



Universidad de Valladolid
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**CICLO DE VIDA PROFESIONAL DEL PROFESOR
UNIVERSITARIO: LA METAMORFOSIS DE LA
CARRERA DOCENTE DESDE EL RELATO
BIOGRÁFICO**

Presentada por

Maria de Jesus Campos de Souza Belém

Para optar al grado de doctora por la Universidad de
Valladolid

Dirigida por:
Dra. Julia Boronat Mundina
Dr. Santiago Esteban Frades

Valladolid, 2015

Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



CICLO DE VIDA PROFESIONAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: LA METAMORFOSIS DE LA CARRERA DOCENTE DESDE EL RELATO BIOGRÁFICO

Presentada por

Maria de Jesus Campos de Souza Belém

Para optar al grado de doctora por la Universidad de
Valladolid

Dirigida por:
Dra. Julia Boronat Mundina
Dr. Santiago Esteban Frades

Valladolid, 2015

*Dedico este trabajo a todos los educadores que aún insisten en
practicar la humana docencia*

Como norma general, en esta investigación, para facilitar la fluidez y comprensión del texto, y para evitar reiteraciones, vamos a emplear el sufijo correspondiente al género masculino en todos los casos, entendiendo que se está haciendo alusión a ambos sexos (profesor/a)

Agradecimientos

Agradezco inmensamente la inestimable ayuda de la Dra. Julia Boronat Mundina, que por suerte ha sido mi directora de tesis. Es la ocasión de decir que sin su paciencia infinita, sus aportaciones, sus correcciones y preocupaciones por combatir mis desánimos nunca habría sido posible finalizar el doctorado. Ha sido un honor haber trabajado bajo su orientación metodológica rigurosa. Aunque pese el paso del tiempo, guardaré de Julia para siempre, un buen recuerdo.

Al codirector, Dr. Santiago Esteban Frades, le agradezco la capacidad excepcional de acoger a nosotros brasileños en su tierra, para mí es un profesor humanista que tiene el don de la sencillez, de la humildad y de decirlo todo con una sonrisa.

Al profesor doctor, Martín Rodríguez Rojo, que tiene la virtud de convertir un mal momento en una ilusión, de decir palabras de ánimo, le agradezco, aunque fue breve, el significativo tiempo de convivencia y aprendizaje.

Muchísimas gracias a los profesores de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM): Ana Alcidia Moraes,, Ana Cristina Martins, Arminda Mourão, Guilherme Lima, Ilaine Both, Luiz Carlos Cerquinh, Michelle Bissol, Raimundo Martins, Ronney Feitoza, Rosenir Lira),Silvia Cristina Nogueira y Valéria Amed Costa,y a los compañeros de la Universidad Estatal de Amazonas (UEA), Amarildo Gonzaga y Evandro Ghedin, por su inestimable colaboración, por el tiempo dedicado a la disertación de los profundos y ricos relatos autobiográficos, que ha hecho que esta investigación llegue a buen puerto.

Mis sentimientos profundos de gratitud a los muy amados hijos Laís e Igor, que tuvieron paciencia angelical con esta madre que en ocasiones importantes de su desarrollo personal y escolar se hizo ausente de sus vidas por el viaje emprendido de escribir la tesis, les pido perdón.

Muchas gracias a mi esposo Augusto Belém, por su amor incondicional, paciencia infinita y apoyo continuo traducido por el

cuidado sin reservas a nuestra familia en el transcurso de este doctorado.

A mis queridos padres Rozendo Barbosa de Souza (+) y Nadir Campos de Souza, que me enseñaron que debemos siempre luchar por lo justo, pues vivir con dignidad es mucho, así que por encima de todo hay que decir la verdad y practicar la solidaridad, a ellos mi gratitud no cabe en palabras.

Mis hermanos João, Jonas y Jairo, siempre dispuestos a decirme constantes palabras de ánimo y a darme su apoyo, les agradezco por los debates en familia con sentido del humor.

A mí querida amiga española Narita Maestro, agradezco su inmensa generosidad, solidaridad y acogida en su propia casa, una mujer fuerte que con su cariño y amistad fue el hilo de convivencia entre nuestra patria de origen (Brasil) y la que nos acogió (España).

Gracias a mí amiga Taiz Lutz con quien he compartido los mejores días de estancia en Valladolid, siempre dispuesta a acoger nuestros hermanos brasileños y a dar su amistad sin esperar nada a cambio.

Alberto Noronha Ramos, mi compañero del doctorado y amigo muy especial que me tenía reservado el destino, le agradezco su paciencia por mis innumeros enfados y por su capacidad ilimitada de creer en mí, que en ocasiones, ni yo misma lo hacía.

Finalmente, agradezco a cada una de las personas que, de forma directa o indirecta, han contribuido a la realización de esta tesis.

ÍNDICES

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

I.	Presentación.....	23
II.	Relevancia del estudio.....	25
III.	Metodología, interrogantes y objetivos de investigación.....	27
IV.	Estructura del informe de investigación.....	30

CAPÍTULO 1 CICLO VITAL Y DESARROLLO PROFESIONAL

Introducción.....	37
....	
1.1. Aproximación a la carrera docente.....	39
1.1.1. Conceptualización de carrera docente.....	40
1.2. Secuencia de desarrollo durante el proceso vital.....	43
1.2.1. Erikson: Fases del desarrollo psicosocial.....	43
1.2.2. El enfoque socio-fenomenológico de Super.....	54
1.2.3. La investigación de Huberman sobre carrera docente.....	58
1.2.4. Otras aportaciones sobre la carrera docente	62
1.3. Identidad profesional del profesor.....	69
1.3.1. Enseñanza universitaria: retos en tiempos de incertidumbre.....	74
1.3.2. Crisis y reconstrucción del oficio.....	77
A modo de síntesis.....	81

**CAPÍTULO 2
LA CARRERA DOCENTE HOY**

Introducción.....	87
2.1. La persona y el profesional: trayectoria.....	89
2.2. La crisis de la profesión docente.....	94
2.3. La identidad del profesor en la sociedad mediática...	99
2.4. Imagen social y emocional del profesor.....	105
2.5. Percepción del profesor en el espejo de uno mismo....	111
2.6. La carrera profesional en un escenario de malestar docente.....	115
2.7. La carrera docente y el reconocimiento profesional...	120
A modo de síntesis.....	126

**CAPÍTULO 3
LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO**

Introducción.....	131
3.1. Paradigmas en la formación del docente.....	134
3.2. Formación inicial: ¿inicio del proceso de socialización?	139
3.3. Formación continua: ¿posibilidad de desarrollo profesional?.....	147
3.4. Formación basada en competencias. Modelos.....	155
3.5. Retos y desafíos de la profesionalidad docente.....	166
3.6. Perfil del profesor universitario amazónico.....	170
A modo de síntesis.....	179

**CAPÍTULO 4
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL.
LA UNIVERSIDAD AMAZÓNICA**

Introducción.....	183
4.1. Aproximación al contexto: realidad brasileña y amazónica.....	184
4.2. Bases legislativas del sistema educativo brasileño.....	187

4.2.1. Estructura del sistema educativo en la actualidad	192
4.3. La Educación Superior en Brasil.....	197
4.3.1. Un desafío para la universidad brasileña: formar en el momento actual.....	207
4.4. La universidad amazónica. Facultad de educación y formación de maestros.....	212
4.4.1. Maestros en formación: placer y sufrimiento psíquico.....	225
4.4.2. Grupo emergente de investigación-acción colaborativa en Brasil.....	229
A modo de síntesis.....	232

CAPÍTULO 5 **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Introducción.....	237
5.1. Fundamentos epistemológicos de la metodología.....	239
5.1.1. La teoría crítica, enfoque reflexivo metodológico	241
5.1.2. Objetivismo epistemológico.....	244
5.1.3. Constructivismo epistemológico.....	244
5.1.4. Interpretativismo epistemológico.....	245
5.2. La investigación cualitativa.....	249
5.2.1. Enfoque biográfico.....	252
5.2.2. La historia de vida del profesor, nuevo abordaje de investigación en educación.....	255
A modo de síntesis.....	261

CAPÍTULO 6 **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Introducción.....	261
6.1. Estructura del diseño de investigación.....	265
6.2. Problema a investigar y delimitación de los objetivos	268
6.3. Selección de los sujetos.....	272
6.4. Instrumento de investigación: entrevista en profundidad.....	274

6.4.1. Preparación, validación y dimensiones del instrumento.....	274
6.4.2. Aplicación de los relatos.....	281
6.4.3. Proceso de análisis de los relatos biográficos...	283
A modo de síntesis.....	288

**CAPITULO 7
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LOS RESULTADOS**

Introducción.....	293
7.1. Descripción y análisis de los relatos biográficos.	
Dimensiones.....	294
7.1.1. Formación y desarrollo profesional.....	300
7.1.2. Contexto de su actividad profesional.....	305
7.1.3. Línea pedagógica en el trabajo de aula.....	309
7.1.4. Reflexiones sobre la trayectoria profesional....	314
7.1.5. Desarrollo profesional y sueños personales.....	319
7.2. Ciclo de vida profesional de los profesores amazónicos desde la teoría de Huberman.....	323
A modo de síntesis.....	335

**CAPÍTULO 8
CONSIDERACIONES FINALES**

Introducción.....	339
8.1. Conclusiones generales.....	340
8.2. Limitaciones y dificultades.....	359
8.3. Prospectiva futura y propuestas de mejora.....	361
8.4. A título de cierre.....	363

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	365
-----------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1. Invitación entrevista-relatos biográficos.....	381
Anexo 2. Cronograma de entrevistas.....	385
Anexo 3. Ideas sustantivas extraídas de las entrevistas en profundidad.....	387

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Desarrollo Psicosocial de Erikson.....	53
Cuadro 2. La investigación de Huberman: fases o maxiciclos..	61
Cuadro 3. Estudios sobre la carrera docente y fases significativas.....	67
Cuadro 4. Estrategias ante cambios educacionales.....	104
Cuadro 5. Aspectos positivos y negativos de competencias.....	158
Cuadro 6. Primera dimensión: formación y desarrollo profesional.....	277
Cuadro 7. Segunda dimensión: acto pedagógico profesional e intervención en aula.....	277
Cuadro 8. Tercera dimensión: acto pedagógico profesional e intervención en aula.....	279
Cuadro 9. Cuarta dimensión: sentimientos sobre la trayectoria profesional.....	280
Cuadro 10. Quinta dimensión: perspectiva personal y profesional.....	281
Cuadro 11. Sistema categorial para analizar las entrevistas de profesores.....	296
Cuadro 12. Definición del sistema categorial.....	298
Cuadro 13. Características personales y profesionales.....	301
Cuadro 14. Ubicación del profesorado en las fases de Huberman.....	333
Cuadro 15. Fases Ciclo Docente Profesores Amazónicos.....	335

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estructura de investigación.....	33
Figura 2. Concepto de carrera docente ante los cambios sociales.....	42
Figura 3. Desarrollo de la identidad del profesor universitario.....	81
Figura 4. Proceso de profesionalización del profesorado.....	91
Figura 5. Dimensiones del síndrome de bournout.....	97
Figura 6. Calidad del trabajo docente.....	108
Figura 7. Doble proceso en la construcción de la identidad..	113
Figura 8. Modelo causal de las competencias.....	160
Figura 9. Modelo sistémico de las competencias.....	161
Figura 10. Modelo dinámico de competencia profesional....	163
Figura 11. Modelo de competencia profesional.....	164
Figura 12. Modelo explicativo de la competencia profesional	165
Figura 13. Conducta del profesor reflexivo en clase.....	177
Figura 14. La práctica reflexiva.....	178
Figura 15. Mapa de Brasil.....	185
Figura 16. Estructura del sistema educativo brasileño.....	193
Figura 17. Evolución de la matricula por graduación (1990-2000)	204
Figura 18. Evolución de la matricula por graduación (2000-2010).....	206
Figura 19. Expansión de la Educación superior.....	212
Figura 20. Metodología cualitativa aplicada a la investigación en educación	239

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANDES-SN	Asociación Nacional de los Docentes del Enseño Superior
CFE	Consejo Federal de Educación
CNE	Consejo Nacional de Educación de Brasil
CONAD	Consejo Nacional de Asociaciones Docentes
DE	Régimen de trabajo de dedicación exclusiva
CM	Carta Magna Brasileira
CEFORT	Centro de Formación Continua, Desarrollo de Tecnologías y Prestación de Servicios para la Red Pública de Enseño
DAP	Departamento de Administración y Planeamiento
DMT	Departamento de Métodos e Técnicas
DTF	Departamento de Teorías y Fundamentos
ENEM	Examen Nacional del Enseño Medio
ENADE	Examen Nacional de Cursos de Graduación
FACED	Facultad de Educación
FUNDEB	Fundo de Manutención y Desarrollo de la Educación Básica
IBGE	Instituto Brasileño de Estadística
IDEB	Índice de Desarrollo de la Educación Básica
IES	Instituciones Federales de Enseño Superior
INEP	Instituto Nacional de Investigación
LDBEN	Ley de Directrices de Base Educación Nacional
MEC	Ministerio de la Educación
NEPE	Núcleo de Estudios e Experiencias e Investigaciones Educacionales en Educación de Adultos
PCNs	Parámetros Curriculares Nacionales
PCU	Plano de Carreira de Carrera Docente
PEFD	Programa Especial de Formación Docente – Red Pública
PMM	Ayuntamiento Municipal de Manaus
PNCD	Plano Nacional de Capacitación Docente

PNCD	Plano Nacional de la Carrera Docente
PPGE	Programa de PosGrado en Educación
PSC	Proceso Selectivo Continuo
PSM	Proceso Selectivo Macro
PSMV	Proceso Selectivo Macro Verano
PSE	Proceso Selectivo Extramarco
PUC	Padrón Unitario de Calidad
PUCRCE	Plano Único de Clasificación y Redistribución de Cargos y Empleos
SAEB	Sistema Nacional de Evaluación de La Educación Básica
SEMED	Sistema Municipal de Educación
SISU	Sistema de Selección Unificada
UEA	Universidad Estatal de Amazonas
UFAM	Universidad Federal de Amazonas

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

- I. Presentación**
- II. Relevancia del estudio**
- III. Preguntas, objetivos y metodología de investigación**
- IV. Estructura del informe de investigación**

INTRODUCCIÓN

I. Presentación

En los últimos cuarenta años, los estudios sobre el ciclo de vida profesional del profesor universitario se vienen ampliando y ganando enriquecimiento epistemológico, al considerarlos más allá del significado clásico que reducía su labor profesional a su eficacia técnica.

El interés por las historias de vida en el escenario de las Ciencias Sociales, que data de 1920, representa un paso previo para su posterior incorporación en el campo de la investigación educativa y social, que se inicia en los años setenta y toma más vigor en los ochenta. Hasta entonces la narración, como metodología de investigación, no era muy utilizada, debido a la predominancia del positivismo con su insistencia exhaustiva por imprimir objetividad a los estudios de cualquier naturaleza.

El avance de las metodologías cualitativas indudablemente contribuyó a la producción de nuevos formas de conocimiento sobre los matices y significados de las prácticas docentes. Así, es posible conocer el profesor más allá del espacio estricto de la clase y mirarlo como ser social, cultural, y ante todo, pasa a ser un profesional no sólo de los hechos, sino de los sentimientos y de la contradicción humana que forma parte de su trayectoria de vida. Al inicio de este trabajo, nos apoyamos en el estudio de Michael Huberman (1989), como principal referencia de la literatura sobre el tema, donde describe como acaece

el ciclo vital del profesor en siete etapas cíclicas, aunque su investigación fuera realizada con profesores de secundaria y no con profesores universitarios.

En su estudio presenta indicios y conclusiones que hoy nos permiten afirmar sobre la imposibilidad de linealidad en este ciclo, puesto que se construye de saltos y vueltas atrás en el tiempo. Por lo tanto, es importante considerar siempre el principio de causalidad y la dinámica de las dimensiones biológica, cultural, social y laboral, como ejes básicos que mueven la vida de una persona.

Nuestra investigación se apoya también en trabajos de otros autores que utilizando la metodología cualitativa y de investigación-acción, cuyas aportaciones han sido relevantes para los estudios sobre las bases de la carrera docente (Peterson, 1964; Neugarten, 1973; Elliot, 1976; Fuller y Field, 1979; Super y Phillips, 1985; Huberman y Schapira, 1985; Patrick, 1986...), que abordan la construcción de la identidad profesional concomitante con el enfrentamiento de los complejos retos propios de la sociedad contemporánea.

Otras aportaciones, como Bolívar, 2006; Cooper, 1982; Elliot, 1976; Erikson, 1950; Esteves, 1994; Esteban, 2003; Field, 1979; Fuller, 1969; Giroux, 1990; Goodson (1992), Habermas, 1974 Hargreaves, 2003; Huberman, 1989; Maehr y Kleiber, 1981; Morin, 1999; Neugarten, 1973; Nóvoa, 1992; Patrick, 1986; Peterson, 1994; Perez, 2002; Pimenta, 2006; Ramos, 2003; Sikes, 1985; Super, 1985; Usher, 1996... han contribuido a mirar el mundo del profesorado, en general, y de los profesores amazónicos, de forma más precisa, en el

intento de capturar esta cultura impregnada de signos y valores de cada etapa del desarrollo profesional vividos por esos actores a lo largo de su ciclo de vida profesional docente.

Sólo en los años noventa y principios de los dos mil, se ha producido una literatura que ayuda a profundizar el tema del ciclo vital docente y a acrecentar nuevos e importantes ejes para la comprensión de cómo evoluciona la persona que es profesor a lo largo de su trayectoria vital, de los factores interviniéntes directos de la enseñanza, de su relación con el saber, en relación con sus pares y consigo mismo. Son obras de autores como Nóvoa, 1992; Goodson, 1992; La Torre, 2002.

Pero, en general, la literatura de referencia en este campo investigativo es escasa, por eso, este trabajo se plantea con el propósito de generar un informe clarificador sobre el intrigante universo que abriga los relatos autobiográficos del profesor universitario amazónico, con el fin de contribuir al debate sobre este tema.

II. Relevancia del estudio

Recorriendo la literatura pedagógica brasileña, específicamente en la región norte de Brasil, no se encuentran registros de investigaciones sobre el tema “ciclo de vida profesional de los profesores” con la perspectiva defendida por Michael Huberman (1989) y Antonio Nóvoa (1992), a título de ejemplo. En España,

investigaciones de esta naturaleza son un tema común de estudios, en cambio, para nosotros es algo inédito.

Si bien no se puede precisar la repercusión que pueda tener este estudio, sin lugar a dudas, se puede estimar la relevancia que surge del debate sobre cuáles son los indicadores que están influyendo marcadamente en el destino de los profesores universitarios amazónicos.

A partir del conocimiento de nuevos hallazgos sobre la profesión, que pretendemos desvelar con este estudio, sería positivo lograr una movilización sobre los resultados obtenidos, en el sentido de exigir más respeto y valorización del trabajo docente, traducido en políticas públicas educativas más inclusivas.

Nuestro optimismo nos hace creer que esta investigación puede ser un instrumento de lucha por la mejora de la calidad en educación, aportando ahí su sentido y significado. También consideramos que una experiencia que aporte conocimiento es siempre relevante para agregar valor y construir otros significados, muchas veces, inimaginable por quién lo produce. En definitiva, esta investigación va a pretender construir un significado sobre el ciclo de vida profesional del profesor amazónico. La experiencia con el conocimiento no es algo que se adquiere por transposición de contenido, sino algo que acontece cuando nos toca profundamente, como definió Larrosa (2004):

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase o nos suceda o nos toque, requiere un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere parar para pensar, para mirar, para escuchar, pensar más despacio, tardarse nos detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el autoritarismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, hablar sobre lo que acontece, aprender la lentitud, escuchar los otros, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia y darse tiempo y espacio. (Larrosa, 2004, citado en Ghedin, 2006:12).

En síntesis, buscamos vivir un laborioso proceso de investigación y una experiencia de aprendizaje y desarrollo, haciendo un esfuerzo riguroso y sistemático por interpretar el complejo modo de ser y de estar en el mundo, de los profesores universitarios amazónicos.

III. Metodología, interrogantes y objetivos de la investigación

En este caso, hemos optado por la metodología cualitativa ya que permite trabajar la realidad desde una perspectiva humanista. Puesto que hunde sus raíces en los fundamentos de la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica, trataremos de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de las personas estudiadas. En este sentido, dentro de la metodología cualitativa, vamos a seguir unas pautas de investigación flexibles y holísticas sobre el objeto de estudio -dimensiones de la carrera docente de los profesores, estudiados como un todo a través de los relatos biográficos.

En este sentido, dentro de los métodos utilizados en la investigación cualitativa, seleccionamos la narración biográfica que se materializa en la historia de vida, metodología que toma en consideración el significado afectivo que tienen las cosas, situaciones, experiencias y relaciones que afectan a las personas, en nuestro caso, a profesores de la universidad amazónica.

La investigación se ha estructurado a partir de los siguientes interrogantes:

- a) ¿Cuáles son las fases características (arranques y discontinuidades) del ciclo de vida profesional de los docentes que viven en esta parte de la región amazónica desde la etapa inicial hasta la de estabilización de su carrera profesional?
- b) Con el transcurso de los años, ¿las personas se vuelven más o menos competentes en la labor, son más conservadoras, osadas, flexibles, críticas... y cuáles son los acontecimientos de su vida personal que repercuten en la docencia?
- c) ¿En qué medida, el proceso de enseñanza, que se desarrolla en la carrera pedagógica del docente universitario, comporta, al mismo tiempo, un abordaje psicológico y sociológico?
- d) ¿Los modelos de formación Inicial y permanente vividos por el profesor han contribuido a poner en práctica una determinada perspectiva epistemológica?

- e) ¿Cuál el grado de responsabilidad del gobierno brasileño respecto a la mejora de la profesionalidad docente?
- f) ¿Por qué algunos docentes llegan al fin de la carrera cargados de sufrimiento y otros lo hacen con admirable serenidad?
- g) ¿Qué aspectos caracterizan los mejores años de la docencia?
- h) ¿Si las personas pudieran realizar una nueva elección profesional, optarían de por elegir de nuevo la enseñanza?

De forma más precisa, nos planteamos los siguientes objetivos, que van a presidir el proceso de la investigación:

- 1) Conocer el estado actual del objeto de estudio - ciclo de la vida profesional- del profesorado universitario.
- 2) Interpretar la epistemología del profesor universitario, desde la mirada de los modelos de formación inicial y continuada.
- 3) Explicitar el grado de responsabilidad del Gobierno Brasileño, desde el enfoque del reconocimiento o degradación de la profesionalidad docente.
- 4) Describir cuales son los rasgos característicos de las fases o secuencias del ciclo de vida profesional de los profesores que protagonizan la enseñanza superior en la realidad amazónica.
- 5) Analizar la correspondencia entre las expectativas profesionales, respecto a la edad, el tiempo de carrera y las influencias externas en la carrera docente.

En la búsqueda de respuesta a cuestiones de esta naturaleza, respecto a un universo fascinante e inexplorado, nos planteamos oír a los profesores universitarios amazónicos, verdaderos sujetos involucrados en esta tarea. De este modo, pretendemos investigar cómo acaece su ciclo de vida profesional, que estimados está lejos de ser un proceso lineal, en relación al movimiento cíclico vivido de ida y vuelta.

IV. Estructura del informe de investigación

El contenido general de esta investigación está organizado en torno a ocho capítulos.

En el primer capítulo, bajo el título *Ciclo vital y desarrollo profesional*, se realiza una aproximación histórica al perfil del docente de carrera, identificando cuales son las aportaciones más significativas y características del ciclo de desarrollo profesional docente presentadas en la literatura occidental.

El segundo capítulo, denominado *La carrera docente hoy*, se adentra en el análisis teórico del constructo de crisis emocional por la cual pasan los profesores en estos tiempos de vértigo e incertidumbre. Se presenta una discusión respecto a la carrera profesional en un escenario de malestar docente, hoy en día.

El capítulo tercero, con el título *La formación del profesor universitario*, se detiene en los paradigmas docentes y se plantea una serie de interrogantes y reflexiones sobre la formación inicial y

permanente del profesor, delimitando el perfil exigido al profesor universitario amazónico en el siglo en curso.

En el capítulo cuarto, *La Educación Superior en Brasil y la Universidad Amazónica*, se presenta la legislación educacional y la organización del sistema educativo brasileño, profundizando en la enseñanza universitaria. Se alude a determinados programas de formación docente, incentivados por el Gobierno Brasileño y promovidos por la universidad amazónica en el comienzo de siglo XXI, considerando las imágenes del propio profesor, forjadas sobre la visión de la sociedad sobre la profesión.

En lo capítulo quinto, con el título *Metodología de investigación*, aborda el enfoque seleccionado de investigación, de naturaleza cualitativa, reflexionando sobre la configuración de nuevos enfoques orientados al fortalecimiento de la investigación en educación.

En el capítulo sexto se delimita el *Diseño de la investigación*, es decir, describe la ingeniería de la investigación, destacando el problema, los objetivos, la selección de los sujetos, la estructura y la estructura y aplicación del principal instrumento de la investigación, los relatos autobiográficos de los profesores involucrados.

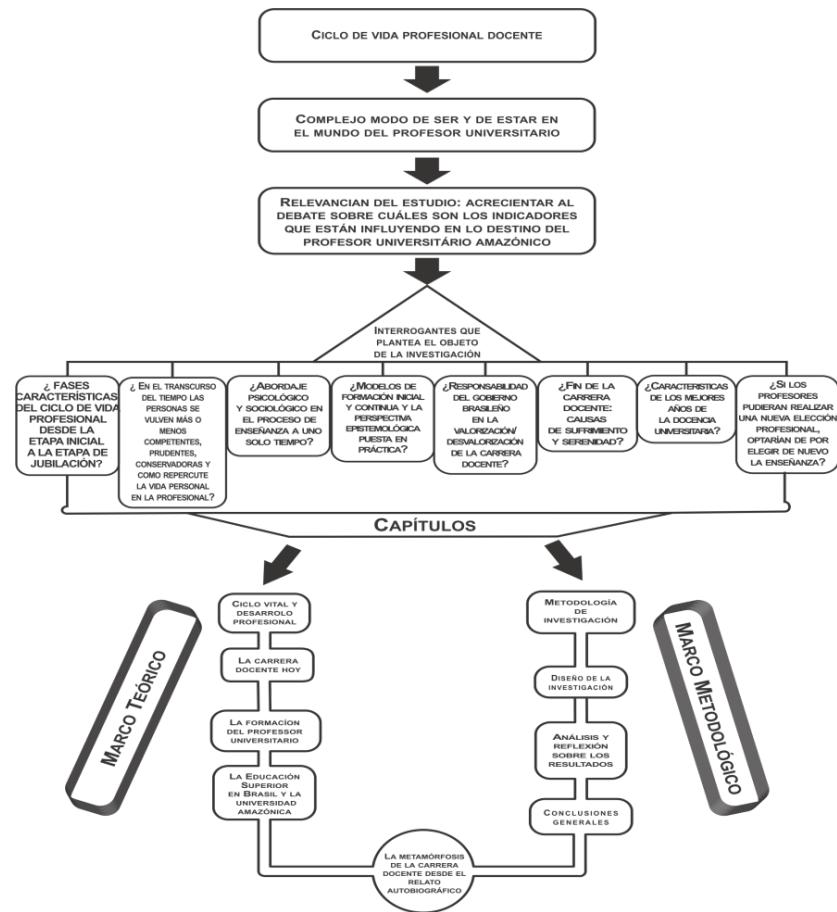
El capítulo siete, denominado *Ánalisis y reflexión sobre los resultados*, presenta el análisis y síntesis de los relatos de los profesores entrevistados, que ponen de manifiesto el significado que le atribuyen al ecosistema laboral, fases de la carrera, aproximación y diferenciación al estudio de Michael Huberman, al ciclo docente del

profesor y de la persona, razones de estado de sufrimientos o de serenidades....

Por último, el capítulo octavo incluye las conclusiones generales, a modo de reflexiones sobre el significado que los profesores universitarios, protagonistas de la enseñanza en la realidad brasileña-amazónica, atribuyen a las situaciones vividas en su ciclo de vida profesional. Incorpora también las limitaciones y debilidades de este estudio y avanza una propuesta de mejora respecto a la situación que actualmente vive el profesorado y futuras líneas de investigación.

El documento se cierra con la bibliografía que fundamenta todo lo expuesto.

Figura 1. Estructura de investigación



Fuente: Campos de Souza, M^a de J. (2015)

En síntesis, el estudio que realizamos se inscribe en el campo de la investigación cualitativa, que comprende básicamente aquellos estudios que se plantean objetivos relacionados con la comprensión de los fenómenos socioeducativos y la transformación de la realidad. Además, este tipo de investigación constituye en la actualidad un espectro amplio, que contempla diversas perspectivas epistemológicas

y teóricas, incluyendo también diversos métodos y estrategias de investigación en el campo de las ciencias de la educación.

A través del abordaje cualitativo, mediante un estudio biográfico, examinamos elementos constitutivos del ciclo de vida profesional de los profesores, identificamos las fases y secuencias, las expectativas personales y sociales con las que se enfrenta el docente durante su desarrollo profesional. También discutimos el perfil del profesor mirando a la formación inicial y permanente, así como la responsabilidad del poder público en la valorización de la carrera universitaria, todo ello, de manera global y holística.

CAPÍTULO 1
**CICLO VITAL Y
DESARROLLO PROFESIONAL**

CAPÍTULO 1 **CICLO VITAL Y DESARROLLO PROFESIONAL**

Introducción

- 1.1. Aproximación a la carrera docente**
 - 1.1.1. Conceptualización de carrera docente**
 - 1.2. Secuencia de desarrollo durante el proceso vital**
 - 1.2.1. Erikson: Fases del desarrollo psicosocial**
 - 1.2.2. El enfoque socio-fenomenológico de Super**
 - 1.2.3. La investigación de Huberman sobre carrera docente**
 - 1.2.4. Otras aportaciones sobre la carrera docente**
 - 1.3. Identidad profesional del profesor**
 - 1.3.1. Enseñanza universitaria: retos en tiempos de incertidumbre**
 - 1.3.2. Crisis y reconstrucción del oficio**
- A modo de síntesis**

CAPÍTULO 1

CICLO VITAL Y DESARROLLO PROFESIONAL

INTRODUCCIÓN

Actualmente, se hace necesario una nueva mirada en cuanto a los modelos de desarrollo profesional de los profesores, ya que pasamos del “profesor como profesional” al “profesor como persona”, aspectos distintos pero a la vez complementarios. Por ello, necesitamos saber más sobre las vidas de los profesores, pues ya nos hemos ocupado mucho por saber sobre sus técnicas de enseñanza.

Tratándose de una carrera pedagógica, el objeto de la investigación - conocer el ciclo de vida profesional, dentro de la compleja y desafiadora carrera docente en la cultura amazónica - para nosotros, si cabe, va a resultar muy interesante y sugestivo. Se trata de sondear cuales son las motivaciones capaces de dar impulso, de ayudar al profesorado a seguir adelante.

En los estudios sobre el desarrollo profesional del docente, se constata que ninguna de estas fases son fijas y lineales, ni tiene características estables e intercambiables. En consecuencia, el estudio del tema ha de tener un carácter de flexible y relativo, propio del ciclo de la vida humana.

Estudiar el ciclo de desarrollo profesional docente es mucho más complejo de lo que se puede imaginar. El investigador interesado

por este tema debe estar muy atento para no incurrir en determinismos sociales, y no sucumbir a la tentación de encuadrar la experiencia del profesor, aprisionándola en fases o secuencias fijas.

El nivel de complejidad se resuelve, justamente, con la habilidad que debe tener el investigador inmerso en este universo, al manejar, simultáneamente, variables biológicas, cronológicas, psicológicas, sociológicas, interferencias de orden interno y externo, modificables según las interacciones que el individuo establezca con sus pares a lo largo de la existencia.

Si bien es verdad que todas las personas pasan por las mismas fases, independiente de las condiciones de vida y trabajo, porque hay un tiempo cronológico determinante de la ontogénesis humana, no es inamovible cuando se trata de definir un modelo que, atendiendo a la edad, tiene en cuenta las condiciones de estabilidad o inestabilidad que inciden en las modificaciones humanas. De modo que la flexibilidad es siempre recomendable en análisis de las fases progresivas de la vida profesional docente al acercarse a un mundo diverso y aparentemente común.

La mirada de forma precisa debe ser dirigida a estos profesionales, ya que no son meros fantoches manipulados desde exterior. Son seres humanos activos, poniendo en práctica sus conductas individuales en la realización de proyectos y expectativas.

De esta manera, los estudios sobre el desarrollo docente han de considerar la plasticidad de las interacciones de los profesores en sus

ámbitos de actuación, en un medio social envolvente y que debe ser el foco de atención seleccionado.

Por tanto, intentamos de abandonar los juicios y los conceptos deterministas, tratando de comprender las posibles interacciones entre el mundo profesional y el mundo subjetivo del profesor.

1.1. APROXIMACIÓN A CARRERA DOCENTE

Ejercer la profesión docente en la sociedad postmoderna no es tarea fácil. Los cambios acelerados del contexto social, económico y político plantean continuamente nuevos retos y nuevas exigencias a la educación. Por otro lado, se dan cambios en las políticas educativas, que ocurren más despacio, no alcanzando la misma velocidad que los cambios acaecidos en la sociedad.

Por tanto, el profesorado se encuentra ante el desconcierto y las dificultades emanadas en este nuevo contexto social y ante las continuas críticas por no llegar a atender tales exigencias. En verdad, este sentimiento de malestar ha generado una crisis en el profesorado, respecto a sus roles en la sociedad actual.

La crisis en la profesión docente no es un fenómeno del recién estrenado siglo, tampoco se da por la peculiaridad de una provincia, sino que tiene proporciones de carácter internacional. Esteves (1994) ya analizaba sus indicadores, a principios de la década de los ochenta en los países más desarrollados, como Suecia, Francia, Londres, Alemania y España. Pasados más veinte años, el análisis de Esteves

(1994) sigue siendo válido. Este autor reconoce que la crisis docente se ha intensificado y ganado nuevos y complejos contornos.

“A veces el desconcierto surge de la paradoja de que esa misma sociedad exige nuevas responsabilidades a los profesores, no les dota de los medios que ellos reclaman para cumplirlas. Otras veces, de la demanda de exigencias contrapuestas y contradictorias” (Esteves, 1994:13)

El “malestar”¹ docente ha llegado al siglo XXI y la batalla por reducir sus efectos negativos se pone en marcha. Necesitamos, pues, hacer un notable esfuerzo, aun que sea a medio plazo, a fin que nuestra sociedad reconozca el importante trabajo que realizan los profesores, para que puedan alcanzar la posición que es de derecho, recuperando el orgullo de ser docente.

1.1.1. Conceptualización de carrera docente

La evolución del concepto de carrera² docente está asociada a la reforma educativa y social, iniciada en la sociedad norteamericana en los años setenta, estudios que posteriormente se extendieron a algunos países europeos.

¹ Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua “malestar” se refiere a una “desazón” o incomodidad indefinible. Cuando usamos la palabra “malestar” sabemos que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué. Las investigaciones nos pueden ayudar en la definición de síntomas y en búsqueda de soluciones.

² Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua “carrera” se refiere a una corrida contra el reloj, al trayecto y al precurso de toda una vida. La carrera docente hace referencia la completa trayectoria profesional del profesor.

En ese momento histórico se produjo un giro en la sociedad occidental, de carácter conservador, con grandes repercusiones sobre la vida educativa de estos países. Creció la preocupación por ofrecer una formación profesional útil y articulada con las solicitudes del mercado de trabajo. De acuerdo con Ramos (2003):

“En esta época interesaba en educación “el saber hacer” y el “saber para”, fomentando especialmente en la etapa educativa de “secundaria”, donde la formación general debía ir acompañada de una formación profesional, con un sentido marcadamente pragmatista” (Ramos, 2003: 168)

Esta discusión sobre la carrera docente y los programas escolares va más allá del cambio semántico, ya que se asocia al intenso movimiento que cuestiona la deficiente formación de los jóvenes para su adaptación a la vida adulta, en una sociedad en constante evolución tecnológica y laboral.

La comprensión de los movimientos de Educación para la Carrera estuvieron involucrados, a lo largo de los años 70 en diversas polémicas e interpretaciones, significado que se vino a consolidar, conceptualmente, con los estudios de Mc. Daniels de 1984 y 1989.

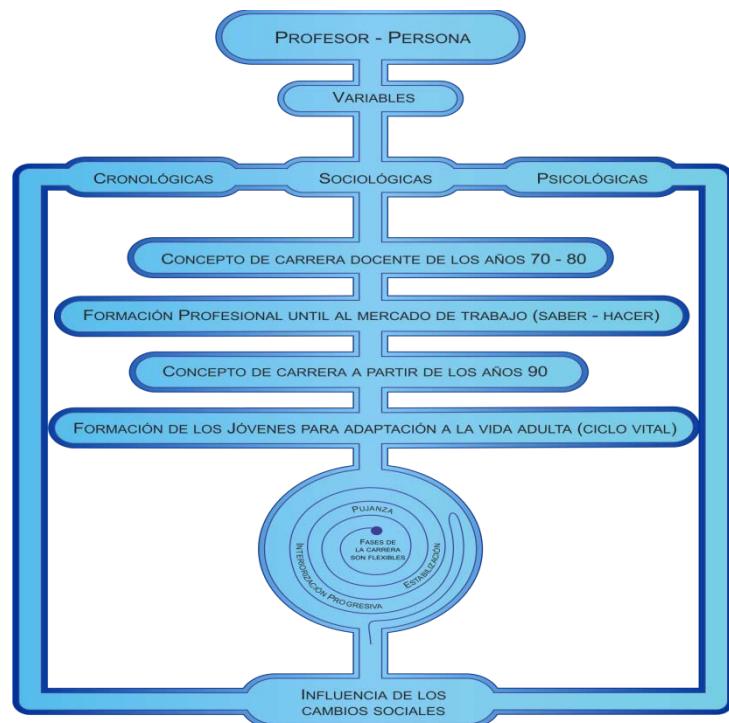
*“Las conclusiones estuvieron a favor de que la terminología más adecuada era el término carrera (**career**) cada vez más utilizado como sustituto de vocación (**vocation**) y desarrollo de la carrera (**career development**), en la actualidad comúnmente definidas y aceptadas por los expertos en el tema”* (Ramos, 2003: 170).

Hoy es posible comprender que la carrera es un proceso de toda la vida, basado en una secuencia de elecciones educativas, ocupacionales, familiares y de ocio. Quien se dedica a estudiar la

docencia, debe tener claro que el desarrollo de la carrera docente conlleva estrecha relación con la constelación de factores psicológicos, sociológicos, educativos, físicos, económicos y fortuitos, que combinados configuran la carrera de una persona en su ciclo vital.

En el siguiente gráfico presentamos el significado de carrera docente desde un punto de vista integral.

Figura 2. **Carrera docente ante los cambios sociales**



Fuente: Campos de Souza, M^a de J. (2015)

1.2. SECUENCIA DE DESARROLLO DURANTE EL PROCESO VITAL

1.2.1. Erikson: Fases del desarrollo psicosocial

Freire (1996), en cierta ocasión, afirmó que el ser humano es programado para aprender. Este proceso de aprender lo acompañará a lo largo de toda su vida, siempre y cuando se encuentre con la predisposición personal para que el proceso evolutivo se realice.

Respecto al proceso evolutivo, el ciclo de desarrollo profesional del profesor, así como sus distintas fases, etapas y crisis pueden ser mejor comprendidas a la luz de los estudios de Erikson, que corresponden al modelo de la Teoría Psicosocial del ciclo de vida humana. Si bien este trabajo aborda todas las etapas evolutivas del ser humano, desde el nacimiento, resulta interesante conocerlas para poder constatar que los deseos, necesidades y motivaciones de la adultez, en parte, están vinculadas con todo lo vivido durante el ciclo vital, aspectos que inciden, de alguna manera, en la identidad del profesor como aprendiz adulto.

Abordar el estudio del sujeto que aprende nos exige, en primer lugar, examinar las condiciones en que este sujeto se constituye y los aprendizajes vitales que cada etapa requiere para evolucionar hacia la siguiente.

Como se sabe, tal desarrollo psicosocial no es lineal, ocurre según pasos críticos, siendo “crítico” una característica de los cambios

decisivos, de los momentos de elección entre el progreso y la regresión, la integración y el retardo.

En la vida pueden pasar cambios decisivos, elecciones, procesos..., en los que el aprendizaje constituye una dimensión sustantiva, dado que todos requieren: comprender situaciones, adaptarse creativamente a ellas, transformarlas y reorganizar los datos de la realidad para lograr una interpretación cada vez más integral y completa.

Momentos de crisis son bienvenidos, necesarios e insoslayables, por lo que todo ser humano pasa para poder trascender una etapa de la vida y acceder a otra, en condiciones de mayor integración y plenitud.

Erikson (1950) identificó ocho tipos de crisis a lo largo de nuestras vidas. Según él, las crisis no se nos presentan a todos de la misma manera, y representan la singularidad de nuestra existencia: la muerte de un familiar, el nacimiento de un hijo o de un hermano, el casamiento, las separaciones, las mudanzas, accidentes, cambios en la situación económica, el mejoramiento o el deterioro de las condiciones laborales...

La profesora Taylor (2008), estudiosa de la teoría de Erikson, comenta que las crisis accionan el desarrollo humano, pues:

“Se trata de situaciones frente a las que necesitamos cambiar, aprender, elaborar su sentido, construir alternativas en nuestras vidas. El significado y trascendencia que cada crisis incidental tenga para nosotros dependerá de la etapa evolutiva en que nos

encuentre y de los recursos psicológicos que hayamos logrado hasta allí” (Taylor, 2008:1)

El adulto tiene necesidad de metas realistas y de constatar los resultados de sus esfuerzos. Suele sufrir de ansiedad y temor ante los juicios externos que ataque a su competencia profesional. Tiene una profunda necesidad de autodirigirse, no es como el niño, cuyo interés se centra en vivir la experiencia, indagando las situaciones de la vida misma y no sobre las materias de enseñanza, por ejemplo. En cambio, los adultos experimentan diferencias individuales que se van incrementando con la edad. Por eso, el análisis de su desarrollo profesional debe tener en cuenta las diferencias de estilo, tiempo, lugar, ritmo de aprendizaje y modos de encarar la vida.

➤ **Fases del ciclo vital según Erikson**

Erikson (1950) caracterizó el ciclo vital humano como el tránsito a través de “ocho edades”, que varían en su cronología, según la cultura o el momento histórico de que se trate. Desde el nacimiento hasta la vejez transitamos por diferentes etapas; cada una de ellas expresa una crisis central, que él caracteriza como pares de situaciones y disposiciones en oposición.

A las modificaciones que surgen con la fisiología del cuerpo, se añade el proceso de interiorización, de naturaleza esencialmente psicológica; así es como por parte del adulto, como las preocupaciones con los “objetos de experiencia” cambian por “modos de experiencia”.

Según este autor, el adulto saludable consigue integrar progresivamente su YO temporal (consciente) en su YO primitivo (inconsciente); conforme el tiempo va pasando, ocurre una toma de conciencia de las dimensiones de su personalidad anteriormente suprimidas o no bien aprovechadas, y todo empeño de energía se dirige hacia el activismo de la vida posmoderna, por ejemplo.

Las etapas de la vida adulta, descritas por Erikson (1950), indican que esa búsqueda de integridad del yo consciente y del yo inconsciente proporciona un desplazamiento de la energía libidinosa de las preocupaciones activistas y egoístas a los intereses, implicando una mayor capacidad reflexiva.

Para autores, como Maehr y Kleiber (1981), el tiempo está en la raíz de cambio de los intereses, por eso, el significado que tiene un suceso para una persona a los 55 años es muy distinto de lo que significaba a los veinticinco años. No es que el trabajo no sea importante, pero invertir esfuerzos en otras actividades, aunque no sean remunerados financieramente, es igualmente significativo.

Seguramente, de los 25-55 años de edad los cambios son diversos y las variaciones que se producen en la vida del profesor pueden ser psicológicas y sociológicas, estando relacionadas a sus expectativas sociales, en diferentes momentos del desarrollo profesional y de su edad.

A los estudios del desarrollo profesional docente les interesa averiguar el por qué unos determinados intereses, problemas y tareas

dan en una época de la vida y no en otra y cómo esto afecta a las conductas.

Para Erikson, de los 8 estadios del desarrollo humano, la fase denominada adulta abarca aproximadamente de los 25 a 55 años de vida, periodo que corresponde a tres fases: adultez joven, adultez media, adultez vieja. Estos ciclos marcados por la capacidad de tendencia a la autonomía, así como por el deseo de dejar una herencia al bienestar de las futuras generaciones, acompañarán a la persona el resto de su vida.

Las ocho edades o fases del desarrollo vital, según Erikson, son:

- 1) Confianza básica versus desconfianza básica (desde el nacimiento hasta 1 año)
- 2) Autonomía versus vergüenza y duda (de 1 a 3 años)
- 3) Iniciativa versus culpa (3 a 6 años);
- 4) Industria versus inferioridad (desde 6 años hasta la adolescencia)
- 5) Identidad versus confusión de rol (de 12 a 18 años o más);
- 6) Intimidad versus aislamiento (de 20 a 30 años);
- 7) Generatividad versus estancamiento (20 años tardíos a 50 años);
- 8) Integridad yoica versus desesperación (más de 50 años).

El primer período marca el surgir de la confianza básica y también de la desconfianza que el bebé poco a poco va desarrollando, en función de los estímulos y respuestas ofrecidas en el ambiente familiar. Si es criado en un medio acogedor, el recién nacido va a sentir que el mundo social es un lugar seguro para vivir, pues las personas son gentiles y amorosas.

A través de la responsabilidad de los padres en sus cuidados, el niño aprende a confiar en su cuerpo y en sus necesidades biológicas. Sin embargo, si los padres actúan inadecuadamente, reprimiendo o maltratando a su hijo, o huyendo de sus responsabilidades, podrá desarrollar la desconfianza.

Alrededor de los 3 años, el niño entra en el segundo período del desarrollo psicosocial. La confianza básica o desconfianza alcanzadas en la etapa anterior, le garantizan el coraje suficiente para seguir experimentando, pues se da la combinación de tener satisfecha sus necesidades básicas. A la vez, la impulsividad y compulsión, que son características de este período, y que son contenidas por el medio social cercano, le proporcionan al niño las condiciones para avanzar en la gran aventura de ir descubriendo el fascinante mundo. La firmeza de los padres y profesores deben protegerlo contra la anarquía potencial de su sentido de discriminación aún no adiestrado, de su incapacidad para retener y soltar con discreción.

El tercer período, de 4 a 6 años, marca el aprendizaje de la virtud, del propósito y de la iniciativa, que equivale decir que el niño ya responde positivamente a los desafíos del mundo, teniendo

responsabilidades y aprendiendo nuevas tareas. Es tomado por ideas, fantasías, curiosidades, imaginación y es capaz de imaginar situaciones futuras. También tiene la responsabilidad de reprimir o redireccionar sus fantasías, pues alcanza la noción de lo que es correcto y de lo que no es correcto, haciendo que el sentimiento de culpa se acreciente. Pero, el exceso de culpa hace que el niño se torne inhibido, afectando su dimensión sexual, que puede causar consecuencias, como desembocar en una persona frígida o impotente.

El cuarto período, descrito por Erikson, habla del peligro que radica en un sentimiento de inadecuación, que puede conducir a vivencias de inferioridad. La mejor manera de superar ese periodo es balancear la superioridad y la inferioridad, alcanzando la virtud de la competencia, necesaria para el justo desarrollo de las habilidades.

El sentimiento de inadecuación se hace presente en las personas, toda vez que inician un nuevo aprendizaje y se percata que el mundo por conocer es mucho mayor que el conocido. Si el niño logra constituirse como un aprendiz curioso, que participa en situaciones productivas junto a los demás, accederá a la posibilidad de seguir su formación durante toda la vida, como una verdadera promesa de crecimiento. Si por el contrario, se desespera de sus posibilidades, va construyendo una baja autoestima. La inferioridad amenazará la identidad con que debe ingresar a la etapa siguiente. Por lo tanto, existe mucha diferencia en las formas con que se transite la crisis superioridad versus inferioridad en este período.

El quinto período sucede con el advenimiento de la pubertad, la infancia propiamente dicha llega a su fin. La juventud comienza y llega el momento de la gran crisis del yo. La batalla por saber quiénes son y cómo se sitúan en la sociedad, requiere la tarea de revisar todo lo que aprendió sobre su propia vida, pues necesita moldear los conceptos en una autoimagen que tenga significado en la comunidad. La formación de la identidad es de hecho una reconstrucción de todas las identificaciones anteriores, a la luz de un futuro anticipado.

En la pubertad y en la adolescencia, todas las certezas y creencias en las que se confiaba previamente, vuelven a ponerse, hasta cierto punto, en duda, debido a una rapidez del crecimiento corporal que anuncia la revolución que se ha de producir con el desarrollo de la madurez genital.

Los jóvenes que crecen y se desarrollan, enfrentando esa revolución fisiológica en su interior, a los cuales les esperan tareas adultas tangibles, se preocupan ahora fundamentalmente con lo que espera la sociedad de ellos. Esa situación se puede comparar con lo que ellos mismos piensan que son, y con el problema relativo a correspondencia entre los roles y aptitudes cultivadas previamente, con los prototipos ocupacionales del momento.

La adultez comienza en el sexto período del desarrollo humano, que se extiende de los 18 a 30 años. Este primer período de la vida adulta está poblado de elecciones que tienen un carácter más estable y definitivo que aquéllas que se dan en la adolescencia. A lo largo de esta etapa, se elige la pareja, el trabajo, la profesión, la

residencia, se afianzan las amistades íntimas. El mayor propósito es alcanzar la intimidad en las relaciones, fundiendo su identidad con la del otro, sin temor de estar perdiendo alguna cosa de sí mismo. La virtud desarrollada en este periodo es el amor, lo cual significa estar apto a dejar los antagonismos de lado, a favor de una buena convivencia, contra el aislamiento.

La generatividad, séptimo periodo de desarrollo, se da de los 25 a 55 años, etapa en esencia guiada por la preocupación de establecer retos a las nuevas generaciones. Se da cuando se busca, a través de las propias creaciones, trascender el límite material de la existencia. Para el autor, es el momento de la integridad yoica, que acaece solamente en el individuo que, de alguna forma, ha cuidado a personas y cosas, y se ha adaptado a los triunfos y a las desilusiones inherentes; también al hecho de ser generador de otros seres humanos o generador de productos e ideas, lo cual le permite madurar gradualmente el fruto de los siete períodos.

La generatividad es una tendencia que hace que las personas manifiesten madurez, a través de comportamientos que amplían su competencia en roles de liderazgo, enseñanza, invenciones, artes, ciencias, actividades sociales, en el sentido de contribuir al bienestar de las futuras generaciones. Esta capacidad de generar nuevas actividades se considera un diferencial positivo en las personas. También la capacidad de cuidar, desarrollada en este periodo, permanece en la persona para toda su vida. Se trata de la virtud llamada “cuidado”, incluso en el sentido de “cuidar de hacer alguna

cosa”, cuidar a quien necesita protección y atención de modo constructivo.

Finalmente, en el octavo período, a partir de los 55-60 años, se llega a la vejez. La madurez es bienvenida, ya que permite desarrollar la virtud de la sabiduría. En esta fase, asumir tal periodo es algo muy positivo, en cambio, no asumirlo se torna negativo. Muchos piensan que sólo se inicia este proceso cuando uno se siente viejo. Pero no es así como funciona, solamente en la vejez el ser puede apreciar y expresar una síntesis de lo que se denominaría sabiduría de las edades.

En esta fase, aparecen también formas de pensar y situaciones negativas, como las enfermedades, el miedo a la muerte, la preocupación con el pasado, los fracasos, las malas decisiones y elecciones, y hasta arrepentimientos. Pero, lo peor es considerar que no hay tiempo y energía para cambiar determinadas situaciones, lo que puede desembocar en depresiones, paranoias, hipocondrías. La integridad del Yo cumple, en este momento, una función fundamental al mostrar que aún es posible mirar el pasado discernido, respecto a la necesidad de ciertas elecciones de la vida en curso. Se comprende entonces que si ciertos errores no ocurriesen en la persona no sería quien realmente es. El miedo a la muerte debe alejarse frente a la percepción de que todas las experiencias han sido necesarias e importantes para concretar una sabiduría de vida.

Cada fase comprende ciertas tareas o funciones, que son psicosociales por naturaleza. Resulta obvio pensar que el niño debe aprender a confiar y no a desconfiar. Si bien, debemos aprender más

sobre la confianza, también es necesario aprender algo de desconfianza, de manera que no nos convertamos en adultos estúpidos.

Por supuesto, como existe un tiempo para cada función, resulta inútil empujar demasiado rápido a un niño a la adultez, hecho muy común entre personas obsesionadas con el éxito. Ni se debe bajar el ritmo, ni tampoco proteger excesivamente a nuestros niños de las demandas de la vida.

Cuadro 1: Desarrollo Psicosocial de Erikson

Etapa	Edad	Motor del desarrollo
1 ^a Confianza Básica vs. Desconfianza Básica	0-1 año	El ambiente familiar genera seguridad cuando es acogedor y produce inseguridad si es hostil.
2 ^a Autonomía vs. Vergüenza y duda	1-3 años	La firmeza de los padres y profesores para contener la anarquía potencial de esa edad, da al niño condiciones para marchar en la fascinante descubierta del mundo.
3 ^a Iniciativa vs. Culpa	3-6 años	Marca el aprendizaje de la virtud y de la iniciativa positiva ante a los desafíos futuros.
4 ^a Industria vs. Inferioridad	6-12 años	El sentimiento de inadecuación se hace presente en las personas toda vez que inician un nuevo aprendizaje y se percata de que el mundo por conocer es mucho mayor que el conocido
5 ^a Identidad vs. Confusión de Rol	12-18 años o más	En la pubertad y la adolescencia todas las mismidades y continuidades en las que se confiaba previamente vuelven a ponerse en duda, debido a una rapidez del crecimiento corporal y genital.
6 ^a Intimidad vs. Aislamiento	20-30 años	El mayor propósito es alcanzar la intimidad en los relaciones fundiendo su identidad con la del otro sin temor de estar perdiendo alguna cosa de si mismo. La virtud es el amor, lo cual

		significa estar apto a dejar los antagonismos de lado a favor de una buena convivencia.
7 ^a Generatividad vs. Estancamiento	20's tardíos a 50's	La capacidad de cuidar, desarrollada en este estadio, seguirá a la persona el resto de su vida, que incluye “cuidar de hacer alguna cosa”
8 ^a Integridad Yoica vs. Desesperación	50's ...	Solamente en la vejez el ser puede apreciar y expresar una síntesis de lo que se denominaría sabiduría de las edades. Comprende que si ciertos errores no ocurriesen la persona no sería quien es.

Fuente: Adaptación de la Teoría Psicosocial de Erikson (1950)

Si bien el estudio de Erikson no guarda relación directa con el desarrollo de la carrera, lo presentamos, en primer lugar, porque es una trabajo muy consistente sobre el desarrollo psicosocial del ser humano y también porque nos ayuda a comprender como las conductas de las personas adultas están marcadas por las fases precedentes de su ciclo vital.

1.2.2. Enfoque socio-fenomenológico de Súper

En la literatura clásica consagrada a carrera profesional, destaca la relevancia del estudio de Donald Super (1977), que después de décadas de investigaciones teóricas sobre este campo, creó un modelo para evaluar la elección de la carrera profesional de las personas.

Tal modelo representó, en la década de 1980, un avance en el campo de la psicología diferencial, cuyo enfoque sobre la carrera profesional y la orientación vocacional, hasta entonces, se había

basado, en gran medida, en estándares de la psicología diferencial, como la teoría de los “rasgos y factores”, Desde tales concepciones, la orientación vocacional se apoyaba en la aplicación de pruebas psicométricas de intereses y habilidades, equiparados a las características de una determinada profesión. Este modelo, oriundo del campo de la psicología, estaba influido por la concepción taylorista de actividad profesional, en donde se plantea que si se aplica en el trabajo la racionalidad, se puede alcanzar el máximo de producción y eficacia con un esfuerzo y tiempo mínimo.

De modo, que durante la primera mitad del siglo XX, la orientación vocacional estuvo influida por tales tendencias, que restringían la carrera a la elección de una profesión que fuese más adecuada a las aptitudes de la persona, con eso ya era suficiente.

Su enfoque del desarrollo de la carrera es ecléctico, ya que, en principio, se apoya en la teoría de rasgos y factores, pero introduce el autoconcepto, como determinante de la elección vocacional y asume que ésta es un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo. Es también integral y comprensivo al tener en cuenta la variedad de factores de tipo psicológico, social y económico que intervienen en la elección de una profesión. A partir de la aparición de las teorías del desarrollo humano, se observa un cambio de concepción en el desarrollo de la carrera. En cierto modo, Súper fue pionero, ya que trató de entender el comportamiento vocacional desde la perspectiva de la teorías del desarrollo humano Su nuevo estándar de evaluación vocacional reconoce que la elección de una carrera profesional está vinculado al al ciclo de vida de una persona, en

contextos sociales diversos. (Oliveira, 2006). Según Super, una carrera se compone de una constelación de roles y, dentro de ésta, el número de roles varía con la edad. Precisa que los modelos de carrera ayudan en la predicción de la conducta vocacional. (Super, 1985)

Estructura las etapas de desarrollo vocacional en la siguiente secuencia:

- a) *Etapa de crecimiento* (0-14 años) que incluye las subetapas de fantasía: necesidades y representación del rol (4-10 años); intereses: aspiraciones y actividades prevocacionales (11-12 años), y capacidades y aptitudes: habilidades y requisitos de la ocupación (13-14 años).
- b) *Etapa de exploración* (15-24 años), se da un mayor conocimiento de la exploración de sí mismo en relación al trabajo. Con las subetapas de tentativa, transición y ensayo.
- c) *Etapa de establecimiento* en un campo ocupacional determinado (25-44 años), con las subetapas de ensayo y estabilización.
- d) *Etapa de mantenimiento* (45-64 años), una vez lograda la estabilidad en un puesto de trabajo, se trata de realizar progresos en él.
- e) *Etapa de decadencia* o desaceleración (más de 65 años), en la que el individuo puede asumir nuevos roles y actividades.

En el proceso de desarrollo identificó cinco *tareas de desarrollo* o vocacionales respecto a la preferencia: cristalización (14-18); especificación clara (18-21); implementación de la misma (21-24); estabilización (25-35); consolidación del status (a partir de los 35) y planificación del retiro.

Desde esta nueva perspectiva, la carrera pasa a ser considerada como algo dinámico, como resultado de una serie de pequeñas decisiones, en vez de constituirse en una única e inmutable elección.

El nuevo concepto utilizado en el estándar de evaluación vocacional de Super, se apoya en cuatro premisas: a) la carrera del individuo incluye otras funciones más allá de la profesión; b) las decisiones profesionales son idénticas a otras decisiones que se toman a lo largo del ciclo de vida del individuo; c) el desarrollo de la carrera está configurado por una serie de etapas, que no siempre son lineales, sino que tienen carácter cíclico; d) en el desarrollo de la carrera los individuos que están en etapas diferentes, tiene necesidades diferentes, así como los individuos que están en el mismo estadio presentan diferentes niveles de madurez (Alvárez González, 1995: 235)

Si se compara el enfoque de Super con los anteriores, se puede constatar que estamos ante una nueva concepción que incorpora las dimensiones de la carrera profesional, y representa un paso hacia adelante, en el sentido de favorecer la formación de la conciencia social y profesional de la persona.

1.2.3. La investigación de Huberman sobre carrera docente

Merece destacar la investigación de Michael Huberman (1989), por su pionerismo y por la confiabilidad que agrega al concepto de carrera; a su vez, es un modelo oriundo del campo psicológico y sociológico. Desde esta perspectiva, focaliza la atención en el trayecto que la persona sigue en una organización, influyendo y al mismo tiempo sufriendo su influencia.

El autor señala que la carrera docente está marcada por maxiciclos y secuencias, pero esto no quiere decir que se den en el mismo orden y que sean vividos los mismos elementos, simultáneamente. Tales secuencias y estadios se dan casi siempre en la mayoría de la población estudiada, pero nunca en la totalidad de dicha población.

Este autor nos ofrece una gran contribución, apoyada por los abordajes psicológicos y psicosociológicos, al responder a una serie de cuestiones e interrogantes sobre la carrera de los profesores secundarios, hasta entonces ni pensadas. Huberman (1989) consideró que el desarrollo de una carrera es un proceso y no una serie de acontecimientos. Para algunos, este proceso puede parecer lineal, pero habitualmente, se dan progresos, regresiones, paradas sin salida, momentos de arranque, discontinuidades. Ahí radica, la entidad de sus estudios.

Además, el hecho de encontrar secuencias tipo, no impide que muchas personas nunca dejen de practicar la exploración o que nunca

se estabilicen, o que desestabilicen por diversas razones: de orden psicológico (toma de conciencia, cambio de interés o de valores) o debido a factores externos (accidentes, alteraciones políticas, crisis económica).

Huberman (1989) ha establecido siete etapas en la carrera del profesor: 1^a Supervivencia o Descubrimiento, 2^a Estabilización, 3^a Diversificación, 4^a Remisión en cuestión, 5^a Serenidad, 6^a Conservadurismo, 7^a Interiorización.

En la fase de *supervivencia o descubrimiento*, ocurre el enfrentamiento con la realidad laboral, el descubrimiento de sus distintos contextos y las múltiples posibilidades de exploración de la profesión. El entusiasmo que suele predominar cuando el profesor empieza su carrera, puede aún ser observado, dándose también sentimientos de indiferencia o frustración.

Una vez soportada la fase de descubrimiento en el camino de la enseñanza, el profesor entra en una etapa que Huberman (1989) define como *etapa de estabilización*, momento de ajuste definitivo y de toma de responsabilidades. Levinson (1979) acentúa la importancia de este periodo:

“un momento clave, un momento de transición entre dos etapas diferentes de la vida. Porque la elección no es un acto fácil, ya que se trata de rechazar otras posibilidades; la elección de una determinada identidad profesional implica la renuncia, durante un buen periodo de tiempo si no para toda la vida, a otras identidades que pueden ser a su vez bastante atractivas” (Levinson, 1979: 24).

Vencida esta etapa de afirmación ante otros colegas más experimentados, directores y supervisores, con el sentimiento de confianza de haber encontrado su propio estilo en la gestión de la clase, el profesor entra en la fase siguiente, es la *etapa de diversificación*. Cooper (1982) resume así la fase de diversificación:

“Durante esta fase, el docente está a la búsqueda de nuevas estimulaciones, de nuevas ideas, de nuevos compromisos, de nuevos desafíos. Siente la necesidad de comprometerse en los proyectos de una cierta significación y envergadura; busca movilizar ese sentimiento recién adquirido de eficacia y de competencia”. (Cooper, 1982: 25).

Esta fase se caracteriza por una toma de conciencia más aguda y de compromiso por el oficio, desarrollando proyectos innovadores, pero no es eterna, ya que el profesor, en una fase posterior, se plantea un profundo cuestionamiento de su carrera. Huberman (1989) la denomina de “*remise en question*”, igual a “poner en duda”. No se puede precisar dónde empieza ni donde se cierra, porque tiene que ver con la dimensión de una verdadera crisis existencial, definida por Rodríguez (2002):

“La causa que desencadena la crisis es, para algunos, la monotonía de la vida cotidiana en clase, año tras año; para otros, el desencanto de las consecuencias que se siguen de las experiencias o de las reformas estructurales, en las que ha participado activamente. Esta etapa sería, pues, una fase de la vida durante la cual se examina lo que se ha hecho en comparación con los objetivos y con los ideales primitivos y en la que se considera también el continuar por el camino emprendido o cambiar” (Rodríguez, 2002:25).

Al ingresar en la quinta etapa del ciclo de desarrollo profesional, los profesores se describen como más sensibles y menos

vulnerables a la evaluación externa de su trabajo. Para Huberman (1989), ahora el profesor se siente a gusto, no necesita ya probarse nada a sí mismo ni a los otros; ha llegado la serenidad en el oficio y la distancia afectiva puede ser la prueba de su realización plena.

La sexta fase indica un cierto *conservadurismo*, marcado por una acentuada prudencia, tendencia al dogmatismo, resistencia a las innovaciones, nostalgia del pasado y un cambio de óptica hacia el porvenir.

Al final de la carrera profesional se produce la etapa caracterizada por la *interiorización*, que supone un repliegue frente a las ambiciones y a los ideales de los que partía. En este momento, el sentimiento del deber cumplido habla más alto que las reformas educativas tardías, el profesor quiere tranquilidad y sosiego, donde: “*uno abandona el furor y las decepciones del mundo social para cultivar su jardín*” (Huberman, 1989: 22)

Cuadro 2. Fases o maxiciclos de Huberman

Fases/Maciciclos	Características
<i>1^a. Supervivencia</i>	Ocurre un enfrentamiento con la realidad laboral, el descubrimiento de distintos contextos y las múltiples posibilidades de exploración de la profesión.
<i>2^a. Estabilización</i>	Momento del ajuste definitivo y de toma de responsabilidades.
<i>3^a. Diversificación</i>	Sentimiento de confianza de haber encontrado su propio estilo en la gestión de la clase.
<i>4^a. Remisión en cuestión</i>	El profesor vive una etapa de profundo cuestionamiento de su carrera. No se puede precisar dónde empieza ni dónde se

	cierra, porque tiene que ver con la dimensión de una verdadera crisis existencial.
<i>5^a. Serenidad</i>	Los profesores se describen como más sensibles y menos vulnerables a la evaluación externa de su trabajo, se siente a gusto, no necesita ya probarse nada a sí mismo ni a los otros
<i>6^a. Conservadurismo</i>	Marcado por una acentuada prudencia, tendencia al dogmatismo, resistencia a las innovaciones, nostalgia del pasado y cambio de óptica hacia el porvenir.
<i>7^a. Interiorización</i>	Repliegue frente a las ambiciones y a los ideales de los que partía. El sentimiento del deber cumplido habla más alto que las reformas educativas tardías, el profesor desea tranquilidad y sosiego.

Fuente: Campos de Souza, M^a de J., basada en las aportaciones de Huberman (1989)

Aunque existen algunas imprecisiones, debido a las variaciones psicológicas de las personas involucradas, investigar el concepto de carrera ofrece innumerables posibilidades para conocer la trayectoria de una persona o de una organización, para comprender como sus características pueden influir sobre la organización, y, a la vez, ser influidas por ella.

1.2.4. Otras aportaciones sobre carrera docente

Globalmente, la literatura empírica aportada en los años 70-90, evidencia la existencia de una curva de expansión y de parada a lo largo de la vida profesional. A las primeras fases, que representan el inicio de la profesión, le siguen etapas de pujanza, con el avance progresivo relacionado con la estabilización de la profesión elegida.

Sin embargo, este proceso de interiorización progresiva puede sufrir interrupciones repentinasy ser bloqueado, a partir del momento que una persona se dispone a hacer el balance de su vida, en función del tiempo que aún juzga tener.

