresiva durante el desarrollo vital de las personas. Este criterio rompe con la idea de entender esta práctica orientadora como un conjunto de estrategias a desarrollar, en momentos en los cuales la persona viva graves situaciones concretas en su vida personal o

dentro del sistema escolar.

La concepción según la cual, orientar es facilitar el descubrimiento de habilidades, intereses, destrezas o actitudes necesarias para el buen desarrollo sociolaboral de la persona, ha venido evolucionando históricamente, razón por la cual se encuentran criterios como el de García (1988) quien señala que la orientación «es una tarea teórica y práctica esencialmente pedagógica porque con ella se pretende estimular el desenvolvimiento de una persona con el fin de que sea capaz de tomar decisiones dignas y eficaces antes los problemas que la vida plantea» (p. 77).

En consecuencia, la orientación se percibe como una opción a tomar en cuenta para actuar en un sistema de valores con los cuales se desenvuelve la persona, máximo si se toma en cuenta que el desarrollo de los procesos de innovación tecnológica actuales cada día impactan más en la persona y la sociedad. En ese contexto, el brindar una orientación sistemática, facilita a las personas la toma de decisiones y la escogencia de oportunidades más ajustadas a los intereses personales. Con la Orientación no sólo se intenta beneficiar a la persona que recibe el servicio, sino que también se posibilita el desarrollo de la sociedad donde ésta convive.

No obstante, al reconocer la naturaleza compleja del ser humano; las personas perciben y experimentan un mismo fenómeno de distintas maneras. También se asume que la sociedad en la cual habita la persona, ejerce un papel fundamental en la construcción de sus subjetividades; esta relación dialéctica que se da entre la persona y la sociedad constantemente enriquece sus lecturas y con ello complejiza su desempeño, lo cual demanda procesos de orientación; que deben darse en lo personal y en lo colectivo en correspondencia con la naturaleza humana.

Con la finalidad de reconocer la diversidad de las expresiones que se expresan en torno a la orientación, conviene examinar algunas concepciones de la orientación, concebida como una tarea que cumple el maestro.

Lessire (2003) afirma, al referirse a la orientación: «tiene como finalidad esencial el desarrollo de la persona como ser humano social a fin de que pueda adaptarse constructivamente y participar críticamente en los procesos de democratización en el marco de una cultura enriquecida por la diversidad de

oportunidades» (p. 13)

Por su parte, Salade (1997) la concibe como una brújula, cuya función es:

Guiar a la persona para que alcance la meta deseada y ayudarle a integrarse con éxito en el mecanismo de la vida social, sin la pérdida de la identidad personal y sin la anulación del entusiasmo constructivo, lo cual supone capacidad para anticipar, prever y proyectar los medios y medidas necesarias para alcanzar una meta. (p. 35)

Molina Contreras (2004) enriquece los anteriores conceptos al definir la Orientación Educativa como:

Un proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen como tarea la promoción del desarrollo integral de la persona para que se constituya en un ser transformador de sí mismo y de su entorno (p. 10).

En la terminología anglosajona, al referirse a la Orientación distinguen dos concepciones: Guidance y Counseling o sea Dirección y Asesoramiento. Cuando se hace alusión a Guidance o Dirección, se hace referencia a la acción informativa y valorativa sobre problemas de tipo social que afectan a la persona; por el contrario cuando se refiere a Counseling o Asesoramiento, la expresión quiere indicar consejo o aconsejar y se trata de ayudar en la solución de los problemas más propios de la vida particular o privada de las personas; con esta actividad se intenta ayudar al alumno a planificar su papel en la vida, darle luz para su toma personal de decisiones, señalarle la responsabilidad que tiene en sus decisiones, y en general, mejorar su capacidad de criterio.

La Orientación como Asesoramiento

Tal como se ha señalado en el presente estudio, se ha venido imponiendo la concepción según la cual el maestro es un «Orientador». Esta representación imprecisa pero a la vez contundente, se ha venido construyendo y se ha venido confirmando la tendencia del modelo según el cual la orientación es un «Asesoramiento».

Según Fernández Sierra (1999), la orientación tiene un carácter básicamente asesor. Asegura el citado autor que se entiende por asesorar: «la relación que se crea con la finalidad de mejorar los planteamientos y las acciones de ayuda, información, instrucción, formación, educación, etc., que los educadores tienen la obligación de ofrecer a los estudiantes» (p. 32)

Este tipo de Orientación como asesoramiento se encuadra en un modelo, fundamentado en la necesidad de contextualizar no sólo la acción orientadora, sino el trabajo y las actuaciones concretas de cada una de las personas que conviven, se forman y trabajan en la escuela.

Con este modelo de «Orientación como asesoramiento», se potencia un tipo de acción educativa en la que intervengan distintas personas que con diferentes grados de responsabilidad, desarrollando un trabajo en equipo caracterizado por la colaboración, coordinación, intercambio y suma de conocimientos expertos, a fin de llevar a cabo las actuaciones integrales e integradas en un contexto institucionalizado determinado.

Esta tarea orientadora del maestro, exige que el educador ha de poseer una perspectiva reflexiva, que ha de ser un profesional crítico, que ha de ser respetuoso con los problemas o planteamientos de los alumnos por muy triviales que parezcan, pero muy riguroso con los procesos de reflexión. Por lo antes señalado, el maestro actúa en una comunidad educativa responsable, en un proceso relacional con los restantes maestros para potenciar los planteamientos colaborativos en la comunidad escolar.

De esta manera, el maestro incorpora en sus tareas la orientación como una actividad cuyo cometido no estará exento de planteamientos éticos e ideológicos, al formar parte de una práctica educativa profesionalmente comprometida.

La Orientación como Prevención

Bisquerra (1988) define la Orientación como «Un proceso de ayuda continua, a todas las personas, en todos sus aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social basados en principios científicos y filosóficos» (p. 85).

En los tiempos actuales, al hablar de prevención se hace énfasis y se establece la necesidad de prevenir de manera diferenciada el desarrollo de la persona; por esta razón afirman Álvarez y Bisquerra (1996) que: «La Orientación debe prevenir de manera ordenada y procesual el desarrollo de la persona» (p. 47).

Bajo este concepto se agrupan tres grandes manifestaciones de la orientación:

La Orientación Académica como un proceso de ayuda al estudiante para que sea capaz de resolver los problemas que se le plantean en la vida académica de la escuela; por lo tanto, el proceso de apoyo se refiere siempre a situaciones de ayuda en actividades escolares, y para que a lo largo de su recorrido por la escuela realice elecciones de acuerdo con sus intereses, capacidades, y con su situación personal. El tipo de ayuda que la orientación escolar ofrece presenta características distintas según la edad y nivel del escolar.

La Orientación Profesional es un proceso de ayuda a la persona para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente a una profesión o trabajo determinado, implica decisión, formación y la ubicación profesional. Trata de integrar las exigencias personales con las necesidades sociales.

La Orientación Personal apunta hacia la vida interior del hombre, hacia su armonía interior, equilibrio personal, conocimiento de sí mismo, sin perder las perspectivas de su entorno.

El tipo de ayuda que la orientación escolar ofrece presenta características distintas según la edad y nivel del escolar; por esta razón el maestro actuando como orientador debe cuidar que sea un proceso de ayuda a la persona para que sea capaz de elegir y prepararse adecuadamente. Este proceso implica decisión y trata de integrar las exigencias personales con las necesidades sociales.

La orientación personal apunta hacia la vida interior del hombre, hacia su armonía interior, equilibrio personal, conocimiento de sí mismo, sin perder las perspectivas de su entorno.

Principios de la Orientación

Por lo antes señalado conviene referir algunos de los componentes fundamentales sobre los cuales se sustenta la orientación, a saber:

1. Principio de Prevención. Por este principio se suponen actuaciones de tipo proactivo. El maestro actúa antes de que surja el problema. La prevención como concepto escolar, pone su énfasis en el grupo o comunidad, pretende reducir los riesgos de la totalidad de los integrantes de una comunidad educativa, buscando mejorar las condiciones existentes o previniendo posibles problemas.

2. Principio de Desarrollo: El Principio de desarrollo implica una orientación que atienda a todos los aspectos del desarrollo humano. Supone considerar a la persona en un continuo crecimiento y la orientación como un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona. Dentro de este proceso, en algunos «momentos críticos» la orientación ha de ser particularmente intensa.

3. Principio de Intervención Social: Según este principio la orientación no sólo ha de tener en cuenta el contexto en que se realiza, sino también la posibilidad de intervenir sobre el propio contexto. La actividad orientadora estará dirigida a la modificación de aspectos concretos del contexto. Así mismo, la orientación, desde esta perspectiva, tratará de ayudar al alumno a concienciarse sobre los obstáculos que se le ofrecen en su contexto y le dificultan el logro de sus objetivos personales, para que pueda afrontar el cambio necesario de dichos obstáculos

Perspectivas de la Orientación

El maestro como orientador actúa desde algunas de las perspectivas siguientes:

Orientación como Método. El maestro se preocupa y hace énfasis en las estrategias que como maestro-orientador requiere para realizar con acierto su tarea de orientador y para lograr su realización personal y la de sus alumnos.

Orientación Vocacional: El maestro procura iluminar la identificación y el despliegue de las vocaciones del educando de modo que pueda desenvolverse en armonía con las oportunidades del momento histórico en el que le corresponda vivir.

La Orientación como Proceso de Ayuda: En esta perspectiva, el maestro acompaña al alumno, orientándolo para que enfrente con éxito los problemas que se le presentan en su vida, de modo que pueda afrontarlos afirmativamente.

Orientación como Proceso Integral. Es la perspectiva desde la cual el maestro ayuda al alumno para que se centre en la solución de sus problemas tomando en cuenta todos los factores (psicológicos, económicos y sociales, entre otros) vinculados con su persona.

El Maestro: Un Orientador en Acción

A la luz de lo señalado anteriormente, tarea del maestro como orientador se orienta fundamentalmente a la atención que presta a las personas. Es importante la dimensión social de la persona, expresada en la vinculación a los grupos de los cuales forma parte, pero no se puede perder de vista las aspiraciones que la persona tiene para sí mismo.

El maestro como orientador tiene la misión de contribuir a ayudar al alumno a ejercitar al máximo sus potencialidades. Aunque maestro cuando cumple su misión orientadora, tiene el propósito de ayudar al estudiante a resolver sus dificultades, cuando éste acude donde él con un problema; él educador asume la responsabilidad de orientar al estudiante para que se conozca y desarrolle su discernimiento de manera que esté mejor equipado para luchar por sí solo con sus problemas del presente y otros problemas en el futuro.

En esta dirección, el proceso de orientación no debe concebirse como el dar órdenes a las personas que necesitan ayuda. Tampoco consiste en análisis y consejo, es más bien una apreciación múltiple de los problemas, una exploración colaborativa de posibles soluciones y una decisión conjunta de planes para resolver estos problemas. El estudiante que solicita ayuda no debe asumir una actitud pasiva, de dependencia, en la cual él acepta las instrucciones que le da el maestro.

Desde esta óptica, la meta de la orientación es despertar conciencia en la persona para que acepte la responsabilidad de sus propias decisiones y desarrolle habilidades para el análisis propio y para la autodirección.

La ayuda que presta el maestro al alumno, debe llevarlo a conocerse a sí mismo mucho mejor, como también a conocer el ambiente que le rodea. Este proceso de autoconocimiento le ayudará al estudiante a descubrir sus potencialidades y limitaciones, y el conocimiento del entorno le ayudará a entender las oportunidades y los obstáculos que éste le presenta para el logro de todo lo que en él yace en potencia.

Elementos de Reflexión del Maestro Orientador

Las revisiones teóricas antes señaladas, conducen a la construcción de un cuerpo de elementos básicos a ser considerados por el maestro cuando actúa como orientador.

Estos fundamentos permiten la construcción de una estructura para cubrir el proceso orientador desde una reflexión personal a saber:

Todo ser humano tiene un valor intrínseco. Cada persona debe tener una libertad decisiva. Por la orientación no se busca la explotación del alumno para ajustarlo a los intereses del maestro, sino que la lealtad primordial del maestro-orientador se dedica al discípulo.

La sociedad está obligada a ver que toda persona puede llegar a tener una vida placentera y socialmente efectiva. Por eso todas las personas merecen recibir la ayuda de la orientación cada vez que la necesiten.

La educación y la formación que cada persona necesita se determinan con

base en sus potencialidades y habilidades, tratando de ayudarlo a llegar a su óptimo desarrollo.

El autoconocimiento es fundamental para tomar decisiones realistas y para actuar con máxima eficiencia. La orientación debe ampliar a toda persona, los conocimientos de sí mismo, por medio de experiencias útiles.

- Toda persona necesita ayuda para conocer bien su ambiente y la relación que este puede tener con las decisiones que tome.

- Toda persona individuo tiene derecho a recibir ayuda para tomar decisiones y lograr ajustes apropiados.

- Toda persona tiene derecho a recibir ayuda que le facilite incrementar su habilidad para lograr autodirección.

La Metáfora del Maestro Aprendiz

Desde hace muchísimo tiempo, casi desde que me inicié en el magisterio he venido diciendo que mis mejores maestros son mis propios alumnos. Lo digo convencida, porque cada día aprendo más de mis alumnos. Hasta después de mi jubilación, ellos me siguen enseñando, porque ahora son profesionales y nuestra comunicación continua y se hace más intensa. Cada vez que los veo, cada vez que me reencuentro con ellos, aprendo algo nuevo, lo cual, obviamente, me resulta muy gratificante. Mis alumnos son mis maestros... (Actuante 2).

Yo creo que mi paso como alumna de la Escuela Normal me ayudó muchísimo a desarrollar una actitud de permanente aprendizaje. Fue muy útil haber contado con los maestros que me formaron, ellos me dejaron una huella muy profunda que me ha sido muy útil en la vida. Ahí aprendí que en todo momento tengo la obligación de investigar y de comparar... Para mejorar como maestra, tengo que ser alumna. Para mí, aprender es una actitud vital. (Actuante 3).

«El mejor maestro es el que humildemente actúa como un aprendiz» (Actuante 1).

Antes que los maestros «Actuantes» hicieran estas afirmaciones en las «Entrevistas Conversacionales», el prestigioso poeta chileno Rojas, ganador del

premio internacional de la Sociedad de Escritores de Chile, el premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana, el premio Octavio Paz de Poesía y Ensayo y el premio Cervantes afirmó coincidentalmente: «Soy partidario de la lozanía y no de la altanería de ninguna especie, ni profesoral, ni literaria, ni nada. Aprendices, aprendices, aprendices... todos somos aprendices» (1999, s/p).

Al reflexionar sobre la relación dialógica que se cumple entre el maestro y el alumno, se encuentran múltiples visiones, dependiendo de la óptica de quienes centran esta relación en la transmisión de los saberes que domina el maestro, o en las ideas, talentos, inquietudes e intereses previos de los alumnos sobre la materia objeto de enseñanza. Y naturalmente cambia la comprensión de la relación maestro alumno si ésta se halla mediatizada por el saber cultural y comunitario del que el alumno y la comunidad son protagonistas, a diferencia de la situación de enseñanza centrada en el saber académico exclusivo del maestro.

La definición de los énfasis y polaridades de la tensión que se expresa en estas visiones divergentes, orienta las concepciones que se puedan tener de esa relación maestro-alumno y del propio papel e identidad del maestro.

Estos particulares puntos de vista abren nuevas líneas de comprensión del acto docente que fluctúa también entre estos dos ejes, cada uno con sus respectivas polaridades: Si la enseñanza está centrada en los contenidos científicos que transmite el maestro, las técnicas de enseñanza que utiliza el educador, deben derivarse de la especificidad del contenido respectivo; pero si se centra en las habilidades y competencias del alumno son estas competencias de pensar, argumentar, proponer o sentir las que sugerirán el tipo de técnicas que han de utilizarse.

En consecuencia, las técnicas de enseñanza cambiarán según si el docente concibe ese acto como un proceso presencial y unilineal entre el maestro y el alumno, en vez de un proceso comunicativo recíproco o interactivo y multidireccional que requiere de un comportamiento de diálogo y correspondencia.

Como puede observarse, el simple uso de modernas técnicas por parte del maestro no implica cambio de enfoque o de modelo pedagógico. Hasta en el modelo más tradicional de la enseñanza se pueden incorporar sofisticadas tecnologías, sin que

por ello se transforme el enfoque pedagógico tradicional.

En la concepción de los maestros «Actuantes» volcada en las «Entrevistas Conversacionales», no aparece esa polaridad entre enseñar y aprender; tampoco existe preocupación por dilucidar si aprender fue primero que enseñar, o a la inversa. Para los maestros «Actuantes», enseñar correctamente es crear condiciones para producir conocimiento nuevo. El que enseña aprende, y también, quien aprende enseña.

¿Enseñar o Aprender?

Enseñar no existe sin aprender.

