

# Historia de vida de los "buenos profesores"

Silvia López de Maturana Luna\*

---

## Resumen

Los buenos profesores pueden y deben ser referentes para otros, no solo nominativamente sino develando la potencia epistemológica explicativa de su práctica cotidiana. Su expresión tiene claras implicaciones éticas y profesionales, y sintetiza la necesidad imperativa de impulsar un cambio radical en la cultura escolar. Se investigó las Historias de Vida de 54 «buenos» profesores de las que emergieron las primeras categorías: Constitución familiar de apoyo; Admiración por «alguien» determinante en sus vidas; y Ambientes letrados, y se identificaron sus experiencias vitales personales, sociales, pedagógicas y profesionales. Se pretende que esta investigación sirva de estímulo a la formación inicial y permanente del profesorado; de reciclaje para la toma de conciencia y reflexión sobre la práctica individual y grupal; de plataforma para el debate y grupos de discusión; y de motivación interior para reavivar la vocación.

*Palabras claves:* Buenos profesores, historia de vida, prácticas pedagógicas, profesionalidad docente.

## Abstract

Good teachers can and should be a referent for the others not only in a nominal way but also by revealing the epistemological power that will explain his/her daily practise. There are clear ethical and implications in this expresión, and also a synthesis of an imperative need to boost a radical change in the in the schooling culture. Life stories of 54 «good» teachers were investigated, and the first categories appeared as a result: Support from familiar structure; admiration for «someone» determinant in their

---

\* Dra. en Pedagogía. Académica de la carrera de Educación Parvularia del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.

lives; and highly- cultural environment. His/her vital personal, social, pedagogical and professional experiences were also identified. The aim of this piece of research is: to set an stimulus at the inicial and permanent stages of the teachers formation; to recycle the awareness and reflection about groupal and individual practice; as a platform for debate and discusión groups; and a interior motivation to empower the vocation.

*Key Words:* Good teachers; Life history; pedagogical practices; teacher professionalism.

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo a Freire (1996), cuando se interroga a alguien sobre su preparación profesional, éste enumera sus actividades académicas y su experiencia, pero rara vez toma en cuenta su experiencia existencial mayor, casi imperceptible, que forjó su ser profesional, en este caso, su forma de ser profesor (2) que en el fondo es lo que da la identidad a la escuela. Es el tiempo que Freire llama «fundante» en que cada profesor pasó riendo, llorando, hablando, jugando, gracias a lo cual, desarrolló la capacidad y conveniencia para su puesto. En otras palabras, se fue transformando en el guía que facilita el diálogo interpersonal y que lo hace ser el eje central de la calidad de la educación (Gimeno, 2000). Ese es un tema de vital importancia para la escuela, sobre todo si consideramos la intrincada red de relaciones de vivencias personales y sociales que hacen posible las acciones cotidianas de los profesores. Creo que es relevante investigarlo, puesto que los Ministerios de Educación se han embarcado en Reformas Educativas de alto costo sin, generalmente, saber cómo enseñan los «buenos profesores»(3), confiando en que los asuntos técnicos pueden solucionar los déficits educacionales actuales. Ese tema motivó a un equipo de profesores de la Universidad de La Serena y la Universidad Central, quienes estamos desarrollando la primera etapa de un proyecto Fondecyt(4), cuyas motivaciones, proceso y estado de avance resumo a continuación.

## PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LOS BUENOS PROFESORES.

Nuestro proyecto de investigación comenzó a ejecutarse en Marzo de 2005, contextualizando el catastro de profesores y profesoras de escuelas municipales que obtuvieron la Asignación a la Excelencia Pedagógica en Iquique, La Serena, Santiago y Temuco, con la finalidad de investigar sus Historias de Vida. Elegimos el universo de los profesores premiados excepto Santiago, donde tuvimos que elegir una muestra para equilibrar la cantidad de profesores de las otras ciudades. En total fueron 54 los profesores seleccionados.

2 Cuando me refiero a profesores o profesor, alumnos o alumno, me estoy refiriendo también a profesoras o profesora, alumnas o alumna, excepto que el caso sea específico.

3 En la tesis doctoral de la autora (véase referencias bibliográficas) se definió el concepto de buen profesor desde una perspectiva moral y una epistemológica. En este caso, nos basamos en los parámetros del MINEDUC. No obstante, consideramos la definición inicial para posteriores análisis.

4 Proyecto FONDECYT 1050621/05-06. Universidad de La Serena - Universidad Central. «La construcción socio-cultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico». Investigadora responsable: Silvia López de Maturana Luna. ULS. Co-investigadores: Carlos Calvo Muñoz, ULS; Ximena Aragón Tapia, ULS; Luis Alfredo Espinoza Quintana, U Central. Colaboradora: Clara Tirado Soto. ULS.

## *¿Por qué investigar a los buenos profesores? y ¿por qué a través de sus Historias de Vida?*

Nos interesa investigar a los buenos profesores, por una parte, para saber por qué hacen bien lo que hacen, mientras que otros no lo hacen; para elaborar propuestas, promover la participación y debate de otros profesores y de ellos mismos sobre los límites endógenos y exógenos de la práctica educativa.; porque creemos que pueden y deben ser referentes para otros, no solo nominativamente sino develando la potencia epistemológica explicativa de su práctica cotidiana, sobre todo porque en muchas escuelas se fracciona el conocimiento y se enseña y se aprende sin creatividad ni encantamiento; y, porque nos interesa entender el concepto de pedagogía, compromiso y calidad al que adscriben esos profesores, puesto que, entre otros, son unos de «los campos de batalla retóricos de la Reforma educativa» (Hargreaves, et al, 2001:157; Contreras, 1999:11). Por otra parte, porque nos interesa investigar cómo son y enseñan aquellos docentes que lo hacen bien, y comprender las relaciones sociales que han establecido a fin de develar algunas inquietudes epistemológicas sobre la reconstrucción de la práctica docente desde su pasado que tengan incidencia en la formación inicial de los profesores, así como en su perfeccionamiento en servicio. De esa manera, podemos mostrar las relaciones educativas que establecen, por ejemplo, con sus estudiantes y con el proceso educativo en general, para resituar el sentido de la acción educativa, y satisfacer la necesidad de líneas orientadoras para la práctica docente.