Aquí en la literatura consagrada sobre el tema “Ciclo de Vida profesional de los Profesores”, los autores delimitan una serie de secuencias sobre el ciclo de vida profesional y sostienen que el ciclo se puede estructurar de múltiples formas, resaltando la importancia de unas fases sobre otras, como se puede constatar a continuación.

Super (1985) confirma que algunas personas se estabilizan temprano, otras lo hacen más tarde, otras no lo hacen nunca y algunas, aún cuando se estabilizan, se desestabilizan enseguida.

Super y Phillips (1985), con similar enfoque, afirman que se dan momentos de arranque y discontinuidad durante las fases de exploración y estabilización en la carrera profesional, considerando apenas la variable de edad cronológica. De sus estudios, llegó a la conclusión que un 80% se encontraban a los 21 años en una fase de exploración, y un 50% se encontraban en esta misma fase a los 25 años, caso que se acrecienta en el momento de entrada en la carrera, independiente de la edad.

Fuller y Field (1979) habla de que los primeros años de la docencia (de 2 a 3) representan el tiempo de supervivencia y descubrimiento, donde el entusiasmo inicial da paso a la responsabilidad profesional y al sentimiento de pertenecer a un cuerpo docente. Después de este periodo, el profesor entra en la fase llamada

“estabilización” (de 4-6 años de docencia), momento que abraza nuevos desafíos, nuevos compromisos, nuevos ideales, tiene nuevos estímulos y busca huir de la rutina. De acuerdo con autores de tendencia psicoanalítica, como Erikson (1950), esta es la etapa decisiva en el desarrollo del adulto, cuando ocurre una más fuerte afirmación de la personalidad.

Fuller y Field (1979) reveló que en la fase de estabilización, los profesores se preocupan menos de si mismos y más de los objetivos didácticos, crece la confianza y le invade el sentimiento de tener un estilo propio de enseñanza.

En la fase de “diversificación” (de 7-25 años de docencia), el precurso individual parece diferenciarse más a partir de este momento; los profesores se abren a una serie de experiencias personales, diversificando el material didáctico y el modo de evaluación. En un estudio realizado por Patrick (1986), esta etapa se traduce en procurar una afirmación de la autoridad, responsabilidad y prestigio, el profesor siente la necesidad de participar en proyectos con algún significado y de gran envergadura.

La fase de diversificación puede dar lugar a la aparición de la actitud de “ponerse en cuestión” (entre los 15 y 25 años de docencia), el profesor puede estar pasando por una ligera sensación de rutina o entrando en una crisis existencial efectiva. La gran cuestión, puesta de manifiesto por los entrevistados en la muestra estudiada, indica que el profesor hace, en esta etapa, un balance de su vida profesional y puede encarar la hipótesis hasta de seguir otras carreras.

Para Patrick (1986), hay indicadores de que el cuestionamiento no es sentido de la misma manera por hombres y mujeres. El periodo más acentuado de la crisis para los hombres varía entre 36 a 55 años, y está ligado, sobre todo, a la progresión en la carrera; para las mujeres llega más tarde, a partir de los 39 y se extiende hasta 45 años, que además de parecer menos ligado a sucesos personales en la carrera, se centra en los aspectos desagradables de las tareas o de las condiciones de trabajo.

Peterson (1964) definió profundamente esa fase, defendiendo en esa época la reconciliación entre el yo ideal y el yo real. Así, el profesor, de forma serena, se acepta tal como es y no como los otros quieren que sea. Tiene menos preocupaciones con el trabajo, debido a que aumenta la sensación de confianza y serenidad. A partir de 50-60 años de edad, según el citado autor, los profesores tienen tendencia a una mayor rigidez y dogmatismo, y pueden tornarse resistentes a las innovaciones, desarrollando una cierta nostalgia con relación al pasado. Por otro lado, tienen la prudencia acentuada y mucha capacidad de cuestionamiento de las estructuras e instituciones.

Los estudios empíricos realizados por autores, como Peterson (1964) y Patrick (1986), revelan que al final de la carrera el profesor pasa por una fase caracterizada como “la desinversión” (de 35-40 años de docencia), periodo denominado de parada en los planos personal e institucional, ya que presenta tendencia para recusar nuevas reformas, está más preocupado en preparar la retirada, por lo tanto huye de las decepciones de la vida social, prefiriendo “cultivar su jardín”.

La obra de Sises, Measor y Woods (1985) proporciona nuevos y valiosos conocimientos sobre el modo de como los docentes construyen y encaran su carrera profesional. Además, Goodson (1992) sostiene que hay incidentes críticos en la vida de los profesores y en especial en su trabajo, que pueden decididamente afectar su percepción y práctica profesional.

Neugarten (1973) relaciona el desarrollo profesional a la influencia de las modificaciones fisiológicas que surgen con la edad (visión, oído, metabolismo). Se trata de emerger del inconsciente, en razón de una introspección más profunda y de una mayor sensibilización, en base a las emociones y reflexiones que ocasionan cambios de valores.

La Torre (2002) sostiene que la mayor parte de los estudios sobre ciclo vital (Sikes *et al.*, 1985; Coloma y otros, 1988; Oja, 1989; Huberman, 1989, 1990; Samper, 1992; Fernandes Cruz, 1994; etc.) hacen referencia a la interacción entre la madurez fisiológica, la experiencia acumulada por la práctica y la influencia social del contexto donde se desarrolla la actividad profesional. Así, un mismo fenómeno es sentido de forma distinta por un mismo individuo, dependiendo de la edad. En este sentido, los estudios emprendidos con las historias de vida de los profesores pueden ayudarnos a ver la persona del profesor en relación con la historia de su tiempo, ayudándonos a comprender la intersección entre la historia de vida con la historia de la sociedad, aclarando, así, las elecciones, contingencias y opciones que realiza el sujeto a lo largo de su carrera.

En este ámbito, cabe destacar la investigación-acción llevada a cabo en la década de los 70. Los investigadores Elliot (1976) y Adelman (1973) rehabilitaron el método de investigación-acción, introducido por Kurt Lewin después de la 2^a Guerra Mundial (1945). La investigación-acción puede ayudar en la comprensión del desarrollo de la carrera, a medida que el profesor ingresa en el mundo de la experiencia docente, organizando de forma colaborativa y autorreflexiva el estudio sobre las propias prácticas y revisando sus posibles cambios. Desde entonces, se ha ampliado la noción del profesional docente, mediante diversos estudios sobre su práctica. Así, lo cofirman Carr y Kemis (1986):

“Algunas prácticas fueron estudiadas a través de métodos de investigación-acción y algunos ejemplos bastan para muestra del cómo utilizaran la investigación-acción para mejorar en el ejercicio de su profesión, la comprensión de sus prácticas de enseñante y las situaciones en que operan” (Carr y Kemis, 1986: 68).

Sin duda, la escucha de las narrativas de los profesores apunta a un nuevo paradigma para profundizar en el desarrollo profesional, puesto que las experiencias de vida y el ambiente sociocultural son ingredientes clave de la persona que somos, del sentido del yo. Como suele decir Antonio Nóvoa (1992): *“el profesor es la persona y la persona es el profesor”*.

Cuadro 3: Estudios sobre la carrera docente y fases significativas

Año	Autor	Fase de la Carrera	Características
1964	Peterson	Estabilización	Reconciliación entre el yo ideal y el yo real; aumenta la

			sensación de confianza y serenidad.
1973	Neugarten	Desarrollo Profesional	Relacionado con la influencia de las modificaciones fisiológicas que surgen con la edad. Se trata del emerger del inconsciente, mediante una introspección más profunda y de una sensibilización sobre las emociones e reflexiones que ocasionan cambios de valores
1976	Elliot	Desarrollo profesional	Rehabilitación del método de investigación-acción introducido por Kurt Lewin.
1979	Fuller	Estabilización	Los profesores se preocupan menos de si mismos y crece la confianza y el sentimiento de haber encontrado un estilo propio.
1979	Field	Estabilización	Abraza nuevos desafíos, nuevos ideales, nuevos compromisos.
1985	Super	Estabilización	Algunos se estabilizan temprano, otros lo hacen más tarde, otros no lo hacen nunca y algunos cuando se estabilizan se desestabilizan en seguida.
1985	Phillips	Estabilización	Confirma la existencia de momentos de arranques y discontinuidades durante esta fase.
1986	Patrick	Estabilización	Periodo para procurar una afirmación de la autoridad, participar en proyectos con algún significado y de gran envergadura.
1992	Goodson	Ciclo de desarrollo profesional	Hay incidentes críticos en la vida de los profesores que pueden decididamente afectar

			sus percepciones y prácticas profesionales.
1992	Nóvoa	Ciclo de desarrollo profesional	El profesor es la persona y la persona es el profesor.
2002	La Torre	Ciclo de desarrollo profesional	Ocurre una interacción entre la madurez fisiológica, la experiencia acumulada por la práctica y la influencia social del contexto donde se desarrolla la actividad profesional. De modo que un mismo fenómeno no se percibe, valora, y se actúa ante él de la misma forma en uno u otro momento vital.

Fuente: Campos de Souza, M^a de J. (2009), basada en Huberman (1989)

1.3. IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR

La vida no es la que uno vivió, sino la que recuerda y cómo la recuerda para contarla. (Gabriel García Márquez, 2002).

Cuando hablamos de desarrollo, no podemos olvidar la identidad profesional que comporta la trayectoria individual del profesor en su carrera. Es, como dice Bolívar: “*las personas tienen sus propias historias y trayectorias (familiares, escolares y profesionales), que han configurado lo que son, sus perspectivas sobre el pasado y el futuro, y su capacidad para tomar decisiones*” (Bolívar, 2006: 176).

Por otro lado, hay importantes aspectos estructurales de esta identidad forjada en las etapas de socialización primaria (niñez, adolescencia) además de la secundaria, la instrucción y ejercicio profesional, que escapan largamente al control individual. Para

conocer este modo dinámico de la identidad, resultado de múltiples agentes de socialización, la perspectiva biográfica es una alternativa de estudios muy acertada.

De acuerdo con el citado autor, la trayectoria de vida es la manera en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos que estiman significativos en su biografía, con sus rupturas y continuidades. Sin duda, al narrar sus experiencias en distintos tiempos y espacios, los profesores se involucran, indagando sus propias trayectorias e historias, de modo que la recomposición de las experiencias pasadas se proyecta hacia al futuro. A través de la narración de su historia, el profesor puede explicitar la posición que ocupa en el tiempo y en el espacio social, y que puede ser observado. Así lo aclara:

“Con el “relato de uno mismo”, el sí intimo y reflexivo se convierte en una historia, en una génesis e incluso en una “cronogénesis”, que incluye una significación subjetiva del tiempo y de sí como historia. Ya no es el tiempo “cronológico” y lineal el que más importa, ni siquiera el tiempo “cronométrico”, cualitativo, vivido, el de los acontecimientos, sino el tiempo de la memoria activa, productora de sentido, que es la vez una dirección (línea de vida) y una significación (comprensión dialógica)” (Bolívar, 2006: 176-177).

Gracias a esta identidad narrativa, dónde el profesor expone su subjetividad demostrando representaciones, intereses y motivaciones, que a lo largo de su trayectoria son significantes en su constitución personal, se torna posible la identificación de cómo cohabitan en éste varios modos de estar en el mundo. Es todo un conjunto de variables respecto a lo personal, familiar, afectivo y cognitivo, lo público y privado. Efectivamente, ¿cómo es posible establecer una coherencia

alrededor de todos ellos, al mismo tiempo que ocurren sucesivas transformaciones biográficas?

Así, el análisis de la identidad profesional ha de tener en cuenta, igualmente, los proyectos y expectativas futuras del individuo, sabiéndose que la reconstrucción de su pasado está unida a la anticipación de la posible trayectoria vital en el futuro. Pero, de ningún modo, este pasado debe conformar la percepción del profesor sobre el futuro ejercicio profesional.

Por supuesto, tal identidad está ligada a la historia singular del docente y a su implicación y pertenencia, a lo largo del tiempo, a otros grupos sociales. Se construye también a lo largo de un proceso de socialización específica, tanto en la formación inicial como en el grupo profesional docente.

Según Bolívar (2006), para que se dé el proceso dinámico en la constitución de la identidad profesional del profesorado, resultan básicas las diferentes experiencias vividas a lo largo de su vida, marcadas por rupturas y estructuras inacabadas, las cuales accionan dinámicas y estrategias que se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión. Se trata de la identidad que se configura en devenir constante. Canario (2005) afirma que:

“Esta producción identitaria se corresponde con un proceso dinámico que atraviesa diacrónicamente la vida de los individuos y es un resultado de la confrontación entre la dimensión individual y la dimensión colectiva de la acción profesional. La producción de identidades profesionales se confunde y se sobrepone a un proceso largo y multiforme de socialización que abarca toda la vida profesional. Las situaciones deliberadas de formación profesional se

corresponden, en esta perspectiva, a los “momentos fuertes” de socialización profesional, ya sean actividades de formación inicial o permanente, dentro o fuera del contexto de trabajo” (Canario, 2005: 132).

Así es como los procesos de socialización constituyen la base misma en la construcción de la persona del profesor. De modo que las condiciones en que ocurre el ejercicio profesional, ligado a la pertenencia a un grupo profesional y a la adquisición de normas, reglas y valores profesionales, conforman la identidad docente.

Al tratar de aquellos sujetos que desarrollan la docencia universitaria, profesionales que comparten un espacio muy particular, existe la duda sobre qué pasa en su proceso de socialización en el ámbito de la universidad, puesto que tiene una especificidad propia.

Zabalza (2004) discute los efectos causados por las particularidades de lo que denomina ecosistema laboral. Sostiene que los profesores universitarios tienden a construir la propia identidad en torno a las acciones de lo cotidiano, como la producción científica o las actividades productivas que generan mérito académico y que redundan en beneficios económicos y profesionales. Teniendo en cuenta que las universidades se han convertido, en muchos casos, en centros de producción y transferencia de componentes culturales o industriales, tales medidas de supervivencia de los profesores no son malas. Pero también, en el escenario universitario, son muchas las condiciones y dimensiones en las cuales se produce la docencia, con componentes que se interrelacionan y se afectan mutuamente.

En base a ello, el citado autor destaca tres grandes dimensiones en la configuración del rol docente: dimensión profesional, dimensión personal, dimensión laboral. Respecto al ámbito profesional, el profesor se confronta con las exigencias y expectativas que la sociedad suele tener, como parámetro de un ejercicio profesional, de acuerdo con los retos de la educación superior hoy en día.

La dimensión personal se refiere a las implicaciones y compromisos asumidos por el profesor en las distintas etapas de su ciclo de vida y a los condicionantes que suele ir asociados al ejercicio profesional, situaciones como el estrés, las desmotivaciones y síndromes, aspectos que muchas veces son fuentes de satisfacción o insatisfacción en la carrera docente.

La dimensión laboral está influida más claramente por las condiciones contractuales. Las formas de selección y promoción, los incentivos o no, las condiciones del ejercicio profesional, como carga de trabajo, horarios, obligaciones vinculadas, etc., son variables de extrema significación en la socialización de la identidad del profesorado.

La discusión en torno de las dimensiones que caracterizan el rol docente, en estos momentos de cambio, resulta muy pertinente abordar. Según Zabalza, es frecuente entre los profesores universitarios resumir su trabajo a la expresión “soy profesor universitario”, ya que ha alcanzado un alto status social, pero puede que esto no sea suficiente. Este típico comportamiento resulta bastante

marginal a la hora de valorar y desarrollar elementos constitutivos de la identidad profesional. El autor critica tal tendencia:

“A muchos profesores universitarios les resulta más fácil verse a sí mismos desde la perspectiva de su ámbito científico (como matemáticos, biólogos, ingenieros o médicos) que como docentes universitarios (como “profesor/a” de...). Su identidad (lo que sienten sobre lo que son, lo que saben, los libros que leen o escriben, los colegas con los que se relacionan, los congresos a los que asisten, las conversaciones que mantienen, etc.) suele estar más centrada en sus especialidades científicas que en sus actividades docentes” (Zabalza, 2004: 107).

La realidad pone de manifiesto que aún no se ha logrado el matrimonio entre la especialidad científica y el saber docente, relacionado al desarrollo de la profesionalidad docente. Sin embargo, no existe razón para seguir con tal dicotomía, puesto que el planteamiento de la actuación profesional docente requiere, además de conocimientos y condiciones propias, el dominio científico de su especialidad.

1.3.1. Enseñanza universitaria: retos en tiempos de incertidumbre

Sin lugar a dudas, la postmodernidad plantea al profesorado retos y demandas otrora inimaginables. Los cambios económicos, con el avance de la globalización rompiendo las fronteras, al mismo tiempo que contribuye a eliminar el aislamiento, crea espacios de cooperación, genera inseguridad y desigualdad, creando tensiones de distinto orden: políticas, sociales, personales, culturales, institucionales y entre naciones.

Hargreaves (2003) analiza las consecuencias en la profesionalidad docente, desde unos síntomas, que él denomina de “malestar de la modernidad”:

El trabajo de los maestros y maestras está sujeto a más demandas y de mayor complejidad que en otras etapas históricas; demandas que, a menudo, son contradictorias entre sí, que cambian con rapidez y que suelen configurar una imagen de incertidumbre y un incremento de los riesgos en la toma de decisiones. ¿Cuál es el sentido de la escuela, qué papel ha de jugar respecto a la sociedad? ¿Cuál es el sentido de los diferentes niveles educativos? ¿Qué conocimiento es importante? ¿Cómo incorporar los problemas sociales relevantes? ¿Seguimos siendo “profesores” o nos vamos a convertir en “entretenedores” de adolescentes? (Hargreaves, 2003: 14).

Frente al complejo escenario postmoderno, nos cuestionamos el sentido de la enseñanza universitaria, mediante estos interrogantes:

- ¿Cuál es la misión del docente hoy en día?
- ¿El profesor aprende el arte de enseñar en la práctica o necesita epistemología? - ¿El compromiso del profesor debe apoyarse básicamente en los contenidos de la asignatura, o debe de hacer posible un aprendizaje efectivo del alumno?
- ¿Cuál es el punto de intersección entre las competencias intelectuales y las competencias formativas del profesor?

¿Hay lugar para el ejercicio de la relevancia social de la enseñanza?

La idea de profesionalidad docente refuta la tesis de que “enseñar se aprende enseñando”. En la sociedad del conocimiento,

con la incorporación de las nuevas tecnologías, aparición de los intercambios y otros programas interinstitucionales, así como las crecientes demandas, se exige que el profesor se ponga permanentemente en busca de nuevos conocimientos. La práctica cotidiana no deja de ser una fuente de conocimiento, pero es insuficiente.

Por todo ello, en los albores del siglo XXI, enseñar se torna en una tarea aún más compleja. La tradicional misión del profesor, como transmisor de conocimientos ya no se sostiene, pues la pantalla puede ser más útil cuando se trata de transmitir información. El trabajo docente va más allá del repaso informativo, ya que cumple el propósito de fomentar la producción de nuevos conocimientos en el aprendiz, siendo por lo tanto, insustituible.

Así pues, el intelectual docente tiene claridad de ideas cuanto las competencias y habilidades configuran su oficio. Además de conocer muy bien su especialidad, debe ser capaz de aproximar los contenidos de un área específica a las condiciones de vida y existencia de sus alumnos.

Zabalza (2004: 112) enumera una serie de competencias que deben darse en el profesorado, como:

- Alto nivel de competencia en su materia.
- Habilidades comunicativas (una buena organización de los temas, claridad en la exposición oral o escrita de los mismos, materiales bien construidos, etc.).

- Implicación y compromiso en el aprendizaje de los estudiantes: buscar como facilitarlo, estimular su interés, ofrecerles posibilidades de actuaciones de éxito, motivarlos para trabajar duro, etc.
- Interés y preocupación por los estudiantes a nivel individual: accesibilidad, actitud positiva, manejo de refuerzos positivos, etc.

El ejercicio de la profesionalidad docente conlleva un amplio espectro de exigencias intelectuales y destrezas prácticas hoy más que en el pasado. Un trabajo de esta magnitud requiere la puesta en práctica de una batería de conocimientos sólo alcanzable por medio de procesos de formación inicial y permanente, sólidos y consistentes.

Siendo la profesión docente un trabajo de una gran relevancia social, hemos de mostrar lo que nos diferencia de los “chapuzas”, involucrándonos en la gran tarea de construcción de un mundo más humano y solidario.

1.3.2. Crisis y reconstrucción del oficio

En estos tiempos, ante una coyuntura capitalista flexible, la identidad personal y profesional del docente quedan seriamente desestabilizadas. Aunque la identidad se considera un proyecto en devenir, los profesores son invitados a emprender esfuerzos, en el sentido de reafirmar su identidad.

Un primer paso para conseguir este propósito quizás sea identificar aspectos característicos de tal estadio de crisis. Un colectivo docente que se percibe frente a nuevas y vertiginosas demandas sociales y educativas, que se le exige poner en práctica funciones que antes eran asumidas por otras instancias para las cuales no se ha preparado, y además se le exige a fuerza de decreto, se encuentra en situación de desmoralización profesional.

En tales circunstancias, los profesores, desmantelados y desasosegados, pueden experimentar diversos sentimientos que varían entre ansiedad, escepticismo, culpabilidad, estrés, “victimismo”, “burnout”, impotencia, deseo de “tirar la toalla”, disminución del desempeño profesional en lugar del compromiso. También puede suceder que los profesores desarrollen mecanismos psicológicos de defensa y pasen a readaptar sus propias rutinas siempre que sientan la pérdida creciente de control de su trabajo.

Como ejemplo, la investigación de Solá y Pérez Gómez (2002) nos viene a confirmar lo que estamos exponiendo:

“Un sentimiento de impotencia, de incapacidad para hacer frente a las situaciones que se les presentan a diario en las aulas, aparece con frecuencia en las despostas a los cuestionarios y en los estudios de casos, en los que ha quedado suficientemente descrito y documentado este fenómeno que llamamos “crisis de identidad profesional”. Además, mucho de estos profesores y profesoras tienen conciencia de haber estado realizando dignamente su trabajo y han sido reconocidos y reconocidas por ello a lo largo de los años” (Solá y Pérez Gómez, 2002: 25).

En la literatura actual existe un referente de datos e informes suficientes para comprobar la configuración de los contornos de la crisis que atraviesa el quehacer de cada día del profesor.

La palabra “crisis” posee carácter ambiguo y comporta una doble referencia, objetiva y subjetiva; también se aplica en explicaciones de conjuntos de fenómenos, especialmente sociales. De acuerdo con la etimología griega, es un momento decisivo o situación inestable, que puede desembocar en un cambio a mejor, y no tiene por qué tener connotaciones negativas. Sus efectos dependen de los contextos y de los actores involucrados (Bolívar, 2006).

“Crisis” en educación, según Charlot (1987), conlleva tres sentidos: a) ruptura de equilibrio; b) resistencia a la modernidad; c) incremento de contradicciones sociales. Cuando el equilibrio de un sistema se rompe, aparecen las tensiones que sólo se superan por una adaptación a las nuevas realidades; este mismo sistema se puede presentar reacio a adaptarse a los nuevos cambios; la crisis es indissociable con la vida social, por lo tanto, siempre está sujeta a contradicciones, aún cuando haya momentos en que parecen agudizarse.

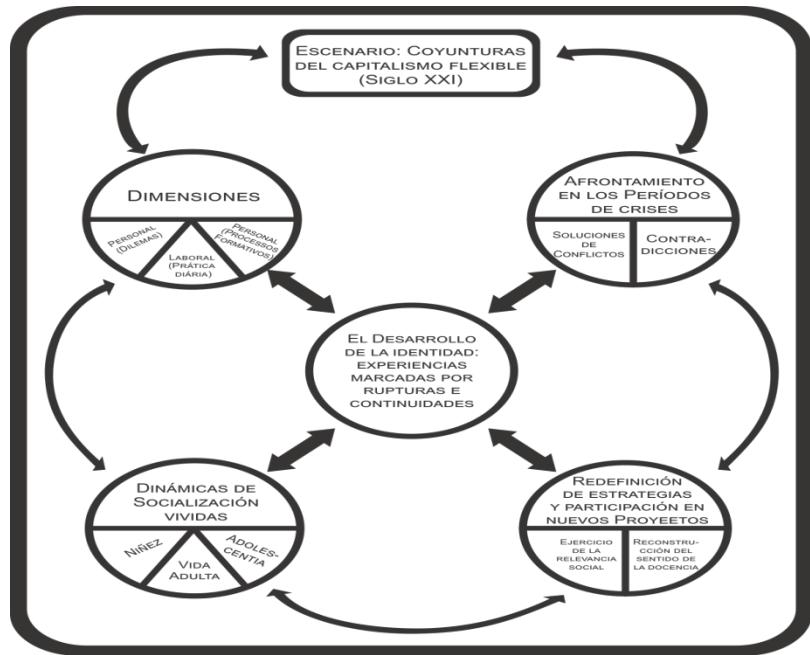
Dubar (2002), discutiendo la crisis desde un punto de vista sociológico, afirma que resulta de los conflictos biográficos vinculados con procesos sociales y que conlleva a un cuestionamiento, más o menos radical, de un ‘modelo identitario’, de un sistema de creencias (sobre uno, los otros, el mundo) socialmente construido. Para el autor:

El “sí” (Self) agredido y a veces humillado, sufre, se siente huérfano de sus identificaciones pasadas, herido en sus creencias incorporadas, y con frecuencia avergonzado de los sentimientos de los otros respecto a “sí mismo”. Esas crisis son identitarias porque perturban la imagen de sí, la autoestima, la definición que la persona daba “desde sí mismo”. La antigua configuración identitaria llega a ser insostenible, invisible, corporalmente insoportable. (Dubar, 2002: 196).

Conocidas las dimensiones y las contradicciones en que se procesa la crisis de la identidad docente, el profesor debe hacer un balance de sus sentimientos, de ahí, parece que es la hora de redefinir las estrategias del proyecto de reconstrucción del sentido de su profesionalidad.

Sin embargo, la búsqueda de nuevos espacios de reconfiguración de las identidades docentes no solo es una tarea para los grupos comprometidos con la causa, necesita también de acciones ejercidas por un conjunto de poderes intermediarios, más allá de la política educativa.

Figura 3: Desarrollo de la identidad del profesor universitario



Fuente: Campos de Souza, M^a de J. (2015)

A MODO DE SINTESIS

La época actual está planteando al profesorado retos y demandas otrora inimaginables. Los cambios económicos, con el avance de la globalización rompiendo fronteras, al mismo tiempo que está contribuyendo a eliminar el aislamiento y a promover espacios de cooperación, también están generando inseguridad y desigualdad, promoviendo tensiones que afectan a la vida profesional del docente.

En estas circunstancias, enseñar se torna en una tarea aún más compleja y la identidad personal y profesional del docente quedan

seriamente desestabilizadas. De ahí que parece conveniente indagar sobre las estrategias a favor de la reconstrucción del sentido de su profesionalidad.

Los estudios sobre el desarrollo humano sirvieron de base la aparición de las teorías y enfoques sobre la carrera docente. Si bien el estudio de Erikson no guarda relación directa con el desarrollo de la carrera, lo hemos presentado porque es un trabajo muy consistente sobre el desarrollo psicosocial del ser humano y porque nos ayuda a comprender como las conductas de las personas adultas están marcadas por las fases precedentes de su ciclo vital.

El enfoque socio-fenomenológico de Súper es relevante porque trató de entender el comportamiento vocacional desde la perspectiva de la teorías del desarrollo humano. Resulta integral y comprensivo, al tener en cuenta la variedad de factores de tipo psicológico, social y económico que intervienen en la elección de una profesión. Focaliza la atención en la elección vocacional y asume que ésta es un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo.

Pero han sido Huberman, quien ha sembrado los semilla para que podamos investigar el significado de carrera docente en un grupo de profesores universitarios. La sistemática metodológica por él utilizada que en su día le posibilitó definir el ciclo de vida docente en siete etapas supervivencia o descubrimiento, estabilización, diversificación, poner en duda, serenidad, conservadurismo y interiorización, nos ha permitido seguir sus pasos y configurar el proyecto de investigación.

Otros estudios realizados mediante el abordaje de historias de vida de los profesores, ayudan a comprender y ampliar la configuración de la identidad docente, así como a evidenciar las líneas y curvas del desarrollo psicosocial humano que hoy determina, en gran medida, la conducta profesional.

CAPÍTULO 2

LA CARRERA DOCENTE HOY

CAPÍTULO 2 LA CARRERA DOCENTE HOY

Introducción

- 2.1. La persona y el profesional: trayectoria**
- 2.2. La crisis de la profesión docente**
- 2.3. La identidad del profesor en la sociedad mediática**
- 2.4. Imagen social y emocional del profesor**
- 2.5. Percepción del profesor en el espejo de uno mismo**
- 2.6. La carrera profesional en un escenario de malestar docente**
- 2.7. La carrera docente y el reconocimiento profesional**

A modo de síntesis

CAPÍTULO 2

LA CARRERA DOCENTE HOY

INTRODUCCIÓN

A la hora de reflexionar sobre importantes aspectos de la trayectoria profesional del profesor universitario, en estos tiempos de profundo malestar político, económico, social y pedagógico, tornase importante destacar el tema de la persona y el profesional e indagar: ¿qué acaece a la persona del profesor? ¿cómo reacciona ante los acelerados cambios en el sistema escolar en una realidad cualitativamente diferente de la que era hace treinta años? ¿cómo encara los desafíos tecnológicos?

El profesor, como sabemos, por la naturaleza misma del oficio, debe poseer un repertorio importante de conocimientos, habilidades intelectuales, destrezas psicológicas y código moral de conductas, puesto que está en contacto diario con seres humanos en procesos de formación, con los alumnos a quienes presta todo su ser. Por tanto, siendo un mero mortal, sometido a avatares psicológicos de diversa índole, falible y voluble como cualquier persona, sufre influencias de los contextos internos y externos directamente vinculados a su tarea docente.

Los diversos contextos inciden directamente en la crisis de la identidad docente. Hoy es más complejo impartir la enseñanza y mediar el aprendizaje, exigiendo al profesor una capacidad intelectual

y una implicación más intensa y generalizada en la labor emocional. Su compromiso con la tarea educativa, ante la pérdida de la confianza de los alumnos, los conflictos en las relaciones interpersonales y el des prestigio de la sociedad puede conducirle a situaciones de vulnerabilidad y crisis personal. En el registro de estudio, Sanchis (2007) señala casos de enfermedad a raíz del estrés ocasionado por el ejercicio profesional.

Debido al conjunto de saberes y competencias necesarias para practicar el oficio de la enseñanza, la crisis de identidad se torna más aguda, al constatarse que hay una imprescindible necesidad de actualizar y repensar la formación inicial y permanente del profesor. Ambas constituyen los pilares fundamentales de la cultura profesional que sostiene la práctica docente, ante los múltiples desafíos educacionales que se presentan en estos principios del siglo XXI, tiempos de vértigo.

En la formación inicial, periodo que ocurre al inicio de la profesionalización, debería el profesor tener una mayor formación hacia a la práctica, para permitirle ir asumiendo los rasgos característicos de la profesión. Durante la intervención educativa, practicada por él, cotidianamente, conviene incorporar un proceso de reflexión, para conseguir generar esta línea con la formación permanente.

Imbernón (1994) habla de esa significativa relación, tratando de hacer desaparecer la dicotomía entre las dos formaciones. No tiene sentido instituir la práctica de reflexionar sobre el quehacer educativo

solamente en propio puesto de trabajo, sino que se debe incorporar e implementar en la formación inicial, siendo un momento idóneo el de las prácticas en los centros escolares.

2.1. LA PERSONA Y EL PROFESIONAL: TRAYECTORIA

Creíamos que la actividad emocional era separable de la actividad racional. Nos encerramos, en fin, en el seno de un conjunto de dicotomías que la investigación más sofisticada ha venido desmontar pieza a pieza. Hoy, se hace cada vez más evidente que necesitamos una concepción radicalmente nueva de la enseñanza y de la pedagogía.

Nóvoa: 2007, 24

En los albores del siglo XXI, la persona del profesor queda en la trinchera, como dice Tortosa (2008). Por un lado, se enfrenta al descaro de las políticas de gobierno y depreciación de la sociedad, por otro lado, a la tiranía de los alumnos y la guerra en las aulas. Su autoridad de maestro, otra vez incontestable, se ha debilitado extremadamente.

Sin embargo, hasta principios del siglo XX, en occidente, desde nuestro punto de vista, el profesor vivía la época de oro de la profesión docente. El carácter especializado de la función educativa, sumado al desarrollo de técnicas e instrumentos pedagógicos, que permitían valorar su tarea como una labor de alta relevancia social, le garantizaba un gran y notorio prestigio social y académico.

Considerando ese prestigio, en el mencionado siglo, crece entre los profesores la conciencia de la necesidad de organización en asociaciones, presentando pautas de reivindicación colectiva por la definición de una carrera profesional docente. Nóvoa (2014:18),

reflexionando sobre los dilemas actuales de la profesión docente, a ejemplo de Portugal, señala que:

En el principio del siglo XX, este “fondo común” es alimentado por la creencia generalizada sobre las potencialidades de la escuela y en su expansión al conjunto de la sociedad. Los protagonistas de este designio son los profesores que van ser investidos de un importante poder simbólico. La escuela y la instrucción encarnan el progreso: los profesores son sus agentes. La época de gloria del modelo escolar es también el período de oro de la profesión docente.

Los tiempos de gloria del profesor aumentaron al paso del siglo XX, por consiguiente, el proceso de profesionalización de él ganó cuerpo y se estructuró, mediante la creación de formas y perspectivas. Sobre el modelo delineado, Nóvoa (2014:20) destaca cuatro etapas y dos dimensiones en el precurso histórico.

En *la primera etapa*, la actividad docente era encarada como ocupación principal, a la cual se consagraba una parte importante de su vida profesional. Ya en *la segunda etapa*, el profesor tiene un soporte legal, licencia que confirma su condición de profesional; pero la tutela del estado, aunque represente una defensa del cuerpo docente, también funciona como instrumento de control. La *tercera etapa* enmarca importantes conquistas, entre éstas, la creación de instituciones formativas específicas que se ocuparán de la profesionalización colectiva, reivindicación antigua de los docentes.

En la *cuarta etapa*, el modelo del profesor profesional se configura, define la carrera docente mediante un cuerpo de conocimientos y técnicas específicas, y se inicia la constitución de

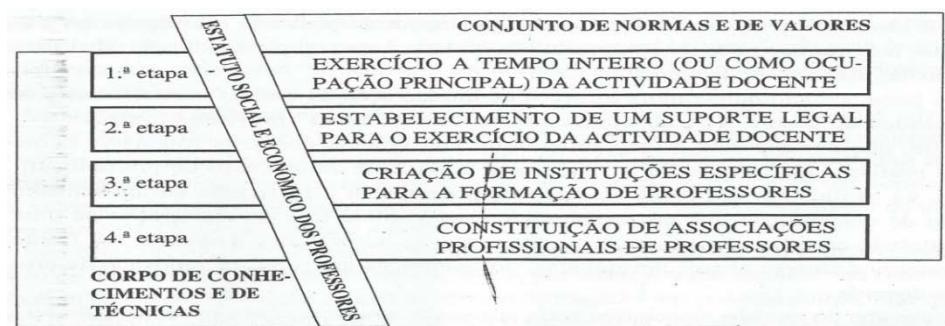
asociaciones profesionales que cuentan con masiva adhesión de los docentes.

La *primera dimensión* se caracteriza por un conjunto de conocimientos y técnicas necesarios, que debe poseer un profesor para ejercer de modo cualificado la actividad docente; no son suficientes saberes meramente instrumentales, hay que integrar perspectivas teóricas y estrechar contacto con las disciplinas científicas.

En la *segunda dimensión* del proceso de profesionalización del profesor, se destaca la importancia de adherir a éste una serie de valores éticos y normas que apenas rigen el cotidiano educativo, e, incluso, incorporar relaciones en el interior y en el exterior del cuerpo docente, puesto que la identidad docente no solo se define en los límites interno de su actividad, sino que remite al proyecto histórico y fundante de la escolarización.

Véase abajo la reproducción del modelo de análisis del proceso de profesionalización presentado por Nóvoa (2014):

Figura 4: **Proceso de profesionalización del profesorado**



Fuente: Nóvoa (2014: 20)

Aunque manteniendo una fuerte dinámica reivindicativa, queda claro que, en estos años, los profesores se sienten dignos y confortables para el cumplimiento de la importante misión a ellos encomendada, y gozan de estatuto económico que les garantiza buenas condiciones para desarrollar la enseñanza.

En cambio, la afirmación profesional del docente es un proceso lleno de luchas, conflictos, contradicciones y pérdidas que está lejos de ser lineal. Para comprenderlo en su esencia, tenemos que mirar la historia de tensiones que atraviesa el campo educativo, en razón de ser ocupado por un sinnúmero de actores y concepciones: estado, iglesia, familias, progresistas, conservadores, nacionalistas, internacionalistas, católicos, laicos, etc.

En medio a estos procesos contradictorios, la historia de la profesión docente se ha desarrollado en las últimas décadas del pasado siglo, de tal suerte que al final de los años ochenta y en todos los años noventa, en el Brasil, los docentes se encuentran en un escenario propio que trata de validar la tesis de la proletarización del profesor. Hoy, su estatuto social y económico apunta una notoria degradación del oficio.

Esta compleja coyuntura de inseguridad y desvalorización de la profesión docente en el tiempo presente, nos instiga a indagar, hasta qué punto los procesos de formación de los profesores se han preocupado en añadir a los currículos, las dimensiones personales y profesionales, imprescindibles para que el profesor pueda dar

respuestas pertinentes a las nuevas personas-alumnos, con cuyas distintas procedencias y demandas huyen del terreno pedagógico.

La verdad es que si enseñamos lo que somos, no podemos ofrecer aquello que no tenemos. La persona es el profesor y el profesor es la persona, resultamos de nuestras experiencias, por lo tanto, no se puede actuar diferente en las clases. Nóvoa (2007: 23) reclama nuestra atención y comprensión sobre la imposibilidad de separar lo que está relacionado:

En realidad, uno de los aspectos más significativos del paradigma del profesor reflexivo, tal y como se desarrolló en todo el mundo en la última década, fue sin duda la inscripción de las historias o narraciones de la vida (o de las autobiografías educativas), sobre todo en programas de formación continua de profesores. Se hizo así más nítida la comprensión de esta unidad ontológica – ser profesor – en la que se encarna el vínculo de teoría y práctica, y se define un determinado devenir profesional.

Para desarrollar su trabajo de educador, más allá del papel de transmisor de conocimientos, el profesor necesita ser persona íntegra para poner en práctica la dimensión humana y relacional de la enseñanza, fundamental ante las nuevas realidades sociales y culturales sentidas en las aulas. Debe buscar entender cuáles son los sentidos de una profesión que refuerce a la persona-profesor y al profesor-persona, puesto que ésta no se agota en el dominio de fundamentos teóricos y técnicos.

Creer en la propuesta de una teoría de la personalidad en el interior de una teoría de la profesionalidad no quiere decir volver a una visión romántica, vocacional y misionaria de la docencia. Nos

referimos a la consideración de prácticas de autoformación, autoconocimiento en la dirección de una profesión que extraña una matriz técnica o científica.

Enseñar es una tarea muy compleja, aunque parezca fácil. Exige más que saber hacer la trasposición didáctica de contenidos, establecer relaciones interpersonales y lazos afectivos al conducir las situaciones de aprendizaje con los alumnos.

Primero, que el acto de enseñanza obliga siempre a una decisión en la situación, de cara a una realidad concreta, imprevisible, que exige respuestas inmediatas; segundo, que el acto de enseñar está impregnado de “saberes”, pero también de “valores, lo que implica una deliberación, que conlleva una dimensión cognitiva, pero también ética. Vuelvo a uno de los puntos esenciales de mi argumentación: el trabajo educativo implica siempre un horizonte ético, implica siempre la movilización de un conocimiento prudente para una vida decente. (Nóvoa: 2007, p.25).

Si reconocemos que el trabajo del profesor es al mismo tiempo, trabajo de la emoción, de la empatía, de la racionalidad, del intelecto, tenemos que reflexionar sobre el colectivo, y poner en marcha la construcción de un camino pedagógico pautado por la sensatez y la coherencia.

2.2. LA CRISIS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Estamos en la sociedad del riesgo, dice Beck (2006), o de la complejidad, como califica Morin (1994). Por eso creemos que el profesorado debe aprender a sentirse siempre en crisis, en la medida en sus funciones las desempeña en contextos inestables, sometidos a cambios que hoy son más rápidos, amplios, complejos y decisivos. Es necesaria una preparación sólida para afrontar esas nuevas realidades porque en esta tesitura es preciso forjar una

nueva identidad y reconstruir el autoconcepto profesional desde otras referencias.

Gimeno: 2007, 18

La inherente crisis de la profesión docente se ha intensificado ante los complejos problemas generados en los distintos contextos de una sociedad mediática, multiétnica y multicultural. Los retos hoy planteados en los espacios educativos no se satisfacen con fórmulas sencillas o mediante el desarrollo de innovaciones técnicas.

El Diccionario de la Lengua Española define el vocablo crisis como una situación grave y difícil; escasez o falta de lo necesario; cambio que se sufre para mejorar o para ir a peor. Tales definiciones se adecuan perfectamente a la realidad de la profesión docente, ya que los profesores se ven obligados a cambiar su práctica educativa para ajustarse a nuevos cambios acaecidos en la sociedad, quienes desean sobrevivir en la profesión.

Ante esta situación de crisis, en el seno de la profesión docente, Gimeno (2003:17) subraya que:

La crisis es la vivencia del efecto de la desestabilización de nuestra relación con ese contexto, que, en el caso, de la educación, generalmente es provocada por los cambios que tienen lugar en el medio social, cultural, político y económico. Y esto se traduce en demandas que nos exigen que cambiemos nuestro comportamiento para adaptarnos a la nueva situación.

La crisis también es real en la profesión. Hoy el profesor se ve involucrado en conflictos otrora inimaginables. Situaciones de desestabilización que producen inseguridad y perplejidad. Las crisis profesionales se manifiestan también como crisis personales, ya que lo

que afecta a la persona, afecta, incluso, al ejercicio profesional, como sabemos. El citado autor reflexiona sobre las consecuencias de la crisis en este ámbito:

Ese desajuste produce inseguridad, perplejidad. Ante ellas podemos ser más o menos capaces de afrontarlas y salir del conflicto, tener más o menos recursos para encarar la dificultad y encontrar la salida a la situación, suprimiendo o mitigando la ansiedad personal y profesional, más en el caso de los docentes, al estar implicada su personalidad en el trato que se establece con otras personas. (p.18)

En verdad, la crisis de la profesión docente tiene raíces profundas que arrastra hace años, de tal forma que en esta época de incertidumbre ha llegado a niveles preocupantes. El estado de sucesivas crisis ha derivado a consecuencias múltiples tanto en aspectos de la vida laboral, cuanto en la vida personal del profesor. En este escenario, se registra la desmotivación e insatisfacción personal, autodepreciación, indisposición, jubilación anticipada, abandono de la docencia, y en los últimos años, hasta la presencia de síndromes relacionados a altos grados de estrés ocasionados en el ejercicio de la profesión.

Sanchis (2007) publicó un interesante estudio sobre el síndrome “burnout” en el profesorado. Las conclusiones muestran que las consecuencias del estrés pueden ser devastadoras para la salud del profesor.

*El burnout es una forma de **acoso psicosocial en el trabajo**, una respuesta al estrés laboral crónico. Es una experiencia de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, hacia las personas con las que se*

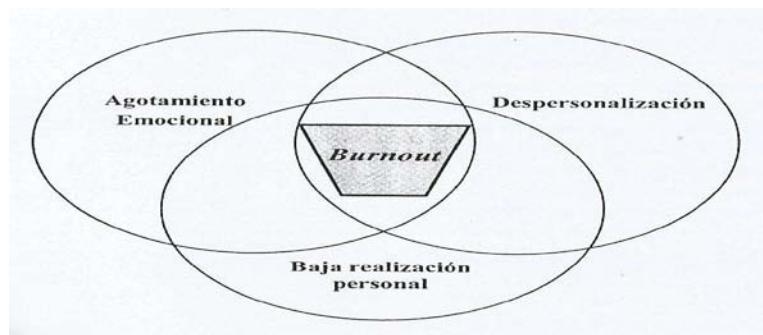
relaciona el individuo en el trabajo y hacia el propio rol del profesional. (p. 85)

El surgimiento del burnout puede estar directamente asociado a sentimientos de frustración y de estrés. Muchas veces pese elevados niveles de esfuerzo, no logra los resultados deseados ni consigue que los alumnos demuestren interés en las clases.

Miramón (2006:78) explica que las investigaciones señalan que estas manifestaciones psicopatológicas desencadenan baja satisfacción y motivación hacia al trabajo, contribuyendo con el aparecimiento de problemas de salud, disminución en la calidad de la actividad profesional, propio de las profesiones asistencialistas, sanitarias y especialmente de la docencia.

La citada autora hace referencia a los estudios de Maslach y Jackson (1981) para destacar los tres “síntomas” o rasgos característicos de este trastorno, denominado *burnout* o *síndrome de quemarse*. Son ellos: baja realización personal, agotamiento emocional y despersonalización, como se puede conferir en la figura abajo:

Figura 5: **Dimensiones del síndrome de burnout**



Fuente: Miramón: 2006, 182

Aunque este trastorno o síndrome empieza a convertirse en un problema muy preocupante, que afecta a la salud mental y psicológica del profesor, la reacción de la sociedad ante la situación no es de aceptación, por lo contrario, que les imputa culpabilidad, acusándoles de poco maduros y poco preparados. Ese es otro conflicto para el trabajo del profesor.

Efectivamente, no es posible negar que los profesores estén sujetos al estrés laboral en el día a día de las aulas. Los psicólogos consideran que una persona está bajo estrés cuando ha de hacer algo, frente a demandas conductuales que le resultan difíciles de llevar a cabo o satisfacer. Estas demandas provocan un incremento importante de energía fisiológica del organismo para recoger más y mejor la información, procesarla e interpretarla lo más rápidamente posible, es decir, le exigen estar preparado para emitir inmediatamente la respuesta adecuada. Se observa que el profesor convive frecuentemente con las causas del estrés: sobrecarga laboral, falta de control sobre las actividades y los resultados, insuficiente satisfacción en el trabajo, conflictos de rol, cambios rápidos e imprevistos, conflictos interpersonales, expectativas irreales, sentimientos de inadecuación, entre otros aspectos de una larga lista.

Tenemos conciencia que las situaciones de malestar que afectan al profesor hoy contribuyen a profundizar la crisis en la profesión, debidas, en gran parte, a la ausencia de sólidos proyectos de valoración de la carrera profesional y de puesta en práctica de

propuestas de formación capaces de potencializar y dotar el docente de herramientas pedagógicas que le den seguridad frente a las nuevas situaciones que tiene de afrontar día a día en las aulas.

Asimismo, existen muchas dudas respecto a los logros que pueden traer la utilización de determinadas estrategias pedagógicas. En estos tiempos, ya no se tiene respuesta sustantiva ante a las realidades problemáticas, al movernos en un terreno de inseguridad, de desconfianza y del desacuerdo de las políticas de gobierno.

Sin embargo, para Gimeno (2007), ante tales situaciones de conflicto, la crisis no resulta solamente negativa, ya que el sujeto puede adaptarse o resistirse, actuar en contra, negociar, intentar comprender los cambios, reflexionar al respecto, presentar soluciones y defenderlas. Lo que el profesor no debe hacer es ignorar la crisis o simplificar el problema, hay que tener un papel activo en la búsqueda de soluciones a los conflictos, y al final considerar que las realidades en la educación son dinámicas, por tanto, pueden cambiar en cualquier momento.

Como dijo Morin (1994), si estamos en la sociedad del riesgo, de la incertidumbre y de la complejidad, para habitarla es necesario aprender a convivir con el estado de crisis porque no podemos huir de este destino incierto.

2.3. LA IDENTIDAD DEL PROFESOR EN LA SOCIEDAD MEDIÁTICA

Las identidades son una amalgama de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales, que pueden cambiar de acuerdo con la función y la circunstancia.

Day: 2007, 71

La identidad docente resulta cada día más compleja y heterogénea, puesto que se configura en distintas coyunturas sociales, políticas y económicas, las cuales afectan a la profesión docente. Por supuesto, es el resultado de un proceso histórico complejo de apropiación por parte del profesor del sentido y significado indeleble de su historia personal y profesional.

Day (2007) afirma que el concepto de la identidad docente va más allá de la asignatura que él imparte, guardando estrecha conexión con la vida fuera de la escuela. También estudia el resultado de la interacción entre las experiencias personales y el entorno social, cultural e institucional en que el profesor desarrolla su trabajo diario.

Para el autor mencionado, el docente no puede enseñar bien si no se conoce bien a sí mismo. Los conceptos de yo y de identidad son intercambiables, pues la autoimagen que tiene de su trabajo se vincula al propio yo. Veamos lo que dice a ese respecto:

Como concepto, la identidad está íntimamente relacionada con el concepto del yo. Ambos son constructos complejos y ello se debe, en gran parte, a que se basan en importantes áreas teóricas y de investigación de la filosofía, la psicología, la sociología y la psicoterapia.

Refiriéndose, en concreto, a la “identidad profesional”, Ball (1987) delimita con acierto la identidad situada de la identidad sustantiva. Considera que la identidad situada de una persona es una

presentación maleable del yo, que difiere según situaciones concretas (p.ej., dentro de las escuelas), y la contrasta con la presentación más estable y básica, que es fundamental con respecto a la forma de pensar una persona sobre sí misma. (Day: 2007, 68).

Por lo tanto, es imprescindible que los docentes se conozcan a sí mismos en el momento de elaborar e interpretar la naturaleza de su trabajo y desarrollar sus funciones profesionales. Pero no resulta fácil mantener la integridad de la identidad profesional y renovarse en las circunstancias cambiantes de la época que vivimos.

No cabe duda de la existencia de aspectos interrelacionales entre las identidades profesionales y las personales, debido a que la enseñanza requiere una dedicación personal significativa. El modo en que los profesores forman su identidad profesional depende de lo que sienten de sí mismos, y de cómo se ajustan a la forma como sienten y perciben sus alumnos.

Cuando miramos el panorama científico-tecnológico de las últimas décadas y lo comparamos con los logros personales, éticos y sociales de la sociedad posmoderna, nos sentimos impelidos a plantear una importante pregunta: quiénes son los profesores y cómo reaccionan ante a las considerables presiones que recaen sobre su docencia en estos tiempos de vértigo e incertidumbre.

Day (2007:70) hace referencia al estudio de Geert Kelchtermans, realizado en 1993, con diez maestros belgas de primaria con experiencia. Delimitó cinco aspectos que, con el paso del

tiempo, se dan interrelacionados con el yo profesional y el yo personal del docente:

- *Autoimagen*: el modo de presentarse a través de las historias de sus carreras profesionales.
- *Autoestima*: la evolución del yo como docente, hasta qué punto es bueno, o no, tal como se define uno mismo y los demás.
- *Motivación* para el trabajo: lo que hace que el docente opte por seguir comprometido o abandonarlo.
- *Percepción* de la tarea: la forma de definir los docentes su trabajo.
- *Perspectiva* futura: expectativas de los docentes acerca del desarrollo futuro de su trabajo.

Este autor, refiriéndose al mismo estudio, trae a público también los dos temas que fueron recurrentes en los relatos de dichos maestros, los cuales ilustran con propiedad importantes trazos de la constitución de la identidad docente en nuestros días:

Estabilidad en el trabajo: la necesidad de mantener la posición, tras haber logrado sus ambiciones, llevaba a la satisfacción en el trabajo.

Vulnerabilidad a los juicios de los colegas, del director y personas ajenas a la escuela, como padres, inspectores, medios de comunicación, que pueden basarse exclusivamente en el rendimiento mensurable de los alumnos. A medida que aumentaba la vulnerabilidad, tendían a la pasividad y al conservadurismo en la enseñanza (p. 71)

No obstante, en el devenir histórico que afecta, indiscutiblemente, a la construcción de su identidad, el profesor necesita encontrar el sentido intelectual, social y emocional, necesario para desarrollar estrategias que le posibilite afrontar con la rapidez de los cambios y las distintas tensiones que se manifiestan en el sistema educativo, característicos de la denominada sociedad de la información y del conocimiento.

En verdad, los cambios tecnológicos tienen un especial impacto en la acción educadora. Por un lado, el acceso a la información que circula por todas partes es prácticamente ilimitado, por otro, el interés por la construcción de nuevos conocimientos en profundidad, resultantes de procesos de aprendizaje significativo, instituidos, paradójicamente, quedan al margen de lo que se considera una revolución social y tecnológica de extrema complejidad.

Vivimos tiempos del predominio absoluto de la imagen y del interés por aquello que es inmediato, sin que se haga un esfuerzo continuado que demanda el aprendizaje significativo. El alumno está acostumbrado desde pequeño a obtener la información con escasa atención, a través de formatos multimedia. Marchesi (2007: 15) así define esta coyuntura:

Pero la sociedad de la imagen no sólo ha alterado las estrategias de aprendizaje de los alumnos. También lo ha hecho en las formas de control de la atención. El niño se siente atraído con tanta fuerza por las imágenes externas que son ellas que dirigen su atención y su esfuerzo. Cuando se produce el cansancio, el alumno interviene para buscar nuevas imágenes que le mantengan interesado y atento. El control de la atención del alumno es principalmente externo a él y con una enorme capacidad para cambiar y mantenerle atento. En esas condiciones, no sólo el profesor tiene serias dificultades de competir con el mundo habitual del niño, sino que tampoco el alumno ha adquirido la capacidad suficiente para dirigir su atención de forma planificada y consciente.

Educar en la nueva sociedad tecnológica, manteniendo coherencia y sensatez en las prácticas laborales cotidianas, no resulta fácil para los profesores. Se hace necesario que regresen al sentido fundamental de su labor, es decir, a su capacidad para enseñar a aprender, a mirar, a leer e interpretar la realidad y el propio yo.

Bazarrá (2005: 37) delimita cinco estrategias para que el profesor pueda afrontar los retos profesionales con apertura e imaginación, tal como aparecen en el cuadro abajo:

Cuadro 4: Estrategias ante cambios educacionales

Desprenderse	Devolver la fuerza a la investigación, a la imaginación y al riesgo.
Aprender a pensar	Relacionar conocimientos, saberes, hechos. Ser conscientes de que el mundo es un todo en el que todo interactúa.
Ser críticos	Poner en duda nuestro propio pensamiento. Desarrollar la capacidad de observación y de escucha.
Buscar y diseñar estrategias	Dialogar con lo que sucede y cambiar lo que sea necesario.
Elegir la esperanza	Los seres humanos somos capaces de mucha belleza y mucha bondad.

Fuente: Bazarrá, 2005:37

Las prácticas educativas, hoy día, han de centrarse en las necesidades de las personas como aprendices. Los retos intelectuales y éticos obligan a los profesores a buscar nuevas respuestas y a descubrir nuevos métodos, ya que el apego excesivo a una determinada forma de enseñar ya no sirve. Debemos dialogar con los cambios y no paralizarnos ante ellos.

Así como las personas a quienes se enseña sufren cambios vitales y sociales con el tiempo, los profesores tienen que revisar sus propias identidades, con el fin de mantenerse en conexión con su yo para practicar la buena enseñanza, trabajo complejo que plantea unas exigencias rigurosas para el corazón y el espíritu. Esta profesión debe

proyectarse más allá de las formas y enfatizar en el sentido y el significado de la aventura humana en el mundo.

2.4. IMAGEN SOCIAL Y EMOCIONAL DEL PROFESOR

Si no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos, los veo a través de un cristal oscuro, en la sombra de mi vida no revisada; y, cuando no puedo verlos con claridad, no puedo enseñarles bien. Cuando no me conozco a mí mismo, no puedo conocer mí materia; no en los niveles más profundos del significado asumido y personal.

Palmer: 1998, 2

Los cambios acaecidos en esta sociedad del riesgo y de la inseguridad afectan profundamente al trabajo y a la persona del profesor. En los últimos treinta años, las transformaciones sociales, políticas y económicas se han acentuado, lo que ha contribuido significativamente a la degradación de la imagen y del valor que otrora tenía esta profesión en el sociedad, generando por ello, actitudes de renuncia y deseo de abandonar su tarea como docente.

A los ojos de esta sociedad de la incertidumbre, las imágenes de los profesores son difusas y oscilantes, pues de tiempo en tiempo pueden cambiar. En Brasil, hasta la mitad del siglo XX, eran respetados y considerados como personas de notorio saber, merecedores de honor y distinción. La evolución de los contextos sociales, económicos y científicos ha contribuido sustantivamente a cambiar el estatus social de estos profesionales.

Por una parte, existen imágenes excelsas del profesor: para algunos este profesional es un vocacional nato, un tipo humano que es movido por el amor a los niños y a los jóvenes. Comparado a un

sacerdote, el profesor es idealizado como un orientador espiritual que atiende a quienes reclaman su ayuda. Por otra, resulta lamentable que la imagen del profesor se establezca, primordialmente, a partir de criterios económicos. En tal sentido, Gimeno (2003: 19) opina que:

Los profesores y profesoras han sido alabados y analizados, para resaltar su gran importancia para la educación, el desarrollo de las personas, la reproducción y apropiación de la cultura y el mejoramiento de la sociedad. Se les regala mucha atención y halagos por parte de la retórica, en escritos y pronunciamientos; no son tratados con justicia y reconocimiento por su trabajo; no se acaba de otorgales el estatus social y cultural que se dice merecen ni una remuneración adecuada, en consonancia con el valor que se les reconoce.

Este escenario de contradicciones, reconocimiento versus desprecio social y desencanto de la profesión docente, a nuestro entender, resulta preocupante, pues el apoyo incondicional de la sociedad y la adhesión a la tarea desempeñada resulta fundamental para la concretización de proyectos y reformas educacionales de carácter innovador. Si el enseñante siente los impactos de la desvalorización salarial y social, y experimenta sentimientos de desconcierto e insatisfacción en el trabajo, difícilmente realizará sus funciones con eficacia y generosidad.

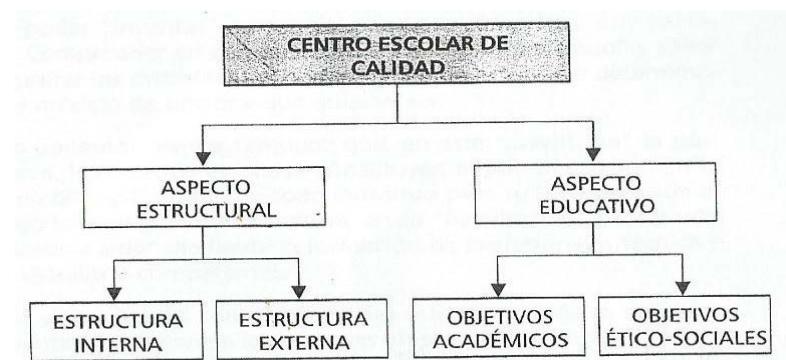
Según Esteves (1987), la situación de los profesores, hoy día, ante los cambios sociales y económicos, deriva hacia el “malestar docente”. Enseñar hoy es muy distinto de lo que se hacía en el pasado, las dificultades en la enseñanza son de naturaleza diversa y exigen que el profesor proceda a la redefinición de su rol.

Nóvoa (20014: 96) afirma que *este mismo sentimiento de desencanto afecta hoy muchos profesores, cuando comparan la situación del enseñanza años atrás con la realidad cuotidiana de las escuelas en que trabajan. El sentimiento de inseguridad está en la origen del escepticismo y del rechazo de los profesores en relación a las nuevas políticas de reforma educativa.*

De este modo, el malestar docente deriva hacia un conjunto de reacciones, al sentirse desajustado y desencantado ante la velocidad de los cambios sociales, y desemboca en un trabajo mediocre, recibiendo críticas y haciéndole responsable del fracaso del alumno. Estas situaciones fragilizan la persona del profesor, afectan a la calidad de su trabajo y le impiden que sea feliz.

Bazarrá (2005:88) señala que el estado de felicidad del profesor incide, indudablemente, en la calidad de su práctica educativa, dado que cuanto más feliz sea un profesor en el desarrollo de su trabajo, más se involucrará e implicará en el mismo. Cuanto más se implique en la tarea más posibilidades tendrá de conseguir los objetivos propuestos. La calidad en un centro escolar se evalúa en función del logro de objetivos. Y lo representa mediante este esquema gráfico:

Figura 6. **Calidad del trabajo docente**



Fuente: Bazarra, 2005: 89

Si el profesor obtiene resultados satisfactorios en el trabajo desarrollado, crece su deseo de seguir avanzando y poner en práctica todo aquello que como educador satisfecho lleva dentro. Si nos encontramos felices, ponemos de manifiesto un tipo de conducta que revela nuestras emociones y provoca en nosotros el deseo de aproximación a los alumnos. Como ser humano, responde emocionalmente a los acontecimientos, y no permanece inmune a los sentimientos de odio, alegría, cólera, tristeza, miedo o deleite.

Rossini (2008: 76), psicólogo como Goleman, distingue los sentimientos de las emociones, catalogando los sentimientos como estados más suaves y las emociones como estados más intensos; pero no existen clasificaciones absolutas y definitivas, aunque sabemos que la alegría, la rabia, el miedo y la tristeza son los factores principales de sentimientos y emociones.

Existen numerosos estudios que explican la inteligencia emocional, término acuñado por los psicólogos Jonh Mayer y Peter

Salover, de la Universidad de Yale. Posteriormente, esta teoría ha sido difundida mundialmente por el psicólogo, filósofo y periodista Daniel Goleman que considera la inteligencia emocional como "*la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás. También a nuestra capacidad para motivarnos y mantener adecuadas relaciones interpersonales*" (Goleman, 1996).

Es la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estados anímicos propios y ajenos. Su objetivo es el estudio de los sentimientos y las emociones, es decir, todo un conjunto de habilidades de procedencia psíquica que influyen en nuestra conducta y que podemos desarrollar si ponemos el empeño necesario en ello.

Aplicada al profesorado, es la habilidad desarrollada por el docente para ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas.

El profesor puede manejar con mayor o menor destreza sus sentimientos y emociones, pero requiere de un conjunto singular de habilidades. El docente con habilidades emocionales bien desarrolladas tiene más probabilidades de sentirse satisfecho personalmente y ser más eficaz en su vida profesional; en cambio, los docentes que no pueden poner cierto orden en su vida emocional libran batallas interiores que sabotean su capacidad de concentrarse en el trabajo y pensar con claridad. La aptitud emocional es una meta-

habilidad necesaria para ejercer la función docente y determina lo bien que se puede utilizar cualquier otro talento, incluida la inteligencia racional.

Como la inteligencia emocional no es innata, todos poseemos el potencial para mejorarla a lo largo de la vida, aprendiendo de las experiencias formativas, personales y profesionales. Por ello, es importante incorporarla en la formación de los docentes para que, posteriormente, ellos puedan trabajar esta dimensión en su ámbito profesional

Los estudiosos revelan que las emociones siempre están acompañadas de reacciones orgánicas, como el llanto, sudor, descarga de adrenalina, alteraciones en los latidos del corazón, etc. Obviamente, con el profesor pasa lo mismo en el terreno de las emociones, que indudablemente debe controlar y canalizar de forma positiva. Aunque se enfrente a situaciones difíciles, al profesor se le exige actuar con equilibrio, ya que el control de sus emociones debe ser inherente al carácter de su trabajo. Por tanto, del profesor se espera equilibrio y capacidad de dominar sus emociones, controlar el miedo, vencer la inseguridad y superar las dificultades ante las adversidades de la vida y el descaso de las políticas de gobierno.

En la vida cotidiana los seres humanos tienen dudas, inseguridades y sentimientos encontrados, situaciones que también la sufren los profesores al enfrentarse con sujetos muy diversos problemas de distinto origen. Ante ello, pueden equilibrar los impulsos de dos polos, aparentemente contradictorios: emoción y

razón, pero para ello se requiere ser una persona emocionalmente inteligente.

2.5. PERCEPCIÓN DEL PROFESOR EN EL ESPEJO DE UNO MISMO

Si la visión que poseemos de nosotros mismos viene de otras personas o de los paradigmas sociales vigentes, corremos el riesgo de tener una “visión deformada” de nosotros mismos; porque, en general, la visión o visiones que otros tienen de nosotros son proyecciones de sus propias imágenes. Si aceptamos lo que otras personas proyectan sobre nosotros permitimos que afloren en nosotros sus defectos con relación a la vida. (Rossini, 2008:17).

Además de la imagen de la sociedad sobre el trabajo del profesor, es interesante reflexionar respecto a la autoimagen que él posee de uno mismo. El autoconcepto se refleja en potenciación de actitudes positivas y/o negativas expresos en la labor profesional diario, que a la vez, poniendo de manifiesto trazos de la autoestima, el sentido que cada uno tiene de su propia valía persona.

Conocer cuáles son nuestras actitudes débiles y puntos fuertes es muy importante en la práctica de la autoevaluación. A la medida que uno conozca a sí mismo, puede equilibrar mejor los aspectos positivos y encajar los negativos, y con ello, cambiar sentidos en su autoestima.

Cano (2005:160) reflexiona sobre logros y calidades del autoconcepto que está en la base de nuestro trabajo docente:

Si somos capaces de tener una imagen ajustada de nosotros mismos, de nuestras virtudes y habilidades, así como de nuestros defectos y limitaciones, y vemos, en positivo, nuestras posibilidades, nuestra capacidad

de aprender, de seguir creciendo, de mejorar constantemente, probablemente trabajaremos mejor y seremos más felices, sintiéndonos bien siendo quienes somos.

Bolívar (2006) afirma que la imagen de uno mismo es intrínseca a lo largo de la constitución de la identidad. Ese proceso de la identidad personal es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social. Durante el proceso de identificación de en espacios relacionales, el sujeto elabora definiciones de sí, formando una biografía mediante atribuciones e identificaciones que se referencia desde el presente, entre un pasado y un futuro.

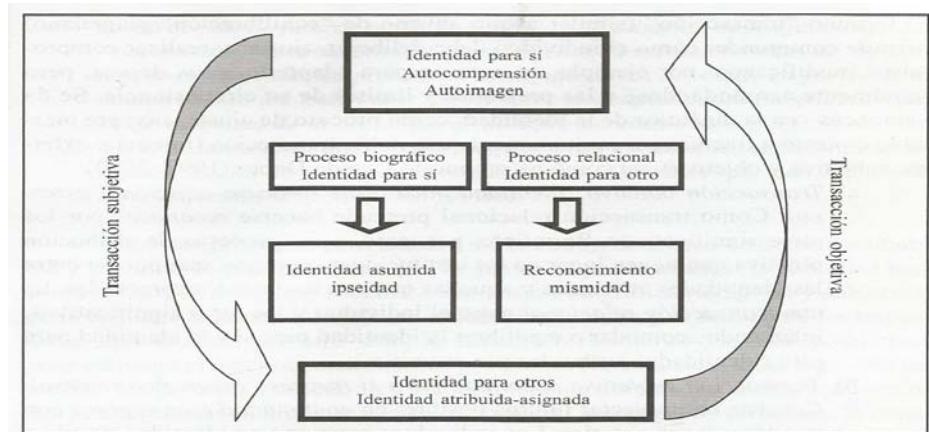
El mencionado autor distingue dos importantes dimensiones en esta configuración de la identidad:

- a) *Identidad para sí*: autocomprendión en representaciones que un actor hace de sí mismo como construcciones subjetivas y su diferenciación respecto a quiénes son los otros. Este *proceso biográfico* tiene un carácter de construcción en el tiempo de una trayectoria.
- b) *Identidad para otros*: representaciones y construcciones que confieren las personas de su entorno (alumnos, colegas, padres). En último extremo la identidad profesional se construye (y vivencia) cotidianamente en ese “cruce de miradas” entre profesorado, padres y alumnado. En este *proceso relacional* se refiere al reconocimiento que acontece en un espacio y tiempo determinado, contextualmente situado.