Tradicionalmente ha dominado, en el campo de la escolaridad, un esquema discursivo, que deja ver entre sus líneas la concepción de que ese acto se realiza en una dinámica doble en donde el «Enseñar» es de «Expertos» y el «Aprender» de «Ilustrados». Desde esta concepción, el acto docente se cumple en un escenario que crea enormes distancias entre los actores, relegados a un vaivén de memorización. Los maestros «Actuantes» reconstruyen en las «Entrevistas Conversacionales» un nuevo discurso pedagógico en donde se asegura que el acto docente debe ser construido para el otro e imprescindible con el otro como sujeto en el intercambio de conocimiento.

Es otra óptica que supera el viejo estereotipo, porque replantea el diálogo de vida entre el «Maestro» y el «Alumno» o viceversa. Es en consecuencia un proceso de formación entre personas, donde ambos viven en una transformación y una construcción de saberes, donde el diálogo ameno permite a uno y otro, apropiarse de patrones aprendidos, donde el discurso puede plantearse desde el «Alumno» o desde el «Maestro».

En este transitar se crean lazos de interaprendizaje para compartir saberes sin que nadie tenga la última palabra.

Desde esta mirada, la metáfora del «Maestro Aprendiz» abre una nueva reflexión para profundizar en la búsqueda de sentido del acto educativo.

Ningún tema puede ser más adecuado para quien se atreve a enseñar que profundizar en la búsqueda de sentido de ese acto. En efecto, Freire (1994), así lo señala:

Ningún tema puede ser más adecuado para quien se atreve a enseñar que el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender. Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (p. 28).

Para cualquier humano, el conocimiento es incompleto, inacabado y esta realidad obliga a aprender permanentemente. Al reconocer estas evidencias, la persona se vuelve educable. Lo que hace a los seres humanos educables no es la educación, sino el reconocimiento a lo inconcluso de su conocimiento.

Al comparar, repetir, dudar, curiosear, experimentar, la persona desarrolla la fuerza creadora del aprendizaje y al hacerse curiosos y críticos, comienza a aprender críticamente, lo que incluye aprender a pensar correctamente.

Retomando la visión de los maestros «Actuantes» descrita en las «Entrevistas Conversacionales» se supera el arcaico modelo según el cual la relación pedagógica que se cumple entre el maestro y el alumno, es una práctica unilateral y a veces mecanicista donde el maestro actúa desde su posición, transmitiendo en un extremo, saberes e informaciones a un alumnado, que en el otro extremo, pasivamente escucha y trata de internalizar esos nuevos saberes.

En el esfuerzo por comprender cómo se configuró el concepto de maestro, resulta prudente recordar que desde una concepción humanista la educación es un acto ético, político y estético, que deviene en materia cuando se formaliza por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que subyace a toda interacción humana, en tanto, desde el nacimiento se educa para la vida, para los otros; en consecuencia, la educación es un devenir que rompe cadenas, que libera la capacidad creativa del

hombre y la deja hacer, para luego ser; por eso se puede afirmar con Freire (2002) que «Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción» (p. 24).

De esta forma, el acto docente se cumple como un conjunto de fases sucesivas de un proceso interactivo, que supone un otro que aprende y que está en capacidad de enseñar.

Por eso la enseñanza se realiza como una trama intersubjetiva, en donde esa ligazón se da en la comunicación intelectual o afectiva entre dos o más sujetos o como diría Schutz «Es un acto intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos» (p. 41)

En la misma dirección dirá Freire (2002):

Quien se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña, enseña alguna cosa a alguien (p. 25).

Es en esta dinámica donde se conjugan las condiciones de «Maestro» y «Alumno», del «Docente» y del «Discente»; porque ese movimiento se da en un devenir intersubjetivo en donde fluye la vida educativa que se instaura en la lógica del ser y del hacer, perdiendo los límites que puedan separar al «Alumno» del «Maestro», sin el temor a ser negados.

Desde esta construcción teórica, «Enseñar» no es de expertos, como aprender no es de «Iletrados». Enseñar y aprender es de humanos. De ahí nace el núcleo humano de la educación. No existe temor alguno por la homologación del saber, no existen razones para generar miedo, porque no se excluye el saber ser del otro.

El arte de enseñar presupone el de aprender o como dice Freire (1991): «Nadie educa a nadie, los hombres se educan entre si, mediatizados por su trabajo diario. Todos sabemos algo de algo, nadie puede creer que posee la verdad absoluta sobre las

cosas. De ahí la exigencia del diálogo...» (p. 51)

Desde esta perspectiva, el acto formativo que se da entre el «Maestro» y el «Alumno», debe superar la contradicción «Educador» y «Educando». Debe basarse en una concepción abarcadora de los dos polos en una línea integradora, de manera que ambos se hagan a la vez «Educadores» y «Educados».

Al transitar los caminos de la metáfora del «Maestro Aprendiz», resulta imprescindible que el maestro tenga una postura motivadora, entregando los componentes para que el alumno o los alumnos creen y transformen la realidad, ya que cuando se comparten saberes y conocimientos se da, se recibe y viceversa.

De esta forma, el aprendizaje se transforma en un proceso de construcción, es decir, es un proceso de entendimiento. Es el resultado de la interacción entre saberes, dialéctica de experiencias y sentires, acto reflexivo del ser que genera inquietudes, disposición humana al desarrollo y la evolución.

Tal como lo señala Ivic (1994) utilizando palabras de Vigotsky, la acción y el efecto de aprender se convierte en: «Un proceso natural de desarrollo, el aprendizaje se presenta como un medio que fortalece este proceso natural, pone a su disposición los instrumentos creados por la cultura que amplían las posibilidades naturales del individuo y reestructuran sus funciones mentales» (p. 774).

En esa conjugación integradora del «Enseñar» y el «Aprender» y recorriendo la misma vía de la argumentación teórica, Freire (2002) dirá que:

Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible –después, preciso trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender (p. 25)

La Holística Polaridad Enseñanza-Aprendizaje

Al tratar de desentrañar la relación entre enseñanza y aprendizaje resulta prudente recurrir a las raíces griegas. En la filosofía griega clásica, la problemática

ontológica ocupa un lugar preponderante. Ante el controvertido planteamiento sobre el papel de la experiencia sensible y la razón, como vías de acceso al conocimiento, se desarrolla una teoría del sujeto en busca del conocimiento mediado por la palabra y el deseo. Esa búsqueda del conocimiento no es otra cosa que el aprendizaje humano. En efecto, en el diálogo Platónico El Fedro, los interlocutores reconocen que en ese binomio existe un sujeto portador de un saber y un sujeto que aspira a la posesión de ese saber.

En ese juego de la comunicación humana se pone en circulación el saber. Se puede indagar en qué sentido circula ese saber, o si ese movimiento ocurre al interior del sujeto o si se vincula a ambos sujetos.

En El Fedro, Sócrates dice: «Me gusta aprender, y el campo y los árboles no quieren enseñarme nada, pero sí los hombres de la ciudad» (p. 35). El enunciado plantea los componentes básicos del acto docente: Enseñar-Aprender, acto que es un fenómeno propio de los seres humanos. Ese acto implica a dos sujetos: Uno que aprende y otro que enseña. Pero simultáneamente ese acto supone igualmente un querer: «Me gusta aprender» dice Sócrates y se expresa en una voluntad o inclinación. Por eso Sócrates conjetura a través de los indicios que se poseen que «Los árboles no quieren enseñarme nada», para afirmar de seguidas que: «Los hombres de la ciudad, si quieren enseñarme».

Desde el más original fundamento griego se encuentra que el Aprendizaje es un fenómeno de búsqueda, de investigación y es voluntario. Pero simultáneamente, la Enseñanza, también es un proceso humano. La naturaleza no puede enseñar, los que enseñan y los que aprenden son las personas.

Esta afirmación pone de relieve la necesaria vinculación entre ambos procesos: «Enseñanza» y «Aprendizaje» son dos procesos que marchan juntos. Tanto la «Enseñanza» como el «Aprendizaje» transitan por las dimensiones del dar y recibir; ambos sujetos se mueven en función del anhelo de encontrar al otro o de encontrar al objeto deseado.

Para mirar el proceso desde esta posición en donde todo se cumple en apenas un respetuoso intercambio; es necesario vestirse de una gran humildad. Porque para

que el acto docente se conjugue en el marco de referencia de un «Dar y recibir» se requiere renunciar a toda arrogancia, a toda vanidad y a todo exceso de estimación propia.

Sócrates a quien la humanidad identifica como maestro, expresa en el Teeteto: «Al formular preguntas a los demás, no doy nunca mi opinión personal sobre ningún tema y que esto se debe al vacío de mi propio saber, es un cargo verídico Yo, en consecuencia, no soy sabio en ningún grado y no estoy en posesión de ningún descubrimiento que sea tal en verdad y que mi alma haya dado a luz» (Platón, 1922, p. 112).

El lugar del saber no está pues en quien aparentemente, es el que enseña.

Si se vincula el contenido de ambas citas es posible inferir que Sócrates ocupa el lugar del que aprende, del que busca el saber. Prudente entonces reconsiderar cuál es el papel de Sócrates. ¿Es Sócrates el maestro? o ¿Es Sócrates el alumno? .

Además de la humildad, la búsqueda del conocimiento es, a la vez, un acto de amor, el impulso hacia la verdad y la belleza sólo es posible si media el deseo amoroso que proyecta la persona hacia la perfección.

El reconocimiento de las limitaciones y de los desconocimientos se convierte en una poderosa ayuda para la búsqueda del saber, y por eso el maestro, el que enseña debe tener la humildad de revelar su propio desconocimiento. Pensar correctamente es difícil porque requiere vivir la humildad que hace reconocer los propios errores y la transformación que se viene sufriendo. Es por eso que la enseñanza no existe sin la investigación, y viceversa. Se enseña porque se busca, pero al buscar se interviene y al intervenir, se educamos y nos educamos. Por eso de los maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales» aseguran que «El mejor maestro es el que humildemente actúa como un aprendiz»

Todas las personas tienen una innata curiosidad y el auténtico maestro puede aprender a ser curioso con método. Una curiosidad educada se vuelve crítica, y esto es una condicionante para la creatividad. Hay que cultivar la curiosidad, no maniatarla. Sin curiosidad no hay aprendizaje ni enseñanza verdaderas. En el lugar de aprendizaje hay que lograr que las mentes estén en movimiento.

Para esto se requiere de una postura activa; por eso en el buen aprendizaje las mentes se cansan, no se aburren.

Al investigar aparece lo nuevo, que no debe ser aceptado o rechazado simplemente por ser nuevo. Tampoco el conocimiento anterior, que sigue vigente y válido, envejece, sino que continúa siendo nuevo. Tanto el maestro como el alumno aprenden a pensar correctamente reflexionando sobre la práctica de una manera crítica. Eso es lo que permite mejorar esa práctica. El maestro al evaluar su práctica constantemente, al indagar y dudar se va desarrollando, va creciendo y se va humanizando.

La Conjugación Integradora de Aprender y Enseñar

Esa conjugación integradora u holística del «Enseñar» y el «Aprender» ocurre entre personas, en donde tiene gran importancia lo informal, las emociones, la afectividad y el testimonio.

Es un acto intersubjetivo de intercambio. «Enseñar» y «Aprender» son dos procesos que marchan juntos; de ahí surge la importancia del saber escuchar.

Sólo escuchando paciente y críticamente al otro es que se habla con él. Al aprender a escuchar para hablar dejamos de hablar impositivamente. Este proceso de saber hablar y escuchar es imprescindible para resolver efectivamente la ecuación según la cual «Enseñar» es igual a «Aprender» o «Aprender» es igual a «Enseñar».

El maestro que tiene algo que decir tiene el deber y el derecho de decirlo. Pero también tiene que saber, sin sombra de duda, que no es el único que tiene algo que decir, y que por muy importante que sea lo que tiene que decir, no es necesariamente la verdad esperada por todos. Si no escucha lo que otros tienen que decir, termina agotando su propia capacidad de decir.

Es por eso el maestro que tiene algo que decir debe desafiar a quien escucha a que diga, hable, responda. Si el que enseña no hace esto, su discurso se grita en un espacio silenciado. Por el contrario, cuando el maestro estimula el diálogo aprende a hablar escuchando. Al escuchar al que aprende en sus dudas y su incompetencia

temporal, aprende a hablar con él.

En este humano proceso, hay que respetar lo que sabe el que aprende, aprovechar la experiencia que ha vivido y discutir con ellos cómo se relaciona esta experiencia con el contenido que estamos tratando de aprender. Al respetar al que aprende, su timidez y su curiosidad, se cultiva la humildad y la tolerancia en el que enseña.

Un Quehacer de Diálogo

La ocupación del maestro es, en sí misma, una tarea que debe partir de un diálogo abierto y permanente entre los mismos maestros y entre ellos y su entorno social. La escuela de hoy tiene que abrirse más a sus contextos, que inevitablemente entran a ella, y ello exige replantearse el oficio del maestro tanto en el salón de clases como en la comunidad.

La escuela como escenario integrador del «Enseñar» y del «Aprender» es un espacio donde se construye conocimiento todo el tiempo y se aprende siempre. Aprender es armarse para la vida, pero también abrir espacios para la imaginación; prepararse para vivir y trabajar e imaginar futuros posibles. En ese espacio los actores son «Aprendices» y «Maestros» que le dan vida a la metáfora, razón por la cual los maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales» afirman que «El mejor maestro es el que humildemente actúa como un aprendiz»; de esta forma «Maestros» y «Aprendices» actualizan permanentemente las potencialidades del ser humano.

Cuando el acto docente se convierte en un diálogo entre «Enseñantes» y «Aprendices» se produce una de las más acabadas acciones de humanización de la tarea magisterial, pues la acción formadora se cumple entre iguales, tal lo señala Martí (1965): «... pensamos que no hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí mismo» (p. 21).

Desde la metáfora del Maestro-Aprendiz se hace posible aprender la idea de comunidad humana, reconociendo la identidad y la diversidad existente en el espacio escolar.

La escuela básica, más que pensar en saberes disciplinarios, debe reconocer los problemas reales de la vida y cómo apropiar los lenguajes para abordarlos de manera enriquecedora y legítima. El Maestro-Aprendiz busca compartir los saberes de forma tal que lo que enseña tenga un sentido y ofrece las herramientas a los alumnos para que puedan ver lo dado y lo posible, para conocer, imaginar y transformar.

La propia metáfora brinda la posibilidad de repensar la tarea del maestro entendida como la posibilidad de contribuir a que las personas aprendan a vivir en su mundo, entre los demás. Para eso se necesita ser capaz de leer, no solamente los textos, sino los fenómenos de la naturaleza, los intereses y las expresiones de los otros; de forma tal que «Enseñantes» y «Aprendices» interpretan esa lectura, toman distancia de ella y piensan en los condicionantes que nos hacen pensar como pensamos. De esta forma surgen los tres elementos esenciales que todo proceso formativo debe desarrollar: El ver y el oír para conocer y el compartir.

Producto de esta interacción, el que enseña también debe estar abierto al gusto de querer bien al que aprende y de apreciar la práctica educativa en la que participa. Fruto de esta práctica, el maestro no siente temor a ser afectivo, pero tampoco permite que la afectividad interfiera en el cumplimiento ético de su deber.

Por esta vía el «Enseñar» y el «Aprender» se convierte en una experiencia alegre por naturaleza. La alegría no es enemiga del rigor. La alegría es parte del proceso de búsqueda, no sólo del encuentro con lo buscado.

En este escenario, el maestro es un real formador y no un mero adiestrador, transferidor de saberes o ejercitador de destrezas; se transforma el maestro en una persona que trabaja con los sueños y las utopías de los que aprenden. Trabaja con personas y no con cosas.

La verdadera autoridad del que enseña estimula el ejercicio de la libertad del que aprende y esa libertad se ejercita tomando decisiones y asumiendo las consecuencias de estas. Se aprende a decidir tomando decisiones. Tomar la decisión de asumir las consecuencias de las propias decisiones es parte importante del aprendizaje; porque toda decisión trae consecuencias, esperadas o inesperadas y eso

hace de cada acto humano un proceso responsable.

Ese diálogo entre «Enseñantes» y «Aprendices» o entre «Alumnos» y «Maestros» se transforma en una toma consciente de decisiones; en donde cada uno apuesta por humanizarse que es como decir por mejorar como persona. Se trata de una decisión que no es neutral, por cumplir con ella entre «Maestros» y «Alumnos» lucharán hasta el cansancio. En esa lucha, el maestro respetará a toda prueba la voluntad del que aprende, porque dondequiera que existan personas siempre hay algo que hacer, que aprender y que enseñar tal como acertadamente lo expresa Freire (2007):

De la misma manera que no puedo ser profesor sin sentirme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina, tampoco puedo reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de los contenidos. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es la decencia con que lo hago, en mi preparación científica expresada con humildad, sin arrogancia. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber hecho experiencia, que busco superar junto a él. Es la coherencia entre lo que escribo, lo que digo y lo que hago (p. 57)

Recientemente, el destacado periodista de investigación y escritor alemán Wallraff (2008), volvió a dibujar la intención de la metáfora, en el sentido de que se vive en un eterno aprendizaje. Al respecto, señaló: «No me vean como un maestro sino como alguien que quiere aprender. De manera que todos ustedes, jóvenes, vengan y busquen acomodo aquí. Aprenderemos juntos...» (p. 8).