La expresión «buenos profesores» tiene claras implicaciones éticas y profesionales y sintetiza la necesidad imperativa de impulsar un cambio radical en la cultura escolar capaz de recuperar la importancia y trascendencia sinérgica de la profesionalidad docente. Por tal motivo, no nos interesa definirlos como eficaces o exitosos, sino entender qué experiencias personales y sociales les han permitido ser buenos profesores y cómo se han construido históricamente. Nuestra intención no se limita a dar cuenta del deber ser del profesor ni otorgarle un perfil único y excluyente, ni elaborar otra lista de metáforas, sino a develar algunas de sus principales complejidades. Puesto que no nos interesa indagar cómo deben ser y actuar los profesores, sino lo que efectivamente pueden hacer y realizar, estamos investigando el rol que tiene en su desempeño la «formación pedagógica, su bagage cultural, sus cualidades personales, su status social, las condiciones y regulaciones de su trabajo, su ética profesional, la percepción que tienen de sí mismos como profesionales o educadores», ya que «todo eso define sus actuaciones y la calidad de su enseñanza» (Gimeno, 2000).

Creemos que bastante se ha dicho sobre las debilidades de la profesión docente, sobre su descalificación y sus pocas condiciones profesionales, como para seguir agregando otras, ya que poco se ha ganado con ello y no ha mejorado la práctica. Si no ha aportado aspectos significativos, hay que ir por otro lado, y es el desafío que pretendemos asumir al introducirnos en la historia personal y profesional de los profesores que no entran en las categorías descalificadoras. No desconocemos las evidencias que confirman las debilidades de la profesión docente, pero queremos destacar las otras que demuestran lo contrario. Esperamos que nuestro análisis pedagógico nos permita generar una mirada optimista a la educación escolar.

La relevancia de sus aportes y de nuestra investigación radica en que sus experiencias pueden ser consideradas tan comunes como cualquier otra lo que posibilitará la movilización crítica de otros profesores que se rinden ante las limitaciones externas o autoimpuestas. Sobre todo, porque hay tantos profesores que no creen en su propio trabajo, que han desgastado sus esperanzas en la escuela y ya no creen que sus alumnos pueden aprender y que ellos pueden disfrutar con su trabajo. Por lo tanto, nos compete encontrar nuevos referentes epistemológicos para que la Reforma educativa se acerque realmente al aula y dar nuevos significados y nueva visión a la práctica pedagógica, para trascender las meras declaraciones formales y dar paso a acciones concretas que se materialicen en el aula.

## LO RUTINARIO.

La creencia que enseñar es una actividad fácil y poco sensible a los cambios explica la dificultad de cambiar las prácticas pedagógicas (5). La mayoría cree que enseñar es hablar sobre algo, sin mayores métodos ni intenciones o estrategias especiales, razón por la cual, muchas veces pavimentan el camino de la desprofesionalización. Debemos recordar que los profesores se desarrollan en conjunto con otros, con quienes se refuerzan mutuamente posibilitando la reproducción social (Cfr. Heller, 1998). Como ocupan un lugar determinado en la división social del trabajo necesitan realizar actividades que los caractericen como profesores para que puedan reproducirse. Por ejemplo, situarse frente a sus estudiantes, dictar un contenido, calificar exámenes, etc. Esa realidad del aula se da por establecida como realidad y no requiere verificaciones adicionales ya que basta su sola presencia. Como se da por hecha, se sigue manteniendo casi inalterable a pesar del discurso de los cambios, con una fuerza tal que reafirma la práctica que se sigue construyendo por cada uno de los que la componen. «La escuela impone, lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a si misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno» (Pérez Gómez, 2000). Por lo tanto, el tipo de escuela con prácticas mecánicas y repetitivas existe porque los profesores se reproducen a si mismos como enseñantes mecánicos y repetitivos, así conforman el mundo objetivo de la escuela que se transmite a las nuevas generaciones. Pareciera que no ha habido fuerza suficiente en la transformación personal y profesional de algunos profesores capaz de transformar los «hábitos sociales» (Elias, 2000) ya que a través de la historia escolar se siguen repitiendo los fracasos sobre todo en el alumnado de sectores socioculturales más deprimidos.

Eso ha generado debates y reestructuraciones de las políticas educacionales que parten desde quienes las legislan hasta quienes las ejecutan. En Chile el gobierno se ha sumido en una gestión hasta ahora inédita: valorar la profesionalidad docente y fortalecerla como política pública, por lo que se otorga una importancia extraordinaria

---

5 Este apartado, así como otros de este artículo, pueden encontrarse in extenso en la tesis doctoral de la misma autora, puesto que esta investigación en Chile es la continuidad de la investigación realizada en España. Véase datos en las referencias bibliográficas.

al compromiso del profesorado con la vida cotidiana, a la subjetividad de los docentes, a las conversaciones cotidianas y a las miradas «desde adentro» y no «desde arriba» o «hacia arriba», propiciando acciones encaminadas tanto a la valoración social como a la conferida por el Estado (Cfr. Núñez, 2000). Utilizando un término de Darling-Hammond, se propicia un «nuevo pacto de aprendizaje», en que las decisiones «desde arriba», propicien reformas «desde abajo», «esto es, estrategias para el cambio que hacen posible que las escuelas vayan más allá de tantas retóricas y reglamentaciones al uso» (Darling-Hammond, 2001).