De tal modo que ninguna persona puede construir su identidad al margen de las identificaciones que otros formulan sobre ella. Así, la identidad es un proceso de construcción y de reconocimiento de una definición de uno mismo que sea, a la vez, satisfactoria para el sujeto y válida para la institución en que trabaja.

Tal constitución de la identidad del sujeto conlleva una naturaleza dual, ya que a la vez es atribuida y a la vez es aceptada o incluso refutada por el protagonista. Véase en la siguiente figura la representación de tal dualidad:

Figura 7: **Doble proceso en la construcción de la identidad**



Fuente: Bolívar: 2006, 41

De modo que el proceso de esta naturaleza dual, como aparece representada en la figura, conlleva en uno sólo tiempo, el proceso biográfico y el proceso de relaciones con el otro, culminando en una elaboración subjetiva por el sujeto concreto, configurando entonces el proceso recursivo de la transición objetiva a la transición subjetiva.

Según Rossini (2008:16) en el *concepto sobre uno mismo, se concentran los valores personales, la percepción que se tiene del mundo, los modelos con los que identificarse y todas las referencias para la propia vida. También la motivación personal está vinculada íntimamente, al autoconcepto.*

En el caso particular del profesor, la dinámica que imprime cotidianamente en el ejercicio de su trabajo y en las luchas políticas por incorporar mejoras en su carrera docente coexisten y se articulan en dos procesos heterogéneos: el proceso relacional y el proceso biográfico.

Conocer e interpretar a sí mismo tiende a ser una acción anterior a la actuación docente. El sabio M. Gandhi decía que “*los grandes líderes son personas que aprenden a conocerse, a controlarse a sí mismos, antes de intentar controlar a los demás*”.

Contrariamente a las demasiadas exigencias hechas al profesor, no se le ha dotado de herramientas para darle la necesaria seguridad para enfrentarse a las nuevas situaciones en las aulas. A veces, al no saber cómo actuar de forma coherente, el profesor expresa anomia, malestar y hasta el deseo de huida. Claro está que tal exigencia y tal fragilidad en su formación para combatir los problemas que se acumulan, influyen en la construcción de la visión sólida de uno mismo que repercute en el propio quehacer docente.

El concepto personal-profesional sufre alteraciones y cambia, de acuerdo con el desarrollo personal y las interferencias de los medios sociales con los cuales convivimos. Somos afectados, esencialmente, por nuestras conquistas o fracasos, y al mismo tiempo que esto altera nuestra visión del mundo, también altera nuestra autoimagen frente a este mundo, repercutiendo directamente sobre nuestra autoestima.

Por ello, para lograr éxito en sus objetivos, el profesor necesita tener mayor comprensión de sí mismo, narrar su biografía, reflexionar sobre su trayectoria profesional; tal vez así tenga más claro el camino a seguir y en qué dirección debe actuar. *“En nuestra vida personal y profesional debemos tener muy claro dos cosas: cómo somos y qué queremos. Nuestra autoconsciencia nos permite “ver” tanto lo que somos como lo que nos gustaría ser en la vida”* (Rossini, 2008:17).

2.6. LA CARRERA PROFESIONAL EN UN ESCENARIO DE MALESTAR DOCENTE

A este sentimiento de desesperanza viene sumarse una cierta crispación cuando los responsables políticos y los administradores critican la falta de renovación metodológica o la tardía incorporación de nuevas técnicas en una escuela que sigue de lejos las nuevas exigencias sociales. Muchos profesores – entre ellos los más activos e inquietos –, consideran estas críticas como un auténtico sarcasmo cuando piensan en los mil trucos y en el enorme esfuerzo que deben poner en marcha cada día para disponer de un material mínimo.

Imbernón: 1994, 49

En la actualidad, la inseguridad ante lo que se considera la tardía institucionalización de una carrera docente digna y compatible con la relevante y compleja profesionalidad docente, en gran medida, es una de la múltiple causa de desmotivación, desmoralización y desilusión del profesor.

En contextos propios de las sociedades democráticas, como Portugal, España y Brasil, en el tránscurso del siglo XX, en la medida que se dio la revolución por el avance de los derechos humanos, fundamentales para la convivencia humana solidaria, y se hizo la educación se hizo obligatoria y masiva, la globalización, de

inspiración neoliberal, también transformó radicalmente el mundo social, laboral, cultural y político, reflejándose vertiginosamente en el mundo de la educación, y generando nuevas y distintas demandas al ejercicio de la profesión.

En la sociedad del consumo y de las relaciones efímeras, como ésta en que vivimos, son diversas las razones de la desmotivación del docente en el tiempo presente.

Santomé (2006) explica muy bien, desde su punto de vista, que las razones de la desmotivación del profesor están asociadas a dieciséis factores:

- 1- Incomprensión de las finalidades de los sistemas educativos
- 2- Formación inicial muy deficitaria
- 3- Pobreza de las políticas de actualización del profesorado
- 4- Concepción tecnocrática del trabajo docente
- 5- Un currículum obligatorio sobrecargado de contenidos
- 6- Una administración del sistema educativo burocratizante
- 7- Falta de servicio de apoyo y de una inspección escolar
- 8- Ausencia de una cultura democrática en los centros escolares
- 9- Problemas de comunicación con el alumnado
- 10- Dificultades para relacionarse con las familias y banalización
- 11- El profesorado como único responsable de la calidad de la educación
- 12- Ambiente social de escepticismo
- 13- políticas de mercantilización y privatización
- 14- Falta de incentivo al profesorado más innovador

15- Una continua ampliación de las funciones encomendadas a la educación

16- Mayor visibilidad de los efectos del trabajo del profesorado.

Los factores que corroboran a la desmotivación del profesor además de las razones mencionadas, tienen distintos aspectos, político, ideológico, pedagógico, didáctico, institucional, social, económico, personal, interpersonal y relacional.

Miramón (2006) reafirma sobre el carácter de las diferencias individuales y la noción de irrepetibilidad de cada ser humano, puesto que las conductas y acciones que cada uno resulta de una experiencia e historia personal única.

Hoy en la coyuntura institucional de la universidad brasileña pasa lo siguiente: las políticas educativas y reformas que alegan mejorías en la calidad de la enseñanza universitaria, cambian el quehacer, pero no contribuyen de forma significativa a la reafirmación de la identidad profesional, que sigue incierta, confusa y en crisis.

Bolívar (2006) alude a la incidencia de las políticas educativas en la crisis de la identidad profesional, afirmando que:

Las reformas educativas, según la analogía de Larry Cuban, quedan, en muchas ocasiones, como huracanes que pasan, sin llegar a afectar significativamente al núcleo instruccional del aula, que ha solidado permanecer impasible a sucesivas olas y vientos. Así, desde un similitud “geológico”, los análisis muestran la escasa sedimentación que ha quedado en sus estratos. Sin embargo, el paso de las olas reformistas pueden dejar graves secuelas destructivas sobre las personas, dado que la reestructuración del sistema fuerza, normalmente, a una dolorosa reconversión identitaria. Incluso, en una paradoja, que ya enunció Huberman (1989), y han corroborado otros investigadores

(Little y Bartlett, 2002), que los profesores y profesoras que más comprometidos estuvieron en la puesta de práctica de los cambios educativos son los que, luego, sufren mayores desengaños. (p. 87)

Ocurre que los proyectos de reforma, generalmente, se contraponen a las pautas de reivindicación de los docentes, incrementando situaciones de dependencia y sumando más obligaciones a quiénes ya las tiene en demasía. Una reforma comporta significados emocionales, políticos, morales y afecta a las dimensiones de la identidad personal del profesor.

De hecho, algunas propuestas, que afectan directamente a la subjetividad del profesor, pueden ser comparadas con “*los huracanes reformistas que dejan también destrucción, al desmoralizar el ejercicio profesional del profesorado hasta límites que llevan, en determinados casos, a las bajas por enfermedad*” (Bolívar, 2006: 87).

En Brasil, en el recién estrenado siglo, tenemos elevados niveles de degradación y precariedad de la carrera docente, en ocasiones, alentada por la administración. A nivel institucional y social, se extiende el menosprecio por trabajo docente cuando se atribuye al profesorado la responsabilidad por los múltiples fracasos de la educación superior que, en parte,矛盾oriatamente, derivan de la propia gestión institucional.

Las políticas públicas para la universidad brasileña son, como las de España, ambivalentes y paradójicas, como subraya Bolívar (2006:88): *a la vez que estimulan el entusiasmo de los docentes también consumen la totalidad de sus energías; amplían algunas oportunidades de aprendizaje a la par que erosionan otras*,

intensifican los lazos profesionales y también fomentan conflictos profesionales.

En verdad, la situación de los profesores es de precariedad, de pérdida de la autoridad en el aula y ante la sociedad. De hecho, la forma de llevar a cabo las políticas en el ámbito universitario, por parte de los gobiernos, son predominantemente racionales, burocráticas y técnicas, desembocando en uno cuerpo docente de personas desengañadas y faltas de motivación para acometer con éxito la mejora de la enseñanza universitaria.

La desmotivación del profesor es notoria. El desanimo ha ganado espacio en las universidades. Este escenario de vértigo e inseguridad afecta, no solo a los conocimientos, habilidades o capacidades del profesorado, sino también, a las relaciones con estudiantes y compañeros, presentes en la vida cotidiana de la institución y en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

El compromiso del profesor, íntimamente relacionado con la satisfacción, la moral, la motivación y la identidad en el trabajo, sufre altibajos ante la desfachatez de las propuestas del sistema educativo. La inestabilidad que afecta a su profesión, le produce frustración, interfiriendo en su rendimiento y en la calidad de la enseñanza.

La dedicación intensiva del profesor al trabajo reflexivo, tan necesaria para la calidad de la enseñanza, en estos tiempos de cambios, contradicciones e imposición de obligaciones, se ve mermada, al priorizar la puesta en práctica de competencias técnicas,

insuficientes para afrontar los múltiples desafíos de la educación del presente.

Precisamente a causa de estos cambios, los alumnos necesitan maestros capaces de ser ellos mismos en clase, que combinen lo personal con lo profesional, que se apasionen con qué enseñar y con quienes reciben su enseñanza, que tengan fines morales, que estén comprometidos con una enseñanza creativa, que nunca se presenten sólo en relación con sus competencias técnicas, y que reconozcan que la enseñanza y el aprendizaje es un trabajo que compromete las emociones y el intelecto propios y del alumno. (Day, 2007: 78-79).

Por tanto, lo que motiva y inspira el profesor en su contexto de trabajo es el deseo de satisfacción, ya que los niveles de moral están determinados por la expectativa de una satisfacción laboral continuada. La moral del profesor se eleva cuando sus expectativas y sus objetivos son exitosos; por eso, él debe sentir que su trabajo profesional está produciendo un cambio positivo en los alumnos.

El grado de satisfacción, junto a las condiciones y circunstancias en que desarrolla sus actividades, también influye en la calidad del trabajo docente. Como se ha constatado, el ciclo vital y ciertos factores de la carrera profesional desempeñan un papel cada vez más importante en la vida de los profesores.

El merecido reconocimiento al complejo e imprescindible trabajo del profesor universitario está siendo objeto de luchas los últimos años. Nadie puede frenar o detener su capacidad de reflexionar y de cuestionarse su labor diaria, aunque sea a costa del desgaste que representa una constante lucha.

Los profesores universitarios no debemos perder el ánimo cuando los avances en las negociaciones con el gobierno son frecuentemente postergados, en relación a las condiciones laborales, la jornada laboral, la carga docente, las retribuciones salariales, permisos y licencias y riesgos laborales, importantes aspectos de la carrera que siguen siendo olvidados en este escenario de crisis y malestar docente. Desde hace años, los buenos acuerdos no se consiguen sino por medio de constantes reivindicaciones sindicales.

2.7. LA CARRERA DOCENTE Y EL RECONOCIMIENTO PROFESIONAL

El desarrollo profesional no es independiente del personal, inscritos ambos en una trayectoria determinada (ciclo de vida y actitudes, compromiso y capacitación). En la representación de sí mismo como persona se incluyen conocimientos, valores y actitudes, habilidades, metas y proyectos, aspiraciones que tiene, ligadas o independientes del contexto de trabajo, y el sentimiento de afirmación de su singularidad en relación con las regulaciones administrativas o profesionales (Bolívar: 2006,.55).

La carrera única con estatuto propio es una de las aspiraciones históricas del movimiento de los profesores de la universidad brasileña. Por esta meta, están luchando, desde hace años y con determinación, los profesores universitarios, con la expectativa de conseguir garantizar la elevación del patrón de calidad de la educación superior, subsanando los elementos que atentan contra la misma, entre otros, el logro de unas mínimas condiciones de enseñanza y de investigación, y el rigor académico necesario para un buen de aprendizaje de los alumnos.

Desde fines de los años ochenta, esta lucha viene siendo enfatizada, pero las conquistas para la implementación de la carrera única docente que aún no se ha logrado, debido a las resistentes y negativas políticas del gobierno nacional. En cada década se ha conseguido aprobar dos o tres principios del estatuto del profesorado. En 1987, después de sucesivas huelgas, hubo la aprobación de la Ley N° 7596/87, y, en el año siguiente, la del Decreto N° 94664/88, que supuso la conquista de una carrera única para todos los docentes de las instituciones federales, autárquicas y fundacionales – Plano Único de Clasificación y Redistribución de Cargos y Empleos (PUCRCE), si bien el contenido original de la solicitud de los docentes fue alterado, habiendo distorsiones en principios importantes, como la cuestión de la igualdad salarial.

En los años siguientes, prosiguieron las negociaciones, y en 1992, en el XI Congreso organizado por la Asociación Nacional de los Docentes del Enseño Superior – ANDES-SN, ocurrido en la ciudad de Cuiabá-Brasil, se aprobaron 14 principios defendidos por el movimiento docente, que fundamentan la propuesta de la carrera única para el magisterio de las universidades federales. Un año más tarde, en 1993, tuvo lugar el XII Congreso, en la ciudad de Manaus, donde se aprobó un Plano de Carrera Docente Único, que vino a estructurar aspectos de la titulación y de la evaluación del desempeño académico del profesor. A lo largo del debate, el movimiento docente consideró imprescindible la elaboración de un plano nacional de capacitación docente, que propiciase las condiciones de sustentación del Plano de Carrera Única del ANDES-SN. De esa manera, se planteó, como

desafío al movimiento docente, la responsabilidad de construirlo con la perspectiva de garantizar el Padrón Unitario de Calidad para la Universidad Brasileña.

A partir de ahí, han sido elaboradas directrices para la construcción de un Plano Nacional de Capacitación Docente (PNCD) y para un Proyecto de Carrera Única, aprobados en el XXVII Consejo Nacional de Asociaciones Docentes (CONAD, en Pelotas, noviembre de 1993 y en el XIII Congreso, celebrado en Viçosa, en febrero de 1994, quedaron pendientes las cuestiones de transición y transposición.

En el año de 1994, el Sindicato Nacional (ANDES) promovió debates, consultas, seminarios y reuniones abordando el tema y las pautas a seguir para el esclarecimiento del Plano de Carrera Docente. En el XXIX Congreso de CONAD, que tuvo lugar en Niterói, en octubre de 1994, fue aprobada la propuesta de política de transición.

En el transcurrir de las discusiones por todo el país, se llegó a la conclusión de que no era función del Sindicato elaborar un Plano Nacional de la Carrera Docente, pero si definir directrices para la construcción de la misma, teniendo por base los principios defendidos por el movimiento creado anteriormente.

Finalmente, en el XV Congreso en Santa María, febrero de 1996, fueron aprobados las mencionadas Directrices, y también el capítulo que trata de la transposición, concluyéndose el estudio sobre el Plano de Carrera Única para el Magisterio de las Instituciones de Enseño Superior de ANDES-SN.

Sin embargo, durante los años siguientes, en el período que el Sindicato estuvo trabajando en la construcción del Plano, los ataques de los gobiernos nacionales para desestabilizar la universidad pública se han intensificado, mediante la aprobación de diversas medidas a favor del desmonte de la universidad pública, gratuita, laica, de calidad y socialmente referenciada.

Entre los ataques a la universidad pública, el Ministerio de la Educación (MEC) formuló el “Anteproyecto de Ley del Empleo Público”, que pretendía imponer el régimen celestita a los docentes de las Instituciones Federales de Enseño Superior, proponiendo una flexibilización del principio de unicidad de la carrera, a partir de la inserción de instituciones de diferentes carreras en el sistema federal de la enseñanza y en el interior de cada institución de enseñanza federal.

Por parte de los docentes universitarios, hubo una gran crítica y lucha, como respuesta a tal propuesta, ya que se contrapone frontalmente a los principios defendidos por Movimiento Docente para la construcción de la universidad pública, sea cual fuere, donde se plantea la inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, patrón unitario de calidad y autonomía universitaria, como resultado de múltiples litigios y batallas. Pero los gobiernos pusieron en práctica otros acuerdos y programas que se contraponen al proyecto de universidad defendido por el Movimiento Docente. El hecho es que cada vez que se pone sobre la mesa este tema, el gobierno intenta, a menudo, adecuar la estructura de la carrera docente a sus propuestas e intereses.

A pesar de eso, la década de 90 fue muy productiva en cuanto a la formulación de propuestas de política educacional, lideradas por el citado movimiento, que testimonian importantes avances respecto a la democratización de las universidades brasileñas.

Llegamos al año de 2015, luchando intensivamente por la implantación de un *Plano de Carrera Docente Única*, fundamentado en dos ejes: 1- *Formación Continua/Titulación*; 2- *Valorización del tiempo de servicio, de forma automática, por medio de anuêñios, bienios, trienios, etc.*, todo ello mediante la puesta en práctica de los siguientes principios, extraídos del Cuaderno ANDES, nº 2 (1981).

- 1- Régimen de trabajo DE – dedicación exclusiva.
- 2- Inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión.
- 3- Ingreso por concurso público.
- 4- Paridad en la remuneración y derechos entre activos y aposentados (contra la creación de nuevas clases).
- 5- Isonomía.
- 6- Carrera basada en un Régimen Jurídico Único (RJU).
- 7- Desvinculación de la estructura de cargos en la gestión universitaria.
- 8- Condiciones de trabajo que no comprometan la salud y la seguridad del docente y consideren la complejidad de una actividad que involucra relaciones humanas, proporcionando las garantías mínimas de salubridad profesional.
- 9- Vinculación a un Plano Nacional de la Capacitación Docente.

Garantizar una carrera justa y atractiva es una condición esencial para afrontar el desánimo, devolver el prestigio y reconducir el docente a la posición de protagonista, así como para impulsar el avance y la mejora de la enseñanza universitaria. Al final, como seres humanos que somos, los profesores necesitamos reconocimiento y apoyo concreto de aquellas instituciones y personas que son significativos en su entorno, postura que puede contribuir a favor de su actividad profesional. Indudablemente, conviene no olvidar y cuidar al cuerpo docente para que, en el futuro, no se vea obligado a acudir al especialista de psiquiatría, como está sucediendo en la actualidad, ya que algunos profesores están padeciendo extraños síndromes.

A MODO DE SÍNTESIS

El análisis sobre el ciclo de vida profesional del profesor, independiente del nivel a que se refiere, debe reconocer el carácter dinámico y procesual subyacente en la construcción de su identidad profesional docente.

En este proceso de tonarse profesional, la autoimagen, lo que una persona es y cómo se siente no se concibe separado del trabajo que desarrolla. Por tanto, resulta crucial comprender que el profesor es persona completa en el aula y no olvidar que la identidad profesional docente es fruto de un largo proceso de socialización que se va desarrollando en distintas fases de la carrera docente.

La cultura profesional, formada por el conjunto de saberes necesarios para la docencia, es el resultado de vivencias y experiencias construidas y reconstruidas en contextos sociales, culturales y de política educativa.

Siendo múltiples las identidades, éstas pueden cambiar en cualquier tiempo. Por esta razón, los profesores deben seguir con determinación construyendo la propia historia organizativa y reflexionando sobre sus modos de hacer y entender su actividad profesional. Por muy adversas que sean las circunstancias, han de resistir en la lucha de sus proposiciones y aspiraciones que tratan de contribuir al logro de una educación más humana.

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

CAPÍTULO 3 LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Introducción

- 3.1. Paradigmas en la formación del docente**
 - 3.2. Formación inicial: ¿inicio del proceso de socialización?**
 - 3.3. Formación continua: ¿posibilidad de desarrollo profesional?**
 - 3.4. Formación basada en competencias. Modelos**
 - 3.5. Retos y desafíos de la profesionalidad docente**
 - 3.6. Perfil del profesor universitario amazónico**
- A modo de síntesis**

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

INTRODUCCIÓN

La formación del docente del siglo XXI ha de apoyarse en un paradigma sostenido, por lo menos, en cuatro ejes fundamentales: científico, psicopedagógico, cultural y reflexivo. Contenidos curriculares de inspiración paradigmática lineal, uniforme y simplista ya han ocupado demasiado tiempo en los procesos formativos de los profesores, siendo necesario, hoy día, instituir una nueva perspectiva de formación.

Para ejercer su práctica de forma coherente con los múltiples contextos que hoy se originan, el profesor debe estar fundamentado científicamente, por tanto, necesita dominar con propiedad los conocimientos disciplinares de su área de actuación y algo más.

El componente psicopedagógico es tan importante cuanto el científico, el profesor necesita aprender que el contenido científico está íntimamente relacionado a contenidos sociales, económicos, sociológicos, tecnológicos y pedagógicos. Ya que las cuestiones educativas son de ámbito general, el profesor ha de tener también un conocimiento de los grandes problemas políticosociales del tiempo presente.

El componente cultural también es esencial en la formación docente; es imprescindible que él conozca los elementos que forman parte de la experiencia cotidiana de los alumnos en el medio cultural en que ellos se desarrollan, contextos cada vez más complejos, debidos al avance de los medios de comunicación y de la tecnologías, por ejemplo.

Otro componente fundamental es el de la reflexión en el ejercicio de la práctica profesional. Si el profesor no tiene desarrollada esta competencia para analizar la propia realidad profesional, su profesionalidad quedará comprometida y perderá la calidad de las intervenciones pedagógicas. Especialmente, en la actualidad, cuando se viven tiempos de malestar docente, social y cultural, constituye una condición peculiar del profesor, estar preparado para potenciar con sus alumnos, el interés por la cultura en todas sus manifestaciones.

Nadie puede negar que nuevos y vertiginosos cambios en las últimas cuatro décadas en ámbito científico, social, cultural, económico, avances de la tecnología y de la comunicación han impactado con gran fuerza en el contexto educacional y está demandando al profesor la adquisición de nuevas y distintas competencias que son imprescindibles a la hora del ejercicio de sus funciones.

Verdad que la formación recibida después de la mitad del siglo pasado, basada en muchas aportaciones teóricas, hacia a una escuela idealizada y romantizada, separada de la reflexión rigurosa sobre la propia práctica, es incipiente cuando el profesor necesita enfrentar las

demandas educacionales de múltiples derivaciones, como son las de la actualidad. No se puede plantear el proceso formativo del profesor, negando los contextos sociales y políticos que los producen y determinan, dado que son elementos imprescindibles en que ocurre el desarrollo personal del alumno y el desarrollo profesional del docente de carrera.

Así pues, ya en la formación inicial, etapa básica en términos de adquisición de las referencias conceptuales para acceder a la profesión de enseñar, hay que dotar el profesor de conocimientos con enfoques multivariados que pongan de manifiesto la ecología de la profesión.

En esta misma línea, deben converger programas de formación permanente, integrando las innovaciones que se van produciendo en las últimas décadas en el campo de las Ciencias de la Educación, direccionadas al ejercicio de la práctica docente. Si la innovación curricular es inherente a la formación permanente, conviene estar al día por lo que se refiere a contenidos, objetivos, cambios científicos, sociales, económicos, tecnológicos y comunicacionales que se producen continuamente en la sociedad y se reflejan en el ámbito educacional.

Las tendencias actuales en la formación del profesor deben establecer la unión entre la formación inicial y la formación permanente, no sólo centradas en contenidos curriculares de base instrumental y técnica bajo una teoría pedagógica, sino comprometida con la incorporación de la reflexión crítica y la discusión colectiva,

teniendo como referencia, partir y volver a la práctica docente, considerada como proceso cambiante.

3.1. PARADIGMAS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

El término “paradigma” viene sustentando, en los últimos años, en una pluralidad de posiciones y discursos epistemológicos, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, cuyo objeto de estudio ya no se conforma al racionalismo creado por Descartes. Queda un evidente relativismo que atraviesa el concepto del término.

Thomas Kuhn (1986) elaboró la definición clásica de paradigma, como “*un conjunto de realizaciones científicas, universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*” (Thomas Kuhn, 1986:3).

Valiosa fue su contribución, ya que después han surgido otras definiciones, ampliando la noción y el significado del término. Actualmente, un paradigma es un conjunto de creencias, actitudes, visión de mundo, valores o compromisos para la resolución de problemas. Conlleva, al mismo tiempo, factores lógicos o intelectuales, históricos, filosóficos y sociales. De ahí se explica el relativismo necesario en el campo educacional.

El paradigma aporta justificaciones objetivas que se sirven de pruebas materiales, pero también aporta una constelación de valores que se juzgan por consenso. En otras palabras, las fronteras de la

ciencia denominada “normal” han evolucionado tanto como la concepción de paradigma. Esteban (2003) lo sintetiza así:

“en la producción del conocimiento científico no sólo intervienen elementos intelectuales, lógicos y racionales, como se sosténía hasta los años sesenta, el seno de la ciencia, después de Kuhn, surge con todo esplendor una epistemología relativista, la cual sostiene que el conocimiento científico es relativo, histórico, socialmente construido e políticamente determinado” (Esteban, 2003:8).

En suma, desde el punto de vista kuhniano, conviene estar atento a las distorsiones inherentes en ciertos discursos epistemológicos, científicos o pedagógicos. Son falsas las proposiciones que se atienden a la visión lineal de los eventos. Si esto sucede, puede que nos encontremos ante una noción positivista del conocimiento, cuando se sabe que la verdad histórica de los fenómenos no se deja aprisionar por ningún modelo o estándar científico.

Pero esto no resulta tan sencillo. Hasta llegar al entendimiento de que el conocimiento científico es relativo, debido a estar imbricado con la propia historia de las civilizaciones, han pasado una serie de embates ideológicos entre los íconos de la ciencia, sus tesis y seguidores.

La evolución del concepto teórico de la ciencia, en el sentido de transcender la confirmación determinista de la búsqueda de verdades, conformadas por leyes inmutables, interesa especialmente a las ciencias sociales, incluso al área de la educación, que se configura más allá de un campo disciplinar, subordinada a contextos históricos y sociológicos.

Ésta es la perspectiva desarrollada en las últimas décadas, tanto en lo que se refiere a la expansión de la investigación educativa, como en lo que afecta a los modelos conceptuales y métodos de trabajo.

Cabe señalar que estos progresos ocurren despacio, pues, como se sabe, la ciencia de la educación traba una gran batalla para lograr estatus “científico” propio, ya que históricamente su raíz está afincada en una tradición epistemológica experimental.

Esteban (2003) describe ese avance, ofreciendo una breve idea del precurso:

“Históricamente, las taxonomías de las ciencias de la educación se han venido realizando con criterios no del todo coincidentes, de manera que no siempre aparecía en ellas denominación de pedagogía experimental. Sin embargo, su consideración, aun desde otras terminologías, bien desde una dimensión teórica, desde un plano tecnológico o de aplicación o bien articulando ambas dimensiones, ha significado un reconocimiento de su rango disciplinar. (Esteban, 2003:11).

Sin duda, hemos avanzado mucho, desde la pedagogía experimental, fundada en el empirismo lógico; hemos dado pasos paulatinos pero significativos en la construcción del estatuto epistemológico de la teoría de la educación.

Por lo tanto, discurrir sobre los paradigmas que vienen fundamentando la formación del profesorado, que actúa en el medio universitario, es una tarea extremadamente compleja, teniendo en cuenta la amalgama pedagógica que se ha generado en el paso de los tiempos, con los múltiples enfoques que se han ido incorporando.

Modificaciones que ocurren casi siempre otorgadas, en función de las demandas económicas, nacidas en el interior de las sociedades periféricas, donde las realidades invitan a la universidad a reflexionar sobre la validez y el sentido de su proyecto político y pedagógico para afrontar el actual momento histórico.

En Brasil, los conocimientos que fundamentan la docencia, se expresan como herencia de tendencias pedagógicas requeridas en coyunturas específicas, determinadas por las relaciones de producción, y se instituyen, en razón de un valor económico dominante en el mercado de trabajo. En esta dirección, Gryzybowski (1986) explicita que:

A educação é, antes de tudo, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. (Gryzybowski, 1986: 41-42).

De hecho, cuando la educación se subordina a los dictámenes del mercado, puede ser utilizada para difundir los intereses del capitalismo vigente, para mantener los privilegios de la clase hegemónica, velando por el sentido político de la educación. Lamentablemente, el terreno de la formación de los profesores brasileños posee las huellas de esos intereses economicistas.

Lo malo de que la educación se asiente en una lógica economicista es que perjudica la finalidad mayor de la profesión, pues

el acto de educar prepasa aspectos sociales, económicos, políticos y filosóficos que demandan la puesta en práctica de nuevas competencias y habilidades, mediante la articulación de los conocimientos teóricos-prácticos.

Es preciso reconocer que aún no se ha logrado la síntesis integradora necesaria, ya que sigue existiendo una tensión entre los dos polos del conocimiento. El modelo que dicotomiza el saber, desarticulando la relación entre la teoría y la práctica, ha fundamentado la formación en los cursos de iniciación al magisterio en Brasil, durante décadas.

Según Nunes (2000), son cursos que reciben numerosas críticas porque propagan una enseñanza distante de las necesidades formativas de los futuros profesores, caracterizándose por ser propedéuticos; por la dicotomía entre teoría-práctica en el proceso de construcción del conocimiento; por trabajar enfoques idealizados de alumno/escuela/enseñanza/; por practicar una enseñanza desvinculada de la realidad concreta de nuestras escuelas, produciendo profesionales desposeídos de una formación teórico-metodológica y de competencias formales y políticas para el ejercicio del magisterio.

La complejidad del mundo contemporáneo y la evolución vertiginosa de los conocimientos científicos obligan a las instituciones formadoras a un repensar de los procesos formativos. Quizás se pueda introducir una perspectiva capaz de contribuir a que el profesor asuma la postura de estar en constante construcción y reconstrucción de su propio conocimiento. Posicionamiento extensivo a su práctica, razón

por la cual la formación no debe apoyarse en un paradigma simplista y reduccionista, sino que hay verla como un fenómeno complejo, lo que en realidad es.

La educación, vista desde la lente de la complejidad, se abre a múltiples posibilidades de formación, donde el saber no se cierra en los quintales de una ciencia positivista, caracterizada por el apego a la hiperespecialización, es decir, todo muy bien compartmentado, separado. Al contrario, se abre a realidades cada vez más interdisciplinares, exigiendo de los educadores, actitudes en el sentido de trascender los campos científicos demarcados y cerrados, dado que el eje es el sujeto en proceso formativo y la ciencia es aquella que contribuye a la mejoría de la calidad de vida de éste, en su más amplio sentido. Tal perspectiva, es ratificada por Morin (2001), cuando afirma:

Pide para pensar en los conceptos, sin nunca darlo por concluido, para quebrar las esferas cerradas, para restablecer las articulaciones entre lo que fue separado, para intentar comprender la multidimensionalidad, para pensar en la singularidad como localidad, con la temporalidad, para nunca olvidar las totalidades integradoras. (Morin, 2001:192).

De ahí, que es de vital importancia incorporar en la formación de los profesores un mirar que penetre tanto en el universo teórico como en el práctico, considerando ciencia y conciencia, persona y profesional. Educación que se debe constituir con la idea que aporta Hadji (2001): *La existencia de un único cuerpo de saberes relacionado a la enseñanza no basta para tornar efectiva una profesionalización de la práctica. Aún es necesario que los profesores*

se apropiean verdaderamente de esos saberes para transformarlos en saberes operacionales, capaces de dar consistencia a una práctica que se torna cada vez más rigurosa.

3.2. FORMACIÓN INICIAL: ¿INICIO DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN?

¿Podrá la Didáctica crítica, orientada desde la teoría crítica, colaborar en la empresa de la reconstrucción de ese caos educativo y humano?

Se suele considerar que la formación inicial empieza durante la graduación. ¿En el día de hoy cabe contestar tal afirmación? ¿Puede que estemos ante una cuestión paradigmática?

Esta es una polémica que también está presente en el medio académico brasileño. Quizás sea posible comprenderla mejor por la vía del desarrollo profesional. Desde esta perspectiva, el ser profesional conlleva todos los procesos de socialización vividos por la persona a lo largo de su trayectoria de vida. Algo parecido al pensamiento de Nunes (2000), quien invita a la reflexión:

En el preciso histórico de esta formación de profesores, el alumno, el futuro profesor, ya lleva consigo una concepción de enseñanza, aprendizaje, escuela, evaluación, docencia, contribuyendo, futuramente, a la configuración de una determinada práctica pedagógica. (Nunes, 2000: 41).

Así es como el abordaje socio-histórico concibe el sujeto de la formación, como alguien sumergido en su cultura y como causa de esa inmersión, el constante proceso de desarrollo y aprendizaje, desde los principios de su existencia. Siendo así, no se puede afirmar

categóricamente que la génesis de la formación está en el curso de graduación inicial, puesto que está entrelazada a la propia historia de vida de una persona.

Marin (1996), estudiosa del desarrollo profesional docente, subraya la coexistencia de factores sociológicos, intrapersonales, informales y formales (todo el precurso escolar ya vivido y las relaciones sociales establecidas), los cuales están presentes en forma de semillas, incluso antes de nuestro ingreso en el curso de preparación a la enseñanza:

Las personas comienzan a ser formadas profesionalmente en su cotidiano. Cada uno de nosotros sufre un proceso de formación profesional, a partir de la educación formal e informal a que está sometido diariamente, desde muy temprano. Es en la interacción social, en la familia, en los grupos de amigos, en las instituciones, en las horas de ocio cuando comienza esa formación, no en los cursos básicos que administramos (Marin, 1996:162).

Al insistir en conformar una trayectoria tan rica en la formación inicial universitaria, puede que se esté negando el precurso de la vida del sujeto. Como es verdad que seguiremos en formación continua por toda la vida, la formación inicial va más allá de la alfabetización escolar.

Con estas reflexiones, no tratamos de posicionarnos de forma vehemente, en la defensa de ésta u otra modalidad de formación; se trata más bien de hacer una revisión de las concepciones que están subyacentes en las dimensiones del enseñar y del aprender. No se debe olvidar en cualquier curso, la importancia de poner en discusión la

realidad histórica y social que atraviesa la profesión docente, en toda su plenitud.

Sin embargo, hay que plantear una propuesta de formación inicial que garantice al profesor orientarse profesionalmente más allá de la didáctica experimental. Hay que tener en cuenta que el proceso que marca la iniciación en la profesión docente es extremadamente eficaz, en el sentido de lanzar las bases del aprendizaje de los valores, esquemas e imágenes de la cultura profesional. De ahí que resulte fundamental pensar con el debido compromiso sobre las aportaciones teóricas que van a presidir el discurso pedagógico, así como en los principios que guían el proceso.

Resulta imprescindible que en la habilitación del futuro profesor, se dé un dominio de ciertas competencias científicas y destrezas profesionales específicas. Por ello, es imprescindible que el proceso de socialización docente inicial disponga de la merecida atención. Imbernón (2000) considera que la formación inicial es siempre posible de análisis, dado su importancia, y agrega:

“Es preciso analizar a fondo la formación inicial recibida por el profesor o profesora, una vez que la construcción de esquemas, imágenes y metáforas sobre la educación comienzan en lo inicio de los estudios que habilitarán a la profesión. La formación inicial es muy importante, ya que el conjunto de actitudes, valores y funciones que los alumnos de formación inicial confieren a la profesión, será sometido a una serie de cambios y transformaciones, en consonancia con el proceso socializador que ocurre en esa formación inicial. Es allí donde se generan determinados hábitos que incidirán en el ejercicio de la profesión” (Imbernón, 2000:55).

Para el citado autor, los años iniciales de formación para la docencia son decisivos en el futuro profesional. De ahí que se deba

evitar tener la imagen de un modelo profesional asistencialista y voluntarista. Esto lleva, frecuentemente, a un posterior papel de técnico-continuista, aplicando un tipo de educación que sirve para adaptar, sin promover la crítica en los individuos sobre orden social vigente, y torna al profesor vulnerable al entorno económico, político y social.

Por supuesto, que el comienzo de la profesionalización del profesorado debería, sin más retardos, focalizar la tarea educativa en toda la complejidad que le es peculiar. Sí así se hace, se abren posibilidades a aquellos que están en la fase inicial de aprendizaje para alcanzar una sólida formación, capaz de abarcar múltiples aspectos: científico, político, filosófico, cultural, contextual, psicopedagógico, personal e interpersonal, entre otros.

Imbernon (2000) indaga: ¿Por qué se tiene que esperar llegar a la formación continua para introducir la práctica investigadora y reflexiva, que es una necesidad inherente al “que-hacer” docente, ubicada en el espacio-tiempo donde se produce?

“Los futuros profesores y profesoras también deben estar preparados para entender las transformaciones que van surgiendo en los diferentes campos y para ser receptivos y abiertos a las concepciones pluralistas, capaces de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los alumnos y alumnas, en cada época y contexto” (p. 61).

La formación inicial, tal como viene ocurriendo a lo largo de Historia de la Educación Brasileña, sugiere la idea de haber sido un fin en si misma, cuando reduce dicha formación al dominio de un conjunto de situaciones, habilidades y comportamientos, anclados en

un padrón técnico, como si el trabajo docente fuera concebido en una realidad estática, y no lidiara con sujetos históricos y sociales, y, por lo tanto, dinámicos.

La adopción de un tipo de currículo reduccionista en la formación inicial del profesor, puede definir, paulatinamente, un perfil profesional alienado de lo que debe configurar la labor docente, promoviendo unos rasgos que lograrán, posteriormente, una identidad docente alienada.

De acuerdo con Nóvoa (1992), la identidad no es un dado adquirido, no es una propiedad, no es un producto. La identidad es un lugar de luchas y de conflictos, es un espacio de construcción de maneras de ser y de estar en la profesión. La construcción de identidades pasa siempre por un proceso complejo gracias al cual uno se apropia del sentido de su historia personal y profesional. Es un proceso que necesita de tiempo. Un tiempo para rehacer identidades, para acomodar innovaciones, para asimilar cambios.

Arroyo (2001) retrata esa situación, argumentando que:

“Las políticas de formación y de currículo y, sobre todo, la imagen de profesor (a) en que se justifican, perderán esa referencia al pasado, a la memoria, a la historia, como ser profesor(a) fuera un catavento que gira a merced de la última voluntad política y de la última demanda tecnológica. Cada nueva ideología, nueva moda económica o política, pedagógica y académica, cada nuevo gobernante, gestor o tecnócrata, hasta de agencias de financiación, se creen en el derecho a decírnos lo que no somos y lo que debemos ser, de definir nuestro perfil, de redefinir nuestro papel social, nuestros saberes y competencias, redefinir el currículo y la institución que nos formará, a través de un simple decreto” (p. 24).

Esa tendencia de formar profesores y profesoras con perfiles individualistas y competitivos fortalece una concepción del trabajo docente alienada, descontextualizada y poco profesional, confundiendo la profesión del profesor con donación y sacerdocio.

Otro problema, generado en el ámbito de la formación inicial, es que tal enfoque individualista, personalista y descontextualizado puede encaminar la profesionalización, a fortalecer solamente las bases para un dominio técnico del conocimiento, mediante la ejecución eficaz de funciones que tienen como base la aplicabilidad de una racionalidad técnica que orienta la práctica del profesor. Imbernon (2000) critica esta perspectiva, únicamente técnica y funcionalista del conocimiento profesional:

“Destacamos en la crítica a esa formación, la poca presencia del factor contextual, ya que las acciones educativas siempre ocurren en un contexto social y histórico determinado, que influye en su naturaleza. A título de ejemplo, es interesante la relación que se establece entre los valores y creencias de una sociedad, como la norte-americana, centrados en el individualismo y en una cultura de la competición, y el tipo de orientación recibida por el desarrollo profesional y por la formación profesional de educación en ese país” (Imberón, 2000:52).

La Didáctica crítica es una vertiente que nos puede ayudar a formar los profesores desde una racionalidad emancipadora. Desde esta perspectiva, enseñar es transformar y emancipar, no sólo al alumno cuando aprende, sino también al profesor, cuando contribuye al aprendizaje que hace cambiar al estudiante. En citado autor cree en las diferencias, en las particularidades, no sólo en leyes universales e inmutables del pensamiento. Cuando un profesor se acerca a un

alumno, ya sabe que éste viene revestido de su cultura, la que aprendió en la convivencia en distintos períodos de su socialización.

La Didáctica crítica aprendió de la teoría crítica esa postura de humildad y de atención a las distintas idiosincrasias. De esa forma, acreditando la racionalidad emancipadora, va poco a poco potenciando una formación para la autonomía. Cabe en el rango científico, cuando no divide la realidad en teoría y práctica, simultáneamente, por el contrario, a partir del descubrimiento de los problemas reales, aporta soluciones, construyendo la teoría que mejora el quehacer tanto docente como discente.

Por la vía de la Didáctica crítica, la tarea de reconstruir el conocimiento, el proceso de aprendizaje no se lleva a cabo ni con la transmisión de nociones ni con la uniformidad u homogeneización, y sí mediante la formación en valores compartidos por educador y educando, donde el profesor ofrece al alumno la nueva información que será incorporada a su estructura cognitiva, produciendo el conocimiento inteligible.

Para que las mejores experiencias, basadas en la Didáctica crítica se desarrollos, el talante profesional debe pasar por una constante revisión de la práctica y por un permanente ejercicio de investigación de la acción aplicada.

Ya en la formación inicial, se debe aprender a concebir el proceso formativo siempre envuelto en un sentido de praxis. Desde esta perspectiva, la cuestión más relevante es trabajar el conocimiento como proceso inacabado, esto, tanto para quien “enseña” como para

quien “aprende”. Tal presupuesto precisa ser incorporado en cualquier propuesta formativa que se proclame cualitativa, no importando cuál sea la dimensión que ocupa en las instituciones formadoras (inicial, permanente, continuada, profesionalizante).

3.3. FORMACIÓN CONTINUA: ¿POSIBILIDAD DE DESARROLLO PROFESIONAL?

En este apartado, respecto a la formación continua del profesorado, cabría preguntarse: ¿En qué medida los programas de formación continua favorecen el desarrollo de la identidad docente *in continuum*, o será que, solamente sirven de relleno, debido a que la formación inicial no fue capaz de preparar al profesor para actuar conforme los nuevos retos planteados en la sociedad del conocimiento?

En Brasil, aquellos que tienen más interés en el tema, se han preocupado de reflexionar en torno al mismo. Pues, como afirma Bolívar (2006), la identidad está profundamente influida por las afiliaciones positivas o negativas que se desarrollan en la formación inicial, ya que se trata del inicio de la socialización basada en los principios y desafíos de la docencia.

Una perspectiva de formación continua, que respeta el devenir propio de la identidad del profesorado, se muestra igualmente comprometida con el desarrollo personal y profesional de los docentes, imprescindible ante las nuevas exigencias del puesto de trabajo.

Tal vez, sea por esta razón, que Bolívar (2006: 66) propone el repensar de la formación docente, “*en modos que puedan insertarse en las propias trayectorias de vida y carreras profesionales, al que supone reapropiar la experiencia adquirida para articularla con las nuevas situaciones de trabajo*”.

En esta dirección sobre la consideración de las trayectorias personales, se inserta con propiedad la percepción de la finitud humana, tan debatida por Freire:

Por eso es que, en la formación permanente de los profesores, el momento fundamental es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer que se puede mejorar la próxima práctica. (Freire, 1996: 39).

Así es que, para el autor, no es posible una formación del profesor alienada del ejercicio reflexivo, que no abre la mano para cuestionar la propia presencia en el mundo o en su relación con el otro en el mundo, sin lo cual, la curiosidad epistemológica no toma cuerpo y la curiosidad ingenua permanece inalterada.

La formación de los profesores que se reconoce inacabada, incita a caminar en el terreno de las posibilidades, pero no en el campo del determinismo científico. Sólo el ser humano ha logrado el status de saber inacabado, por lo tanto, comprometido con la propia existencia.

“Me gusta ser gente, porque, como tal, percibo al final que la construcción de mi presencia en el mundo, que no se hace en el aislamiento, exento de la influencia de las fuerzas sociales, que no se comprende que fuera de la tensión entre lo que he heredado social, cultural e históricamente, tiene mucho que ver con mi mismo. Sería irónico tener la conciencia de mi presencia en el mundo y no

implicarse en el reconocimiento de la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de mi propia presencia” (Freire, 1996:53).

En otras palabras, el gran educador brasileño cuestionaba el sentido de la formación que desprecia la experiencia histórica, política y cultural de los docentes. Para el autor, un gesto del profesor puede tener una significación profunda para el alumno, mucho más que el profesor pueda imaginar. La presencia del profesor en clase es ante todo, una presencia política, puesto que no hay neutralidad en el acto educativo.

Todavía, aún tenemos un largo camino que recorrer hasta que la formación en esos términos llegue a superar la racionalidad técnica que ha ganado tanta fuerza en el paso de décadas. Por ahora, debemos hacer un esfuerzo de comprensión sobre el discurso corriente en torno a la formación continua.

Según Nunes (2000), la constitución de los conceptos de formación continua de profesores tiene cierta vinculación con el significado de formación permanente. Siendo esta una educación que ya existía en el campo informal, pero, empezó a adquirir precisión terminológica y conceptual al final de la década de los 50, con el advenimiento de investigaciones realizadas en diversos países, principalmente, europeos.

“Las Conferencias Mundiales de Educación de Adultos, realizadas a partir de la década de 60 y patrocinadas por diversos organismos internacionales, entre ellos la UNESCO, tuvieron, también, una importancia significativa como espacio de debate para definición y precisión de tal cuadro. Sobre el contexto histórico de la génesis del

concepto de educación permanente, (AROUCA, 1996:70) afirma que “surgió en la Europa, no solamente movilizada por la necesidad de la reconstrucción de los países en los períodos pos-guerra, sino también tentando elaborar un instrumento para superar limitaciones de los modelos de Educación Formal” (Nunes, 2000:51).

Esa necesidad de reconstrucción de los países, durante el período posterior de la segunda Guerra Mundial, pone en jaque la enseñanza escolar, frente al avance de la ciencia, de la técnica, de la tecnología, las transformaciones políticas, sociales y económicas, suscitando una profunda crisis en el contexto socio-educacional. La constatación de esas nuevas realidades y nuevas necesidades dirige el pensamiento hacia la necesidad de que la educación se constituya en una perspectiva permanente (más que el inicio de la escolarización), en un proceso que se prolongue hasta la juventud o la adultez, cuando aquellos alumnos se hayan insertado en el mercado de trabajo.

“Por consiguiente, la preocupación con la educación permanente nace a partir del momento en que se llega a uno consenso de que sería necesario invertir en la formación de jóvenes y adultos que no poseían uno perfil profesional definido y de calidad, por medio de acciones formativas, propuestas por diferentes programas de educación continuada, formación considerada necesaria al proceso de industrialización y al desarrollo personal y profesional del hombre” (Nunes, 2000, p.53).

Asimismo, el concepto de formación continua del profesorado se origina y se desarrolla, teniendo como referencia teórica la idea de educación permanente (hoy educación a lo largo de la vida). Este concepto, emanado de un contexto histórico determinado, viene a cambiar, de acuerdo con el avance de las ciencias sociales y la

institución educativa, la vertiente pedagógica, influida por la teoría crítica de la educación.

Gadotti (1984) explicita, en relación a la trayectoria y consolidación de la educación permanente, que:

“Se puede afirmar, de manera general, que la idea de Educación Permanente está aún en evolución y que en su historia reciente pasó por tres etapas. Primero, nada más era un término nuevo aplicado a la educación de adultos, principalmente en lo que se refería a la formación profesional continua. Después pasó por una fase utópica, integrando toda y cualquier acción educativa y viendo una transformación radical de todo el sistema educativo. Finalmente, en estos últimos años, se inicia la elaboración de proyectos prácticos para operacionalizar el concepto o ciertos aspectos de este principio global, al fin de llegar a un sistema de educación permanente” (Gadotti, 1984:63).

En las últimas décadas del siglo pasado, hemos visto expresivas entidades³ e investigadores que analizan la formación continua de profesores, sobre todo, en busca de nuevas concepciones que ayuden a delinear una síntesis para esta perspectiva.

“Actualmente, presenciamos la emergencia de nueva nomenclatura, que presuponer amplitud y potencialidades que extrapolan el campo conceptual hasta entonces utilizado. Expresiones como: educación permanente, formación continuada, educación continuada, forman parte actualmente del discurso pedagógico de profesores, técnicos e investigadores. Resalto que, conforme las exigencias de cada momento histórico, los términos utilizados para designar la formación continua de profesores fueran siendo superados, trocados, eliminados, sustituidos, sin con todo, dejarnos de revelar que explícitas concepciones de esta formación estaban en juego, determinando objetivos y líneas de acción” (Nunes, 2000: 56).

³ ANPED: Asociación Nacional de Pesquisa y Pos-graduación en Educación; ENDIPE: Encuentro Nacional de Didáctica y Práctica de Enseño; ANFOPE: Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación, de entre otros.

Este autor discute la necesidad de ampliación de la visión, respecto al sentido que conlleva la formación continua, articulada al desarrollo profesional docente. Formación que comprendemos como un proceso educativo permanente de de-construcción de conceptos y prácticas para responder a las exigencias del trabajo y de la profesión docente. La formación se infiere, no como sustitución, negación o complementación de la formación inicial, sino como un espacio de desarrollo a lo largo de la vida profesional del profesor, comportando objetivos, contenidos, formas organizativas diferentes, según el campo o contexto de actuación.

Marin (1998) también reafirma la importancia de una formación continua, comprometida con el desarrollo profesional docente:

“Estaría, así, al servicio de la reflexión y de la producción de uno conocimiento sistematizado, capaz de ofrecer la argumentación teórica necesaria para la articulación con la práctica y la crítica creativa del profesor, en relación al alumno, a la escuela y a la sociedad. Estaría aún ayudando a pensar sobre la profesión, la profesionalización, el profesionalismo y el desarrollo profesional del profesor” (Marin, 1998:32).

Para Marin (1998), no se puede retardar más el proyecto de añadir a la formación continua la perspectiva del desarrollo profesional, puesto que, en los últimos años, ha aumentado significativamente en diversos países, la implementación de procesos denominados genéricamente de educación continua, de diferentes modalidades, caracterizados, por un lado, como cursos de corta o larga duración, acompañados o no de certificación y progresión en la

carrera; por otro lado, como un conjunto de medidas y procedimientos comúnmente llamados de formación centrada en las escuelas (formación en servicio).

De todo ello, resulta que el tema de la formación continua está en el orden del día en Brasil. Por lo menos, en la retórica está ganando fuerza, al ser presentada como una perspectiva capaz de ofrecer oportunidad, al desarrollo profesional, al priorizar el análisis y la reflexión sobre los problemas reales vividos por el profesorado en sus prácticas.

Irónicamente, la formación continua ofertada se presenta como una estrategia eficiente para atraer a profesores, mediante una promesa de cualificación profesional, al nivel que se exige en estos tiempos de “globalización” y reestructuración productiva, mientras, en el fondo, poco o casi nada repercute en la auténtica formación del profesor.

Candau (1988) alerta sobre el peligro del crecimiento de cursos bajo esos moldes. Se precisa mucha prudencia y cuidado para no confundir formación continua, imbricada con la perspectiva de desarrollo profesional, con la necesidad, imputada por el mercado de trabajo, que a veces obliga a ir en busca del status, de poder exhibir un currículum cuantitativo y competitivo.

El citado autor plantea una serie de consideraciones que apuntan en esa dirección:

“La formación continua no puede ser concebida como un proceso de acumulación (de cursos, palestras, seminarios, etc., de conocimientos o de técnicas, sino como un trabajo de reflexión

crítica sobre las prácticas y de reconstrucción permanente de la identidad personal y profesional, en interacción mutua. Y es, desde esa perspectiva, como la renovación de la formación continuada va procurando caminos nuevos de desarrollo” (Candau, 1988:150).

Indudablemente, se configuran enfoques más amplios en el campo conceptual y metodológico. Hay una vertiente que da mayor énfasis a la importancia del ambiente escolar, como un espacio privilegiado de formación. Si ésta emerge del interior de la propia escuela, la formación puede tener mejores condiciones para valorar las acciones docentes y para instituir la reflexión crítica sobre la realidad educativa local.

La valoración de la escuela, como importante espacio de reflexión y formación, parece ser un medio eficaz de superación del planteamiento clásico (instrumental) de formación continua, centrado mucho más en eventos puntuales, cursos rápidos y esporádicos, talleres, seminarios y palestras, casi siempre desvinculados de las reales necesidades formativas de los profesores. Y esto acaece, porque como dice Candau:

“En la experiencia de los profesores, el día a día en la escuela es un locus de formación. En ese cotidiano él aprende, desaprende, re-estructura lo aprendido, hace descubrimientos y, por tanto, es en ese locus donde muchas veces el profesor va perfeccionando su formación” (Candau, 1988: 44).

Sabemos que, imbricada en el desarrollo profesional, la formación continua se constituye en un objetivo preciso, al proporcionar nuevas reflexiones sobre la acción profesional y nuevos medios de desarrollo de una pedagogía que camina en la perspectiva dialéctica, que, en su movimiento histórico, va construyendo procesos

de interacciones, ora, marcados por la tensión y el conflicto, ora, provisionalmente conciliatorios, en el interior de la sociedad donde habita.

Esta es una trayectoria que no puede ser desconsiderada, pues existe el riesgo de, al hacerlo, perder de vista las expresiones más auténticas de un sujeto concreto, como sintetiza Vasquez (1977):

“Con su actividad práctica los hombres destruirán y crearán nuevos sistemas sociales; con su praxis productiva crearán las condiciones para que desaparezcan sucesivamente diversas formaciones económico-sociales – esclavista, feudal o capitalista – y con su praxis social – protestos, rebeliones o revoluciones – contribuirán a la abolición de las relaciones sociales capitalistas y a la derrocamiento del viejo sistema colonial. Los hombres abolieron la servidumbre, aumentaron las fuerzas productivas, crearon mercados nacionales, hicieron guerras, etc., pero, en ningún momento, se puede decir que los resultados de su actividad haya sido la objetivación práctica de un proyecto común, de una intención, como seres conscientes. Esto decir, conseguir que sus praxis individuales se integraran en una praxis común que desemboca en un producto o resultado” (Vasquez, 1977: 326).

Por todo lo expuesto, consideramos que la formación continuada del profesor universitario no se agota en una definición conceptual. Su extensión traspasa instancias de la vida humana y experiencias profesionales, constatando la existencia de afiliaciones de orden epistémico, económico, político y social, vigentes en períodos históricos distintos y que están contemplados en el discurso formulado.

La verdadera formación continua, independiente del curso o modalidad que se haya elegido, constituye una posibilidad de desarrollo profesional, donde se reflexiona sobre las condiciones del

tornarse profesor, recorriendo todas las telas de la red de relaciones, que van desde el instrumental didáctico a los sistemas de evaluación de los órganos oficiales, algo indispensable en ese ejercicio de “pensar”, que es sólo nuestro, por lo tanto, intransferible.

3.4. FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS. MODELOS

El debate sobre la formación basada en el modelo por competencias profesionales, se ha introducido con fuerza en el campo educacional, a partir de los años 90. El desarrollo económico, presente en el momento de transición del siglo pasado a éste, ha planteado complejas situaciones concernientes a las personas, como la necesidad de competencias profesionales para acceder a nuevos puestos de trabajo en las organizaciones instauradas en el capitalismo flexible.

Sin embargo, ese debate no es simple de desarrollar dado que son múltiples los aspectos positivos y negativos en torno al concepto y significado del tema. En realidad la definición es difícil y polisémica puesto que el significado atribuido a las competencias en determinado momento, está condicionado por influencia del contexto económico, laboral, educativo, social y cultural.

Para poner de manifiesto el sentido la polisémico de este término, presentamos los significados de competencia que le atribuyen diversos autores, recogidos en la obra de Gámez (2005: 27-31):

“...el concepto de competencias, ya rico en ambigüedades, se carga de nuevos significados, despierta la curiosidad, desempeña múltiples

funciones y se generaliza en diversos medios. Se está imponiendo tanto en las investigaciones realizadas en los ámbitos, del trabajo y de la evaluación como en los discursos de las partes implicadas, e inspira medidas en materia de empleo y formación” (Alaluf y Stroobants, 1994: 46).

“La noción de competencia, tal como es usada en relación con el mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los deberes y las habilidades concretas; [...]. Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificaciones que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y de complejidad técnica” (Gallart y Jacinto, 1996: 14).

Según Elström (1997: 267), la competencia es considerada como un atributo del empleado; es decir, como un tipo de capital humano o recurso humano que puede ser trasladado a la productividad... Pero también, la competencia es definida en términos de requerimientos de ciertos tipos y/o tareas de trabajo”

“La competencia es una capacidad (potencial) general basada en conocimiento, experiencia, valores, disposiciones que una persona ha desarrollado mediante la implicación de prácticas educativas. Las competencias no pueden reducirse a conocimientos de hechos o rutinas; ser competente no es siempre sinónimo de ser entendido o de estar cultivado” (Hutmacher, 1997: 45).

“La competencia se define como un conjunto de elementos heterogéneos combinados en interacción dinámica. Entre los ingredientes podemos distinguir los saberes, el saber hacer, las facultades mentales o cognitivas; podemos admitir las cualidades personales o el talento. Según la aproximación que se adopte, la selección deberá efectuarse con el fin de determinar la unidad de referencia” (Marbach, 1999: 15-16).

(Le Boterf, 1998: 149).

Como podemos constatar, las diversas referencias a competencia ponen de manifiesto que *lo que se llama competencia evoluciona a lo largo del tiempo, dependiendo de los criterios y al sistema de evaluación utilizado.*

Respecto a la competencia profesional, evidencian la capacidad multidimensional que debe poseer el trabajador para ocupar un puesto de trabajo en las organizaciones que producen mercancías, bienes y servicios que atiendan de forma efectiva a las solicitudes del mercado de trabajo.

El enfoque de competencias aplicado al ámbito de la enseñanza-aprendizaje, ha estado en primera fila en los últimos años, recibiendo una serie de parabienes y de críticas. En el cuadro 5 se recogen los aspectos positivos y negativos del enfoque de las competencias:

Cuadro 5. Aspectos positivos y negativos del enfoque competencial

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS ¹
<ul style="list-style-type: none">• Explicitan y reconocen los saberes implícitos asociados al trabajo que hasta el momento eran ignorados.• Ofrecen una alternativa a la selección de saberes escolares iniciales basados en las disciplinas y en los diplomas.• Aporta a los formadores y a las organizaciones referentes de análisis comunes que hasta el momento no tenían.• Proporcionan un puente útil entre la acción y los conocimientos definiendo cualificaciones a partir de comportamientos observables y medibles, claramente definidos y catalogados.• Permite, a primera vista, un avance social aplicando las reglas propias de una pedagogía humanista «centrada en el aprendiz» otorgándole más control y autonomía en su aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">• La noción actual de competencia se inscribe en una visión analítica de racionalización y de normalización objetiva de comportamientos restringidos, que conduce a una fragmentación de unidades en detrimento de las dimensiones de integración y de globalidad adaptativa propias de las actividades contextualizadas.• La explicitación objetiva de las actuaciones observables conduce a formulaciones muy abstractas que no consideran los fundamentos implícitos de los conocimientos en situación, de la interacción social y de las prácticas culturales que han sido puestos de manifiesto por las investigaciones etnográficas.• La actividad competente se reduce a enumeraciones sumativas cerradas y estáticas, minuciosas e interminables de roles, tareas y actos atomizados, cuya simple yuxtaposición es juzgada como suficiente para rendir cuentas ante la actividad.• La evaluación de las competencias no contempla la finalidad formativa: se reduce, casi siempre, a verificar la presencia de actuaciones a partir de indicadores comportamentales observables en los casos más adecuados a partir de esquemas de referencia.

Fuente: Gámez, 2005:23

Esta variabilidad de conceptualizaciones y valoraciones en torno al tema ha dado lugar a **cuatro modelos** explicativos de competencia profesional, que abordamos a continuación: modelo causal, modelo sistémico, modelo comprehensivo y modelo interpretativo y relacional.

➤ **Modelo causal**

El modelo causal de competencias se caracteriza por tres aspectos interrelacionados: competencia personal, unidades de competencia profesional y eficiencia profesional. El primer aspecto está conformado por el grado de cualificación que posee una persona en términos de pericia, conocimientos expertos en asuntos culturales, científicos y tecnológicos; también por lo que sabe una persona, es decir, el talento que posee para el que-hacer: habilidades, destrezas, capacidades genéricas o específicas; y también en aquello que una persona quiere hacer, en función del talante que posee: voluntad, gustos y valores. El segundo aspecto, referido a unidades de competencia profesional, hace alusión a las realizaciones que por medio de las acciones hace una persona, teniendo eficiencia para ejecutar y alcanzar en la empresa los resultados esperados. El tercero se refiere a la eficiencia profesional, considerada como la capacidad que tiene un trabajador de adaptarse en uno puesto de trabajo ejecutando con suficiencia y idoneidad, pero con poca autonomía, las tareas establecidas por un grupo de expertos.

Figura 8. **Modelo causal de las competencias**



Fuente: Prieto, 1997: 18

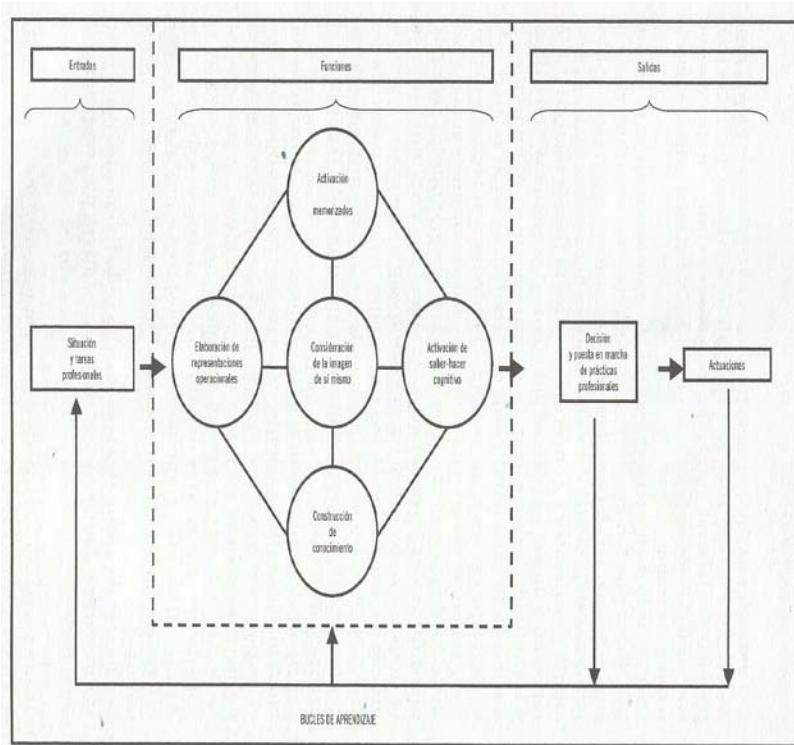
➤ *Modelo sistémico*

El modelo sistémico de Le Boterf (1995), referido a las competencias profesionales, se caracteriza porque incorpora la perspectiva procesual y dinámica de aquello que necesita tener una persona para ocupar un puesto de trabajo. Está conformado por las entradas, salidas y bucles de aprendizaje. En este modelo, cuando se evalúa la competencia laboral de una persona se deben considerar los procedimientos y formas constitutivas del que-hacer que el sujeto pone en marcha, resultado de la movilización de conocimientos no sólo teóricos, sino de conductas e experiencias diversas: En él se da la inferencia al obtener una nueva información a partir de las informaciones ya disponibles en el juego del conjunto de funciones que están interconectadas. De este modo, las diferentes combinaciones posibles e individuales ofrecen varias posibilidades de prácticas profesionales y

actuaciones competentes. Toda esta dinámica procesual se nutre de ciclos de aprendizaje que se dan a todo momento, respecto a las tareas, funciones, actividades realizadas y, sobre todo, por el nivel de competencias obtenidas..

En la figura siguiente puede verse la estructura del modelo sistémico por competencias.

Figura 9. Modelo sistémico de competencias



Fuente: Le Boterf, 1995:46

➤ **Modelo comprehensivo**

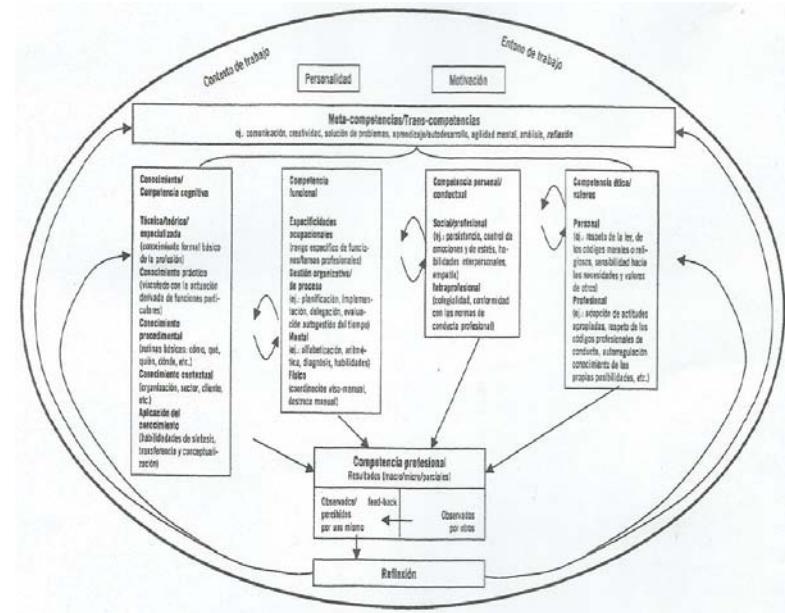
El modelo comprehensivo, de Cheetman y Chivers (1998), se denomina así porque intenta explicar cómo los profesionales adquieren y mantienen su competencia profesional, practicando la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. La práctica reflexiva más que una simple competencia profesional, es en realidad, un elemento vital de la misma, como presumía Donald Schon (1992). Este modelo absorbió otras influencias, como el sentido de competencia personal, muy a tener en cuenta en el ámbito de la gestión. Uno aspecto muy importante de este modelo es el de la ética profesional, eje de sustentación de nuestra propuesta. Para su mejor comprensión, destacamos presentamos sus principales aportaciones, descritas en Gámez (2005: 59-60):

- Las meta-competencias, junto con los cuatro componentes centrales (cognitiva, funcional, personal y ética), condicionan los resultados propios de la competencia profesional. Las meta-competencias son útiles para hacer frente a las situaciones complejas o imprevistas.
- Los resultados profesionales pueden ser generales, específicos o parciales.
- La autoobservación de las propias actuaciones o las aportaciones de otros sobre dichas actuaciones son la base para la reflexión en la acción y sobre la acción.