La Metáfora de la Paciencia

¡Cómo recuerdo el último día que asistí a mi Escuela Primaria...! Al momento de despedirme de mi Maestra de Sexto Grado, le dije entre lágrimas que yo quería ser maestra. Aquella sabia educadora me contestó: Para ser maestra tienes que tener en cuenta dos cosas: Debes querer a los niños, porque si no estarás siempre refunfuñando y debes tener paciencia con ellos... Y como para que no se me olvidara me repitió: ¡Paciencia, mucha paciencia...! (Actuante 1).

Cuando estudiaba en la Escuela Normal nos enseñaron un pensamiento que yo lo he llevado durante toda mi vida. Ese pensamiento dice: Para los alumnos hay que tener estos tres ingredientes: Un vasito de sabiduría, un

barril de prudencia y un mar de paciencia. Yo creo que la persona que no tiene paciencia no sirve para maestro (Actuante 2).

La virtud que yo más admiro de mis maestros ha sido su paciencia. Desde que llegamos el primer día a la escuela, con susto por enfrentarnos a un mundo desconocido por nosotros y sin tener idea de lo que nos esperaba; nuestros maestros nos adoptaron y se dedicaron con mucha paciencia educarnos. Todas las cosas maravillosas que nos enseñaron lo hicieron con una gran paciencia. La gran virtud del maestro es su paciencia (Actuante 3).

Las expresiones testimoniales de los maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales», vienen a ratificar la concepción de que los maestros son un testimonio de paciencia.

La vigencia de ciertas características definitorias de la Identidad del Maestro encuentra sus raíces en el pasado. Las sucesivas redefiniciones corresponden a los procesos históricos en los cuales los maestros históricamente han sido actores. Las modificaciones dan cuenta de las adaptaciones, pero aún cuando se experimenten cambios los anclajes fundamentales llevan la marca de los orígenes.

Estos anclajes remiten a la visión del maestro en la «Metáfora de la Paciencia»; ahí se concretan un conjunto de contenidos, de ideologías, de concepciones. Ese rasgo así fue consagrado y se hace presente en todas las épocas porque adquirió la fuerza de un mandato histórico. Es una metáfora mítica y originaria que se reaviva y se actualiza en cada uno de los maestros, quienes reproducen y garantizan la continuidad del modelo original y legitiman desde lo personal y lo social su configuración actual.

Esta configuración, según la cual «El Maestro es Paciente» es producto de un largo proceso que aparece como un deber ser natural y de sentido común. Por esa transparencia que adquiere, esa configuración no es cuestionada, ni siquiera indagada. Por estas razones, la «Metáfora de la Paciencia» opera en la práctica orientando el comportamiento. En su justificación dirá Nassif (1984) que los «modelos van sucediéndose, pero lejos de desplazarse unos a otros conforman un modelo histórico acumulativo y se expresan de manera recurrente de distinta forma y con distinta fuerza en cada momento histórico» (p. 97)

Los maestros, por su parte, son portadores tanto de la tendencia a modelizar como de los modelos que internalizan y estructuran subjetivamente; de ahí que «La Paciencia» va generando una predisposición a perpetuarse y reproducirse encarnándose de una manera durable, produciendo un mundo de sentido que asegura su práctica.

La paciencia se suele tomar como una virtud pasiva que consiste en aguantar las adversidades que la vida le pueda deparar a uno. Algunos la definen como la capacidad de aceptar serenamente una pérdida en medio de la tristeza y la tragedia de la vida. Incluso la dibujan con perfiles de pasividad inerte capaz de elevarse sobre la propia adversidad. Sin embargo, nada de esto tiene que ver con la paciencia como rasgo definitorio del buen profesor en su clase. Cuando los maestros se sienten abatidos porque sus discípulos no aprenden lo que ellos esperan, o lo bien que ellos esperan; los propios maestros se piden «Un poco de Paciencia», no se trata de una virtud pasiva, sino realmente activa. Se trata de la persistencia aliada con la determinación de ayudar a los alumnos a superar las dificultades que nacen dentro de ellos mismos, y ambas situadas en un espacio de confianza en la capacidad de todos y cada uno para aprender.

Ese «Poco de Paciencia» se convierte en acicate para superar los sentimientos de frustración o de fatiga y para renovar su confianza una vez más en las posibilidades de sus alumnos.

La paciencia se adquiere con la práctica y ella le pudiera permitir a los maestros suavizar el desengaño y la frustración que les produce la falta de rendimiento de sus alumnos, o la distancia que encuentran entre sus expectativas y los resultados que sus discípulos les ofrecen. La paciencia en el maestro se revela, pero no como una simple forma de aceptación resignada de las limitaciones de los alumnos, en el esfuerzo raramente comprendido del maestro, por compartir conocimientos y habilidades que entraña el aprendizaje de forma tal que los discípulos puedan sentir que no están solos, sino que se encuentran bien acompañados.

Un punto especial para la paciencia de los maestros es el de transitar los

caminos de superación de los errores de los estudiantes. El maestro antes que considerar esta limitante como una incapacidad insuperable de los discípulos, desarrolla una amplia gama de acciones en donde se logran superar estas carencias gracias a la acción correctora y paciente del maestro.

Las insuficiencias, los tropiezos y los errores del alumno, le proporcionan al maestro nuevas oportunidades de enseñanza, el intento de rebuscar nuevos enfoques, de ensayar nuevos métodos, de ilustrar y ejemplificar los conceptos más difíciles y complejos, o de señalar las posibles aplicaciones de los mismos a la vida de los propios estudiantes. Toda esta acción va acompañada de una altísima carga de paciencia; porque permite antes que excluir al alumno, ofrecerle con paciencia una nueva ocasión de comprobar su capacidad para aprender y sus habilidades para resistir las frustraciones.

Pero el valor pedagógico para salir de las angustiantes preocupaciones de la escuela, solo puede mantenerse cuando el maestro cuenta con una importante dosis de paciencia a la cual se suma la confianza en la capacidad de crecimiento de sus discípulos. Esta paciencia del maestro contribuye a la posibilidad de brindar nuevas oportunidades al alumno; porque con la orientación del docente, el discípulo al comprobar sus equivocaciones descubre igualmente la necesidad de esforzarse para salir del error y buscar otras vías de acceso al conocimiento, porque la vía que se había considerado estaba errada.

Sólo el hecho de saber que una vía está cerrada y no conduce a la verdad es un adelanto y un estímulo para seguir ensayando otras vías alternativas. Desde esta concepción, la doctora Sanmartí aconseja construir un clima educativo que no sea amenazador, de forma tal que los discípulos sientan la paciencia del maestro que les escucha. La autora dice: «Conviene estimular un ambiente de comprensión y paciencia».

Jiménez (citado en Sanmartí, ob. cit.) apoyando esta idea señala:

... porque cualquiera de nosotros, cuando vamos a aprender algo nuevo, necesitamos oportunidades de equivocarnos y de volver a pensar las cosas por nosotros mismos. No siempre se da con la respuesta correcta a la primera. Así, un clima de paciencia ayuda al aprendizaje individual.

El maestro gracias a la virtud de la paciencia, tiene en cuenta lo que necesita a sus alumnos. Será la paciencia del docente la que invite, una vez más, a los alumnos a vivir la aventura de aprender, a pesar de los fracasos que puedan encontrar en ella.

La paciencia no es simplemente una condición para conseguir que los alumnos depositen confianza en el maestro y renueven sus deseos de aprender, sino que igualmente es un objetivo educativo. El maestro que no se impacienta ante los fracasos de los alumnos y sigue una y otra vez insistiendo en la necesidad de aprender está promoviendo la confianza de sus alumnos en el maestro, y además, les está enseñando a ser pacientes con ellos mismos a pesar de los errores y fracasos que puedan encontrar en la clase y en general en la vida.

Es posible que los maestros pierdan la paciencia con los alumnos desmotivados, que no quieren aprender o que dilapidan sus talentos sin esforzarse por desarrollarlos en la medida de sus posibilidades. Sin embargo, nadie puede asegurar que la ausencia de motivación, no sea el resultado de sus dificultades experimentadas como barreras frente a las cuales son incapaces de actuar. La ausencia de esfuerzo puede ser, igualmente, consecuencia de un estado de desmotivación de los estudiantes con altas habilidades que se sienten desplazados e incomprendidos ante la pasividad de los responsables de su educación.

Lo que no se puede corregir, como las limitaciones de la persona, decía Horacio, llega a ser tolerable con paciencia. Y con ésta también se potencian las capacidades.

La Paciencia es el Arte de la Espera

La paciencia es el arte de la medida, de la reflexión y de la templanza al servicio de un objetivo. Kant (1993) aseguró que la paciencia no es patrimonio de los débiles puesto que no puede considerarse débil a quien con su carácter y voluntad sepa dominar sus impulsos, más bien al contrario, la paciencia volverá fuerte a quien la apariencia muestra como débil, y la impaciencia demostrara incapaz a quien se vanagloria de poderoso.

Cuando los maestros actuantes afirman que la gran virtud del maestro es su paciencia» están asegurando que el maestro padece sufrimientos que tolera con resistencia porque tiene una alta carga de fe en la tarea que cumple.

En el maestro, la virtud de paciencia forma un binomio inseparable: «Resistir-Padecer». En este binomio queda marcada la dirección del pensamiento clásico latino, razón por la cual dirá Cicerón (1996) que la paciencia es un sufrimiento voluntario y continuado de cosas arduas y difíciles.

La paciencia se tiene como debilidad y cobardía. No pensaban así los antiguos y los clásicos. Cicerón asimilaba la paciencia a la constancia y a la tolerancia. En efecto en contra de lo que era habitual en los discursos del Senado, la primera Catilinaria es relativamente breve. En esta Catilinaria, el discurso comienza con una de las frases más recordadas y famosas de Cicerón « ¿Hasta cuándo vas a abusar de nuestra paciencia, es decir, de nuestra tolerancia?» (p. 13)

Sobre la misma virtud de la paciencia dirá Plutarco que: «La paciencia tiene más poder que la fuerza». Y lo explicaba: «La paciencia triunfa en sus empresas mejor que la misma fuerza; muchas cosas que no podían vencerse de una sola vez, se conquistan vencéndolas poco a poco» y Ovidio escribió en su *Ars Amandi*: «Ligero es el peso que se lleva con paciencia» (p. 23)

La paciencia no es sólo soportar la adversidad, la crisis, los engaños solemnemente vertidos o las promesas manifiestamente incumplidas. Aguantar y no hacer nada, eso no es ser paciente. La paciencia es activa, soporta pero no permanece inmóvil, motiva, impulsa, camina y aun corre. Quien tiene paciencia no tiene cobardía. Aguantar las adversidades implica sobreponerse, actuar. Y así se crece, porque la paciencia tiene más poder que la fuerza.

Stevenson (2003) escribió:

Una conducta imperturbable depende de una paciencia perfecta. Los espíritus tranquilos no pueden ser confundidos ni asustados, sino que conservan en los momentos felices como en la desgracia, su secreta paz, que es semejante a una campana durante la tempestad. (p.)

Tal como se señaló anteriormente, las sucesivas redefiniciones de la «Identidad del Maestro» hacen de él una persona paciente y perseverante. Los

maestros no están exentos de las dificultades. Enfrentan constantemente resistencia y hasta oposición. El trabajo con sus alumnos y con la comunidad requiere un alto grado de paciencia. Pero el maestro posee suficiente paciencia para sortear las dificultades y no abandonar su misión. El maestro tiene una dinámica propia, un empuje interno que le permite superar los escollos, vez tras vez.

La asunción de la virtud de la paciencia conduce al maestro a aprender a esperar. Ser paciente conlleva a estar en el ahora, controlarse y conservar la calma en medio de las contrariedades; una virtud que evita conflictos estériles, que aleja del desespero y que llena de paz.

La Paciencia Activa

La paciencia conserva al maestro activo, pero sereno, y no hay que confundirla con la resignación o la indiferencia. Pacientes fueron los grandes navegantes, los exploradores y la mayoría de los inventores. Pacientes son el buen pescador, el campesino y el artista que le dedica años a una obra maestra. La paciencia permite actuar con calma y aleja de soluciones facilistas e inmediatistas que suelen ser funestas. Por eso, destacados líderes mundiales como Martin Luther King han sido tan pacientes y perseverantes. Este tipo de líder no echa marcha atrás ante las peores vicisitudes e invitaba a sus seguidores a perseverar en la conquista de su sueño.

Como todo buen líder, agrega el autor citado, Luther King tenía sus vacíos y sus periodos de desfallecimiento; sin embargo, perseveraba animoso y alguna vez afirmó que no había renunciado a su sueño gracias a la fe en Dios, en sí mismo y en la humanidad. Mientras otros caudillos atizaban la hoguera del odio, él invitaba a la tolerancia y el perdón.

En un intento de redefinición de las destrezas esenciales que debe poseer el maestro de hoy conviene mencionar sin establecer ningún orden jerárquico a la pasión que incluye la visión, el entusiasmo, el empuje, la determinación, los sueños creativos y las ideas innovadoras. Junto a la pasión resulta indispensable desarrollar la

capacidad de motivar a otros; esto incluye habilidades tales como verbalizar ideas, sueños y preocupaciones; articular metas en forma sucinta y sencilla; y demostrar fortaleza y energía sin límites.

Los maestros que motivan, inspiran a otros hacer lo mejor. Con rapidez afirman y otorgan crédito a quien se lo merece. Al lado de estas destrezas debe incluirse la perseverancia y la paciencia ante las dificultades y los obstáculos. Fortalecer esta virtud, abre opciones ilimitadas para soportar los inconvenientes y los impedimentos. Ninguna circunstancia, ninguna situación embarazosa será capaz de amilanar al maestro; pero igualmente ningún maestro logrará sobrevivir si no puede ser paciente y perseverante ante la crítica.

Las Dimensiones de la Paciencia

La paciencia tiene dos dimensiones que no necesariamente van unidas: la una comporta la tranquilidad para esperar, mientras que la otra supone capacidad para el esfuerzo o el sacrificio. En la primera, la persona resiste las tentaciones de la prisa, los embates de la ansiedad, el deseo de ver colmados inmediatamente anhelos, deseos y proyectos. Gracias a la paciencia asimila las demoras y los contratiempos, el fracaso propio y la inacción de los otros. Su paciencia le ayuda a porfiar en un objetivo que tarde o temprano verá alcanzado, sin que en el trayecto haya tenido que sufrir inútilmente. La otra forma de la paciencia, tiene más semejanza con la resignación o el conformismo ya que la persona renuncia a manifestar enfado o queja ante situaciones incómodas.

Así pues, la paciencia no es sólo la virtud estratégica de saber esperar el momento oportuno, sino también la capacidad para soportar el mal con firmeza. En ambos casos, hay una fuerza que permite afrontar las adversidades sin dejarse destruir. Por eso el maestro ante una circunstancia adversa, necesita «armarse» de paciencia.

Tertuliano (2002), el autor del Tratado de la Paciencia, escrito en el Siglo III D.C., se esfuerza en desvincular la paciencia de sus orígenes cínico-estoicos para

buscarle motivos ajustados al humanismo cristiano. Esta visión supera el criterio según el cual la persona paciente queda retratado como un ser pasivo, indolente, falto de coraje y de energía para cambiar el rumbo de las cosas. Al efecto señala Tertuliano:

Y ahora considera la ventaja de la paciencia. Cualquier ofensa — proceda de la lengua como de la mano— que intenta herirla se despunta con el mismo golpe, como dardo arrojado contra una piedra de inalterable dureza. Su intento, pues, es inútil y todavía quizás con el golpe de retorno se hiere el mismo que arrojó la flecha. He aquí cuánta es la utilidad y la ventaja de la paciencia (p. 97).

La Paciencia: Una Espera Confiada

El maestro al transitar por los caminos de la formación, soporta molestias e incomprendiones, pero permanece firme observando el proceso de crecimiento de su discípulo y esperando pacientemente a que el educando se perfeccione como persona. Si aún con todos los medios que utiliza el docente, encuentra que el discípulo no responde o que la sociedad no aprecia su esfuerzo, el maestro sabe esperar razonablemente, sabe aguardar, sabe escuchar con atención porque está consciente de las posibilidades de su alumno.

La paciencia se expresa en la capacidad de aguantar algo sin alterarse; la aptitud para realizar tareas pesadas o minuciosas, la facultad de saber esperar cuando algo se desea intensamente. La paciencia es la cualidad de tolerar las dificultades en el esfuerzo de cultivar una afirmativa conducta ante los tropiezos. Al practicar la paciencia, el maestro no añade un malestar interior a los inconvenientes, sino que afronta las condiciones adversas con paciencia y es capaz de superar todos los problemas aunque se encuentre en situaciones difíciles.

Los maestros que son capaces de pensar y actuar de este modo aceptan cualquier situación que se les presente y asume sin enfado esas realidades para soportar dificultades aun cuando pueda contradecir los deseos de su propia estimación. La paciencia se convierte en una herramienta para el perfeccionamiento humano del maestro, por eso en lugar de procurar escapar de las pruebas o de buscar a alguien a quien culpar por las dificultades, en cambio soporta las dificultades y se sobrepone a

ellas.