## DISCURSOS INSTITUCIONALES.

Es conveniente recordar que existe un discurso institucional en el que predomina una visión pragmática-economicista de la educación, que enfatiza la eficiencia y gestión en el aula y que agobia al profesorado con aspectos normativos, técnicos e instrumentales que deben cumplir en tiempos y espacios específicos. Muchos profesores no son capaces de superar esa situación lo que deteriora la imagen personal, social y profesional, al tiempo que legitima una concepción instrumental de los saberes; desvaloriza la reflexión e investigación, relegándolas a situaciones coyunturales; gesta la desensibilización frente al sistema y legitima un habitus docente que atrapa en la rutina y enajena a profesores y estudiantes como meros espectadores del proceso educativo; se artificializan las prácticas y se pavimenta el camino a la desprofesionalización. El mayor peligro de las prácticas rutinarias dentro de una institución es la producción del habitus, la reproducción de prácticas interiorizadas a tal punto que se reproducen por sí solas. El habitus es transferible de una generación a otra y se inculca en la percepción, el pensamiento y la acción produciendo y reproduciendo modelos intelectuales y morales interesados (Bourdieu y Passeron, 2001).

### *¿Qué significa ser buen profesor?*

Estamos acostumbrados a caracterizar a los buenos profesores por «la capacidad para contar historias, la habilidad para hablar y relacionarse con la gente, sus capacidades dramáticas, la atención del prójimo y otros sentimientos vocacionales, la capacidad para explicar y organizar, el entusiasmo, el impulso y la laboriosidad» (Woods, 1987), pero esto no significa que todo el tiempo y en todas las ocasiones el profesor actúa de ese modo. Al contrario, se pueden encontrar contradicciones, inconsistencias e incoherencias en su actuar pedagógico. Creemos que aquí radica un punto básico del análisis. No debemos buscar coherencia solo en la práctica, sino en el patrón que la ordena.

Para restringir la amplitud y la ambigüedad del concepto de «buen profesor», seguimos los parámetros definidos por el ministerio de educación chileno en el «marco de la buena enseñanza»<sup>(6)</sup> que supone que los educadores son comprometidos vocacionalmente, se involucran en la tarea educativa y logran una relación empática

---

6 <http://www.acreditacióndocente.cl>

con sus alumnos, y considera que la calidad docente «se puede evidenciar cuando los educadores disponen de conocimientos y capacidades suficientes para enfrentar su trabajo en las escuelas y liceos y resolver los problemas propios de su desafiante trabajo». se espera que el marco para la buena enseñanza sea un referente para que los profesores lo trabajen de manera permanente, sin embargo, nos preocupa que pueda constituirse en un manual de conductas que propicien la enajenación profesional y personal del profesor. si bien en dicho marco se definen los rasgos deseables de un buen profesor, nuestra intención investigadora es operacionalizarlos desde aquello que realmente hacen los buenos profesores dentro del aula para identificar las formas a través de las que se han construido como tales.

Algunas de las preguntas iniciales de nuestra investigación las resumo de acuerdo a tres ámbitos de interés educativo: en el ámbito personal: ¿cómo han logrado desarrollar su motivación de logro?; ¿cuál es la actitud de los buenos profesores en situaciones cotidianas y conflictivas?; ¿de qué manera promueven y refuerzan determinados rasgos de su identidad profesional?; ¿en qué medida se desarrollan con autoconfianza y con autonomía profesional?, etc. en el ámbito pedagógico: ¿qué trayectorias vitales o puntos de giro han sido relevantes en su formación pedagógica?; ¿cómo han construido su identidad profesional?; ¿cómo enseñan a sus estudiantes?; ¿cómo trascienden lo meramente técnico?; ¿cómo modifican los contextos educacionales para organizar pertinentemente los contenidos?. en el ámbito social y político: ¿cómo afecta un buen profesor a los estudiantes, a los colegas, a la escuela y a la comunidad?.; ¿cómo practican la libertad, la cooperación y la democracia?; ¿qué les interesa que aprendan sus estudiantes?.

Una vez develadas esas y otras preguntas estaremos en condiciones de describir, analizar y sistematizar las implicancias de la práctica comprometida con un proceso educativo social, político y pedagógico, de elaborar propuestas de intervención en la escuela, describir rasgos deseables, que sin ser estereotipos, ni un deber ser impositivo, caractericen a los buenos profesores; y proponer ambientes activos modificantes para abrir los espacios y tiempos obstruidos por las prácticas mecanicistas que los han transformado en espacios y tiempos pasivos aceptantes de la rutina.