- La reflexión puede conducir a modificar las prácticas profesionales, entendiendo que influye tanto en las meta-competencias como en los componentes centrales de la competencia.
- El contexto (general) y el entorno (concreto) ,profesional condicionan la relación de las meta-competencias y de los diferentes elementos considerados junto con los rasgos de personalidad y la motivación (elementos individuales).
- Así, la competencia profesional está en constante evolución representándose en un diagrama circular.

A continuación presentase el diagrama de este modelo:

Figura 9. Modelo dinámico de competencia profesional

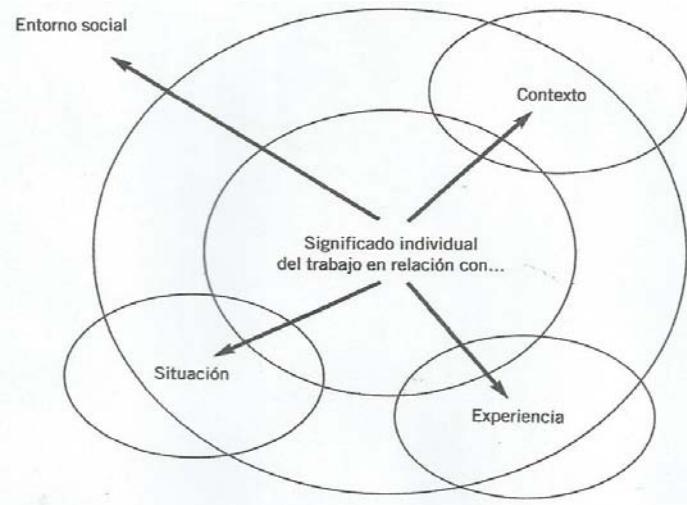


Fuente: Cheetman y Chivers, 1998: 27

➤ **Modelo interpretativo relacional**

El modelo interpretativo y relacional plantea el tema de la competencia profesional desde una perspectiva relacional en donde se entrelazan sentidos y significados, provenientes de situaciones e experiencias y vivencias de una persona, vividas en determinado contexto laboral. Merece destacar la propuesta de Velde (1999), dado que merece el destaque porque intenta conjugar los atributos generales individuales y el contexto social. Véase, a continuación, una muestra del modelo interpretativo y relacional:

Figura 10. Modelo de competencia profesional



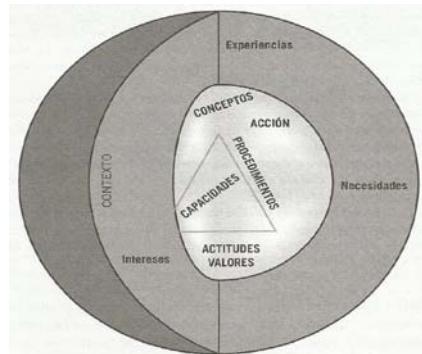
Fuente: Cheetman y Chivers, 1998: 275.

Como podemos percibir, el debate sobre el modelo de las competencias profesionales está servido y esa discusión no conoce un vencedor, puesto que cada vez más se presentan nuevas y distintas tendencias, debido a determinados posicionamientos existentes en nuestra sociedad.

En definitiva, la formación basada en el modelo de competencias debe prospectarse más allá de la confusión terminológica. Es más importante definir las capacidades o competencias, que presentar un modelo que promueva la intervención a nivel individual, dado que las dimensiones aisladas, no tiene sentido. El resultado apunta a tener en cuenta el sentido de complementariedad entre aspectos sociales y personales.

En síntesis, el sentido más coherente de competencia profesional se concibe como un conjunto de elementos, conocimientos, capacidades, habilidades, procedimientos y actitudes, que, combinados e integrados en la dinámica de vida y en el curso de las experiencias personales, sociales, culturales y profesionales, adquiere sentido y significado. Representado a seguir:

Figura 11. **Modelo explicativo de competencia profesional**



Fuente: Gámez, 2005: 76

3.5. RETOS Y DESAFÍOS DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

En las instituciones formadoras, como las universidades públicas federales y estadales brasileñas, la alerta de Edgard Morin⁴ (2001), en cuanto a la necesidad tardía de reformar el pensamiento académico de las universidades, hoy se siente resonar, aunque tímidamente, entre los responsables involucrados en la Educación Superior, allá en Brasil.

Ante los desafíos sentidos en esta época, de grandes incertidumbres en el ambiente universitario, se da una crisis sin precedentes en los paradigmas centrados, más bien, en la arrogancia de la “ciencia” y de la técnica, que se pensaba que traería progreso a la humanidad, crisis sentida especialmente por profesores y alumnos que ya no saben bien que dirección tomar.

Nóvoa (2007) subraya el carácter tardío de tal enfoque, al reconocer que los paradigmas puestos en práctica en la formación del profesorado ya no son pertinentes y que no dan respuesta ante los nuevos cambios:

“A lo largo del siglo XX basamos la acción pedagógica en una especie de “modelo ideal” de alumno – el llamado alumno medio, que nunca ha existido, pero que una relativa homogeneidad social y cultural de los grupos permitía imaginar, dando origen a unas prácticas educativas razonablemente coherentes” (Nóvoa, 2007:22).

⁴ En la obra “La cabeza bien hecha” (2001), Morin mostró la gran diferencia entre lo que sea una cabeza bien hecha y una cabeza llena de contenidos.

De modo que hoy día, como dice este autor, el tiempo de incertidumbre que vivimos, nos obliga a los profesores a utilizar el ejercicio reflexivo para ganar la fuerza de la serenidad, haciendo un esfuerzo de instituir, a través de la lucidez, el diálogo con las nuevas personas, que son los alumnos que vienen de todas las procedencias, dado la pluralidad cultural brasileña.

Tomar los rumbos más coherentes en la sociedad actual cambiante no es fácil ni para los organismos oficiales, las instituciones formadoras y sus profesores. Sin embargo, no es posible seguir simplificando o caricaturizando la finalidad de la educación, como práctica social de humanización en el país, hay que comprometerse con esta finalidad.

El paradigma de la transmisión de contenidos, que valoriza los procesos de aprendizaje centrados en el niño, además de tener postergada la práctica reflexiva en el oficio de profesor, no es capaz de soportar la diversidad explosiva multicultural que llega a las escuelas brasileñas.

Se suele decir que Brasil conlleva muchos “Brasis”, dada la pluralidad cultural que está en la génesis de la formación étnica y cultural de la nación. Pero, la escuela brasileña, fundada en los moldes de la modernidad, se ha negado a ver, a tratar y a respetar tales diferencias.

Y así sigue casi quinientos años, guiando su currículo y desarrollando prácticas pedagógicas ancoradas en el paradigma

disyuntivo, cuyo cierre es la separación, la dicotomía de un todo, fragmentándolo al máximo posible.

En realidad, se ha creado un abismo muy profundo entre las demandas educativas de hoy y los procesos formativos vividos por los profesores brasileños. Una problemática de carencia epistemológica que debe ser afrontada para reorientar una profesión que está fragmentada.

Preocupado en ofrecer una contribución a la superación del problema, Nóvoa (2007) añade al debate sobre la refundación de la docencia en su interrelación con la formación de profesores, la necesidad de apreciación y consideración de una teoría de la personalidad docente.

Según él, nos ha faltado “*una teoría que nos ayude a comprender a las personas en su singularidad y diversidad, que contribuya a reforzar la integridad de los profesores, como personas y como profesionales, como profesionales y como personas*” (p. 22).

Desde hace tiempo, se intenta expandir esas ideas hablando de la imposibilidad de separación entre las dimensiones personales y profesionales del profesor. Pero todavía queda un largo camino hasta que se comprenda “*que enseñamos lo que somos y que, en lo que somos, se encuentra mucho de lo que enseñamos*” (Nóvoa, 2007:23).

La propuesta de inscribir la dimensión humana y relacional en la vida cotidiana de la profesión docente, acentúa el carácter de

sustentabilidad que puede ofrecer el paradigma del profesor reflexivo a la docencia. Sólo la reflexión dispara el proceso de auto-análisis.

“En realidad, uno de los aspectos más significativos del paradigma del profesor reflexivo, tal y como se desarrolló en todo el mundo en la última década, fue sin duda la inscripción de las historias o narraciones de la vida (o de las autobiografías educativas), sobre todo en programas de formación continua de profesores. Se hizo así más nítida la comprensión de esta unidad ontológica – ser profesor – en la que se encarna el vínculo de la teoría y práctica, y se define un determinado devenir profesional” (Nóvoa, 2007:23).

Por un lado, son muchas las dificultades a las que los profesores se enfrentan en la construcción de una teoría de la profesionalidad docente, como recuerda el propio autor. Por otro lado, se observa un acercamiento, aunque tímido, que trata de no incurrir en desviaciones tecnicistas o didacticistas. Lo realmente importante es que esta perspectiva esté en marcha.

Seguramente, instituir una enseñanza que incorpore al mismo tiempo la formación de la emoción, de la empatía, de la racionalidad y del intelecto es un largo proyecto a cargo de las instituciones formadoras y de los profesionales que buscan un camino pedagógico, pautado en la sensatez y en la coherencia, porque se han dado cuenta que el acto de enseñar va más allá de la transposición didáctica, ya que se encuentra lleno de saberes y de valores, lo que implica deliberación cognitiva y ética, en la misma proporción.

3.6. PERFIL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO AMAZÓNICO

A la hora de discurrir sobre el perfil del profesor universitario involucrado en la educación amazónica, la responsabilidad se torna más compleja. Pues se trata de intentar, por lo menos, debatir la postura profesional bajo estas dos interrogantes:

- ¿Por qué los profesores actúan de una forma determinada en sus clases?
- ¿Cuáles son las líneas paradigmáticas dominantes en la actuación docente?

Contestar tales preguntas resulta muy difícil, dado el eclecticismo de concepciones sobre la enseñanza universitaria, que sigue con la ausencia de investigaciones que evidencien nuevos hallazgos sobre la situación en la actualidad.

Los desencuentros y tensiones sociales e institucionales que marcan el oficio docente hoy son tremendos. El educador se cuestiona qué hacer para seguir trabajando o resistiendo. No se puede achacar toda la culpa al sistema neoliberal, pero tampoco se puede quedar en la cómoda posición de víctima. Indudablemente, la naturaleza de la labor docente obliga que se haga algo.

Arroyo incide y refuerza el compromiso político y social que subyace a la docencia:

“La escuela y nuestra práctica docente no tiene que reproducir necesariamente la sociedad injusta y discriminatoria que ahí está, ni

para los trabajadores en educación ni para los hijos y las hijas del pueblo. Esta tarea es nuestra, depende de nuestras opciones profesionales. Achacar toda la responsabilidad al capitalismo o neoliberalismo es mucho cómodo para nosotros. Estaremos huyendo de la responsabilidad que nos toca. Cuanto más conozco las escuelas, más percibo que muchos profesionales están yendo más allá. No reproducen en su tiempo de escuela, la deshumanización de otros tiempos, de las estructuras sociales. Muchos profesores se preguntan que es posible hacer en la escuela, en términos de recuperar la humanidad que tan temprano les es robada y negada” (Arroyo, 2001:64).

Sin embargo, actuar, desde una perspectiva política y pedagógica humanista no es nada fácil para el profesor. La carga que lleva consigo es el peso de un imaginario social que se constituyó de forma distorsionada de lo que es la profesión docente.

La realidad es que el profesor brasileño está desprestigiado, casi proletarizado y sus sueños de hacer una educación que contribuya a una sociedad más justa y solidaria, parece perderse en medio del activismo de la función.

Arroyo (2001) hace una metáfora de nuestro oficio, apoyándose en la poesía del poeta Carlos Drumond de Andrade:

“A veces, delante de la figura del profesor(a) me siento como si estuviera delante de un viejo e apagado retrato de familia. Con el tiempo se perderán colores y se apagaran detalles y trazos. La imagen quedó desfigurada, perdió la vivacidad, el interés. Más es un retrato a guardar en la gaveta de nuestros sueños perdidos, para reverlos en tiempo de echar de menos”.

¡Un retrato en la gaveta o en el pared como duele! (recordando Drumond). Duele la imagen de profesor que cargamos, la imagen de profesor que la prensa y los gobernantes proyectan sobre los maestros de la Escuela Básica. Y nuestra auto-imagen es menos dolorida? Sabemos bastante lo que piensan sobre los profesores(as)

sus gobernantes, las políticas de renovación curricular y las propuestas de los centros de formación y re-calificación. Son las imágenes de los otros, proyectadas sobre el magisterio. ¿Y nuestra auto-imagen y auto-proyección? ¿Cómo es la categoría piensa en si mismo? ¿En el espejo de los otros o en lo propio espejo? (Arroyo, 2001:13).

En efecto, el imaginario social sobre la profesión del profesor está cargado de estereotipos (tías, sacerdotes, monjas...) que se han forjado a lo largo de la trayectoria de un oficio que atraviesa siglos y siglos.

Freire (2003) cuestiona, por ejemplo, un cierto falso parentesco que se ha creado en torno a la profesión y alerta en relación al contenido ideológico del que es portador:

“La tentativa de reducir la profesora a la condición de tía, es una “inocente” armadilla ideológica en que, intentando dar la ilusión de dulzura a la vida de la profesora, lo que pretende es ablandar su capacidad de lucha o entretenerla en el ejercicio de tareas fundamentales (Freire, 2003:25).

Así es como la profesión docente se va configurando, mediante trazos diferenciados y múltiples, trazos que también oscilan, de acuerdo con los niveles de enseñanza, ya que en Brasil son esferas que tiene, incluso, diferencias de salario, de titulación, de carrera, de prestigio (los profesores universitarios ya no tienen el prestigio de otrora). De modo que, dentro de la propia categoría docente, vamos encontrar conflictos y espacios de tensiones, que revelan ser la identidad social de la profesión docente, más compleja y, por tanto, siempre mantenedora de la pregunta: ¿quiénes somos? ¿qué hacemos?

Esteve (1987) evalúa la situación del profesor en la actualidad, presentando un esbozo de ese escenario:

“La situación de los profesores ante el cambio social es comparable a la de un grupo de actores, vestidos con traje de determinada época, a quien, sin aviso previo, se cambia de escenario, en mitad del palco, desarrollando un nuevo paño o función en el escenario anterior. Una nueva escenificación pos-moderna, colorida y fluorescente oculta a la anterior, clásica y severa. La primera reacción de los actores sería la sorpresa. Después, de tensión y desconcierto, con un fuerte sentimiento de agresividad, deseando acabar el trabajo para procurar los responsables, a fin de, por lo menos, obtener una explicación, ¿qué hacer? (Esteve, 1987, citado en Vieira, 2002:13).

Asimismo, aún pesa sobre el profesor el hecho de que en ese momento, su carrera es sometida a elevados niveles de precariedad en su profesionalidad, capaz de validar la tesis de la proletarización del profesorado, como constata Contreras:

“Los docentes, en cuanto a su categoría, han sufrido o están sufriendo una transformación, tanto en las características de sus condiciones de trabajo, como en las esferas en que lo realizan, que se aproximan, cada vez más, a las condiciones e intereses de la clase operaria” (Contreras, 2002:33).

La lucha de los profesores brasileños contra esa situación es paulatina, puesto que, en gran medida, se hallan con los pies y las manos atados por la burocracia escolar; por supuesto, que no pueden hacer todo, pero todavía pueden mucho. *“No son ángeles ni demonios. Son personas. ¡y ya no es poco!. Pero, personas que trabajan para el crecimiento y la formación de otras personas”* (Nóvoa, 2003:15).

Contribuir al crecimiento de las personas que más adelante han de intervenir en la vida social del lugar donde viven, requiere de un profesional que ponga los pies en el suelo, que piense en propuestas viables, en el grado de alcance que le confiere la autonomía relativa que posee. De eso se infiere que su misión no es de salvación de la nación, pero sí de fomentar la emancipación del ciudadano.

“La autonomía debe ser entendida como la independencia intelectual que se justifica por la idea de la emancipación personal de la autoridad y del control repressivo, de la superación de las dependencias ideológicas al cuestionar críticamente nuestra concepción de enseñanza y de la sociedad” (Contreras, 2002:204).

La autonomía relativa del profesor es posible en las relaciones interactivas que ocurren en el ámbito de la clase, pues entre profesores y alumnos, entre la mediación de los procesos de enseñar y aprender, se crean espacios de resistencia, que escapan al total control técnico y burocrático del sistema educativo. En el aula, es donde se puede aprovechar para trabajar el ideal de emancipación del ciudadano, o sea, la toma de conciencia de aquello que ahora le hace dependiente y oprimido.

Nos encontramos es un momento propicio, puesto que algo fundamental se mueve sobre las ruinas de la vieja escuela. Nuevamente, los educadores son llamados a la reconstrucción del proyecto, según Freire, de una “humana docencia⁵”, quien describe este momento singular que estamos viviendo y declara:

⁵ La humana docencia definida por Arroyo (2001) en la obra: ‘Oficio de Maestro’, será ejercida por el profesor que va más allá de la transmisión de contenidos y

“Mas una vez los hombres, desafíados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a si mismos, como problema, descubren que poco saben de si, de su puesto en el cosmos y se inquietan por saber más. ¿Estará, además, en el reconocimiento de su poco saber de si, una de las razones de ese intento?” (Freire, 1987:29).

La instauración de esa humana docencia, tan retardada, efectivamente, puede desarrollarse y ganar cuerpo bajo un proceso formativo interrumpido de retroacción de la teoría y práctica, donde los saberes obedecen, de acuerdo con Ghedin (2002), a una exterioridad y a una interioridad, siendo la práctica y la reflexión crítica pertinente a todas las tendencias.

Desde nuestro punto de vista, la teoría crítica basada en la investigación reflexiva aplicada a la formación del profesorado, y sobre todo a la enseñanza universitaria, en el momento actual, resulta fundamental para que los profesores recuperen sus posiciones de protagonistas de la acción educativa.

Es hora de cuestionar los modelos comportamentales, asimilados durante el proceso formativo inicial, apoyados en la epistemología positivista y en la psicología conductista, tendencias que no dan cuenta ni responden a los retos impuestos al profesor en el momento actual, y sólo le exigen destrezas didácticas.

Angulo nos ofrece una caracterización de tales modelos: “*Es una orientación técnica de la formación del profesorado que percibe*

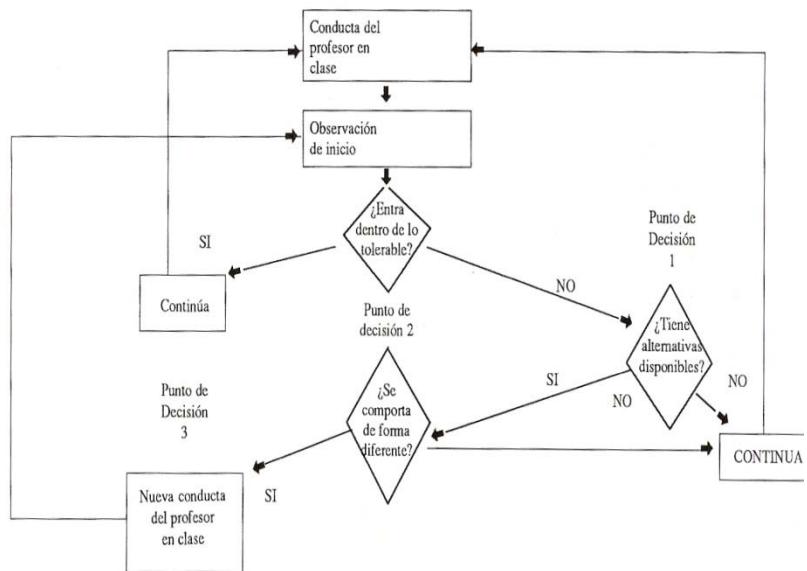
ejecución de programas, como si fuera sólo un especialista técnico de mercado que se apropió de un terreno (historia, ciencias, geografía). La humana docencia es impartida por el educador que además de la asignatura, actúa como sujeto en la formación de una niñez y de una adolescencia olvidadas.

el rol de profesor bajo la metáfora de ejecutor o de aplicador de aquellos objetivos de entrenamiento garantizados por su valor, como predictores de rendimiento” (Angulo, 1990: 57).

Gracias a la epistemología fenomenológica y a las psicologías sociales, se comprende que enseñar no es sólo una técnica, es en parte una revelación de sí mismo y de los otros. En el universo enigmático de la clase se producen experiencias genuinas y no de repeticiones de teorías en busca de aprobación. Ahí, el profesor libera su personalidad en cuanto da apoyo al alumno para que crea y desarrolle sus potencialidades.

Apostamos por el paradigma reflejado en la siguiente figura, basado en la indagación. Como denomina Zeichner (1987), el profesor es concebido como un profesional innovador, indagador, investigador activo, observador participante y tutor de si mismo; el alumno también pasa a ser visto como activo, capaz de reflexionar sobre los problemas y conflictos que le rodean.

Figura 13. Conducta del profesor reflexivo en clase



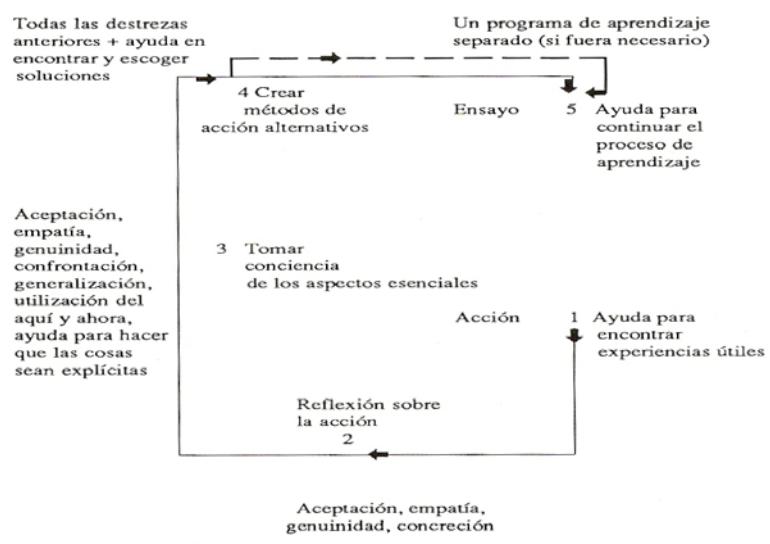
Fuente: Angulo, 1990: 107

Un aspecto muy positivo que tal paradigma añade al currículo formativo de los profesores, es la *reflexión* como punto de partida en la adquisición de las distintas formas de conocimiento. “*Reflexión referida a una cierta disposición, hacia un modo de pensar sobre lo que significa ser un profesor y un reconocido compromiso hacia esa tarea*” (Feiman, 1979, en Angulo, 1990: 75).

Del ejercicio reflexivo en profundidad, nace el profesor como investigador activo, capaz de investigar sobre su propia situación para comprender la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y establecer cambios, en el sentido de resolver los problemas que aparecen en las prácticas.

La actitud reflexiva no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas. El profesor reflexivo, para Zeichner (1987), es aquél que valora los orígenes, consecuencias y propósitos de su trabajo en tres niveles: proceso de *reflexión sobre su propia práctica*, modo de *indagación* (investigación-acción) y *estatuto ontológico*. Es decir, es el que aplica la práctica reflexiva.

Figura 14. La práctica reflexiva



Fuente: Angulo, 1990: 79

Bajo el prisma del paradigma del profesor reflexivo, hay un marco genuino, singular y con posibilidades de estudiarse a si mismo. Aunque no existe una única teoría reconocida sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que permita la resolución unívoca de los fenómenos educativos, esta perspectiva contribuye a la interpretación

de nuestra experiencia e historia, en otras palabras, propicia ejercitarse la propia praxis, acción inherentemente social y política, imprescindible para la profesionalidad docente amazónica, donde los retos educacionales no son menos complejos.

A MODO DE SÍNTESIS

El análisis del contexto político y social es elemento imprescindible al plantearse una nueva perspectiva de formación. Es extremamente necesario conocer sobre la herencia formativa que en las últimas décadas del pasado siglo conformaran las prácticas de formación, por consiguiente, las prácticas docentes de hoy día.

El paradigma de la racionalidad técnica y de la resistencia práctica y crítica a los cambios, que tuve auge en los años ochenta, pierde la fuerza poco a poco en los años dos mil, cediendo espacio al planteamiento de nuevas alternativas de formación para el profesor, más coherentes con los actuales retos educacionales.

En los albores del siglo XXI se dibujan nuevas y diferentes coyunturas para la educación y para la formación, tanto en la etapa inicial, como también en la etapa permanente, pues que los contextos sociales que condicionan la formación en esta época cambian de forma vertiginosa y con eso, mueven una serie de fuerzas, relaciones, conflictos a la defensa de distintas percepciones en la forma de concebir la educación, generando al mismo tiempo, posibilidad concreta de innovaciones y inestabilidad, crisis institucional, y ambigüedades en los programas y proyectos de formación.

En definitiva, en una época fructífera, pero de gran confusión como esta en que vivimos, lo que se necesita es de superación de una vez, de esa visión que entiende que el momento de formación es para enseñar recetas para el profesor aplicar en las aulas. Pero, por lo contrario, desarrollar alternativas de formación inicial y permanente, a partir de contenidos curriculares que respeten la capacidad reflexiva, inventiva e innovadora del profesor.

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL. LA UNIVERSIDAD AMAZÓNICA

CAPÍTULO 4
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL.
LA UNIVERSIDAD AMAZÓNICA

Introducción

- 4.1. Aproximación al contexto: realidad brasileña y amazónica**
- 4.2. Bases legislativas del sistema educativo brasileño**
 - 4.2.1. Estructura del sistema educativo en la actualidad**
- 4.3. La Educación Superior en Brasil**
 - 4.3.1. Un desafío para la universidad brasileña: formar en el momento actual**
- 4.4. La universidad amazónica. Facultad de educación y formación de maestros**
 - 4.4.1. Maestros en formación: placer y sufrimiento psíquico**
 - 4.4.2. Grupo emergente de investigación-acción colaborativa en Brasil**

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL. LA UNIVERSIDAD AMAZÓNICA

INTRODUCCIÓN

En Brasil, país en franco desarrollo económico, como sucede en los países occidentales, la retórica de una mejor calidad de la enseñanza, por medio del financiamiento de políticas de formación docente, es una estrategia política que se ha intensificado a partir de los años noventa.

Actualmente, en los albores del siglo XXI, la formación docente está en orden directo con las preocupaciones centrales del Gobierno Federal, a cargo del Ministerio de la Educación (MEC). En los Institutos Oficiales de Investigación y Estadística se discute sobre qué pedagogía es más eficaz para aproximar ciencia, tecnología, arte y cultura, como conviene a una perspectiva de educación articulada hacia el mundo del trabajo, dónde se desarrolla la tercera revolución industrial.

Sobre todo, tornase crucial pensar acerca de la matriz de conocimientos que garantice a los profesores procesos formativos, que les posibiliten ejercer la función social y política de la educación, postulada por el Estado de Derecho Democrático, que todavía ingresa en el tercer milenio sin haber respondido a un ideario de los noventa: llevar a la práctica un currículo integrado, capaz de responder a una

formación ciudadana, capacitando al individuo para actuar, tanto en el mundo del trabajo como en una convivencia humana y solidaria.

No es posible olvidar que aún existen en Brasil 3,7 millones de niños y adolescentes entre 4 y 17 años fuera de la escuela. De ese total 1,4 millones tiene 4 y 5 años; 375 mil de 6 a 10 años; 355 mil de 11 a 14 años y más de 1,5 millones de adolescentes entre 15 y 17 años (IDEB 2013). También es verdad que ingresamos en un nuevo siglo, manteniendo problemas del inicio del siglo pasado; si por un lado, el poder público consiguió ampliar la oferta de plazas, por otro lado, es cuestionable mantener una estructura selectiva, con altos índices de “fracaso escolar” que afecta especialmente, los alumnos oriundos de las clases populares.

Para conocer esta realidad, vamos a dar unas pinceladas del contexto, la Republica brasileña del Estado de Amazona. Posteriormente tratamos de describir el sistema educativo brasileño para en última instancia descender a la Universidad de Amazonas y en concreto a la Facultad de Educación, dedicada a la formación de profesores.

4.1. APROXIMACIÓN AL CONTEXTO: REALIDAD BRASILEÑA Y AMAZÓNICA

El Brasil es una República Federativa de Régimen Político Democrático formada por 26 Estados y por 1 Distrito Federal, donde está ubicada la capital del país, Brasilia. El territorio brasileño posee un área de 8.514.876 Km², con 5 regiones que comprenden una

extensión casi la mitad del continente sur-americano. Véase en la figura abajo la configuración del Estado Brasileño:

Figura 15. Mapa de Brasil



Fonte IBGE

Fuente: Wikipedia

El territorio brasileño que se puede identificar en el mapa superior, está conformado por cinco regiones y 27 Estados: Norte (Amazonas, Pará, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins), Nordeste (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe y Bahia), Centro-Oeste (Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul y Distrito Federal), Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo) y Sur (Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul).

Como es común en naciones de tipo capitalista, el Brasil está organizado en distintas clases sociales: alta, media y baja. La desigualdad social es una marca distintiva en la sociedad brasileña. La clase alta controla aproximadamente 60% de la riqueza del país, tanto que se alude a la existencia de tres mundos: el primero, vivido por la clase alta; el segundo vivido por las clases medias; tercero vivido por las clases bajas, mantenidas en condiciones de pobreza y miseria, lejos de ser incluidas en las masas consumidoras de los productos disponibles en el mercado.

La cultura brasileña es una síntesis de influencias de varias etnias. No existe cultura brasileña homogénea, sino un mosaico formado por diferentes vertientes culturales. Pero, mayoritariamente se remite a la herencia de tres siglos de la colonización lusitana en el país. A pesar de la diversidad étnica, casi todos hablan la misma lengua en Brasil, el portugués brasileño, también se hablan otras lenguas típicamente indígenas, en determinadas zonas. Casi toda la población es cristiana con predominio de la religión católica, existe una diversidad de creencias, según las regiones.

En la región Norte localizase el Estado de Amazonas, la mayor unidad federativa de Brasil, con una extensión de 1.559.159.148 km², constituyendo en la novena subdivisión mayor a nivel mundial, siendo más grande que la extensión conjunta de Francia, España, Suecia y Grecia. Equivale a 2,25 veces el área del estado norte-americano de Texas.

El Estado de Amazonas está conformado por 62 municipios. Tiene población, según el censo de 2010, de 3.483.985 habitantes, de los cuales 2.755.490 viven en el área urbana y 728.495 en el área campesina. Su capital Manaos, es uno de los municipios más populoso del Norte, con 2 millones de habitantes.

El estado de Amazonas posee uno de los más bajos índices de densidad demográfica del país, de 2,23 habitantes por kilómetro cuadrado. Respecto a su naturaleza, tiene el 98% de cobertura forestal preservada, siendo uno de los mayores manantiales de agua dulce del planeta debido a la extensa red hidrográfica, configurada por el río Amazonas y sus afluentes. El río Amazonas es el mayor del mundo y posee un curso calculado en 6.300 kilómetros; la mayoría de sus afluentes son navegables durante todo el año. Por ello, el acceso a muchos lugares del estado se realiza principalmente por vía fluvial y aérea. Posee apenas dos estaciones climáticas bien definidas: invierno (lluvioso) y verano (seco o menos lluvioso).

4.2. BASES LEGISLATIVAS DEL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO

El artículo 1º de la Constitución Federal del Brasil dispone que la República Federativa del Brasil esté formada por la unión indissociable entre los Estados, Municipios y el Distrito Federal, constituyéndose un Estado Democrático de Derecho. Tiene como fundamentos la soberanía, la ciudadanía, la dignidad de la persona

humana, los valores sociales del trabajo, la libre iniciativa y pluralismo político.

La educación, a su vez, está asegurada, en primera instancia, por la Constitución Brasileña en vigor, promulgada en 1.988 y que determina, en el artículo 205, que “la educación es un derecho de todos los brasileños y que es un deber del Estado garantizar el usufructo de ese derecho en régimen de colaboración con otras instituciones”. Véase el texto literal de la Carta Magna que contempla:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Carta Magna, 1988, 8).

En el artículo 206 son definidos siete principios mediante los cuales debe estructurarse el sistema educacional:

I. Igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la a; II. Libertad de aprender, enseñar, pesquisar y divulgar el pensamiento, a arte e el saber; III. Pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas, y coexistencia de instituciones públicas y privadas de enseño; IV. Gratuidad del enseño público en establecimientos oficiales; V. Valorización de profesionales del enseño, garantizados, en el forma de la ley, planos de carrera para o magisterio público con piso salarial profesional e ingreso exclusivamente por concurso público de pruebas y títulos; VI. Gestión democrática del enseño público, en la forma de la ley; VII. Garantía de padrón de calidad.

Para garantizar el cumplimiento de lo que determina la Constitución, en el artículo 11, los Sistemas de Enseñanza en Brasil fueron organizados en régimen de colaboración entre la Unión, los Estados y el Distrito Federal:

- A la Unión cabe la organización del Sistema de Enseñanza Federal y de los Territorios, el financiamiento de las instituciones públicas federales y el ejercicio en materia educacional, mediante una función redistributiva como forma de garantizar la igualdad de oportunidades educacionales y un padrón mínimo de calidad, mediante la asistencia técnica y financiera a los Estados, al Distrito Federal y a los municipios.
- A los municipios cabe la responsabilidad de actuar, prioritariamente, en la Enseñanza Fundamental y en la Educación Infantil.
- Los Estados y el Distrito Federal actúan principalmente en la Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media, definiendo formas de colaboración, como un medio de asegurar la universalización de la enseñanza obligatoria. En los últimos años, estados y municipios pasaron a actuar también en la Enseñanza Superior.

Además de estos principios generales, establecidos en la Constitución, el Sistema Educativo Brasileño fue redefinido por la nueva Ley de Directrices de Base Nacional (LDBN), Ley N° 9.394/96. En la misma quedan establecidos los niveles escolares y las modalidades de educación y enseñanza, así como sus respectivas finalidades.

El Consejo Nacional de Educación de Brasil (CNE) coordina, desde el año 2010, un amplio debate a nivel nacional sobre los desafíos y perspectivas fundamentales para la construcción de un

Sistema Nacional de Educación en el país, que deberá ser llevado a cabo en la década de 2011-2020. La principal apuesta es implementar, en la Educación Superior, políticas educacionales interrelacionadas y articuladas con el nivel básico de educación.

En Brasil, las estadísticas referidas al “fracaso escolar” en las modalidades de primaria y secundaria (educación básica) evidencian que aún existen millones de niños fuera de la escuela y otros millones que, aunque estén integrados en el sistema, no están logrando un aprendizaje significativo que les garantice proseguir estudiando con éxito escolar. La deuda social en la educación básica brasileña, a pesar de los múltiples esfuerzos para combatirla, sigue siendo alarmante.

Respecto al ámbito universitario, nivel en que desarrollamos el trabajo de investigación, Speller (2012) alude a los complejos retos que deberán ser abordados en la educación superior brasileña, destacando los siguientes: a) democratización de acceso y permanencia; b) ampliación de la red pública superior y de plazas en las Instituciones de Enseño Superior Públicas; c) reducción de las desigualdades regionales del país en cuanto al acceso y la permanencia; d) formación con calidad; e) diversificación de la oferta de cursos y niveles de formación; e) cualificación de los profesionales docentes; f) garantía de financiamiento, especialmente para el sector público; g) relevancia social de los programas ofrecidos; h) el estímulo a la investigación científica y tecnológica. También son objeto de reflexiones las perspectivas abiertas a raíz de la regionalización, la internacionalización y la mundialización, como por las diferentes formas de utilización de las nuevas tecnologías y de la

comunicación aspectos importantes que merecen atención en la educación superior en esta década.

Firmar un compromiso de esta índole con la Educación Superior implica también una efectiva implementación de políticas de formación inicial y continua del profesorado, con objeto de establecer mayores vínculos con las redes públicas de enseño en todas las regiones del país, atendiendo a las demandas específicas de formación por áreas y campos de conocimiento. Se hace necesario, pues, reconocer la importancia fundamental que tienen los docentes en la formación de la población brasileña. Por ello, se les debe garantizar una capacitación permanente, apoyo en la elaboración de materiales didácticos y de infraestructura, que posibiliten conseguir una mejor calidad en el trabajo docente y hacer que la carrera docente sea más atrayente a ojos de la sociedad y de los futuros profesores.

Uno de los ejes más fuertes de la política de Estado a nivel educativo está direccionado hacia la Educación Superior, con objeto de conseguir la expansión cuantitativa y cualitativa de la Educación Superior de las instituciones públicas, que debe desarrollarse en base a las demandas de conocimientos y de formación, vinculadas al desarrollo socioeconómico, científico y tecnológico, imprescindibles para la consolidación de una mejor educación básica, la construcción de la sostenibilidad social y económica, y la promoción de la soberanía nacional.

En definitiva, se espera que la Política Nacional de Educación Superior, aprobada por el Parlamento Brasileño para esta década, se

constituya efectivamente en experiencias innovadoras y exitosas respecto a la oferta de una enseñanza universitaria de mayor calidad y pertinencia social, ambiental y económica para la sociedad brasileña, en general.

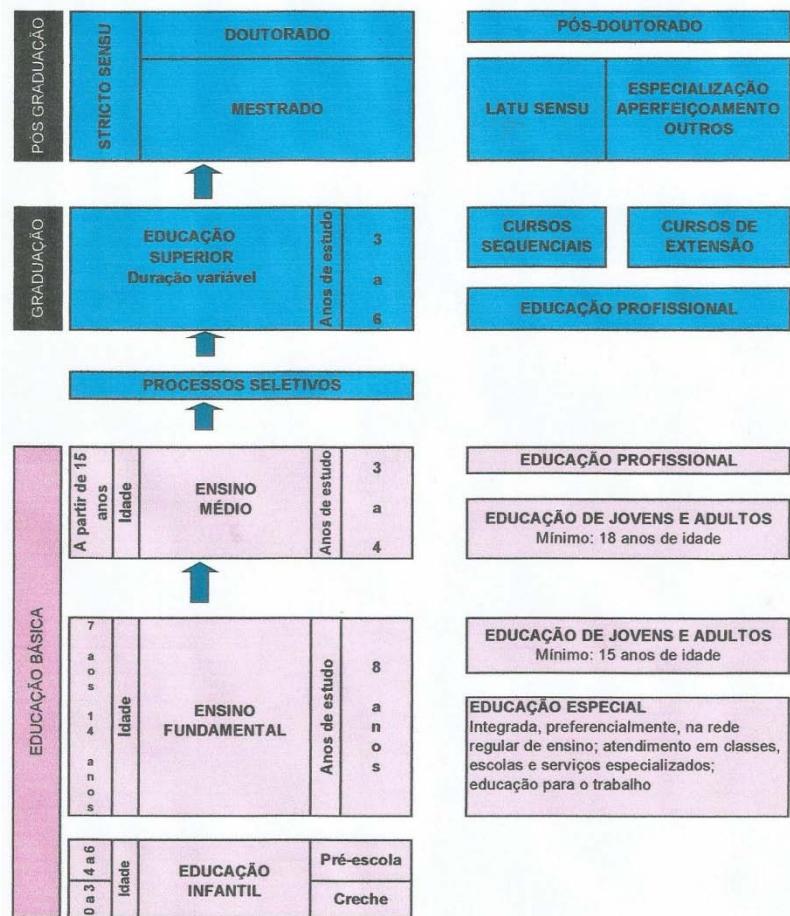
Ante los bajos y precarios índices de la educación básica y a las deficientes condiciones de la enseñanza superior, conviene cuestionarse cómo hacer frente a los principales problemas hoy existentes en el escenario de la Educación Superior, en un país que hoy sobrepasa los doscientos millones de habitantes, con un aumento bianual del 0,86% de la población, según los datos del Instituto Brasileño de Estadística (IBGE).

En general, Brasil tiene grandes y complejos desafíos a vencer en el siglo XXI, con el fin de transformar las múltiples dificultades en posibilidades y potencializar no solo el desarrollo económico, sino también el desarrollo humano y educacional.

4.2.1. Estructura del sistema educativo en la actualidad

La estructura del sistema educativo brasileño está reglamentada por la Ley de Directrices y Bases de la Educación N° 9.394/96, normativa que, a su vez, depende de las Directrices Generales de la Constitución de 1988, en vigor, conformando la siguiente organización:

Figura 16. Estructura del Sistema Educativo Brasileño



Fuente: MEC, 2010. Brasilia: Brasil

La actual estructura y funcionamiento de la educación brasileña está conformada por diversos niveles y modalidades: *I. Educación Básica, formada por las modalidades de Educación Infantil, Enseño Fundamental y Enseño Media; II. Educación Superior.*

La Educación Básica tiene por finalidad el desarrollo del alumno, asegurándole una formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y ofreciéndole los medios para que puede progresar en el trabajo y seguir los estudios posteriores (art.22). Este nivel de educación puede ser ofrecida en el enseño regular y en modalidades de educación de jóvenes e adultos, educación especial y educación profesional, pudiendo esta última ser también una modalidad de educación superior.

La Modalidad de Educación Infantil, primera etapa de la educación básica, se ocupa del desarrollo integral del niño hasta 5 años de edad, trabajando los aspectos físico, psicológico, intelectual y social. Participan también en ese proceso de formación plena, la familia y la comunidad. La Educación Infantil también se ofrece en guarderías para niños de 0 a 5 años de edad y en la Pre-escuela para niños de 4 y 5 años. (art.29).

El Enseño Fundamental, modalidad obligatoria, debe ser ofrecida en dos segmentos (1º al 6º año y 6º al 9º año) para un público de 6 a 14 años de edad. Tiene como principal finalidad, la formación de base del ciudadano durante nueve años de escolarización. La carga horaria de estudios en esta etapa educativa es de un mínimo de ochocientas horas, distribuidas en un mínimo de doscientos días al año de efectivo trabajo escolar. Para el cumplimiento de esa carga horaria mínima, el año escolar se inicia en febrero y culmina en diciembre, con interrupción de dos semanas de receso escolar en el mes de julio.

En la Enseño Fundamental se ofrece la modalidad Educación Especial a los portadores de necesidades educativas especiales, preferencialmente en la red regular de enseño; también existe la modalidad Educación de Jóvenes y adultos, destinada aquellos que no tuvieron acceso al enseño fundamental y medio en la edad correspondiente..

La tercera y última etapa de la educación básica es el Enseño Medio, que tiene la finalidad de profundizar la formación recibida en el Enseño Fundamental en un mínimo de duración de tres años, con ingreso a partir de los 14-15 años. La carga horaria de estudios en esta etapa es la misma que en la enseño Fundamental, así como también el comienzo y finalización del curso.

En el sistema educativo brasileño existe también la modalidad, Educación Profesional. Está enfocada a las diferentes formas de educación, trabajo, a la ciencia y la tecnología, direccionada al permanente desarrollo de aptitudes para la vida productiva. Está destinada al alumno matriculado o egresado del Enseño Fundamental, Enseño Medio y Enseño Superior, así como al trabajador, en general, joven o adulto (art. 39).

El sistema educativo, en el proyecto original, pretende ofrecer a la población brasileña una sólida formación básica, En la educación superior una formación académica-profesional, comprometida con la creación cultural, el desarrollo del espíritu científico y del pensamiento reflexivo; incentivar el trabajo de pesquisa e investigación científica, promoviendo el desarrollo de la

ciencia y tecnología y la creación y difusión de la cultura, con el fin de que el sujeto alcance un amplio conocimiento de la sociedad donde vive.

El acceso a Educación Superior ocurre a partir de los 18 años de edad y está organizada en cursos secuenciales en los diversos campos del saber. Son cursos de Graduación, Posgraduación y de Extensión. La carga horaria de estudios en esta etapa, como en los otras modalidades educativas es de un mínimo de ochocientas horas, distribuidas en un mínimo de doscientos días de efectivo trabajo escolar por curso.

Además de estos niveles y modalidades de enseño, en Brasil debido a la existencia de comunidades indígenas, en algunas regiones existe la oferta de una educación escolar bilingüe e intercultural adaptada a los pueblos indígenas. Esta modalidad educativa se plantea los siguientes objetivos:

i –proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; ii – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias» (art. 78).

El fortalecimiento del Sistema educativo brasileño viene reflejado en las políticas públicas de carácter educativo y en las acciones gubernamentales relacionadas, entre otras cuestiones, con la

regularización del flujo escolar, la formación de profesores y la elaboración de Directrices Curriculares Nacionales.

4.3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

“las universidades gozan de autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial e obedecerán al principio de inseparabilidad entre enseño, pesquisa y extensión” (Carta Magna: 1988, artículo 207).

La actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), promulgada en 20 de diciembre de 1996, instituye las bases de la definición de nuevas políticas que vendrían a ser reglamentadas por el Consejo Nacional de Educación (CNE), en función de la creación de nuevas instituciones, como los Institutos Superiores de Educación (IES), instituciones específicas para la formación de profesores de la educación básica, el llamado Curso Normal Superior, que se encargaría de la formación de profesores de 1º a 6º años de la educación fundamental y de educación infantil. Y para la formación de los especialistas (donde se incluyen todos los profesores de la enseñanza, pero sólo en los cursos de pedagogía).

Vieira (2002) informa que cuando llega el signo de esta nueva legislación, el país pasa a vivir un régimen, que la autora denomina de corte autoritario. Se aprueba una trilogía de leyes: a) Enmienda Constitucional nº. 14, de 12/09/96; b) Ley de Directrices e Bases de la Educación Nacional (LDB) – ley nº. 9394/96, de 20/12/96; c) Fundo de Manutención y Desarrollo del Enseño Fundamental (Fundeb), instituido por la ley nº 9.424, de 24/12/96.

Por medio de estas disposiciones legales, se explicitan las condiciones para llevar a cabo el proceso de retorno de las políticas educacionales al gobierno central. Además, se añade el hecho de que, en 1995, el Consejo Federal de Educación (CFE) fue transformado en Consejo Nacional de Educación (CNE), mediante la ley nº 9.131, de 24/11/95.

A partir de esas determinaciones, se proyectan una serie de medidas en el mapa educacional, ya sean desde una perspectiva de evaluación o control, ya sean como propuestas o programas, como por ejemplo: Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), Examen Nacional de Cursos de Graduación (ENADE), Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), para todos los niveles de enseñanza, y Programas de formación inicial y continuada.

Muchos consideran que sería interesante centrar el debate en la actual LDBN, herramienta legal, pues a partir de su promulgación ha venido causando gran ebullición en las instituciones de enseñanza de todo el territorio nacional.

La verdad es que hubo intensos movimientos para su aprobación en el Congreso Nacional Brasileño. Las divergencias, entre los diferentes intereses de las distintas clases sociales, hicieron que el proyecto tardara trece años en su tramitación, además de sufrir más de mil doscientas enmiendas. De forma que al final se configuró en un texto que expresa mucho más el discurso de los grupos dominantes, razón por la cual recibe críticas pertinentes. Cabe, pues,

interrogarse respecto de los efectos provocados por los cambios globales sentidos, especialmente a partir de los años noventa.

Como es notorio, el país no ha cumplido el acuerdo firmado en la Conferencia de Jomtien (Tailandia), en 1990, donde se comprometió que en un periodo de 10 años todo los niños ingresarían en la escuela y aquellos que no tuvieran ingresos, tendrían la garantía de seguir su proceso de escolarización.

La situación actual es que, además de haber iniciado el nuevo siglo con más de siete millones de alumnos del Nivel fundamental primario, muchos concluyen el año escolar rotulados como incapaces, pero además se constata el hecho de que no todos los niños están en la escuela.

La realidad es que las desgracias de la educación actual brasileña ni fueron creadas por los profesores, ni salieron de la escuela. Lo que se vive actualmente es el resultado de una crisis mucho mayor, nacida en el seno de la sociedad, que atravesó sus límites y se instaló en las salas de aula. La verdad es que hemos asistido en las décadas de los años 60, 70 y 80 a transformaciones profundas en el perfil de la sociedad brasileña, que ha pasado de ser eminentemente agraria a urbana.

En opinión de Rosa (2002), el Brasil se industrializó rápidamente, atrayendo para las ciudades a una masa de trabajadores a quienes se le exigía escolarización. La clase media creció, pasando a ocupar un espacio en la vida económica y a exigir una formación adecuada a los nuevos contextos. De modo que ofrecer plazas, para

escolarizar a los demandantes, se ha tornado en una necesidad real y acuciante.

Conforme la sociedad brasileña ha ido evolucionando económica, tecnológica y socialmente, también ha ido ganando en complejidad y aumentando la crisis en el sistema escolar. En cuanto a la cuestión de la calidad de la enseñanza, hoy concurren factores como: la formación precaria de los profesionales de la educación, aliada a su pésima remuneración salarial, insalubres condiciones de trabajo, bajo nivel de aprovechamiento de los alumnos y otros factores que se dan también y de forma contundente en la universidad brasileña, donde las estadísticas del “fracaso” de los estudiantes de las clases menos favorecidas económicamente, preocupan en demasía.

La universidad brasileña, a lo largo de su existencia, ha sufrido dos importantes reformas y ahora vive la tercera. Cabe señalar que las dos primeras reformas se hicieron en períodos autoritarios. La reforma que está en curso representa una experiencia inédita en la historia del gobierno republicano, actualmente presidido por D^a Dilma Vana da Silva Rousseff, presidenta del país desde 2011.

La primera reforma de la universidad brasileña ocurrió en 1931, en el Gobierno provisional del presidente Getúlio Vargas. Por medio del Decreto N.º 19.851/31, se concretizó la Reforma Francisco Campos. Fue instituido el “Estatuto de las Universidades Brasileñas”. Su artículo 1º definía que los fines de la enseñanza universitaria tendrían que elevar el nivel de cultura general, estimular la investigación científica en cualquier dominio, habilitar para el

ejercicio de actividades que requieren preparación técnica y científica superior. En fin, concurrir para el logro de una educación del individuo y de la colectividad, promoviendo el engrandecimiento de la Nación y el perfeccionamiento de la humanidad. El Art. 2º preveía que la organización de las universidades se destinaría a la atención primordial de los reclamos y necesidades del país y se orientaría por los factores nacionales, de orden psíquico, social y económico.

Tras 37 años de vigencia de dicha ley, la universidad brasileña pasó por la segunda, en las manos de Hierro del Gobierno Militar de la dictadura, iniciada en 1964. Es el conocido periodo negro de la historia de Brasil, que finalizó en los años 80, debido a movimientos sociales a favor de la democratización del país.

El gobierno de la dictadura propuso una reforma, desde su punto de vista, “modernizadora”, inspirada en el modelo de las universidades americanas. Por medio de dos decretos puso en marcha su propuesta. El primer Decreto-Ley, nº 53/66, prohibía la duplicación de medios para fines idénticos, proponía la no separación entre enseñanza e investigación, el fin de las Facultades de Filosofía, Ciencias y Letras, la creación de las Facultades (o centros) de Educación y la suspensión de cargos vitalicios, inmovilidad y estabilidad de los funcionarios públicos, pues así se podía asegurar la remoción de los respectivos titulares. El otro Decreto-Ley, nº 252/66, a su vez, implantó los Departamentos como la fracción menor de la estructura universitaria. Enseguida vino la promulgación de la Ley nº 5.540/68, que aún está en vigor, reglamentando el funcionamiento administrativo y didáctico de la universidad.

Cabe subrayar que entre la elaboración del anteproyecto de ley N° 5.540/68, encargado a un grupo de trabajo formado por educadores y representantes de entidades civiles y la aprobación de esta reforma, hubo intensas discusiones y también una serie de vetos. A título de ejemplo: el anteproyecto (documento síntesis del grupo de trabajo) contemplaba que la enseñanza superior era indisociable de la investigación, por lo tanto, sólo podría ser aplicada en universidades. Después de algunas revisiones, antes de la promulgación de la ley N° 5.540/68, se estipula que la enseñanza superior tiene por objetivo la investigación, el desarrollo de las ciencias, de las letras, del arte y la formación de los profesores de nivel universitario, cambiando el primer sentido.

Después de 26 años de esta segunda reforma, la actual ley, en el capítulo IV, artículos 43-57, define la finalidad de la Educación Superior. El primer inciso hace referencia al estímulo y a la creación cultural y al desarrollo del espíritu científico y del pensamiento reflexivo; el inciso segundo trata de la responsabilidad de la universidad con la formación de profesionales aptos para la inserción en sectores profesionales y en la participación en el desarrollo de la sociedad brasileña, comprometiéndose también en colaborar en la formación permanente del profesional.

El artículo 44 de esta misma ley garantiza que la Educación Superior sea ofrecida en instituciones de enseñanza superior públicas o privadas, con variados niveles de extensión. En este momento se da el reconocimiento y la autorización para el funcionamiento de las facultades particulares, con pocas exigencias por parte del gobierno,

decisión que ha venido a generar el desorden y descontrol en este ámbito aun que la coordinación de los organismos gubernamentales se ponga en marcha continua.

Torres (1998) destaca el papel estratégico reservado a la educación, tanto en las economías avanzadas, como en aquellas en proceso de desarrollo, particularmente en América Latina. El autor señala que los gobiernos vislumbran en la formación docente uno de los elementos clave de las reformas de los sistemas educacionales, pasando a invertir en esta dirección.

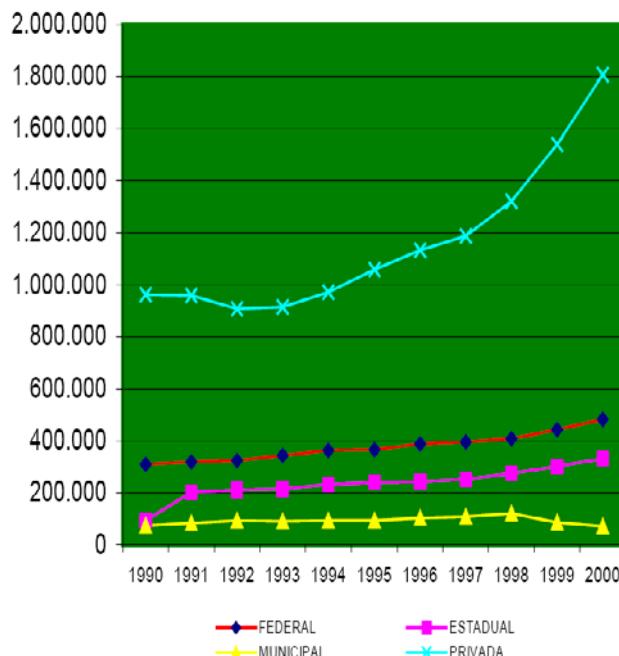
Esta tendencia se dibuja claramente en el artículo 87 de la Ley de Directrices y Bases, cuando estipula, como exigencia mínima, que para que el profesor pueda actuar en los primeros cursos del Fundamental debe poseer titulación de estudios en curso Normal Superior, que es la graduación de nivel superior. Anterior a la LDBN, era suficiente tener calificación en magisterio de nivel medio.

Desde que esta Ley entró en vigor, se constata una intensa movilización por parte del profesorado en la búsqueda de esa titulación, tratando de poder seguir concurriendo al mercado de trabajo cada vez más competitivo. Así, se configura un nuevo público para la universidad brasileña y para las instituciones de educación superior.

Resulta que, si por un lado, esta Ley modernizó y profesionalizó las universidades públicas, acoplándolas a un Sistema de Pos-Graduación y de financiación del proyecto, por otro lado, ha permitido que una inmensa demanda de la educación superior se

hiciera por la expansión desordenada del sector privado. El siguiente gráfico es una muestra fehaciente de esta tendencia.

Figura 17. Evolución de la matrícula en la graduación por dependencia administrativa - 1990-2000



Fonte: INEP (www.inep.gov.br)

Fuente: Reproducción del cuadro 3.1. Informe sobre la Educación Superior en lo Brasil en debate. (2002). Porto Alegre: IESALC. p.117

Sin embargo, sobre esa legislación, es importante que se expliciten sus puntos, contrapuntos, avances y ambigüedades, pues presenta tanto innovaciones como retrocesos. Tiene carácter contradictorio y de paradoja. Cury (2002) analiza su espíritu, ponderando que:

“La LDB aprobada no es – como también las otras no lo fueron – un texto pero un intertexto. Al final, la ley aprobada acabó por conjugar diferentes voces con distintas potencias. Las voces

dominantes, las recesivas, las abofadas y las ausentes que constituyen y continúan siendo una red intertextual que debe ser leída y reconstruida. De su movimiento correlativo participan diferentes intencionalidades presentes en la práctica social y en las referencias legales de cada proyecto. La voz de la ausencia es también un modo de hacerse presente y de hacerse oír en otra dimensión”

Efectivamente, el intertexto de LDBN, en vigencia, encierra visiones, versiones y constituye una paradoja, además de ser un texto provocativo y omiso, en relación al enfrentamiento de las desigualdades educacionales, por la excesiva flexibilidad de sus principios. Por otro lado, es extremadamente desafiadora en el capítulo que trata la formación docente que veremos más adelante en la discusión sobre los programas de formación inicial y continuada.

Arroyo (2001) también alude al carácter contradictorio de la Ley, al afirmar que, en sus primeros títulos, la LDBN hace referencia a los principios y finalidades de una educación nacional, del derecho a la educación y del deber de educar, mientras más adelante, presenta los niveles y las modalidades de enseñanza, atribuyendo perspectivas de actuación diferenciada entre los profesores; a algunos el papel de educador y a otros, el de enseñar. Así lo explica el autor:

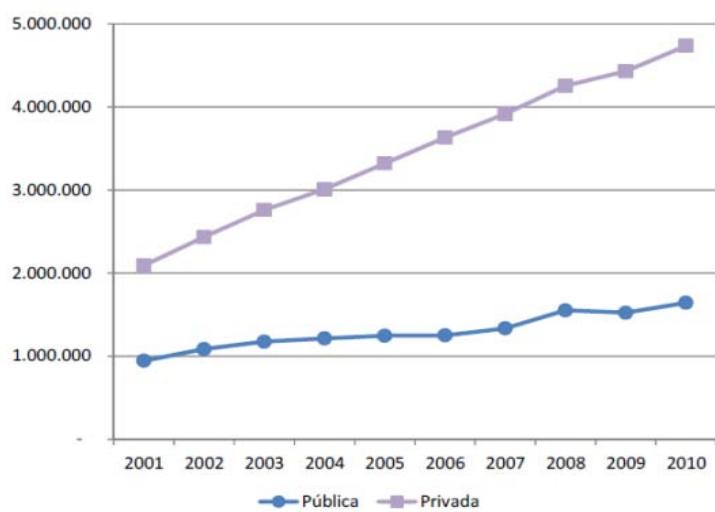
A lo largo de varios artículos, la LDB define las finalidades de la educación infantil, educación de jóvenes y adultos, educación profesional, educación superior, educación especial (siempre entendiendo esas modalidades como educación). En varios artículos define las finalidades de la enseñanza fundamental y de la enseñanza media, no usando el concepto de educación. Siempre que me aproximo a la LDB me siento incomodado con esa segregación y me pregunto por que el trabajo de una profesora o de un profesor con la infancia, con jóvenes y adultos, con universitarios, es reconocido como educación y el trabajo de los profesores y de las

profesoras con niños, adolescentes y jóvenes no es reconocido como educación, pero si como enseñanza (Arroyo, 2001:50)

Estamos de acuerdo con este planteamiento, pues una ley que determina las bases del proyecto educacional de una nación no debe estimular la segregación, tampoco dejar abertura a múltiples interpretaciones. La ley, básicamente, debe garantizar el mínimo de equidad, contribuyendo a que la enorme deuda pública en el campo educacional con el pueblo brasileño sea liquidada sin más retardos.

Los datos comparativos presentan el enmarañado de la situación actual, al mostrar la evolución porcentual de las matrículas en el enseño superior, a partir del año 2000. En el gráfico siguiente se constata que sigue creciendo el desajuste entre la universidad pública y la institución privada, en términos de ingresos y acceso a Educación Superior.

Figura 18: Evolución de la Educación Superior por dependencia administrativa (2001-2010)



Fuente: MEC/INEP: Censo de la Educación Superior en lo Brasil (2015)<http://portal.inep.gov.br/>. Consulta en 13.07.2015

Como se percibe, a pesar de la expansión del sector público en dicha década, el crecimiento del mercado privado se dio de forma desordenada. De acuerdo con el MEC y el INEP, entre 2002 y 2012, hubo un aumento de 111% en el número de alumnos matriculados en las instituciones privadas de enseño superior, cuando el sector público, solamente aumentó un 75%.

En el momento actual, el sistema de Educación Superior brasileño vive un crisis debido a su degradación progresiva. El concepto de universidad pública se ha banalizado, en razón de la expansión sin control de instituciones privadas, pues sus criterios son flojos respecto a su regulación y supervisión.

De modo que esa combinación inimaginable entre la proliferación del sector privado, con cualquier planteamiento, y un sistema público, con universidades de pequeño porte, que no absorben la demanda de la sociedad, ha generado un cuadro caótico y de gran tensión en el escenario universitario público.

Ante tal situación, quizá se puedan poner en práctica estrategias nacidas del seno de los colectivos universitarios, a fin que la universidad brasileña latinoamericana logre: respeto del poder constituido y siga su misión pública, inspirada en los ideales de libertad; respeto por la diferencia y solidaridad, y un claro compromiso social, independiente de su estructura jurídica.

En Brasil, aún se observa la existencia de una considerable distancia entre el texto inscrito en las leyes y la aplicación del mismo en las prácticas sociales. Sin duda, cambios radicales en esta dirección guardan estrecha relación con la toma de conciencia de las personas que quieren participar activamente del propio destino, saliendo de la confortable posición como sujetos receptivos y asumiendo la responsabilidad como un pueblo que ejercita su ciudadanía plena, por lo tanto, ejecuta el reclamo de sus derechos.

4.3.1. Un desafío de la universidad brasileña: formar en el momento actual

Freire (1996) señala que no se puede enseñar sin aprender, si partimos del supuesto que enseñar no es transferir conocimientos. Cuando en el proceso de formación, tanto el alumno como el profesor están en la posición de sujetos y no de objetos, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Es decir, enseñar no existe sin aprender y al contrario. Esto es lo que aporta un tiempo de incertidumbre, dando posibilidad a los sujetos de aprender moviéndose en todas direcciones.

Vivimos en un tiempo, donde la humanidad ha permitido un nivel de intolerancia con el otro, que nos cuesta creer. Parece que llegamos en el momento del ¡sálvese quien pueda! La sociedad regida por un sistema capitalista, se hace cada día más inflexible e indiferente, más sorda e indiferente a la esperanza, al dolor y al sufrimiento de los pueblos del tercer mundo.

La joven universidad, que nació asociada a los desafíos de un Brasil republicano y democrático, fue convocada para contribuir de forma decisiva al nuevo proyecto de desarrollo nacional, en busca del crecimiento sustentable, sin olvidar los principios de equidad y justicia social. Desde su posición estratégica, como un lugar de producción de nuevos pensamientos y efectivo ejercicio de la autonomía, no puede sólo observar de lejos, precisa comprometerse y tomar parte en los cambios.

Morin (1996) propone la idea de hacer en la universidad, ciencia con conciencia. Habla de la necesidad que tiene cualquier realidad humana de oponerse al aislamiento de las disciplinas y de luchar por la integración biológica, sociológica, y antropológica. El autor se esfuerza para conocer lo que está por detrás del hombre imaginario.

El hombre, según Morin (1996), es sujeto contradictorio que conlleva al mismo tiempo las realidades biológica y mitológica. No tiene una trayectoria rectilínea, es un ser subjetivo, inacabado, con múltiples posibilidades de crear y también de destruir.

“Y el hombre, microcosmos periférico, vanguardista rezagado, poseedor y jugador, artesano y artista, industrioso e industrial, prosigue, copia e imita la creación- destrucción del mundo. Separa y revuelve sin cesar el cielo y la tierra. Segrega separa y transmuta sin cesar el orden de lo real y el desorden de lo imaginario, el orden de las sociedades y el desorden de la historia, el orden de la persona y los desórdenes de las pasiones” (Morin, 1996: 9).

Si el hombre es capaz de generar y racionalizar el propio caos, utilizando principios interactivos, produciendo el orden y el desorden,

por supuesto que también debe ser capaz de plantear cuestiones de crítica y autocrítica, y enfrentarse a sus propias contradicciones.

Morin nos alerta en cuanto al peligro de la especialización del conocimiento que preside las instituciones formadoras. La ciencia no puede seguir mutilando y simplificando la realidad, reduciendo lo complejo a lo simple en lugar de enfrentarlo, debe ser capaz de reflexionar sobre sus propias ideas y admitir la pluralidad de los fenómenos, poniendo en duda su propio pensamiento.

“Las posibilidades de error y de ilusión son múltiples y permanentes: las que vienen del exterior cultural y social inhiben la autonomía del pensamiento y prohíben la búsqueda de verdad; aquellas que vienen del interior, encerradas a veces en el seno de nuestros mejores medios de conocimiento, hacen que los pensamientos se equivoquen entre ellos y sobre sí mismos” (Morin, 1999: 12-13).

Estamos de acuerdo con el autor cuando dice: “*es responsabilidad de la educación del siglo XXI, ofrecer al hombre y a la mujer los medios necesarios para alcanzar la lucidez, a fin de que no sigan siendo juguetes inconscientes de sus ideas y de sus propias mentiras*” (Morin, 1996, 10).

Frente a este contexto de incertidumbre y ante la expectativa de contribuir al proyecto de concretización del proceso democrático y plural para un Brasil más justo, la universidad brasileña debe ser pensada siempre en conexión con los dilemas existentes, que deberán ser superados por el país en las próximas décadas.

El trabajo de la universidad, en cuanto institución formadora, además de conciliar crecimiento económico, justicia social y equilibrio ambiental, también debe interaccionar con las múltiples vocaciones y culturas regionales, repartiendo el saber y la tecnología en toda la sociedad, pues es todo su patrimonio.

La realidad es que la educación superior en el país brasileño se ha ampliado y ganado reconocimiento internacional, en función del valor instrumental de la formación académico-profesional y de las actividades de investigaciones científicas y tecnológicas, las cuales vienen generando nuevas políticas públicas que estimulan su expansión y fortalecimiento.

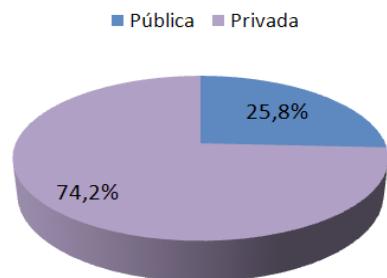
De hecho, el Sistema de Pos-Graduación de Brasil es el más cualificado y abarcador de América Latina. Esto garantiza al país una base sólida para emprender un impulso cualitativo en la educación superior.