Pero tal como lo señala García, «La paciencia no es la perversión de quien disfruta con verse humillado o maltratado; es un gozo que induce a resistir las dificultades de los males presentes por la alegría de la cosecha que se recogerá en el futuro» (p. 83).

La historia del hombre ha sido la historia de la paciencia, la infinita paciencia para el entorno y los detalles, y eso, a la larga, es lo que ha hecho trascender y a alcanzar nuevas y exigentes metas.

Por esos caminos Descartes agudamente proclama la momentaneidad esencial de cada instante del tiempo. En los principios de la historia, el hombre ha estado observando las cambiantes llamas del fuego y sacando conclusiones, con infinita paciencia. La paciencia ha sido la clave de la evolución humana.

Los grandes hombres, observadores y con paciencia han sido los grandes innovadores. El filósofo Ferrater Mora (1983) explica, racionalmente esta situación cuando señala la alta dosis de paciencia existente cuando el hombre logra una:

Producción humana de algo a partir de alguna realidad preexistente, pero de tal forma que lo producido no se halle necesariamente en tal realidad (...). Producción natural de algo a partir de algo preexistente, pero sin que el efecto esté excluido en la causa o sin que haya estricta necesidad de tal efecto (...). Producción divina de algo a partir de la nada. (p. 65).

La paciencia es algo radicalmente opuesto a la irreflexiva aceptación de toda suerte de mal fatalista; no huye del mal, sino que no se deja arrastrar por su presencia; no pierde la serenidad ni la clarividencia, por las heridas que se reciben mientras se hace el bien.

La paciencia es una virtud que requiere de la sensibilidad, pues si no sentimos los dolores, las alegrías, los triunfos y los fracasos no tiene aplicación: quien es insensible no es paciente, porque no se preocupa ni se impresiona ante la llegada de algún bien ni ante ninguna molestia. El reto de la educación para el buen maestro pasa inevitablemente por las pendientes que prueban su autocontrol y le hacen crecer en su persona con la callada virtud de la paciencia.

La paciencia preserva al hombre de quebrantarse por la tristeza y perder su grandeza, es una columna firme antes que un junco que se doblega; por eso dirá Llano que: «La paciencia domina la tendencia desordenada de vengarnos o de agraviar a otros».

La Necesaria Paciencia del Maestro

Para el maestro, la paciencia siempre será necesaria, porque siempre habrá realidades que seguirán su curso aunque existan muchos diques de contención a su paso. Aun cuando a veces a la paciencia es presentada como «la virtud de los sufridores», suele padecer más quien la desprecia que quien la aplica en su beneficio.

La paciencia guarda una estrecha relación con el tiempo. Y, más que con el tiempo propio, con el tiempo de los otros. El impaciente, el que quiere acabar todo cuanto antes, no tiene en cuenta que seguramente necesita el concurso de otras personas que también han de administrar sus tiempos personales. Quien respeta el tiempo ajeno es consciente de que debe confiar a la paciencia el desarrollo de los hechos. La paciencia es, pues, una renuncia al autoritarismo, un reconocimiento de los derechos de los demás, un pacto para conciliar los intereses propios y los ajenos.

Cuando nadie tiene tiempo, la paciencia es ociosa; pero la vida está tejida de infinidad de acontecimientos que se muestran como apremiantes cuando en realidad podrían esperar, y de sucesos que pueden resultar menos dolorosos si se aprende a recibirlos protegidos con la coraza de la paciencia.

El Gozo de la Paciencia

La paciencia es una forma de fortaleza, es la fidelidad en la esperanza de encontrar, poseer aquello que se busca. Lo contrario a esta virtud es el conformismo. la actitud del conformista es la actitud del que no busca. Quien se conforma no puede ser verdadero maestro porque ha agotado el camino, no ha llegado por tanto a la meta porque no quiere. Una senda cortada es un sinsentido: es la vía del absurdo.

Por naturaleza el maestro es inconformista. Cuando una persona dice ¡basta!

es porque se ha cansado, no ha sido fuerte, paciente. Quien se detiene no avanza, y quien no avanza, retrocede. El verdadero maestro es quien indaga soluciones, pero dar soluciones de un modo inmediato, sin contar con el tiempo, es precipitarse. Quien se precipita cae, el caerse supone desesperanza y la desesperanza calla la ilusión. La paciencia sobrelleva, aquieta la precipitación.

Ya se ha señalado que la paciencia es una forma de ser fuertes. También es una forma de ser prudente. Prudente es quien mira las consecuencias, los pros y los contras, es quien se adelanta en el tiempo presente al futuro. Sólo el prudente es paciente, y el paciente es el que puede ser prudente.

El paciente padece la espera, padece el tiempo, pero logra lo eterno. Y aquello que el paciente padece, lo que recibe es fruto de la contemplación y del estudio. El maestro es pues el que sufre la verdad y, a la vez, el que la goza.

Esta virtud del maestro que se identifica con la «Metáfora de la Paciencia»; es una tarea que implica laboriosidad. La laboriosidad es otro valor que el maestro tiene que conquistar.

Por lo antes señalado, la acción del maestro es semejante, de este modo, a un taller, donde hay una tarea, una labor. Y, en un taller, lo que se hace principalmente es aprender. El aprendiz será bueno si se fija, si presta atención, si pone interés. Sin interés, sin ilusión nada cabe, pues la ilusión es la que me mueve a obrar. La atención del aprendiz, la mirada fija es la que pone en marcha la agilización del espíritu para saber. Si se es buen aprendiz la mirada atenta de hoy, podrá ser el día de mañana una mirada creadora.

Cuando se busca algo es porque no se tiene todavía lo buscado. Por eso el que busca, el maestro tiene fe en aquello que busca, de ahí su alta carga de paciencia. Una vez iniciada la búsqueda la paciencia ayuda a esperar aquello que se busca con amor. De este modo, la convicción, la esperanza y amor condicionan y fundamentan la paciencia.

Si el maestro no tiene convicción o fe en lo que busca, la paciencia será un padecimiento y se volverá una angustia. Sin esperanza, la paciencia sería ciega, y sin amor, la paciencia sería un masoquismo. La paciencia aguanta la espera porque se

crea y se confía.

Paciencia en Tiempo de Crisis

La humanidad padece una crisis existencialista, con su carga de desesperación y angustia, sin importar edad, religión o frontera alguna. El hombre existencialista es un hombre arrojado al mundo, a un mundo que le es extraño y amenazante y donde la desesperanza y la desilusión es moneda corriente. En estos tiempos adquiere la paciencia un renovado valor.

En la obra *Filosofía de la Esperanza*, el filósofo alemán Bollnow (1995) intenta acercarse a una vía escapatoria del existencialismo. Este autor señala que:

La esperanza se puede determinar cómo confianza en el futuro, es decir, como el aspecto temporal de lo que visto en su relación con el presente se llamó confianza y visto en su relación con el pasado se llamará agradecimiento» y de esta manera sostiene que «la confianza presupone siempre, por cierto, que detrás de todas las apremiantes y decepcionantes experiencias de la vida hay un fondo de seguridad que surgirá en el futuro suprimiendo los sufrimientos (p. 117).

En la misma obra, ante la situación agobiante, desesperanzada y de acuciante soledad que vive el hombre, Bollnow dice:

La paciencia es, a diferencia de la mera indulgencia que perdona, una paciencia auténtica cuando ha conservado la fe en que la meta todavía no puede ser lograda. Esta relación llena de confianza en el futuro vincula a la paciencia en una forma inmediata con la esperanza. [...] Soportar el sufrimiento con paciencia no quiere decir sencillamente aceptarlo sin resistencia y resignarse a él; comprende, más bien, la referencia a un futuro mejor. Quiere decir esperar hasta que por sí mismas las cosas tomen el giro hacia lo bueno, prescindiendo de la intervención humana. La paciencia presupone entonces siempre la confianza en el futuro (p. 123).

Oportunas estas citas para ratificar que la paciencia ni es inactividad ni es claudicación. La paciencia es constancia, insistencia, coherencia. Hay quienes se descomponen si las cosas no van como desean, si no suceden inmediatamente. La paciencia sabe atender, es una forma de acción que convive con la espera. La

precipitación no es su camino. Pero no se limita a aguardar: hace venir.

En esta hora de urgencias que vive la humanidad, resulta prudente desestimar el apresuramiento pero también desestimar la pasividad. La paciencia se hace compatible con el elegir, con el preferir. Amanece por la maduración de la noche, por la fuerza del día, no porque cerremos o abramos los ojos. La paciencia combate toda prisa, todo miedo y sabe hasta qué punto late en la plenitud del instante alguna forma de eternidad que cabe atisbarse o incluso habitarse, como sólo un mortal es capaz de hacer.

Demorarse en algo, permanecer en ello, deambular por sus aristas y laderas y saber convivir con el asunto es compartir la propia paciencia de la cosa. Ella se configura poco a poco. Como la vida, que tanto viene como se va. No siempre vemos ni prevemos lo que nos aguarda. Esperamos abiertos a lo imprevisto, esperamos incluso lo inesperado, que es tanto como desvivirse por vivir. Por eso, la paciencia no es un simple estado de ánimo, ni un ingrediente de la actividad. Es una forma suprema de atención, de activa contemplación, de aquella que participa en el brotar o emerger de algo, del otro, de la vida.

La paciencia acompaña y, a la par, alumbra. La paciencia nos hace hacer pero sin voluntad de darlo todo ya por finalizado o por finiquitado. Es la paciencia de no querer dejarlo todo agostado, sin vida. No es reposo, es inquietud. No sólo esperamos, también somos esperados por lo que nos espera. Por eso, la paciencia no consiste en detenerse, ni en suponer que todo es indiferente respecto de lo que pensamos, decimos y hacemos.

La paciencia no es indiferencia. Resulta desconcertante y magnífico cómo convive con la pasión, cuando ésta no es entendida como una intervención puntual, casual, coyuntural, sino como un estado de intensidad. La insistencia y la energía ofrecen otras posibilidades y dan a la vida un primor y una frescura inclasificables.

La paciencia es artífice. Así lo recuerda Rilke (1999):

Ahí no cabe medir por el tiempo. Un año no tiene valor y diez años nada son. Es no calcular, no contar, sino madurar como el árbol que no apremia su savia, mas permanece tranquilo y confiado bajo las tormentas de la primavera, sin temor a que tras ella tal vez nunca pueda

llegar otro verano. A pesar de todo, el verano llega. Pero sólo para quienes sepan tener paciencia y vivir con ánimo tan tranquilo, sereno, anchuroso, como si ante ellos se extendiera la eternidad. Esto lo aprendo yo cada día. Lo aprendo entre sufrimientos, a los que por ello quedo agradecido. ¡La paciencia lo es todo!...(p. 43).

La Metáfora del Maestro Liberador

Me resulta sencillo cuando me piden mencionar a la maestra que marcó mi vida. Recuerdo con mucho cariño a mi maestra de sexto grado. La maestra Luisa...En los últimos tiempos nos volvimos a encontrar. Volvió a recordarme los viejos consejos de cuando fui su alumna. Se puso contento al verme y me dijo con mucho cariño: China, recuerda que los maestros tenemos que ayudar a nuestros alumnos para que se liberen de sus cadenas. La maestra Luisa falleció el año pasado, pero hasta el final siguió batallando por lo que luchó toda su vida. Estaba convencida de la necesidad de romper las esclavitudes. Para mí, Luisa... fue una verdadera maestra. Cuando me enteré de su muerte una extraña sensación de pérdida, de vacío me golpeó. Todavía la extraño mucho. (Actuante 1).

*«El maestro es un liberador porque el papel del maestro, que no consiste en formar repetidores, sino en suscitar la iniciativa y la creatividad que es la libertad»
(Actuante 2).*

*Al maestro le corresponde la obligación de trabajar por la liberación de sus alumnos y de la sociedad en general. Una de las más importantes responsabilidades del maestro es la de ser un liberador de conciencias. Le toca al maestro liberar a la comunidad de sus cadenas. Yo diría que no hacen falta ni rebeldes, ni revolucionarios, sino maestros liberadores.
La liberación no es problema de brazos, sino más bien de cerebros ilustrados, de forma tal que los maestros pensantes arrastren a la mayoría para que sean protagonistas de su libertad (Actuante 3).*

Liberar es Humanizar

La educación es la formación de la persona en la vida y para la vida, es el proceso social de humanización a través del cual las personas generan y desarrollan

capacidades, habilidades, destrezas específicas y de modo importante adquieren los valores que les permitan vivir en sociedad y para la sociedad.

Resulta igualmente significativo es que, en el transcurso de este proceso las personas van constituyendo y reconstituyendo una personalidad, una conducta, un modo de ser, un criterio, una visión y concepción acerca del mundo y de sus fenómenos, forman una actitud con la cual encaran la vida y resuelven un sinnúmero de situaciones y problemas de diverso orden que en todos los ámbitos se les presentan día a día.

La educación en su sentido más prístino es un proceso de liberación , de concientización de lo que es el hombre como ser social, de sus relaciones con los demás, de su contacto con el mundo social y natural, es una praxis, reflexión y acción del hombre sobre su mundo para transformarlo, un proceso de constitución de seres sociales, de personas responsables y autónomas que aspiran a crecer humanamente y que en el contacto e interacción con otras personas norman y deciden lo que quieren ser y se comprometen consigo mismas y con los demás a serlo.

Cuando se afirma que educar es liberar se está señalando que educar es humanizar; porque en este proceso la persona se realiza en comunión con otros y cada uno es dueño de su propia palabra y pensamiento y los objetos/pretextos de la comunión, no se imponen, ni son objeto de mera repetición, si no que se comentan, se reflexionan, se critican, se elaboran y se reelaboran si es el caso, se asumen y se suscriben por las personas. Por eso dirá Kant que: «Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. El hombre no es sino lo que la educación lo hace ser» (2003, p. 171)

Cuando en las «Entrevistas Conversacionales» los maestros «Actuantes» vierten la imagen del «Maestro Liberador», surge la nueva metáfora testimonial que intenta recuperar la vocación libertadora de la tarea magisterial.

En ese esfuerzo se suman los afanes desalienadores y humanizantes del constructivo quehacer educativo que es un antídoto eficaz contra la perversa tarea maquinizante y cosificante, que aísla y opone seres humanos unos contra otros, robotizando, anestesiando y matando los sentimientos más nobles del ser humano al

tiempo que le roba la razón de su propia existencia.

El maestro liberador intenta cumplir su tarea libertaria a toda hora y está convencido de que vale la pena intentarlo, todos los días, todas las veces, no importan los tropiezos. No hay derrotas cuando lo que se busca es liberación que es la plenitud de la vida.

El maestro liberador acompaña este proceso en un mundo marcado por la explotación del hombre por el hombre. A pesar de las dificultades pero la compañía es posible cuando el maestro «sigue el mapa del corazón, tan pocas veces consultado; porque todos los mapas mienten salvo el mapa del corazón, que enseña donde está el norte en este corazón vuelto a los rumbos de la vida... » (p. 62), como enseña Cortázar (1997).

En el dibujo de la metáfora del «Maestro Liberador», el acto que cumple el educador va más allá del simple enseñar a leer y escribir; porque la acción también incluye el saber comunicarse en sociedad. La educación comprende prácticas y relaciones sociales, comprende el saber, el lenguaje y la cultura.

Detrás de lo que ocurre en el aula, operan estructuras económicas, formas y niveles de producción que no responden a los intereses de toda la sociedad, sino a grupos minoritarios; situación que se hace más aguda si se tiene en cuenta la existencia de regímenes sociales oligárquicos.

Por eso la concepción antropológica freireana concibe al sujeto de la educación como un ser-en-relación, inacabado, abierto al infinito, profundamente relacionado con el mundo en que vive y con su historia, crítico y libre. El hombre, en el mundo, puede tomar posturas muy diversas de acuerdo al grado de conciencia que tenga acerca de la realidad.

Dirá Morín (1999) que:

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, y es la que ha imposibilitado aprehender eso que significa ser humano. Es necesario restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común con todos los seres humanos. (p. 93)

El maestro es liberador cuando busca poner fin al sometimiento de sus alumnos, sometimiento que se expresa en la dependencia de sus discípulos a ciertas tendencias, situaciones y ambientes de su vida que los degradan en su ser persona.

El maestro es liberador cuando quiere que sus alumnos sean, de un modo efectivo los protagonistas de su propia educación; que es tanto como decir que, desde su autonomía personal y responsabilidad, desarrollen todas sus capacidades y crezcan como personas.

El maestro es liberador cuando estimula al discípulo para que sus dones fructifiquen, aumenten y se desarrollen; esta liberación se va produciendo dentro de un proceso de toma de conciencia y de reflexión crítica para la transformación profunda de las personas en la realidad social humanizada; porque en definitiva liberar es humanizar.

Los discípulos como manifestación concreta de la sociedad coinciden y se encuentran en la escuela. Esos discípulos llegan encarcelados en la prisión de su conciencia mistificada y es ahí donde el maestro asume la tarea liberadora.