Cualquiera sea el tipo de análisis que se haga, conviene destacar que buen profesor no significa necesariamente buena enseñanza, a pesar de la sinonimia y la relación causal que muchos le atribuyen. ningún profesor ejerce el mismo impacto personal y moral sobre sus estudiantes (jackson et al., 1993, en hansen, 2001); por lo tanto, la forma en que el profesor se desenvuelve en el proceso educativo tiene que ver «con el carácter de la persona, su comportamiento característico cuando se halla ante los estudiantes, su reputación, sus expectativas, sus esperanzas, sus temores y sus inquietudes» (hansen, 2001), y su funcionamiento cognitivo que le permite elaborar sus propias teorías, a partir de su cultura profesional, gracias a lo cual elabora explicaciones causales de sus acciones. quizá esas características sean las que más corrientemente se han reflejado como partes constituyentes del buen profesor, pero nos interesa también destacar otros aspectos que tienen que ver con las consecuencias de las trayectorias vitales trascendentes para la intencionalidad que muestran en sus acciones cotidianas, y en el significado que dan a su práctica.

## LAS HISTORIAS DE VIDA.

Elegimos las Historias de Vida como herramienta metodológica porque necesitábamos contar con un método pertinente que nos permitiera recoger el testimonio de la experiencia vital de los buenos profesores para mostrar, por un lado, los acontecimientos que han marcado un hito en su vida personal y profesional, y, por otro, las valoraciones que hacen de su propia existencia (Anguera, 1995). Las Historias de Vida permiten la emergencia de procesos subyacentes ocultos a la mirada rutinaria, no analítica (Cfr. Marinas y Santamarina, 1993) y nos ofrecen puntos de vista históricos a los reajustes institucionales, a la personalidad y su recíproca relación, y se ocupa de cómo el individuo se las arregla en la sociedad en que vive, de la dinámica, y de los aspectos adaptativos en las diversas experiencias vitales (Elder, 1993).

Trabajamos con historias de vida de 54(7) profesores de escuelas y colegios de Iquique, La Serena, Santiago y Temuco, bien evaluados desde el ministerio de educación por su calidad docente, para identificar sus comportamientos típicos, por lo que, obviamente, solo nos es posible señalar tendencias y no conclusiones definitivas y válidas para cualquier profesor. Sin embargo, dado que la cultura escolar favorece el desarrollo de un ethos específico de prácticas pedagógicas, es altamente probable encontrar a otros profesores que se ajusten con flexibilidad a esos patrones.

Desde el momento en que les planteamos a los profesores y profesoras la posibilidad de revisar juntos su historia de vida, aceptaron con entusiasmo y compromiso participar en la búsqueda de sentido de su vida en tanto profesor, e inmiscuirse desde su posición actual en los recuerdos de su más remota edad. Les planteamos que nos interesaba comprender el alcance que tiene su práctica y no sólo lo que hacen, que más que su estado actual, nos importaba el estudio de los sucesos del curso vital que los ha llevado a configurar las características profesionales que sustentan, a saber: su trayectoria profesional, formación inicial, procesos de socialización, itinerarios formativos, construcción de la identidad profesional, etc. (Bolívar et al. 2001:41).

Por lo tanto, aceptaron no solo hablar de lo que han hecho, sino, de qué los movió a hacerlo. Ese fue el comienzo de re-conocer el «tiempo fundante», el que se pasó caminando, reflexionando, discutiendo, porque, para indagar sobre el proceso educativo y sobre los profesores no nos bastaban las teorías sino atender a lo que hacen quienes practican la pedagogía en las aulas (Cfr. Geertz, 2000). Gracias a las entrevistas en profundidad pudimos entender las formas en que el niño o niña de ayer vivió su realidad y estableció sus relaciones presentes.

## HISTORIA DE VIDA COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.

La Historia de Vida, a pesar de remontarse a los años 20 es un instrumento de investigación válido para reconstruir el pasado y encontrar significados que contribu-

7 Se trabajó con la población completa de profesores y profesoras que recibieron la Asignación a la Excelencia Pedagógica en Iquique, La Serena y Temuco, y con una muestra de Santiago para equiparar el número. La media es aproximadamente 13 por ciudad.

yan a la reflexión sobre los acontecimientos actuales. Es un método idiográfico(8), cualitativo y evolutivo, en el que la memoria actúa como un instrumento que permite conocer el funcionamiento de las personas, ya que «nuestra vida y nuestra personalidad, dependen, en gran medida, de la visión que tenemos de nuestro pasado» (Serra, 1995). Permite mostrar por un lado, los acontecimientos que han marcado un hito en la vida, y por otro, las valoraciones que el entrevistado hace de su propia existencia. En este caso, las teorías educacionales que manejan los profesores son modificadas por sus valores, principios, convicciones, deseos, gustos, etc. De esta forma, es posible tener una aproximación a las áreas más significativas que marcan la vida de una persona dentro de su ciclo vital.

Es útil, pues otorga relevancia al ciclo vital y a quienes lo conformaron, por lo tanto, los sucesos que acontecen a lo largo de la vida actúan como variables que permean el desarrollo de la formación de la personalidad. La Historia de Vida es el recuerdo biográfico y el instrumento mediador en la búsqueda de los sucesos y transiciones del curso vital del desarrollo humano, que configura las cosmovisiones de los procesos educativos escolares reinterpretándolo de acuerdo a la realidades particulares de cada uno. Durante el proceso del relato retrospectivo que una persona hace de su existencia, detalla hechos que recuerda como importantes en su vida y describe los cambios producidos a partir de los acontecimientos vitales y/o transiciones evolutivas (Serra, 1997). Los relatos de vida no son una mera práctica empírica sino, una comprensión de procesos de cambio social que pretende dar la voz, en este caso, a los buenos profesores y recuperar al ser humano con toda su subjetividad.