En contraste con tales avances, la enseñanza de graduación se enfrenta hoy con el mayor desafío, en términos latinoamericanos, representado por los siguientes datos: el nivel de acceso académico es uno de los más bajos del continente (9% para las edades de 18 y 24 años); la proporción de estudiantes en las instituciones públicas cayó drásticamente en los últimos diez años; actualmente menos de 1/3 del total; el peso de la matrícula y de las instituciones privadas se ha tornado el más alto de América Latina (70% y 88,9%) (Anteproyecto de Ley de la Reforma de la Educación Superior, 2005:2).

Los datos anteriores son testigos del tamaño de la crisis en el sector público, también sentida en 2010. En un esfuerzo de reflexión sobre tal situación, no se debe olvidar que Brasil puso en marcha una serie de programas tratando de ajustarse al nuevo orden económico mundial, regido por el proyecto neoliberal, cuya esencia es transformar todo en mercancía.

Datos recientes del Censo de la Educación Superior, realizado en 2010 por el Instituto Nacional de Investigación (INEP), apuntan la expansión de índices del mercado privado frente a la disminución de este sector, en pro de la expansión de las universidades públicas.

Figura 19. Expansión de la Educación Superior



Fuente: MEC/INEP: Censo de la Educación Superior en lo Brasil – INEP, 2010. <http://portal.inep.gov.br/>. Consulta en 13.07.2015

Conviene prestar atención a las leyes y reformas de iniciativa de órganos públicos que representan originalmente el gobierno. A veces, los hechos ocurren demasiado rápidamente y terminan con los mismos problemas, sin alterar en nada la situación.

4.4. LA UNIVERSIDAD AMAZÓNICA. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS



La Universidad amazónica se encuentra en Manaus, ciudad ubicada en medio de la mayor masa forestal tropical del planeta. Es la capital del estado de Amazonas, al norte de Brasil y representa también la puerta de acceso a este rico ecosistema. La ciudad tiene un área territorial de 11.159,5 km², siendo km 2.377, de la red urbana 377 y 100 km². en expansión Según los datos del Instituto IBGE en 2014, Manaus presentaba una población estimada en dos millones de habitantes

Fundada en 1669, originalmente el nombre de la ciudad está asociado a una tribu indígena *manaós*, que habitaba a las márgenes de los ríos Negro y Solimões, inmediaciones donde se erguió el lugar que hoy es la ciudad de Manaus.

La colonización europea en la ciudad empezó en el siglo XV por los portugueses, después del acuerdo firmado entre España y Portugal: los españoles cedieron a Portugal el territorio que en principio, ocuparon ellos.

La formación histórica de la ciudad resulta del entrecruzamiento de tres etnias, indígena, europea y negra. Nace de esas mezclas el denominado caboclo⁶. También se registra a partir de los años sesenta, una fuerte influencia en la formación étnica y cultural de la población manauara, japonesa, árabe y marroquí.

El poeta Euclides da Cunha (2003) así describió la región donde está Manaus:

“A Amazônia selvagem sempre teve o dom de impressionar a civilização distante. Desde os primeiros tempos da Colônia, as mais imponentes expedições e solenes visitas pastorais rumavam de preferência às suas plagas desconhecidas. Para lá os mais veneráveis bispos, os mais garbosos capitães-generais, os mais lúcidos cientistas. E do tamanho do solo que se tentou afeiçoar a exóticas especiarias, à cultura do aborígene que se procurou erguer aos mais altos destinos, a metrópole longínqua demiasiara-se em desvelos à terra que sobre todas lhe compensaria o perdimento da Índia portentosa.”

En ese universo mítico y paradisiaco que aún hoy despierta la curiosidad de muchas personas en el mundo, se localiza la Universidad Federal del Amazonas (UFAM), actualmente en la mayor área forestal en zona urbana del Brasil – Campus Universitario Senador Virgilio Filho, con 6.700.000 metros cuadrado, en el barrio Coroado, Zona Leste de la ciudad de Manaus.

⁶ *Caboclo* en Brasil es llamado de *mameluco*, *caiçara*, *cariboca*, *curiboca* e *caboco*, el caboclo es la representación del indígena brasileño, de piel acobreada y características físicas del hombre blanco europeo. El caboclo es una de las "subetnias" que existe en Brasil y que se originó a partir de los procesos de miscigenação que ocurrieron en el país durante el período de la colonización (Wikipedia).

UFAM es la mayor universidad del estado del Amazonas y una de las mayores de la región Norte, siendo la institución superior más antigua del Brasil, fundada el 17 de enero de 1.909, conforme registro en el Guinness Book, el libro de los records mundial.

Actualmente, la UFAM es una red de enseño que ofrece al estado de Amazonas 117 cursos de graduación en cuatro áreas, Ciencias Agrarias, Ciencias Biológicas, Ciencias Exactas y Ciencias Humanas, 40 cursos de máster y doctorado, y decenas de cursos para especialistas (*lato sensu*), posee 645 grupos de pesquisa y en 2013 tenía 25.000 mil alumnos matriculados.

El ingreso en la institución se realiza mediante cuatro formas: Proceso Selectivo Continuo (PSC), Sistema de Selección Unificada (SISU), Proceso Selectivo Macro (PSM), Proceso Selectivo Macro Verano (PSMV) y Proceso Selectivo Extramacro (PSE). La primera es una especie de examen seriado, exclusivo para alumnos del enseño medio, que realiza el examen a cada año de los tres años del curso; la segunda forma es la utilización de las pruebas con más altas puntuaciones en el Examen Nacional del Enseño Medio (ENEM); la tercera forma es la matrícula en las plazas que restan después que los alumnos del PSC y del SISU ya han sido admitidos; la cuarta forma de ingreso es la selección de alumnos para las plazas en modalidades de transferencia en general, opción de curso, portador de diplomatura y complemento de licenciatura. El calendario académico se estructura en dos semestres al año.

La identidad de la universidad amazónica está vinculada al proyecto de una nación democrática, que se torna posible mediante la efectiva presencia de una universidad pública que se apoye en los siguientes principios: autonomía universitaria, gestión democrática, gratuidad de la enseñanza superior y compromiso social.

No obstante, la crisis en la universidad pública brasileña, a la que hemos aludido, causa inquietud al mismo tiempo que suscita una variedad de interrogantes, especialmente, respecto a las prácticas de formación que se están llevando cotidianamente en la universidad amazónica para enfrentar los retos que se presentan en este comienzo del siglo.

Por todo el país ocurren iniciativas, donde la voluntad de políticos en mandato lleva la firma de convenios, consorcios, contratos de prestación de servicios con las instituciones de enseñanza superior y las universidades públicas. De hecho, Estados y Municipios de la Federación pueden contar con recursos del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Básica (FUNDEB), en el cumplimiento de lo que determina la Ley de Directrices de Bases sobre la responsabilidad que les confiere, en el sentido de “*promover la valorización de los profesionales de la educación, asegurándoles, incluso, plano de carrera en el magisterio*”. (Art. 67, LDBN).

En la ciudad de Manaus, capital del Estado del Amazonas, región Norte del Brasil, también pasó lo mismo. La Universidad Federal del Amazonas (UFAM) fue invitada por el jefe del ejecutivo

municipal a asumir la formación inicial y la especialización en nivel de pos-grado, de los profesores de la Rede Municipal de Enseñanza.

En 1999, se firma el término de Contrato de Prestación de Servicios nº 018/99 para la ejecución de los cursos, en los términos de la Ley Nº 9.394/96, entre el Ayuntamiento Municipal de Manaus (PMM) y la Universidad Federal del Amazonas (UFAM) para la ejecución del Programa Especial de Formación Docente– Red Pública (PEFD)⁷. Tal programa se define de acuerdo con la estructura formal de la UFAM en la parte didáctico-pedagógica, donde las materias relacionadas con la administración y la gestión económico-financiera quedan bajo la responsabilidad del Comité General del PEFD-RP.

Este contrato tiene como objetivo la ejecución de los siguientes cursos: Licenciatura Plena en Letras, Matemática, Historia, Geografía, Ciencias y Pedagogía; Especialización en Gestión de Sistemas Educacionales y Planificación para los profesores con licenciatura corta.

A partir de entonces, la discusión se ha centrado en la formación de los profesores en pedagogía, docentes que están en pleno ejercicio profesional, pero aproximadamente, desde hacía veinte años sin estudiar.

⁷ El PEFD-RP, fue creado por la portaría nº 1.774/99 y la gerencia financiera quedó con la Fundación de Apoyo Institucional Río Solimões – UNISOL.

El objetivo del curso de Pedagogía⁸ de la Facultad de Educación de la UFAM, de acuerdo con el Proyecto Académico de la UFAM (2003) adoptado, es cualificar a los profesionales de la educación por medio de una formación de intencionalidad comprometida y formar profesionales capaces de comprender críticamente la realidad educativa en su totalidad, tratando de transformarla y, teniendo como perspectiva más amplia, promover la emancipación humana. Se trata de analizar las reflexiones construidas sobre la Identidad del Curso de Pedagogía y su función de relevancia social en los distintos momentos históricos de la realidad brasileña, particularizando la Región Amazónica.

Por supuesto, la formación que se hace significativa mediante un proyecto de esa magnitud profesional, deberá respetar los saberes oriundos de la experiencia que poseen los profesores y fomentar el desarrollo de una nueva conciencia epistemológica, agregando a su “qué hacer” la perspectiva de la praxis pedagógica que puede venir más adelante, provocando cambios en las prácticas.

El período de formación se presenta como muy oportuno para poder estudiar e indagar el sentido dado a la profesión hasta aquí. Pues “*estudiar es desocultar, es ganar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con otros objetos. Implica que el estudiioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure sin lo que no crea ni recrea*” (Freire, 2003:33)

⁸ El curso de Pedagogía estuvo involucrado en una polémica a nivel nacional venido a retrasar la aprobación de las directrices nacionales para el curso: los Consejos y Entidades Nacionales sólo llegarán a uno consenso al final del año de 2006.

En este sentido, el proyecto formativo de la UFAM, impartido por la Facultad de Educación (FACED), está en conexión con las necesidades formativas de su público. Los profesores revelan, inicialmente, que responde a sus expectativas en la búsqueda de actualización técnica y científica y de nuevos conocimientos que los cualifiquen en el esmero de la actividad profesional.

Estos profesores también señalan la posibilidad de realización profesional, personal y salarial que creen poder conseguir mediante una formación más especializada, además de contribuir a la mayor y más urgente necesidad respecto a la adquisición de nuevos conocimientos que les ayudan a enfrentarse a los obstáculos encontrados en el cotidiano de las clases, sobre todo en relación a los niños con dificultades de aprendizaje.

Respecto a las expectativas de la formación en la universidad, afirman que les permite enfrentarse a una aventura creativa, dónde la adquisición de nuevos conocimientos no se confunden con el cúmulo de informaciones, tampoco su producción se hace negando los saberes tácitos, expresión auténtica de la experiencia que viven los profesores.

Algunos profesores que se dicen comprometidos con el Proyecto Político Pedagógico de la UFAM-FACED, explicitan sus preocupaciones en cuanto al rumbo de este proceso formativo y se cuestionan el compromiso de la universidad pública frente a las políticas educacionales que se tornan posibles en los tiempos de ajustes neoliberales, que se plantean, como uno de sus objetivos, la privatización de las universidades públicas.

Paiva (2000), en el último informe de la comisión formada por los profesores de los departamentos de la Facultad de Educación de la Universidad de Amazonas, destaca que los profesores cuestionan la estructura del programa (PEFD) y expone las dificultades que les hacen incómodos; cuestionan:

“¿Será que en nombre del compromiso social de la universidad pública, no estaremos enterrando de una vez un proyecto que aún no fue concluido? ¿No estaríamos formando profesores para, sin límite, formaran niños, adolescentes e jóvenes con capacidades limitadas, para sirvan de mano de obra semicualificada o para ser consumidores más adecuados de los sofisticados productos resultantes de la tercera revolución industrial, apenas vivida en su plenitud por los Países centrales del capitalismo?” (Paiva, 2000: 7).

Tal cuestionamiento, hecho por los profesores involucrados, suena muy fuerte. No es nuevo que, en la era de la tercera revolución industrial, a juzgar por el proceso de desmonte, que afecta directa o indirectamente a la universidad, se constate la intención del Gobierno de privatizar las Instituciones de Enseñanza Superior.

El programa especial de formación no se puede destacar como una acción de vanguardia, en el sentido de un efectivo compromiso social de la universidad pública, puesto que está más de acuerdo con los principios de la política neoliberal para la educación del tercer mundo. El ofrecimiento de tres mil matrículas en el curso de pedagogía es una demanda casi imposible de absolver con la estructura que se tiene.

De nuevo, los profesores de la Facultad de Educación discuten la situación, puntuando que la Universidad de Amazonas abraza esa demanda mediante la justificación de estar cumpliendo con su función

social. Sin embargo, el resultado inmediato es el aumento de la carga de trabajo del cuadro docente, insuficiente para realizar con dignidad las actividades regulares previstas en cada semestre. En el propio documento de aceptación del programa, el aumento de más tareas caracteriza a los docentes y técnicos. Tareas que en el actual momento profesional no pueden recusar, acosados por la necesidad de complemento salarial, frente a la humillación salarial practicada por los últimos gobiernos federales.

Ante tal situación, el colectivo de profesores formados por los representantes de los departamentos sigue debatiendo la situación:

Los profesores del cuadro efectivo van lentamente adhiriéndose y después gestando la política de pulverización del ethos académico que va cediendo lugar al ethos mercantil. La cuestión se torna aún más crucial, cuando no se cuenta con más contratación de profesores para el cuadro efectivo de la universidad, obligando así a los profesores actuales a darán cuenta de las innumerables actividades” (Paiva, 2000: 6).

También, según el referido informe, desde su implantación, el programa presenta problemas relacionados con la formación del cuadro docente. El Ministerio de la Educación exige para la autorización de los diplomas, que el 75% de los docentes que administren clases en el curso pertenezcan al cuadro efectivo de la Universidad. En este momento, la participación de esos profesores ha sido inferior al porcentual exigido, por diversas razones: muchos profesores no aceptan dar clases porque se verían sobrecargados de trabajo y temían que esto pudiera comprometer la calidad del trabajo de formación; otros, porque no aceptan la filosofía del programa.

Como alternativa para atender a esa nueva demanda, fueron incorporados nuevos profesores, algunos sin la formación de especialista, la mínima exigida para administrar las clases. Además, muchos de esos profesores, prestadores de servicios temporales, desconocían el Proyecto Político-Pedagógico del curso de Pedagogía, que apunta, claramente, a la necesidad de todos los profesores involucrados en la formación, trabajasen en el currículo, primando la no separación entre la enseñanza, investigación y extensión, compromiso exigido a los docentes de carrera, pero no extensivo a los profesores sustitutos.

De modo que las valoraciones de los profesores, en cuanto a las dificultades enfrentadas por la universidad, deben ser consideradas y reflexionadas por el colectivo de la institución, teniendo en cuenta que el Programa fue elaborado en un momento, en que la Universidad Pública se enfrenta a problemas, como: bajos salarios, jubilaciones precoces, suspensión de contrataciones y concursos públicos, desvío de las ayudas de las instituciones públicas para las privadas, mayor ofrecimiento de inversiones a los paquetes tecnológicos importados, que dificultan el desarrollo de la investigación sobre y a favor la propia región, preferencia de encargar investigaciones de tal forma que restan autonomía financiera y pedagógica de la universidad. Todo eso tiene el riesgo de pérdida de prestigio de la universidad, perjudicándola en el cumplimiento de su función, como productora de conocimientos, y no como reproductora de mano de obra, en los términos propuestos por el actual modelo capitalista.

La propia universidad, sea desde el ámbito académico de la rectoría, sea desde cuerpo docente de la Facultad de Educación, percibe una situación compleja y contradictoria, que pone en juego la deseada formación de profesores, desde una perspectiva crítica, con el riesgo de tornarse apresurada y poco consistente.

Es comprensible los cuestionamientos del grupo de profesores comprometidos en la construcción de la propuesta de democratización de la Universidad Pública, quienes se plantean, a través de sus colegiados, una permanente lucha para defender el ejercicio de su triple función: enseñar, investigar y extender a la comunidad el conocimiento producido.

Por otro lado, la universidad es un espacio propicio al surgimiento de conflictos sociales e ideológicos, puesto que aborda, en su interior, la realidad social de las divisiones y diferencias entre clases. Pero también representa un ambiente favorable para fomentar el pensamiento crítico. Conlleva, por lo tanto, posibilidades de transformación en las concepciones y en las prácticas educativas.

En cuanto a los resultados alcanzados en el proceso formativo de los profesionales del sistema público municipal, los participantes en el curso describen el significado de tal proceso, tal como lo presentan los actores de la experiencia vivida⁹:

⁹ Testigos dados por los profesores participantes del Programa (PFED-RP) en 2003 a la época de la recogida de datos para la investigación de naturaleza etnográfica presentada en curso de maestría en educación del Programa de Pos-Grado de la Universidad Federal de Amazonas. (véase referencia en BELÉM, 2004.).

“Comencé a gustar del curso y pasé a aprender, porque yo pensaba que sabía todo y entendí que no sabía nada y precisaba aprender más. Entonces, yo devore todas apostilláis. Los conocimientos de psicología, me ampliaron la visión, porque hacia todo un trabajo psicológico, pero, no tendría base teórica, mi base era sólo en la experiencia. Las clases fueran mucho buenas, nosotros tuvimos profesores excelentes y con las lecturas, quedó muy bueno” (profesora Maya, 2003: 78).

“Me encontré con las lecturas de sociología, filosofía, y de la propia pedagogía. Pedagogía es un curso completo que sirve para todo ser humano. Todo ser humano, que hace a parte de la sociedad un poco filósofo, un poco educador; si usted es padre, madre, es un educador. Educador, no es sólo quien está en la sala de aula. La pedagogía debería existir en todos los otros cursos, porque ella es fuente de vida para otras áreas. La UFAM, a pesar de está zocateada, y esto lo hablo para las colegas, aún es la mejor. Mi siento privilegiada de haber estudiado ahí, y pretendo hacer el vestibular de la UFAM, pues considero que tiene profesionales capacitados, un cuerpo docente maravilloso, con algunas excepciones, pero, la excepción es tan mínima, que no vale la pena hablar. Yo perfeccioné mucho mis conocimientos y agradezco a todos mis profesores; yo crecí como profesional” (Profesora Jade, 2003: 79).

“El curso de pedagogía mi dio un abanico de opciones, principalmente, en relación a los postulados de psicología. Con la teoría de las inteligencias múltiples, vemos que el ser humano no es igual y, todavía, nosotros tratamos igual cuando vamos para la sala de aula. A partir de esa formación, no será más así. Se puede hacer tanta cosa diferente para rescatar los alumnos que nos están acompañando del modo que nos gustaría. Con la luz de las inteligencias múltiples, usted percibe que uno puede desarrollar más la parte musical, el otro la pintura, otro el dibujo, y así por delante. Las teorías y prácticas fueran óptimas, por lo menos, en mi aula fue muy privilegiada en relación con los profesores. La nuestra representante de grupo hacia cuestión de profesores aplicados, porque la gente sabe que tiene colegas profesores en la universidad que enrollan, que solo pasan seminarios, trabajitos y poco más, y de ahí no se preocupan de nada más” (Profesora Jarina, 2003: 79).

“Mucho cambió mi práctica pedagógica, desde el momento que comencé el curso. Largué muchas prácticas erradas que yo consideraba ciertas. Pero, aún estoy pasando por un proceso de

desalineación, que espero no tarde demasiado” (Profesora Júlia, 2003: 80).

Efectivamente, a juzgar por los testimonios vehementes de los profesores, la universidad pública cumplió con el papel de poner en marcha un proceso de praxis crítico-reflexiva. Sin embargo, la discusión prosigue en otros foros.

4.4.1. Maestros en formación: placer y sufrimiento psíquico

Moraes (2002), profesora del Departamento de Psicología de la Universidad Federal del Amazonas, coordinó un trabajo de investigación junto a los profesores cursantes de pedagogía, participantes en el ya mencionado Programa Especial de Formación Docente, Rede Pública (PFED-RP).

Tal estudio se titula: “*Placer y sufrimiento del trabajo docente: un estudio con profesores de la enseñanza fundamental en formación superior*”. Su objetivo era analizar hasta qué punto las dificultades académicas sentidas por estos profesores estaban vinculadas a la imposibilidad de poner en práctica estrategias conciliatorias, debido al ritmo de desempeño en el trabajo docente del día a día en la escuela y en el tiempo dedicado a un mejor aprovechamiento de la formación académica.

Los resultados revelan que el nivel de dificultad de esos profesores cursantes se debe, en parte, a la progresiva desvalorización social del magisterio, situación especialmente agravada por las obligaciones propias del proceso formativo, generando un estado de

tensión, capaz de corroborar a la instauración de un sufrimiento psíquico casi insoportable.

“Si el trabajo se presentara como fuente de placer, el desgaste se vería compensado por una “descarga positiva”, cada vez que la actividad gratifica a su autor. En este caso, el trabajo desempeña función de equilibrio en el psiquismo, siendo profundamente benéfico. Todavía, cuando el trabajo se torna desgastado, el individuo busca estrategias para evitar el sufrimiento” (Moraes, 2002:10).

El sufrimiento psíquico provocado por el cúmulo de responsabilidades, en el caso de las profesoras¹⁰ en formación, que, además de actuar como estudiantes universitarias y profesionales, se duplicaban en otras funciones, como amas de casa, esposas y madres. Todo ese quehacer puede haber llevado a esas mujeres a vivir situaciones límites de tensión emocional, perjudicando no sólo la calidad de sus estudios, sino también su salud física.

“Pesquisas mencionadas por Cooper (2000) esclarecen que el estrés recurrente del exceso de responsabilidades, típico de la acumulación de tareas de trabajo/familia/estudios puede afectar a la motivación, productividad, relaciones interpersonales en todas las esferas y, previsiblemente, desencadenar diversos problemas de salud” (Moraes, 2002: 20).

Hoy, se sabe que en situaciones de profundo agotamiento emocional, ocasionado por frustraciones en el trabajo, y por sentimientos de incapacidad frente a elevados niveles de exigencia, las profesoras y profesores pueden llegar a sufrir el Síndrome de Burnout.

¹⁰ El público de la formación en su totalidad estaba formado por 90% de profesoras del sexo femenino, conforme apunta la investigación de BELÉM (2004). Fenómeno que predomina entre los profesionales de la educación infantil y del primero ciclo del enseñanza fundamental.

El Síndrome de Burnout se caracteriza por el agotamiento emocional, un estado de colapso afectivo, recurrente de intensas demandas, en que no hubo retorno de la energía investida. Se manifiesta a través de un sentimiento crónico de desánimo, de apatía, despersonalización en las relaciones profesionales. El profesional en Burnout “desistió” emocionalmente del trabajo, aun que físicamente esté presente (Moraes, 2002:16).

El trabajo de Moraes (2002), aunque el síndrome se viene estudiando desde 1974, por el psicólogo Freudenbreger, ratifica que sus síntomas se caracterizan por el agotamiento emocional, despersonalización y reducción de la expectativa de realización profesional. Las investigaciones sobre el perfil de la personalidad, que tornan a una persona más susceptible al Burnout, no son aceptadas por unanimidad por la comunidad científica.

En el caso de estas profesoras amazónicas, se ven afectadas también por bajos salarios y por la falta de expectativas, en términos de ascenso profesional. Por ello, no es exagerado decir que el

Síndrome de Burnout puede atacarlas, en cualquier momento.

Cabe, pues, abrir un paréntesis en el ámbito de esa discusión, aludiendo a las condiciones objetivas que fueron permitidas a esas profesoras para desarrollar la formación en la universidad. Se produce una evidente contradicción entre lo que establece la LDBEN y lo que garantiza el Sistema Municipal de Educación. El artículo 67, punto II y V, determina la obligatoriedad de asegurar la formación y también las condiciones objetivas, a fin de que el profesor logre resultados en su proceso formativo, incluso, recomienda la inclusión del tiempo reservado para estudios y perfeccionamiento profesional en la propia

carga horaria del profesor, requisito básico para la valorización de los profesionales de la educación.

No obstante, ni todas esas condiciones fueran aseguradas y aquellos que reivindicaran tal derecho, recibieron críticas de los agentes del sistema, como que esperaban, por su parte, una especie de “gratitud eterna”, al haber tenido la oportunidad de hacer un curso universitario. Como se constata, la formación más que un derecho garantizado por Ley era considerada como indulto concedido por el ejecutivo municipal.

Por lo tanto, conviene recordar que estudiar es un derecho del profesor y que el estado o municipio, apenas cumplen con las disposiciones legales, cuando no aseguran las condiciones necesarias para que se dé. De hecho, los profesores en formación fueron sometidos a situaciones de estrés, debido al agotamiento sufrido.

La calidad en un proceso formativo en nivel superior puede ser mucho más consistente cuando se goza del debido tiempo para pensar y vivir el aprendizaje paulatinamente. En relación al aprendizaje, Demo (2001) comenta que:

“Todo tiene su ritmo propio, no adelanta nada imitar, por ejemplo, la velocidad del ordenador. Nuestra lentitud es el precio de la profundidad hermenéutica, de la capacidad de establecer padrones complejos, de errar y corregir, de ver más lejos y fondo. (p. 64).

Saber pensar no es una actividad mecánica o algo que se haga a partir de una innovación tecnológica, capaz de posibilitar la emisión de respuestas rápidas e instantáneas. Es algo que se funda en la

capacidad de reflexión crítica, radical e intencional del ser humano.

Respecto al aprendizaje, el mismo autor establece que:

“La mayor parte del aprendizaje no es divertida. Lleva trabajo, disciplina. Encajamiento, tanto del profesor como del alumno. Responsabilidad – tiene que hacer su tarea de casa. No es fácil para una educación de calidad. La recompensa no es surta adrenalina, sino una satisfacción profunda, que llega semanas, meses, años después. (Demo, 2001: 65).

Indudablemente, el universo del aprendizaje humano es un campo de estudio fascinante, donde tiempos, sentidos y significados son atribuidos por los distintos sujetos, según su escala de valores en las distintas fases del ciclo de vida del desarrollo profesional. Para algunos, el esfuerzo de aprendizaje puede estar asociado al placer, para otros, puede expresar un sufrimiento psíquico.

Lo fundamental es que el profesor pueda ejercer su derecho a estudiar y aprender. El trabajo del profesor que nunca debe parar, se denomina “estudiar”, debido a su condición ontológica profesional.

4.4.2. Grupo emergente de investigación-acción colaborativa en Brasil

El conocimiento es el esfuerzo humano para comprender la realidad. (Severino, 2001:19).

Debido a la importancia y divulgación de este estudio en la comunidad científica brasileña, consideramos interesante presentar esta experiencia, en la que cada día se van incorporando un mayor número de profesores.

En Brasil, la Investigación-acción crítica colaborativa, como enfoque emergente, surge a principios de este siglo, promovido y coordinado por la profesora e investigadora Selma Pimenta, con el objetivo de construir un significado epistemológico a este enfoque, a partir de experiencias realizadas en la formación y en la actuación docente, así como constatar su repercusión en las políticas públicas de educación. Es un movimiento encabezado por un equipo de investigadores empeñados en la búsqueda de construir una alternativa metodológica en contextos de formación y actuación docente. Más que proponer modelos, este grupo de profesores se dispone a reflexionar sobre su propia práctica de investigación, y en un futuro ayudar otros profesores que también se encuentren con similares desafíos, característicos del abordaje complejo. Cabe destacar los trabajos y obras de Pimenta (2006), Gonzaga (2006), Monteiro (2006), Leite y Colombo (2006), Gomes (2006)....

Cabe mencionar dos experiencias de formación¹¹ y actuación docente, en la que Pimenta actuó como coordinadora de equipos de la universidad y de las escuelas públicas en el Estado de São Paulo. Son: “La didáctica en la licenciatura – un estudio de los efectos de un programa de curso en la actividad docente de alumnos egresos de la licenciatura” (1995-1998); y “Calificación de la enseñanza pública y formación de profesores” (2006).

¹¹ La investigación sobre “la didáctica en la licenciatura fue realizada en lo período de 1995-1998. La investigación sobre la “calificación del enseño público y formación de profesores” se desarrolló en el periodo de 1996-2000. Véase el relato en la integra de las dos experiencias en PIMENTA, S. y GHEDIN, E. (2006). *Pesquisa en educación: alternativas investigativas con objetos complejos*. San Paulo: Ediciones Loyola.

Mediante la puesta en práctica de estas experiencias, fue posible reafirmar un lugar para la investigación-acción, que pasó a tener autenticidad, a partir de su propia composición. Todos los sujetos involucrados en el proyecto buscaban objetivos y metas comunes, interesándose por los problemas que emergen en un determinado contexto en el que actúan profesores e investigadores universitarios.

Una vez constatado el problema, el profesor-investigador universitario ayuda al grupo a cuestionarlo, dentro de un contexto determinado. De esta forma, se ha posibilitado la ampliación de la conciencia de todos los involucrados, con el fin de lograr una transformación tanto de los sujetos como de las prácticas institucionales.

La investigación-acción colaborativa en estas experiencias pretende crear en las escuelas públicas, una cultura de análisis de las prácticas realizadas, a fin de que sus profesores, coordinados por profesores de universidad, transformen sus acciones y prácticas institucionales, al nivel que proponían Thiolent (1994) y Zeichner (1993).

Pimenta (2006) subraya cuán importante es que la formación de profesores se apoye en este movimiento que considera a los docentes como sujetos que puedan construir conocimientos sobre el enseñar y

el aprender, a partir de la reflexión crítica sobre su actividad en la dimensión colectiva y contextualizada institucional.

Concretizar un proceso de investigación-acción crítico-colaborativo no es tarea simple. Uno de los principales desafíos se refiere al establecimiento de vínculos entre los investigadores de la universidad y los profesores de la escuela, que casi siempre siguen caminos distintos. La investigación colaborativa es un importante camino para superación de esa división y una buena oportunidad de compartir saberes.

La perspectiva de investigación-acción colaborativa se plantea los siguientes objetivos: investigar con los profesores y no sobre ellos; valorizar las decisiones conjuntas de los proyectos colectivos; reflexionar sobre la práctica, cuestionándola; compartir con los pares, proposiciones de innovación que elaboran y realizan los propios profesores, testando hipótesis, levantando datos, documentándolos, realizando lecturas de soporte, analizando, sistematizando y divulgando el trabajo de investigación en eventos y congresos científicos.

A MODO DE SÍNTESIS

El principal desafío de la educación en Brasil en la actualidad es asumir la responsabilidad,, a nivel político, de crear los suficientes puestos escolares para que todos los niños puedan acceder a la educación. Asimismo, se aspira a dotar a los docentes de estrategias pedagógicas que contribuían a la implementación de metas y acciones

educacionales, capaces de establecer un efectivo padrón de calidad para a educación básica, nivel donde actualmente se evidencian los peores índices de abstención y fracaso escolar.

No es posible seguir retrasando la realización de los cambios, respecto a la aplicación de las leyes y derechos conquistados en la Carta Magna Brasileña (1988) y a la actual Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley Nº 9.394/96). No vale proclamar que el país está entre aquellos que tiene las leyes más modernas, de inspiración democrática, ya que solo queda en una figura de retórica, sino no se toman las medidas adecuadas para que sea posible.

Por ello, tornase urgente e impostergable garantizar en el tiempo presente la concretización de propuestas educativas que puedan estimular y desarrollar nuevas formas de aprendizaje que viabilicen la construcción, gestión y aplicación del conocimiento científico.

Los cambios por medio de proyectos viables deben ser llevados a cabo del norte a sur del país, mediante los esfuerzos de distintos colectivos involucrados en cuestiones de ámbito educativo. Especialmente, en las universidades públicas, este problema debe ser tomado en serio en cuanto cumplimiento de un compromiso político y social con la educación y de sostenibilidad de la sociedad en la cual está inserta la institución.

Por otra parte, la expansión de la educación superior brasileña, caracterizada en estos momentos por el malestar y el enfrentamiento de los docentes, a raíz de las decisiones políticas, solo se puede llevar

a cabo en la medida que la universidad proceda de forma corajosa e incorpore la reflexión crítica sobre la necesidad de clarificar el debate y de reinventar el genuino papel de la institución, donde se cultiva el saber y la formación de profesionales. En esta situación, el trabajo docente resulta imprescindible para la concretización de un cambio de tal magnitud.

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5 **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Introducción

- 5.1. Fundamentos epistemológicos de la metodología**
 - 5.1.1. La teoría crítica, enfoque reflexivo metodológico**
 - 5.1.2. Objetivismo epistemológico**
 - 5.1.3. Constructivismo epistemológico**
 - 5.1.4. Interpretativismo epistemológico**
- 5.2. La investigación cualitativa en educación**
 - 5.2.1. Enfoque biográfico**
 - 5.2.2. La historia de vida y el relato biográfico: nuevo abordaje de investigación en educación**

A modo de síntesis

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

En nuestro trabajo, optamos por la metodología cualitativa porque es más apropiada para desarrollar la investigación sobre un fenómeno complejo como es el ciclo profesional docente. Esto no significa dejar a un lado el rigor científico y metodológico, imprescindible en cualquier modalidad de investigación, en nuestro caso en el campo de las Ciencias de la Educación.

Concretamente, en el campo de la investigación cualitativa, se ha recorrido un largo camino en la búsqueda del reconocimiento de un status científico para la pedagogía. Esteban (2003) menciona el empeño de diversos autores, centrados en la búsqueda de imprimir el debido rigor a la investigación educativa, en el sentido de delimitar su objeto, que emerge de una teoría de la educación, superando así la perspectiva histórica de apropiación de lo producido en las ciencias sociales.

En esta discusión, conviene mencionar el tradicional debate establecido, a lo largo de los años, entre investigación cualitativa e investigación cuantitativa. Actualmente, entre los científicos se defiende la coherencia vertical y horizontal de los métodos porque entienden que ambos mantienen una congruencia interna, un sentido

de complementariedad que se interrelaciona en los niveles ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

Esteban (2003) deja claro su posición en el debate:

He argumentado que mi posición personal se sitúa en una postura prudente que se aleja tanto de un fundamentalismo paradigmático como de un eclecticismo técnico irreflexivo. Debo reconocer que las voces que últimamente identifican al investigador cualitativo como un bricoleur (Denzin y Lincoln, 2000b; Kincheole, 2002) que utiliza distintas fuentes de información, al tiempo que distintos arcos teóricos o interpretativos, en una suerte de trabajo interdisciplinar, me atrae, pero debo avanzar personalmente en una reflexión más profunda sobre esta posibilidad. (Esteban, 2003: xvii).

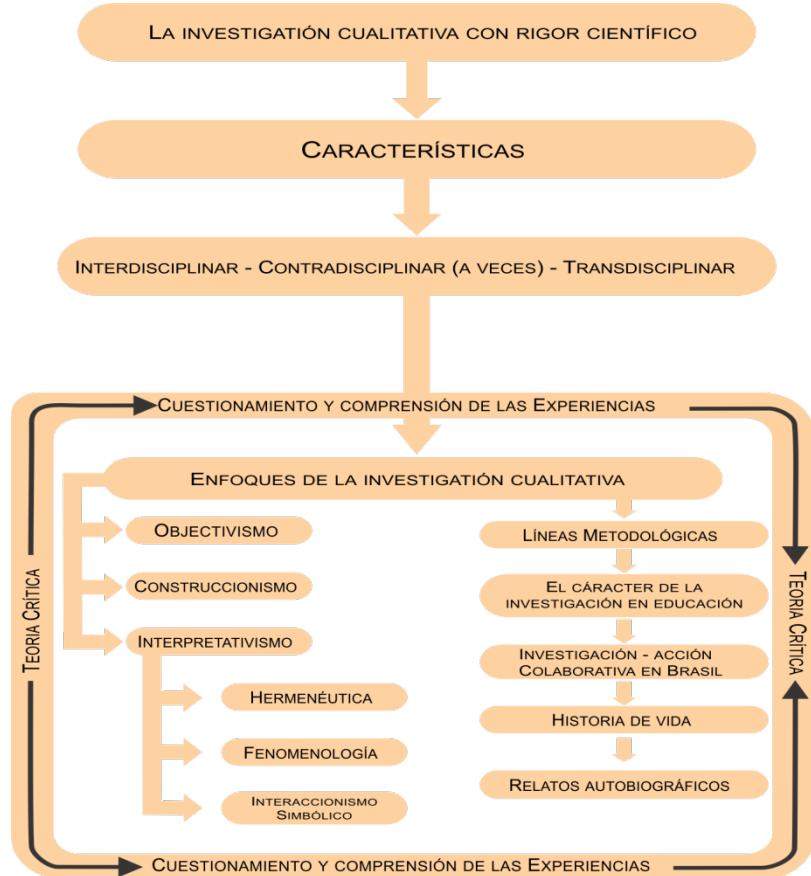
Estamos de acuerdo con Esteban, quien, en la línea con otros autores, mantiene que es más fácil describir los métodos cualitativos que definirlos. La verdad es que, al considerar el paradigma cualitativo una dialéctica inacabada, siempre se va dar vueltas con controversias teóricas y epistemológicas distintas.

Por ello, nos ocuparemos por la significación social, política, ética y moral, que pone de manifiesto la preocupación por parte de la comunidad científica en considerar la ciencia no sólo desde el punto de vista de la generalidad, sino que aprecia la especificidad, aspecto que resulta esencial en el caso de la investigación en educación.

Para tener una visión integral del capítulo, en el siguiente gráfico, presentamos una síntesis del contenido del mismo, que contempla, tanto los fundamentos de la metodología utilizada, como las líneas metodológicas desarrolladas. Por otro lado, el rigor en un trabajo investigativo de esta índole se sostiene en la búsqueda del

equilibrio entre la reflexión epistemológica y la utilización instrumental de técnicas y procedimientos.

Figura 20: **Metodología Cualitativa aplicada a la Investigación en Educación**



Fuente: Campos de Souza, M^a de J. (20015)

5.1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA METODOLOGÍA

La pluralidad que impregna los discursos teóricos y metodológicos, acerca de la investigación de naturaleza cualitativa,

puede generar confusión e incluso contradicción en cuanto a la utilización de determinado enfoque epistemológico. Por eso, es aconsejable que tanto los investigadores y como los sujetos involucrados en una investigación de esta índole se acerquen a este conocimiento, discerniendo con claridad sobre sus dimensiones.

Dendaluce (1999) llama la atención sobre esta importante cuestión cuando afirma que: “la dimensión epistemológica es una dimensión que muchos investigadores ni siquiera se han planteado o que desatienden, cuando en realidad está en la base de muchos comportamientos y decisiones metodológico-técnicas posteriores” (p.365).

Por eso, hablar de investigación cualitativa no sólo exige pensar sobre procedimientos metodológicos, sino también sobre los fundamentos teórico-epistemológicos que sustentan y orientan los múltiples usos y significados adoptados a lo largo de la historia.

En este sentido, Taylor y Bogdan (1987) señalan que “la perspectiva teórica depende de lo que estudia la metodología cualitativa, el modo cómo se estudia, y cómo se interpreta el estudio”. (p.23).

En ese proceso de adquisición del necesario conocimiento, subyacente a las perspectivas epistemológicas, es fundamental que nos preguntemos sobre cuáles son los criterios de demarcación para que un conocimiento sea científicamente aceptable. Pues una epistemología es una forma de comprender y explicar cómo

conocemos lo que sabemos y cómo reflexionamos en relación a qué tipo de valor puede otorgarse a los datos obtenidos (Esteban, 2003).

Una epistemología es un intento de explicar cómo obtenemos un determinado conocimiento de una dada realidad, además de determinar el status que se debe asignar a las interpretaciones que realizamos y a las comprensiones que alcanzamos.

En nuestro caso, dada la variedad de enfoques que pueden impregnar la fundamentación cualitativa, nos decantamos por cuatro perspectivas epistemológicas, que consideramos útiles en la estructuración de la investigación educativa adoptada. Nos referimos tanto al teoría crítica, como al objetivismo, construcciónismo e interpretativismo.

5.1.1. La teoría crítica, enfoque reflexivo metodológico

“Se tratará por tanto de detectar y desenmascarar las creencias y prácticas que limitan la libertad humana, la justicia y la democracia”. (Usher, 1996).

La indagación crítica se presenta como fundamental en la metodología cualitativa, puesto que intenta mirar los hechos y las experiencias vividas por los profesores, integrándolas al campo de los valores e ideologías que mediatizan las relaciones sociales e influyen en la formación de la subjetividad, los cuales en la sociedad del siglo XXI, tienen muchas caras.

Asimismo, la relación entre concepto y objeto, entre significante y significado es uno de los supuestos básicos de la teoría crítica. De modo que una investigación con enfoque cualitativo como es ésta, no puede olvidar las implicaciones sociales, políticas,

económicas, psicológicas y emocionales en el análisis sobre el ciclo de vida profesional docente.

Solamente el ejercicio de la crítica fundamentada proporciona la evidencia de las influencias que las estructuras sociales y los eventos de distintos orden ejercen respecto al modo de como el docente interpreta y comprende sus propias prácticas. La teoría crítica ayuda a desenmascarar el discurso distorsionado por la formación de una falsa conciencia o ideología, por ejemplo.

Es característico de la teoría crítica, el cuestionamiento, el explicitar la existencia de los conflictos y de la opresión en el interior de la sociedad de clases e intentar producir cambios mediante el esclarecimiento del pensamiento del sujeto.

De origen diverso, la teoría crítica inicialmente congrega una serie de pensadores alemanes que tiene en común un pensamiento crítico de base marxista, que se completa y modifica con las aportaciones del psicoanálisis y la fenomenología. Si bien, el propósito común de esos pensadores es teorizar la crisis (individual y colectiva) en las sociedades liberales posindustriales.

La etapa más activa y prominente del movimiento se sitúa desde los años cincuenta hasta los ochenta, cuando la figura de Habermas se presenta como el gran exponente de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, cuya primera generación estuvo marcada por pensadores, como Adorno, Marcuse y Fromm.

Para algunos, los objetivos de justicia, libertad y equidad buscados por la indagación crítica, pueden parecer utópicos. Los defensores argumentan que adoptan tal postura, conscientes de que resulta imposible alcanzar tales objetivos completamente, si bien la lucha por alcanzarlos, de alguna forma, puede conducir a una sociedad más libre y justa que la actual.

La noción de ideología es central en el discurso crítico. Se intenta demostrar como la ciencia, no estando exenta de ideología, puede deformar y distorsionar la realidad, social, moral y política, ocultando las causas de los conflictos y sometiendo las personas a relaciones de poder (Esteban, 2003: 66). En tal situación, la teoría crítica establece la crítica a su razón instrumental, desvelándola.

Este enfoque también alcanza a la práctica educativa. Para la tradición crítica, la escuela es una institución cuya pedagogía y patrones de funcionamiento están relacionados con cuestiones más amplias de producción social y reproducción. Así, una ciencia crítica de la educación no pierde de vista la preocupación por las condiciones sociales, culturales y económicas que producen una cierta selectividad en el proceso de enseñanza y de organización del currículum.

La teoría crítica señala como fundamental el análisis reflexivo sobre determinadas propuestas de cuño positivista que se vienen efectuando respecto a la enseñanza y al trabajo docente. Advierte que es necesaria la superación de los análisis particularizados que fundamentan las acciones individuales, y, a la vez, deben analizarse

los factores sociales que producen y mantienen las prácticas individuales.

5.1.2. Objetivismo epistemológico

Esta perspectiva se fundamenta en la idea de que existe una verdad objetiva que puede ser conocida en el caso de que se utilice un método de investigación adecuado. Esteban (2003) subraya que en ciertas ocasiones se ha tendido a identificar el objetivismo con los supuestos que subyacen en el positivismo y por extensión a lo que de forma general podemos denominar metodologías de investigación cuantitativa o empírico-analítica.

Sin embargo, Benz y Shapiro (1998) advierten que cualquier método de investigación puede ser desarrollado desde un enfoque positivista como no positivista, así como puede ser objetivista o subjetivista.

Buscar objetivar los valores y concepciones de las personas involucradas en un estudio, no quiere decir un sometimiento a la filosofía positivista, sino que debe ser entendido como la búsqueda para imprimir rigor y validez a la investigación.

5.1.3. Construccionismo epistemológico

La epistemología construccionista rechaza la idea de que existe una verdad objetiva que espera ser descubierta. Para los adeptos a esta perspectiva, el significado o la verdad emerge a partir de nuestra interacción con la realidad.

Desde este punto de vista, un mismo fenómeno puede conllevar distintos significados cuando es valorado por diferentes personas, porque el conocimiento es contingente a las prácticas humanas y se construye a partir de la interacción entre los seres humanos y el mundo, donde los primeros dirigen su conciencia a un objeto al intentar interpretar el segundo. En este escenario ya no cabe mantener la dicotomía subjetivo/objetivo, cuerpo/mente, pues, aunque se pueden distinguir, están siempre unidos. De ahí que el significado de verdad, no puede describirse simplemente como “objetiva”, tampoco como simplemente “subjetiva”, dado que objetividad y subjetividad son mutuamente constitutivas (Esteban, 2003).

Efectivamente, el construcciónismo dirige su atención hacia al mundo de la intersubjetividad compartida, a la construcción del significado y del conocimiento, hacia la generación colectiva del significado, tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y de otros procesos sociales.

5.1.4. Interpretativismo epistemológico

El interpretativismo se explica básicamente por las notables diferencias ontológicas entre procesos naturales y prácticas humanas. Claro que los seres humanos se distinguen de los objetos inanimados, principalmente por su capacidad de construir y compartir significados por el uso del lenguaje. En relación a tales distinciones, el citado autor argumenta que:

“Las prácticas humanas son entendidas por referencia a los significados que les otorgan las personas que las realizan y no por explicaciones causales, adecuadas, no obstante, para dar cuenta de

fenómenos estables, regulares y permanentes, como los biológicos. (Esteban, 2003:58).

Solo en las prácticas humanas se crean, se cuestionan y se modifican los significados de las realizaciones personales, tratando de comprender a través de la interpretación, posible mediante el uso de la hermenéutica.

El enfoque interpretativo, a lo largo del tiempo, ha dado lugar al nacimiento de diversas corrientes, como: la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la hermenéutica,

a) *Fenomenología:* Sin pretender aludir al origen y representantes del movimiento fenomenológico, queremos resaltar que a lo largo de tiempo se ha dispersado en una pluralidad de orientaciones, como parece ser la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia inmediata de los eventos humanos desde la perspectiva de los sujetos involucrados en dicha experiencia.

Un aspecto clave de la fenomenología es la intencionalidad como esencia de la conciencia. La experiencia inmediata es la expresión más auténtica del ser y conlleva los contenidos primordiales de la conciencia. El interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción, es una característica a destacar que aporta la investigación fenomenológica.

El paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (Taylor y Bogdan, 1988); es decir, se interesa por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor. De ahí que los datos obtenidos al utilizar la metodología cualitativa desde una perspectiva fenomenológica constan de ricas descripciones verbales sobre los asuntos estudiados.

- b) Interaccionismo simbólico.* Es una corriente de pensamiento que, a partir de una filosofía pragmática, explora las comprensiones de la cultura, como la matriz significativa que guía la existencia humana. Mantiene que sólo por medio del diálogo podemos ser conscientes de las percepciones, sentimientos y actitudes de los demás y podemos interpretar sus significados.

Surgió como enfoque alternativo a la tradición teórica dominante, conocida por funcionalismo estructural, que sostenía que las personas pudieran cambiar la sociedad. El interaccionismo planteaba justamente lo contrario, argumentando que decir que las personas no pueden cambiar la sociedad contradice la naturaleza de las acciones humanas sociales y contribuye a mantener el *status quo*.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, la metodología de investigación social se genera a medida que el investigador es capaz de asumir el rol de otros. Dicho de otro

modo, el investigador debe ver el universo investigado desde el punto de vista del sujeto que estudia.

c) *Hermenéutica*: en el ámbito de la investigación educativa, la filosofía hermenéutica está siendo utilizada desde los años 70, periodo en que la hermenéutica se presenta como una filosofía que posibilita redefinir y reconceptualizar el objeto, el método y la naturaleza de la investigación en ciencias sociales, en general, y sobre fenómenos educativos, en particular.

Todos estos planteamientos epistemológicos no han estado exentos de críticas y matizaciones. Una de las críticas se refiere al hecho de que no existe una metodología específica que pueda ser aplicada para desarrollar el conocimiento de la existencia humana, eliminando la crítica a la estructura social, por ejemplo, como es propio del interpretativismo en su origen.

En síntesis, desde nuestro modesto entender, hablar de investigación cualitativa no sólo exige pensar sobre los enfoques y procedimientos metodológicos, sino también resulta muy válido conocer los fundamentos teórico-epistemológicos que sustentan y orientan los múltiples usos y significados adoptados a lo largo de la historia.

5.2. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Como hemos optado por la metodología cualitativa, en primer lugar tratamos de delimitar su significado apoyándonos en las definiciones dadas por especialistas en este campo.

Para Guba y Lincoln (1994) la investigación cualitativa es un conjunto de prácticas interpretativas de investigación, también un espacio de discusión, o discurso metateórico.

Strauss y Corbin (1990) precisan que:

“Por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo”. (Strauss y Corbin, 1990:17).

La investigación cualitativa es un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación sobre una determinada realidad, seguida de la toma de decisión, incluso aplicable a los rumbos que se pueden imprimir a la investigación, teniendo en cuenta los riesgos, en función de las peculiaridades de determinado campo donde se ubica el estudio.

Pérez Serrano (1994) subraya cuán relevante es que los investigadores cualitativos fijen el foco de su atención en mirar y describir con detenimiento los detalles de las situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incluso, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, sus

actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresadas por ellos mismos.

El enfoque que la investigación cualitativa es amplio, ya permite la producción de nuevos conocimientos y traspone disciplinas, ámbitos y tópicos, inscribiéndose en una perspectiva transdisciplinar. Denzin y Lincoln (1994) nos ofrecen una definición en esta dirección:

“la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo. Están comprometidas con una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo el campo de la investigación cualitativa es inherentemente político y se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas. La investigación cualitativa abarca dos tensiones. Por un lado, supone una amplia sensibilidad interpretativa, posmoderna, feminista y crítica. Por otro, recoge una estrecha definición de las concepciones positivista, pospositivista, humanística y naturalística de la experiencia humana y su análisis. (Denzin y Lincoln, 1994:3-4).

La metodología cualitativa permite trabajar la realidad desde una perspectiva humanista, puesto que hunde sus raíces en los fundamentos de la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica, tratando de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de las personas estudiadas (Taylor y Bogdan, 1998). La perspectiva fenomenológica representa un enfoque medular en el entramado de la metodología cualitativa, tratando de entender lo que se estudia, cómo se estudia y cómo se interpreta. (Taylor y Bogdan, 1998). Es decir, la fenomenología visualiza de la conducta humana, aquello que las personas dicen y hacen, como

producto de la concepción de su mundo. En este sentido, desde su vertiente fenomenológica, busca capturar el proceso de interpretación, captando la realidad desde la perspectiva de las personas, quienes están continuamente interpretándose y definiéndose en las diferentes situaciones.

Como se puede ver, la investigación cualitativa es un enfoque de indagación plenamente constituido, que incluye numerosos métodos y estrategias de investigación. Considerándose tamaña diversidad epistemológico-teórica, no es difícil comprender la dificultad existente en establecer una definición.

En definitiva, los métodos cualitativos, con una larga tradición en psicología y en ciencias sociales, se han ido incorporando paulatinamente al ámbito pedagógico. Su estilo o modo de investigar parte de un supuesto básico: el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados. En este sentido, representan un proceso de construcción social que intenta reconstruir los conceptos y acciones de la situación estudiada. Se trata de conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, mantenimiento y participación, a través del lenguaje y de otras construcciones simbólicas. Para ello, recurren a descripciones en profundidad, reduciendo el análisis a ámbitos limitados de experiencia, a través de la inmersión en los contextos en los que ocurre.

5.2.1. Enfoque biográfico

Dentro de la investigación cualitativa, hemos seleccionado el enfoque biográfico-narrativo porque es el que mejor se acomoda al objetivo de nuestra investigación.

La investigación biográfica goza de una amplia trayectoria histórica en el campo de la sociología, pues fue a principios del siglo XX, en la Escuela de Chicago, donde se empiezan a utilizar los métodos biográficos, y los estudios de caso. Posteriormente, , a partir de los años 40 se produce una inflexión, debido a la utilización de técnicas de tipo clínico y al desarrollo de los métodos cuantitativos en el campo de la investigación.. Pero, de nuevo, en la década de los setenta empiezan a extenderse los trabajos etnográficos y biografías, materializados en las historia de vida. Y es en la década de los noventa, en Norteamérica y Europa, cuando adquieren relevancia en el ámbito educativo, siendo utilizada, entre otros campos, en las historias de vida y biografías de los profesores (Huchim y Reyes,)

Como la investigación biográfica es de corte “hermenéutico”, permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, debido a que ellos cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador “leer”, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran (Bolívar, et al. 2001). Actualmente la investigación biográfica, como reconocen los autores mencionados, tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de recolección y

análisis de datos, se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativo y social.

Según Pujadas (2000:135), los términos que más se han utilizado en este campo son: “*casos, historias, autobiografías, biografías, narraciones, historias de vida, historia personal, relato autobiográfico, fuente oral, documentos personales*”. Este mismo autor, tratando de simplificar el lenguaje y evitar confusiones, diferencia entre autobiografía y biografía. La autobiografía constituye la narración de la propia vida, contada por el propio sujeto; en cambio, la biografía consiste en la elaboración del relato por otro, narrada en tercera persona.

Con similar sentido, Bolívar et al. (2001) se apoyan en la distinción que hace Denzin (1978), y diferencian entre: *Life-story* y *Life-history*.

Life-story, “, “*relato de vida* ”o “*autobiografía*” es la narración retrospectiva realizada por el propio protagonista de su vida o de determinados aspectos de ella, que hace por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso la narración es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido. Por su parte, Aceves (1999) señala que la *autobiografía* es aquel documento personal generado en soledad y que por iniciativa propia produce el personaje.

Life-history, “*historia de vida*”, “*biografía*”: es la estructura narrativa que se basa en el relato objetivo construido por una persona (investigador) ajena al sujeto. La biografía se confecciona a partir de

todos los datos, evidencias y documentación disponible, así como de las entrevistas al sujeto y a otras personas de su entorno (p. 29)

En definitiva, las dos modalidades: la investigación biográfica y la autobiografía, proceden del mismo sujeto, ahora bien, la diferencia reside en que la autobiografía es la narración escrita (u oral) que alguien hace de su propia vida (autor, narrador y personaje coinciden) y la biografía normalmente está hecha por otro (narrador o personajes que no se identifican).

Indudablemente, la investigación basada en ambos tipos de relatos posibilita a las ciencias sociales avanzar, al conocer y comprender en profundidad las razones que justifican fenómenos y acontecimientos típicos de una determinada época, poniendo de manifiesto los códigos psicoanalíticos, culturales e ideológicos dominantes y dominados, subyacentes a la memoria colectiva de un determinado momento y sociedad.

Por ello, cada vez más, es necesario intensificar la práctica de la investigación narrativa, en cuanto soporte de reflexión sobre los complejos fenómenos educacionales de este recién estrenado siglo, ya que los complejos universos humanos no se desnudan a través de métodos centrados en aspectos solamente cuantitativos.

La investigación narrativa cada vez tiene mayor cabida y reconocimiento en el campo educación, ya que permite conocer e indagar en profundidad los peculiares contextos de vida de alumnos y de profesores., como así lo confirma Colas (1997: 282) :

A través de las historias de vida se puede llegar a averiguar qué conocen los profesores de la enseñanza, cómo está organizado su conocimiento y cómo cambia su conocimiento a través de la experiencia. La historia puede reflejar el discurso dominante de los profesores. (...) Las historias de los profesores constituyen una importante línea de investigación sobre la formación del profesorado. Su aplicación resulta también oportuna para el estudio de las “voices” en el aula (citado en Esteban, 2003: 148).

Goodson (2003) señala que en la búsqueda de datos personales y biográficos, se puede dar por sentado el tiempo que se ha vivido. En este caso, seguir la vida del docente en su evolución cronológica, puede ayudar a combatir la falsa idea previa de lo que ha vivido, y afirma “si trabajamos con algo tan personal como la enseñanza, es de vital importancia conocer qué tipo de persona es el docente (p.735).

En nuestro caso, el término que mejor se adecua a nuestro trabajo es el de relato biográfico o narración biográfica.

5.1.2. La historia de vida del profesor: nuevo abordaje de investigación en educación

Tratar de precisar el significado de historia de vida no resulta fácil, debido que no existe un significado unívoco ni una taxonomía reconocida sobre este término, debido a su carácter abierto. Mckernan (1999) alude a tres tipos de historias de vida: completas, temáticas y editadas. Las historias de vidas completas son aquéllas que cubren la extensión de la vida o carrera profesional del sujeto. Las temáticas comparten muchos rasgos de las historias de vidas completas, pero delimitan la investigación a un tema, asunto o período de la vida del sujeto, realizando una exploración a fondo. Las historias de vida

editadas, ya sean completas o temáticas, se caracterizan por la intercalación de comentarios y explicaciones de otra persona que no es el sujeto principal.

Por otro lado, Santamarina y Marinas (1994) señalan que las historias de vida están formadas por “relatos que se producen con una intención: elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un período histórico o concreto”.

En el ámbito biográfico, Valles (1997) diferencia los documentos en primera de aquellos en tercera persona. En el primer caso, se refiere a cualquier documento escrito u oral, sobre la vida de un individuo, proporcionado por éste “intencionalmente o no”. Incluye autobiografías, diarios y anotaciones diversas (agendas, memorias); cartas; documentos expresivos, manifestaciones verbales obtenidas en entrevistas, declaraciones espontáneas o narraciones. Para este autor, los documentos en tercera persona aluden a los estudios de casos, historias de vida y biografías. En cambio, otros autores consideran que el rasgo básico de este diseño es que cada testimonio es grabado y transscrito en primera persona. (Lucca y Berrios, 2009)

Por otra parte, Pujadas (1992: 14) incide en los tipos de materiales utilizados en el método biográfico, proponiendo la siguiente clasificación: a) *Documentos personales*: registros no motivados o incentivados, pero de gran valor para el investigador: autobiografías, diarios personales, correspondencia, fotografías,

películas, videos o cualquier otro registro iconográfico y objetos personales. b) *Registros biográficos*, que son aquellos obtenidos por el investigador a través de la encuesta, como: historias de vida, de relato único, de relatos cruzados, de relatos paralelos y de relato de vida.

Sean de una u otro índole, actualmente, desarrollar investigaciones educativas, a partir de las historias de vida de los profesores, se constituye en una actividad compleja y de gran responsabilidad social, debido a que el profesor vive tiempos de presión y tensión a la hora de enfrentarse a nuevos retos en su trabajo que, muchas veces, le exigen revisión de los conocimientos necesarios para dar sentido a su trabajo y delimitar qué hacer.

Mucho se ha escrito e indagado sobre qué piensa el profesor sobre sí mismo, o sobre el cómo y el por qué de la resistencia del profesor a los cambios, pero poco se ha producido en términos de incorporar nuevas prácticas, apoyándose en tales indagaciones. Goodson (2004) alerta sobre el peligro ideológico subyacente de estudios que consideran al profesor de manera aislada, como se ha planteado en muchas investigaciones sobre el pensamiento del profesor.

La realidad es que, la investigación basada en historias de vida puede ofrecer algo de luz a la educación que ha sido rica en prescripciones y pobre en descripciones, como afirma Goodson:

En este tiempo y sobre todo desde 1996, en que se implantó de manera obligatoria la reforma de la educación secundaria, el profesor ha sido representado en los medios de comunicación como una víctima de malas decisiones de los políticos y los

psicopedagogos. Como un mantra, se ha hecho sentir con fuerza la salmodia o el griterío de: “el profesorado está cansado, quemado, maltratado, presionado y abandonado”. (Goodson, 2004: 14).

Las prescripciones generalmente se basan en datos distorsionados de aquello que realmente subyace en el cotidiano del aula, pues los profesores, que son los más interesados, casi nunca son invitados a opinar sobre dichas prescripciones educativas. Sin embargo, afirma el citado autor, aunque las experiencias de estos profesores hayan sido silenciadas, muchos hablan en nombre de los docentes. Existen, además, modelos de intervención que parten de una visión particular del profesor, que a menudo contribuyen a confirmar estereotipos negativos sobre éste.

En el ámbito de las prescripciones, los estudios contemporáneos basados en historias de vida del profesorado han encaminado muchas iniciativas reformistas y de reestructuración desarrolladas como imperativo político, reformas apoyadas en simplificaciones sobre el trabajo docente, como fue el caso del profesorado estadounidense, analizado por Butt (1992):

Dentro de la comunidad educativa, la imagen de los docentes como semi-profesionales sin control ni autonomía para realizar su propio trabajo y como personas que no contribuyen a la creación de conocimiento ha invadido y paralizado todo el proyecto educativo en general. Los investigadores han arrancado al docente del contexto del aula, lo han atormentado con varios efectos insidiosos (Hawthorne, la novedad; Rosenthal, el halo) y han fragmentado en habilidades separadas la unidad de acción e intención presente en las prácticas educativas. (Butt, 1992:55).

La metodología de la historia de vida del profesor debe ir más allá de los puntos de vista débiles de los investigadores que

contribuyen a confirmar estereotipos negativos del profesor, clasificándole como robot, ángel, demonio o miedoso. Son estudios que están contribuyendo más a oscurecer que a esclarecer aspectos sobre la vida y el labor del profesor.

El trabajo investigativo biográfico de la carrera docente tiene, como característica principal, establecer una noción profunda de la arquitectura de la persona, que se crea a través de la interacción entre ésta y el contexto, mediante las aportaciones que la persona privada aporta al acto público de la enseñanza.

Investigar la arquitectura del yo de un profesor es algo extremadamente complejo que requiere un mirar profundo y un cuidado muy apurado a la hora de describir la especificidad de sus intenciones, que remite a una trayectoria de aprendiz como persona que se transforma en profesor. Como señala Butt (1987), el saber personal es anterior al saber profesional:

Las experiencias anteriores a la actividad docente constituyen lo que Pinar llama la arquitectura del yo, que consiste en multitud de elementos pertenecientes a la persona existencial privada, como son las creencias, los valores, las disposiciones, los sentimientos, las imágenes que nos orientan y los principios, ya sean implícitos, tácitos o intuitivos. (Butt, 1987:107).

Por ello, para comprender los pensamientos, los actos, los sentimientos y las intenciones de un profesor y para entender cómo ha llegado a saber lo que sabe, es necesario comprender la relación y las tensiones existentes entre el contexto y las vidas individuales, no sólo por lo que respecta al presente sino también al pasado.

La relevancia de la investigación sobre la historia de vida está en la posibilidad que aporta en la reconstrucción de trayectorias que se configuran como resultado de todo lo vivido y no sólo de acciones cognitivas.

Decidida a rescatar la trayectoria del profesor, la metodología de historia de vida puede ser una importante estrategia de fortalecimiento psicológico y profesional, capaz de generar nuevos saberes y desvelar diversos contornos, añadiendo aspectos a los estudios sobre el ciclo de desarrollo profesional, como el de Huberman, por ejemplo.

La emergencia de este tipo de investigación también se justifica en razón de que siendo la carrera docente una historia hecha de altibajos, que se manifiesta en momentos de satisfacción, compromiso y competencia, crisis, desanimo, sólo el conocimiento de hallazgos fundamentales de su trayectoria nos habilita hacer la conexión entre su presente y el recorrido profesional.

Este es un campo de investigación educativa muy válido hoy, y el cual puede agregar valor, a medida en que se dediquen esfuerzos en construir procedimientos metodológicos y sistemas de valores que respeten las vidas y modelos de colaboración para ampliar y profundizar los conocimientos sobre aspectos educativos. Se trata de compartir el interés por hallar nuevas formas de estudiar el ciclo de vida de los profesores y profesoras, más allá de un único interés por los relatos o narrativas para alcanzar unos procedimientos y procesos más contextuales y exploratorios, tal como esclarece Goodson (2004).

De esta manera, no se debe olvidar que el objetivo de la investigación basada en historias de vida, consiste en localizar el propio relato del profesor, en el marco de un análisis contextual más amplio. En síntesis, significa construir una narrativa de la acción dentro de una teoría del contexto, como decía Stenhouse.

En nuestro caso, somos conscientes que utilizar las narraciones en investigación supone un gran reto, ya que trabajamos con los pensamientos, sentimientos, lenguajes y deseos de las personas implicadas en nuestra investigación, además de implicarnos en un universo que comporta múltiples técnicas narrativas de recogida de información.

A MODO DE SÍNTESIS

En general, las Ciencias Humanas han avanzado mucho al reinventar metodologías que procuran dar cuenta de la complejidad que surge de los fenómenos educativos.

Los conceptos y procedimientos del abordaje cualitativo están suficientemente maduros para subsidiar el proceso investigativo educativo, cada vez más complejo.

Los relatos biográficos de los profesores sobre su docencia son procedimientos metodológicos, en la línea del paradigma de investigación cualitativa, capaces de ofrecer a la pedagogía resultados que se proyecten más allá del discurso sobre la práctica docente.

Es el caso de los relatos de las vivencias de los profesores, en otras palabras, entendidos como una síntesis reflexiva y prospectiva de su carrera docente, que hace el propio protagonista de sus prácticas durante un proceso de formación continua que se desarrolla en la escuela durante el ejercicio profesional.

CAPÍTULO 6

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 6 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

- 6.1. Estructura del diseño de investigación**
- 6.2. Problema a investigar y delimitación de los objetivos**

- 6.3. Selección de los sujetos**

- 6.4. Instrumento de investigación: entrevista en profundidad**
 - 6.4.1. Preparación, validación y dimensiones del instrumento**

- 6.4.2. Aplicación de los relatos**
- 6.4.3. Proceso de análisis de los relatos biográficos**

A modo de síntesis

CAPÍTULO 6

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

El camino recorrido en esta investigación sobre el ciclo de vida profesional del docente universitario se realizó en cuatro etapas intercaladas, a saber:

En primer lugar, manejamos fuentes biográficas sobre el tema del desarrollo profesional en la carrera docente, y de forma más detenida, la literatura pionera de Michael Huberman, quien desde los años setenta estudia el ciclo de vida profesional de la carrera docente.

Tomamos en referencia para empezar la investigación, el ciclo descrito por Huberman con el propósito de confrontar los datos obtenidos a través de los relatos autobiográficos, para identificar y describir las fases y las secuencias en lo desarrollo de la carrera, de los profesores de la universidad amazónica.

De los aportes teóricos, asimilamos los fundamentos necesarios al establecimiento de las relaciones pertinentes entre las perspectivas profesionales de los docentes, los paradigmas que marcan el pensamiento científico occidental, incluyendo los efectos sentidos por el de carrera universitaria, consecuencia de las políticas

públicas promovidas en los gobiernos de economía en expansión como es el caso de Brasil.