El docente asume esta obra porque tal como lo señala Paulo Freire, no existe una educación neutral. Todo acto educativo está guiado por la manera como el maestro ve y siente al mundo y a la sociedad. Ese ver y sentir el mundo y la sociedad le obligan a tomar posturas de diversa índole según el «Grado de Conciencia» que tenga el educador.

Si el maestro tiene una «conciencia mágica», adoptará una actitud mágica ante la realidad, que le aplastará como un poder superior y no será capaz de salir de ella porque la aceptará sin comprenderla. Por la conciencia mágica, la persona se siente impotente para salir de una realidad que lo derrotará, la persona se considera inferior a los hechos, los capta pasivamente y los acepta sin comprenderlos; se deja engullir por el sino, se pone en manos de la suerte, el hado, lo oculto.

Si el maestro tiene una «conciencia ingenua», tratará de olvidarse de la realidad y buscará prescindir de esa realidad. El maestro creerá que es libre para atender los hechos como mejor le plazca, se creerá superior a su realidad y su libertad estará seriamente limitada. Por la «conciencia ingenua» la persona adopta una actitud

candorosa e inocente ante la realidad; se cree superior a los hechos; su interpretación de la realidad es muy simplista; sus argumentos son más emocionales que racionales; tiende a la polémica más que al diálogo. La «conciencia ingenua» olvida la realidad, prescinde ella. La libertad del hombre ingenuo se halla seriamente amenazada.

Si el maestro tiene una «conciencia fanática», adoptará una actitud masificada ante la realidad. Creyéndose libre seguirá las normas y las pautas impuestas por los otros. Temerá a la libertad y su actuación no será producto del discernimiento sino del instinto.

Por eso, el maestro asume la tarea de educar para una conciencia crítica. La única que permite la interpretación profunda y seria de los problemas que presenta la realidad. El «Maestro Liberador» propicia el desarrollo de una «Conciencia Crítica» que es profunda en la interpretación de los problemas, dialogal, racional; acepta lo nuevo en razón de su validez; admite la crítica, se somete a revisión; se compromete en la construcción de futuros posibles.

La concepción del «Maestro Liberador», exige del propio maestro el desarrollo de una capacidad crítica para poder actuar como agente transformador. Aseguraba Martí (1965), que «tan detestable es un pueblo que subyuga a otro pueblo, como aquel que es esclavo de sí mismo» (p. 43), por lo tanto, parafraseándolo, puede asegurarse que aquella Educación que no libera, esclaviza.

Ingenuamente se piensa que la liberación se concretará el día que los hombres logren romper ataduras esclavizantes de tipo económico; pero una liberación de estructuras no es posible ni duradera sin la mediación de una auténtica liberación de conciencias.

Reconociendo que en las sociedades existe una servidumbre de conciencias por la que el hombre esclavizado justifica su servidumbre en provecho del dominador; le corresponde como tarea inmediata al «Maestro Liberador», del rescate puro y simple de estos hombres mediante la liberación de sus conciencias y descubrir su propia personalidad, superando sus alienaciones a fin de que maestro y comunidad puedan constituirse en sujetos de su propia historia. Sólo de este modo podrá reconquistarse como agente de su propio destino, para expresar parafraseando a

Freire que la educación sea una práctica de la libertad. En el espacio de la escuela y transformando a la comunidad en escuela, el «Maestro Liberador», asume la tarea de humanizarse humanizando la realidad social en donde actúa, por lo tanto liberar es humanizar.

La Persona se Humaniza Humanizando al Mundo

Todo acto docente presupone delinear las reglas de la realización práctica de un modelo de persona, un ser que se realiza realizando a su familia, a su comunidad, a la patria y al mundo.

Por lo tanto, el sujeto debe educarse para realizarse como persona integral, pero esta realización no puede darse al margen de su comunidad concreta; requiere por lo tanto desarrollarse con los otros, porque al construir una sociedad más humana se va construyendo simultáneamente él como hombre. Imitando la estructura de la expresión de Freire, se puede decir que el hombre se humaniza, humanizando el mundo.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que las posibilidades liberadoras del sistema escolar pasa por la identificación del «Maestro Liberador» con la conversión del hombre entendida como cambio de valores e incidencia en las decisiones del cambio, porque tal como dice Fornari (1975):

Si en el hombre lo paradójico y ambiguo es real, si siempre existe la posibilidad del mal, entonces no basta reorientar las estructuras económico-sociales o de poder, sino que es necesario promover la capacidad de actualizar todas las posibilidades humanizantes que puedan brindar dichas estructuras. Por ello creemos insustituible a la educación como generadora de sutileza y perspectiva de la conciencia, como sostenedora de la capacidad humana de negar creativamente, de apoyar y controlar todo lo que sea humanizante (p. 150)

La educación humanizadora supera el modelo de la educación entendida como memorización de conocimientos y conservación de la realidad a una concepción educadora entendida como comprensión crítica y transformación de la realidad. De esta forma el hombre transforma su mundo físico y su realidad social con el fin de

crear y recrear su ser en el mundo.

En esta perspectiva el escenario donde cumple la tarea el «Maestro Liberador» es en la educación liberadora cuyo objetivo no consiste en incorporar al educando a las estructuras económicas, políticas, culturales y religiosas existentes, sino en algo muy distinto: en capacitarlos para que como autores de su propia liberación transformen de una manera crítica, creativa y original mediante la acción.

Este esfuerzo educativo liberador está determinado por la utilización del diálogo como método que permite la comunicación entre los educandos, y entre éstos y el educador, se identifica como una relación al mismo nivel horizontal, en oposición del antidiálogo como método de la enseñanza tradicional.

La educación liberadora parte de la profunda insatisfacción que genera una sociedad injusta y de la voluntad de transformarla. No hay educación liberadora si la persona no piensa que hay algo de lo que liberarse, no hay educación transformadora si no se siente un deseo y una posibilidad de cambio social. No es necesario estar de acuerdo en un mismo modelo ideal, ni siquiera tener una alternativa global ya diseñada, sino compartir una orientación utópica para superar las limitaciones del presente, y creer que la educación no puede ni debe rehuir sus responsabilidades.

Según McLaren(1977) la educación liberadora invita a analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, con una perspectiva transformadora:

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica (p. 270)

La pedagogía liberadora sienta las bases de una nueva pedagogía en franca oposición a la tradicional, que Paulo Freire denominará como educación bancaria; a través de técnicas para la enseñanza de la lectura y la escritura a los adultos, busca

la reflexión y el cambio de las relaciones de la persona con la naturaleza y con la sociedad.

La educación liberadora propugna como propósito esencial la liberación de la persona, no uniformarla ni someterla. El maestro tiene como prioridad ayudar al alumno a lograr un punto de vista cada vez más crítico de su realidad, con la alta responsabilidad que este acto requiere, al mismo tiempo, reconoce el aprendizaje de ambos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación liberadora según el propio Freire se nutre de la pregunta como desafío constante a la creatividad, y al riesgo del descubrimiento; por lo que la educación liberadora es la Pedagogía de la Pregunta, y su método, el diálogo.

Los Maestros «Actuantes» dibujaron la imagen del maestro con los pinceles de su palabra. La belleza de este trabajo reside en la riqueza cromática y en la simplificación de las formas. La fuerza psicológica y expresiva se plasma a través de los colores fuertes y puros. Con gran originalidad, y teniendo como elementos más característicos, la memoria y el sentimiento, usaron las metáforas como un medio de penetrar en la naturaleza oculta de los seres humanos.

Los hallazgos encontrados, traducidos en metáforas fecundas, dicen algo por sí mismas sobre la identidad del maestro, sobre cómo se ven y cómo perciben que son visionados por otros; y que adquieren relevancia en el discurso académico de la investigación educativa. Metáforas disponibles que permiten superar la reducción de que son objeto en algunas ocasiones al considerárseles como patrimonio exclusivo del lenguaje literario o del lenguaje cotidiano, o como simples expresiones en las cuales se dice algo pero se evoca o sugiere otra cosa. Las metáforas van más allá revelando un mundo de sentidos y significados que representan genuinos encuentros de descripción, comprensión e interpretación acerca del mundo, en este caso de una realidad específica: ser maestro.

CAPITULO V

A GUIA DE CONCLUSIÓN

Siete Mágicas Metáforas

Los Pitagóricos basaron su filosofía y su modo de vida en el culto a los números. Para Pitágoras, todo era una encarnación del número. Con justificada razón, Spengler señalará que Pitágoras con la íntima certidumbre de una sublime intuición religiosa, comprendió que en el número reside, la naturaleza permanente e invariable de las cosas; en el número está el principio fundamental de todo lo real. Al respecto sostiene que «La afirmación pitagórica de que el número es la esencia de todas las cosas aprehensibles por los sentidos sigue siendo la más valiosa proposición de la Matemática antigua» (p. 132)

El «arjé» o «Principio de todas las cosas», para Pitágoras y los Pitagóricos era «El Número». Así como para Tales era «El Agua» o para Anaxímenes era «El Aire»; para Pitágoras era el número. Esta contribución lleva a Mage a asegurar que: «Pitágoras fue el primer pensador que intentó conciliar las Matemáticas con la Filosofía, una de las mayores aportaciones realizadas a la civilización a lo largo de toda la historia. Desde entonces, las Matemáticas han mantenido una estrechísima relación con la Filosofía y la Ciencia, hasta el punto de que algunos de los más grandes filósofos han sido también grandes matemáticos» (p. 15).

Tal es el grado de trascendencia que le asigna Pitágoras a los números que solía dividir a las personas en dos categorías: los matemáticos, es decir, los que tienen derecho a acceder al conocimiento (Mathemata) y los acusmáticos que sólo pueden escuchar. Pitágoras y sus discípulos, tenían un sentido y una visión especial de las matemáticas. Para los Pitagóricos, los números tenían un significado místico y esencial. Los fenómenos del mundo, podían reducirse a números, incluso podían tratar de adaptarlos a los números, como por ejemplo proponiendo la existencia de una

antitierra, para el número diez.

Los Pitagóricos tenían la convicción de que las cosas son números o están hechas de lo mismo que los números; por eso se dedicaron con vehemencia a las matemáticas; fueron los primeros que hicieron progresar este estudio y, habiéndose formado en él pensaron que sus principios eran los de todas las cosas. Tenían el entusiasmo propio de los primeros estudiosos de una ciencia en pleno progreso, y según ellos todas las cosas son numerables.

«Las matemáticas son absolutamente necesarias para la magia», afirmó Agrippa (1996). Los números han sido protagonistas de la historia de la humanidad. Las culturas Mayas, Judías, Pitagóricas, sabias de todos los tiempos, han reconocido en el número no sólo un concepto matemático exacto, sino el «alma mater» de toda una filosofía de vida, en conexión con el Universo y el hombre.

Al revisar el origen de los números, aparece que los hindúes, de quienes Pitágoras recibió sus conocimientos, los consideraban como una ciencia sagrada. También los hebreos atribuían un profundo significado a los números, relacionándolos con las fuerzas cósmicas; de ahí la afirmación de Pitágoras: «Los números gobiernan el mundo».

El criterio de los Pitagóricos es que los números son la medida de todo; por eso la música y la naturaleza sólo pueden explicarse a través de los números. Este criterio lo confirmó más tarde Galilei al afirmar que: «El gran libro de la naturaleza está escrito en símbolos matemáticos. Las matemáticas son el alfabeto con el cual Dios ha escrito el Universo» (p. 93)

La numerología es un conjunto de leyes repetitivas, cuyo objetivo es el estudio del ser humano en su totalidad. Tal como su nombre lo indica, a través de números y cálculos numéricos, se busca conocer los comportamientos psicológicos y otros acontecimientos trascendentes de la vida de una persona.

Desde este contexto y en sentido figurado, usando figuras retóricas, de forma tal que se toman las palabras para que denoten idea diversa de la que recta y literalmente significan; las máximas categorías del estudio se han agrupado en las «Siete Grandes Metáforas» o «Siete Mágicas Metáforas»

Hay toda una simbología en la utilización de este número para encontrar los referentes de la «Identidad del Maestro». El «Siete» surge de la suma de tres mas cuatro; donde tres es el tiempo perfecto y el cuatro el todo lugar, entonces para las comunidades creyentes el que está en todo lugar y todo tiempo es el pleno o sea Dios.

El número «Siete», significa la unión de la tríada humana con la sagrada. El «Siete» es el número de los adeptos y de los grandes iniciados. Existen siete notas musicales, son siete los colores del arco iris, o lo que es lo mismo, representa la composición física de la luz refractada a través de las gotas de lluvia, igual que sucede cuando la luz pasa a través del prisma inventado por Newton.

El «Siete» fue el número sagrado por excelencia entre las comunidades civilizadas de la antigüedad. El «Siete» es un número misterioso y mágico. Muchos aspectos de la vida del hombre son regidos por este número. Son siete días los que tiene la semana, los mismos que ocupó dios para formar la tierra; siete por cuatro son veintiocho y estos son los días de un mes lunar. Son siete los mares del planeta. Se afirma que en el cuerpo existen siete chacras o puntos de energía. Siete son las maravillas del mundo y siete los pecados capitales. Dante describe siete infiernos y los metafísicos hablan de siete niveles de conciencia.

En la cultura judía el número siete desempeña un papel fundamental en la fonética y es el que domina el ciclo del año. Cada séptimo día es su sabbat; el séptimo mes es sagrado; el séptimo año es un año sabático. El año del jubileo era determinado por el número siete, multiplicado por siete. La fiesta de los Azimos duraba siete días, lo mismo la festividad de la Pascua judía. Se aceptaba el siete como el más sagrado de los números. Estas concepciones míticas del siete también se encuentran en otras culturas precolombinas de América. Entre los aztecas siempre aparece el número siete, número también sagrado para estas civilizaciones, contándose el Templo Siete Mazorcas, relacionado con el Maíz, alimento principal en estos pueblos.

Cualquier otra revisión que se quiera hacer es probable que encuentre más hechos donde el siete está presente.

La Caparazón de la Metáfora

Con las «Metáforas del Maestro» se transita hacia la sugerente «Identidad oculta del maestro» con lo cual se intenta adentrarse en los profundos rincones del ser. Frente a la imposibilidad de definir la identidad del educador, se recurre a las «Metáforas», como un reconocimiento a la ignorancia de nuestra verdadera naturaleza lo que hace que el ser interior que llevamos permanezca oculto.

En cada una de las indagaciones realizadas con los Maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales», el intelecto parece aprisionar al personaje en una jaula de imágenes ficticias, lo que le lleva a perder el contacto con la verdadera naturaleza de su realidad. Variados rostros superpuestos que reflejan las igualmente variadas visiones que tiene la sociedad y el propio maestro sobre su condición humana. Cada una de las «Metáforas», son respuestas del alma.

Desde esas construcciones metafóricas, el estudio intenta objetivar la entrañable interioridad donde yacen las auténticas emociones, reflejadas en la palabra y en el gesto de los Maestros «Actuantes». Ocasionalmente ese gesto se vio deformado o desproporcionado, cuando la emoción condujo el discurso por esos caminos; en esos instantes, la palabra logró plasmar las angustias interiores del maestro y sus preocupaciones existenciales, sus ilusiones y esperanzas reflejadas en el verde o en el azul de sus palabras, sus angustias reflejadas en los razonamientos rojos de pasión, muchas veces acompañados por el dorado de las vanidades.

La metáfora surge como una extensión de la persona del maestro, una especie de segunda piel, un abrigo o caparazón, que exhibe y despliega tanto como esconde y protege. Piel, abrigo, caparazón junto con el ánimo intenso o pasajero, agradable o penoso; se encuentran en una continua interacción; por eso, las imágenes moldean, informan y reprimen al mismo tiempo, a partir de las impresiones de las miradas.

En el estudio se buscó retornar al origen, ya sea por el camino hermenéutico, ya por las señales de ruta dejadas en el devenir etimológico de las palabras o mediante la reconstrucción de sentidos primigenios a través de los discursos.

¿Cuántas identidades tiene el maestro? ¿Quién lo conoce realmente?

Generalmente ni nosotros mismos, aún cuando llegue el final de nuestras vidas, lo habremos conseguido.

En la búsqueda silenciosa por encontrar esas identidades, aparece la metáfora como un grito, porque la metáfora es el lenguaje del inconsciente.

Por eso los Maestros «Actuantes» aportaron todo su genio, su talento y su creatividad para compartir a través de metáforas la riqueza de sus propias historias personales.

El Mensaje de las Metáforas

Las personas en general sienten la necesidad de expresar a los otros su mundo interior. Es con el otro donde el hombre consigue arrinconar todos sus dolores y todas sus alegrías, en el discurso que se construye para que no se noten las emociones en el rostro, ni en la voz, ni en los hombros que estrechan la confianza en un abrazo.

Con el otro se comparten ideas, opiniones y pensamientos, nuestras inquietudes y perspectivas; pero también sentimientos, estados de ánimo y emociones. Cuando se abre el camino comunicacional con el otro, aparecen dificultades, para que el otro comprenda lo que se quiere decir. No se encuentra la palabra adecuada que conduzca a una fácil comprensión.