Los investigadores de este proyecto apelamos a otras fuentes de información para dar más validez al relato y establecer controles cruzados sobre las historias de los informantes (Anguera, 1995:541) y para examinar la coherencia de lo expresado en diferentes relatos del mismo acontecimiento. A saber, durante el año 2006 triangularemos con entrevistas a alumnos y colegas y con observaciones etnográficas de aula.

## CÓMO REALIZAMOS EL TRABAJO DURANTE EL PRIMER AÑO DE INVESTIGACIÓN.

Organizamos el primer esbozo del Estudio de Casos(9) contextualizando el catastro de profesores, elaborando las entrevistas, negociando con los profesores seleccionados y comenzando las Historias de Vida. Adquirimos el listado del Mineduc para obtener la nómina de los profesores premiados con la Asignación a la Excelencia Pedagógica. Los contactamos y explicamos el sentido de la investigación. Excepto una profesora, todos y todas accedieron con gran motivación. Una vez realizadas las Líneas de vida como antesala a las Historias, recopilamos los datos y decodificamos las subjetividades, destacando elementos básicos y transversales. Logramos un esbozo

---

8 Es idiográfico ya que las variables que se estudian surgen de la persona misma y de su entorno y permite centrarse en ella para describir estas variables que permitirán establecer su patrón característico de personalidad.

9 Véase STAKE, Robert (1999) Investigación con Estudio de casos. Madrid, Morata.



general, validamos dialécticamente la información e identificamos las trayectorias vitales y los puntos de giro en los que se gestaron las prácticas de los buenos profesores. Transcribimos, identificamos, describimos y codificamos los Temas Eje, e indagamos en la construcción de su hacer pedagógico para elaborar las categorías de análisis(10). Destacamos elementos básicos, describimos la narrativa de manera extensa y ampliamos la definición del caso y de los contextos. Capturamos complejidades, profundizamos, buscamos relaciones y saturamos la información(11).

Dada la demanda temporal de las Historias de Vida (entrevistas, transcripción, codificación, temas eje, replanteo de hipótesis, etc), decidimos entrevistar a algunos estudiantes, y dejamos las observaciones etnográficas y el resto de las entrevistas a estudiantes y colegas para el segundo año (2006), en el que inferiremos motivos y consecuencias, replantaremos hipótesis de trabajo, indagaremos con mayor profundidad, contrastaremos con teorías y crearemos otras que ya se están gestando.

Estado de Avance de hallazgos del primer año del proyecto (2005): Primeras categorías emanadas de las trayectorias vitales que nos permite conocer(12) y entender cómo han construido su pensamiento pedagógico. A saber:

Constitución familiar de apoyo. Presencia, calidez, bienestar y rigurosidad del núcleo familiar a pesar de las problemáticas y sucesos vividos en su infancia. Formación valórica traducida en la responsabilidad y compromiso por aquello que se asume de forma autónoma. Eso repercute en la actitud acogedora, afectiva y comprensiva con sus estudiantes, y en la preocupación por generar ambientes gratos y afectivos en aula. Intentan ser modelo de apoyo y comprensión para los alumnos ya que comprenden lo importante e impactante que pueden llegar a ser los modelos adultos.

Admiración por «alguien» determinante en sus vidas. Figuras apoyadoras, acogedoras y expresivas con el cariño, con alto compromiso social, responsables y presentes en los momentos más importantes de sus vidas, les inculcaron la responsabilidad y el compromiso que se transformaron en valores subyacentes. Vivencias de comunidad y conversaciones constantes. Eso repercute en la forma de trabajar en equipo, de compartir entre todos sus aciertos y experiencias, en el gran sentido de responsabilidad profesional y personal en su trabajo docente. Se caracterizan porque estudian permanentemente y buscan nuevas estrategias para innovar dentro del aula.

Ambientes letrados. La mayoría ha crecido en esos ambientes, lo que no significa que todos tenían acceso a libros, pero si a escuchar conversaciones, a participar de debates y a comentar noticias de los periódicos, radio o TV. Eso les despertó el gusto y la curiosidad lectora, lo que redundó en el incentivo a sus alumnos a leer y producir

---

10 La transcripción, identificación y codificación han sido relevantes en el análisis del equipo pues se contrastan opiniones y se verifican algunos supuestos, lo que sirve para la elaboración de categorías.

11 Hay situaciones que vale la pena profundizar para comprender las razones de ciertos actos ocurridos en el pasado y que repercuten activamente en las prácticas pedagógicas cotidianas actuales: ambiente letrado activo; posicionamiento político, etc.

12 Eso nos permite analizar en profundidad y explicar las trayectorias vitales que forjan el pensamiento pedagógico y las prácticas de calidad de los buenos profesores.

textos. Siguen con interés permanente por la lectura y gusto por escribir, gracias a lo cual, desarrollan su creatividad y habilidad de inventar y contar. Se caracterizan por explicar de manera directa y sencilla los contenidos. Son curiosos, inconformistas y creadores de sentidos. La inquietud por aprender les incentiva a estudiar creando nuevas relaciones que les ayuden a mejorar la buena docencia que realizan.

Identificación de experiencias vitales personales, sociales, pedagógicas y profesionales que han conformado sinérgicamente las buenas prácticas educativas de esos profesores..