En segundo lugar, aplicamos la entrevista en profundidad al adoptar como técnica principal de la investigación, el relato autobiográfico de la trayectoria profesional imbricada a la vida personal, garantizando al profesor, voz y libertad de expresión en el instante de explorar y cuestionar el propio desarrollo. Una voz a uno sólo tiempo individual y colectiva. En este sentido, (Butt, 1987: 105) señala que *“la noción de la voz del docente es importante por cuanto lleva consigo el tono, el lenguaje, la calidad y los sentimientos que encierra la forma de escribir y de hablar de cada profesor y profesora”*.

En el tercer momento del estudio, generamos un modelo para triangulación de las informaciones, respectándose a las categorías obtenidas de los interrogantes y de los objetivos buscados en la investigación, trazándose a partir de ahí un proceso de análisis de los datos obtenidos a la luz del abordaje cualitativa, con enfoque en la fenomenología hermenéutica, basado en la Teoría Crítica de la Educación. Se puede conferir el análisis de los resultados del estudio en el capítulo siguiente.

6.1. ESTRUCTURA DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La preocupación metodológica inicial se centró en la definición de un punto de partida desde cual pudiéramos seguir

adentrando en la complejidad de un proceso de investigación cualitativo donde no se puede contar con las tradicionales certezas metodológicas defendidas por el positivismo.

Entonces, entre las innúmeras líneas de la metodología cualitativa de investigación, elegimos el relato autobiográfico sobre las historias de vida del profesor universitario amazónico, o sea, la narración de uno mismo sobre el propio ciclo de vida profesional.

Al optar por las declaraciones de ellos sobre la trayectoria de vida profesional, buscábamos añadir a la metodología de investigación, la autenticidad que se necesita para validar una investigación que contribuya a reforzar la integridad de los profesores como personas y profesionales, como profesionales y como personas como defiende Nóvoa (2007). Abrir espacio a la voz de los docentes se tornó esencial.

Se va a entrevistar a catorce (14) docentes con la intención de comprender los significados más profundos que subyacen las dimensiones vitales del desarrollo de su identidad profesional, como sabemos, en constante devenir.

Llorente (2002) señala que en relatos de esta naturaleza, tan importantes como lo que se cuenta es lo que se oculta; la información silenciada muchas veces es la más importante para entender la construcción social de la realidad, por ello en el análisis de los relatos nos interesó tanto el qué, sino como el por qué y el cómo de lo que se narró.

Como señaló Olabuénaga (1996) conviene estar atento a cuatro importantes trazos de lo que dicen los profesores, cuando realizamos la recogida de datos para la investigación social y educativa, puesto que:

- Captan la totalidad de una experiencia biográfica a lo largo del ciclo vital de la persona; su dimensión personal y social.
- Captan la ambigüedad, los cambios, contradicciones y conflictos experimentados.
- Captan la subjetividad en los análisis e interpretaciones de la propia vida y de la ajena.
- Ofrecen informaciones que facilitan la interpretación de determinados fenómenos y tendencias.

Así procedemos al recoger los datos por medio de la entrevista en profundidad, estuvimos muy atentos en el sentido de identificar a tales características contenidas en estés trazos presentes en el discurso verbalizado, nos esforzando para ampliar la capacidad de contrastar las hipótesis que nos sirvieran a una mejor comprensión del problema investigado.

6.2. PROBLEMA A INVESTIGAR Y DELIMITACIÓN DE LOS OBJETIVOS

Esta investigación se inscribe en la problemática del ciclo de vida en la carrera del profesor universitario que vive en la provincia brasileña amazónica, donde estudios de esta naturaleza aún son raros.

Gran parte de los estudios existentes han focalizado su atención en los períodos de formación inicial y formación permanente, y algunos a los primeros años de la carrera.

Así mismo, investigaciones focalizadas en la carrera de los profesores, específicamente, solo se están desarrollando desde los años sesenta, iniciadas en Estados Unidos, extendiéndose en los años ochenta a otros países.

Desde mi implicación como profesora, hace 27 años y en distintos niveles, y desde hace diez años en la Universidad Amazónica Nacional, he observado que existe una carencia de trabajos de investigación que pongan de manifiesto cuales son las variables determinantes de la satisfacción o malestar y del destino profesional del profesor.

De modo que este tema despertó gran interés y decidí profundizar en el mismo, dado que también afectaba a mí propia carrera profesional docente en Brasil, iniciada en la enseñanza de niños en escuelas de educación infantil, siguiendo por la primaria, secundaria y actualmente en la docencia superior.

Interés que se amplió en los años de 2005-2007, cuando ejercí función, en el Centro de Formación Permanente de Profesores, como coordinadora de proyectos de formación inicial y permanente para profesores que pertenecen a la Red de Escuelas del Ayuntamiento de la ciudad de Manaus, capital del Estado de Amazonas, Brasil.

Durante esta experiencia de gestión pedagógica he constatado los puntos débiles en los Programas de Enseñanza de las Instituciones Formadoras (universidades) y como las Políticas Públicas de Valorización del Profesor de Carrera son prácticamente inexistentes.

De modo que me puse a reflexionar y a cuestionarme cuáles eran los principales indicadores que alimentan la crisis actual de la profesión docente, ante las nuevas exigencias de la educación en este comienzo del siglo XXI.

En el intento de profundizar sobre cuestiones de fondo subjetivo relacionadas con la carrera docente, me movió una viva curiosidad para entender qué ocurre en las distintas fases y secuencias vividas por estas personas-profesores durante la trayectoria profesional; qué sucede con el ciclo de vida profesional de la carrera de los profesores que a lo largo de sus vidas vivieron y viven importantes roles al protagonizar situaciones típicas del aula, aspectos que precisan ser desvelados y divulgados.

Es importante apreciar qué pasa con los profesores amazónicos en distintas generaciones, conocer como se perciben en su trayectoria, como enfrentan los momentos de crisis y desgastes que atraviesan a lo largo de su profesión.

De modo que nos planteamos, como meta, conocer hasta qué punto los profesores de la enseñanza universitaria en Brasil se perciben como profesionales de trayectoria circular y que estrategias utilizan para enfrentar los momentos de inseguridad, crisis y desgastes que atraviesan a lo largo de su profesión.

Ello nos ha permitido, plantearnos uso interrogantes, contemplados en la introducción, y delimitar los objetivos que van a guiar el proceso investigador:

Objetivo general

Comprender las relaciones de correspondencia entre la carrera docente, los modelos de formación inicial y continuada, el enfoque de las políticas públicas sobre la valorización del profesor y las tendencias pedagógicas predominantes desde el ingreso a la jubilación del profesor universitario.

Objetivos subsecuentes

- Conocer el estado actual del objeto de estudio - ciclo de la vida profesional- del profesorado universitario.
- Interpretar la epistemología del profesor universitario, desde la mirada de los modelos de formación inicial y continuada.
- Explicitar el grado de responsabilidad del Gobierno Brasileño, desde el enfoque del reconocimiento o degradación de la profesionalidad docente.
- Describir cuales son los rasgos característicos de las fases o secuencias del ciclo de vida profesional de los profesores que protagonizan la enseñanza superior en la realidad amazónica.
- Analizar la correspondencia entre las expectativas profesionales, respecto a la edad, el tiempo de carrera y las influencias externas en la carrera docente.

6.3. SELECCIÓN DE LOS SUJETOS

Una vez planteados los interrogantes y delimitados los objetivos, era cuestión de seleccionar los sujetos que iban a participar directamente en la investigación. Para ello, abrimos la oferta a los compañeros, profesores universitarios, adscritos a la universidad amazónica, y recabamos su colaboración en este trabajo de investigación, explicándolas la finalidad y objetivos del mismo, para vivir una experiencia de narrar sus autobiografías profesionales-personales.

En la selección de los profesores y profesoras participantes se tuvo en cuenta el siguiente orden de criterios, buscando elegir, por lo menos, un participante por criterio.

- 1º- Ser docente de carrera del cuadro permanente de la Universidad Amazónica;
- 2º- Poseer formación en grado de doctor;
- 3º- Poseer formación en grado de máster;
- 4º- Tener una edad mayor de treinta y cinco años;
- 5º- Estar en fase de descubierta de la profesión;
- 6º- Estar en fase de cuestionamiento o crisis con la propia docencia;
- 7º- Estar en fase de estabilización de la carrera;
- 8º- Estar en fase próxima a la jubilación;
- 9º- Estar jubilado de la docencia universitaria.

Catorce (14) profesores, que respondían a algunos de estos criterios, se ofrecieron a participar voluntariamente en el estudio, ocho mujeres (Andira, Ingrid, Luna, Manuela, Nádime, Romina, Sophia y Valentina) y seis varones (Benicio, Carlos, Emanuel, Fernando, José y Pedro), todos situados en distintas fases del ciclo de vida profesional, según la caracterización de Huberman:

- 17- Inicio de carrera (de 3 a 5 años de docencia): 2 profesoras;
- 18- Fase de estabilización (de 6 a 12 años de docencia): 1 profesora y 1 profesor;
- 19- Fase de diversificación (de 7 a 25 años de docencia): 2 profesoras y 1 profesor;
- 20- Fase de serenidad y distanciamiento afectivo (de 15 a 21 años de docencia): 1 profesora y 1 profesor;
- 21- Próximo de jubilarse (de 25 a 30 años de docencia): 2 profesoras y 2 profesores;
- 22- Jubilados (a partir de 30 años de docencia): 1 profesor.

En esta relación podemos constatar que se solapan las edades de algunos períodos, al tener en cuenta en los intervalos, no los contemplados en la teoría de Huberman, sino los relativos a las edades del los profesores implicados.

Una medida necesaria era resguardar la identidad personal y mantener el sigilo de los participantes del estudio, como conviene a la ética de una investigación científica. Por tanto las profesoras como los profesores eligieron un nombre ficticio para respetar el anonimato en dichas narraciones.

Los relatos van a ser desarrollado en base a cinco apartados, con sus correspondientes grabaciones, invitando a los catorce participantes a hablar detenidamente sobre los contenidos del guión, previamente diseñado.

6.4. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Para el seguimiento de los relatos hemos seleccionado la entrevista en profundidad, principal instrumento para recogida de datos que subsidiaron la investigación sobre el ciclo de vida profesional del docente de carrera.

En su elaboración, hemos seguido los pasos recomendados en toda investigación de esta índole: preparación previa, validación, prueba piloto y elaboración definitiva.

6.4.1. Preparación, validación y dimensiones del instrumento

Después de trabajar un tiempo sobre el instrumento, de consultar reiteradamente la literatura sobre el tema, de realizar varios borradores sobre su contenido, de consultar a expertos sobre su estructura y contenido, los relatos se han configurado en cinco dimensiones, que versan sobre los aspectos profesionales y personales, objeto de estudio, que son:

- 1- Contexto de su actividad profesional presente;

- 2- Descripción de su orientación pedagógica e intervención educativa en la actualidad;
- 3- Reflexiones sobre su vida personal y profesional, relacionando con sus pensamientos y acciones profesionales presentes;
- 4- Proyección hacia su futuro personal/profesional, a partir de la valoración crítica de los tres puntos anteriores.
- 5- Como cierre, reflexiones sobre su desarrollo profesional y realización de sueños personales.

La intención en el primer relato era identificar quién es el sujeto profesor/profesora que narra su propia historia de vida profesional. Hay que diferenciar qué lugar ocupa en el mundo en el momento del relato porque aquello que dice y porque lo dice está lleno de las experiencias vividas en sus propios contextos y espacios sociales.

Del segundo relato, caracterizamos la línea o líneas pedagógicas que les están orientando en las prácticas educativas en la enseñanza universitaria del día a día y de los procesos investigativos que se desarrollan de forma colaborativa.

Por medio del tercer relato nos aproximamos al delicado mundo emocional de los profesores y profesoras. Nos adentramos en este universo para construir una visión sobre los sentimientos más fuertes que marcan la trayectoria de vida personal y profesional del docente en los días actuales.

Con el cuarto relato tratamos de apreciar, en profundidad, las perspectivas personal y profesional hacia el futuro del profesor, aún en pleno ejercicio del trabajo docente.

El quinto relato nos va a posibilitar comprender efectivamente cuales son los proyectos profesionales y los sueños personales que aún tiene el profesor, a juzgar por su vida y por los sentimientos que manifiesta poseer.

La validación de un instrumento de investigación con narrativas autobiográficas representa una importante etapa en el proceso inicial, teniendo en cuenta que las preguntas planteadas deben contribuir a conocer en profundidad a los sujetos que cuentan su historia de vida, a partir de verdades presentes en su realidad psíquica, a veces en el inconsciente, y no a partir de una realidad empírica observacional de la cual nos habla la investigación de corte positivista.

Como la entrevista en profundidad ha sido elaborada específicamente para esta investigación, se requería, en la fase exploratoria, antes de su aplicación definitiva a los sujetos seleccionados, realizar su validación. Para ello, se recurrió a la validación de contenido a través del juicio crítico de expertos que estén familiarizados con este tema. Los expertos seleccionados fueron ocho profesores de universidad, tanto de la universidad donde se lleva a cabo la investigación, como de la universidad donde había cursado los cursos de doctorado, tres especialistas del área de psicología, otros de pedagogía y dos más vinculados al área de orientación profesional.

Una vez procesadas todos los comentarios y sugerencias del grupo de expertos, incorporamos algunas recomendaciones relativas al contenido y eliminamos algunos ítems duplicados. Así, elaboramos el instrumento definitivo, denominado “Entrevista en profundidad sobre

el ciclo de vida profesional docente”, configurado por los cuatro relatos que iban a constituir la entrevista autobiográfica, cuya estructura y dimensiones aparece reflejada en las siguientes tablas:

Cuadro 6. Primera dimensión: Formación y desarrollo profesional

1º Relato biográfico Datos demográficos, formación y contexto de su actividad profesional		
1- Nombre y Apellido		
2- Edad	Sexo	Estado civil
3- Lugar y país de nacimiento		
4- Lugar de residencia y dirección		
5- Dirección de correo electrónico		
6- Estudios realizados o nivel de formación académica		
7- ¿Cuántos años tenía al ingresar en esta profesión		
8- ¿Cuántos años lleva en esta profesión?		
9- Nombre de la Facultad/Institución donde trabaja		
10- Carrera universitaria donde ejerce o actividad profesional actual		
11- Categoría profesional o docente		
12- Comparte este trabajo con otros		¿Cuáles?
13- ¿Qué actividades académicas desarrolla actualmente? ¿Qué asignaturas imparte?		
14- ¿En qué cursos imparte las asignaturas? 1º, 2º		
15- ¿Cuántas horas diarias dedica a su trabajo en la Facultad/Institución?		
16- ¿Cree que el número de alumnos que tiene actualmente es satisfactorio o insatisfactorio? ¿Por qué?		

Cuadro 7. Segunda dimensión: Contexto de la actividad profesional

2º Relato biográfico Descripción del acto pedagógico e intervención educativa en la actualidad	
1- ¿Cuál era su línea de acción pedagógica en los comienzos de la actuación docente?	
2- ¿Cuáles fueron las fuentes o influencias más importantes en los comienzos de su actuación docente? Personas o corrientes pedagógicas	

- 3- ¿Cuál es su línea de acción pedagógica actual? Nárela con detenimiento.
- 4- ¿Usted percibe en sus clases que algún tipo de problema o crisis, debido a la interferencia de los contextos de vida de los alumnos en el proceso de aprendizaje?
- 5- ¿Qué tratamiento pedagógico utiliza para solucionar los problemas ocasionados por las crisis existenciales, económicas, psicológicas, pedagógicas, epistemológicas de sus alumnos?
- 6- ¿Desde su punto de vista, cuál la razón que justifica el bajo o amplio nivel de aprendizaje de sus alumnos en este momento?
- 7- ¿Cuáles son las fuentes o influencias más importantes en su pedagogía docente actual?
- 8- ¿Cuáles son los episodios clave que hicieran emerger nuevas líneas en su actuación docente?
- 9- ¿Considera que tales episodios han incidido en aspectos de vida personal?
- 10- ¿Cómo emergieron estos episodios y por qué?
- 11- ¿Qué interacción existe entre los elementos de su pedagogía y la actividad docente de aula?
- 12- En el momento actual, ¿Cuáles son los aspectos centrales del saber docente, en su vida profesional y personal?
- 13- ¿Cuáles son los elementos fundamentales de su actual contexto profesional y personal?
- 14- ¿Cuáles son los elementos fundamentales de su anterior vida profesional y personal que están relacionados con el saber que posee?
- 15- ¿Qué situaciones o técnicas de enseñanza- aprendizaje utiliza en sus aulas de forma habitual?
- 16- ¿Qué fuentes de información utiliza para sus alumnos?
¿Maneján revistas, textos o se limitan a tomar apuntes en el aula?
- 17- ¿Ha incorporado las tecnologías de la información y la comunicación en sus aulas?
- 18- ¿Sus alumnos utilizan asiduamente los medios tecnológicos?
¿Por qué?
- 19- En situación de clase, ¿cómo evalúa el nivel de aprendizaje de sus alumnos?

Cuadro 8. Tercera dimensión: Acto Pedagógico e intervención en aula

3º Relato biográfico Reflexiones, actitudes y sentimientos sobre su trayectoria profesional
¿Los tres primeros años de su docencia fueran fáciles o difíciles?
¿Cuál el sentimiento que mejor definiría este comienzo en la docencia? (angustia, inseguridad, encanto, optimismo)
¿Cuál el sentimiento que más se evidencia a partir del cuarto año de docencia? (cansancio, pesimismo, seguridad, autonomía intelectual, miedo/seguridad ante nuevas estrategias metodológicas, otros)?
¿Ha pasado por alguna crisis profesional como consecuencia de su insatisfacción existencial?
Si es así, ¿Ha pensado en abandonar la carrera docente y encaminar su vida hacia otro ámbito profesional?
¿Cuáles son los sentimientos más fuertes que usted experimenta al imaginar que en pocos minutos estará dando clases?
¿Cuáles son los sentimientos más fuertes que usted experimenta al finalizar la clase?
Desde su percepción, ¿tales sentimientos experimentados antes y después de la clase, están motivados por qué?
Huberman destaca en la carrera docente sucesivas fases (exploración y búsqueda de rutinas (1-3 años) estabilización y dominio de la rutina (4-6 años), diversificación y cuestionamiento (7-25 años), serenidad y distanciamiento afectivo (25-35 años), cumplimiento sereno o amargo (35-40 años). ¿En qué fase se encuentra usted actualmente? ¿Por qué?
¿Cuáles son los años de su carrera docente que elegiría como los mejores y por qué?
¿Si tuviera la oportunidad de comenzar de nuevo una carrera profesional, elegiría la docencia? ¿Por qué?

Cuadro 9. Cuarta dimensión: Sentimientos sobre la trayectoria profesional

4º Relato biográfico Reflexiones sobre su vida personal y profesional actual
Realidad familiar profesional o laboral
1- ¿Cuáles son sus inquietudes en relación a las tareas curriculares actuales? 2- ¿En su país o provincia, ¿Cómo se valora al profesional dedicado a la tarea docente?

- 3- ¿Cuáles son las presiones que los docentes experimentan en el trabajo cotidiano?
- 4- ¿Cuáles son las satisfacciones que los docentes experimentan en el trabajo cotidiano?
- 5- ¿Usted detecta en su trabajo alguno tipo de crisis emergente?
- 6- Sobre las relaciones que se dan entre el profesorado en la realidad laboral institucional, ¿cómo se siente?
- 7- ¿Cree que las reuniones de trabajo entre compañeros han sido importantes para su crecimiento profesional?
- 8- ¿Cuáles son las sugerencias e ideas que han puesto en práctica en el aula, para el crecimiento profesional de sus colegas de trabajo?

Sobre el alumnado

- 1- ¿Qué nivel académico tienen los estudiantes al iniciar los estudios universitarios?
- 2- ¿Qué motivaciones y expectativas tienen los estudiantes sobre la carrera que están realizando?
- 3- ¿Cómo es la relación que mantiene con sus estudiantes?
- 4- ¿Habla *con ellos* mostrando una cercanía y cordialidad, *o les habla a ellos*?
- 5- ¿Les ayuda en sus problemas académicos? ¿Cómo?
- 6- ¿A veces queda duda sobre si es un asistente social o un profesor?
- 7- ¿Sientes que su clase se convierte en un “vertedero” o asesoramiento para estudiantes con problemas académicos, sociales, disciplinarios y emocionales?
- 8- En sus clases ¿se dan problemas de disciplina, pasotismo, poca solidaridad, falta de colaboración u otro tipo de conductas? Relátelos
- 9- ¿Le molesta la actitud y la conducta de los estudiantes que no están a la altura de acompañar sus clases?

Influencia de su pasado y presente familiar

- 1- Su familia estaba constituida por.....
- 2- ¿Dónde residía?.....
- 3- ¿Cuál era su trabajo?
- 4- Otros aspectos que quiera comentar.....
- 5- ¿Considera que sus padres y el ambiente familiar han tenido una influencia importante en su elección y actitudes como docente?
- 6- ¿Cuáles son los valores aprendidos en familia que hoy utiliza en el aula?
- 7- ¿Cree que nuestra imagen del docente es previa a la formación académica? ¿Por qué?
- 8- ¿Cómo ha llegado a pensar y a actuar así en el aula? ¿Qué factores han incidido?
- 9- ¿Cómo influye su historia personal y familiar, pasada y presente, en su forma de ser docente?

A partir del retrato del contexto de su actividad profesional, descripción de su pedagogía e intervención educativa en la actualidad, reflexiones sobre su vida personal y profesional, relacionando con sus pensamientos y acciones profesionales presentes, consideramos que el entrevistado, a partir de su experiencia, sea capaz de proyectarlo hacia su futuro.

Cuadro 10. Quinta dimensión: Perspectiva personal y profesional

5^a Relato biográfico Mirando al futuro
<p>Desarrollo Profesional</p> <p>¿Cuáles son los retos y expectativas y retos puestos en su carrera profesional y docente? Hágome de ello.</p> <p>¿Cuáles son los obstáculos profesionales que le gustaría superar?</p> <p>Desarrollo Académico</p> <p>¿Cuál es el proyecto de educación de mayor envergadura que aún tiene intención de dedicarse?</p> <p>Desarrollo Personal</p> <p>¿Cuáles son sus sueños personales y profesionales que con determinación trata de hacer realidad?</p>

6.4.2. Aplicación de los relatos

Previamente a la aplicación de los relatos autobiográficos, la primera tarea consistió en concretar con los entrevistados el espacio y los momentos que disponían para realizar la entrevista. No resultó una

tarea fácil, dado lo apretado de su jornada laboral y sus ocupaciones familiares. Con cada sujeto nos reunimos en tres o cuatro sesiones. En la primera se les explicaba el objetivo de la investigación, solicitando la máxima sinceridad en las respuestas y agradeciéndoles de antemano su colaboración.

La aplicación y las grabaciones, siguiendo los guiones, discurrió bajo un clima de tranquilidad y confianza mutua. La interacción entre la investigadora y los profesores/profesoras que aceptaron participar de la experiencia, hicieron fluir muchas ideas en torno el guión preparado para la realización del trabajo.

Las grabaciones se hicieron de forma individual y en días alternos. Dedicamos cerca de dos horas para cada uno de los relatos que configuran la entrevista, el lugar indicado por los entrevistados. Así que durante los momentos de realización de la entrevistas en profundidad, oímos pausadamente a cada uno de los profesores con mucho interés y cuidado, para no hacer juicios apresurados.

Constatamos que todos los participantes comprendían la seriedad de este estudio, en relación aquello que puede acrecentar al status del docente en nuestra universidad amazónica. Razón por la cual se presentaban bien dispuestos para contribuir con lo que fuera necesario para hacer avanzar el trabajo.

Desde la primera interacción, procuramos instituir el proceso de investigación colaborativa, pues consideramos que la reflexión

sobre la propia acción debía formar parte del momento de narrativa, fomentando, en todo tiempo, el cuestionamiento sobre los rumbos de la profesión docente.

A lo largo de la misma, respetamos los discursos de nuestros sujetos y tuvimos la preocupación de aprovechar sus propias expresiones para hacer algunas puntualizaciones, en el sentido de fomentar la discusión sobre posibles cambios que manifestaban necesitaban hacer en su vida.

6.4.3. Proceso de análisis de los relatos biográficos

Tan importante como definir los rumbos metodológicos de una investigación, de naturaleza compleja como ésta, es el proceso de análisis de los datos recogidos. Esto es más o menos como cuidar del conjunto de la obra, ya que cada parte se refleja en el todo.

Conscientes de esa importancia, resolvimos validar las informaciones recogidas con los relatos autobiográficos a través de la conocida triangulación de datos. Este proceso implica que la variedad de datos obtenidos, ahora será sometida a una perspectiva metodológica y a procedimientos específicos. Aunque la perspectiva no se altere, serán hechas comparaciones sobre el mismo fenómeno “ciclo de vida profesional docente” a partir de las narraciones de los distintos sujetos, en el caso, de nuestros catorce profesores.

Kemmis (1992) define la tabulación como un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos

o la combinación de estos. Para el autor, por medio de un examen cruzado de informaciones, se pueden obtener otros datos que no fueron detectados en un primer nivel de lectura de la realidad.

Elliot (1990) indica que el principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones y apreciaciones de una situación o aspecto de ella, a partir de una variedad de ángulos o perspectivas, después de compararlas y contrastarlas.

Gómez (1999) hace referencia a tres tipos de triangulación:

La triangulación metodológica, que se produce en dos direcciones. Por un lado se conjugan datos de naturaleza cualitativa, por otro, cuantitativa.

La triangulación temporaria de momentos: que implica tanto recoger datos procedentes del mismo grupo en diferentes momentos de la secuencia temporal, como en reunir datos relativos a procesos relacionados con el tiempo de grupos diferentes en un momento determinado;

La triangulación de informantes y sujetos: que trata de conocer y contrastar los múltiples puntos de vista que se conjugan en una misma circunstancia, constituye una práctica recomendable y esencial, que intenta aproximarse a un entendimiento profundo de la realidad que permita interpretaciones justificadas. Éste es el tipo que más se ajusta a nuestro estudio, puesto que recurrimos y contrastamos a los puntos de vista de los entrevistados respecto a los aspectos analizados en profundidad.

Las narraciones hechas por los profesores y profesoras sobre sus experiencias, y la riqueza de detalles del material obtenido han recibido el tratamiento adecuado, bajo el abordaje cualitativo y a la triangulación del tipo arriba mencionado.

Nuestra atención fue apurada y doble, pues, como sabemos, los métodos cualitativos al estar menos estructurados, proporcionan un enfoque más largo y flexible respecto al tratamiento de las informaciones que son subjetivas, amplias y ricas en detalles. Además, porque el análisis de tipo cualitativo suele enfatizar en procedimientos interpretativos en contraposición a la representación numérica.

Otro aspecto digno de consideración es la relación entre el investigador y el objeto de estudio, que en la investigación cualitativa deben ser como dos polos indisolublemente ligados en la producción del conocimiento.

Lincoln y Denzin (2000) discuten sobre la postura del investigador como intérprete de la realidad, considerando que la interpretación tiene siempre, por lo menos, dos sentidos: el punto de vista del investigador ansioso por justificar sus hallazgos y el de las personas estudiadas que hablan por sí mismas y desde sus historias de vida.

Así, el papel del investigador es considerado esencial, ya que sus ideas, principios y perspectivas teóricas estarán presentes influenciando en la actividad investigativa.

Aún a los riesgos a que está sujeto, el método cualitativo es más apropiado cuando el estudio es complejo, de naturaleza social. Por eso conviene aplicarlo de forma que permita profundizar en la lectura y la observación de los registros grabados, sin olvidar que tratamos con realidades siempre dinámicas. Semejante al que define Rodríguez et al. (1996:72):

“Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las persona”.

Por lo tanto, el proceso de análisis cualitativo no es sólo un conjunto de procedimientos que definen el “cómo utilizar” los métodos científicos sino que también es comprendido como un proceso cíclicos y dinámico que engloban la experiencia intuitiva del investigador y las concepciones del mundo.

Sólo a partir de estos amplios conceptos podremos situar la investigación cualitativa como un estilo de investigación comprometida con las rupturas epistemológicas en relación a la propuesta positivista. Esta es la razón por la que no podremos aceptar que la investigación cualitativa sea una mera aplicación de ciertos métodos, reducida a la descripción y organización de los datos estadísticos colectados en la investigación empírica.

Efectivamente, emprendemos los esfuerzos necesarios en el sentido de no perder de vista las características generales del análisis cualitativo:

1. Atención del Contexto – son naturales y no son construidos ni modificados, el investigador cualitativo busca respuesta a sus cuestiones en el mundo real;
2. La experiencia de las personas se aborda de manera global u holísticamente – el investigador cualitativo debe desarrollar una sensibilidad hacia situaciones o experiencias consideradas en su globalidad y hacia las cualidad que las regulan;
3. La expresión “yo como instrumento”, - destacando la importancia que adquiere la persona que investiga en la recogida de información;
4. El propio investigador se constituye en el instrumento principal – cuestiones de sensibilidad y percepción;
5. Carácter interpretativo – la interpretación tiene dos sentidos: el investigador cualitativo trata de justificar sus hallazgos y también pretende que las personas estudiadas hablen por sí mismas.
6. El momento actual reivindica como característica la reflexividad – atención a la forma en que diferentes elementos lingüísticos, sociales, culturales, políticos y teóricos influyen de forma conjunta en el proceso de desarrollo del

conocimiento, en el lenguaje y la narrativa e impregnan la producción de los textos.

A MODO DE SÍNTESIS

Ante a la complejidad de las múltiples realidades que conformaban el problema a investigar y visando la concretización de los objetivos propuestos, en busca de imprimir rigor y validez científica al estudio, elegimos la metodología cualitativa para subsidiar la recogida de datos y refrendar las interpretaciones de la muestra que compone el devenir de la identidad del profesor amazónico en esta época de incertidumbre.

La dinámica metodológica de los relatos nos posibilitó investigar con intencionalidad, aunque en este tipo de estudio sobre ciclo de vida profesional docente, se debe caminar, consciente que el fin es siempre comienzo, pero, entre idas y vueltas, hay que navegar en la dirección definida hasta llegar al destino anteriormente determinado, jamás quedar a la deriva.

Los relatos asumen para nosotros facciones a semejanza del procedimiento metodológico que Linard (1980) definió como “confrontación de si en la tela”. En otras palabras, quiere decir que el sujeto tiene su comportamiento grabado en un determinado ambiente y que después es colocado frente al material grabado para que haga comentarios sobre lo mismo. En este caso, esos relatos verbales son considerados datos primarios y punto de partida en una investigación autobiográfica.

Según Sadalla (1998), tal procedimiento produce efectos positivos en el retorno de informaciones relacionadas a situaciones de enseñanza y aprendizaje porque posibilita que todos los involucrados, conozcan los efectos de los propios comportamientos, además de la posibilidad de repararlos y corregirlos cuando ocurran divergencias de actitudes y motivaciones entre los compañeros de estudio.

Seguramente, nuestro estudio no se produce por video y grabaciones en tela, donde se puede visualizar más que los relatos verbales, e incluso, observar el comportamiento que reflejan las imágenes del profesor. Aún así, las expresiones verbales, contenidas en los relatos descriptivos de los involucrados en esta investigación, nos puede ayudar a explicitar trazos representativos de las creencias o teorías que influyen en el ciclo de desarrollo de la carrera docente.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE
LOS RESULTADOS

CAPITULO 7

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LOS RESULTADOS

Introducción

7.1. Descripción y análisis de los relatos biográficos.

Dimensiones

7.1.1. Formación y desarrollo profesional

7.1.2. Contexto de su actividad profesional

7.1.3. Línea pedagógica en el trabajo de aula

7.1.4. Reflexiones sobre la trayectoria profesional

7.1.5. Desarrollo profesional y sueños personales

7.2. Ciclo de vida profesional de los profesores amazónicos desde la teoría de Huberman

A modo de síntesis

CAPITULO 7

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE LOS RESULTADOS

INTRODUCCIÓN

A partir del estudio pormenorizado de los relatos autobiográficos de los sujetos involucrados en esta investigación sobre la carrera de los profesores amazónicos, delimitamos en cinco dimensiones las categorías basilares al proceso de análisis de los resultados obtenidos a través del estudio.

En la primera dimensión, realizamos una identificación de las características personales y profesionales de los relatos autobiográficos de los profesores universitarios que voluntariamente se han brindado a participar en el estudio

En la segunda dimensión, denominada de “*contexto de la actividad profesional*” se problematiza sobre el ecosistema laboral de los profesores que imparten la docencia en la Facultad de Educación, poniendo de manifiesto la valorización/desvalorización de la carrera y las condiciones de trabajo en la universidad hoy.

La tercera dimensión denominada “*acto pedagógico e intervención en aula*” conformada por seis categorías de análisis, esclarece las tendencias vinculadas a la teoría crítica de educación subyacentes en las prácticas docentes en aula.

En la cuarta dimensión denominada de “*sentimientos sobre la trayectoria profesional*” se describen los sentimientos más fuertes experimentados por los profesores tanto en los primeros años de descubrimiento y exploración de la profesión como en los subsecuentes.

En la quinta dimensión denominada “*perspectiva personal y profesional*” hacemos referencia a las perspectivas del desarrollo personal y profesional del profesor, poniendo de manifiesto los proyectos de envergadura que él aún desea realizar.

Por último, identificamos a cada profesor con una de las fases del ciclo profesional de Huberman, en base al análisis pormenorizado de sus relatos autobiográficos, centrados en la realidad universitaria típicamente amazónica.

7.1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RELATOS BIOGRÁFICOS. DIMENSIONES

La intención del análisis interpretativo era comprender como acaece el complejo ciclo de vida profesional del profesor amazónico, conscientes de que el mundo profesional y el mundo subjetivo se funden en el transcurso de la existencia humana. Existencia que en todo tiempo nos indaga, nos interpela y nos transforma en el curso de todas las experiencias vividas, como dijo el poeta Álvaro de Campos (1993) “*Sí, soy yo mismo tal cual resulte de todo*”, de mis experiencias.

Una vez aplicadas las entrevistas en diversos momentos, el volumen de información acumulado nos generó cierta ansiedad por dos razones, porque era necesario traducir toda la información al castellano, y porque había que sintetizarla, de alguna forma.

Rodríguez *et al.* (1996) delimitan tres tareas en el proceso general de análisis de datos cualitativos: 1) reducción de datos; 2) disposición y transformación de los datos y 3) obtención y verificación de conclusiones. En nuestro caso, partimos de estas recomendaciones y las acomodamos a nuestro trabajo, precisando los siguientes pasos:

- Delimitación de las dimensiones, categorías y definición de las mismas, tarea que previamente hemos realizado. Trabajo avalado por la fundamentación teórica sobre el tema y, en concreto, por la teoría de Huberman.
- Aplicación de las entrevistas en profundidad a la muestra seleccionada. Esto nos supuso muchas horas y se realizó en el lugar y el tiempo que los profesores estaban disponibles.
- Posterior traducción al castellano de los cuatro relatos grabados en audio de cada profesor, apoyándonos en los protocolos presentados en el capítulo seis. Si bien se han traducido todas las entrevistas al castellano, para facilitar su comprensión, se presenta el original de las entrevistas realizadas en portugués y en audio en un CD.
- Lectura atenta de los documentos autobiográficos traducidos, para delimitar las dimensiones y datos presentes en los cinco relatos

aplicados a cada profesor, cotejando los términos y frases más significativas en relación a las categorías.

- Elaboración en español de una síntesis de los relatos presentados por los profesores entrevistados (Anexo nº 3) con objetivo de facilitar su lectura a quienes van a leer y juzgar el trabajo de investigación.
- Análisis cualitativo de la información recogida, incorporando la correspondiente reflexión sobre los resultados extraídos en cada dimensión.

En la tabla siguiente incorporamos la categorización realizada que contempla las cinco dimensiones, la denominación de las categorías y el código identificativo de las mismas. Los códigos nos han facilitado seleccionar del texto transcrita en castellano los aspectos relacionados con las mismas, y nos han permitido para elaborar la síntesis de los relatos en español, que presentamos en el Anexo 3.

Cuadro 11. Sistema categorial para analizar las entrevistas de profesores

Dimensiones	Categorías	Código
1. Formación y desarrollo profesional	Trayectoria docente	TRADO
	Inquietud profesional	INPRO
	Cualificación profesional	CUAPRO
	Autonomía intelectual	AUPRO
	Relación teoría-práctica	RETEP
2. Contexto de la actividad profesional	Reacción conformista/crítica	RECO/CRI
	Cuestionamiento de la carrera elegida	CUCAE
	Estabilización en la profesión	ESTA
	Diversificación de funciones	DIFUN

	Cuestionamiento de la actividad profesional	CUAPRO
	Dominio de la rutina de trabajo	DORUT
	Comunicación con los compañeros	COCAM
3. Acto pedagógico e intervención en el aula	Optimismo pedagógico ingenuo	OPIN
	Optimismo pedagógico crítico	OPCRI
	Satisfacción de la línea pedagógica elegida	SALIP
	Deseo o resistencia a la innovación	DE/REIN
	Utilización de recursos y materiales	UREM
	Relaciones interpersonales en el aula	REINA
4. Sentimientos sobre la trayectoria profesional	Encanto, satisfacción personal y profesional	ECTO
	Distanciamiento afectivo	DIAF
	Inseguridad, miedo	INS/MI
	Frustración, nostalgia	FRUS
	Nostalgia del pasado	NOPAS
5. Perspectiva personal y profesional	Autoevaluación	AUTEV
	Decepción y amargura	DECA
	Serenidad	SERE
	Futuro profesional	FUPRO
	Sueños personales	SUPER

Para el establecimiento y definición de las categorías nos hemos apoyado, en los interrogantes planteados al principio de la tesis, en el desarrollo temático realizado en el marco teórico, centrando la atención en la teoría de Huberman.

Cuadro 12. Definición del sistema categorial

Dim	Categorías	Definición
1	Trayectoria profesional	Historia de vida profesional que configuran el currículum vitae del profesor.
	Inquietud profesional	Apuesta por el cambio y por aspectos relativos a carrera.
	Cualificación profesional	Disposición regular para la formación continua.
	Autonomía intelectual	Criterio e independencia en los juicios de valor
	Relación teoría-práctica	Relación entre el discurso conceptual y la posibilidad de aplicación en el aula.
2	Reacción conformista/crítica	Actitud conformista o cuestionamiento de las posiciones y propuestas
	Cuestionamiento de la carrera elegida	Registro de dudas en relación a seguir en la carrera docente, deseo de cambiar de profesión
	Estabilización en la profesión	Postura positiva ante los años de docencia
	Diversificación de funciones	Asunción de diversos cargos y funciones en la trayectoria profesional
	Cuestionamiento de la actividad profesional	Interrogantes y dudas ante la profesión elegida.
	Dominio de la rutina de trabajo	Seguridad y autonomía en las tareas encomendadas.
	Comunicación con los compañeros	Relaciones entre los integrantes de la comunidad universitaria.
	Remuneración económica	Incidencia del sueldo en la resolución de los problemas del día-a-día.
3	Optimismo pedagógico ingenuo	Creencia en la neutralidad educativa.
	Optimismo pedagógico crítico	Relación que establece un profesor entre la contribución limitada que puede ofrecer la educación a los cambios sociales
	Satisfacción de la línea	Orgullo y satisfacción por el

	pedagógica elegida	enfoque docente seleccionado
	Deseo o resistencia a la innovación	Actitud positiva o de rechazo ante propuestas innovadoras
	Utilización de recursos y materiales	Uso de materiales y recursos en el desarrollo de las clases
	Relaciones interpersonales en el aula	Comunicación e interacción en el aula.
4.	Encanto	Disfrute en la función docente
	Satisfacción personal y profesional	Gozo por el trabajo desarrollado, sentimiento de alegría, felicidad con la profesión.
	Distanciamiento afectivo	Establecimiento de una barrera afectiva en el ejercicio de la profesión
	Crisis profesional existencial	Actitud de insatisfacción con la propia vida
	Inseguridad, miedo	Poca seguridad/ miedo al enfrentarse a la docencia universitaria
	Frustración	Desencanto por el trabajo realizado
	Nostalgia del pasado	Exaltación del pasado y rechazo del tiempo presente.
5.	Autoevaluación	Reflexión personal del profesor en la búsqueda de mejorar su actuación.
	Decepción y amargura	Desanimo que un profesor manifiesta en relación a seguir con optimismo su trabajo
	Serenidad	Tranquilidad y seguridad por el trabajo bien hecho
	Futuro profesional	Proyección que realiza el profesor sobre su profesión
	Proyectos de innovación	Planteamientos e intenciones de gran envergadura.
	Sueños personales	Aspiraciones del profesor a nivel personal/ familiar.

En la aplicación de los diversos relatos que configuran las entrevistas en profundidad, hemos procurado mantener un hilo

conductor a través del guión elaborado para cada relato. Sin embargo, el hecho de coincidir su aplicación con los momentos difíciles que está atravesando actualmente la universidad, (con cuatro meses de ininterrumpida huelga), ha hecho que, en ocasiones, la conversación se desviara hacia la situación actual y hayamos tenido que redirigir el diálogo hacia el tema abordado.

Para la exposición de las opiniones manifestadas por los catorce docentes entrevistados vamos a comentar cada una de las dimensiones establecidas, y, mediante la aplicación del análisis del discurso, identificaremos las opiniones más significativas del profesorado sobre las dimensiones y categorías contempladas.

7.1.1. Formación y desarrollo profesional

En esta primera unidad de análisis, presentamos algunas características respecto quién es el sujeto profesor/profesora que cotidianamente imparte su práctica docente en la universidad amazónica. En la mayor parte de los catorce relatos manejados, relativos a esta primera dimensión, existen manifestaciones directas o indirectas sobre la cualificación profesional (CUAPRO), trayectoria docente (TRADO), inquietud profesional (INPRO), relación teoría-práctica (RETEP) y autonomía intelectual (AUPRO). A continuación, y a partir del análisis del discurso docente, destacamos algunos detalles significativos de las mencionadas categorías, referidos a los profesores comprometidos en el estudio. Los datos sobre sus características se puede conferir en la siguiente tabla:

Cuadro 13. Características personales y profesionales

<i>Nombre</i>	<i>Edad</i>	<i>Actividad profesional</i>	<i>Docencia en otros niveles</i>	<i>Otros cargos o tareas</i>
1. Adira (AD)	59 a.	30 años profesora e investigadora en UFAM	8 años profesora en EJA y secundaria	Directora de FACED, Coordinadora del PPGE
2. Benicio (BE)	47 a.	26 años profesor e investigador en UFAM	3 años profesor en primaria y secundaria	Coordinador e idealizador de CEFORT
3. Carlos (CA)	65 a.	Jubilado, 27 años profesor-investigador UFAM	15 años en EJA y secundaria	Director de la FACED
4. Emanuel (EM)	44 a.	8 años profesor-investigador en UEA	7 años profesor en secundaria	Coordinador Máster en Educación en Ciencias, en la Amazonia
5. Fernando (FE)	52 a.	19 años profesor en la UFAM	6 años Profesor en secundaria SEDUC	—
6. Ingrid (IN)	40 a.	2 años profesora en la UFAM	16 años Profesora en educación infantil y primaria	—
7. José (JO)	52 a.	21 años Profesor en la UFAM	—	—
8. Luna (LU)	57 a.	27 años profesora-investigadora-UFAM	14 años profesora en primaria y secundaria	—
9. Manuela (MA)	36 a.	10 años profesora-investigadora en la UFAM	8 años profesora en educación infantil	—
10. Nádime (ND)	36 a.	2 años profesora en la UFAM	17 años profesora en primaria y secundaria	—
11. Pedro	45 a.	8 años profesor-investigador – UEA	14 años profesor en	—

(PE)			primaria y secundaria	
12. Romina (RO)	44 a.	20 años profesora-investigadora en la UFAM	6 años profesora en primaria y secundaria	Coordinadora del NEPE
13. Sophia (SO)	43 a.	20 años profesora-investigadora en la UFAM	—	Coordinadora del NEPE
14. Valentina (VA)	46 a.	21 años profesora en la UFAM	8 años en primaria	—

A la luz de los relatos correspondientes a la primera dimensión, que nos ofrecen aspectos más significativos sobre sus rasgos personales, formación y el desarrollo profesional de los profesores, podemos constatar que han sido entrevistados ocho profesoras y seis profesores. La franja de edad que más se repite es la de 40-50 años a la que pertenecen Benicio, Emanuel, Ingrid, Pedro, Romina, Sophia y Valentina, existiendo 4 que superan los 50 años (Adira, Fernando, José y Luna), un profesor jubilado (Carlos) y los dos más jóvenes (Manuela y Nadime) tienen 36 años. El criterio que se ha seguido para seleccionar a profesores, a partir de 36 años, es que tuvieran una trayectoria en la docencia universitaria, más o menos dilatada en el tiempo. Todo el profesorado, excepto dos, cuentan con una amplia experiencia docencia en otros niveles educativos, lo que avala su profesionalidad.

De hecho, el 80% de los profesores antes de acceder a la docencia universitaria han trabajado en distintos niveles educativos, experiencia que les ha permitido extrapolar sus conocimientos a las

asignaturas que imparten orientadas a los formación del profesorado, ya tengan carácter generalista, estén orientas a las didácticas específicas o vinculadas a las prácticas.

Los profesores entrevistados pertenecen a tres Departamentos. Forman parte del Departamento de Teorías y Fundamentos (DTF) los profesores dos profesores (AD, EM), que imparten las siguientes asignaturas: Historia, Filosofía, Sociología y Psicología de la Educación. Al departamento de Métodos y Técnicas (DMT) pertenecen 6 profesores (BE, FE, IN, LU, MA, VA), que imparten las siguientes asignaturas: Currículo y Programas de la Educación Básica, Mediaciones Didácticas, Metodologías para la enseñanza de Historia y Geografía en la Educación Primaria, y Prácticas de estadio profesional en educación infantil, Didáctica, Metodología del Trabajo Científico, Fundamentos de la Educación Infantil, El niño y el lenguaje oral, escrito y visual, Currículos y Programas para la Educación Básica, Metodología de la Pesquisa en Educación, Metodología del Estudio, El niño, el lenguaje oral, escrito y visual, El niño y las artes; Didáctica general, Contenido y Metodología del Enseño de Matemática, Contenido y Metodología del Enseño de Historia y Geografía. Al Departamento de Administración y Planeamiento (DAP) pertenecen 6 profesores (CA, JO, ND, RO, SO) que imparten las siguientes asignaturas: Políticas Públcas en Educación, Administración y planeamiento escolar; Legislación Educacional, Organización y gestión escolar, Políticas Públcas en Educación, Educación en la Región Amazónica, Antropología en Educación, Educación Ambiental y Proyecto de Investigación I y II; Políticas Educacionales,

Seminario de Investigación; Gestión Escolar, Educación de Jóvenes y Adultos, Seminario de Investigación y prácticas de estadio profesional en el Enseño Fundamental y Gestión Pedagógica.

Respecto a su cualificación profesional, más de la mitad son doctores (Adira, Benicio, Carlos, Emanuel, José, Luna, Manuela, Pedro, Romina e Sophia) y los restantes han cursado un Máster, estando realizando el doctorado en la actualidad. Llama la atención el empeño de este profesorado en obtener la máxima cualificación académica, teniendo en cuenta que muchos han tenido que cursar el doctorado en universidades extranjeras, debido a la escasa oferta existente en el país, sobre todo hace unos años, con el consiguiente costo económico y de tiempo.

La mayor parte imparte docencia a tiempo completo de 10-12 horas diarias en la Facultad de Educación, en el título, de Docente de Magisterio Superior, con una dedicación exclusiva al trabajo en la universidad y algunos ejercen cargos, como coordinación de núcleos de investigación, jefes de departamento, miembro de consejos y órganos colegiados, o trabajan por invitación en otras unidades de la Universidad y de la UEA. Todos ellos manifiestan dedicar a la enseñanza muchas horas al día, y a esto se añade las exigencias actuales vinculadas a la investigación, que les requiere publicar artículos científicos indexados y dirigir o participar en proyectos de investigación. Así lo manifiestan: “*Mis proyectos futuros están direccionados a la escritura de artículos científicos y libros en el área de educación. Quiero escribir lo que siento y veo*” (**profesor CA**)

La escritura y publicación de libros y artículos poniendo de manifiesto los proyectos formativos y las investigaciones realizadas en el ámbito de la Facultad de Educación se hace extremadamente necesaria, en el sentido de colocar en el centro de circulación nacional, regional y mismo, el local, el trabajo serio que hacemos en esa parte tan aislada del Brasil, como somos allí en Amazonas” (profesor BE).

“No se puede dedicar más tiempo a universidad en detrimento de la vida personal, podemos quedar enfermos y morir, como le pasó reciente a un profesor de mi departamento que se dedicó demasiado a producción intelectual e olvidese de sí mismo” (profesor SO).

La exigencia, en términos de cantidad y calidad, sobre la elaboración y divulgación de producción intelectual sobre el trabajo académico, como si fuera sinónimo de competencia y eficacia profesional, representa una presión y un punto de tensión cotidiana con la cual convive el profesor universitario.

7.1.2. Contexto de su actividad profesional

La valorización profesional en mi visión se firma en tres puntos: sueldo, carrera y formación. En lo que se refiere a carrera, estamos amenazados porque tiene una cierta pretensión del gobierno nacional de acabar con la carrera docente en la perspectiva que vimos construyendo en esos 30 años de universidad. Hoy somos promovidos pelo mérito académico que ellos intentan cortar. Los bajos salarios contribuyen a que muchos profesionales no se dediquen a la profesión como deberían y van buscar trabajo en otras instituciones, a veces sumando tripla jornada de trabajo. La valorización queda comprometida. (Profesora AD)

Respecto al ambiente laboral actual en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas, diez, de los catorce profesores involucrados en el estudio, expresan pensamientos

y sentimientos semejantes al que describe el profesor BE, al apuntar las siguientes características de la vida universitaria: espacio educativo marcado por el burocratismo, ausencia de una gestión comprometida con el proyecto curricular de la Facultad, apatía, completa fragmentación de nuestras relaciones y actividades al impartir las asignaturas y una profunda soledad individual donde, lamentablemente, “*la disputa del ego está por encima de la construcción del conocimiento*”. Sentirse tan solo, en un espacio esencialmente colectivo, como es el ambiente académico, denota una gran contradicción.

Otro veterano profesor evidencia cuales son los sentimientos de sus compañeros profesores sobre el ecosistema laboral con estas palabras:

Hoy percibo un cierto descuido con la vida académica, y detecto un cierto colocar de lado la actividad principal de la universidad que sería de fomentar la elaboración de nuevos proyectos. Veo que en la universidad hay poca movilización para generar alternativas de análisis de nuestra realidad amazónica. Lo principal que preocupa es la apatía de los profesores que cumplen sus horas de aula y se van, los estudiantes también quedan apáticos. No tenemos más aquella vida universitaria, de vire acá, de participar con gusto de los seminarios, de tener grupos de amigos, participar de un grupo de estudio, de está involucrado en un ambiente vivo, no estático. Está desapareciendo cada vez más, la cosa está siendo muy burocrática y muy lenta (profesor BE)

La gestión académica en la universidad es definida por los profesores como proceso que burocratiza en exceso el flujo de las actividades académicas, de tal modo que se prima mas la contribución a la resolución de los problemas inherentes a las administraciones públicas, que el ejercicio pleno de las prácticas docentes,

desestabilizando la situación docente y promoviendo más desidia. Por otro lado, los profesores también hablan de demanda creciente y urgente de trabajo, *cada día somos más exigidos y menos valorizados (profesora SO)*.

Los profesores señalan tener claro que la inercia y el burocratismo que se detecta en la política educativa del país no ocurre por separado de la política gestionaría de la propia universidad brasileña. De modo que, el 95% de los profesores participantes en la investigación se declaran insatisfechos por la desvalorización de la carrera docente. **La profesora MA** expresa su angustia en relación a la desvalorización de la carrera del profesor universitario:

Para mí la carrera es realmente desvalorizada. La profesión está relacionada tanto a la satisfacción personal como a la satisfacción financiera, es nuestra vida, es mi trabajo, necesitamos sobrevivir, hasta por la dedicación exclusiva que dispenso a mí trabajo, yo merezco ser más valorizada. Otras personas, de otras profesiones acaban alcanzando mucho más en menos tiempo con menos dedicación que logramos en la nuestra. Además, nuestro trabajo no finaliza nunca, está siempre recomenzando.

Sobre las condiciones de trabajo en la universidad, los profesores cuestionan la ausencia de otros profesionales que ejerzan funciones de apoyo técnico/administrativo, y que indudablemente han de asumir los profesores universitarios, trabajo que representa una dedicación a funciones administrativas que no les competen, añadida a su carga docente e investigadora. Los catorce entrevistados coinciden con lo expresado por el profesor Fernando:

En la UFAM tengo que ministrar aula, preparar mis láminas, se quisiera utilizar el laboratorio, tengo que correrlo, yo tengo que hacer todo sólo. Se necesita el apoyo del técnico, tengo que redactar

el documento y entregarlo en el sector, etc. A esa falta de apoyo técnico llamo de desvalorización profesional por parte de la institución.

En esta misma dirección, otra profesora se resiente por la precariedad de la estructura de la universidad para atender las necesidades básicas del profesor:

Pasados veinte años desde que ingresé, cambió demasiado la propia cuestión del espacio físico, hoy trabajamos en régimen de dedicación exclusiva y no tenemos ni un lugar apropiado para el baño, ni otros espacios donde se pueda quedar confortable todo el día, por ej.(profesora RO)

El segundo aspecto de este ecosistema laboral que merece profunda reflexión, es el tema de las relaciones personales entre los profesores, compañeros de Departamento académico de la Facultad.

Las relaciones con los compañeros del Departamento están cada vez peor, la hostilidad en el ambiente es la causa de verdaderas crisis profesionales, cierta vez participé de una reunión del colegiado tan tensa que fue a lágrimas después de 20 años de trabajo. (Profesora RO).

La totalidad de nuestros entrevistados se han sentido incómodos al abordar esta cuestión. El testimonio de una compañera expresa la gravedad y la extensión de la situación:

Estoy en un momento de cuestionamiento, no por el curso de pedagogía o por el alumnado, pero desde que volví del doctorado en 2010 tengo percibido que las relaciones son demasiado hostiles. Esa hostilidad en el ambiente de trabajo ha generado un distanciamiento entre los colegas, por el motivo de cada uno está en su núcleo. Verdad que encontré un clima de trabajo adverso de cuando salí para el doctorado, y eso me hizo pensar si deseo realmente me aposentar por aquí, no intento abandonar el magisterio, esa hipótesis nunca pasó en mi cabeza, pero, de repente, no sé, estoy reflexionando al respecto. (Profesora SO).

Los profesores relatan que las reuniones pedagógicas, momentos importantísimos para el crecimiento profesional de los profesores, son muy tensas, donde los conflictos de interés y agendas se chocan, a veces parecen verdaderas guerras. Sobre tales momentos, veamos que dice uno de los profesores:

Yo considero que, especialmente nuestra agenda ha sido muy tensa. Eso ha ocasionado gran desgaste entre nosotros. Las personas ya van armadas a las reuniones y ahí las relaciones se complican más.
(Profesor FE)

En verdad, la opinión de los profesores sobre el ambiente de trabajo en la universidad bascula entre sentimientos diversos, ora negativos, ora positivos. Lo cierto es que en el ecosistema laboral de los profesores amazónicos, como acaece en la mayor parte de las universidades de la cultura occidental, los docentes sufren muchas presiones, se involucran en distintos conflictos de interés y en relaciones de hostilidad entre los compañeros, la burocracia institucional es fuerte y el poco caso de las administraciones causa molestias al profesor. Desde otro ángulo, todavía la universidad representa para el profesor un lugar de encanto, alegría y de optimismo, configurándose como un espacio único para promover la formación intelectual y la construcción de nuevos conocimientos y de valores.

7.1.3. Línea pedagógica en el trabajo de aula

La tercer dimensión hace referencia a la línea pedagógica que orienta el trabajo cotidiano del profesor en el aula, o sea, al estilo didáctico y pedagógico de sus prácticas académicas en la universidad.

Algunos profesores aluden al sustrato formativo que ha marcado su línea de trabajo:

Las influencias teóricas que marcan los comienzos de mi actuación en la universidad fueran autores de la corriente marxista que dieron una cierta dirección sociopolítica en la actuación docente. Paulo Freire era una gran referencia en aquel momento histórico, finales de los ochenta y principios de los años noventa. Hoy tengo estudiado mucho el constructivismo radical de Maturana, autores de la psicología constructivista, filosofía hermenéutica y de la sociología crítica, como José de Souza Martins (brasileño), Merlucci (italiano), Bernard Charlot (francés). Tengo leídos más autores en el momento. (Profesor BE)

Sobre esta dimensión, los profesores entrevistados fueron unánimes al destacar como principal referente en la enseñanza de los contenidos escolares, la teoría crítica de la educación, y en especial la Pedagogía Libertadora, también denominada Pedagogía de la Liberación, formulada por el educador brasileño Paulo Freire. En los catorce relatos se percibe los trazos del abordaje freireniano que movilizó la historia de la educación de Norte a Sur de Brasil, con fuerte repercusión en las prácticas pedagógicas a partir de los años ochenta. Si bien la pedagogía libertadora no tuvo su origen en la educación escolar, sino en los movimientos de educación popular, ha sido extrapolada a los diversos niveles educativos y situaciones sociales, siendo un referente no sólo para la educación brasileña, sino a nivel mundial.

En la propuesta de educación liberadora, el dialogo y el cuestionamiento de la realidad deben servir de base para la construcción colectiva del conocimiento. Como en la mayéutica

socrática, el dialogo y la capacidad de problematizar necesitan ser fomentados, pues a medida que el ciudadano cuestiona su realidad, sus condiciones de existencia y toma conciencia de su papel de oprimido, la educación sirve de instrumento para enflaquecer o romper la hegemonía del opresor y promover la liberación del oprimido. Freire decía que *la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido* (1987).

El debate sobre la necesidad de superación de la educación bancaria, tendencia denunciada por Paulo Freire en la década de sesenta, culminó en movimientos sociales y políticos encabezados por la iglesia católica, con la colaboración de educadores más críticos, y se propagó en las décadas siguientes, viniendo a constituirse en acciones de vanguardia para hacer avanzar la educación en todo el país.

Para una profesora, la actuación basada en los principios de la pedagogía libertadora puede contribuir significativamente en la formación de una conciencia ciudadana en los estudiantes:

“se usted posee una concepción de educación y de sociedad hacia la transformación, entonces va creer ser posibles los cambios, se es así, esa es su línea para organizar su trabajo pedagógico. En relación a las prácticas, la cuestión metodológica es trabajar con los principios de la línea que está en conformidad con su concepción de educación y cambio social. Trabajar con una perspectiva de educación popular, por ejemplo, es necesario salir un poco de la formalidad, hacer exposiciones y trabajar de forma más dinámica con los grupos, pero por encima de todo, estimular la reflexión”
(profesora RO)

En esta misma dirección pedagógica declara trabajar otro profesor, como relata en su testimonio:

“El mío procedimiento pedagógico está direccionado a una línea más crítica, un tanto más crítico-participativa, es una perspectiva freireana, pero no sólo, también con influencia de otros autores de la teoría crítica, aprecio mucho el trabajo de Stenhouse con sus tesis sobre el currículo. Yo creo que el comportamiento del profesor en aula, es reflejo de sus ideas sobre el proceso de enseño y aprendizaje”. (Profesor JO)

Siendo la universidad un espacio para cultivar el saber y desarrollar el pensamiento reflexivo, conviene que la línea pedagógica se oriente hacia una práctica democrática, no autoritaria. Así como explica la profesora:

“En la universidad siempre seguimos una tendencia más libertadora, aunque no tiendo autores definidos, cada vez más tengo ejercido la tolerancia porque veo que la vida del estudiante hoy es más difícil que cuando estudié pedagogía”. (Profesora LU)

La realidad es que el estudiante de nuestro tiempo, habitante de las grandes urbes, está plagado de inseguridades, a raíz de los diversos y precarios contextos, en donde sufre la exclusión social en niveles crecientes y inimaginables a treinta años atrás. Estos sujetos, deberían contar con una universidad que les ofrezca una educación académica integral y nuevas líneas y estrategias de aprendizaje que contribuyan, efectivamente, al desarrollo de un currículo pedagógico, comprometido con el desarrollo escolar y personal del estudiante que hoy frecuenta la universidad en condiciones adversas y precarias.

Sobre estas peculiares condiciones de vida del estudiante universitario, reflexiona la **profesora LU**:

“en mi tiempo de estudiante, habría más tiempo para nos dedicarnos a los estudios y solo después se iba a trabajar. Hoy día, principalmente nuestros alumnos de pedagogía, la situación de ellos es preocupante y está relacionado a cuestiones de clase social, tenemos aquellos que a veces no viene a Facultad porque no tiene dinero para el transporte. Años atrás era diferente, hoy el profesor tiene que considerar lo que pasa en la vida de estés alumnos. No estoy justificando determinadas posturas, pero veo que no podremos dejar de analizar las dificultades existentes en la ciudad grande. Por otra parte, existen las dificultades de acceso a laboratorios, a biblioteca en todos los horarios, usted tiene ganas de exigir más de los alumnos, entretanto no tenemos disponible adecuadas estructuras para facilitar nuestro trabajo en el aula”.

El proyecto curricular de la Facultad de Educación está orientado hacia la formación inicial de maestros críticos y reflexivos preparados para afrontar las situaciones de la práctica educativa en los niveles de educación infantil, primaria y gestión pedagógica. La propuesta pedagógica de la formación por ejes de conocimiento y de naturaleza interdisciplinar, para que sea desarrollada de forma plena, demanda un esfuerzo del cuerpo docente de los cuatro Departamentos Académicos de la Facultad (Teorías y Fundamentos-DTF, Métodos y Técnicas – DMT, Administración y Planeamiento – DAP, Educación Escolar Indígena - DEIN. Actualmente, este trabajo conjunto aún es una tímida construcción, como señala el **profesor FE**, “pienso que nosotros tendríamos que discutir más el currículo”.

Otros **profesores** manifiestan sus preocupaciones respecto a la dificultad de realización del trabajo colectivo:

una cosa que me inquieta demasiado es la falta de diálogo entre los profesores, la falta de planeamiento colectivo que ocurre dentro de nuestra universidad. Acaba que cada uno va haciendo conforme sus creencias y su visión, sus propias teorías, pero no existe una unidad. No hablo de homogeneizar porque entiendo que cada uno tiene su estilo propio de

trabajar, sin embargo creo que necesitamos tener unidad en la comprensión de la propia formación de los maestros, sería esencial para que la formación fuera más coherente. Nuestras prácticas son muy fragmentadas. (profesora MA)

Las Prácticas de formación, que se desarrollan de manera más disciplinar que desde la perspectiva interdisciplinar, no favorecen la concretización de una ciencia pedagógica comprometida con una formación disciplinar, crítica y reflexiva del futuro maestro. Es lo que opina la **profesora SO**:

Siempre percibí que a pedagogía es una ciencia extremadamente compleja que solo pode ser ampliada, valorizada y profundizada cuando consigue establecer una buena relación con otras áreas de formación del conocimiento. La antropología y la sociología son fundamentales para la lectura social de la comprensión del ser humano, de la sociedad, contribuyen con buen trabajo pedagógico, por tanto veo la perspectiva multidisciplinar como muy interesante.

Tomarse en serio y llevar a cabo el Proyecto Político Pedagógico (currículo), de forma interdisciplinar y con énfasis en el trabajo colectivo realizado por el conjunto de profesionales involucrados en la enseñanza universitaria en la Facultad de Educación, representa un desafío de lo cual la institución no puede huir.

7.1.4. Reflexiones sobre la trayectoria profesional

Al referirnos a la tercera dimensión seleccionada, socializamos las principales reflexiones de los profesores participantes sobre aspectos de la propia trayectoria profesional que ellos juzgan relevantes.

Mi visión es así: todo proceso que se vive desde la alfabetización escolar, pasando por la enseñanza primaria y la secundaria, contribuye para formar una mirada sobre la profesión docente. Al llegar en la graduación en pedagogía, por ejemplo, ya tenemos una idea de que es hacer educación porque ya pasamos por varios profesores en esa experiencia escolar. En verdad muchas veces el estudiante concluye el curso y la visión inicial sobre educación permanece con él. Siendo así, creo que el hábito docente de conducirse en aula futuramente está relacionado a la trayectoria personal y escolar vivida. De tal manera que al ingresar en la facultad, el sujeto ya tiene noción de las prácticas, de la rutina, del tiempo de aula, de cómo se hace una evaluación y por ahí. También lleva consigo la experiencia de la educación familiar que tuve. Todo esos referentes corroboran en la formación del perfil de un profesional (Profesor BE).

Uno de los aspectos resaltados en los relatos hace referencia a la formación del profesor y su relación con su propia historia de vida desde el seno familiar. Es intrigante pensar hasta qué punto los sentimientos y valores hoy preponderantes en la conducta profesional están imbricados con vivencias pasadas, en diferentes contextos de la vida social y personal del individuo.

Esta es una cuestión que yo identifico cada año. Cuando los estudiantes llegan a la universidad traen la memoria del modelo de organización de la educación básica. Ellos precisan cambiar de esta visión porque aquí en la universidad el profesor está para incentivarles a la búsqueda del conocimiento, pero ellos son responsables de su propio aprendizaje. (Profesor JO).

La influencia en las actitudes y prácticas del futuro docente refrendadas en experiencias asimiladas en la infancia y adolescencia es indudable. Por lo tanto, conviene a las instituciones formadoras reflexionar sobre esas cuestiones durante el proceso de cualificación profesional. Pues, como afirma Imbernón, “*es necesario analizar a fondo la formación inicial recibida, una vez que la construcción en el*

profesor de esquemas, imágenes y metáforas sobre la educación empiezan en el inicio de los estudios que lo habilitaran a la profesión” (Imberón, 2005:55).

Especialmente en el curso de Pedagogía, cuya finalidad es la formación de profesores que irán ejercer la profesión en las escuelas de la red de educación de la ciudad de Manaus, tornase imprescindible que sean bien preparados para enfrentarse a los complejos retos de la realidad educacional que hoy se dibuja en el contexto cultural y social.

Generalmente, la formación inicial que tuvieron los profesores no les garantiza seguridad y autonomía en el desarrollo de sus prácticas iniciales, causando mucha inseguridad, angustia y hasta el deseo de abandonar la profesión ante las dificultades de los primeros años.

El **profesor FE** nos confidenció que el mismo pasó por esta situación: “*los primeros años de docencia en la universidad fueran demasiados difíciles para mí. Al final de los dos años hizo una solicitud de exoneración del cargo, y volví después de mucha reflexión y diálogo*”.