En esos momentos surge una barrera infranqueable que impide la humana conexión. Esa barrera la dibuja maravillosamente el poeta Pessoa (2008) cuando afirma que: «Llevo encima todas las heridas de las batallas que he evitado» (p. 75)

Hemos sido educados para comunicarnos utilizando el lenguaje verbal, en su vertiente lógico-formal, donde la literalidad de los significados del mensaje es un punto fundamental para que la comprensión se produzca. Esta educación, cuyo objetivo es sentar las bases para el éxito comunicativo, facilitando así el proceso de socialización.

El hombre olvidó la esencia del lenguaje y ha creído que las palabras están estrechamente unidas a la cosa en sí sobre la cual tratan; de ahí surgen las dificultades para la adecuada comprensión del mensaje; por eso la persona plasma el fenómeno

valiéndonos de lo que tiene a la mano, de lo que le sea útil para entenderlo y para entendernos.

Así la vida, la realidad y el mundo, se sostiene por las metáforas del lenguaje que representan uno de los caminos encontrados por los hombres para transmitir el conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas. De esta forma, la metáfora se convierte en el vínculo que intenta unir la subjetividad de la experiencia individual a la objetividad del saber colectivo que se basa en las experiencias personales.

Las personas utilizan las metáforas para comunicar significados sin describirlos directamente, usando alternativamente elementos que pueden ayudar al receptor a comprender el concepto que se desea comunicar. Chadler (2001) define a la metáfora «como un objeto, actividad o idea, que se usa en lugar de otra , aprovechando algún tipo de relación o analogía entre ambas» (p. 37). Una metáfora es un elemento de la comunicación que permite la construcción de significados de una realidad a partir de otra descripción que no guarda relación directa, pero con la que comparte algún elemento. La metáfora es un «transportador» de significados.

En este sentido, una metáfora, permite expresar, comprender y aceptar una realidad difícil, precisamente porque se salta todos los presupuestos lógico-formales, conectando con más facilidad emociones y sentimientos.

En las «Entrevistas Conversacionales» los maestros «Actuantes» vivieron de la forma más auténtica la conexión con sus emociones y las metáforas por ellos construidas, sirvieron para facilitar la comprensión de una realidad compleja, dándole forma y sentido. Los adultos viven menos conectados a sus emociones, habitan en esa burbuja lógico-formal-racional que construyen para «preservar» elementos de su personalidad.

El uso de metáforas sirvió para saltar el mecanismo de transcripción literal de significados, y, desde la aparente distancia de un «elemento ajeno a nosotros» conectar con algo genuinamente propio. Como transportadora de significados, la metáfora se convirtió en una oportunidad de autodescubrimiento, de crecimiento y de encuentro.

La clave del significado de la metáfora está en la subjetividad. Tal como lo señalan Ortín y Ballester (2005) «el significado de una metáfora lo aporta el que escucha, y no el narrador. El pensamiento subjetivo, en su divagación, produce nuevos significados». Todo cobra sentido a partir de las emociones que surgen de esa historia, y que construyo como receptor del mensaje. Para el emisor, el significado puede ser otro, completamente diferente. Lo trascendente es la conexión emocional que aparece entre dos personas que comparten la metáfora, más allá del significado.

El Lenguaje de las Metáforas

En virtud a la función emotiva o embellecedora del lenguaje, tradicionalmente las metáforas fueron objeto de estudio de la Literatura y se les asignó un valor meramente decorativo o retórico. Es posible que el tradicional desprecio hacia la metáfora encontrara su raíz en virtud a que no se tenía en cuenta su función representativa de la realidad.

En esta hora, la metáfora ha logrado un nivel de primacía de todos los significados literales. Tal como lo señala Nietzsche (1980) con su famosa declaración en sobre verdad y la mentira en sentido extramoral cuando afirma:

¿Qué es entonces la verdad? Un tropel de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas (...) las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han gastado y han quedado sin fuerza, monedas que han perdido su troquel y no se las considera ya como monedas sino simplemente como metal (p. 11).

La visión marginal hacia la metáfora era una evidente expresión de la tajante dicotomía positivista entre el «lenguaje cognitivo» que era el «lenguaje de la ciencia» y el «lenguaje emotivo» que era el «lenguaje de la poesía»; por eso se excluía a la metáfora como manifestación correcta de la investigación científica.

Lakoff y Jonson (1998) en su obra «Metáforas en la vida cotidiana», demostraron que el lenguaje es más metafórico de que lo pensamos y que muchas formas de la vida cotidiana se generan a partir de la experiencia y de nuestra forma de pensar. Por su parte, Calsamiglia y Tusón en Las cosas del decir (1999) indican que

«La metáfora consiste en transferir a un objeto el nombre que es propio de otro...la metáfora nos instruye y nos hace conocer» (p. 346).

La coherencia y el orden de nuestros conceptos se basa en cómo los mecanismos de metáforas condicionan nuestra propia experiencia. Por eso dirá acertadamente Kant (2000) que «No vemos las cosas como son, las vemos como somos»; porque las generalizaciones que rigen las expresiones metafóricas no están en el lenguaje, sino en el pensamiento.

La argumentación central que hacen Lakoff y Jonson en la obra citada, se fundamenta en el criterio según el cual las metáforas que utilizamos sin ser conscientes, de manera cotidiana, afectan a nuestra forma de percibir el mundo. Desde esta perspectiva se le otorga una vitalidad sorprendente a expresiones que no habían sido percibidas como metafóricas. Presentan estos últimos autores tres tipos de metáforas conceptuales: (1) Las Metáforas de orientación espacial, (2) Las Metáforas ontológicas y (3) Las Metáforas estructurales.

En las metáforas estructurales, una actividad o experiencia se estructura en función de otra. Por eso cuando los Maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales» afirman que «El Maestro es Auténtico», que «El Maestro es Apóstol», que «El Maestro es Orientador», o que «El Maestro es Aprendiz», están utilizando Metáforas Estructurales.

Al decidirse por esta opción, los Maestros «Actuantes» están coincidiendo con Lakoff y Johnson quienes llegaron a la conclusión de que la metáfora impregna la vida cotidiana, no solo en el lenguaje sino también en el pensamiento y la acción, el sistema conceptual ordinario en términos del cual pensamos y actuamos es, fundamentalmente, de naturaleza metafórica.

Por lo aquí señalado, las metáforas aparecen como un importante recurso para entender la realidad mediante una comprensión indirecta ya que se trata de entender un concepto en términos de otro. Según Vygotsky (1973) «la metáfora transfiere los conceptos científicos a conceptos cotidianos». (p. 37)

La Coherencia de las Metáforas

Los seres humanos nos entendemos unos a otros en términos de interpretación cuando desciframos el sentido y la intención ocultos en los sonidos, gestos y movimientos de nuestro interlocutor. Tal interpretación incluye lenguaje e intención y constituye lo esencial de la interacción e interrelación social y es inherente de nuestra forma de pensar; en consecuencia todos somos hermeneutas.

En la postura hermenéutica, se buscan significados no causas, puesto que se pesquisan propósitos conscientes e inconscientes, deseos y tendencias. Colocados en un enfoque de historicidad se ha de precisar que intentamos esclarecer significados en cuanto puedan ser historias comprensibles que le otorguen sentido a la vida de las personas.

De los diálogos que surgieron en las «Entrevistas Conversacionales» con los Maestros «Actuantes» tratamos de encontrar isotopías para desde la isotopía sustentar la verosimilitud de la interpretación. Las isotopías constituyen esos recorridos de sentido que le dan coherencia y cohesión a los discursos. Una serie de marcas semánticas conectan los variados aspectos informativos de un texto con el significado global del mismo. Los textos más organizados son coherentes y cohesivos, presentan un conjunto de isotopías en una organización que a veces es casi simétrica.

La transparencia de los discursos de los Maestros «Actuantes» presentan esas marcas que acompañan a la voz narrada. Cuando la voz narrada resultó estrecha para describir las identidades del maestro aparece la fase subjetivista descrita en metáforas que abren el texto a los valores extensionales del mundo, para hacer incursiones laterales al tema, incluir alusiones e interpolaciones.

Al transitar este camino, los Maestros «Actuantes» logran efectos capitales de sentido. En las «Entrevistas Conversacionales» con los Maestros «Actuantes» aparecen una serie de elementos repetitivos a modo de metáforas que marcan el ritmo de la composición.

Cuando se descubre la «Metáfora de la Vocación», la «Metáfora de la Autenticidad», la «Metáfora del Apostolado», la «Metáfora del Orientador» o la

«Metáfora del Aprendiz», se está develando una intencionalidad discursiva no manifiesta.

Desde las Mágicas Metáforas

El estudio se construyó con palabras... La pasta que sirvió de mezcla a modo de cemento para unir las visiones y los imaginarios fue la palabra.

El trayecto recorrido en las «Entrevistas Conversacionales» con los Maestros «Actuantes» se transitó en medio de preguntas y respuestas de maestros; palabras que se elevaron para preguntar y otras que se unen para informar, para repreguntar, para construir. Todas esas palabras a su vez son el legado cultural de conocimiento de quienes transitan estas veredas de la escuela.

Nuevas posibilidades, nuevas respuestas, en un ir y venir constante de lo que transmitimos, hacemos, prometemos y de lo que dejamos de hacer.

La palabra, la múltiple palabra, el gesto, la mirada o el silencio porque también hubo largos y estruendosos silencios, fueron un excelente termómetro para establecer los grados y formas que asume la identidad del maestro, de los maestros consigo mismos, con sus semejantes y con el entorno.

Aún cuando se manifiesta un enconchamiento entre los que son maestros, aún cuando los maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales», aparecen como un ghetto o suburbio, en el discurso se halla una exaltación a lo propio, una apología a las virtudes de la actividad que cumple.

Las «Entrevistas Conversacionales» se convirtieron en amplias franjas de códigos, símbolos e imaginarios. Lo que la sociedad le ha negado al maestro, el mismo lo rescata en el cofre de sus metáforas. Así ocurre cuando ve esta tarea como apostolado, como entrega como servicio, como testimonio de imaginación, como opción para el sueño personal y para la utopía colectiva.

Las «Entrevistas Conversacionales» fueron veleros de palabras y de imágenes que brindaron la posibilidad de anclar en los corazones de muchos maestros, de esos seres que todos los días construyen el mañana en medio de adversidades sin cuento.

Sus vidas, sus historias, sus anhelos, echaron raíces. Cada vez que se recogía el ancla que estaba fondeada, era para partir a otra «Entrevista Conversacional» con nuevos veleros nuevos tripulantes y con la certeza de encontrar en medio de la milenaria ingratitud del género humano, destacamentos maravillosos de fe y de confianza en su tarea.

Por fortuna, esas entrañables personas que identificamos como maestros «Actuantes» habían resuelto acompañarnos y ahí estaba el verdadero sextante de nuestra balsa, la aguja más importante en todas nuestras brújulas.

En las «Entrevistas Conversacionales», los maestros «Actuantes» cargaron sus morrales con palabras. La narración verbal y la memoria constituyeron las dos dimensiones centrales en el estudio. Mediante ellas fue posible construir y reconstruir visiones de la historia personal del maestro y de la historia colectiva del magisterio; de ahí que este esfuerzo centra su interés en el ámbito subjetivo de la experiencia humana: la memoria, el trayecto biográfico y la interpretación de los procesos colectivos. En esta dirección se transita el camino señalado por Jorge Aceves (1996) quien señala que:

Las fuentes de información de la historia oral son, actuantes y vivas, y constituyen una matriz compleja de producción de sentido que se expresa por medio de la vivencia, la evocación, los recuerdos, la memoria y la narración verbal. Las fuentes orales son reconstrucciones históricas de lo vivido, de la dimensión humana que transmite una versión y una visión de la experiencia personal desde una situación y un medio social en el presente (p. 83).

En esos veleros de palabras, la carga está integrada por retratos de sus vidas, por los retratos del alma colectiva, rescatando imágenes y relatos que se encuentran perdidos en las pequeñas o grandes bahías de las escuelas. Esos retratos, a medida que navegamos, se van mostrando a quienes quieran verlos para que les sirvan de pretexto a la reflexión, al descubrir en ellos y en sus semejantes, su propia identidad. Ahora bien, la elaboración de esos retratos pasa por lograr que haya armonía entre los encuadres, los planos, las miradas y los ensamblajes.

La Metáfora como Presencia Histórica del Maestro

De las «Entrevistas Conversacionales», surgen los recuerdos cotidianos de los maestros «Actuantes» con toda su extraordinaria riqueza de detalles. Esa riqueza de detalles cotidianos se alimenta del espacio temporal de sus vidas como maestros, una etapa decisiva en la labor de recreación de sus existencias y de sus trayectorias personales.

Los maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales» retornan con gran facilidad hasta su infancia como punto de origen porque, necesaria y obligadamente, la memoria recurre a ella para ordenar en forma cronológica los acontecimientos que los maestros relatan. Las sensibilidades y las experiencias vividas de la niñez ofrecen un referente para el encadenamiento narrativo de los hechos. «De niña yo jugaba a ser maestra» cuenta una de las maestras actuantes; otra dirá «En mi casa mi mamá y mis tías eran todas maestras» y no falta la que señala que «La etapa más feliz de su existencia la vivió con su maestra de cuatro grado» Las impresiones que en esa etapa se tienen constituyen el antecedente para la reflexión acerca de los hechos subsiguientes, no sólo porque señalan un marco de referencia sino porque trazan las posibles líneas de interpretación y de ordenamiento progresivo que se despliegan cuando a la memoria se le inquiera para organizar y dar razón a lo que es la vida e inteligibilidad a nuestra existencia, tarea que en gran medida se desarrolla en la investigación.

La escuela ha sido el espacio vital más importante para estos maestros «Actuantes» y para la mayoría de los hombres y mujeres de nuestra sociedad. En la escuela se configuró el escenario para vivir las experiencias que han quedado grabadas en el inconsciente de la comunidad.

La escuela marcó la parte más importante de la experiencia cultural entendida como un proceso de aprendizaje de comportamientos, valores, ideas y conductas, así como de transmisión y asimilación de conocimientos que permiten orientar socialmente a la persona y descifrar los códigos de símbolos y rituales que hacen de esa institución un espacio social privilegiado y de los maestros los actores

importantes del proceso.

Por eso las metáforas que surgen del estudio, más allá del dibujo de la identidad del maestro, describen igualmente momentos históricos de la realidad.

La investigación permitió recuperar reminiscencias, entendidas no como un ejercicio nostálgico sino como posibilidad de hacer explícita la presencia de la historicidad de las experiencias escolares, esto es, como recurso metodológico y conceptual que permite aproximarnos a las percepciones y las prácticas que en torno a la escuela se han construido.

Los maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales» relataron sus vivencias desplazándose del presente hacia el pasado y, en algunos momentos, sobreponiendo los tiempos. En algunos casos el tiempo personal de su infancia se desdibuja con el colectivo de su familia junto con el social de la realidad regional o nacional.

En la articulación de esos tiempos dibujados en el relato, se descubre una memoria histórica que se desarrolla de generación en generación. Cada uno de los maestros «Actuantes» transitó su ruta personal, situaron sus vivencias y sus pensamientos y terminaron construyendo su subjetividad y la historicidad de su tarea. La facilidad y la lucidez con que los maestros «Actuantes» rememoraron los pasajes de su vida revelan la alegría y la calidez que sienten por su misión.

Las percepciones, las ideas, las representaciones y las prácticas sociales que se develan en los relatos de los maestros «Actuantes» permiten distinguir diversos planos y tiempos. Los espacios en los que transcurre la vida cotidiana se llenan de significados personales, pero también la memoria los interpreta como espacios sociales porque en el fondo son intercambios entre la vida personal y la vida social. La escuela aparece como una experiencia colectiva

Este proceso de transmisión de recuerdos del pasado, se entrecruza con el tiempo narrativo del presente y de las vivencias personales para recuperar el tiempo pretérito, es ahí donde la memoria rinde un homenaje a los maestros del ayer. El presente se desliza hacia el pasado que anticipa el futuro

En otros momentos, el discurso no busca establecer relaciones con el tiempo

social o familiar. Son los instantes en los cuales el centro de la narración estará determinado por un esfuerzo para dotar de continuidad y de sentido a su vocación por el magisterio.

En el presente estudio el relato de los maestros «Actuantes» permitió que la memoria develara vivencias y sucesos que se encadenan y se ordenan en diversos planos de tiempo mediante un esfuerzo narrativo que abre nuevas posibilidades para la recreación y la interpretación históricas, enriqueciendo dimensiones que ningún otro instrumento puede iluminar.

A Propósito de las Metáforas Emergidas

Ratificación de la Concepción Asumida al Dar Respuesta

Los aportes teóricos de destacados pensadores que se citan a lo largo del informe y los testimoniales de los maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales», evidencian en sus afirmaciones que la identidad es una construcción en relación y en diálogo con los otros. La esencia de la identidad no es ni totalmente individual ni totalmente social, sino que más bien es un proceso dialéctico. Dicen Gover y Gavelek (1996) que por este proceso «la experiencia de sí mismo fluye en y se cumple por el ser social (persona) y viceversa, y no existen aislados uno del otro, ambos son componentes de la identidad, y las raíces de éstos están indisolublemente incluidas y nutridas en la tierra de la acción humana» (p. 2).