Experiencias vitales personales: Ambientes cálidos de acogimiento y buenas relaciones en los primeros años, proporcionados por la familia y por otros actores sociales con los que crearon vínculos afectivos, sentimientos de atención, cariño, respeto y protección. En algunos casos hay períodos de infancia relativamente solitaria y tímida, pero a sabiendas de un espacio y tiempo acogedor con otras personas. Adolescencia vivida con amistades, donde afianzan sentimientos de confianza y seguridad y desarrollan capacidad para enfrentar situaciones difíciles. Desarrollo de un marco de valores que los hace ser honestos en su vida personal y afianzar su identidad personal, aun reconociendo sus limitaciones, lo que les favorece construir coraje para no amilanarse ante las dificultades incluso ante el dolor o la decepción. Por consiguiente, son personas seguras de si mismas y de su rol de educadores que nace del convencimiento crítico sobre la calidad de su trabajo. Superan los obstáculos como parte de la vida, tienen un buen autoconcepto y se saben con capacidad en determinadas áreas. Son esforzados para lograr sus objetivos, perseverantes, disciplinados y responsables. Trabajan, estudian y obtienen logros académicos. Son personas de acción, se fijan objetivos y los alcanzan. Innovan de manera simple y no les gusta repetir. Ofrecen ambientes activo modificantes no sólo a los alumnos dentro de la escuela, sino en otras instancias que ellos transforman en educativas. Mantienen buenas relaciones afectivas, se preocupan de crear esos lazos y de mantener buenas relaciones humanas sobre todo con sus alumnos. Gracias a la visión a largo plazo, detectan y aprovechan las oportunidades de superación personal.

Experiencias vitales sociales: Los que han vivido en pobreza superaron sus limitaciones y generaron fortalezas para superarla gracias a la convivencia familiar y/o amical. Crecen en ambientes sociales estimulantes de contacto con gente adulta y de juego. Desarrollan una clara conciencia social y humana que transmiten a su entorno. En la niñez y adolescencia desarrollan buenas relaciones en armonía con los demás, aprenden a enfrentar problemas con optimismo y desarrollan el respeto y la obediencia crítica con un adecuado buen juicio de las situaciones vividas. Mantienen relaciones de respeto con sus pares que en su mayoría eran de extracción popular, y las desigualdades sociales las abordan todos por igual. Desde pequeños tuvieron oportunidades de demostrar sus capacidades ya sea por necesidad o por estimulación externa. Aprenden a generar satisfactores sinérgicos que los ayuda a ser más «efectivos» en sus relaciones, gracias a la participación activa en grupos de iglesia, pastoral, Centro de alumnos, etc. Aprenden que con poco obtienen mucho y valoran el trabajo en equipo. Por consiguiente, son abiertos y colaborativos. Establecen buenas relaciones con estudiantes,

amigos, y pares. Muchos son parte de la Red de Maestros de Maestros, lo que los enorgullece y los insta a ser solidarios en su trabajo cotidiano, que generalmente es técnico-pedagógico: comparten sus aciertos, metodologías, etc. Generalmente no son conflictivos sino acertivos y propositivos. Han aprendido a ser autónomos en sus decisiones pues en general, son pocos los colegas que se suman a sus iniciativas. Varios forman parte de «grupos de interés» y/o participan en diferentes organizaciones. Explicitan la importancia del compromiso con un proyecto educativo («hacer escuela») comunitaria y solidaria.

**Experiencias vitales pedagógicas:** Durante la enseñanza básica, muchos observan la actitud de los profesores y aprenden de ellos a no ser injustos ni abusivos. Otros los admiran. Ellos fueron los modelos de referencia escolar junto con algunos casos, en que los padres y profesores, desarrollan un trabajo de claro tinte social. A pesar que muchos piensan que su formación inicial no fue suficiente, varios quisieron ser profesores desde temprana edad o «se enamoraron de la docencia» en el transcurso de sus estudios de pedagogía. Por formación fueron curiosos e indagadores, preguntan a quienes creen que saben para aprender de lo desconocido y a superar las limitaciones contingentes. Algunos desarrollan en la niñez la capacidad persuasiva de contar historias, inventar y seducir a la audiencia compuesta por amigos y o familiares, sobre todo porque crecen en ambientes de lectura y conversación. En el plano pedagógico se forma un criterio por conocer las diferencias individuales producto de su curiosidad. Las relaciones familiares son armónicas, de exigencia, donde se valora el ámbito educativo y las expectativas son altas. Se potencia la habilidad de ser buen alumno, lo que no siempre se manifiesta en buenas calificaciones pero sí en responsabilidad y compromiso. Por consiguiente: les interesa la recuperación del sentido educativo de la escuela, la incentivación por especializarse y actualizarse, y el planteamiento de ideas e interrogantes de orden epistemológico. Buscan estrategias metodológicas distintas, las adaptan y las recrean. Participan activamente de las decisiones, propuestas y proyectos en su ámbito laboral, y apoyan la labor educativa integrando a la familia.

**Experiencias vitales profesionales:** Desde pequeños cultivan el gusto por el saber y la indagación. Saben por experiencia de vida que con disciplina, esfuerzo y dedicación, se puede salir adelante, incluso en situaciones de extrema pobreza. Aprenden de su familia a ser responsables y colaboradores ya que en general, vivenciaron situaciones de riesgo que debieron afrontar con entereza. La curiosidad e inquietud por aprender nuevos enfoques y prácticas los lleva a no ser repetidores sino creadores de nuevas alternativas. No tienen una vida fácil pero salen adelante gracias al apoyo incondicional que sienten de su familia. Eso los ha llevado a desarrollar un juicio práctico e idealista. La vida los ha puesto en situaciones en que deben ser creativos y audaces para sortear los obstáculos, gracias a lo cual, abordan la labor educativa de manera crítica, utilizando indistintamente sus conocimientos y el sentido común. Han tenido experiencias de vida con padres, familiares o amigos disciplinados y comprometidos socialmente que han sido modelos de referencia para el aprendizaje de principios y valores. Por consiguiente, se han ido construyendo profesionalmente con los años de experiencia docente, sobre la base de sus experiencias. Participan activamente de las decisiones, propuestas y proyectos en su ámbito laboral, con cargos claves dentro de la

institución escolar. Constantemente se autoevalúan, les interesa el desarrollo profesional y se prueban cotidianamente. Crean alternativas divergentes en los procesos pero convergentes en las finalidades, que no les demanda esfuerzos adicionales. Por eso no comprenden por qué a sus colegas se les dificulta hacerlo. Valoran, propician y participan del trabajo en equipo y de un buen ambiente de trabajo para construir exitosamente dentro de un proyecto educativo claro.