Otra profesora relata su auténtica experiencia sobre su difícil ingreso en la docencia, en razón de su inmadurez y falta de habilidad en aula:

En 1970, con 19 años, trabajé en un barrio de la periferia de Porto Alegre (Sul de Brasil) por la noche, porque durante el día cursaba estudios en la Facultad de Pedagogía. Mi marido, en aquella época,

me acompañaba y esperaba terminar la clase para volvemos a la casa. Yo seguía enseñando los contenidos y los alumnos haciendo otras cosas, un dormía, el otro salía en todo momento y volvía...cierta noche uno llegó totalmente borracho... entonces me aburrí e empecé a pillarlos. De repente uno se levantó, yo pensé que iba enfrentarme, pero sacó al borracho de la sala y volvió a clase. Entonces le pregunté: ¿qué está pasando que dormís durante las explicaciones? Contestó él: ¿porque la señora piensa que somos imbéciles? Trae un material didáctico que no tiene sentido para nosotros y nos trata como niños con déficit mental, pero somos adultos y trabajadores que no conseguimos ingresar en la escuela, no somos jumento, tampoco bandidos. A partir de ahí, aprendí una gran lección con aquel grupo que marcó mi vida. Les dije entonces: me ayuden a ayudarles a aprender a leer y ellos me contestaron: profesora vamos estudiar los manuales de nuestros trabajos, vamos a leer los periódicos y vamos leer cosas que traten de la vida de nuestra gente. La lección aprendida repercutió en mis actitudes, pasé a coger el autobús, a transitar por el barrio, a relacionarme con las personas del lugar y adquirí autonomía intelectual, seguridad y independencia.

Son diversos los retos que el profesor enfrenta en los primeros años de ejercicio de la docencia. Otra profesora también explica que:

“los primeros años no fueran fáciles, nunca un comienzo es fácil, y especialmente aquí en la UFAM, no fue nada fácil, primero porque tuve que venir sola, dejé mi familia, mi marido en otra ciudad y por dos años estuve sola en Manaus” (profesora MA).

La adaptación al nuevo ambiente de trabajo, el dominio de los contenidos y la adquisición de las competencia docentes ocurre despacio y nunca finaliza, por eso es necesario tener paciencia y persistencia antes los problemas diarios, propios de la convivencia en este ecosistema laboral. También la **profesora ND** pasó por esa delicada fase de adaptación:

“Yo que tenía la perspectiva del trabajo colectivo en mente cuando llegué en la universidad, pero me sentí sola. Los profesores más experimentados acreditan que por ser noveles no tenemos nada a acrecentar y eso causa desanimo, soledad y frustración”.

Sin embargo, a partir del tercer año de docencia, el profesor al sentirse más experimentado, va adquiriendo confianza, seguridad, madurez, autonomía intelectual y se encuentra listo para experimentar nuevas estrategias de trabajo y quizás para introducir innovaciones metodológicas y tecnológicas en sus prácticas.

No es posible que la escuela siga ignorando que los avances tecnológicos han revolucionado los medios de comunicación, rompiendo cualquier barrera de acceso a las informaciones y abriendo nuevas redes y comunidades de aprendizaje en el mundo. Otro profesor habla respecto de esas nuevas posibilidades:

Muchos alumnos reclaman de la postura del profesor universitario, el tipo de tradicional de discurso, la utilización siempre del mismo libro, etc. El alumno de hoy está con el fono en el oído, está antenado, ya que son los nativos digitales que aprenden de un modo bien distinto en relación al que conocemos, ya que toda nuestra cultura es bidimensional, en cambio ellos están en el 3D, pues al mismo tiempo utilizan la computadora, el móvil, el fono de oído y estudian. De modo que la velocidad de la cognición de estos nativos digitales es otra, de ahí que el profesor habla, habla y nadie le escucha” (profesor FE)

Por otra parte, tornase esencial que el profesor asuma su importante función en la mediación de los procesos de aprendizaje de los alumnos, en los términos que considera esta profesora:

“El profesor es realmente un mediador del aprendizaje del alumno. Va haciendo, estableciendo relaciones con las personas, de manera a organizar la actividad pedagógica para posibilitar la interacción, el diálogo entre ellos y entre ellos y el profesor” (profesora MA)

La realidad es que los múltiples problemas enfrentados diariamente por docentes universitarios no serán solucionados apenas

mediante estrategias pedagógicas tradicionales porque las raíces de los problemas son de naturaleza económica, política y social, aspectos que el profesor debe incursionar desde una perspectiva pedagógica e integral. Por otro lado, es necesario incursionar en la docencia determinadas estrategias didácticas con el fin de incentivar a los alumnos a la reflexión y al cuestionamiento sobre su vida y las posibilidades que tienen de participar en los cambios sociales y culturales en el futuro.

7.1.5. Desarrollo profesional y sueños personales

Las crisis son importantes en nuestra vida, a veces superárnoslas con más facilidad, otras veces no. (Profesor JO)

Al abordar el análisis de la quinta dimensión del estudio sobre el ciclo de vida profesional del profesor amazónico, registramos los auténticos testimonios de nuestros profesores sobre las crisis vividas y las expectativas surgidas en relación al desarrollo profesional y a los sueños personales de su propia trayectoria vital. Empezamos por la concepción que el **profesor JO** hace, al respecto:

El ser humano es una crisis ambulante. Algunos autores denominan la crisis de estrés, sea estrés o crisis, esto no es algo negativo. La crisis es necesaria para que las personas evolucionen tanto espiritualmente como materialmente, también a su personalidad y las relaciones interpersonales.

Realmente, las crisis son inevitables en el desarrollo del ser humano. Pero, ¿qué repercusiones consideran los profesores que acarrean al ciclo profesional? ¿Contribuyen las crisis al crecimiento profesional o son la causa de desencanto y agotamiento?.

La **profesora AD** narra un evento de crisis profesional acaecido en su ciclo:

Al ingresar en la UFAM ya trabajaba en un Centro Estatal de Educación con la formación de maestros de primaria, impartiendo asignaturas de Psicología de Aprendizaje y Psicología General, también en esta época era líder del movimiento del Sindicato de los Profesores del Estado del Amazonas y conciliaba las dos funciones. Cierta día una alumna me dijo: profesora necesito hablar con la señora y espero que no se ofenda – “no estás siendo una buena maestra ese año, ya estudié con la señora en los primero, segundo y tercero años de magisterio y percibo la diferencia, este año en el cuarto adicional no estás se preparando para las aulas, solo repite los contenidos ya estudiados y nosotros no estamos aprendiendo nada, aunque la señora sea experta en el área”. Llevé un susto, sus palabras me dejaron en choque, entonces hizo una reflexión. En el día siguiente pedí exoneración del Centro y pasé a trabajar solo en la universidad con dedicación exclusiva y en el movimiento de profesores. En otra ocasión esta alumna me dijo “profesora no debía tener pedido exoneración de la función” y yo le contesté: no estoy ofendida, por lo contrario, me ayudó al abrir mis ojos. Para mí fue una gran crisis profesional ese momento.

Como podemos extrapolar de este relato, las personas reaccionan de forma positiva o negativa ante los eventos, así el origen de una crisis está relacionada con los factores intrínsecos y extrínsecos. Para unos, lo que desencadena la situación puede ser algo sencillo, para otros, puede ser algo más complejo. Lo cierto es que nosotros, los humanos, estamos susceptibles a las influencias de las circunstancias y de los cambios, pero, también, las crisis pueden tener un origen de cuño personal.

Durante la entrevista a otra profesora, manifestó mucha excitación respecto a la etapa que está viviendo de su ciclo profesional y un fuerte deseo de jubilarse pronto. Apreciamos, pues, un trecho de su relato:

Quiero jubilarme ya, eso va ser óptimo para mí, voy adelantar un poquito, pero el momento personal que vivo es de demasiado desencanto con la carrera. Voy salir no es porque no tengo más voluntad de trabajar, y sí porque quiero hacer alguna cosa que me encante mucho. Me gusta las clases, no son los alumnos la razón de mis desencantos, es aquello que me circunda: el tiempo, las cuestiones administrativas, las presiones del cotidiano que nos absorben en demasía (profesora LU)

Por otro lado, independiente de las crisis existenciales y de la desvalorización de la carrera, los profesores son conscientes de la necesidad de invertir continuamente en el desarrollo de la compleja profesión docente. Cada vez son más imprescindibles para los docentes la asimilación de nuevas competencias para enfrentar los retos que la educación universitaria actual requiere de nosotros.

Todos los profesores entrevistados presentan una buena disposición de invertir en su desarrollo profesional. Aquellos que poseen la titulación de Máster, se preparan para cursar el doctorado; quienes son doctores se preparan para el postdoctorado y también para trabajar en el ámbito de la investigación. Tres profesores doctores explicaron sus planes de elaborar artículos científicos, libros y publicar en revistas de impacto, pero también en aplicar las conclusiones del esfuerzo realizado en el campo de la investigación en su práctica docente cotidiana. En este sentido una profesora afirma que:

“Aún tengo utopías, acredito que es posible cambiar el mundo, las políticas públicas, tal vez yo acredito en cambios posibles porque soy de la primera generación que quiso cambiar el mundo, hoy las utopías están borradas. Tenemos que luchar siempre, toda la vida se es preciso (profesora AD)

Otra docente llama la atención sobre el debido cuidado que el profesor precisa tener con la vida personal, ya que se debe intentar equilibrar las dos dimensiones, personal y profesional.

Recientemente perdimos un compañero de Departamento porque dejó en segundo plano su salud por cuenta de ese productivismo que él siempre criticaba, pero no tenía como ignorar se él deseaba está en el tope de la producción y carrera académica. Para nosotros fue una pérdida muy significativa, ya que él era un postdoctor, una persona con 53 años de edad que murió en el auge de la carrera. Siempre veo esas cuestiones del entorno que nos afectan como balizador para repensarnos nuestra vida dentro de la academia, debemos relacionar con nuestro bien estar profesional, pues la vida no está solo aquí dentro, a pesar yo pasar más tiempo aquí en la universidad que en mí casa. Cuanto más tiempo se estar en la universidad, más demanda de trabajo te encargan y viene la sobrecarga de trabajo que causa estrés y otras cosas (Profesora SO)

También los sueños personales son fundamentales en el desarrollo humano y profesional. Muchas veces trabajamos demasiado para tener más medios y, al final, no tenemos tiempo de vivirlos. Los sueños de nuestros profesores son bien sencillos. Vislumbran la felicidad personal en pequeños momentos, como cuidar de los hijos, del matrimonio, estar en casa sin compromisos con horarios marcados, acompañar el crecimiento saludable de la familia, ver la tele, ir al cine, acudir a programas culturales locales, arreglar la casa, algunas veces viajar por el propio país, y, también, disponer de tiempo para cultivar su propio jardín.

7.2. CICLO DE VIDA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES AMAZÓNICOS DESDE LA TEORÍA DE HUBERMAN

Una vez realizado el análisis biográfico de los relatos de los profesores amazónicos entrevistados, en base a las categorías seleccionadas sobre el ciclo de vida profesional docente, pasamos a establecer los niveles de correspondencia o diferenciación respecto a las etapas descritas en el estudio de Michael Huberman (1989), una de las referencias principales de la investigación presentada.

Nos planteamos hacerlo así, porque el estudio de Huberman ha sido un importante referente para desarrollar este trabajo sobre el ciclo de vida profesional del profesor que labora en la universidad amazónica. y.

Como se ha visto en el primer capítulo, Huberman delimita que el ciclo de vida docente está configurado por siete etapas circulares, no fijas y flexibles: 1^a) *supervivencia o descubrimiento*; 2^a) *estabilización*; 3^a) *diversificación*; 4^a) *remisión en cuestión*; 5^a) *serenidad*; 6^a) *conservadurismo*; y 7^a), *interiorización*.

En el estudio de Huberman, si bien existen algunas similitudes entre los trazos y variables de cada etapa, debido a su carácter circular, el proceso de carrera se concretiza en la siguiente trayectoria: 1) el profesor vive una etapa de exploración y descubrimiento de la profesión; 2^o) el profesor vive un momento de ajuste y toma paulatina de responsabilidades; 3^a) el profesor que ya tiene conciencia aguda de las responsabilidades en la profesión, pasa a desarrollar proyectos innovadores; 4^a) el profesor empieza a hacerse profundos

cuestionamientos sobre la carrera; 5^a) el profesor se siente a gusto y sereno porque tiene seguridad para desarrollar su trabajo; 6^a) el profesor tornase demasiado prudente y resistente a las innovaciones; séptima, el profesor quiere sosiego y tranquilidad pues siente que cumplió bien su deber.

En base a estos planteamientos, presentamos a continuación los resultados sobre las etapas del estudio de Huberman, a partir de declaraciones de cada uno de los profesores entrevistados sobre el mencionado estudio.

1^a Fase: Supervivencia o descubrimiento

A lo largo de su relato, se constata que la **profesora IN** está viviendo la fase de *supervivencia o descubrimiento*, la primera en el ciclo definido por Huberman. Desarrolla las actividades con bastante optimismo y con esperanza de contribuir a la construcción de una educación pública de mejor calidad.

Se nota que ella está explorando todos los ángulos de la rutina de una profesora universitaria recientemente ingresada en la profesión. Se declara encantada con las actividades docentes, pero reconoce que a veces siente cierta inseguridad ante las nuevas situaciones que, de repente, se instauran, pero sigue determinada en salir airosa de las mismas:

Ministrar asignaturas por la primera vez en la universidad requiere un esfuerzo muy grande para realizarse un buen trabajo y yo tengo conciencia de la responsabilidad que tenemos para formar futuros maestros. Tengo satisfacción en hacer mi trabajo.

También la profesora ND está viviendo esta misma fase, ya que se encuentra en plena etapa de explorar cómo acaece el trabajo en la universidad pública, bajo el encanto y la ansiedad, características de los primeros años, propios del período de descubierto de la rutina del trabajo docente.

Está profesora está encantada con su trabajo y es optimista respecto a la profesión, pero al mismo tiempo, manifiesta sentimientos de dualidad respecto al comportamiento de sus alumnos en aula, ora son de satisfacción, ora de insatisfacción. Posee un fuerte compromiso y conciencia aguda de sus responsabilidades, como se puede deducir de sus palabras:

“Para cada clase tengo un objetivo de aprendizaje a ser alcanzado por los alumnos, me siento satisfecha al realizar el trabajo cuando estoy con ellos, pero después que terminan las clases y veo las respuestas en las tareas, siento frustración en percibir que el objetivo no fue atingido. Estoy teniendo esta vivencia en las prácticas con la entrega de los trabajos o informes que ni se aproximan a aquello que orienté con tanto detenimiento (Profesora ND)

2^a Fase: Estabilización

El **profesor FE** está viviendo esta fase, la segunda en el ciclo definido por Huberman. Efectivamente, reconoce que está en un momento de estabilización, en el sentido exploración y dominio de la labor en la universidad, y parece sentirse identificado con la enseñanza superior, como el mismo afirma:

Estoy en un periodo de estabilidad, ya tengo dominio en mi rutina de trabajo, experiencia con las asignaturas que trabajo cada año, conozco bien mí ambiente laboral, y tengo identidad como

profesional en esta universidad. Desarrollo mí trabajo con autonomía y estilo propio. Estoy integrado en mí grupo de investigación y me gusta mucho estar con los alumnos, aprendo con ellos y espero contribuir también en formación.

Actualmente se dedica a los estudios el área de innovación tecnológica y viene desarrollando con su grupo de investigación proyectos en el ámbito de la ciencia y tecnología. Se identifica mucho con la modalidad de educación a distancia y con los temas relacionados con las tecnologías de información y comunicación.

En otro sentido, la profesora RO no está de acuerdo con la interferencia de las categorías tiempo de docencia y edad cronológica y nos ofrece una visión positiva de esta fase que puede coincidir con el comienzo de la enseñanza universitaria, si el profesor tiene claro la finalidad educativa.

3^a Fase: Diversificación

Aunque el **profesor BE** está viviendo la fase de diversificación, también se mueve a la par en procesos de descubrimiento y exploración, como él explica: “*Actualmente estoy en un momento de descubriendo muchos aspectos respecto a mi actuación, a mis miradas, a mí autoformación, ya que la diversificación en mis prácticas me van permitiendo incorporar nuevas descubiertas.*

Este profesor tiene un sentido negativo de la estabilización y por ello le preocupa instalarse en ella. Es un espíritu muy inquieto. No le gusta el aislamiento que se da en el ambiente interno de la Facultad, distante de las comunidades y de los centros escolares. Su pronuncia a favor de la función social y política de la universidad. Su

preocupación por el sistema educacional del país le impulsa a abordar nuevos frentes de trabajo y a involucrarse con el Ministerio de Educación (MEC), con la Red Municipal (Manaus) y la Red Estatal (Amazonas) de Enseño, con objeto de firmar convenios y generar nuevos proyectos, abrazar nuevos y distintos retos, es decir de diversificar su trabajo.

Otro profesor hace referencia a la simbiosis que puede existir entre la estabilidad profesional y la amplitud de miras hacia diversos campos profesionales, poniendo de manifiesto una vez más el carácter cíclico del proceso vital. Así se manifiesta:

“En el momento actual yo pienso que mi carrera y mi vida están bastante estables en el sentido de lo que vengo construyendo una autonomía intelectual a lo largo de 15 años de docencia universitaria. Esta autonomía la veo como resultado del dominio de contenidos con los cuales trabajo, pero también es resultado de las investigaciones que he orientado, participado y de las reflexiones expuestas en textos escritos y publicados. Un libro publicado garantiza un repertorio al profesor, el discurso, más allá del aula, posibilita inserción en otros contextos, todo eso, claro que da más respetabilidad y status al trabajo del profesor, puesto que pasa a compartir otro universo simbólico que no es solo del conocimiento producido en el aula” (profesor EM).

4^a Fase: Remisión en cuestión

Hay varios profesores que están viviendo la fase de *remisión*. La **profesora MA**, que es una de las más jóvenes participantes en esta investigación, afirma que: *A pesar de estar aquí en la UFAM a partir de 2005, ya trabajaba desde hacía cinco años en la educación superior, por eso la cuestión de la rutina es algo que domino y estoy*

estable en relación a esa parte. Por esa razón la ubicamos en esta fase y recogemos su punto de vista:

Estoy siempre buscando innovar mis prácticas, no me agrada ningún tipo de rutina, en los cursos que ministro, cambio el plan a cada nueva edición, no consigo hacer las cosas del mismo modo, hago siempre diferente, aunque sea la misma asignatura. También tengo la preocupación de estar siempre registrando lo que pasó en aula, las impresiones de los alumnos para, futuramente, perfeccionar el trabajo. El cuestionamiento es muy fuerte en mí, a veces un poco extremo, estoy siempre me indagando: ¿qué estoy consiguiendo hacer realmente? ¿En que mi trabajo está contribuyendo efectivamente para la formación de las personas y para la transformación de una realidad educacional tan dramática como es la educación en nuestro país? Entonces, esta es una angustia y cuestionamiento que me persigue”.

El **profesor PE** es otro que está viviendo la fase de *remisión en cuestión*. Denota que posee autonomía intelectual en el dominio de las actividades referidas a la enseñanza universitaria, y también en la dirección de trabajos de investigación de los alumnos. Ejerce plenamente su competencia reflexiva y la práctica del cuestionamiento sobre la carrera docente y no se exime de hacer la crítica a la educación opresora, tan fuerte en la sociedad de clases como es la nuestra. Imparte sus clases en esta línea del cuestionamiento tras algunos años, como manifiesta:

Desde hace mucho tiempo me ha despertado una inquietud, llevándome a la búsqueda del entendimiento de la transición por la cual pasa nuestra realidad; de las constantes observaciones generadas de las innovaciones tecnológicas profundas que ocurren en la organización social, en el campo del trabajo y en la vida cotidiana que sostiene toda la sociedad donde hoy vivo”.

También la **profesora SO** está viviendo esta misma fase. Ella quiere desarrollar grandes proyectos en la Facultad de educación que ayuden a enfrentarse a los problemas educacionales que están

vinculados a los contextos políticos, económicos y sociales, y opina que no se debe seguir en silencio. Se rebela ante situaciones de exclusión e injusticia social, y le gusta analizar sus causas y qué cambios son necesarios para mitigarlas. En sus declaraciones se pone de manifiesto que está viviendo una fase de cuestionamiento muy intensa:

Estoy realmente en esta fase crítica y diversificada de mi profesión, hasta el punto de cursar el doctorado después de 15 años de docencia y en otra área diferente de mi formación inicial, pero relacionada con aspectos que indirectamente ya trabajaba en las ciencias sociales. La verdad es que me encuentro en cuestionamiento de la pedagogía desde que volví del doctorado. La capacidad de intervención en la educación pública de la ciudad, por parte nuestra de pedagogía, aún está muy ensimismada en la propia facultad y los cambios en las redes de enseño acontecen sin nuestra participación efectiva. Nuestro trabajo de formación aquí no está teniendo resonancia o eso me parece. Yo cuestiono todo esa situación, soy una inconformada y quiero cambios (Profesora SO)

5^a Fase: Serenidad

Las declaraciones de AD, una profesora con casi sesenta años, reflejan que está viviendo la fase de *serenidad*. Constatamos que hoy en ella domina la tranquilidad y ejerce con autonomía intelectual las actividades referentes a la enseñanza universitaria en cualquier línea pedagógica que esté. Se ha dedicado plena y cualitativamente a la carrera docente. En su discurso se constata que ha pasado por las distintas fases hubermianas; así relata sus primeros momentos como docente en la universidad:

Fue mucho importante para mí la experiencia del ingreso, aprendí a cultivar una rutina de trabajo en el sentido de planteamiento de las actividades, confección de materiales didácticos, reflexiones con otros

compañeros de la universidad. El dominio de la rutina es un aprendizaje esencial para integrarnos nuestros saberes a las prácticas pedagógicas y proseguirnos en cada etapa (profesora AD)

La **profesora VA** también está viviendo la fase de *serenidad* en la carrera docente. Está claro que ella domina con tranquilidad las prácticas en aula, le gusta demasiado impartir las clases y mantiene relación amistosa pero rigurosa con sus alumnos y con el trabajo en la Facultad. Reconoce que ha evolucionado mucho desde los primeros años de ingreso y que en este momento ha alcanzado la madurez profesional y emocional. Ella misma comenta:

“Hoy estoy en la fase de serenidad y distanciamiento afectivo, pues consigo ver claramente cuales acciones debo realizar y cuáles no debo. El inicio de carrera atendía alumnos hasta la madrugada en mi casa y hoy sé que eso no es recomendable porque es una invasión en el espacio familiar, pues la casa no es solo mía, también consigo hacer la crítica de mi trabajo de forma más real, ya tengo control emocional y me abalo con las dificultades de los alumnos”.

La **profesora RO** se ubica en la fase de serenidad sin distanciamiento afectivo, y reconoce que es demasiado visceral en el ejercicio de la profesión y así lo manifiesta *“A veces tenemos desencanto, de repente volvemos a encantarnos y por ahí. La docencia nos ofrece innumerables situaciones en términos de sentimientos y relaciones interpersonales, se pueden hacer muchas y diversas, cosas concomitantemente, como actores del teatro”*.

Otro profesor, que lleva 21 años en la docencia universitaria, se siente encantado, optimista y comprensivo con todo lo que acaece a su alrededor. Según él:

Hoy vivimos otra época, la sociedad brasileña vive el dinamismo de la democracia, bien diferente de los tiempos que ingresé en la universidad, donde la única esperanza que teníamos era luchar contra el régimen dictatorial militar, no teníamos libertad. Pero, la sociedad avanzó mucho, cambió demasiado aunque vivimos las consecuencias de aquel periodo histórico. Acredito que seguiremos avanzando en la construcción de una nueva sociedad y quiero participar de ese proceso (Profesor JO)

En cambio, a la **profesora LU**, si cronológicamente la ubicamos en este periodo, lo está viviendo de forma negativa, al afirmar que: *Yo tengo sentido mucho desencanto. La única cosa que me anima ahora mismo en la universidad es trabajar con investigación, solo eso me sopla aire para seguir hasta la jubilación.*

6^a Fase: Conservadurismo

LU es la única profesora que más se aproxima de la fase de conservadurismo, caracterizada por Huberman como la etapa marcada por la tendencia al dogmatismo, resistencia a innovaciones en las prácticas del cotidiano y sobre todo, por una acentuada nostalgia del pasado y un cambio de óptica hacia al porvenir. Tales características son muy evidentes en el discurso y en las señales corporales de esta profesora. En este momento de su trayectoria profesional el desencanto es un sentimiento casi visceral hacia la institución universitaria:

cuando se mira el pasado y se constata como era la universidad en comparación a los días actuales, quedo completamente desencantada con todo ese escenario -¿que nos pasó? (profesora LU)

Tal desencanto es la causa de mucho sufrimiento y amargura para esta profesora, quien, aparentemente ha perdido la ilusión de desarrollar nuevos proyectos, ya que su deseo más fuerte y urgente es ausentarse de este ambiente universitario para dedicarse a sus proyectos familiares y ayudar a sus hijas en la superación de sus problemas personales

En razón de esas manifestaciones, ubicamos a la **profesora LU** en el periodo de conservadurismo, por su gran inestabilidad, fuerte deseo de jubilarse pronto y por su resistencia en participar de proyectos de innovación pedagógica en la Facultad. Aunque sepamos que ella está viviendo en un periodo de transición, quizás, por esa razón, demuestra negatividad al afirmar que: *Yo tengo sentido mucho desencanto. La única cosa que me anima ahora mismo en la universidad es trabajar con investigación, solo eso me sopla aire para seguir hasta la jubilación.*

7^a Fase: Interiorización

El profesor CA está viviendo la fase de *interiorización*, al percibirse como muy tranquilo en la búsqueda de nuevas fuentes de conocimiento en el campo de su espiritualidad, es su prioridad de vida. Es un profesor que causa admiración donde va debido la gran tranquilidad y el buen carácter de su personalidad.

La autonomía intelectual, conquistada en los años de experiencia docente, le garantiza seguridad y una aguda conciencia de haber cumplido bien sus funciones docentes. Al comentar su autobiografía

personal y profesional, expresa situaciones que hacen referencia a distintas fases del proceso vital, como:

Yo fue uno de los primeros doctores de nuestra Facultad (cursó el doctorado en Estados Unidos-Universidad de Aylan). Cierta vez participé de una comisión de profesores y tendría que continuar en esta comisión hasta que ingresasen en la misma por lo menos cuatro profesores doctores de carrera, solo así conseguiríamos garantizar la permanencia en nuestra institución del Curso de Máster en Educación. Después de unos años la comisión ya tenía 10 profesores y yo no era indispensable, entonces podría salir de ella con la conciencia leve por haber cumplido mi parte, y así lo hizo y jubíleme no porque estuviese aburrido, sino porque estaba muy bien y deseaba buscar otras formas de conocimiento”.

En la tabla siguiente presentamos una síntesis de la identificación de los profesores entrevistados con las fases propuestas estudiado por Huberman, haciendo alusión a la más significativa en cada uno de ellos.

Cuadro 14. **Ubicación del profesorado en las fases de Huberman**

PROFESOR/A	FASE	SIGNIFICADO
<i>1^a fase</i>		
6.IN 10.ND	Descubrimiento	El profesor tiene tendencia a exploración y descubierta de la profesión
<i>2^a fase</i>		
4.EM 5.FE	Estabilización	El profesor pasa por momento de ajuste y toma definitiva de responsabilidades
<i>3^a fase</i>		
2. BE	Diversificación	El profesor posee conciencia aguda de las responsabilidades en la profesión, pasa a desarrollar proyectos innovadores
<i>4^a fase</i>		
9.MA 11.PE 13.SO	Remisión en cuestión	El profesor hace profundos cuestionamientos sobre la carrera

5 ^a fase		
1. AD 7.JO 14.VA	Serenidad	El profesor se siente a gusto y sereno porque tiene seguridad para desarrollar su trabajo
6 ^a fase		
8.LU o	Conservadurismo	el profesor está desencantado y tornase prudente y resistente a las innovaciones
7 ^a fase		
3.CA	Interiorización	El profesor quiere sosegó y tranquilidad pues siente que cumplió bien su deber

A la luz de los mensajes analizados, podemos constatar que la carrera del profesor amazónico está marcada por un precurso profesional, integrado por momentos de arranques, discontinuidades, progresos, regresiones, paradas... Paralelamente a los movimientos de ida y vuelta, el profesor practica la exploración, la diversificación, el distanciamiento, la serenidad y por distintas razones, de orden psicológico, sociológico, económico o político, llega a la estabilización o no.

El cuadro siguiente nos presenta de forma sintética e ilustrativa el profesorado amazónico de la Facultad de educación de Manaus que ha intervenido en este estudio, así como su identificación con las fases de la carrera contempladas en ciclo de vida profesional de Huberman.

Cuadro 15. Fases del Ciclo Docente de los profesores amazónicos

Profesor	Sexo	Edad	Años docente	Fase
1. AD	M	59	33	Serenidad
2. BE	V	47	26	Diversificación
3.CA	V	65	37	Interiorización
4.EM	V	44	15	Estabilización
5.FE	V	52	19	Estabilización
6.IN	M	40	02	Descubrimiento
7.JO	V	52	21	Serenidad
8.LU	M	57	27	Conservadurismo
9.MA	M	36	08	Remisión en cuestión
10.ND	M	36	02	Descubrimiento
11.PE	V	45	08	Remisión en cuestión
12.RO	M	44	20	Cuestionamiento existencial
13.SO	M	43	20	Remisión en cuestión
14.VA	M	46	29	Serenidad

A MODO DE SÍNTESIS

En tiempos de precarios reajustes, reestructuraciones profesionales e indiscutible desvalorización de la carrera universitaria, los profesores amazónicos desarrollan su trabajo en un ambiente educativo marcado por altibajos que se manifiesta en momentos de inseguridad, insatisfacción, angustia, inquietud, decepción, frustración, desencanto, conflictos interpersonales y hostilidad, pero también, a su vez, en momentos de optimismo, encanto, satisfacción, esperanza, realización profesional, participación activa en grupos de

investigación, interacciones positivas con los alumnos en aula, innovación didáctica y mediaciones tecnológicas en sus prácticas cotidianas.

En sus relatos la mayoría de los profesores entrevistados alude al estatus actual de la carrera docente y cuestiona las condiciones estructurales, relaciones y circunstanciales en las cuales se ven obligados a impartir la enseñanza en la universidad amazónica.

Describen los sentimientos más fuertes experimentados en los primeros años de ingreso en la institución universitaria, que reflejan, casi siempre, una mezcla de optimismo, encanto e inseguridad ante al nuevo contexto profesional. Señalan los sentimientos surgidos de los momentos iniciales de la docencia, que han dado lugar a la competencia y compromiso profesional que les ha permitido al adquirir la necesaria autonomía intelectual, eje fuerte en la práctica del profesor universitario.

A pesar de los obstáculos enfrentados día a día en el trabajo docente, los profesores declaran que en el tiempo actual viven los mejores años del ciclo docente y reafirman su creencia en la universidad amazónica y en la valorización de la carrera docente, meta por la cual están dispuestos a luchar siempre.

CAPÍTULO 8

CONSIDERACIONES FINALES

CAPÍTULO 8 CONSIDERACIONES FINALES

Introducción

- 8.1. Conclusiones generales**
- 8.2. Limitaciones y dificultades**
- 8.3. Prospectiva futura y propuestas de mejora**
- 8.4. A título de cierre**

CAPÍTULO 8

CONSIDERACIONES FINALES

Todos debemos ser conscientes de que nuestra propia vida es una aventura, incluso cuando la creemos encerrada en una seguridad funcional; todo destino humano comporta una incertidumbre irreductible. Cada uno debe ser plenamente consciente de participar en la aventura de la humanidad que es lanzada a lo desconocido con una rapidez cada vez más acelerada.

E. Morin, La mente bien ordenada. 2000

INTRODUCCIÓN

Una vez que hemos llegado al cierre de nuestra investigación, se hace necesario determinar las principales conclusiones derivadas del desarrollo de este trabajo.

Como a lo largo del informe hemos recogido la fundamentación teórica y la aproximación al contexto, así como los resultados obtenidos de la aplicación de la metodología, dedicamos este capítulo a exponer de manera agrupada y sintética, las aportaciones más relevantes, y que, en algún caso, ya han sido expuestas en otros apartados de este documento.

Para ello, organizamos la exposición en torno a tres ejes:

- Formulación de conclusiones teniendo en cuenta los planteamientos teóricos del estudio y los interrogantes de

partida y objetivos Los datos expuestos en el capítulo anterior nos han permitido contrastar los objetivos planteados en base a los relatos del profesorado universitario amazónico, pero también consideramos necesario establecer la relación existente entre esos datos y el marco teórico que define y fundamenta el trabajo de investigación.

- Limitaciones y dificultades encontradas. Cualquier investigación, una vez concluida, evidencia una serie de limitaciones no detectadas a priori, que consideramos preciso contemplar, con vistas al logro de una mejora en la enseñanza universitaria en la región amazónica brasileña.
- Finalmente, y vinculado con el punto anterior, avanzamos un conjunto de propuestas de mejora, así como futuras líneas de investigación, a partir de las conclusiones a las que nos ha permitido llegar nuestro trabajo.

8.1. CONCLUSIONES GENERALES

El punto de partida en torno al cual articulamos nuestro estudio es el siguiente: *Nos proponemos conocer los elementos constitutivos del ciclo de vida profesional de los profesores, identificar las fases y secuencias, las expectativas personales y sociales con las que se enfrenta el profesor universitario durante su desarrollo profesional, de manera global y holística.*

A partir del mismo, delimitamos los objetivos que nos han facilitado el desarrollo de nuestro trabajo. Los dos primeros se

centran en: 1) *conocer el estado actual del objeto de estudio - ciclo de la vida profesional del profesorado universitario*, y 2) *Interpretar la epistemología del profesor universitario, desde la mirada de los modelos de formación inicial y continuada*.

Para el desarrollo de la primera parte, hemos manejado muchos libros, cuyos enfoques nos han permitido cimentar las bases teóricas del trabajo. Todo ello ha supuesto una profunda labor de rastreo, síntesis y valoración de las principales aportaciones en torno a los conceptos y enfoques sobre carrera docente, fases en la construcción de la identidad profesional, crisis, malestar docente y reconstrucción del oficio, etc.

Hoy es posible comprender que *la carrera* es un proceso de toda la vida, basado en una secuencia de elecciones educativas, ocupacionales, familiares y de ocio. Quien se dedica a estudiar la docencia, debe tener claro que el desarrollo de la carrera docente conlleva una estrecha relación con la constelación de factores psicológicos, sociológicos, educativos, físicos, económicos y fortuitos, que combinados configuran la carrera de una persona en su ciclo vital.

En relación con los *enfoques*, nuestro referente principal ha sido la investigación de Huberman, como la obra más significativa que hemos encontrado sobre el tema. Este autor ha establecido *siete fases* en la carrera del profesor. En la fase de supervivencia o descubrimiento, ocurre el enfrentamiento con la realidad laboral, el

descubrimiento de sus distintos contextos y las múltiples posibilidades de exploración de la profesión. La fase de estabilización representa el momento de ajuste definitivo y de toma de responsabilidades. Durante la fase de diversificación el docente va a la búsqueda de nuevos estímulos, ideas, compromisos y desafíos; posteriormente, en la fase de remisión en cuestión se plantea un cuestionamiento de su carrera, que en ocasiones desemboca en una verdadera crisis existencial. Al ingresar en la fase de serenidad, los profesores se describen como menos sensibles y vulnerables a la evaluación externa de su trabajo, se sienten a gusto y no necesitan probarse nada a sí mismos ni a los otros; la distancia afectiva es la prueba de su realización plena. La sexta fase refleja un cierto conservadurismo, marcado por una acentuada prudencia, tendencia al dogmatismo, resistencia a las innovaciones, nostalgia del pasado y un cambio de óptica hacia el porvenir. Al final de la carrera profesional se produce la fase caracterizada por la *interiorización*, que supone un repliegue frente a las ambiciones y a los ideales de los que partía y alude al sentimiento del deber cumplido.

Si bien, Huberman llevó a cabo su investigación sobre cómo acaece el ciclo vital del profesor con docentes de educación secundaria, en nuestro caso al aplicarlo a profesores de universidad hemos constatado que muchos de los indicios y conclusiones obtenidas coinciden con las presentadas en su trabajo. Asimismo, nos ha permitido reafirmar la imposibilidad de aplicar la linealidad en el análisis del ciclo, dado que se va construyendo mediante saltos y vueltas atrás en el tiempo. Por lo tanto, es importante considerar

siempre el principio de causalidad y la dinámica de las dimensiones biológica, cultural, social y laboral, como ejes básicos que mueven la vida de una persona.

Por otra parte, el manejo de bibliografía específica, nos ha ayudado a indagar en la *interacción* existente entre *madurez fisiológica, experiencia acumulada por la práctica e influencia social del contexto* donde se desarrolla la actividad profesional, ya que un mismo fenómeno no se percibe, valora y se actúa ante él, de la misma forma en uno u otro momento del proceso vital. En nuestro caso, hemos podido constatar, a partir del pensamiento de nuestros interlocutores, los factores que han intervenido directamente en su enseñanza universitaria, respecto a su relación con el saber, con sus pares y consigo mismo, lo que demuestra que en los tiempos actuales la enseñanza se torna en una tarea aún más compleja, debido a la incidencia de una multiplicidad de factores.

De hecho, la *época de postmodernidad*, que actualmente vivimos, plantea al profesorado nuevos demandas otrora inimaginables. Por una parte, el avance de la globalización, rompedora de fronteras, está contribuyendo a eliminar el aislamiento y a crear espacios de cooperación, pero, por otra, está generando inseguridad y desigualdad, y promoviendo tensiones de distinto orden: políticas, sociales, personales, culturales, institucionales y entre naciones. Las consecuencias de todo ello repercuten directamente en la profesión docente y se reflejan mediante síntomas, como *la crisis de la profesión y el malestar docente*, la imagen social y emocional del

profesor, la imagen de sí mismo reflejada en la falta o el reforzamiento de la autoestima, el reconocimiento profesional del docente, etc., aspectos que han sido abordados de forma detenida en el capítulo dos y posteriormente contrastados en los relatos de los profesores.

En un tema como éste, dedicado a la carrera docente, no podíamos olvidar el abordaje, aunque sea de forma sucinta, de la formación del profesorado, respondiendo de esa forma al objetivo: *Interpretar la epistemología del profesor universitario, desde la mirada de los modelos de formación inicial y continuada.*

La *formación inicial*, tal como viene ocurriendo a lo largo de historia de la Educación Brasileña, nos lleva a la idea de haber tenido un fin en sí misma, al reducir dicha formación al dominio de un conjunto de situaciones, habilidades y comportamientos, anclados en un padrón técnico, como si el trabajo docente fuera concebido en una realidad estática y no lidiara con sujetos históricos y sociales, y, por lo tanto, dinámicos.

Dado el cambio de situación, la formación del profesorado del siglo XXI debería apoyarse en un paradigma sustentado, por lo menos, en cuatro ejes fundamentales: científico, psicopedagógico, cultural y reflexivo. Los contenidos curriculares de inspiración paradigmática lineal, uniforme y simplista ya han ocupado demasiado tiempo en los procesos formativos de los profesores. Por ello, se hace imprescindible, hoy día, instituir una nueva perspectiva de formación

tanto inicial como permanente. La tradicional misión del profesor, como transmisor de conocimientos ya no se sostiene, pues la pantalla puede ser más útil cuando se trata de transmitir información.

En estos tiempos, la adopción de un tipo de currículo reduccionista, que preside, en muchos casos, la formación inicial del profesor desemboca en un perfil profesional alienado, contrario a lo que requiere la configuración de la labor docente en la actualidad.

Por otra parte, la idea de profesionalidad docente refuta la tesis de que “enseñar se aprende enseñando”. En la sociedad del conocimiento, con la incorporación de las nuevas tecnologías, la aparición de los intercambios y otros programas interinstitucionales, así como las crecientes demandas, exigen que el profesor se ponga permanentemente en busca de nuevos conocimientos. Si bien, la práctica cotidiana no deja de ser una fuente de conocimiento, resulta insuficiente para una nueva identidad del profesor.

Por consiguiente, el intelectual docente, además de tener un conocimiento profundo sobre su especialidad, debe haber interiorizado, a lo largo de su formación inicial, las competencias y habilidades que configuran su profesión. Como todo ello no se da descontextualizado de una realidad, el profesor debiera ser capaz de aproximar los contenidos de un área específica a las condiciones de vida y existencia de sus alumnos. Ahora que el término de competencias preside muchos foros y reuniones científicas, consideramos que en la formación del profesorado deben trabajarse

las siguientes: alto nivel de competencia en su especialidad; habilidades comunicativas; implicación y compromiso en el aprendizaje de los estudiantes; e interés y preocupación por los estudiantes a nivel individual. Hoy más que en el pasado, el ejercicio de la profesionalidad docente conlleva un amplio espectro de exigencias intelectuales y destrezas prácticas. Un logro de esta magnitud requiere la puesta en práctica de una batería de estrategias sólo alcanzable por medio de procesos de formación inicial y permanente, sólidos y consistentes.

Por esta razón, hemos dedicado un apartado de la tesis a la *formación del profesorado*. Nuestra apuesta es que en la formación inicial, periodo que ocurre al inicio de la fase de profesionalización, el profesor debería tener una mayor implicación en la práctica que le permita ir asumiendo los rasgos característicos de la profesión, incorporando la reflexión continua, como estrategia formativa, con objeto de integrar esta perspectiva de trabajo en sus prácticas y enlazarla posteriormente con su tarea profesional, tratando de hacer desaparecer la dicotomía entre las dos formaciones. No tiene sentido instituir la práctica de reflexionar sobre el quehacer educativo solamente en propio puesto de trabajo, sino que se debe incorporar e implementar en la formación inicial.

La *didáctica crítica* es una vertiente que nos puede ayudar a formar los profesores desde una racionalidad emancipadora. Desde esta perspectiva, enseñar es transformar y emancipar, no sólo al alumno cuando aprende, sino también al profesor, contribuye una mejor conexión de la enseñanza-aprendizaje y promueve el cambio en

sendos protagonistas. Por la vía de la Didáctica crítica, la tarea de reconstruir el conocimiento, incardinada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se puede llevar a cabo ni con la transmisión de nociones ni con la uniformidad u homogeneización, y sí mediante la formación en valores compartidos por educador y educando, donde el profesor ofrece al alumno la información de forma reflexiva, para que sea incorporada a su estructura cognitiva.

La filosofía que subyace en estos planteamiento se deriva de la doctrina del gran educador brasileño Paulo Freire, quien cuestionaba el sentido de la formación que desprecia la experiencia histórica, política y cultural de los docentes. Para este pedagogo, un gesto del profesor puede tener una significación profunda para el alumno, mucho más que el profesor pueda imaginar. La presencia del profesor en clase es, ante todo, una presencia política, puesto que no hay neutralidad en el acto educativo.

Como profesores, aún tenemos un largo camino que recorrer hasta que la formación de profesores llegue a superar la racionalidad técnica que ha ganado tanta fuerza en las últimas décadas.

Asimismo, se hace necesario una amplitud de miras, respecto al sentido de la *formación continua*, integrada al desarrollo profesional docente. Formación que estimamos como un proceso educativo permanente de de-construcción de conceptos y prácticas para responder a las exigencias del trabajo y de la profesión docente. Tal formación se infiere, no como sustitución, negación o complementación de la formación inicial, sino como un espacio de

desarrollo a lo largo de la vida profesional del profesor, comportando objetivos, contenidos, formas organizativas diferentes, según el campo o contexto de actuación.

El tema de la formación continua está a la orden del día en Brasil. Por lo menos, en el campo de la retórica está ganando fuerza, al ser presentada como una perspectiva capaz de ofrecer oportunidades al desarrollo profesional, al priorizar el análisis y la reflexión sobre los problemas reales vividos por el profesorado en sus prácticas. Irónicamente, se presenta como una estrategia eficiente para atraer a profesores, mediante una promesa de cualificación profesional, al nivel que se exige en estos tiempos de “globalización” y de reestructuración productiva, pero, en el fondo, poco o casi nada repercute en la auténtica formación del profesor. Actualmente, existe el peligro del crecimiento desmesurado de cursos bajo esos moldes. En este sentido, por parte del profesado se precisa mucha cautela, para no confundir la auténtica formación continua, imbricada con la perspectiva de desarrollo profesional, con la necesidad exigida por el mercado de trabajo de obtener muchos diplomas, que obliga al docente a ir en busca del status, a exhibir un currículum cuantitativo y competitivo.

Para responder al tercer objetivo: *Explicitar el grado de responsabilidad del Gobierno Brasileño, desde el enfoque del reconocimiento o degradación de la profesionalidad docente*, nos hemos aproximado al macro y mesocontexto, incorporando una exposición sucinta de las leyes que regulan la educación en Brasil. Y nos ubicamos en la Facultad de Educación de la Universidad

amazónica con objeto de constatar las luces y sobras que atribuyen y aplican a la formación del profesorado en la misma,

Respecto al país, presentamos una breve referencia de *Brasil*, como República Federativa de Régimen Político Democrático, integrada por 26 Estados y un Distrito Federal, que nos permite constatar su inmensidad y localizar en el mismo, el Estado de Amazonas, la mayor unidad federativa de Brasil y la novena subdivisión mayor a nivel mundial. El Estado de Amazonas posee uno de los más bajos índices de densidad demográfica del país, de 2,23 habitantes por kilómetro cuadrado. Respecto a su naturaleza, tiene el 98% de cobertura forestal preservada, siendo uno de los mayores manantiales de agua dulce del planeta debido a la extensa red hidrográfica, configurada por el río Amazonas y sus afluentes, la mayor cuenca fluvial, a nivel mundial, lo que hace que el acceso a muchos lugares del estado se realice principalmente por vía fluvial y aérea. En Manaos, ciudad ubicada en medio de la mayor masa forestal tropical del planeta, con una población en torno a dos millones de habitantes, es donde está emplazada la Universidad Federal Amazónica, donde se ha realizado la investigación.

La educación en este país se rige Ley de Directrices y Bases de la Educación N° 9.394/96, *normativa* que, a su vez, depende de las Directrices Generales de la Constitución de 1988. En esta ley quedan establecidos los niveles escolares y las modalidades de educación y enseñanza, así como sus respectivas finalidades. El Consejo Nacional de Educación de Brasil (CNE) coordina, desde el año 2010, un amplio

debate a nivel nacional sobre los desafíos y perspectivas fundamentales para la construcción de un Sistema Nacional de Educación en el país, que deberá ser llevado a cabo en la década de 2011-2020.

Sobre la *educación brasileña*, las estadísticas referidas al “fracaso escolar” en las modalidades de primaria y secundaria (educación básica) evidencian que aún existen millones de niños fuera de la escuela y otros millones que, aunque estén integrados en el sistema, no están logrando un nivel adecuado que les permita proseguir los estudios. La deuda social en la educación básica brasileña, a pesar de los múltiples esfuerzos para combatirla, sigue siendo alarmante. Ante tal situación, una de las principales apuestas, vinculada a la formación del profesorado, consiste en implementar, en la Educación Superior, políticas educacionales interrelacionadas y articuladas con el nivel básico de educación.

La *universidad brasileña*, a lo largo de su existencia, ha sufrido dos importantes reformas y ahora vive la tercera. Cabe señalar que ambas reformas se hicieron en períodos autoritarios. La reforma que está en curso, representa una experiencia inédita en la historia del gobierno republicano, regido por D^a Dilma Vana da Silva Rousseff, presidenta del país desde 2011.

Actualmente, en los albores del siglo XXI, la *formación docente* ocupa un lugar preeminente entre las preocupaciones centrales del Gobierno Federal, a cargo del Ministerio de la Educación y Cultura (MEC). En los Institutos Oficiales de Investigación y

Estadística se discute sobre qué pedagogía es más eficaz para aproximar ciencia, tecnología, arte y cultura, como conviene a una perspectiva de educación articulada hacia el mundo del trabajo, dónde se desarrolla la tercera revolución industrial.

Cabe reseñar los *dos trabajos de investigación*, de corte universitario. El primero desarrollado por la profesora Pimienta, como coordinadora de equipos de la universidad y de las escuelas públicas en el Estado de São Paulo, sobre un curso de formación sobre investigación-acción y los efectos de su propio contexto. La investigación-acción colaborativa aplicada en esta experiencia pretende crear en las escuelas públicas una cultura de análisis de las prácticas realizadas, a fin de que sus profesores, coordinados por profesores de universidad, transformen sus acciones y prácticas institucionales. El segundo, con un enfoque más psicológico, sobre el placer y sufrimiento de los docentes universitarios, desarrollado por la Dilma. Los resultados evidencian que las dificultades académicas sentidas por estos profesores estaban vinculadas a la imposibilidad de poner en práctica estrategias conciliatorias, debido a la progresiva desvalorización social del magisterio, al ritmo de desempeño en el trabajo docente, el tiempo dedicado a un mejor aprovechamiento de la formación académica, generando un estado de tensión, capaz de corroborar a la instauración de un sufrimiento psíquico casi insopportable y, en ocasiones, desembocando en situaciones de agotamiento emocional, síndrome de Burnout o abandono de la docencia.

Esta es la situación universitaria donde se ha ubicado nuestra investigación, en donde la profesión docente está sufriendo una paulatina degradación y precariedad, situación alentada, en muchas ocasiones, por la administración. A nivel institucional y social, se extiende el menosprecio por el trabajo docente cuando se atribuye al profesorado la responsabilidad por los múltiples fracasos de la educación superior que, en parte, contradictoriamente, derivan de la propia gestión institucional.

En verdad, la *situación de los profesores brasileños* es de precariedad, de pérdida de la autoridad en el aula y ante la sociedad. Esta situación, en parte, se atribuye a la forma de llevar a cabo las políticas en el ámbito universitario por parte del gobierno, que son predominantemente racionales, burocráticas y técnicas, desembocando en uno cuerpo docente de personas desengañadas y faltas de motivación para acometer con éxito la mejora de la enseñanza universitaria.

En esta lucha por conseguir una universidad mejor, una de las aspiraciones históricas del movimiento de los profesores de la universidad brasileña es el *logro de la carrera única* con estatuto propio. Por esta meta y, desde hace años y con determinación, están luchando los profesores universitarios, con la expectativa de conseguir la elevación del patrón de calidad de la educación superior, como el logro de unas mínimas condiciones de enseñanza, de investigación y del rigor académico necesario para un buen de aprendizaje de los alumnos. La realidad es que los avances en las negociaciones con el gobierno son frecuentemente postergados, en relación a las

condiciones laborales, la jornada laboral, la carga docente, las retribuciones salariales, permisos y licencias y riesgos laborales, importantes aspectos de la carrera docente que siguen siendo olvidados en este escenario de crisis y malestar docente.

Desde finales de los años ochenta, aunque las reivindicaciones y huelgas del profesorado han ido una constante, la conquista para la implementación de la carrera única docente aún no se ha logrado, debido a las resistencias políticas del gobierno nacional. Hay que decir, a favor, que en cada década se han conseguido aprobar dos o tres principios del estatuto del profesorado, en parte debido a las demandas y propuestas surgidas en los Congresos que desde los años noventa se vienen celebrando en diversas universidades brasileñas, organizadas por la Asociación Nacional de los Docentes del Enseño Superior, con el compromiso de diseñar y garantizar el Patrón Unitario de Calidad para la Universidad Brasileña.

A *nivel político*, Brasil no ha cumplido el acuerdo firmado en la Conferencia de Jomtien (Tailandia), en 1990, donde se comprometió que en un periodo de diez años todo los niños ingresarían en la escuela y aquellos que no tuvieran ingresos, tendrían la garantía de incorporarse o seguir su proceso de escolarización. La situación actual es que, además de haber iniciado el nuevo siglo con más de siete millones de alumnos del Nivel fundamental primario, muchos concluyen el año escolar rotulados como incapaces, y además se constata el hecho de que después de un quinquenio de andadura, en estos momentos existen miles de niños sin escolarizar.

Llegados al año 2015, los profesores universitarios seguimos luchando intensivamente por la implantación de una Carrera Docente Única, fundamentada en dos ejes: Formación continua/titulación, y valorización del tiempo de servicio, de forma automática, por medio de anuénios, bienios, trienios, etc., mediante la puesta en práctica de una serie de principios, en relación a los dos ejes.

Garantizar una carrera justa y atractiva es una condición esencial para afrontar el desánimo, devolver el prestigio y reconducir el docente a la posición de protagonista, así como para impulsar el avance y la mejora de la enseñanza universitaria. Al final, como seres humanos que somos, los profesores necesitan reconocimiento y apoyo concreto por parte de aquellas instituciones y personas que son significativos en su entorno, postura que puede contribuir a la mejora de su actividad profesional. Indudablemente, conviene cuidar al cuerpo docente para que, en el futuro, no se vea obligado a acudir al especialista de psiquiatría, como está sucediendo en la actualidad, ya que algunos profesores están padeciendo extraños síndromes.

En el escenario más próximo, la *Facultad de Educación de la Universidad Amazónica*, la desmotivación y desanimo del profesor es notoria, debido a la situación de vértigo e inseguridad que afecta, no solo a los conocimientos, habilidades del profesorado, sino también, a las relaciones con estudiantes y compañeros, presentes en la vida cotidiana de la institución y en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Así se pone de manifiesto en el estudio en profundidad de los relatos biográficos del profesorado entrevistado, centrados en alcanzar estos objetivos: *Describir cuales son los rasgos*

características de las fases o secuencias del ciclo de vida profesional de los profesores que protagonizan la enseñanza superior en la realidad amazónica; y analizar la correspondencia entre las expectativas profesionales, respecto a la edad, el tiempo de carrera y las influencias externas en la carrera docente.

Par ello, se ha optado por la *metodología cualitativa* porque es más apropiada para desarrollar la investigación sobre un fenómeno complejo como es el ciclo profesional docente. Debido a la variedad de enfoques que pueden impregnar la fundamentación cualitativa, nos decantamos por cuatro perspectivas epistemológicas, que consideramos útiles en la estructuración de la investigación educativa adoptada: la teoría crítica, el objetivismo, el construcionismo y el interpretativismo. La aplicación de la crítica fundamentada nos ha proporcionado la evidencia de las influencias que las estructuras sociales y los eventos de distinto orden han mediatizado el modo de como los profesores interpretan y comprenden su práctica docente.

Hemos elegido la *perspectiva biográfica*, como una alternativa de estudio muy acertada para conocer la identidad del sujeto, resultado de múltiples agentes de socialización. La trayectoria de vida es la manera en que los individuos han reconstruido subjetivamente los acontecimientos que estiman significativos en su biografía, con sus rupturas y continuidades. Sin duda, al narrar sus experiencias en distintos tiempos y espacios, los profesores se han involucrado, indagando sus propias trayectorias e historias, de modo que la recomposición de las experiencias pasadas se ha proyectado hacia al futuro. A través de la narración de su historia, los profesores han

podido explicitar la posición que ocupan en el tiempo y en el espacio social aspectos que han sido observados. Como la investigación biográfica es de corte “hermenéutico”, permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes.

Para el seguimiento, hemos aplicado los cinco relatos que configuran la entrevista en profundidad, principal instrumento para recogida de datos que han presidido la investigación sobre el ciclo de vida profesional del docente.

El primer relato nos ha permitido identificar quién es el *sujeto* profesor/profesora que narra su propia historia de vida profesional, ocho profesoras y seis profesores, cuya franja de edad más común es de 40-50 años. El criterio seguido para seleccionar a profesores, a partir de 36 años, es que tuvieran una trayectoria en la docencia universitaria, más o menos dilatada en el tiempo. Todo el profesorado, excepto dos, cuentan con una amplia experiencia docencia en otros niveles educativos, lo que avala su profesionalidad.

Respecto al *ambiente* en su ecosistema laboral actual, diez, de los catorce profesores involucrados en el estudio, aluden a las siguientes características de la vida universitaria: espacio educativo marcado por el burocratismo, ausencia de una gestión comprometida con el proyecto curricular de la Facultad, apatía, completa fragmentación de nuestras relaciones y actividades al impartir las asignaturas y profunda soledad individual, recargo en funciones burocráticas que no les compete, añadido a su carga docente e

investigador. Otros reconocen que existen buenas relaciones personales entre los compañeros. Es decir, la opinión de los profesores sobre el ambiente de trabajo en la universidad bascula entre sentimientos diversos, ora negativos, ora positivos.

La tercera dimensión hace referencia a la *línea pedagógica* que orienta el trabajo cotidiano del profesor en el aula, o sea, al estilo didáctico y de sus prácticas académicas en la universidad. En los catorce relatos se percibe los trazos del pensamiento de Paula Freire, que movilizó la historia de la educación de Norte a Sur de Brasil, a partir de los años ochenta. En la propuesta de educación liberadora, el dialogo y el cuestionamiento de la realidad les proporciona la base para la construcción colectiva del conocimiento, es decir, para la formación de una conciencia ciudadana en los estudiantes. Tomarse en serio y llevar a cabo el Proyecto Político Pedagógico (currículo) de forma interdisciplinar, con énfasis en el trabajo colectivo realizado por el conjunto de profesionales involucrados en la enseñanza universitaria en la Facultad de Educación, representa un desafío del cual la institución no puede huir.

Al referirse a la *formación del profesor* y su relación con su propia historia de vida desde el seno familiar, llama la atención hasta qué punto los sentimientos y valores que hoy presiden la vida de los profesores están imbricados con vivencias pasadas, en los diferentes contextos de su vida social y personal. Resulta evidente que la influencia en las actitudes y prácticas de los docentes estén refrendadas por las experiencias vividas y asimiladas de su infancia y adolescencia. Por lo tanto, conviene a las instituciones formadoras

reflexionar sobre esas cuestiones durante el proceso de cualificación profesional. En general, la formación inicial que tuvieron los profesores no les garantiza seguridad y autonomía en el desarrollo de sus prácticas iniciales, presididas por la inseguridad, angustia y hasta el deseo de abandonar la profesión ante las dificultades de los primeros años.

Los relatos de los profesores sobre la quinta dimensión son auténticos testimonios sobre las *crisis vividas* y las expectativas surgidas en relación al desarrollo profesional y a los sueños personales de su propia trayectoria vital. Al profundizar en el delicado mundo emocional nos hemos adentrado en este universo sobre los sentimientos más fuertes, crisis existenciales, malestar, seguridad, sueños personales, deseo de abandono... que indudablemente han marcado la trayectoria de vida personal y profesional del docente en los días actuales.

Por otra parte, al analizar la correspondencia existente entre las fases contempladas en estudio de Michael Huberman, y las descritas por los profesores, en relación a las dimensiones y categorías seleccionadas, a la luz de los mensajes analizados, podemos constatar que la carrera del profesor amazónico está marcada por un precurso profesional, integrado por momentos de arranques, discontinuidades, progresos, regresiones, paradas... Paralelamente a los movimientos de ida y vuelta, el profesor practica la exploración, la diversificación, el distanciamiento, la serenidad y por distintas razones, de orden psicológico, sociológico, económico o político, llega a la estabilización o no.

En definitiva, haber apostado por este estudio sobre el *Ciclo de Vida Profesional del Profesor* en la época donde la condición posmoderna se constituye como reflejo y síntoma del “malestar de la modernidad”, nos ha permitido analizar, *in situ*, un universo permanente de tensiones y conflictos morales, personales, culturales y políticos, pero también las luces que sobre la carrera docente atisban muchos profesores.

8.2. LIMITACIONES Y DIFICULTADES

Cualquier trabajo de investigación se halla sometido a una serie de limitaciones que no puede ser obviadas, con objeto de avanzar en el desarrollo científico del tema.

El haber acotado la muestra a un número reducido de profesores de la Facultad de Educación, no nos ha permitido llegar a conclusiones generalizables, pero consideramos que pueden representar un punto de partida para futuros trabajos de investigación. Y sobre todo ha puesto de manifiesto las situaciones periódicas de malestar docente que el profesorado de nuestra universidad está viviendo los últimos años, a raíz de las tensiones generadas por las intermitentes huelgas, la última finalizada hace escasamente una semana.

Consideramos que hubiera sido deseable haber extendido nuestro estudio a otras universidades de la región, tanto públicas como privadas, debido al peso específico que éstas tienen en la enseñanza

universitaria brasileña. Pero una cosa es el deseo y otra la disponibilidad real de tiempo.

Estimamos que hubiera sido conveniente incorporar otras técnicas e instrumentos, como los grupos de discusión, pues las situaciones grupales y cooperativas ayudan a que afloren mejor el intercambio de experiencias, las expectativas, los problemas, las propuestas de mejora....

Respecto a la metodología utilizada, somos conscientes que no ha permitido llegar a la generalización de los resultados, pero consideramos que ha sido la adecuada para conseguir los objetivos planteados, dando voz a los verdaderos protagonistas del estudio, a partir de los relatos biográficos.

Otra dificultad añadida ha sido la elaboración del marco teórico y la elección del modelo que presidiera el trabajo de investigación. Para nosotros, ha supuesto un esfuerzo añadido seleccionar las ideas sustantivas de la bibliografía manejada y encajarla en los diversos capítulos. Sería deseable ampliar y actualizar algunos de los contenidos sobre modelos de carrera docente.

En el ámbito personal, una dificultad ha sido vivir la soledad del investigador, al compararla con la situación vivida durante los cursos de doctorado. La situación vivida en los cursos de doctorado en la Universidad de Valladolid supuso abrir mi mente a la investigación y adquirir los conocimientos tanto teóricos y metodológicos, pero sobre todo me brindó la oportunidad de convivir momentos de encuentro con compañeros, profesores y personas que

nos brindaron su amistad. La soledad del investigador se hizo patente al regreso, planteándome la elaboración de una tesis como una barrera infranqueable, pero, superados los obstáculos, ahora nos encontramos aquí para demostrar lo contrario.

Una limitación ha sido el poco dominio del idioma castellano que, en parte, se ha ido subsanando por mi interés, al estudiar desde que regresé de España el idioma castellano, pero también por el seguimiento y revisión constante del texto por parte de los directores, que han incidido en la importancia de cuidar tanto el contenido como los aspectos formales, es decir de incorporar el rigor a lo largo de todo el proceso de investigación.

A pesar de las limitaciones expuestas, consideramos que el trabajo resultante ha sido una experiencia muy válida y nos abre la posibilidad seguir profundizando en el tema y sobre todo alentar a otros compañeros para que inicien esta aventura.

8.3. PROSPECCIÓN FUTURA Y PROPUESTAS DE MEJORA

Llegado a este punto, nos sentimos obligados a realizar una síntesis para dar a conocer los resultados obtenidos a los protagonistas de este trabajo, los profesores entrevistados, y extender la información a las autoridades académicas y a los profesores de la comunidad universitaria, para que en estos tiempos de crisis y de malestar docente puedan sentirse identificados con situaciones similares y ayudarles a buscar soluciones de forma colaborativa.

Ampliar nuestro trabajo con docentes de otros niveles educativos u otras universidades y así poder contrastar los resultados obtenidos con estudios similares. Abrir la muestra a los profesores en formación y profesores noveles nos permitirá profundizar más en las primeras fases de la carrera.

Incorporarnos a equipos de investigación, conformados por profesores muy cualificados para aprender sobre metodologías de investigación. La realidad es que el nivel de Pos-Graduación de Brasil es el más cualificado y abarcador de América Latina. La educación superior en el país brasileño se ha ampliado y ganado reconocimiento internacional, en función del valor atribuido a la formación académico-profesional y las investigaciones científicas y tecnológicas. Por ello, soñamos con incorporarnos, en la medida de lo posible, al nivel posgrado y aportar los conocimientos y resultados obtenidos en nuestra discreta investigación, pero, sobre todo, enriquecernos con su experiencia.

Contemplar en los currículos universitarios del plan de estudios de Educación, de forma transversal, seminarios que trabajen contenidos sobre la carrera, identidad y madurez profesional..., y abordarlos desde un enfoque personal y mediante trabajo colaborativo.

Contribuir a la formación y crecimiento de los profesionales que más adelante han de intervenir en la vida social del lugar donde viven; docentes que pongan los pies en el suelo, que piensen en propuestas viables, en el grado de alcance que les confiere la autonomía relativa que poseen. Inscribir la dimensión humana y relacional en la vida

cotidiana de la profesión docente tratando de acentuar el carácter de sustentabilidad que puede ofrecer el paradigma del profesor reflexivo a la docencia. Instituir una enseñanza que incorpore al mismo tiempo que la racionalidad del intelecto, la formación de la emoción y de la empatía, considerando que el acto de enseñar va más allá de la transposición didáctica, ya que se encuentra lleno de saberes y de valores, lo que implica deliberación cognitiva y ética, en la misma proporción.

Plantear o reforzar las funciones del gabinete psicológico en la universidad, para ayudar a los profesores a sortear las tensiones y el malestar docente que hoy vive la universidad amazónica.

8.4. A TÍTULO DE CIERRE

En suma, consideramos que ejercer la profesión docente en la sociedad postmoderna no es tarea fácil. Los cambios acelerados del contexto social, económico y político plantean continuamente nuevos retos y nuevas exigencias a la educación. Por otro lado, se dan cambios en las políticas educativas, que ocurren más despacio, no alcanzando la misma velocidad que los cambios acaecidos en la sociedad.

En consecuencia, el profesorado se encuentra ante el desconcierto y las dificultades emanadas en este nuevo contexto social y ante las continuas críticas por no llegar a atender tales exigencias.

En verdad, este sentimiento de malestar ha generado una crisis en el profesorado, respecto a sus roles en la sociedad actual.

Ante esta realidad, consideramos que Brasil, en general, y la universidad brasileña, en particular, tiene grandes y complejos desafíos a vencer en el siglo XXI, con el fin de transformar las múltiples dificultades en posibilidades y potencializar no solo el desarrollo económico, sino también el desarrollo humano y educacional. Propuestas de formación y reformas educativas que se denominen democráticas no pueden prescindir de la premisa que las emociones de los profesores son individuales pero también colectivas y en esta tensión entre ambos polos es preciso encontrar su significado.

En el momento actual conviene tener en cuenta las nuevas condiciones sociales, pues a pesar de la inquietud y sobresaltos que nos causan, son potencialmente más enriquecedoras para los individuos y los grupos. Sin embargo, se trata de enfrentar las situaciones de inseguridad y constatar la necesidad de tomar decisiones considerando el pleno sentido que aportan en estos contextos.

En nuestro contexto, la formación inicial y continua, imbricada en el desarrollo profesional, se constituye en una finalidad, al querer proporcionar nuevas reflexiones sobre la acción profesional y nuevos medios de desarrollo de una pedagogía que debe caminar desde perspectiva dialéctica e ir construyendo procesos de interacción, ora,

marcados por la tensión y el conflicto, ora, conciliatorios, en el interior de la universidad donde habita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALALUF, M. y STROOBANTS, M. (1994). ¿Moviliza la competencia al obrero? *Revista Europea de Formación Profesional*, n 1, pp. 46-55.

ALVÁREZ GONZÁLEZ. M. (1995). Orientación Profesional. Barcelona: Cedecs.

ANDES, S.N. (1981). Propuesta del ANDES-SN para la Universidad Brasileña: *Cuaderno ANDES*, n 2. (edición actualizada en 2013). Brasil: Florianópolis.

ANGULO, L. (1990) *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.

ARROYO, M. (2001). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.

BALL, S.J. (1987). The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization. Londres: Methuen [ed. Cast.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC, 1989].

BAZARRA, L. (2005). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea, S.A.

BELÉM, M.J.C. (2004). Una mirada sobre las prácticas pedagógicas de profesores en formación en el Programa Especial de Formación de la Universidad Federal del Amazonas. Manaus, UFAM: disertación de master.

BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.