En el Capítulo I del presente informe, al definir el objeto de estudio se dejó explícita la visión de «Identidad» construida por Erik Erikson, al determinar que esta justificación de «Identidad» es un principio manifiesto o implícito en calidad de matriz epistemológica en la estructuración de esta concepción. Erik Erikson desarrolla esta conceptualización a lo largo de su producción intelectual, particularmente en sus obras «Infancia y Sociedad» (1950), «Identidad, Juventud y Crisis» (1968) y «Sociedad y Adolescencia» (1972).

Erikson al igual que Vygotsky reconoció el papel esencial de los ambientes

socioculturales en la formación de la identidad, de ahí su conceptualización social de la identidad. Para Erik Erikson la «Identidad» se ubica en las dimensiones de la persona y de la cultura; para él la identidad se establece en un proceso en el núcleo de la persona y en el núcleo de la cultura comunitaria.

En esta aproximación hay una integración entre lo público y lo privado, entre el sí mismo y la persona; por eso siguiendo a Harré (1983) se define a la persona «como lo socialmente visible, públicamente dotado de todo tipo de poderes y capacidades para lo público y como la experiencia privada de un origen, el centro de nuestra existencia, donde la percepción de uno mismo es la constante de este fenómeno continuo» (p. 26).

Por consiguiente, ningún hecho público puede ser sostenido sin ningún sentido privado, y ningún sentido privado puede ser sostenido sin ningún hecho público. La persona definida como lo social y el sí mismo como lo «experimentado» son componentes necesarios de la identidad.

Este constituye un importante hallazgo del trabajo según el cual se permite afirmar que la «Identidad del Maestro» es construida en relación y en diálogo con los otros, su esencia ni es totalmente personal ni es totalmente social, es el resultado de un proceso dialéctico.

La Identidad del Maestro es un Constructo Psicosociocultural

El estudio posibilitó la ratificación del criterio según el cual la identidad del maestro es un constructo psicosociocultural; en efecto cuando en las «Entrevistas Conversacionales», los maestros «Actuantes» mostraron casi como una demanda «...que el maestro se presente tal como es y que demuestre a sus alumnos lo que siente... Que disfrute del honor de su propia verdad y del valor de ser el mismo...»; están evidenciando que sólo una identidad firmemente anclada en el «patrimonio» de su identidad cultural puede producir un equilibrio psicosocial eficaz, un elevado nivel de auto-estima y el orgullo de ser parte de ese grupo identitario.

Desde esta perspectiva se entiende con Erikson, (1974) el concepto de

identidad, como «un proceso-principio según el cual el individuo se mantiene como una personalidad coherente porque posee mismidad y continuidad tanto en su autoexperiencia como en su realidad para los otros» (p. 61). En esta misma dirección afirmará Moscovici (1981) que la identidad personal-social es un «punto en que se centran los componentes sociales y psicológicos, en el interior de una estructura afectiva y cognitiva, que permite al individuo representarse quién es e intercambiar con el mundo social que le rodea» (p. 180).

En ningún caso se proclama que el entorno se imponga como una especie de determinismo social. Lo que indudablemente expresan los maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales» y lo confirman los teóricos especialistas es que, indudablemente existe una interrelación persona-sociedad como proceso dialéctico y cooperativo por el cual los ámbitos personal y social, generan un nuevo orden que representa la síntesis de realidad. El maestro en consecuencia muestra una identidad que ya no es puramente personal ni puramente social; aparece esta instancia fenomenológica en la cual el maestro concilia o sintetiza en sí dos líneas de su desarrollo evolutivo: el personal y el social otorgándole sentido y proyección a su tarea.

Exigencias en Torno a la Identidad del Maestro

Determinar la identidad del maestro es una de las exigencias. Las instituciones de formación docente y la sociedad en general demandan concretar y definir la identidad del maestro. Históricamente la figura del maestro se caracteriza por la presencia de ambivalentes imaginarios colectivos, que de alguna manera se expresan en las metáforas de la identidad que aparecen reflejadas en el estudio. Por las similitudes con lo que se afirma, retomamos el pensamiento de Maturana, (2000) quien señaló que:

Tenemos que ser nosotros, autónomos en nuestra identidad. Hemos perdido identidad. Queremos ser como el resto del mundo. Se escudan en la inminencia de la globalización. Y la verdad es que debiéramos meditar si nos dejamos avasallar por la globalización o usamos la

globalización. O nos dejamos avasallar por Internet o usamos la Internet (p. 8)

Otra exigencia es repensar la Formación Docente. De acuerdo a los dibujos diseñados por los Maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales», pareciera prudente repensar el modelo institucional de los centros responsables de la formación docente. Los tiempos actuales indican que este arquetipo inicial pensado para otra realidad necesita ser lo suficientemente permeable a la diversidad del alumnado y a la heterogeneidad de sus experiencias, saberes e intereses.

La reformulación de la instituciones de formación docente pasa por ponderar alternativas que conviertan estos centros de estudio en espacios formativos para promover saberes; pero más allá de la simple promoción de saberes, a fin de que los futuros maestros sepan que las personas no nacen con una etiqueta de felicidad o infelicidad, sino que se va aprendiendo poco a poco a descubrir las vetas de la dicha que están escondidas en todos los rincones de la persona.

Para los nuevos tiempos la sociedad reclama de un maestro que sea capaz de educar para la felicidad. Para hacer posible una educación para la felicidad se requiere cambiar el estilo de las relaciones en la escuela, el maestro tiene que revestirse de un nuevo talante y abandonar ancestrales tradiciones centradas en debates estériles, ineficaces e improductivos.

El Maestro es un Pproducto de su Entorno

A tono con lo señalado por Erikson (1974) la «Identidad» se da como el resultado de tres procesos: biológico, psicológico y social, los cuales están en una interacción ininterrumpida de todas las partes y gobernado por una relatividad que hace que cada proceso dependa de los otros. Esta concepción la llama: «Fisiología del Vivir» y asegura que: «Los procesos psicológico y social confluyen en uno solo. Es una realidad que no solamente nos rodea, sino que también está dentro de nosotros mismos» (p. 43).

Es por eso que la identidad contiene la historia de la relación entre la persona

y su comunidad y de la forma particular de resolver sus problemas. Así, los problemas entre la persona y su sociedad son registrados en la identidad y a su vez crean una cierta identidad

Por consiguiente, en la clarificación de la «Identidad del maestro», se debe tomar en consideración el conjunto de procesos, tanto biológico como psicológico y social que crean esa corriente única llamada «Fisiología del Vivir». La identidad es según esto una afirmación, "un sentirse vivo y activo, ser uno mismo, la tensión activa y confiada y vigorizante de sostener lo que me es propio; es una afirmación que manifiesta una unidad de identidad personal y cultural". Estos dos niveles, el de identidad personal y el de la identidad cultural, interactúan durante el desarrollo y se integran para lograr una unidad cuando se logra culminar exitosamente este desarrollo.

El Maestro Vive como Maestro

Al intentar redefinir la identidad del maestro, resulta prudente salir de la falsa oposición entre «El Ser Maestro» y «El Actuar como Maestro»; sería preferible hablar de «Vivir como Maestro». Ser maestro es una manera de vivir con el acento y el color propio de una tarea de servicio ¿A qué compromisos conduce esta identidad?

Para dar credibilidad a ese «Vivir como Maestro» se necesita comprometerse de nuevo con lo comunitario. Es re-encontrar el gusto del maestro por compartir junto con la comunidad en donde está inserta la escuela, es reinventar los tiempos y los ritmos comunes de comunidad. Se vive un tiempo en el cual lo que cuenta es la calidad de la relación, lo vivido en el momento presente. Esta sensibilidad de nuestros contemporáneos es una invitación hecha a los maestros de cuidar todo lo que es vida en común. Lo que será signo es nuestra manera de vivir juntos.

Otro componente que aporta credibilidad a ese «Vivir como Maestro» está en el convencimiento de que nuestra identidad debe entrar en diálogo con los demás.

Respuestas a las «Preguntas Problematicadoras»

Al definir el propósito de la presente Investigación se estableció claramente que el mismo no estaba orientado por objetivos sino por una serie de «Preguntas Problematicadoras»

Responder a las «Preguntas Problematicadoras» es responder a la interrogante ¿Qué soy? Es decir con qué me identifico, a que conjuntos pertenezco, en que soy igual a otras personas del mismo grupo o con el mismo referente que es como decir: «Soy Maestro».

Eso que soy es lo que Ricoeur (1996) llama «Mismicidad o identidad-idem» (p. 115). En cambio, al responder a la pregunta ¿Quién soy?, hablo de alguien que soy distinto a los otros. Esta respuesta alude a lo que el propio Ricoeur llama «Iipseidad o identidad-ipse»

En las «Entrevistas Conversacionales», los maestros «Actuantes» revelaron que en la identidad del maestro se combina tanto la prescripción o sea lo que hay que hacer para ser un buen maestro, como la descripción o sea lo que se hace para lograr ser un buen maestro

Si bien la «Mismicidad o identidad-idem» es una forma de permanecer en el tiempo que está ligada a la costumbre, la «Iipseidad o identidad-ipse» tiene otra forma de permanecer en el tiempo que se basa en la perseverancia; por eso los maestros actuantes hablan de que el maestro es «Apóstol» (Mismicidad) o de que el Maestro es Paciente (Iipseidad) Es lo que Ricoeur llama «Constancia Moral» que se manifiesta en el cumplimiento de la palabra dada, aún en situaciones adversas.

¿Cuáles son los Rasgos Identitarios del «Ser Maestro»

Un rasgo que aparece claramente definido es que la Identidad del Maestro es dinámica. 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.

Es propio del concepto de identidad su carácter dinámico y de transformación permanente. Contextos de transición o de cambio, situaciones amenazantes, nuevos referentes, nuevas experiencias y los permanentes intercambios con el medio que realiza el sujeto y sus necesidades de adaptación, llevan a las personas a reacomodar aspectos de su identidad, tratando siempre de mantener una cierta coherencia y valorización de sí.

En el estudio se rescata la concepción de que la identidad es una entidad dinámica, en evolución permanente y relativamente estable, coherente, por estas razones genera el sentimiento de continuidad y de unicidad.

¿Qué Diferentes Lecturas e Interpretaciones Realizan los Maestros «Actuantes» sobre el Alcance del Ejercicio Docente?

Revisados los criterios expresados por los Maestros «Actuantes» en las «Entrevistas Conversacionales», se pueden localizar algunos rasgos identitarios que los distinguen:

Eros Pedagógico: Como expresión de todo aquel maestro que hace de su labor una tarea noble y honorable. El maestro siente que su esfuerzo es digno sólo de aquellos que la hacen respetable con todo aquello que el magisterio es capaz de ofrecer como actividad profesional. Este Eros pedagógico implica para los Maestros «Actuantes» un acto de entrega al magisterio en el sentido amplio de la palabra, ante todo una entrega intelectual y afectiva.

Erudición: El maestro «Debe ser un Maestro» que busca en el saber su mayor realización, y este saber será amplio y vasto, por lo menos en el campo de las ciencias humanas y sociales. Un pedagogo con escasos conocimientos y poco o no interesado por las ciencias, la cultura y las artes, es impensable. Para los Maestros «Actuantes» el maestro se piensa como una persona capaz de dar respuesta a las múltiples

interrogantes del alumno. Este rasgo identitario lo resumen algunos de los Maestros «Actuantes» cuando afirman que «Un maestro mientras más sabe, es mejor maestro»

Esta actitud ante el saber conlleva una preocupación ética, ya que si el maestro se encarga de la formación del alumno, debe primero formarse él mismo para dar formación a los demás.

Responsabilidad Ética: El interés por la enseñanza como principal actividad profesional, está cargado de una fuerte responsabilidad ética por sus resultados y efectos en su ejercicio. Para los Maestros «Actuantes», el maestro «Debe ser un modelo social a seguir».

El estudio realizado permite ofrecer un aporte reflexivo para las instituciones de Formación Docente:

Prudente señalar la urgencia de revisar el proceso de adiestramiento de los futuros educadores a fin de que estas instituciones, más allá de brindar una capacidad cualificada que se manifiesta por la posesión de un tipo de conocimientos que hacen al educador del mañana como una persona competente, experta, ducha y preparada para mañana poner de manifiesto en su ejercicio profesional; le asignen papel preponderante al componente afectivo del maestro en formación. La importancia de este elemento afectivo la describe con acierto Paz (2003) «... la vocación más que un proceso intelectual es algo sobre todo afectivo, vinculado principalmente con las emociones, con el espíritu, con la esencia humana»

Implica construir relaciones humanas más afectivas para disfrutar plenamente de la tarea magisterial. En otra oportunidad, el propio Paz (ob. cit.) dirá que la vocación:

Además nos da el goce de consagrarnos a aquello que amamos. El llamado es interior y puede ser instantáneo o paulatino; apenas se manifiesta, deja de ser una revelación, es decir, el descubrimiento de una afición oculta, para convertirse en una imperiosa invitación a hacer. La palabra central, el corazón del llamado no es el de conocer sino el hacer, es un hacer inseparable de nuestro ser más íntimo: el pintor pinta porque cree, y en parte es verdad, que sólo en y por la pintura llegará a ser lo que es; pintar es su destino y sin la pintura él no tendría existencia real, sería una obra de sí mismo (s/p)

El impulsar cualquier reforma curricular en las instituciones de Formación Docente debe significar no sólo un cambio en los contenidos o en las secuencias, sino que debe poner a prueba los niveles de identidad del educador con su tarea y con la institución. Toda reforma debe lograr una total congruencia entre las políticas o los grandes fines de la institución que identifican el modelo oficial, la manera en que se interpretan esos fines y la forma como se llevan a la práctica.

Corolario

La identidad de lo qué somos y quiénes somos, nos es dada, mantenida y alterada por medio de la interacción social. Los otros son espejos que, mediante sus juicios y evaluaciones continuas, nos reflejan nuestros propios méritos, eficacias y valores.

La ubicación del maestro en el mundo está rodeada de símbolos y mediante ellos toma nota interna de las cosas, las evalúa y les asigna un significado y una referencia que permiten la consecuente identificación.

Al maestro le corresponde cambiar sin dejar de ser el mismo, como la piel que aparece debajo de la piel, luego de un verano soleado. Transformarnos a partir de lo que somos o mutar hacia otra índole. Asumir la multiplicidad de roles sabiendo que se es ninguno y todos a la vez. Aceptar que del «nosotros» suele desgajarse un «el». Tal es la fascinante sinuosidad de este concepto. Más fascinante aún lo es su realidad, entre otras cosas, porque así son las cosas.

Pretender encontrar la «Identidad del Maestro», obliga a localizar y descubrir una serie de desafíos contemporáneos que se intentarán esbozar girando en torno a las grandes miradas que en la actualidad se tienen sobre el maestro. Cada una de esas miradas intenta responder al desafío de encontrar la identidad del maestro.

Tropezarse con esa «Identidad del Maestro» pasa por descubrir un complejo laberinto. El dibujo resulta brumoso, los moldes con la figura aparecen vaciados y nos circunda una hermosa complejidad.

Resulta prudente reencontrar esa identidad, porque la humanidad vive tiempos de confusión y las incertidumbres nos llevan a compartir con Octavio Paz la sensación de vivir en una gran intemperie

Desde los descubrimientos encontrados en las «Entrevistas Conversacionales» de los «Maestros Actuales», aparecen como en un gran contrasentido dos miradas a saber:

Una mirada nostálgica que repele los cambios y se muestra obstinada en conservar ropajes e interpretaciones del pasado frente a una mirada esperanzadora, convencida de un mejor futuro, que coloca el acento en las nuevas posibilidades de la escuela y que ve con inusitado optimismo la tarea del maestro, convirtiendo su acción casi en un acto de fe.

Esta gran paradoja es la mejor expresión de que hoy no se puede hablar de una realidad única, legitimada por los mismos presupuestos que utilizó la modernidad, porque esas suposiciones se están resquebrajando. En estos tiempos conviene referirse a lo plural y lo múltiple, que desplaza saberes privilegiados que eran estáticos, totalizados y definidos, para abrirse en otra dirección para acceder al mundo desde lo plural.

Al transformarse el estatuto del saber ocurre un proceso de resquebrajamiento de los pilares que la modernidad construyó como verdades indiscutibles. Todos esos cambios imponen una redefinición de la tarea del maestro y en consecuencia una necesaria revisión de su identidad. Frente a los retos actuales, los maestros y la escuela no pueden optar por el silencio porque sería como afirmar: Todo está cambiando pero la escuela sigue siendo la misma.

La reflexión no intenta aseverar que se reinvente la escuela y que se reinvente al maestro; pero si se busca pensar en los retos que hoy enfrenta la escuela y el maestro. Ese descubrir nuevas responsabilidades, no pretende desterrar las eternas tareas del maestro, desde las cuales su imagen ha permanecido; sino al contrario, al reflexionar sobre esas exigencias lo que se busca es ampliar y complejizar esas faenas. Desde este escenario y sin perder sus componentes identitarios, el maestro de esta hora está obligado a vivificar y oxigenar una pedagogía dispuesta a la

problematización continua.