## **EVIDENCIA EMPÍRICA A FAVOR DE UNA INTERPRETACIÓN DE LA «BUENA DOCENCIA».**

Esperamos aportar con esa evidencia para la interpretación de la «buena docencia» que trascienda los límites de un enfoque tecnocrático, recuperando la subjetividad y autonomía del profesional. La evidencia empírica la explicamos desde dos vertientes. La primera dice relación con las caracterizaciones establecidas gracias a las Historias de vida, y la segunda, se obtendrá el segundo año a través de las observaciones realizadas a sus clases, y a las entrevistas a sus alumnos y colegas. Sin embargo, por una parte, podemos decir que varios de ellos postularon y quedaron en la red Maestros de Maestros; ocupan cargos de responsabilidad en sus escuelas y son considerados como consultores por sus pares. Por otra, estamos en condiciones de establecer algunas caracterizaciones(13): Empáticos; Amables; Manifiestan vocación; Dinámicos; Directos; Proactivos; Reflexivos; Intuitivos; Curiosos epistemológicos; Autónomos; Dinamizadores pedagógicos; Subversivos, pero no conflictivos. Comprometidos socialmente; Solidarios; Posicionados políticamente; Comprometidos pedagógicamente; Implicados; Perfeccionistas; Acompañantes cognitivos; Disciplinados y responsables; Convencidos de la buena calidad de su trabajo; Seguros afectivamente; Autocríticos; Observadores críticos; Colaborativos sinérgicos; Comunicadores, etc.

El análisis de las incipientes categorías permitirá construir el perfil pedagógico de los «buenos profesores» y sistematizar su aporte sustancial dentro de la escuela, a la luz de teorías pertinentes y a la realidad educativa chilena.

## **LA IMPORTANCIA DE NO IDEALIZAR.**

Es fundamental evitar la idealización de estos profesionales, pues son personas comunes que solo han sido capaces de hacer bien su trabajo, no hacen nada extraordinario, sino simplemente ser buenos y buenas profesores, asumiendo con seriedad lúdica y trascendente la responsabilidad de su trabajo cotidiano. Las historias de vida muestran que han forjado una fuerte confianza en su desempeño profesional. Saben que son buenos, pero no son soberbios, aunque orgullosos de lo que han conseguido, lo que no

---

13 Sólo se mencionan las características, sin embargo están todas definidas y analizadas porque son el insumo que nos permite el establecimiento de categorías. Por ejemplo, cuando decimos perfeccionistas, nos referimos a que son curiosos y estudiosos, no se limitan solo a lo que saben o a su especialización formal, sino que cualquier tema les atrae y le encuentran sugerencias educativas. Colaborativos sinérgicos, porque generan redes de interés profesional, y desarrollan una mística basada en una visión de la educación cómo posibilidad de quebrar la brecha cultural. Comunicadores, porque buscan las relaciones cara a cara y ofrecen el diálogo directo, etc.

inhibe la autocrítica educativa. Este enfoque les permite evaluar con entusiasmo el trabajo realizado, sin dejarse arrastrar por el pesimismo que en otros generan las dificultades.

Si bien por razones epistemológicas no podemos afirmar de modo concluyente que los buenos profesores cumplen con todos los requisitos de las prácticas de calidad, estamos en condiciones de afirmar que lo intentan con intencionalidad significativa y explícita, aunque muchas veces se cansan y agobian, pero nunca pierden el sentido y valor del compromiso contraído. La información generada por las Historias de Vida aportan elementos significativos para la transformación de la práctica docente cotidiana, para señalar tendencias válidas para cualquier profesor que pueden ajustarse con flexibilidad a esos patrones, y para develar la construcción de un «sentido común profesional educativo».

## PARA FINALIZAR

Creemos que se requiere de un cambio cualitativo en las formas de pensar la escuela porque el gran problema de la educación escolar chilena es el vacío epistemológico entre las aspiraciones educativas de la reforma educativa y las acciones prácticas que se materializan en las aulas, poner en evidencia las prácticas de los «buenos profesores» es tensar lo pedagógico y abrir las posibilidades para el diálogo, los debates y la probabilidad de conectar la teoría de quienes escriben sobre pedagogía crítica y la práctica de quienes la concretan en el aula. (cfr. Gore, 1996).