BRASIL, IBGE (2014/2015). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: *Território Brasileiro*. Disponível em <http://www.colegioweb.com.br/introducao-ao-estudo-da-geografia/divisao-politica-do-brasil.html#ixzz3nZ1E3qrF>.

BRASIL, IDEB (2013). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>.

BRASIL (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 364p.

BRASIL (1999). *Referências para Formação de Professores*: Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. Organização do Documento: A Secretaria.

BRASIL (1998). *Referencial Curricular Para a Educação Infantil*. Vol. 1. Brasília: MEC/SEI.

BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos PCNs. Brasília: MEC/SEF. 174 p.

BRASIL (1997). *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*: Brasília: Vol. 1 MEC/SEF. 126p.

BRASIL, LDBEN (1996). Ministério de Educación de Brasil, Brasília. Promulgada em 24 de dezembro de 1996. Organização do texto: Prefeitura Municipal de Manaus. Manaus: ProGraf., BRASÍLIA.

BUTT, R. y RAYMOND, D. (1992). *El uso de historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela*. En C. MARCELLO y P. MINGORANCE (Eds.). Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente (pp. 203-219). Sevilla: Universidad de Sevilla.

BUTT, D. (1987). *The Behavior, Motivation, Personality, and Performance of Athletes*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.

CAMPOS, Á. de (2015). Poema: *SOY YO*. Disponible en: <http://www.citador.pt/poemas/sou-eu-alvaro-de-amposbrbheteronimo-de-fernando-pessoa>.

CHEETHAM, G. Y CHIVERS, G (1998). *The reflective (and competent) practitioners: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioners and competence-based approaches*. Journal of European Training, n 7, pp. 267-276.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). Becoming Critical: Educación Knowledge and action rese arch. En A. NOVOA (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (2005) *O que é a escola. Um “olhar” sociológico*. Oporto: Porto editora.

CANDAU, V. y LELIS, A. (1988). A relação teoria-prática na formação do educador. En CANDAU, V. (1988): *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.

CHARLOT, B. (1987). L' école en mutación. Paris: Payot. En A. BOLÍVAR, *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. (2006). Málaga: Ediciones Aljibe. Pp. 84-85.

CONTRERAS, J. (2002) *A autonomia de Professores*. Trad. Sandra Trabuco. São Paulo: Cortez.

COOPER, M. (1982). *The study of professionalism in teaching*. New York: Comunicação apresentada na Conferência Anual da AERA (American Educational Research Association).

CUNHA, E. da (2003) *Amazônia – um paraíso perdido*. Manaus: Edua/ Valer.

CURY, J. (2002). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei 9.394/96)*. 5^a ed. – Rio de Janeiro: DP&A.

DAY, Ch. (2007). *La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

- DENDALUCE, I. (1999). *La investigación educativa en el tercer milenio*. Bordón, 51 (4), 363-376.
- DEMO, P. (2001). *Saber pensar*. São Paulo: Cortez.
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- ELLIOT, J. (1976). *Preparing teachers for classroom accountability*. *Educating for Teaching*, 100 Summer. London: Kogan Page. Pp. 49-71.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.
- ELLSTRÖM, P.E. (1997). *The many meanings of occupational competence and qualifications*. *Journal of European Industrial Training* 21, 6-7, pp. 266-273.
- ERIKSON, E. (1950). *Enfance et société*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- ESTEBAN, M.P.S. *Investigación cualitativa en educación : Fundamentos y tradiciones*. Barcelona : McGra W-Hill S.A.U.
- ESTEVES, J. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVES, J. (1988). *El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control*. Madrid: Narcea.
- ESTEVES, José. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- FERNANDES, M.C. (1994). *Querying Object-oriented Databases with User-defined Visualizations*. Toronto: Computer Systems Research Institute.
- FIELD, K. (1979). *Teacher development: A study of the stages in the development of teachers*. Brookline: Teacher Center Brookline.

- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2003). *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'água.
- FULLER, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental perspective. *American Educational Research Journal*, 6, pp. 207-226.
- GADOTTI, M. (1984). *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GALLART, M.A. y JACINTO, C. (1996). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la red latinoamericana de Educación y Trabajo*, n 2, pp. 13-18.
- GÁMEZ, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: OCTAEDRO, S.L.
- GIMENO, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2007). De dónde viene la crisis de La profesión docente. Madrid: Wolters Kluwer. *Cuadernos de Pedagogía*. pp. 17-20.
- GEERT, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós. PP. 171-178.
- GHEDIN, E. (2002) Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. En S. PIMENTA y E. GHEDIN. *Professor Reflexivo no Brasil: Gênesis e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- GOODSON, I. (1992). *Studing Teacher's Lives*. London: Routledge.
- GOODSON, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro: Barcelona.

GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

GÓMEZ, R. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Málaga, Aljibe.

GRZYBOWSKI, C (1986). Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. *Revista Contexto & Educação*. Ijuí, 1 (4): pp.47-59.

GUBA, E. G y LINCOLN, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N.K. Denzin Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Londres: Sage.

HABERMAS, J. (1974). New German Critique. *Autumm: Duque university press.* , Nº 3, pp 49-55.

HADJI, Ch. (2001). *Uma necessidade da era da profissionalização*. Porto Alegre: ARTMED.

HARGREAVES, A (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

HUBERMAN, M. A (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.

HUBERMAN, M.A. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Querriculum*, 2, pp.139-159.

HUBERMAN, M.A. (1993) *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press.

HUBERMAN, M.A (1995) (Eds.). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press.

HUBERMAN,M y SCHAPIRA, A (1985). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profesion*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.

- HUTMACHER, W (1997). Competencies in Europe. *European Journal of Education*, n 1, pp. 45-58.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación del profesorado*. Paidós: Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (2000). *Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- KEMMIS, S. (1992). *Mejorando la educación mediante la investigación-acción. La investigación-acción: Inicios y desarrollo*. Madrid: Popular.
- KUHN, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LARROSA, J (2004). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En R. BARBOSA. *Trayectorias y perspectivas de la formación de educadores*. São Paulo: Unesp, pp. 19-34.
- LA TORRE, S. DE (1992). *Curso de formación para educadores: estrategias didácticas innovadoras*. São Paulo: Madras.
- LE BOTERF, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1998). Evaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quels instances? *Education Permanente*, n 135, pp. 143-151.
- LEVINSON, D. (1979). *The Seasons of a man's Life*. New York: Ballantine Books.
- LINCOLN, S. y DENZIN, K. (2000). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
- LINARD, M. (1980). Autoscopie par video: L'image de soi au travail. *Education Permanent*, 52. Paris: Mars.

MAEHR, M. y KLEIBER, D (1981). The graying of achievement motivation. *American Psychologist*, 37 (7), pp. 787-793.

MANAUS (1999). *Programa de Gestão Educacional: Prefeitura Municipal de Manaus*. Comissão Instituída. Divulgado em junho. 22p.

MANAUS (1999). *Programa de Redimensionamento da Educação Básica no Município de Manaus*: Secretaria Municipal de Educação. 59 p.

MANAUS (2003). *Programa de Formação Permanente*: Centro de Formação Permanente do Magistério. Organização do Programa: Comitê de Representações dos Departamentos da Semed. 39 p.

MANAUS (2002) *Relatório de pesquisa: prazer e sofrimento do trabalho docente: um estudo com professores de ensino fundamental em formação superior*: PIBIC/CNPQ. Departamento de Psicologia-UFAM. Coordenação da Pesquisa: Profª Rosângela Dutra de Moraes. 56 p.

MANAUS (2000). *Relatório de Análise da Comissão Instituída* pela portaria 010-2000/Faculdade de Educação - UFAM. Relatores: Profº Jacob Paiva e Profª Edineide Jezini. 10 p.

MANAUS (2003). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. REC. Dec. Fed. 67.175/75 e Parecer CES/CNE 260/98. Faculdade de Educação. 187 p.

MARBACH, V. (1999). *Évaluer et rémunérer les compétences*. Paris: Editions d'Organisation.

MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial.

MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

MARIN, A. (1998). Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. En I. VEIGA (org.). *Caminhos da*

profissionalização do magistério. Campinas/SP: Papirus, 1998. pp.137-152.

MARIN, A. (1996). Propondo Um Novo Paradigma Para Formar Professores a Partir das Dificuldades e Necessidades Históricas nessa Área. En A. REALI; N. MIZUKAMI. *Formação de Professores: Tendências Atuais.* São Carlos: Edufacar.

McDANIEL, G. R. (1981). Factors affecting broiler breeder performance. 1. Relationship of daily feed intake level to reproductive performance of pullets: *Poultry Sci*, v. 60, p. 307-312.

MEASOR Y WOODS (1985). *La profesión docente.* España: MEC. N° 306.

MEC (2005). *Anteproyecto de Lei da Reforma da Educação Superior.* Brasília: Ministério da Educação Superior.

MIRAMÓN, M. S. (2006). *Motivación y calidad docente em la universidad.* Navarra: Pamplona.

MORAES, R. (2002). Placer y sufrimiento del trabajo docente: Un estudio con profesores de Enseño Fundamental en formación superior. Informe de investigación PIBIC/CNPQ: Manaus: UFAM.

MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo.* México: Gedisa editorial.

MORIN, E. (1996). *Autobiografía intelectual del autor.* Barcelona: Anthropos.

MORIN, E (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.* París: UNESCO.

MORIN, E. (2001). *Ciência e Consciência.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NEUGARTEN, B. (1973). Sociological perspectives on the life. En *Life Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*

[P. Baltes e K. Schaie, eds.]. New York: Academic Press, pp. 492-608.

NOGUERO, F. (2002). *Investigar en educación social*. Sevilla: Conserjería de relaciones Institucionales: Universidad de Sevilla

NÓVOA, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Portugal.

NÓVOA, A. (2003). Cúmplices ou reféns? São Paulo. *Nova Escola N.162. pp. 34-35*.

NÓVOA, A. (2007). El profesor hoy, la persona, la coparticipación y la prudencia. Madrid. *Cuadernos de Pedagogía*. No 374. (21-25).

NÓVOA, A. (2014). *Profesión Profesor*. Portugal: Porto Editora.

NUNES, C. (2000). *Os sentidos da formação contínua de professores: O mundo do trabalho e formação de professores no Brasil*. Campinas, SP: Unicamp.

OLABUÉNAGA, D.E. (1996). *Metodología de La investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

OLIVEIRA, M. et al. (2006). Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. Uberlandia, Brasil. *Revista Brasileira de Educação*: 2006, Nº 7 (11-18).

PAIVA, J. (2000). *Informe de Análise da Comissão Instituída pela portaria 010-2000*. MANAUS/Faculdade de Educação–UFAM.

PALMER, P.J. (1998). *The Courage to teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.

PATRICK, L. (1986). *Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

PERÉZ, A. y SOLA, M. (2002). Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles. En A. BOLÍVAR. *La identidad*

profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Ediciones Aljibe. Pp. 82-85.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos y interrogantes. II Técnicas y análisis de datos.* Madrid: La Muralla.

PETERSON, W. (1964). Age, teacher's role and the institutional setting. *Contemporary Research on Teacher Effectiveness* [B. Biddle e W. Elena, eds.]. New York: Holt, Rinehart.

PHILLIPS, P.C. (1987). Asymptotic expansions in nonstationary vector autoregressions. *Econometrica Theory*, N° 2, pp 45-68.

PIMENTA, G. (2006). *O Estágio na formação de professores – unidade teoria e prática.* São Paulo: Cortez.

PRIETO, J.M. (1997). *Gestión de las competencias: como analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas.* Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

RAMOS, A. (2003). *Orientación profesional: un proceso a lo largo de la vida.* Madrid: Dykinson.

RODRÍGUEZ, P. (2002). *Desarrollo Profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación.* Bilbao: I.C.E.

RODRÍGUEZ, et al. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa,* Aljibe: Archidona Ediciones.

ROSA, S. (2002). *Construtivismo e mudança.* São Paulo: Cortez.

ROSSINI, M.A. (2008). *Educar es creer en la persona.* Madrid: Narcea.

SADALLA, A. (1998). *Con la palabra la profesora.* Tesis de doctorado. Campinas: Facultad de Educación de la UNICAMP.

SAMPER, C. et al. (1996). *Geoestadística. aplicaciones a la hidrogeología subterránea.* Barcelona: Centro Internacional de Métodos Numéricos en Ingeniería, 1996. 484p.

SANCHIS, B. (2007). *El profesor quemado – El síndrome “Burnout”*. Valencia: Redactors i Editors.

SANTOMÉ, J.T. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata, S.L.

SANZ ORO, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.

SPELLER, P. et al. (2012) *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira*. Brasília: UNESCO, CNE, MEC.

SEVERINO, J. (2001). *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'agua.

SIKES, P.; MEASOR, L. y WOODS, P. (1985). *Teachers Careers*. London: The Falmer Press.

SIKES, P. et al (1985). *Teachers Careers: Crises and continuities*. London: The Falmer Press.

SOARES, A. (2002). *A Educação Superior no Brasil* (debate). Porto Alegre: IESALC.

SÓLA, M. y PÉREZ GÓMEZ, A. (2002). Evaluación de la ESO en Andalucía: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Andalucía Educativa*, N° 34, pp 22-26.

STRAUSS, A. y CORBIN R. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. California: Sage.

SUPER, D. (1985). coming of age in Middletown. *American Psychologist*. 40 (4), pp. 405-414.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- TAYLOR, V. (2008). *Releyendo a Erick Erikson: las ocho edades del hombre*. Educación Estratégica. São Paulo: <http://educacionestrategica.blogspot.com.br/2008/10/releyedo-erick-erikson-las-ocho-edades.html>.
- THIOLLENT, M. (1994) *Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações*. São Paulo: Cortez.
- TORRES, R. (1998). Tendências da formação docente nos anos 90. En M. WARDE. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, pp. 173-191.
- TORTOSA, J. SÁNCHEZ (2008). *El profesor en la trinchera*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- UFAM (2003). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. *REC. Dec. Fed. 67.175/75 e Parecer CES/CNE 260/98*. Manaus: Faculdade de Educação-FACED.
- USHER, R (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. En D. SCOTT Y R. USHER (Eds.), *Understanding educational research* (pp. 9-32). Londres: Routledge.
- VÁSQUEZ, A. (1977). *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- VELDE, C. (1999). An alternative conception of competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Educational and Training*, n 3, pp 437-447.
- VIEIRA, S. (2002). Políticas de Formação em Cenários de Reforma. En I. VEIGA y L. AMARAL. *Formação de Professores: Políticas e Debates*. Campinas, SP: Papirus.
- ZABALZA, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Nancea, S.A.

ZEICHNER, K. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (10), pp. 24-47.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

ANEXOS

ANEXO 1

INVITACIÓN ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Manaus, _____ de _____ de 20...

A atenção de: _____
Universidade Federal do Amazonas – FACED/_____

Estimado (a):

Sou doutoranda da Universidad de Valladolid (UVA) - Espanha e estou realizando uma pesquisa sobre o “*Ciclo de vida profissional do professor universitário: a metamorfose da carreira docente a partir do relato biográfico*”, sob orientação da Doutora Julia Boronat Mundina.

Como professora da Faculdade de Educação, penso que resulta muito importante aprofundar estudos sobre o tema e que tal investigação pode aportar conclusões relevantes sobre a trajetória e expectativas dos docentes universitários, as quais devem ser conhecidas pela comunidade universitária.

Em concreto, se trata de uma pesquisa de natureza biográfica que pretende investigar quais são os elementos constitutivos do ciclo de vida profissional dos professores amazônicos, identificar fases, seqüências e expectativas pessoais e sociais enfrentadas pelo docente durante seu desenvolvimento profissional. Também, se pretende indagar sobre o perfil do professor, respeito à formação inicial e contínua, bem como quanto à responsabilidade do poder público na

valorização do professorado de carreira universitária, de maneira global e holística.

Estimamos que os dados coletados mediante a aplicação deste questionário (em anexo) a uma amostra significativa de professores universitários da Faculdade de Educação serão suficientes para procedermos à interpretação em relação às categorias de análise que definimos para o estudo.

Para prosseguir com esta pesquisa, atualmente na fase de sistematização os primeiros capítulos, pois, já fiz a qualificação do trabalho em necessito muito contar com sua colaboração voluntária ao responder com autenticidade as perguntas do questionário.

Desde já agradeço imensamente sua valiosa contribuição.

Um grande abraço
Maria de Jesus Campos de Souza Belém
[jusabelem@hotmail.com\(92\)](mailto:jusabelem@hotmail.com(92)) 981674892

ANEXO 2

PROFESORES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS

El tiempo total de grabación de todos los relatos biográfico contemplados en la entrevista en profundidad ha sido en torno a 8-10 h. para cada profesor, realizado en varios momentos

No	NOME	DATA	LOCAL	Pseudônimo
1	ARMINDA MOURÃO (M) 59 años	2013	FACEDE/Sala 66	ADIRA
2	LUIZ CERQUINHO (H) 47 años	2013	FACEDE/CEFORT	BENICIO
3	RAIMUNDO MARTINS (H) 65 años	/2014	SEMED/SALA 2	CARLOS
4	EVANDRO GHEDIN (H) 44 años	2014	UEA/SALA PROF	EMANUEL
5	GUILHERME FILHO (H) 52 años	2014	FACEDE/SALA 69	FERNANDO
6	ILAINÉ BOTH (M) 40 años	2015	FACEDE/SALA 66	INGRID
7	ROSENIR LIRA (H) 52 años	2013	FACEDE/EDUBRAM	JOSÉ
8	ANA ALCIDIA MORAES (M) 57 años	2014	FACEDE/PPGE	LUNA
9	MICHELLE BISOLLI (M) 36 años	2014	FACEDE/SALA 66	MANUELA
10	SILVIA CRISTINA NOGUEIRA (M) 36 años	2015	FACEDE/PPGE	NÁDIME
11	AMARILDO GONZAGA (H)	2013	UEA/SALA PROF	PEDRO

	45 años			
12	RONNEY FEITOZA (M) 44 años	2014	FACEDE/NEPE	ROMINA
13	ANA CRISTINA FERNANDES (M) 43 años	2014	FACEDE/NEPE	SOPHIA
14	VALERIA AMED COSTA (M) 46 años	2014	FACEDE/SALA 66	VALENTINA

(H)= Homens; (M) = Mulheres

Período de realización de las 2013-15

ANEXO 3

SÍNTESIS DE LOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

IDEAS SUSTANTIVAS EXTRAIDAS DE LOS RELATOS BIOGRÁFICOS (ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD)

1. SINTESIS DEL RELATO DE LA PROFESORA ADIRA

a) *Identificación*

Adira es una profesora de 59 años, con 33 años de experiencia en la docencia universitaria, actuando como profesora-investigadora, tiene formación académica en Pedagogía y formación investigadora en grado de Doctorado. Actualmente ejerce función como directora de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas (UFAM). Es de origen brasileño y vive en la ciudad de Manaus, Amazonas. Está casada, tiene un hijo y una hija.

b) *Actividad profesional actual*

Actualmente la profesora Adira se dedica exclusivamente docente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas, donde desarrolla actividad profesional como profesora, investigadora y directora de la Facultad de Educación en el segundo mandato. Pertenece al Departamento de Teorías y Fundamentos, es miembro y profesora del Programa de Pos Grado en Educación de la Facultad y en el curso de Pedagogía imparte las asignaturas de Historia, Sociología y Psicología de la Educación, también acompaña alumnos en prácticas de estadio profesional.

Esta profesora relata que, “aunque tenga tiempo para jubilarse queda en la universidad porque tiene muy fuerte el compromiso con la Educación Pública Universitaria”. Por esta razón, años atrás abandonó el curso de medicina, para ingresar en la profesión docente con la cual se sentía más identificada y a gusto. Según ella, en la actualidad “*las políticas neoliberales están destruyendo las universidades públicas de los países periféricos. Para mantenernos los financiamientos tenemos que hacer a tope investigación científica y publicar los resultados, incluso en revistas indexadas, nacional e internacionalmente*”.

c) *Pedagogía actual (rasgos)*

La profesora Adira reconoce que hoy dedica más horas al desarrollo de las actividades laborales de lo previsto, contempladas en el contrato de trabajo, y para ello serían necesarias casi 24 horas al día, incluso sumando los finales de semana, si se quieren llevar a cabo las diversas actividades, articulando conjuntamente enseñanza, investigación y extensión universitaria tanto en la graduación como en la postgraduación.

Relata que en todas sus clases, investigaciones que dirige y escritos busca reconocer la relación dialéctica de los acontecimientos, analizando con detenimiento el contexto histórico social del barrio, de la ciudad de Manaus y el impacto de las políticas públicas del municipio para la educación de niños y adolescentes. “*Yo creo que los contextos sociales y culturales de la vida de los alumnos interfieren en la estructura de la escuela. O la escuela cambia su forma de enseñar o quedará completamente ultrapasada*”.

d) Sentimientos sobre la realidad profesional hoy

Recuerda la profesora, el creciente aprendizaje que tuvo desde los primeros años en la profesión, hace más de treinta años. Al ingresar en la docencia, impartía clases sin preocuparse en relacionar los contenidos de enseñanza con la cultura del alumno como si ellos no tuvieran vida fuera de la escuela. Sin embargo, la clase de alumnos de 1970 (segundo año de docencia) lección profesional y de vida, que le hicieron cambiar su modo de enseñar. Desde entonces, aprendió que respetar los contextos sociales y los saberes que el alumno trae desde que inicia la escuela es fundamental y muy significativo para obtener éxito en la tarea educativa. “El constante ejercicio de abrazar nuevos desafíos profesionales contribuye a dejarnos la vieja inseguridad de los primeros años y lograr seguridad y autonomía intelectual en el quehacer cotidiano”

e) Perspectivas profesionales y sueños personales

Declara que, la utopía preside sus pensamientos y cree que es posible cambiar el mundo. Por esa razón, participó en la elección y disputa para ser rectora de la universidad en, 2009, no lográndolo por 2 votos de diferencia. “*Tal vez aún tenga utopía porque viví el año de 1968. Las nuevas generaciones no tienen utopía, las utopías están apagadas. Pero yo no creo que el capitalismo sea el fin de la historia, aún tenemos mucho suelo para caminar y muchos obstáculos profesionales a vencer en las políticas educacionales. La historia es llena de posibilidades, no podemos determinar su fin*”. Habla también

de su deseo de cursar el posdoctorado y de proyectos de viajar y conocer el mundo.

2. SINTESIS DEL RELATO DEL PROFESOR BENICIO

a) Identificación

Benicio es un profesor de 47 años, tiene formación académica en Pedagogía, Filosofía y formación investigadora en grado de Doctorado, lleva 26 años en la docencia universitaria actuando como profesor-investigador, actualmente ejerce función de Coordinador del Centro de Formación Continua, Desarrollo de Tecnologías y Prestación de Servicios para la Red Pública de Enseño (CEFORT) ubicado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas (UFAM). Es de origen brasileño y vive en la ciudad de Manaus, Amazonas. Está soltero y no tiene hijos.

b) Actividad profesional actual

Actualmente el profesor Benicio se dedica exclusivamente a la carrera docente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas, de 8 a 10 horas al día, donde desarrolla actividad profesional como profesor, investigador y coordinador del CEFORT. Pertenece al Departamento de Métodos y Técnicas (DMT), es miembro y profesor del Programa de PosGrado en Educación impartido en la Facultad e imparte las asignaturas “Currículo y Programas de la Educación Básica”, “Mediaciones Didácticas”, “Metodologías para la enseñanza de historia y geografía en la educación primaria” y también acompaña alumnos en prácticas de estadio profesional.

Para el profesor Benicio, la realidad de la enseñanza universitaria hoy es muy adversa y compleja. Los alumnos ven pocas posibilidades de aprendizaje significativo en aquello que la institución ofrece. *“A mi parece que el proceso de socialización de los sujetos en otros medios a ellos se presenta más interesante. Creo que la universidad está en una situación difícil en términos de significación social mismo, estamos delante de un gran desafío”*.

c) *Pedagogía actual (rasgos)*

Cuenta este profesor que sus prácticas docentes se orientan por planes de estudios previos, raramente son espontáneas. Le gusta estar enterito (físicamente y mentalmente) en el momento de sus clases, así que media hora antes de empezar el aula proyecta como será el desarrollo de los contenidos y cuáles serán las probables dificultades, etc. *“Me siento a gusto en el ejercicio de esta función, me desligo de las demás actividades y me concentro para una especie de ritual”*. Participa activamente como investigador en la línea del constructivismo radical, como él denomina.

No le apetece la monotonía en las aulas, para evitarla, provoca el conflicto y fomenta el cuestionamiento en el aprendizaje del alumno. Hoy vive una fase de diversificación en las prácticas, ya que se mueve varios puntos de trabajo, actúa en la graduación, posgraduación, en programas del Ministerio de la Educación y en programas con las redes públicas de enseño en la ciudad de Manaus y estado del Amazonas.

El profesor Benicio tiene ganas de trabajar y a raíz de esta motivación, abre muchos frentes de trabajo y nuevas perspectivas en la investigación sobre la realidad amazónica.

d) Sentimientos que marcan la realidad profesional hoy

Considera los primeros años en la universidad como un tiempo marcado por sentimientos de encanto, optimismo y de buena acogida por los profesores que eran más antiguos. “*Yo entré en la universidad en 1986 y el Brasil estaba saliendo de la dictadura militar. Entonces nosotros teníamos en la universidad un lugar de resistencia muy fuerte, de movimientos estudiantiles, de los docentes y de cambios sociales*”.

En los años siguientes pasó por duras pruebas en el proceso de adaptación, muchos conflictos de opiniones, intereses y divergencias políticas con los colegas de Departamento y con la propia dirección de la Facultad de Educación. Hubo momentos que pensó en cambiar de universidad. De modo que hoy, afirma que las crisis más agudas fueran superadas y sigue desarrollando investigaciones y proyectos de formación para los profesores de la Red Pública de Enseño con autonomía intelectual y con disposición para lograr una mejor cualificación cada vez más en su trabajo en la universidad.

e) Perspectivas profesionales y sueños personales

El profesor Benicio considera que los mejores años de la docencia son los actuales, aunque los cuatro años iniciales fueran ricos y

magníficos. Él tiene intención y ambición de consolidar el núcleo de investigación y formación de profesores en nuevas tecnologías (CEFORT), de tal manera que se torne en una referencia nacional. También, pretende ampliar las acciones del núcleo en varios Estados del Brasil y superar el aislamiento de nuestra región amazónica, cuya comunicación se hace más por los ríos que por carreteras. Sobre los sueños, declara tener muchos, “*porque si paramos de soñar, quedamos secos y muy áridos*”.

3. RELATO DEL PROFESOR CARLOS

a) Identificación

Carlos es un profesor de 65 años con formación académica tiene formación académica en Filosofía y formación investigadora en grado de Doctorado, actualmente está jubilado. Trabajó como profesor-investigador en la Universidad Nacional del Amazonas (UFAM) durante 37 años, ejerció también la función de director de la Facultad de Educación de dicha universidad. Es de origen brasileño y vive en la ciudad de Manaus, Amazonas. Está casado y tiene tres hijos.

b) Actividad profesional actual

Cuando estaba en pleno ejercicio de la docencia, se dedicaba exclusivamente a la Universidad, impartiendo asignaturas de “Políticas Públicas en Educación”, “Administración y planeamiento escolar”, “Prácticas de estadio”, y orientaciones de tesis. También actuó como director de la Facultad de Educación.

Actualmente no está más que en las escuelas oficiales y desarrolla sus actividades laborales en una institución espiritual, él relata que es un trabajo semejante al de una escuela, pero con un punto de vista religioso más crítico. Es coordinador de clases de estudios más avanzados, con énfasis en educación.

c) Pedagogía actual (rasgos)

La línea pedagógica del profesor Carlos viene de una vertiente crítica y humanística. Su trayectoria profesional fue marcada por el respecto hacia las personas que están oprimidas. Se percibe la influencia de los principios de la pedagogía libertadora en sus actitudes. Dijo que su felicidad es en primer lugar, ver las personas que se hallan en situaciones difíciles, cambiar y mejorar.

En Paulo Freire vi ese deseo de ayudar al otro, en la pedagogía del oprimido, considerando importante ir contra la discriminación y el prejuicio. “Recuerdo que siempre conversaba con una mujer que era prostituta, yo la cuestionaba si no habría otra manera de ganarse la vida y salir de aquella situación. La situación de esa mujer me tocaba muy fuertemente, era muy especial, sabía que ella no merecía estar en aquella condición social”.

d) Sentimientos que marcan la realidad profesional hoy

Los primeros años fueran difíciles y de demasiado inseguridad profesional. La inseguridad empezaba por el contrato de trabajo que duraba cuatro meses y al llegar el periodo de vacaciones, terminaba. *En esta época no había la posibilidad hacer concurso y obtener una*

plaza, seguir en la universidad, significaba quedar en inseguridad. Pasada esa fase de inestabilidad, adquirí autonomía intelectual y pasé a desarrollar mis funciones con mucha seguridad. También me sentía bastante alegre en la universidad, pues esta tarea representaba la oportunidad de conocer personas, discutir y aprender sobre temas de la educación, y sobre todo, porque me gustaba enseñar, era muy satisfactorio.

e) Perspectivas profesionales y sueños personales

Mis proyectos futuros están dirigidos a la escritura de artículos científicos y libros en el área de educación. Quiero escribir lo que siento y veo.

Carlos tiene esperanza que la Universidad Nacional del Amazonas sea cada vez más fuerte, que produzca trabajos que pongan de manifiesto la fuerte identidad de la cultura amazónica. “*Tenemos que producir más y consumir menos conocimientos que vienen de fuera de nuestra realidad*”.

4. RELATO DEL PROFESOR EMANUEL

a) Identificación

Emanuel es un profesor de 44 años, con formación académica en Filosofía y formación investigadora en grado de PostDoctorado, lleva 23 años en la profesión docente. Actúa como profesor-investigador en la Facultad de Educación en la Universidad Estadual del Amazonas (UEA) hace 13 años. Ejerció función como Coordinador del Curso de

Pedagogía en dicha universidad. Es de origen brasileño y vive en la ciudad de Manaus, Amazonas. Está casado y no tiene hijos.

b) Actividad profesional actual

Emanuel se dedica exclusivamente a la carrera docente en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal del Amazonas (UEA). Ahí desarrolla actividades profesionales como profesor e investigador en la graduación en Pedagogía y en posgraduación en el máster en Educación en Ciencias en la Amazonia, curso en el cual participó activamente en su creación. Imparte disciplinas en el área de Filosofía de la Educación, Metodologías de Investigación y Ciencias de la Educación, Orientación de Prácticas de Estadio Profesional y Tesis.

c) Pedagogía actual (rasgos)

Emanuel señala que su línea de trabajo en aula está vinculada a Pedagogía Liberadora, inspirada en Paulo Freire y demás autores que defienden una teoría crítica en la educación. En principio, no tenía claro el camino seguir, pero poco a poco fue asumiendo un compromiso político basado en la perspectiva de una educación libertadora, especialmente después de la formación en el curso de doctorado en educación, línea de Filosofía de la Educación. Destaca que en su plan de trabajo siempre consta el diagnóstico inicial de la clase, una vez aplicado, incorpora las alteraciones que sean necesarias para afrontar los tres principales desafíos del aprendizaje del alumnado: carencia en el dominio de los conceptos, aspectos de la situación social y económica, y crisis existencial individual.

d) Sentimientos que marcan la realidad profesional hoy

Emanuel explica que tiene seguridad y autonomía intelectual para desarrollar sus prácticas en la universidad. Hoy día no le enfada que los alumnos no acompañan bien las clases, busca comprenderles ya que representan el resultado de contextos peculiares. Señala que tiene mucha inquietud en relación al currículo oculto existente en el escuela, pues éste es más fuerte que el currículo instituido, explícito, impartido por todos los profesores, al modo de cada comprensión de la realidad de los estudiantes. *“La formación del estudiantes se ve enormemente perjudicada porque no ha una perspectiva pedagógica común entre nosotros, los profesores”*.

e) Perspectivas profesionales y sueños personales

Declara tener varios proyectos pedagógicos y de investigación innovadores (formación inicial) que desea con determinación desarrollar, a pesar de las pocas condiciones objetivas disponibles en la institución. Uno de esos proyectos se orienta a pensar y mejorar las prácticas de estadio desde la investigación-acción, en contextos específicos. Sueña con formar doctores aquí en el Amazonas, en su área, de filosofía de la educación. *“El sueño de mi vida no veo posible que acontezca en esta existencia, el cambio radical en la estructura de la sociedad contemporánea, mediante la ruptura del modelo económico capitalista”*.

5. RELATO DEL PROFESOR FERNANDO

a) *Identificación*

Fernando es un profesor de 52 años con formación académica en Pedagogía, Filosofía y en grado de Máster, lleva 19 años en la docencia universitaria, actuando como profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas (UFAM). Es de origen brasileño y vive en la ciudad de Manaus, Amazonas. Está casado y tiene una hija.

b) *Actividad profesional actual*

Actualmente el profesor Fernando dedica 8 horas del día exclusivamente a carrera docente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas, donde desarrolla actividad profesional como profesor. Pertenece al Departamento de Métodos y Técnicas (DMT), y en el curso de Pedagogía y en las licenciaturas Filosofía, Letras, Física, Química, Biología, Abogacía, Ingenierías, Zootecnia. Imparte las asignaturas “Didáctica”, “Metodología del Trabajo Científico”, y también acompaña alumnos en prácticas de tutoría. Desarrolla también proyectos en educación a distancia, nuevas tecnologías en educación.

Para él es siempre una satisfacción quedarse en la universidad las horas que sean necesarias, hasta los sábados le gusta estar allí. Reclama del cuantitativo exagerado de alumnos que tiene en las clases de las licenciaturas, que a veces son 50- 60, en cambio, en clases de Pedagogía el cuantitativo no llega a 40 alumnos. Le agrada el trabajo en equipo, no le gusta trabajar en solitario. Se siente demasiado a

gusto en el ambiente del aula porque hay personas y le hace muy bien está cercano a ellas.

c) Pedagogía actual (rasgos)

Para el profesor Fernando, dialogo, interacción y percepción de los contextos en que ocurre el aprendizaje son esenciales en las prácticas en el aula. Así que observar y considerar el cognitivo, el afectivo y el emocional de los alumnos le llega al fondo, y por esa razón busca constantemente, los recursos y los medios para que tal consideración ocurra.

Hoy busca alejarse del formalismo docente y conocer el alumno individualmente, mirar a los ojos y dialogar directamente con él. Utiliza mucho la comunicación virtual que, según Fernando, funciona muy bien con los jóvenes. El estudiante que trabaja tiene unas condiciones distintas y más dificultades para conciliar trabajo e estudio, a ellos tenemos que dedicar mayor atención pedagógica. Define su línea de actuación como la pedagogía libertadora que enfatiza en el dialogo y el contexto del sujeto del aprendizaje.

d) Sentimientos que marcan la realidad profesional hoy

Los primeros años en la universidad. según él, fueron los más difíciles. Después de dos años como profesor, le dijo al director de la Facultad de Educación: “*me voy, me estoy dando cuenta de que este trabajo es pesado, aquí no está mi lugar*”. El director me orientó a solicitar una licencia de 60 días y después retornar el trabajo, acepté la

recomendación y volví a las prácticas después de cumplidos 40 días de licencia.

Cuenta Fernando que el período marcado por la angustia y la inseguridad pasó, y reconoce que hizo una ruptura. Aunque despacio, fue adquiriendo autonomía profesional y definiendo el propio estilo de enseñanza en la Facultad. *“Hoy no me imagino desarrollando otro trabajo si no es la docencia en la universidad, ser profesor es una profesión fantástica, fabulosa”*.

e) Perspectivas profesionales y sueños personales

Fernando tiene intención de cursar brevemente el doctorado en la línea de educación y tecnología a distancia, también, de ampliar el proyecto de tutoría en la universidad y de elaborar materiales didácticos para cursos a distancia. *Tengo planes de realizar un Programa de Educación Tecnológica a Distancia para otros municipios del Amazonas, no quedarse sólo en Manaus, hay muchas demandas en todo el Estado.*

6. RELATO DE LA PROFESORA INGRID

a) Identificación

Ingrid es una profesora de 40 años con formación académica en Pedagogía y en grado de Máster, lleva 22 años en la profesión docente y desde hace dos años está actuando como profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas (UFAM). Es de origen brasileña y vive en la ciudad de Manaus, Amazonas. Está soltera y no tiene hijos.

b) Actividad profesional actual

Actualmente la profesora Ingrid dedica ocho horas de trabajo exclusivamente a carrera docente en la Facultad de Educación desde hace dos años. Pertenece al Departamento de Métodos y Técnicas (DMT), y en el curso de Pedagogía imparte las asignaturas “Fundamentos de la educación infantil”, “El niño y el lenguaje oral, escrito y visual” y también “Prácticas de estadio en la educación de niños”.

Para esta profesora, el cuantitativo de alumnos que tiene en sus clases es satisfactorio para desarrollar una buena pedagogía con los estudiantes. Relata que aunque su ingreso en reciente en la Facultad de Educación es reciente, tiene una larga experiencia en las prácticas de educación infantil y un profundo compromiso con el proceso de enseño y desarrollo del niño.

c) Pedagogía actual (rasgos)

Respecto a la línea pedagógica que orienta sus prácticas, señala que sus prácticas se apoyan en las corrientes basadas en la teoría crítico-social de los contenidos y específicamente, la teoría histórica cultural. El soporte teórico en la citada perspectiva contribuye a la consideración de ver el niño como sujeto del propio proceso de aprendizaje, y en construcción de su autonomía y capacidad crítica.

Ante las innúmeras dificultades de nuestros estudiantes de pedagogía para acompañar en las aulas, debido a los contextos de crisis existenciales, económicas, psicológicas y epistemológicas, esta

profesora insiste en colocar en práctica la alternativa pedagógica del dialogo, mezclando la dinámica del trabajo con la lectura de textos, seminarios, teatro, memorias de las aulas, películas, música y visitas a escuelas de la ciudad. También ha incorporado los recursos tecnológicos.

d) Sentimientos que marcan la realidad profesional hoy

Destaca como los sentimientos más fuertes experimentados en sus años iniciales en la enseñanza universitaria, el optimismo y la esperanza de participar en la construcción de un proyecto de educación pública con más calidad.

Está tranquila y muy satisfecha con la docencia, pues tiene conciencia clara sobre la responsabilidad de contribuir a la formación pedagógica de estudiantes más allá que puedan manifestar diferencias en la profesión.

Para ella” aún precisamos avanzar en relación a valorización del docente de carrera, sobre todo, el sueldo y mejores condiciones de trabajo (recursos materiales, espacio físico, tiempo para el planteamiento, estudios e investigación.

e) Perspectivas profesionales y sueños personales

Sus perspectivas profesionales empiezan por la búsqueda del perfeccionamiento intelectual y práctico, cursar el doctorado en el área de educación infantil. Su sueño es la esperanza que en tiempos no

lejanos, el docente y la educación sean más valorizados por el poder público y por la sociedad.

7. RELATO DEL PROFESOR JOSE

a) Identificación

José es un profesor de 52 años, con formación académica en Filosofía, Educación Física y grado de Doctorado, lleva 19 años en la docencia universitaria, actuando como profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas (UFAM). Es de origen brasileño y vive en la ciudad de Manaus, Amazonas. Está casado y tiene dos hijos.

b) Actividad profesional actual

Actualmente se dedica exclusivamente a carrera docente en la Facultad de Educación. Pertenece al Departamento de Administración y Planeamiento (DAP); en el curso de Pedagogía imparte las asignaturas “Legislación Educacional”, “Organización y gestión escolar”, “Políticas Públicas en Educación”, “Educación en la Región Amazónica”, “Antropología en Educación”, “Educación Ambiental” y “Proyecto de Investigación”.

Participa en tres grupos de investigación y dos núcleos en el municipio de Humaitá, uno que estudia cuestiones relacionadas a psicopedagogía, y el otro cuestiones de identidades amazónicas; es líder del núcleo Educación Brasileña Amazónica (EDUBRAM) que está integrado a Facultad de Educación.

c) Pedagogía actual (rasgos)

La línea pedagógica del profesor José está dirigida a teoría crítica, en la perspectiva de Paulo Freire. Para él la postura del profesor en clase refleja sus ideas sobre el proceso de enseño y aprendizaje.

Relata que al ingresar en la universidad comenzó a trabajar en esta línea de pensamiento porque forma parte de los movimientos sociales a través de la iglesia católica, desde los años 80. En este periodo se discutía mucho sobre educación bancaria y la educación libertadora fundamentada en las concepciones del educador Paulo Freire.

José explica que en su actividad docente en aula es un profesor democrático, *si hablamos tanto en democracia, tenemos que practicarla*. De modo que *soy comprensivo con los alumnos y procuro oír lo que dicen sobre las dificultades y problemas que se enfrentan en el cotidiano y establecer una relación más humanitaria, pues los problemas de la vida son momentáneos y las personas reaccionan ante ellos de forma diferente*.

d) Sentimientos que marcan la realidad profesional hoy

Este profesor recuerda que los primeros años en la universidad fueron de encanto, ser profesor en la institución que estudió era una utopía, un sueño de adolescente. En los años 70, participando en los movimientos sociales, conoció algunos profesores de la Universidad Nacional del Amazonas que eran brillantes, sus discursos le dejaban extasiado y encantado, ellos eran referencias de buenos profesores.

“Hombres y mujeres brillantes que me hicieron tener deseo de entrar en la profesión docente”.

Después de dos décadas en la docencia universitaria, el profesor José aún se declara encantado y optimista, ahora tiene un fuerte sentimiento de seguridad y de autonomía intelectual. Afirma que su desarrollo profesional, en gran parte, se debe a los procesos de formación en el máster y en el doctorado.

e) Perspectivas profesionales y sueños personales

El profesor tiene la intención de conseguir intercalar en su práctica docente, el enseño, la investigación y la extensión, la triple función de la universidad. Por lo pronto, el objetivo es escribir artículos y publicarlos, pero no desea hacerlo como una práctica forzosa, sino voluntaria. Por otro lado, está preparándose para ser director de la Facultad de Educación, pues en el caso que sea electo por la comunidad académica, se compromete a contribuir con el desarrollo de un nuevo perfil de la Facultad, que hoy se halla abandonada, esto es un sueño posible.

8. RELATO DE LA PROFESORA LUNA

a) Identificación

Luna es una profesora de 57 años, con formación académica en pedagogía y formación investigadora en grado de PosDoctorado, lleva 26 años actuando como profesora-investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas (UFAM). Es de origen brasileña y vive en la ciudad de Manaus, Amazonas. Es

divorciada, está en el segundo matrimonio, y tiene dos hijas y dos nietas.

b) Actividad profesional actual

La profesora Luna trabaja actualmente en régimen de dedicación exclusiva, pertenece al Departamento de Métodos y Técnicas (DMT) de la Facultad de Educación. En el curso de Pedagogía imparte las asignatura “Didáctica”, “Currículos y Programas para la Educación Básica”, “Metodología de la Pesquisa en Educación”, “Metodología del Estudio”. Luna está en uno momento profesional de demasiado desencanto con la carrera, está preparándose para la jubilación voluntaria en dos años, se le nota extremo agotamiento con el trabajo en la universidad. “*Mi único ánimo hoy es trabajar con investigación*”. Luna desarrolla una investigación con profesores de la licenciatura indígena que está integrada a la Facultad de Educación, también ejerció función de Coordinadora de esa licenciatura.

c) Pedagogía actual (rasgos)

En la universidad, Luna señala que siempre actuó en una línea pedagógica más libertadora, aunque no teniendo autores definidos. Dijo ella que nunca fue tradicional, sin embargo, para sí, el significado de tradicional está relacionado a valoración de los saberes escolares. Así, que “*cada vez más tengo ejercido la tolerancia porque comprendo que la vida del estudiante hoy es más difícil que en mi tiempo de estudiante de pedagogía*”. Entiende que no se puede olvidar

el análisis de las dificultades existentes en una ciudad grande, como Manaus.

Hoy se preocupa en aprovechar bien el tiempo en clase, y utiliza nuevas estrategias metodológicas de cuño más progresista, aprendidas en el doctorado. Para ella, es importante aplicar estrategias de aprendizaje que posibiliten al estudiante sistematizar los conocimientos con mejor calidad. De nada sirve pasar el tiempo quejándose de los alumnos porque no hicieron las actividades, hay que aprovechar el poco tiempo para garantizar el derecho a una educación pública cualitativa.

d) Sentimientos que marcan la realidad profesional hoy

Luna relata que los primeros años en la universidad estuvieron marcados por el encanto con la docencia. Encanto que ella afirma aún tener todavía, si bien en los últimos diez años va aumentando su decepción y el encanto quedó al lado. *En el período que ingresé había un grupo de profesores del departamento que se ayudaba, hoy las relaciones interpersonales son muy conflictivas.*

Explica que hoy tiene una carga docente pesada, siente mucho cansancio e inquietud. Ya no tiene esperanza de que se den avances en la universidad, porque, según observa, no estamos organizados, al contrario, estamos desmovilizados, y el gobierno está retirando conquistas que fueron resultado de muchas luchas.

e) Perspectivas profesionales y sueños personales

Intenta seguir haciendo investigaciones en la línea de formación del educador, especialmente, contribuir para formar nuevos investigadores. Pero su deseo más intenso es ser feliz en familia, cultivar su jardín, cuidar de su casa y de la relación con su pareja.

9. RELATO DE LA PROFESORA MANUELA

a) Identificación

Manuela es una profesora de 36 años con formación académica en Pedagogía y formación investigadora en grado de PosDoctorado, lleva 18 años en la profesión docente, de estos, 6 años actuando como profesora-investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas (UFAM). Es de origen brasileña y vive en la ciudad de Manaus, Amazonas. Está casada y no tiene hijos.

b) Actividad profesional actual

Actualmente la profesora Manuela se dedica exclusivamente a la carrera docente en la Facultad, donde desarrolla actividad profesional como profesora e investigadora, participa como miembro del Programa de Pos Grado en Educación de la Facultad. En el curso de Pedagogía, imparte las asignaturas “Fundamentos de la Educación Infantil”, “El niño, el lenguaje oral, escrito y visual”. Es líder del grupo de pesquisa sobre Educación de la infancia, en la línea de la Teoría Histórico Cultural, también orienta tesis en el doctorado y disertaciones en el Máster en educación. Tiene una carga docente llena de actividades y pesada.

c) Pedagogía actual (rasgos)

Su línea de actuación, según esta profesora, es la Pedagogía Crítica. Declara que sigue los principios teóricos, igual como sigue la Teoría Histórico Crítica, a pesar de analizar esas clasificaciones, son limitadoras de la práctica docente, puesto que a veces no existe una vertiente única, ya que nuestra propia formación y la historia de vida no son lineares. *“Hay momentos que usted escapa un poco de esa línea por cuenta de nuevas situaciones, generadas por distintos contextos”*, ya que tenemos tendencia de seguir aquello que hace parte de nuestro repertorio de estudios.

El profesor es un mediador del aprendizaje del alumno define ella, en esta función le cabe establecer relaciones, organizar la actividad pedagógica para propiciar la interacción con el conocimiento, el trabajo en equipo, la colaboración mutua y el dialogo entre los propios alumnos, así, la conciencia se irá desarrollando poco a poco.

Otro aspecto que destaca en su metodología de enseño es la intervención en la zona proximal de desarrollo, estudiada por Vigotsky: así, *el papel del mediador como profesor que tiene más experiencia es fundamental para impulsar el aprendizaje y el desarrollo del profesor novel*. Manuela nos explicó que trabaja de esa manera, en régimen de colaboración.

d) Sentimientos que marcan la realidad profesional hoy

El sentimiento que marcó sus primeros años en la universidad fue el optimismo, A pesar de las circunstancias de su venida, dejando

familia e esposo en otro Estado, asumió el trabajo con disposición y optimismo. Ahora, después de casi diez años, se siente segura en la profesión y tiene autonomía intelectual y le gusta mucho trabajar en la Facultad, pero, por otra parte, se siente angustiada debido a las difíciles relaciones entre los pares.

e) Perspectivas profesionales y sueños personales

Manuela piensa en invertir en su desarrollo profesional continuo siguiendo dos caminos, el primero es el desafío del embasamiento teórico en el ámbito de la investigación; el segundo desafío es conseguir trabajar con el colectivo en el que pueda repercutir en la mejoría para la carrera docente. *“El trabajo colectivo es un gran desafío en nuestra universidad y también una gran necesidad”*.

El sueño personal de la profesora Manuela es sencillo, equilibrar su vida profesional y familiar. Piensa priorizar la familia, tener hijos, cuidar de su casa, ahora que ya llegado al grado de posdoctora desea respirar aires familiares.

10. RELATO DE LA PROFESORA NÁDIME

a) Identificación

Nádime es una profesora de 36 años con formación académica Pedagogía y en grado de Máster, lleva 19 años en la profesión docente, y de estos, dos años actuando como profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas (UFAM). Es de origen brasileña y vive en la ciudad de Manaus, Amazonas. Está casada y tiene tres hijos.

b) Actividad profesional actual

La profesora Nádime trabaja actualmente en régimen de dedicación exclusiva, pertenece al Departamento de Administración y Planeamiento (DAP) de la Facultad de Educación, donde desarrolla sus actividades como profesora. Es miembro del núcleo de investigación del tema “Genero, Trabajo y Educación”. En el curso de Pedagogía imparte las asignaturas “Políticas Públicas en Educación”, “Política y Legislación Educacional”, “Proyecto de Investigación”, “Seminario de Investigación” y “Prácticas de Estadio Profesional”. Nádime está en uno momento profesional de entrada en el momento de descubrimiento y exploración de la enseñanza universitaria. “*En todo momento mi ven a mente la alumna que fue, los objetivos que tenía, porque cuando ingresamos en la academia, no tenemos noción ninguna de lo que es la dinámica del trabajo del profesor universitario*”.

c) Pedagogía actual (rasgos)

Relata que la línea pedagógica que está presente y de manera preponderante en sus prácticas docentes es la perspectiva Histórico-Crítica, en la medida que busca promover el debate sobre la educación en el espacio y tiempo de las relaciones que la referencian. Para ella, solamente esta perspectiva abarca la materialidad de la vida que conduce nuestras elección. “*Entonces, esta es la perspectiva de mi vida y yo veo la formación en pedagogía a partir de mi perspectiva de vida*”.

Esta profesora esclarece la profesora que al impartir cualquiera de las asignaturas, su punto de partida para la enseño de los contenidos es siempre el tiempo y el espacio histórico de la vida social, en la cual se involucra la vida del estudiante. “*Utilizo la metodología de la problematización para generar la inquietud y así llevarlo a indagar, a cuestionar los contextos subyacentes a los contenidos de la enseñanza*”.

d) Sentimientos que marcan la realidad profesional hoy

Para ella, los dos primeros años de docencia en la Facultad de Educación Nádime no fueron fáciles ni difíciles, sino complejos. La complejidad a que se refiere es acerca del conjunto de sentimientos que ha experimentado concomitantemente: angustia, inseguridad, deseo de partir, puesto que las relaciones interpersonales entre los docentes de la Facultad denotan hostilidad y poca cordialidad. Sin embargo, por otro lado, había el encanto en estar con los estudiantes en las clases, confiesa la profesora.

Hoy, está encantada y satisfecha con la docencia, pero apunta cierto grado de frustración en relación a los bajos resultados presentados por los estudiantes en las evaluaciones. Esta es una preocupación y también una insatisfacción que declara tener cuando recuerda que “*en las clases fueran tan buenas y las evaluaciones muestran que los objetivos no fueran alcanzados*”.

e) Perspectivas profesionales y sueños personales

Nádime tiene la expectativa de poder desarrollar más el trabajo colectivo en conjunto con los profesores de la Facultad, hoy esto es muy difícil de acontecer, debido a una serie de variables, entre esas, los egos personales. Otra expectativa de ella es sobre la importante contribución a la formación de los estudiantes de pedagogía, que serán futuros profesores en las escuelas de la ciudad – “*nosotros tenemos ese desafío de posibilitar un ambiente académico aquí en la universidad que sea único, que no exista en ninguna otra institución*”. También tiene planes de cursar el doctorado en Manaus, ciudad donde vive, pues aunque tenga la necesidad del desarrollo profesional por medio de esa formación, no desea separarse de su familia, porque se siente muy realizada con las elecciones hechas en su vida personal: casó con el hombre que deseaba, tuve los hijos que planeó y ahora intenta aprovechar más la vida familiar.

11. RELATO DEL PROFESOR PEDRO

a) Identificación

Pedro es un profesor de 45 años, con 22 años de experiencia docente, tiene formación académica en Pedagogía y formación investigadora en grado de Doctorado. Lleva 8 años en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Amazonas (UEA) dando clases en el curso de pedagogía y participando de proyectos como profesor-investigador. Es de origen brasileño y vive en la ciudad de Manaus, Amazonas. Está casado y tiene un hijo.

b) Actividad profesional actual

Hoy día, Pedro trabaja en dos instituciones de educación superior, en el Centro Federal de Educación Tecnológica del Amazonas (CEFETAM) y en la Universidad Estatal del Amazonas (UEA). Ahora que tiene estabilidad profesional y una carrera sólida, según afirma el mismo, sus dificultades financieras disminuyeron mucho y su familia ha evolucionado. Como él dice “*atrás han quedado muchas cosas, muchas personas, muchos retrasos de vida. Hoy no sé sí soy una persona que da sentido a la vida a partir de mi contexto de origen, la vida campesina sólo está viva en mi memoria, en mi ideario*”.

c) Pedagogía actual (rasgos)

Desde que empezó la construcción del proyecto de tesis doctoral, defendido en 2001 en la Universidad de Valladolid (UVA/España), este profesor desarrolla una pedagogía de proyectos relacionada con temática de la identidad del joven emigrante brasileño, especialmente, sobre aquello que cambia de los pueblos para los contextos urbanos, donde se someterá a cambios socioculturales profundos.

Participa activamente en grupos de investigación en ambas instituciones, actuando como profesor-investigador cualitativo, en la línea de la etnografía holística, con énfasis en las historias de vida del alunado.

d) Sentimientos que marcan la realidad profesional hoy

Tras los primeros momentos de actuación docente, se ha convertido en un profesor que se puso a cuestionar la educación

opresora a la que está sujeto el hombre en el interior de las sociedades de clases. Desde sus clases iniciales, según él, ha practicado la reflexión crítica, y manifestando inquietud en relación a la vida ciudadana de las personas.

Tiene conciencia de que el ciudadano debe posicionarse ante este *status quo* marcado por la exploración y la exclusión. Según el propio Pedro, “*desde hace mucho tiempo me ha despertado una inquietud, llevándome a la búsqueda del entendimiento de la transición por la cual pasa nuestra realidad; de las constantes observaciones generadas, de las innovaciones tecnológicas profundas que ocurren en la organización social, en el campo del trabajo y en la vida cotidiana que sostiene toda la sociedad donde hoy vivo*”.

e) Perspectivas profesionales y sueños personales

Nos confidenció que seguirá participando y creando proyectos de investigación que sean significativos y en la búsqueda de procesos de formación inicial y continua para sí y para los compañeros, para los cuales tiene siempre palabras de estímulo y actitud de apoyo. No intenta abandonar la reflexión crítica, por lo contrario, intenta ponerse más que atento al interpretar lo que pasó con el joven que fue un día, para entender lo que ocurre con los jóvenes universitarios de hoy. Señala que su deseo más fuerte es vivir la experiencia con el conocimiento, en el nivel que propone Larrosa (2004), la experiencia es aquello que nos pasa y nos toca, y que al pasar nos forma y nos transforma.

Tiene proyectos profesionales significativos, como la producción intelectual de libros, la tutoría en proyectos de iniciación científica y la publicación de textos y artículos, que contribuyan a que la vida siga con más equilibrio y seguridad. El bienestar de la familia directa (mujer e hijo) también es esencial para el desarrollo personal de Pedro.

Pedro manifiesta haber perdido los vínculos con la familia de origen y la vida campesina y esto en el fondo le molesta. Quizá, reflexiona el profesor, “*sea porque los valores que han dado impulso a la búsqueda de realización de mi sueños aún en la niñez, nacieron en este seno familiar, y las experiencias vividas en nuestra niñez significan mucho y aunque la vida cambia demasiado, están almacenadas en nuestra mente, principalmente porque tienen relación con el desarrollo de nuestra identidad*”.

12. RELATO DE LA PROFESORA ROMINA

a) Identificación

Romina es una profesora de 44 años con formación académica en Pedagogía y formación investigadora en grado de PosDoctorado, lleva 26 años en la profesión docente, de estos, 20 años actuando como profesora-investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas (UFAM). Es de origen brasileña y vive en la ciudad de Manaus, Amazonas. Está soltera y tiene un hijo.

b) Actividad profesional actual

La profesora Romina trabaja actualmente en régimen de dedicación exclusiva, pertenece al Departamento de Administración y Planeamiento (DAP) de la Facultad de Educación, donde desarrolla sus actividades como profesora y coordinadora del Núcleo de Estudios y Experiencias en Investigaciones Educacionales (NEPE/ núcleo temático en educación popular). En el curso de Pedagogía imparte las asignaturas “Políticas Educacionales”, “Proyecto de Investigación”, “Seminario de Investigación”. Para Romina “*es la historia de vida la que marca densamente la carrera profesional*”.

c) Pedagogía actual (rasgos)

Romina esclarece que la línea pedagógica preponderante en sus prácticas docentes es la perspectiva Teoría-Crítica, vertiente de la Pedagogía Libertadora inspirada en Paulo Freire, la misma línea de investigación del NEPE. La profesora relata que desde los años en la enseñanza primaria, busca imprimir el sentido crítico a la docencia, perspectiva que maduró con los años de experiencia académica en la universidad. En principio, no tenía claro la concepción de educación libertadora, pero, se identificaba con sus presupuestos ideológicos y metodológicos.

Hoy, esclarece la profesora Romina, en las clases estimula mucho la práctica de la reflexión y del dialogo sobre los contextos políticos, económicos y socioculturales en esta sociedad de la dicotomía y de la exclusión social, y entiende que es esencial lucha por la justicia y denuncia la ausencia de ética en el sistema capitalista vigente.

Romina explica que dedica buen parte de su tiempo a la corrección pormenorizada de las evaluaciones, ya que le gusta mucho hacer orientaciones y recomendaciones pedagógicas a los estudiantes. De modo que esta estrategia de leer los trabajos con detenimiento le posibilita conocer bien quien son ellos e identificar sus principales dificultades en el aprendizaje. *“Algunas veces tengo miedo de infartar ante la constatación de los bajos y precarios rendimientos de mis alumnos”*. Quedo con ganas de orientarlos cada vez más, concluye Romina.

d) Sentimientos que marcan la realidad profesional hoy

Los dos primeros años de docencia en la Facultad de Educación fueron demasiado difíciles, especialmente en el momento de ingreso, porque vino de una institución católica muy formal y el ambiente de la universidad en los años 90 respiraba aires completamente diferentes. *“Sentía angustia, inseguridad, miedo y sufría hostilidad por parte de algunos colegas del departamento que nos veían como neófitos y descalificados para la enseñanza universitaria”*.

Hoy, ella afirma que predomina el sentimiento de autonomía intelectual que es resultado de los procesos de formación vividos. Declara que aún está optimista, ya que el trabajo y las clases son los lugares donde tiene más alegría y entusiasmo, mientras, no está satisfecha con los rumbos de la carrera docente en el país, y esto es la causa de mucho desánimo.

e) Perspectivas profesionales y sueños personales

Tiene la expectativa de superación de los obstáculos en las relaciones interpersonales entre sus colegas del departamento y de la Facultad, en general. Para ella, la hostilidad ha llegado a picos elevadísimos y no es posible trabajar en uno ambiente tan hostil, algunos ya quedan enfermos, señala Romina.

Su sueño personal es abrazar un nuevo desafío, pero en otra ciudad. Ha decidido volver a São Paulo, región Sudeste de Brasil, lugar donde hizo el curso de Doctorado y el PosDoctorado. Por eso, en breve va a someterse un nuevo concurso público para actuar en una universidad de allí.

13. RELATO DE LA PROFESORA SOPHIA

a) Identificación

Sophia es una profesora de 43 años, con formación académica en Pedagogía y formación investigadora en grado de Doctorado, lleva 20 años actuando como profesora-investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas (UFAM). Es de origen brasileña y vive en la ciudad de Manaus, Amazonas. Está casada y tiene un hijo.

b) Actividad profesional actual

La profesora Sophia es efectiva y actualmente trabaja en régimen de dedicación exclusiva, pertenece al Departamento de Administración y Planeamiento (DAP) de la Facultad de Educación,

Universidad Nacional del Amazonas, donde desarrolla sus actividades como profesora y subcoordinadora del Núcleo de Estudios y Experiencias e Investigaciones Educacionales en Educación de Adultos (NEPE/núcleo temático en educación popular), participa en proyectos de investigación relacionados a Educación de Jóvenes y Adultos, que tratan de la formación de los maestros de la Red Municipal de Enseño de Manaus y del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria. En el curso de Pedagogía imparte las asignaturas “Gestión Escolar”, “Educación de Jóvenes y Adultos”, “Educación en la Región Amazónica”. Para la profesora Sophia *“nuestro curso de pedagogía está en proceso de abandono significativo”*.

c) *Pedagogía actual (rasgos)*

Según ella, siempre piensa sobre esa cuestión de línea pedagógica porque a veces nuestra práctica es una amalgama, mezcla y fragmentos de múltiples teorías. Considera esencial fundamentar la actuación en la pedagogía libertadora del educador Paulo Freire y también adoptar algunos principios de la pedagogía Histórico-Crítica formulada por Dermeval Saviani. La primera es importante porque posibilita la lectura del mundo y la comprensión de las relaciones que el hombre establece con la naturaleza y con los demás hombres; la segunda vertiente es esencial en el sentido que posibilita garantizar el cumplimiento de la función social y política de la educación escolar, a medida que establece relación entre la cultura escolar y la práctica. La conjunción de ambas perspectivas favorece una aproximación a la perspectiva Marxista: *“no soy marxista de carta porque no la estudio”*

profundamente, pero algunos principios valoro interesantes, creo que la vida humana es mediada por el trabajo. Entonces, nosotros no somos nada sin el trabajo que nos posibilita construir sentidos e identidad, satisfacción o insatisfacción y asumir una postura ante el mundo”.

Al impartir sus clases, trabaja los contenidos de modo que el alumno pueda establecer la relación de ese contenido con su cotidiano, con su historia de vida para conseguir, poco a poco emanciparse, adquirir autonomía y ser capaz de hacer la lectura crítica de la realidad social.

d) Sentimientos que marcan la realidad profesional hoy

Define que los dos primeros años de docencia en la Facultad de Educación han sido de encanto y optimismo, porque, en primer lugar, ingresó muy joven en la enseñanza universitaria y llena de planes de realizar intervenciones educativas capaces de generar buenos frutos; en segundo lugar, porque vino de una familia extremadamente humilde, raramente personas de esa condición social llegan a ser profesores universitarios.

Hoy, Sophia considera que conquistó autonomía intelectual y caminó en su desarrollo profesional y ejerce la autocrítica de su actuación continuamente. Aún se declara optimista y tiene expectativas de cambios positivos para la carrera docente, pero analiza que es muy importante cuidar la vida personal y repensar la “carga docente”, pues “*no se puede dedicar más tiempo a universidad en*

detrimento de la vida personal, podemos quedar enfermos y morir, como le pasó reciente a un profesor de mi departamento”.

e) Perspectivas profesionales y sueños personales

Sophia está en una fase que define como de diversificación y cuestionamiento, tiene la expectativa de poder desarrollar más proyectos de investigación y actuar en programas de extensión universitaria (asistencia a las comunidades de los barrios de Manaus). Sigue con determinación la lucha en el movimiento profesional docente y tiene proyectos de ampliar la actuación de la universidad en otros cursos, como el curso de agronomía, que, en su opinión puede contribuir mucho al Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), confiesa que esta causa de la educación popular campesina para ella es apasionante.

14. RELATO DE LA PROFESORA VALENTINA

a) Identificación

Valentina es una profesora de 46 años, con formación académica en Pedagogía y en grado de Máster, lleva 29 años en la profesión docente, de estos, 21 años actuando como profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Amazonas (UFAM). Es de origen brasileña y vive en la ciudad de Manaus, Amazonas. Está casada y tiene un hijo.

b) Actividad profesional actual

Actualmente la profesora Valentina se dedica exclusivamente a carrera docente en la Facultad de Educación como profesora. En el

curso de Pedagogía imparte las asignaturas “Didáctica general”, “Contenido y Metodología del Enseño de Matemática”, “Contenido y Metodología del Enseño de Historia y Geografía”, Planeamiento y Evaluación del Enseño y en curso de Posgrado, “Metodología del Enseño Superior”.

c) Pedagogía actual (rasgos)

Su línea de actuación, se sitúa en una vertiente de educación constructiva, inspirada en la Pedagogía Libertadora de Paulo Freire y en la Pedagogía Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Defiende como constante pauta del trabajo en clase, la transmisión-asimilación por el alumno, de los conocimientos históricamente producidos y acumulados, así como la producción de nuevos saberes.

Valentina está siempre atenta en el sentido de crear estrategias interactivas para desarrollar el aprendizaje de sus alumnos. Ella no desiste de ningún alumno, del inicio al término de la asignatura, hace un pleno acompañamiento del aprendizaje, utiliza diversas técnicas y estrategias, realiza oficina de prácticas, aplica dinámicas de grupos, múltiples medios pedagógicos a fin de propiciar el aprendizaje, también realiza evaluaciones como diagnóstico, para detectar los avances y dificultades que tiene el alumno. Para ella todo ese proceso de acompañamiento que realiza produce éxitos.

d) Sentimientos que marcan la realidad profesional hoy

Los sentimientos que marcaron los primeros años en la universidad, fueron el entusiasmo y el optimismo, si bien el inicio fue muy difícil, porque no dominaba los contenidos de las asignaturas y tenía que estudiar demasiado para dar cuenta de la enseñanza. Por esa razón, se sentía insegura y con miedo. Después de tres años, pasó a sentirse más segura al impartir las asignaturas y en el desarrollo de sus estrategias pedagógicas.

Relata que hoy se siente preparada y se identifica mucho con su trabajo, comprende con claridad como debe realizar sus acciones y consigue hacer la crítica del propio trabajo sin involucrarse afectivamente. Para ella, el docente no es valorizado como debería ser, “*no consigo suplir mis necesidades básicas, mi sueldo se acaba antes que cierre el mes, yo me siento indignada, triste y maguada por trabajar con tamaña dedicación y no ser reconocida*”.

e) Perspectivas profesionales y sueños personales

Valentina tiene intención de cursar el doctorado, seguir invirtiendo en su desarrollo profesional continuo. También va a seguir insistiendo en el desafío de que el alumno aprenda en sus clases, no economizará esfuerzos pedagógicos en ese sentido. Le gustaría superar las limitaciones de tiempo y conseguir mejores condiciones objetivas para dedicarse aún más a la docencia.

El sueño personal de la profesora Valentina es de acompañar el desarrollo pleno de su hijo que hoy tiene 9 años y también tiene el proyecto de concluir el curso de lengua española que está pendiente.

Para concluir su relato, Valentina confidencia que la práctica docente en las clases que imparte es un desafío constante en su vida.