Sin negar la presencia de una mirada nostálgica, no es menos cierto que abrumadoramente en los «Maestros Actuales», se siente el testimonio tenaz y casi terco a favor de una mirada esperanzadora.

A pesar de los olvidos de la sociedad los maestros aprendieron a navegar en mares tempestuosos y ya no se compadecen de sí mismos. Antes que regodearse en sus propias lágrimas, los maestros retomaron la aventura de florecer y se sienten felices de realizar una tarea donde todo tiene lugar menos el fastidio. Con mirada alegre y alta dignidad los maestros buscan en lo más hondo de su inconsciente para confesar los secretos de una misión enaltecedora.

En los maestros sigue viva la fe de quienes creen que la educación es un proyecto ilusionante y una labor siempre inconclusa. Esa tarea es consustancial con el esfuerzo del maestro, en consecuencia el maestro ha de serlo necesariamente de «Provocación», de «Vocación» y de «Convicción».

Al problematizar la realidad, el tono del discurso ha de ser crítico pero esperanzado, ha de ser denunciante pero simultáneamente ha de ser anunciante. El primer compromiso de quienes somos maestros debe ser la generación de confianza en la capacidad que tenemos los maestros de «aprendernos», «repensarnos» y «transformarnos».

Al intentar conseguir la «Identidad del Maestro», se reclama un volver a la escuela, en donde la escuela sea un tejido de afectos y seguridades, un lugar que sea faro para que toda la comunidad reciba la orientación de opciones, que la escuela sea el hogar para la vinculación social renovada y el laboratorio para la desintoxicación de conflictos.

No todo va resolverse en la escuela, pero el maestro actuando como gozne para permitir que se abatan en hermosa interacción las mentalidades de padres, comunicadores, líderes sociales, pensadores e intelectuales corresponsabilizados ante la tarea urgente de construir un nuevo marco de relaciones.

En ese preciso momento, le asignamos al maestro la metáfora del liderazgo para que la comunidad recupere la razón y la convicción de una nueva humanidad.

Desde esta perspectiva, las «Preguntas Problematicadoras» se convirtieron en interrogantes cruciales durante el desarrollo de las «Entrevistas Conversacionales». Esas demandas de información sirvieron para alimentar las expectativas de los «Maestros Actuales» y del propio investigador en la búsqueda de la identidad magisterial.

De la revisión de las narraciones a fin de darle lectura a los mensajes que aparecen ocultos o explícitos en la estructura de los discursos, surgen elementos que evidencian la presencia de algunos elementos identitarios altamente significativos al asociarlos a la vida personal y colectiva del maestro.

Prudente rescatar dentro de ese cuadro de elementos los siguientes:

1. Relevancia: La tarea que cumple el maestro es latamente relevante para la sociedad a pesar de los silencios y de los ocultamientos que se le hacen a esta noble misión. Si esa tarea es notable, la identidad del actor que la asume es igualmente destacada y sobresaliente.

2. Trascendencia: El quehacer magisterial es evaluado como una experiencia a la cual se le atribuye un sentido que rebasa los límites de una experiencia corriente; de ahí que la tarea magisterial es identificada como una experiencia que logra romper las fronteras de espacio-tiempo, anclándose en la memoria subjetiva del maestro de una forma permanente.

3. Aprender para Ofrendar: El vivir una existencia de constante y permanente aprendizaje para luego obsequiarlo a los discípulos y a la comunidad, se identifica como una actitud motivadora que el maestro la incorpora al campo subjetivo como una pauta existencial.

4. Contenido Emocional: La tarea que cumple el maestro es una experiencia que le reporta altos contenidos de afectación en el plano emocional, evidenciando, una fuerte implicación subjetiva en su comprensión.

Estos elementos constructores de identidad aparecen como experiencias significativas a las cuales el maestro le concede una especial importancia por el impacto y la relevancia que poseen en su trayectoria biográfica.

A pesar del diseño y la construcción de estos generales criterios habrá otras

visiones y otras conceptualizaciones; resulta muy difícil pensar en consensos en esta materia, al fin y al cabo perseguir el consenso no es otra cosa sino buscar la mayor suma posible de acuerdos en medio de un conjunto de desacuerdos.

El presente trabajo es sólo una convocatoria para que al dibujar la «Identidad del Maestro», logremos empinarnos por encima de los detalles superficiales para que el perfil encuentre la mayor recopilación de coincidencias; porque como acuñó Eduardo Galeano: «No somos lo que somos sino lo que hacemos para cambiar lo que somos».

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Francia: Editorial Prensas Universitarias de Francia.
- Aceves, J. (1996). *El camino recorrido. Historia y testimonios orales*. México: Colección Divulgación.
- Agrippa, H. (1996). *Numerología oculta*. Barcelona: Ediciones Obelisco.
- Aguayo, A. M. y Amores, H. (1940). *Pedagogía para escuelas y colegios normales*. La Habana, Cuba: Cultural S.A. La Habana.
- Alvarez Martín, F. (s/f). *Perfeccionamiento docente e identidad profesional*. Universidad Alberto Hurtado. Escuela de Educación
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Baranda, J. (1970). *Discurso Oficial del Secretario de Estado y del Despacho de Instrucción Pública*. Publicado en la Revista El Maestro. N° 14. Ediciones del Ministerio de Instrucción Pública. México, Septiembre de 1970.
- Barthes, R. (1995). *El mito del actor poseído*. Publicaciones de la Biblioteca de México. N° 30. México, noviembre-diciembre 1995.
- Ben Altabef, C. G. (2003). *La cuestión de la identidad en las prácticas profesionales y la enseñanza en el campo de la arquitectura*. Ponencia en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Facultad de Ciencias Humanas .Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
- Berger, P. y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Bisquerra Alzina, R. (1988). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bollnow, O. F. (1995). *Filosofía de la Esperanza*. Buenos Aires: Almagesto.
- Calsamiglia B., H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camus, A. (2001). *El primer hombre*. París: Tusquets Editores.

- Carrizales Retamoza, C. (1993). Modernidad y modernización en la formación de profesores. En: *Propuesta Educativa* N° 8. FLACSO. Buenos Aires.
- Chadler, D. (2001). *Semiótica para principiantes*. Traducción y adaptación de Tatiana Evreinova. Londres: Abya-Yala.
- Cicerón. (1996): *Discursos: Catilinarias y otros discursos*. Editorial Planeta DeAgostini: 1996. 264 p. ISBN: 84-395-4960-1. Clásicos de Grecia y Roma.
- Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo. La ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Madrid: Taurus.
- Cortázar, Julio. (1997). *Después hay que llegar*. Texto escrito en 1978. Publicado en la Revista La Nación, N° 1481. Buenos Aires, 23 de noviembre de 1997.
- Davini, M. (1997). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Discurso de cierre de ciclo lectivo (1937) *Revista Argentina*. Publicación mensual de la Escuela Normal Chivilcoy. N°15. Buenos Aires, 20 de Diciembre de 1937.
- Durkeim, E. (1973). *La educación moral*. Traducción de Luis Liacho. Buenos Aires: Editorial Schapire.
- Durkheim, E. (1976). *Pedagogía y sociedad*. España: Ediciones Sígueme.
- Elías, N. (1986). *Conocimiento y poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Erikson, E. (1993). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Ferrater Mora, J. (1983). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Hermes.
- Fernández Sierra, J. (1999). *Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria. Reorientando la Orientación*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Editorial. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Fornari, A. (1975). *Política liberadora, educación y filosofía*. Buenos Aires: Bonum.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (33 ed.). Montevideo, Uruguay: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (8a. ed.). México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Política y Educación*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. (7a. ed.). México: Editorial Siglo XXI S.A.
- Freire, P. (2007). *Escritos de Paulo Freire*. São Paulo, Brasil: Publicaciones del Instituto Paulo Freire.
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*, España: Tecnos
- García H., V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid, España: Editorial Rialp.
- García Márquez, G. (1995). *Un manual para ser niño*. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá: Ediciones de Procultura.
- García Alonso, L. (1999). *Repertorio de casos y nociones de ética*. México: Alpes.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la Universidad de Santiago de Compostela. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 5 (2). [Revista en línea] Disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=837970
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós
- Goetz J. y LeCompte M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa*. Buenos Aires: editores Denzin, N y Lincoln Y.
- Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: EDICUSA.

- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Octaedro
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vigotsky. *Revista Perspectivas*. Revista trimestral de educación comparada. Publicaciones de la UNESCO. Volumen XXIV. N° 3-4. París.
- Jodelet, D. (1994). *Representaciones sociales*. En Publicaciones de Psicología Social. (1999). Madrid: McGraw-Hill.
- Jung, C. (1999). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Barcelona: Seix Barral.
- Kant, E. (1993). *Reflexiones sobre la educación*. París: Librería Filosófica.
- Kant, E. (2003). *La educación como humanización*. En Clásicos de la Pedagogía. Antología preparada por Sergio Montes García. México: Publicaciones de la UNAM
- Kuhn, T. (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile: Lom.
- Llano Cifuentes, C. (1999). *Formación de la inteligencia, la voluntad y el carácter*. México: Trillas. México, 1999.
- Lessire, O. (2003). *Modelo Teórico Armónico de la Orientación en Educación Básica Venezolana*. Valencia, Venezuela: Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- McLaren, P. (1977). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna*. Madrid: Paidós-Ibérica.
- Martí, J. (1965). *Obras Completas*. Tomo VIII. La Habana, Editorial Nacional de Cuba.
- Maslow, A. (1985). *El hombre autorrealizado*. (6a. ed.). Barcelona, España: Kairós.
- Maturana, H. (2000). Tenemos que ser nosotros. *Diario La Nación*. Santiago de Chile, 2000, Julio 16.

- Merino, C. (1995). *Metodología cualitativa de la investigación psicosocial*. España: UNAM-CISE
- Melucci, A. (1994): "Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales", *Zona Abierta*, 69: 153-180.
- Mirabal Level, P. (1996). *Crisis de identidad en Venezuela: El desdibujado perfil de nuestro pueblo*. Caracas: Litotac
- Molina Contreras, D. (2004). *Concepto de Orientación Educativa: Diversidad y Aproximación*. Revista Iberoamericana de Educación. Washington
- Montero, M. (Coor.).(1987): *Psicología Política Latinoamericana*. Caracas: Panapo.
- Morín, E. (1999). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París.: Publicaciones de la UNESCO.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Moscovici, S. (1981). *La Representación Social. La cognición social. Perspectivas en la vida cotidiana*. Londres: Ediciones de Academic Press.
- Moscovici, S. (1981b). *Introducción a la psicología social*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosonyi, E. (1982). *Identidad nacional y culturas populares*. Caracas: Enseñanza Viva.
- Nassif, R. (1984). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Kapeluzs.
- Nias, J. (1999). *Conversación de Profesores de Escuela Primaria*. Londres: Ediciones de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles.
- Nietzsche, F. (1980). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. Cuadernos Teorema N° 36. Valencia, España.
- Nietzsche, F: (1999). *Schopenhauer como educador*. Edición, traducción y notas de Jacobo Muñoz. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Noah Kramer, S. (1963). *Los sumerios. Su historia, cultura y carácter*. Publicaciones de la Universidad de Chicago.

- Novack, J. O. (1988). *Constructivismo Humano: Un consenso emergente*. Publicado en la *Revista Enseñanza de las Ciencias*. N° 6. Madrid.
- OCDE. (2004). *Orientación profesional y políticas públicas*. Madrid, España: Publicaciones del MEC. Madrid
- Oficina Internacional de Educación (OIE). (1996), *Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*, Ginebra.
- Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*: Madrid: Narcea
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Carta a un Alemán pidiendo un Goethe desde dentro*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Ortín, B. y Ballester, T. (2005). *Cuentos que curan: El poder terapéutico de la lectura y la escritura*. Madrid: Océano-Ambar.
- Ovidio. (1963). *El Arte de Amar*. Edición de Juan Antonio González. Madrid: Cátedra de Letra Universales.
- Paz, O. (1999). *Miscelánea I. Primeros escritos*. Obras completas. Tomo 13. México: Círculo de Lectores- Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Gómez, A. (1994). *La función profesional del docente al final del siglo*. Conflicto de perspectivas. En *Escuela Crítica* (7). (7-20)
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pessoa, F. (2008). *Libro del desasosiego*. Madrid: Seix Barral.
- Pisarienko, I. Y. (1987). *La ética pedagógica*. Cuba: Pueblo y educación.
- Platón (1922). *Diálogos. Teetetes, Cratilo, Menón, Laques*. México: Publicaciones de la Universidad Nacional de México.
- Platón (1965). *Fedro o de la Belleza*. Buenos Aires: Editorial Aguilar.
- Prieto, M. (2004). *La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente*. En *Revista Enfoques Educativos* N° 6 (Tomo 1) (29-44)
- Quincey, T. (2000). *Los últimos días de Emmanuel Kant*. Madrid: Valdemar.
- Biblioteca Clásica Gredos. (2004). *Obras inmortales y de Costumbres. XIII*

Fragmentos. Plutarco. Madrid: Gredos.

- Rendon, S., y Col. (2006). *Sujeto y pedagogía: ciudadanía y formación docente.* Publicado en Revista Iberoamericana de Educación, N° 42. Washington, Octubre, 2006.
- Revilla, J. C. (2003). *Los anclajes de la identidad personal* Athenea Digital, 4 (54-67) [Revista digital] Disponible en: antalya.uab.es/athenea/num4/revilla.pdf
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro.* Trad. de A. Neira Calvo. México: Siglo XXI.
- Rilke, R. M. (1999). *Cartas a un joven poeta.* Barcelona: Torrel de Reus.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica clásica.* Madrid: McGrawHill
- Robayo, A. L. (2008). Historia de un Maestro que teniendo en obra gris su subjetividad... vino la Pedagogía y sopló y sopló... *Revista Iberoamericana de Educación.* N° 46/6. Washington, Julio 2008.
- Rogers, C. (1983). *Libertad y creatividad en la educación.* México: Paidós.
- Rojas, G. (Diciembre de 2003). *La Ventana.* Portal informativo de la Casa de las Américas [Página web en línea]. Disponible en: <http://laventana.casa.cult.cu/modules.php>. La Habana. [Consulta: 2009, Febrero].
- Rorty, R. (1979). *Filosofía y el espejo de naturaleza.* Nueva Jersey: Publicaciones de la Universidad de Princeton.
- Salade D. (1997). *Educación y Orientación ¿Procesos Complementarios?* *Boletín de Orientación Educativa y Vocacional.* Caracas: Ministerio de Educación.
- Sanmartí, N. (2000). *Diez ideas claves: Evaluar para aprender.* Madrid: Grao.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar.* Barcelona: Ariel.
- Sayago Quintana, Z., Chacón Corzo, M. y Rojas de Rojas, M. (2008). *Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios.* Trabajo de ascenso en Universidad de los Andes, Núcleo San Cristóbal, estado Táchira. *Revista Educere* [Revista en línea] 12 (42) pp. 551-561. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/26312>. [Consulta: 2009, Enero 20]
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social.* Buenos Aires: Amorrortu.

- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. (2a. ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Stevenson, R. L. (2003). *La Isla del Tesoro*. Madrid: Norma.
- Tejada Fernández, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Barcelona: Aljibe.
- Tenti Fanfani, E. (2003). Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía. En *Propuesta Educativa*, 26, Buenos Aires, FLACSO; [Revista digital] Disponible en: www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf
- Tertuliano, O. (2002). *Lo mejor de Tertuliano*. Madrid: Clie. Colección de GRTandes Autores de la FE.
- Torres, R. M. (1995). *Formación Docente: Clave de la Reforma Educativa*. Santiago de Chile: Publicaciones de CIDE, UNESCO-OREALC.
- Torres, M. (2005). *La identidad profesional del profesor de educación básica en México*. [Reseña en línea] Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002916&iCveNum=4729 - 25k -
- Uslar Pietri, A. (1983). *Mensaje a los maestros*. Caracas: Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Vander Zanden, J. (1986). *Manual de Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wallraff, G. (2008). No me traten como maestro; soy un aprendiz perenne. *Diario La Jornada*. Ciudad de México, 2008, Noviembre
- Wittgenstein, L. (2007). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Tecnus.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2002) *Consideraciones sobre el Sujeto, la Subjetividad e Identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores

CURRICULUM VITAE

Felipe de Jesús Guerrero, Profesor de Ciencias Sociales graduado en el Instituto Pedagógico de Caracas. Magíster en Educación, mención Supervisión Educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Presidente de «Funda-Ciencia». Institución destinada a promover iniciativas a favor de la Investigación Científica y de la Innovación Tecnológica. Autor del Canto «Gloria al Tecnológico», seleccionado como Himno Oficial del Instituto Universitario de Tecnología, Agro-Industrial «Región los Andes». Individuo de Número de la Academia de la Historia, Individuo Correspondiente de la Academia Boyacense de la Historia, Individuo Correspondiente de la Academia de la Historia del Norte de Santander e Individuo Correspondiente de la Academia de la Historia del Estado Zulia.