Esperamos aportar con elementos significativos para tomar nuevas orientaciones dentro de la práctica cotidiana y continuar la reflexión y la acción pedagógica en otros escenarios y con nuevos actores, todo lo cual contribuirá a replantearnos lo logrado hasta este momento. Los buenos profesores son referentes de calidad para encontrar en ellos criterios y pautas orientadores para sus colegas. Ser un buen profesor solo dentro de su sala puede pavimentar los cambios sociales pero debe haber una acción conjunta para que las buenas intenciones no se diluyan en el tiempo. Estudios como los de Randi (2000) han demostrado que los mejores profesores son creativos, aunque solo algunos llegan a producir cambios en las escuelas, ya que para conseguirlo no basta llevar a cabo innovaciones dentro de un aula, a pesar que son necesarias. Hay poca evidencia de que la implementación de las innovaciones mejoren realmente las escuelas porque necesitan ser co-construidas y derivadas socialmente. Es evidente que esto es de suyo insuficiente para cambiar la práctica profesional de todos los profesores, pero es innegable que daremos un paso significativo en su mejoría y en la valoración pública de la profesionalidad docente. Además, las consecuencias imprevisibles de la difusión e «imitación» creativa pueden dar pie a un movimiento autónomo de innovaciones inéditas.

Somos conscientes que es poco probable encontrar algo nuevo en la literatura educacional respecto a este tema; las nuevas investigaciones, que aportan a la educación desde diversas disciplinas, no han revelado mucho más de lo que ya sabemos,

esto es: que lo esencial para el aprendizaje son los vínculos afectivos, el sentido práctico, la relación con las necesidades y deseos, la confianza, la solidaridad y el trabajo comunitario (casali, 2003); sin embargo, consideramos que se trata de dar nuevos significados a lo que ya conocemos, y encontrar con suma urgencia un nuevo lenguaje y una nueva visión pedagógica (mac laren, 1998).

Pretendemos que esta investigación sirva de estímulo a la formación inicial y permanente del profesorado; de reciclaje para la toma de conciencia y reflexión sobre su práctica individual y grupal; de plataforma para el debate y grupos de discusión una vez que los profesores puedan acceder a los resultados de la investigación y discutir por qué esos profesores llegaron hasta allí, y de motivación interior para reavivar la vocación. esto ofrece una perspectiva pedagógica para actualizar la potencialidad de la escuela, ya que reflexionar sobre lo que se hace y sobre lo que otros hacen es una de las claves de la transformación educacional. esperamos que esta investigación incentive la difusión de las prácticas pedagógicas de calidad, que permanecen invisibles junto al profesor en su aula, y ofrezcan una perspectiva pedagógica para actualizar la potencialidad de la escuela.

Esperamos también que los profesores bien evaluados por el Ministerio de Educación sean representantes válidos de las prácticas de calidad que la escuela necesita para que logren aportar a la generación de un movimiento cultural de profesionalización desde los mismo docentes, y no otros reproductores de modelos autoimpuestos y enajenantes que se aplican con maestría y artificialidad, sobre todo porque mantenemos que los «buenos profesores» no solo son profesores que realizan buenas clases, sino que contribuyen a educar ciudadanos justos y dignos en una sociedad que también se espera que lo sea.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Anguera, M.T. (1985). Metodología de la observación en las ciencias humanas. Madrid, Cátedra.
- Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid, La Muralla.
- Bourdieu, Pierre; Passeron; Jean-Claude. (2001). La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza. Madrid, Editorial Popular.
- Contreras, José (1999). La autonomía del profesorado. Madrid, Morata.
- Darling-Hammond, Linda. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona. Ariel.
- Elder, Glen (1993) Historia y trayectoria vital. En Marinas y Santamarina (1993) La historia oral: Métodos y experiencias. Madrid, Debate.

- Elías, Norbert. (2000).** La sociedad de los individuos. Barcelona. Ediciones Península.
- Freire, Paulo (1996).** Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Madrid, S XXI
- Geertz, Clifford (2000).** La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa.
- Gimeno, J. (2000).** La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid, Morata.
- Gore, Jennifer (1996).** Controversias entre las pedagogías. Madrid, Morata.
- Hansen, David (2001).** Llamados a enseñar. Barcelona, Idea Books S.A.
- Hargreaves, Andy et al. (2001).** Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona, Octaedro.
- Heller, Agnes (1998).** Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Península.
- Jackson Philip (2001).** La vida en las aulas. Madrid, Morata.
- López De Maturana, Silvia (2004).** Construcción sociocultural de la profesionalidad docente. Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo. Valencia, España. Editorial Universidad de Valencia. Depósito legal V-2656- 2004. I.S.B.N. 84-370-5879-1; 750 págs. <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0709104-142107/>
- Mc Laren, Peter (1998).** Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona, Paidós.
- Marinas, José Miguel y Santamaría, Cristina (1993).** La historia oral: métodos y experiencias. Madrid, Debate.
- Núñez, Iván (1999)** Políticas hacia el Magisterio (IV parte: Profesionalización docente). En García Huidobro, Juan Eduardo (edit.) (1999) La Reforma Educativa Chilena. Madrid, Editorial popular.
- \_\_\_\_\_ (2002). Los docentes y la política de desarrollo profesional. Ministerio de Educación de Chile: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- Pérez Gómez, A.I. (2000).** La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.
- Randi, Judi y Corno, Lyn (2000).** Los profesores como innovadores. (p.169) En: Biddle, Bruce; Good, Thomas; Goodson; Ivor. (2000) La enseñanza y los profesores III. Barcelona, Paidós.

**Serra, Emilia y Cerda. C. (1997).** Historias de vida en sujetos mayores: cuestiones metodológicas, función terapéutica y aplicación en programas intergeneracionales. En Revista de psicología de la educación. Nº 21, pp. 63-81.

**Serra, Emilia (1995)** Historias de vida. En Revista de psicología de la educación Nº 16, pp.19-36.

**Van Manen, Max (1998).** El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona, Paidós.

**Woods, Peter (1987).** La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós.